

---

# DISKURSER OM INKLUDERING

---

En kritisk diskursanalyse av hvordan inkludering forstås i den norske  
grunnskolen.

**Linda Hjemgård**

**Masteroppgave i Pedagogikk, IKT**

PED396

Høst 2019



**Universitetet i Bergen**

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

# Innholdsfortegnelse

Summary.....	3
Sammendrag .....	4
Forord .....	5
1. Innledning.....	6
1.1. Problemstilling.....	7
1.2. Kontekst: skolehistorisk bakgrunn.....	7
1.2.1. Dannelsen av enhetsskolen: En folkeskole for alle de «normale» .....	8
1.2.2. Enhetsskolen endrer kurs: Sosialdemokrati og felles verdier.....	10
1.2.3. Skolens integreringsprosjekt.....	12
1.2.4. Utviklingen av globale ferdigheter .....	14
1.2.5. Inkluderingsbegrepet og Salamancaerklæringen (1994) .....	16
1.3. Tidligere forskning på inkluderingsbegrepet i skolen .....	18
1.3.1. Søkeprosessen.....	19
1.3.2. Individ versus system i tilnærming til inkluderingsbegrepet .....	19
1.3.3. Forskningsfeltet inkluderende skole og feltets utfordringer.....	21
1.3.4. Forskningsfeltet inkluderende skole og kritisk diskursanalyse .....	22
1.4. Oppgavens oppbygging .....	23
2. Teori: Vitenskapsteoretisk ståsted og diskursteori .....	24
2.1. En moderat sosialkonstruktivistisk tilnærming .....	24
2.2. Diskursteori for det analytiske rammeverket.....	26
2.2.1. Diskurs, tekst, sosial praksis og sosiale strukturer .....	27
2.2.2. Sjanger og stiler .....	28
2.2.3. Diskursorden, interdiskursivitet og rekontekstualisering .....	31
2.2.4. Ideologi, definisjonsmakt og hegemoni.....	32
3. Metode.....	34
3.1. Det kvalitative forskningsintervjuet .....	34
3.1.1. Informantene.....	35
3.1.2. Utvikling av intervjuguide.....	37
3.1.3. Gjennomføring av et semistrukturert intervju .....	38
3.1.4. Transkribering av lydfilene .....	39
3.2. Refleksivitet og transparens.....	40
3.2.1. Transparens.....	41

3.2.2. Refleksivitet.....	42
3.3. Etikk.....	43
3.3.1. Melding til personvernombudet NSD .....	43
3.3.2. Informert samtykke.....	44
3.3.3. Konfidensialitet og anonymitet .....	44
3.4. Fremgangsmåte for analysen .....	45
3.4.1. Grovkategorisering av tekstene .....	45
3.4.2. Begrepsanalyse .....	46
3.4.3. Tekstuell mening: Funksjoner som konstruerer .....	47
3.4.4. Tekst som konstruerer sosiale identiteter og relasjoner.....	47
3.4.5. Tekstlig mening som konstruer kunnskapssystemer .....	49
4. Funn: resultat av analysen .....	50
4.1. En individfokusert diskurs om inkludering .....	50
4.2. En marginaliseringsdiskurs om inkludering .....	52
4.3. En byråkratisk organiseringsdiskurs om inkludering .....	60
5. Drøfting .....	68
5.1. Diskursene representerer en forståelse som ekskluderer elever fra det sosiale og faglige fellesskapet .....	69
5.1.1. Sosial praksis som hindrer «samvær» og «deltagelse» .....	69
5.1.2. Sosial praksis som hindrer elever å samarbeide .....	73
5.1.3. Sosial praksis som hindrer elever læringsutbytte .....	74
5.2. Diskursene trekker på etablerte kunnskapssystemer innenfor spesialpedagogikken og hindrer perspektivendring .....	76
5.2.1. Rekontekstualisering og definisjonsmakt.....	77
5.2.2. Reproduksjon av de tradisjonelle kunnskapssystemene hindrer perspektivendring .....	85
5.2.3. Et manglende perspektivskifte hindrer utviklingen av nye metoder og demokratiske- og pedagogiske prosesser .....	89
5.3. En oppsummering av kapittel fem.....	92
6. Avslutning .....	94
Litteraturliste .....	97
Vedlegg.....	102

## Summary

Inclusion has for a long time been an important purpose in the Norwegian school, expressed through the famous notion of “a school for all”. We have committed ourselves to work for inclusion through the Education Act, curricula and other important policy documents. Still, research indicates that the Norwegian school has not developed according to this purpose (Bachmann & Haug, 2006, p. 88; Hilt, 2016, pp. 10-11), and that there are different understandings of what inclusion means in circle (Lillejord, 2015). School leaders and teachers are key actors in the educational work and curricula development of the school and have a duty to act according to the principles of inclusion. This makes it interesting to investigate how these two groups understand inclusion, and which discourses of inclusion that can be traced in school leaders and teachers, stories.

The theoretical framework for this research project is critical discourse analysis, which is a suitable approach for studying how language contribute to the reproduction of excluding practices (Fairclough, 2003). To answer the research question of my thesis, I have collected material using qualitative method and semi-structured interviews. Through a critical discourse analysis, I have identified three discourses that are central to how the concept of inclusion is understood and practiced in school: *the individual-focused discourse*, *the marginalization discourse*, and *the bureaucratic organization-discourse*.

Through discussions and reflections on the findings of this paper, I show how the three discourses are expressed through different understandings and practices related to inclusion as a concept. These ways of understanding the concept of inclusion are generally based on a premise about *individuals* who deviate from what is considered “normal”, as well as their shortcomings. This understanding can be understood in context of the education act and national guidelines for the educational system, that is legislative texts that focus on the individual. The discourses interconnect and construct a standard practice for individual pupils in the school. Conclusively, the interplay between these discourses creates a standardized pedagogical practice that excludes students from the academic and social community.

## Sammendrag

I Norge har vi lenge hatt en fellesskole med inkludering som formål. Dette er uttrykt gjennom en kjent forestilling «den norske enhetsskolen». Gjennom styringsdokumenter, læreplaner og opplæringsloven har vi forpliktet oss til å arbeide for inkludering. Mye forskning viser at den norske skolen ikke klarer å utvikle seg i henhold til dette formålet (Bachmann & Haug, 2006, p. 88; Hilt, 2016, pp. 10-11), og det regjerer ulike forståelser for hva inkludering betyr (Lillejord, 2015). Skoleledere og lærere er nøkkelpersoner i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen, og har ansvar for å praktisere, i henhold prinsippene for inkludering. Dette gjør det interessant å se hvordan disse to gruppene forstår inkludering, og hvilke diskurser om inkludering jeg finner hos skoleledere og læreres fortellinger.

Det teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet er kritisk diskursanalyse, som er egnet for språk og hvordan dette bidrar til reproduksjon av ekskluderende praksiser. Jeg har søkt svar på problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode og semistrukturert intervju for innsamling av materiale for analysen. Gjennom en kritisk diskursanalyse har jeg identifisert tre diskurser som er sentrale for hvordan inkluderingsbegrepet blir forstått og praktisert i skolen: *den individfokuserte diskursen*, *marginaliseringsdiskursen* og *den byråkratiske organiseringsdiskursen*.

Gjennom drøfting og refleksjoner over funnene i denne oppgaven, viser jeg hvordan de tre diskursene kommer til uttrykk gjennom ulike forståelser og praksiser knyttet til inkludering som begrep. Disse måtene å forstå inkluderingsbegrepet på, baserer seg gjennomgående på et premiss om enkeltindivider som avviker fra det normale og deres mangler. Denne forståelsen er koblet til loven og nasjonale føringer som skal følges. Det trekkes for eksempel på lovtekster som selv har enkeltindividet i fokus. Diskursene samarbeider og konstruerer en standard praksis for enkeltelever i skolen. Dette medfører en individfokust marginaliserings praksis som gjennom en byråkratisk organisering som ekskluderer elever fra det faglige og sosiale fellesskapet.

## Forord

Tema for forskningsprosjektet har vært inkludering, men det viste seg etter hvert også å være en fordypning i kritisk diskursteori- og analyse. Det har åpnet en ny verden med begreper, som forklarer ting jeg tidligere ikke kunne sette ord på, men som eksisterte like fullt. Valget av rammeverket for analysen og fremgangsmåte var utrolig utfordrende, og samtidig lærerikt og givende. Jeg har måttet våge å ta valg alene i prosessen, og stole på egne beslutninger med en stadig tilbakevendende tvil. Det har vært en bølge av følelser der noen dager har jeg kjent at dette orker jeg ikke mer. I andre ender har jeg hatt dager med storproduksjon og følelsen av at dette kan jeg. Nå er jeg ferdig, men dette har jeg ikke klart alene. Her er det mange å takke.

Jeg ønsker å dedikere denne oppgaven til min datter Lisa Charlotte som er mitt alt. Hun er min inspirasjonskilde, og med sitt varme inkluderende vesen viser hun vei, slik at jeg lærer å være enda mer åpen, og enda mer inkluderende i møte med mennesker. Verden er et bedre sted å være på grunn av deg Lotte. Tusen takk!

Tusen takk til min veileder Line Thorbjørnsen Hilt. Hun har tålmodig veiledet meg gjennom dette prosjektet. Hun har hjulpet meg til å holde stø kurs, gitt tilbakemeldinger, lyttet til mine resonnement, og utfordret meg slik at den røde tråden i oppgaven ble så tydelig som mulig. Uten deg hadde jeg ikke klart dette!

Takk til informantene som tok seg tid, og delte sine fortellinger og tanker om inkludering i skolen. Takk for innblikk deres skolehverdag!

Jeg vil også takke min fantastiske studiegruppe bestående av turpedagogene Guro, Agnethe og meg selv. Sammen har vi støttet hverandre, gått på turer, filosofert sammen, og påminnet hverandre hele veien med noen faste gjentakende fraser: «det er en prosess», «vi finner svarene etter hvert» og «vi må bare stole på prosessen». Tusen takk jenter, uten dere altså!

Jeg vil også takke min venninne Torhild og søster Lisbeth som ofte har kommet på besøk om kveldene. De har laget middag med meg og slått av en prat, slik at isolasjonen som medfølger oppgaveskriving, ikke var helt uutholdelig. Tusen takk!

Til slutt takk til venner og familie som tror på meg og har ventet i tålmodighet på at jeg skulle vende tilbake til det sosiale livet.

# 1. Innledning

I 1994 forpliktet Norge seg til å jobbe for en inkluderende skole gjennom Salamancaerklæringen (Lillejord, 2015). Dette innebar et skifte i politisk agenda og krevde en gjennomgripende endring av skolen som system. Ved blant annet å endre på undervisningsmetoder, skulle skolen tilpasses alle elever. En viktig tanke i dette var at menneskers forskjellighet og mangfold er det normale. Målet var å øke læringsutbytte og deltagelse for alle elever (Bachmann & Haug, 2006). En slik endring er imidlertid ikke oppnådd. Den skolen som skal møte mangfoldet av elever, klarer ikke å fornye skolemodellen, og utvikle en inkluderende praksis i tråd med den ide og filosofi som følger begrepet inkludering (Haug, 2015; Vislie, 2003), og det er en økning av elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og i segregerte former (Haug, 2014)

Det er blitt hevdet at ulike forståelser om hva inkluderingsbegrepet betyr i skolesammenheng, kompliserer arbeidet med å få en inkluderende skole (Haug, 2014; Lillejord, 2015). På bakgrunn av dette vil det være interessant å undersøke hvilke diskurser som finnes i skolen om inkludering. Diskurs defineres som både språkbruk og sosial praksis. Det kan forstås som en måte å snakke på som representerer bestemte perspektiv i det som omtales (Skrede, 2017, p. 31; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9), og er en viktig form for sosial praksis fordi den kan både reprodusere og endre kunnskap, identiteter, sosiale relasjoner og maktforhold (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 74). Diskurs består derfor ikke bare av forståelser og fremstillinger av hvordan en forstår et begrep, men gir også en beskrivelse av de sosiale praksiser og prosesser som former de «objekter» som omtales. Diskurs forstås derfor som både språkbruk og sosial praksis (Grue, 2004, p. 150).

For å undersøke hvilke diskurser som finnes i den norske grunnskolen har jeg intervjuet seks personer som arbeider i skolen, tre rektorer og tre lærer. Gjennom intervjuene får jeg mulighet til å analysere språkbruk og sosial praksis i forhold til inkluderingsbegrepet, og kan på denne måten identifisere diskursene. Gjennom å identifisere slike diskurser om inkludering, kan vi si noe om hvilke språklige og praktiske barrierer som eksisterer i skolen, og som hindrer oss i å oppnå målet om inkludering.

## 1.1. Problemstilling

I den kritiske diskursanalysen vil jeg undersøke følgende problemstilling:

*Hvilke diskurser finnes i skolen om begrepet inkludering?*

Underspørsmål:

1. Hvilken tekst er knyttet til dem som samhandler, sosiale agenter? Beskrivelser av personer.
2. Hvilke måter handler de på? Tekstlig samhandling.
3. Hvordan fremstiller de verden i teksten? Hva er perspektivet og hvilken regel styrer dette perspektivet?
4. Hvilke dialektiske prosesser og relasjoner er formet av relasjoner til makt? Tekstenes kontekst.

## 1.2. Kontekst: skolehistorisk bakgrunn

Diskurs kan beskrives som tekst i kontekst og oppstår ikke i et vakuum. Derfor vil også en kritisk diskursanalyse innbefatte et blikk på andre sosiale elementer som er med på å påvirke endring eller reproduksjon av praksis (konstituere diskurs). Hva som defineres som kontekst i en kritisk diskursanalyse er ikke eksplisitt definert. Det er sett som en del av analysen å ha et reflektert blikk på andre sosiale elementer som kommer frem gjennom analyseprosessen og identifisering av diskurser. Det krever et blikk på hvilke kunnskapssystemer de trekker på (Chouliaraki & Fairclough, 2010, pp. 1215-1216) (Chouliaraki & Fairclough, 2010, pp. 1215-1216).

I dette kapitlet vil jeg presentere deler av den skolehistoriske bakgrunn som ledet opp til det skolesystemet vi har i Norge i dag. Jeg har valgt å fokusere på elementer av historien som kan ha hatt en betydning for hvordan de ulike diskursene om inkludering har blitt konstituert. Fra et historisk perspektiv kan vi se på hvordan skolepolitiske avgjørelser og pedagogiske valg har vært med på å reprodusere eller endre skolen og de kunnskapssystemer vi arbeider etter i Norge i dag. Avslutningsvis gjør jeg nærmere rede



for filosofien bak inkluderingsbegrepet slik det er ment i Salamancaerklæringen (1994) og hvordan begrepet blir forstått og anvendt i den norske skolen.

### 1.2.1. Dannelsen av enhetsskolen: En folkeskole for alle de «normale»

I siste del 1800-tallet ble grunnlaget for den norske enhetsskolen lagt og ideen om at alle barn skulle ha rett til å gå på skolen. Før enhetsskolen ble grunnlagt (1896), ble premissene lagt. Inspirert av opplysningstidens tanker, vokste det frem et pedagogisk idegrunnlag. En viktig tanke var at ingen barn skulle kategoriseres etter klasse og plass i samfunnet. Det skulle være en skole for alle. Imidlertid ble det respekten for etablert sosial praksis som fikk prege skolen og ikke det pedagogiske idegrunnlaget. I realiteten ble den første epoken av enhetsskolen (1889-1940), en skole som godtok tanken om sosial stand, og medførte økende sosiale forskjeller (Sorkmo, 2011, p. 40). Skolens oppgave var å konservere (reprodusere). Barn fikk oppdragelse og utdanning i forhold til den plassen de hadde i samfunnet, og skolen ivaretok samfunnets sosiale hierarki og struktur. Med dette ble også den demokratiske dannelsen utelatt fra skolen. Dette til tross for at grunnleggingen av enhetsskolen i utgangspunktet var tuftet på ideen om demokrati, og utjevning av sosiale forskjeller (Telhaug & Mediås, 2003, p. 40).

Ideen om en felles skole for alle barn, skapte et behov for pedagogisk differensiering. De tidligere sosiale kategorier der barn som gikk på skole etter sosial stand, ble erstattet med avvikskategorier. De som ikke klarte å følge undervisningen ble erklært «ikke opplæringsdyktige» (Sorkmo, 2011, p. 25). Ut fra et samfunnsbehov ble abnormskoleloven (1881) og senere vergerådsloven (1896) vedtatt. Formålet var å lette byrden for samfunnet for de mest brysomme elevene. Noen barn ble forstått som problemelementer og var regnet som smittefarlige med sin sosiale adferd. Med legitimering i lov kunne nå elevene med rette skilles ut av skolen (Sorkmo, 2011, p. 25). Det ble opprettet ulike skolehjem og praksisen disse barna ble utsatt for var preget av omsorgssvikt, nedverdiggelse og utstøting fra samfunnet (Befring & Tangen, 2006, pp. 33-35) (Befring & Tangen, 2006, p. 36).

På samme tid som grunnlaget for enhetsskolen ble lagt (fra ca.1850) og tiden frem til andre verdenskrig i 1940, var også tiden preget av en massiv utbygging av de moderne institusjonene. Dette økte behovet for byråkrati og organisering. Herunder falt også

håndteringen av mennesker. Det søkes løsninger på sosiale problemer gjennom ekspertise, planlegging og organisert stordrift (Tøssebro, 2004). Det vokste også frem en sterk tro på den positivistiske naturvitenskapen (Sorkmo, 2011, p. 54). Denne vitenskapelige tenkningen fikk danne grunnlaget for politiske beslutninger og det økte behovet for sentral styring. Byråkratiseringen førte til et omfattende kollektiviseringsprosjekt, og resulterte i at staten foretok en standardisering og normsettende mal for sosial adferd. Prosjektet krevde eksperter som kunne både fastlegge normer og sette dem ut i praksis (Telhaug & Mediås, 2003).

Medisinere fikk stor makt i håndteringen av mennesker og var særlig pågående for en signifikant medikalisering av spesialpedagogikken. De ønsket frihetsberøvelse og med dette hindre formering av «minusvarianter» av mennesker. Sterilisering og internering blir helt normale og aksepterte grunnholdninger (Grue, 2004, pp. 82-90; Sorkmo, 2011, pp. 54-55). Med legitimering i medisinen og naturvitenskapen ble mennesker, etter en standardisert mal, klassifisert, plassert og segregert ut i de ulike institusjonene. Begrepet «normal» var mer eller mindre ikke-eksisterende i den offentlige ordlyden fram til begynnelsen av 1900-tallet. I oppstarten av det nye århundre ble normalbegrepet fundamentet i en gjennomgripende politisk ideologi. I visjonen om det moderne samfunnet og hvem som skulle bli de fremtidige barna, hadde ikke plass til avvik (Grue, 2004, pp. 90, 185).

Det var en sterkt statlig styringsideologi og vitenskapeliggjøring av politikken. De nye liberale tankene som opplysningsfilosofien førte med seg, endret derfor ikke i stor grad praksisen i skolen. Den fortsatte med sin reproduktive ikke-demokratiske aktivitet, og elevene fikk ingen form for medvirkning (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 83-84). Sosial rettferdighet, sosial utjevning og likhet for loven, gikk nå hånd i hånd med medisins sorteringssystem, og byråkratiets idegrunnlag for effektivitet og produksjonsvekst. (Telhaug & Mediås, 2003).

Den sosiale praksisen i de ulike institusjonene var å fjerne elevenes private eiendeler, klær og sitt nærmiljø. De mistet derfor også nære relasjoner og sin plass og signatur i samfunnet. Ved utviske deres individualitet og særegenhet ble de fratatt all makt (Tøssebro, 2004). Dette omfattende systemet fremsto som en selvfølge og normal standard. Det etablerte sannheten om hvordan sosiale problemer med mennesker skulle håndteres (Tøssebro, 2004). Med abnormskolene og skolehjemmene fra slutten av

1800-tallet var mønsteret dannet for hvordan skolene skulle drives. Dette ble starten på over hundre år med segregering og to parallelle og separate skolesystemer.

Enhetskolen sin praksis med en systematisk segregering av skolebarn ut av det sosiale læringsfellesskapet, fikk eksistere til slutten av det tjuende århundre (Sorkmo, 2011, p. 31).

### 1.2.2. Enhetskolen endrer kurs: Sosialdemokrati og felles verdier

Etterkrigsårene og frem til 1970-80 er preget av en tid med mange endringer og reformer. Norge tok et oppgjør med nasjonalismen, og vi fikk vi en ny forståelse av hva demokrati er. Krigen hadde vist de farlige kreftene som ligger bak en aggressiv nasjonalisme (Telhaug & Mediås, 2003, p. 138). En demokratisering av skolen skulle føre til folkestyre (Telhaug & Mediås, 2003, p. 198).

Demokratiseringsarbeidet skulle ikke lenger bare skje ved folkeopplysning der læreren orienterte elevene om demokratiet, men elevene skulle oppdras til demokratiske verdier. Skolen skulle fremme disse verdiene hos elevene gjennom å oppdra til evner i samarbeid, respekt for hverandre, ansvarsfølelse og toleranse (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 160-161). På denne tiden fikk lærerne og sakkyndigheten sine posisjoner styrket, og maktkampen mellom medisinerne og pedagogene fortsatte. Skolene ble utviklet til en faglig administrasjon (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 198-199).

Pedagogene ville ha en oppdragerrolle, men på tross av innsigelser og motstand, ble naturvitenskapelige metoder blir overført til psykologien og pedagogikken. Dette får definisjonsmakt som sann og sikker viten under navnet pedagogisk psykologi. Den pedagogiske psykologien fikk stor betydning for utformingen av Normalplanen i 1939, året før krigen bryter (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 116-119). Med dette får den naturvitenskapen innpass i den norske skolen. Vitenskapelige beskrivelser blir omformulert til normative (rettledende) og foreskrivende utsagn og ble brukt i det spesialpedagogiske arbeidet. Gjennom evnetesting og selektering av elever bestemte de hvem som skulle ut i spesialundervisning (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 104-107).

Tanken om at mennesket var et sosialt og kulturelt vesen, ble byttet ut med et individfokus der elevene skulle utvikle seg gjennom individuelle karakterdannende arbeidsmetoder. Barna skulle forberedes til en felles innsats i det moderne samfunnet,

og hadde derfor et instrumentelt nyttemotiv med seg. Dette utgjorde Norge sin første skolepolitiske, pedagogiske filosofi og den pedagogiske psykologien fikk stor betydning for retningen skolen utøvde sin praksis (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 118-127).

Det er spesielt to personer som markerer seg i de to parallelle og da veletablerte skolesystemene. Den ene er John Sandven som fra 1946 var leder for den pedagogiske forskningen i Norge (Befring, 2007, pp. 212-215). Han blir beskrevet som enehersker og tilhenger av den amerikanske progressivismen med stor vekt på pedagogisk-psykologi (Befring, 2007, pp. 212-215; Telhaug & Mediås, 2003, pp. 150-151). Hans tenking var gjennomsyret av hensynet til seleksjon, og tanken om rådgiving basert på objektive målinger. Han var også del av en maktelite som var tilhenger av ekspertstyring og effektivitet (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 150-151).

Den andre personen, Marie Pedersen, fikk stor betydning for de store endringene som kom gjennom lovrevisjoner og reformer, og som var av avgjørende betydning for spesialskolene og skolehjemmene. Marie Pedersen var blant annet pådriver for en ny lov i 1951 som samlet alle spesialskoler under samme lov, med unntak av vanføre og epileptikere. Hun fremla beviser på at flere elever i åndssvakeskolene var selvforsørgende, og at under pedagogisk ledelse var disse skolene lønnsomme i kampen mot sosiale problemer (Sorkmo, 2011, pp. 54-56).

Det faglige grunnlaget for lovrevisjonene kom fra Heilpedagogikken. Heilpedagogikken «helbredelsespedagogikk» var læren om omsorg, oppdragelse og undervisning av barn som var psykisk eller fysisk utviklingshemmet (Johnsen, Simonsen, Program for, & Spesialpedagogiske klassikere og klassiske, 2007, p. 101; Sorkmo, 2011, p. 59). Denne dannet grunnlaget for den norske spesialpedagogikken og belaget seg på et samarbeid mellom medisinerne og pedagoger. Marie Pedersen banet dermed vei for et samarbeid mellom medisinerne, psykologene og pedagogene (Johnsen, Simonsen, Program for, & Spesialpedagogiske klassikere og klassiske, 2007, p. 103; Sorkmo, 2011, p. 59).

Det var nå bygget opp et sterkt ekspertpanel som kunne teste hvem som skulle være i skolen, og hvem som skulle sendes bort til spesialskole. Fra 1945 til 1960 ble kapasiteten på spesialskolene doblet, og elever som fikk spesialundervisning i den ordinære skolen økte (Sorkmo, 2011, pp. 39-40). Frykten for krav om erstatning om ikke elevene oppnådde kravene i Normalplanen gjorde det viktig å sortere ut elever på et tidlig stadium. Det kom protester i forbindelse med at elevene ble sendt til ulike

spesialskoler, og som ofte var plassert langt borte fra sine nærmiljø og familier. Ekspertene hadde satt opp differensieringskriterier som avgjorde i hvilken spesialskole elevens skulle sendes til og ble det rådende premisset for plasseringen. Så langt hadde plasseringen av elever på institusjoner vært preget av en dårlig sorteringspraksis. Nå skulle elevene få den rette hjelpen på den rette spesialskolen. Protestene mot at barna ble plassert langt borte fra sitt hjemsted, tapte mot årsaksforklaring i individavvik og hvor man trodde at elevene fikk best mulig hjelp (Sorkmo, 2011, p. 51). De ble sendt til spesialskoler for de åndssvake, evneveike, skolehjem eller døve/blindeskoler (Simonsen, 2000, p. 399). Skolene ble pålagt å ta inn elever fra hele landet. Sorkmo (2011) hevder at denne praksisen ble opprettholdt frem til nedleggelsen av spesialskolene i 1994 (Sorkmo, 2011, p. 61). Begrepene *normalskole* og *spesialskole* innføres på denne tiden og blir den vanlige betegnelsen fra etterkrigstiden (Sorkmo, 2011, p. 36). Oppdragelsen til demokrati ble forbigått i Normalplanen og mye av den gamle praksisen ble reproduisert med kateterundervisning, lekselesing og pugging. Læreren hadde fremdeles hadde en sterk kontrollfunksjon (Telhaug & Mediås, 2003, p. 160).

### 1.2.3. Skolens integreringsprosjekt

På 60-tallet kom nyradikalismen til Norge og vi gikk inn i en periode med store endringer. Lovreformene som ble vedtatt i midten av 70-tallet la grunnlaget for den senere utviklingen av 100 år med en segregering av elever og parallelle skolesystem, og ble begynnelsen på veien mot en skole for alle barn (Sorkmo, 2011, p. 84). Ordlyden endret seg i samfunnet og begreper som blant annet likeverd, samarbeid, selvstendighet, toleranse, medbestemmelse, medansvar, respekt, menneskeverd og menneskerettigheter, og som refererte til demokratiske verdier og egenskaper kom med i den offentlige debatten (Telhaug & Mediås, 2003, p. 228). Et betydelig utredningsarbeid ble satt i gang i forbindelse med den videre utviklingen av enhetsskolen (Sorkmo, 2011, p. 84). Utbyggingen av spesialskolene ble stanset og vi fikk en samlet grunnskolelov (1975) som nå også spesialskolene var innlemmet i (Sorkmo, 2011, p. 75).

Nyradikalismen fikk store konsekvenser for både spesialskolene og allmennskolen. I store linjer så kom integreringstanken og førte med seg økt likestilling mellom kjønn,

bedre forhold for samene og andre språklige minoriteter. Det sosiale motivet dominerte og søkte årsaksforklaring samfunnsstrukturene fremfor i individpatologisk avvik. Det ble rettet en massiv kritikk mot ekspertmakten, standardtenkningen og byråkratiet. Landet hadde tidligere vært preget av tillit til fremskritt og utvikling. Fokuset hadde vært rettet mot økonomisk vekst, produksjon, effektivitet og nyttetenkning (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 206-207). Venstresiden ønsket seg økt refleksjon og bevisstgjøring hos befolkningen. De påpekte nødvendigheten av å stille kritiske spørsmål og reflektere over automatiske handlinger, innenfor de etablerte rammene som eksisterte i samfunnet. Til tross for sterk økonomisk vekst, hadde ikke velferdssamfunnet lyktes i å løse de sosiale problemene eller i å ta vare på marginaliserte grupper i samfunnet. Det kom påstander om at vi hadde skapt et klientskapende system som undergravde menneskets egne ressurser og selvstendighet (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 206-207).

Kritikken mot ekspertisen kom både utenfra og innad i fagfeltene. Det sosiale motivets grunntanke om at menneskelig adferd kunne være et resultat av samfunnsstrukturen og systemet fikk resonans. Regjeringen gjorde en helomvending i saken om utbyggingen av spesialskolene. På tross av et enstemmig storting, valgte de å gå bort fra utbygging av spesialskoler. Medisinernes naturvitenskapelige perspektiv, med årsaksforklaring i individpatologisk avvik, mistet terreng for et bredere perspektiv som rettet seg mot samfunnsstrukturene. Forskningen hadde ikke i betydelig grad kunne påvise nytten av segregering med hensyn til faglig fremgang. Det nye idealet er integrering av funksjonshemmede inn i normalskolen (Sorkmo, 2011, p. 75; Telhaug & Mediås, 2003, p. 236).

Venstreradikalerne oppfordret også at skolen måtte ta mer ansvar og selvstendige valg. Dette handlet blant annet om å og bekjempe ikke-demokratiske systemer i utdanningsplanleggingen som baserte seg på næringslivets premisser. De mente skoleplanene brukte næringslivets teori om humankapital, der mennesker ble forstått som objekter, underlagt det frie næringslivets virkemåter og materielle ordninger. Denne tenkningen baserte seg på privat eiendomsrett til samfunnets ressurser der statsforvaltningen administrerer på kapitaleiernes premisser (Telhaug & Mediås, 2003, p. 223).

I Mønsterplanen-74 utviklet de interne pedagogiske tiltak for å ivareta behov for spesialundervisning. Den nye mangfoldige elevgruppen skulle gjøre skolen rikere. Den

beste undervisningen for funksjonshemmede var den som stimulerte til integrering i samfunnet. Elevene skulle arbeide sammen på tross av sine forskjeller, og de flinke elevene kunne hjelpe de svake elevene. Det å skille dem kunne føre til mindreverdighetsfølelse hos elevene. Hensynet til den enkelte skulle ikke bli neglisjert i det sosiale motivet. Elevene skulle arbeide med lærestoff som svarte til den enkeltes forutsetninger og formuleringer laget grunnlaget for at begrepet tilpasset opplæring ble innført i 1975 (Sorkmo, 2011, p. 86).

I ettertid er det dokumentert mindre endring i klasserommet og evaluering av mønsterplanen-74 kunne vise til noe mindre dominerende klasseundervisning. Det var en økning i individuell veiledning og en økning i tidsbruk som følge. Undervisningen var fremdeles lite demokratisk og lærerstyrt. Den gav lite mulighet for elevenes påvirkning og medvirkning i sin skolering. Lærerne i den norske grunnskolen hadde dermed ikke latt seg influere av de nye radikale ideene om å realisere demokratiet i klasserommet (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 267-268). Lov- og planrevisjonene gjennom 1970 og -80-årene førte likevel med seg økte rettigheter for elever i forhold til tilpasset opplæring og en tilknytning til hjemstedsskolen (Sorkmo, 2011, p. 92).

#### 1.2.4. Utviklingen av globale ferdigheter

Strømninger på 80- tallet førte med seg en høyrebølge over landet. Vi fikk en liberalisering som forandret samfunnet og den sosialdemokratiske orden ble svekket. Mentaliteten endret seg og det ble lagt vekt på forbrukerverdier som behovstilfredsstillelse, frigjøring fra autoriteter, likhet, demokrati, autonomi og selvrealisering (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 281-282).

Nyliberalismen fikk en innvirkning på skoleplanleggingen. Det var et ønske om mer kunnskap til flere elever, men nedprioriterte det sosiale motivet til fordel for effektivitet. Den pedagogiske progressivismen hadde oppfordret til ansvar for *hele* barnet. Nå dreide skolepolitikken seg mest om elevens intellektuelle utvikling. Begreper fra *new- public management*, som opprinnelig var utformet for næringslivet, ble introdusert i skolen. Det ble vanlig å snakke om målstyring, nivå, kvalitet, kompetanse og effektivitet (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 294-296).

En ny æra vokste frem. Dette førte til en individualisering i skolen og oppdragelsen endret seg. Skolens oppdrag om å forme en felles nasjonal identitet ble byttet ut med et nytt oppdrag. Dette besto i en vektlegge utvikling av ferdigheter og kompetanse hos elevene, i konteksten av en global kunnskapsøkonomi (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 294-296). Mønsterplanen-87 viser blant annet til en individrelatert vurdering av elever i forhold til tilpasset opplæring. De rettet fokuset mot individet og elevens forutsetninger. Denne retningen hevdes å være uforenlig med fastsetting av et minstekrav fordi at krav forutsetter fastsatte normer og krav (Bachmann & Haug, 2006, p. 51).

Reformene for skolen på 90-tallet tok med seg et sterkt fokus på markedsøkonomi og målstyring og den demokratiske oppdragelsen ble i liten grad vektlagt (Telhaug & Mediås, 2003, p. 330). I 1992 ble de statlige spesialskolene nedlagt og flere spesialskoler ble omorganisert til regionale kompetansesentre. Disse skulle veilede den ordinære skolen i arbeidet med integrering av vanskeligstilte elever (Sorkmo, 2011, p. 73).

I 1994 skrev Norge under på Salamancaerklæringen og inkluderingsbegrepet kommer inn i den norske skoledebatten. I reform- 97 blir det lagt vekt på at inkludering skulle gjelde alle elever der alle høre til sin egen klasse på den lokale skolen. I 1998 ble spesialundervisning en individuell rettighet (Knudson-Martin, 2012). Selv om læreplanen, L 97, la vekt på tilpasset opplæring og læring ut fra den enkelte elevens forutsetninger og ståsted, var det en sterkt regulert plan og en detaljert oversikt på lærestoff, og med en forventning om at alle elever skulle følge den samme malen. Samtidig så reserverer L 97 seg mot en målrettet vurdering av elevene som ikke klarer å oppfylle felles krav og mål (Bachmann & Haug, 2006, p. 51). Dermed ble det sendt tvetydige signaler om tilpasset opplæring, og forskere i fagfeltet hevder at dette har ført til at individrelatert vurdering knyttes til tilpasset opplæring og vi har fått et sprikende evalueringssystem (Bachmann & Haug, 2006, p. 52).

Etter dette, har PISA-tester resultert i en tydeligere globalisering av utdanningen. Norge sin lave skåre på PISA testene i 2000 og 2003 har vært sterkt vektlagt i den norske skoledebatten. Det har ført til at utdanningsdiskursen siden har hatt fokus på akademisk læring og instrumentelle kompetanser (Oftedal Telhaug, Asbjørn Mediås, & Aasen, 2006). Det har ført til et skifte i skolen. Ved hjelp av målstyringsprinsipper har skolen fått en markedsorientert styring som har fått stor innflytelse i skolepolitikken. Neo-



liberalisme slik det er uttrykt i globale organisasjoner som OECD, legger vekt på utvikling av kognitive instrumentelle kompetanser og da en instrumentell verdi av skoler i det globale markedet (Ofteidal Telhaug et al., 2006). Kunnskapsløftet (K06) la vekt på større frihet i metode i undervisningen som nå hadde fokus på utvikling av ferdigheter hos elevene. Clemet innførte målstyringsprinsipper ved hjelp av ytre motivasjonsredskap for at skoleledere og lærer skulle arbeide mot målene. Nasjonale prøver, bonuser, prestasjonslønn for lærere knyttet Kunnskapsløftet til konkurranse og statlig overvåking av skolene. Det instrumentelle motivet for undervisningen med elevene som humankapital er godt etablert i skolens praksis (Thuen, 2010, p. 11). Gjennom K06 kom begrepene frihet, selvstendighet, medvirkning og metodefrihet. Begrepene beskrev en elevhverdag som skulle føre til at eleven fikk friheten til å prestere og konkurrere. I realiteten har det blitt statens krav om resultater og måloppnåelse som fikk plass i kunnskapskolen (Thuen, 2010, p. 11).

#### 1.2.5. Inkluderingsbegrepet og Salamancaerklæringen (1994)

Salamancaerklæringen (1994) ble formulert under en verdensomfattende konferanse som omhandlet «special needs education»: tilgjengelighet og kvalitet». Den ble arrangert av den spanske regjering i samarbeid mellom UNESCO. Hensikten var å fremme utdanning for alle, og med dette et skifte i politiske planer med en ny tilnærming i skolen (Unesco, 1994). De politiske planene skulle gjøre skolene i stand til å tjene alle barn. I denne forbindelse ble det satt opp 85 prinsipper i et rammeverk for hvordan en skulle arbeide å utvikle en inkluderende skole. Rammeverket skulle gjelde alle, støtte læring og respondere til elevenes behov (Unesco, 1994). Det ble rettet en bekymring mot spesialpedagogikken og den ordinære opplæringens delingstendens, og presiserte et behov for å utvikle en felles strategi:

Special needs education (...) cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school (Unesco, 1994, p. iii).

Filosofien og ideen bak inkluderingsbegrepet og inkluderende skole er at hele skolen skal endre sin praksis. Den er som sagt rettet mot alle elevers utbytte på skolen og legger vekt på at undervisningen må møte den variasjonen som normalt følger det

mangfoldige mennesket. Hensikten er en å sette i gang en prosess som ikke tar slutt, og som skal øke alle elevers deltagelse og læringsutbytte. Inkluderende skole har med andre ord fokus på inkludering på et systemnivå, heller enn å ha et individrettet fokus på enkeltelever og grupper (Bachmann & Haug, 2006, p. 88).

Inkluderingsbegrepets inntog i den norske skoledebatten kom med Salamancaerklæringen i 1994 (Vislie, 2003). Rammeverket i Salamancaerklæringen, gjorde rede for filosofien bak inkluderingsbegrepet (Garm, 2001, p. 65), men i Norge ble denne filosofien utelatt og innføringen av inkluderingsbegrepet i skolen fikk en juridisk og administrativ tilnærming i endringsprosessen (Tøssebro, 2004). I tillegg har NOU-er og stortingsmeldinger har gjort lite rede for idegrunnlaget, og det ble opp til politikere å forme ideologien og forståelsen som ligger til grunn for inkluderingsbegrepet (Garm, 2001, pp. 65-67). Hvordan vi setter denne ideologien ut i praksis hevdes å være den største utfordringen med inkluderingsbegrepet (Bachmann & Haug, 2006, p. 90).

I den norske skolen blir inkluderingsbegrepet ofte brukt innenfor den tradisjonelle spesialpedagogikken, og i den forbindelse da synonymt med spesialundervisning og integrering (Bachmann & Haug, 2006). Dette er problematisk av ulike årsaker. I forhold til spesialpedagogikk og spesialundervisning, så har disse historisk dype røtter i medisinen og psykologien, og som er kjent for sitt fokus på individets avvik og diagnoser (Knudsmoen & Simonsen, 2016). Salamancaerklæringen (1994) presiserte nødvendigheten av et skifte i perspektiv for å få til en endring i skolen:

A change in social perspective is imperative. For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential (Unesco, 1994, p. 7).

Hensikten med arbeidet for en inkluderende skole, er å fokusere på menneskets potensiale fremfor avvik. Det unike mennesket og den menneskelige variasjon og mangfold, skal ønskes velkommen som en del av den normale variasjon hos mennesker (Unesco, 1994, p. 7).

Når inkludering forstås synonymt med integrering (Bachmann & Haug, 2006, p. 89) vil det heller ikke være i tråd med intensjonen i Salamanca (1994). Integreringsbegrepet kan sees som en del av den segregeringen som Norge utsatte funksjonshemmede for.

Begrepet ble brukt i forbindelse med reformer som ble igangsatt på 60- og 70-tallet. Den gangen ble formulert tre områder for endring i systemet og ble et sentralt skolepolitisk mål tjue år. Disse tre besto i en integrering av elever med funksjonshemming inn i sin lokale skole, funksjonshemmedes rett til utdanning, og en reorganisering spesialpedagogikkens utdanningssystem. Det førte til et økt fokus på spesialpedagogikk som fagfelt og reformer av spesialscole-systemet. (Sorkmo, 2011, p. 80; Telhaug & Mediås, 2003, p. 42; Vislie, 2003). Integrering hadde dermed ikke fokus på undervisning, læring og prosesser i klasserommet og på skolen, slik som inkluderingsbegrepet er forstått i Salamancaerklæringen impliserer med sitt opprinnelige formål (Vislie, 2003, pp. 19-20).

Jeg har i dette kapittelet presentert deler av den skolehistoriske bakgrunn som ledet opp til dagens skolesystem. Jeg har valgt å trekke frem de elementene som kan ha påvirket konstitueringen av diskursene jeg har identifisert i analysen. Avslutningsvis har jeg gått nærmere inn på filosofien bak inkluderingsbegrepet og hvordan begrepet blir forstått og anvendt i den norske skolen.

### 1.3. Tidligere forskning på inkluderingsbegrepet i skolen

Jeg vil i dette kapittelet foreta en gjennomgang av forskningsfeltet rundt begrepet inkludering i skolen. Hensikten er å få frem den akademiske dialogen i feltet og undersøke hvilke problemstillinger og utfordringer som eksisterer. De diskurser som finnes om inkluderingsbegrepet i skolen har ikke oppstått i et vakuum. For å identifisere diskursene er det derfor viktig å se på den konteksten de har oppstått i. I min oppgave er konteksten knyttet til den akademiske og skolepolitiske dialogen, tidligere forskning og den skolehistoriske bakgrunn.

Jeg vil først redegjøre for den søkeprosessen jeg har foretatt meg gjennom denne studien. Deretter vil jeg redegjøre kort for inkluderingsbegrepet i forbindelse med den norske skolen i forhold til Salamancaerklæringen (1994). Jeg drøfter deretter ulike tilnærminger til inkludering i forskningsfeltet og utfordringer som følger med disse. Jeg vil avslutte med å plassere min studie i forskningsfeltet.

### 1.3.1. Søkeprosessen

Søkeprosessen har vært en langvarig prosess som har pågått gjennom hele forskningsprosjektet. Etter hvert som problemstilling og prosjektet har utviklet seg og tatt form, har søkene blitt mer tilpasset og spesifikt rettet mot inkluderingsfeltet. Jeg har foretatt søk i Bibsys, Bora, Idun og Eric. I søkets siste fase har jeg brukt søkeord som; inkludering, diskursanalyse, kritisk diskursanalyse, inkludering diskursanalyse skole, inclusive education, inclusive school, Salamancaerklæringen, inkluderende skole, spesialpedagogikk, spesialundervisning og tilpasset opplæring. Jeg har gjennom prosessen søkt på ord som er forbundet med inkludering; demokrati i skolen, deltagelse i skolen, læringsprosesser i skolen, samhandling i skolen, aktiv læring, deltakende læring, mangfold i skolen. I tillegg til søkeord har jeg lest referanselister i akademiske litteratur som tar for seg inkludering og som har ført meg videre til ny litteratur. Søkene har vært preget av at jeg har tilnærmet med inkludering fra et pedagogisk perspektiv, med fokus på kunnskaps-, dannelses- og læringsprosesser.

Funnene i søkeprosessen bekrefter at det eksisterer et spenningsfelt i forskningen mellom individtilnærminger og systemtilnærminger til inkludering, slik flere forskere har uttalt (Bachmann & Haug, 2006; Hilt & Universitetet i, 2016, p. 16; Thygesen, Briseid, Tveit, Lansing Cameron, & Kovac Bobo, 2011). Begrepet inkludering har i stor grad blitt forstått som en normativ målsetning, og det etterlyses mer forskning på de prosesser som forårsaker marginalisering og utenforskap (Hilt, 2016, p. 17).

### 1.3.2. Individ versus system i tilnærming til inkluderingsbegrepet

I forskningsfeltet inkludering eksisterer det et spenningsfelt mellom et individfokus og et systemfokus. Forskning med tilnærming med individfokus undersøker ofte hvorfor ulike individer ikke lykkes med å bli inkludert i skolen og andre sosiale sammenhenger. Det kan være trekk hos elevene som omhandler avvik i form av diagnoser og adferd som gjør at de faller utenfor det som ofte refereres til som «normal standard»

(Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Ogden, 2004). En normal standard referere til en tenkt eller forutbestemt standard for hva som er normalt hos mennesket og som individer måles opp mot (Morken, 2007).

Makrostudier kan være nyttige for å identifisere systematiske forskjeller i samfunnsstrukturene. Slike studier vil ofte ikke undersøke den sosiale konteksten som marginaliseringsprosessene står i relasjon til, og som derfor påvirker disse prosessene (Bachmann & Haug, 2006, p. 91; Hilt, 2016, pp. 16-17). I tillegg vil noen slike studier kunne innebære en kategorisering av elever som i seg selv kan bidra til stigmatisering og marginalisering (Hilt, 2016, p. 17). Til tross for stor satsing på dette forskningsområdet øker antallet elever som får spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, p. 92).

Det finnes også en del mikrostudier som kan være nyttige i forhold til å undersøke metode og læreprosesser. Disse studiene har nærhet til praksis og gir gode muligheter til å belyse prosesser i klasserommet (Bachmann & Haug, 2006, p. 95). Disse studiene er ofte rettet mot lærerens metoder og tilnærming til inkludering i klasserommet. Slike studier forutsetter en forståelse av inkludering innenfor lærerens metode og elevers læringsarbeid. En slik forståelse individualiserer inkluderingsbegrepet. Inkludering blir da knyttet til individuell mestring (Bachmann & Haug, 2006, p. 96). En fare ved dette er at det kan redusere inkluderingsbegrepet og alt det begrepet skal omfatte. I henhold til Salamancaerklæringen (1994) vil inkludering omfatte en endring i systemer og strukturer (Bachmann & Haug, 2006, p. 96; Unesco, 1994).

Den andre tilnærmingen i forskning på inkludering har fokus på systemet og de prosessene som fremmer eller hemmer inkludering og svarer til forskningsfeltet inkluderende skole, «inclusive education». Dette forskningsfeltet kjennetegnes av at en undersøker inkludering og ekskludering som sosiale prosesser og prosesser i systemet (Hilt, 2016, p. 17). Inkludering handler derfor om å endre både strukturer og systemer som påvirker den sosiale praksisen. Den skal utvikle kvaliteten av undervisningen, der både innhold og metode er viktige for å oppnå inkludering. Det handler også om økt mulighet for læringsutbytte og deltakelse, den kulturelle og sosiale relasjonen, demokratiske prosesser og myndiggjøring. Inkludering fra dette perspektivet, skal omfavne *alle* elevene sin deltagelse og læring på skolen, ikke bare prosesser knyttet til spesialundervisning og noen utvalgte elever. (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2003; Vislie, 2003).

### 1.3.3. Forskningsfeltet inkluderende skole og feltets utfordringer

Med Norges forpliktelse til Salamancaerklæringen (1994) oppsto et skifte i den politiske ordlyden i Norge. Det markerte et skifte fra integrering til inkludering (Vislie, 2003). Denne endringen er synlig i den globale politikken og det internasjonale forskningsfeltet «inclusive education» (Hilt, 2016, pp. 17-18). Den engelske nettverket «index of inclusion», har vært en inspirasjon blant norske forskere i arbeidet med å utvikle skoler mot en mer inkluderende praksis. (Bachmann & Haug, 2006, p. 88; Vislie, 2003, p. 17). De har utviklet analyse og utviklingsverktøy for skoler som ønsker en mer inkluderende skolekultur (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Bachmann & Haug, 2006).

En tilnærming i forskning som fokuserer på system og prosess i forhold til inkludering, er i samsvar med det opprinnelige formålet med forskningsfeltet «inkluderende skole» (Bachmann & Haug, 2006; Hilt & Universitetet i, 2016, p. 17; Vislie, 2003). Bachmann (2006) kritiserer imidlertid norske forskere for at de er mest opptatt med å posisjonere seg ideologisk, enn å søke svar på de faktiske utfordringene lærer og skolen møter i hverdagen. Vi har ennå ikke lyktes med å sette filosofien og ideene bak inkluderingsbegrepet ut i praksis (Bachmann & Haug, 2006, p. 90). I Salamancaerklæringens rammeverk er det også presisert at spesialpedagogikken og allmennpedagogikken ikke skal utvikle seg i isolasjon fra hverandre, slik forskningsfeltet tidligere har båret preg av.

For å overføre inkluderingsideen om til praksis, og for å starte utviklingsarbeidet, er det nødvendig å identifisere noen arbeidsoppgaver som kan iverksette prosesser i klasserommet og på skolen (Haug, 2015). I den forbindelsen har Haug (2015) identifisert fire sentrale oppgaver for skolen i arbeidet mot en inkluderende praksis. Oppgavene består i å øke fellesskapet på skolen slik at alle elever kjenner seg som en del av en gruppe og være sammen og ta del i det sosiale (Bachmann & Haug, 2006, pp. 88-89; Haug, 2003). Disse er:

- Øke deltakelsen for eleven der relasjonen består i at en har mulighet til å både bidra og få i fra fellesskapet.
- Økt demokratisering der alle skal bli hørt og gitt mulighet til påvirkning og medvirkning i forhold til egne interesser i utdanningen.

- økt utbytte av opplæringen som skal være til nytte for eleven både faglig og sosialt. Disse kan sees som en del av det arbeidet og de pedagogiske prosesser en skal settes i gang, både i klassen og skolen.

Oppgavene representerer ikke en endelig løsning på inkludering, men som en kontinuerlig prosess gjennom et skoleår (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2003).

#### 1.3.4. Forskningsfeltet inkluderende skole og kritisk diskursanalyse

I denne studien gjør jeg en kritisk diskursanalyse som undersøker diskurser og derfor også sosiale praksiser i den norske skolen. Ved å undersøke hvordan inkluderingsbegrepet kommer til uttrykk og praktiseres i skolen, og vil derfor kunne identifisere mulige prosesser som kan være med på å hemme eller fremme inkludering i skolen. Denne studien bidrar dermed til forskningsfeltet inkluderende skole, «inclusive education».

## 1.4. Oppgavens oppbygging

I kapittel to redegjør jeg for det analytiske rammeverket som ligger til grunn for metode og analyse i dette forskningsprosjektet, og knytter dette opp mot inkluderingsbegrepet. Det analytiske rammeverket er inspirert av Norman Faircloughs (2003).

I kapittel tre presenteres først det kvalitative forskningsintervjuet som metode for innsamling av materiale, samt valg av informanter, utvikling av intervjuguide, intervju og transkribering av intervjutekstene. Intervjutekstene utgjør grunnlaget for den kritiske diskursanalysen. Videre reflekterer jeg over forskerrollen, utfordringer med metode, refleksivitet og transparens i forhold til påliteligheten i forskningsopplegget. Avslutningsvis forklarer jeg den metodiske fremgangsmåten for den kritiske diskursanalysen.

I kapittel fire presenterer jeg analysen av intervjutekstene og diskursene jeg har identifisert. Gjennom eksempler fra tekstene forklarer jeg hvordan jeg tolker fremstillingene og fortellingene til informantene. I tillegg presenterer jeg, frekvenser av ord, og oppstilling av elevbeskrivelser og tekst forbundet med disse.

I kapittel fem drøfter jeg de identifiserte diskursene opp mot konteksten og den sosiale praksisen de konstituerer og konstitueres i. Jeg drøfter hvordan diskursene viser til en praksis som ekskluderer elever fra det sosiale og faglige fellesskapet og trekker på etablerte kunnskapssystemer vi finner i den skolehistoriske konteksten. Jeg drøfter også noen konsekvenser dette får for elevene og hvordan en slik forståelse hemmer utviklingen av en inkluderende skole.

I Kapittel seks oppsummerer jeg og gjør noen refleksjoner over funn og veien fremover.



## 2. Teori: Vitenskapsteoretisk ståsted og diskursteori

I dette kapittel vil jeg presentere teori og det analytiske rammeverket som ligger til grunn for metode og analyse i dette forskningsprosjektet. I denne oppgavens analytiske rammeverket har jeg latt meg inspirere av Norman Faircloughs (2003) kritiske diskursanalyse (Fairclough, 2003). Han har utviklet en analytisk fremgangsmåte som egner seg til å undersøke sosial endring i samfunnet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Jeg vil først forklare nærmere de vitenskapsteoretiske forutsetningene som ligger til grunn for den kritiske diskursanalysen. Jeg vil så argumentere for at kritisk diskursanalyse er egnet til å identifisere ulike diskurser om inkludering i skolen. Videre vil jeg presentere diskursteori og gjøre rede for de ulike begrepene som anvendes i dette forskningsprosjektet, og hvordan jeg fortolker dem.

Som tidligere nevnt, skriver Fairclough også om tekstens kontekst. Dette ble redegjort for i forrige del av denne oppgaven, hvor jeg presenterte skolehistorie med vekt på inkludering og forskningsfeltet «inkluderende utdanning».

### 2.1. En moderat sosialkonstruktivistisk tilnærming

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for mitt forskningsprosjekt plasserer seg i en moderat sosialkonstruktivistisk ontologi. En slik ontologi følger en del premisser for kunnskapssynet om det sosiale livs natur, men tar avstand fra ekstreme former for sosialkonstruktivisme (Fairclough, 2010). Jeg vil først kort beskrive det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet for og så gå nærmere inn på hvorfor det er en moderat tilnærming.

I sosialkonstruktivismen rettes det et kritisk blikk på vitenskap. Dette innebærer en anerkjennelse av at det vi vet om verden ikke nødvendigvis kan regnes som en objektiv sannhet. Den kunnskapen vi har skaffet oss er snarere et produkt av vår måte å organisere verden på, og ikke en «kopi» av virkeligheten. Vi kan si at kunnskapen er

situert i en kulturell og historisk kontekst, som viser til både sted og tid. Hva som regnes som sannhet og vitenskap endrer seg fra kultur til kultur og gjennom historien (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet forutsetter en sammenheng mellom sosiale prosesser og kunnskap. Vi produserer kunnskap og vår måte å se og forstå verden på gjennom sosiale prosesser. Det er sosiale interaksjoner som legger premissene for hva som er viten og hva som ikke er viten. Med en slik forståelse av hvordan kunnskap konstrueres, ser vi at det i ulike sosiale praksiser kan eksistere ulike kunnskapssystemer, og ulike måter å forstå og fortolke verden på. I ulike sosiale praksiser kan det dermed også eksistere bevisste og ubevisste regler for hva som er «lov» og «ikke lov». Hva som er sant, og hvilke konstruerte virkeligheter som finnes i en sosial praksis, vil dermed få konsekvenser for hvordan vi *handler* (Fairclough, 2003).

Den moderate tilnærmingen til sosialkonstruktivismen kan utdypes ved å se nærmere på den kritikken som er blitt rettet mot sosialkonstruktivismen. Et sentralt spørsmål i denne kritikken er: Dersom det ikke finnes objektiv sannhet, men eksisterer flere sannheter, hvordan kan en da klassifisere noe som mer riktig enn noe annet? Altså: Hvordan kan en hevde at noe er sant? (Skrede, 2017, pp. 79-81) Skrede (2017) hevder at ideen om at en vitensform er sannere enn en annen står i motsetning til sosialkonstruktivismen. Spørsmålet blir da hvordan sosialkonstruktivismen med sine vitenskapelige forutsetninger, kan produsere pålitelig kunnskap (Skrede, 2017, p. 78).

I følge, Skrede (2017) trekkes det på kritisk realisme og avviser ideen om at virkeligheten er bare diskurs, med andre ord sosiale konstruksjoner (Skrede, 2017, p. 79). Vi kan si at hva som er virkeligheten ikke kan reduseres til vår forståelse av virkeligheten, da denne kan være tilfeldig, skiftende og inneholder kun deler av sannhet (Fairclough, 2003, p. 14; Skrede, 2017, p. 80). Det vi vet og har tilgang til i for eksempel en tekst, er altså ikke hele sannheten (Skrede, 2017, p. 80). Gjennom velutviklet teori og metodiske verktøy kan en gjennom en kritisk diskursanalyse derfor komme frem til pålitelig kunnskap om en del av et område man ønsker å undersøke.

I en slik moderat sosialkonstruktivistisk tilnærming som trekker på kritisk relativisme, er ikke alle diskurser like gode eller fornuftige. For å avgjøre om en diskurs er god vil man måtte undersøke hvordan diskursen og den sosiale praksisen påvirker samfunnet (Skrede, 2017, pp. 81-82). Ved å avdekke diskurser og sosial praksis som samhandler

på en måte som fører til en ujevn maktfordeling i samfunnet, kan man for eksempel hevde at diskursene, er udemokratisk og dermed føre til negative konsekvenser.

Det sentrale fokus i CDA er å se på diskurser som et elementer i sosial endring, og dette perspektivet er derfor også relevant i spørsmål som vedrører den endringen i inkluderingstenkningen som vi forpliktet oss til. Norman Fairclough er en metodeutvikler (Skrede, 2017, p. 25), og hans CDA er den mest velutviklede diskursteori og metode for å gjøre en kritisk diskursanalyse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 72). CDA er derfor spesielt godt egnet til å anvendes i analysen for å identifisere diskurser om inkludering i skolen.

Diskurs er et viktig element som er med på å konstruere den sosiale verden og våre kunnskapssystemer i de sosiale praksisene vi beveger oss i. Den tar sikte på å identifisere diskurser og sosial praksis som reproducerer og opprettholder den sosiale verden og sosiale relasjoner som representerer ujevne maktforhold (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, p. 112; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 75-76). Ved å identifisere diskurser og sosiale praksiser i skolen gjennom en kritisk diskursanalyse vil jeg kunne avdekke noen av de elementene som er med på å hemme, men også fremme inkludering i skolen.

## 2.2. Diskursteori for det analytiske rammeverket

De ontologiske premissene jeg velger ved å gjøre en kritisk diskursanalyse, får noen epistemologiske konsekvenser. Når kunnskap konstrueres gjennom sosial praksis, får språket en betydningsfull rolle, og vi kan se sosial praksis som konstruert i relasjonen mellom språkbruk og andre sosiale strukturer (Fairclough, 2010). Diskurs defineres dermed som både språkbruk og sosial praksis. Det kan forstås som en måte å snakke på som representerer bestemte perspektiver i det som omtales (Skrede, 2017, p. 31; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Diskurs er derfor en viktig form for sosial praksis som både konstituerer og konstitueres i sosiale praksiser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 74). I neste kapittel vil jeg forklare nærmere diskurs, tekst, sosiale praksiser og sosiale strukturer.

### 2.2.1. Diskurs, tekst, sosial praksis og sosiale strukturer

Diskurs er en viktig form for sosial praksis fordi den kan både reprodusere og endre kunnskap, identiteter, sosiale relasjoner og maktforhold. Diskursen står i en dialektisk relasjon til ulike sosiale elementer og strukturer. Vi kan dermed si at diskurs både danner seg og utvikler seg (konstitueres) i sosial praksis, og den er med på å utvikle og danne (konstituerer) sosial praksis (Fairclough, 2010, pp. 172-173). Den sosiale praksisen består av forskjellige sosiale elementer. Disse elementene er:

- Måter å være på og er knyttet til identifisering.
- Måter å samhandle og er knyttet til relasjon.
- Måter å fremstille på og er knyttet til perspektiver, overbevisninger om den materielle verden (Fairclough, 2003).

I sosial praksis artikuleres de ulike elementene som er naturlig for bestemte områder av en praksis. For eksempel sosialpraksis i et klasserom når en lærer underviser, eller et møte mellom rektor og lærere. De diskursive elementene i den sosiale praksisen produseres og konsumeres i relasjonen mellom språkbruk og sosiale strukturer (Fairclough, 2003, pp. 222-223).

Sosiale strukturer er abstrakte og relativt stabile enheter som for eksempel økonomi, maktforhold, strømninger i samfunnet, byråkrati, politiske prioriteringer, lover og rammeplaner. Fairclough (2003) ser på disse som et sett med mulighetsbetingelser. For eksempel så kan en rektor ha en utdanning som har gitt dem tilgang på begreper og forståelser i forhold til hvordan en tolker handlingsrommet en skole har i forhold til lovtekster og rammeplaner, enn hva for eksempel en annen har. Det gir rektoren muligheter til å gjøre endringer i den sosiale praksisen, men også reprodusere den sosiale praksisen på en skole. Likeledes vil maktforholdene innad på skolen, foreldre, kommunen/skoleleder og politikere være mulighetsbetingelser som avgjør om rektorens utdanning og nye forståelser vil føre til endring.

Mulighetsbetingelsene som oppstår i sosial praksis, og i møte med de sosiale strukturene, kan på denne måten endre eller reprodusere den sosiale praksisen ved å utfordre språket eller begrepsbruken. Ved å sette sammen begreper på andre måter, endre forståelse eller bruke begreper som trekker på andre sosiale praksiser vil det være mulig å oppnå endring. Dette har allerede skjedd i skolene med innføringen av New

Public Management, som har tatt skolene i en nyliberalistisk retning. Her bruker en begreper fra det private næringsliv om kostnader, effektivitet og måling, som er fra en helt annen type sosial praksis. Dette har ført med seg blant annet en ny forståelse av hvordan vi måler resultater og evaluerer elever i skolen (Fairclough, 2003, pp. 23-24). En annen språkbruk og begrepsforståelse vil kunne gi et annet utfall.

Tekst forstås i vid betydning, der all språkbruk, også den muntlige, er med. Fairclough (2003) beskriver tekst som sosiale begivenheter (Fairclough, 2003, pp. 26-28). Gjennom sosiale begivenheter foregår det en produksjon og fortolkning av andre tekster. Når vi produserer og fortolker driver vi med meningsskapning, og gjennom prosessen og fortolkningen konstruerer vi meningsinnholdet inn i ulike kunnskapssystemer og måter å tenke på (Fairclough, 2003; Hitching et al., 2011, p. 23).

Fairclough (2003) skiller mellom tre ulike typer mening i tekst, og som har hver sin funksjon når vi konstruerer mening (Fairclough, 2003, pp. 27-28). Disse er:

- Identitetsfunksjon som konstruerer sosiale identiteter
- Relasjonsfunksjon som konstruerer sosiale relasjoner
- Begrepsfunksjon som konstruerer kunnskapssystemer

De tre ulike typer mening står i en dialektisk relasjon til tre relativt varige måter å strukturere språket. Disse relativt varige strukturene er stiler, sjangerer og diskurs (Fairclough, 2003, pp. 23-26). Relasjonen mellom strukturer og sosial praksis er kompleks og medieres gjennom diskurs/språkbruk i de sosiale praksisene (Fairclough, 2003, pp. 22-25). Tekster står dermed i et dialektisk relasjonelt forhold til sosiale praksiser og sosiale strukturer (Skrede, 2017, p. 27).

### 2.2.2. Sjangerer og stiler

Sjangerer er en måte å samhandle på gjennom språk. Vi kan skille ulike sjangere ved å se på ulike måter å samhandle på i sosiale praksiser. Sjangerer kan komme til uttrykk i tekstlig samhandling i relasjoner mellom sosiale agenter. Det er en form for samhandling som konstituerer spesielle typer sosiale relasjoner mellom de som samhandler. Denne relasjonen kan variere og kan oppstå i to dimensjoner i form av

makt og solidaritet, eller sosiale hierarki og sosial avstand. Det som er interessant er hvordan sosialt hierarki og avstand er konstruert i sjanger (Fairclough, 2003, pp. 26-28).

For eksempel så kan en lærer henvende seg (samhandle) til en elev på måter som etablerer ulike typer relasjoner. Ved å for eksempel si «I dag skal du jobbe med den oppgaven du skulle ha gjort ferdig i går», vil læreren vise at det er hun/han som bestemmer hva som skal gjøres nå, og samhandle på en måte som indikerer maktrelasjonen mellom dem. Det markerer en avstand og et hierarki der læreren bestemmer, og eleven utfører kommando. Læreren har imidlertid et handlingsrom og kan skape en annen relasjon. Hvis læreren for eksempel velger å samhandle på en annen måte, kan dette endre relasjonen. For eksempel kan hun/han si «du, hvordan gikk det med den oppgaven i går? Hva trenger du for å få den ferdig? Er det noe jeg kan hjelpe deg med?» Her kan vi se at maktforholdet jevner seg ut og eleven blir gitt ansvar og respekt og har fått mulighet til gjennom dialog å reflektere over eget behov. Læreren tar en solidarisk rolle som er der og kan støtte eleven i utførelsen av oppgaven. Tekstlig samhandling blir dermed representasjoner av virkeligheten og relasjonen mellom de sosiale aktørene.

Sosiale agenter er mennesker med sosiale identiteter og personlige identiteter.

Identifisering er en kompleks prosess. Deler av denne kompleksiteten oppstår ved at det er nødvendig å skille mellom personlige og sosiale aspekter av identitet – sosial identitet og personlighet. Den kan ikke reduseres til en ren tekstuell prosess som handler om språk. Identitet er ikke bare et resultat av det sosiale konstruert i diskurs. Mennesker er også agenter som deltar mer eller mindre aktivt i sitt liv, der de har mulighetsbetingelser til å skape og endre eller reprodusere sin forståelse av verden. I en slik forståelse av identitet anerkjenner også viktigheten av deltakelse i verden fra vi er født, og formasjon av selvet (Fairclough, 2003).

Fairclough (2003) bruker begrepet «stiler» om det diskursive aspektet til identitet (Fairclough, 2003, pp. 26-28). Han sier at identifisering er betegnelsen på den prosess som mennesker erfarer gjennom å identifisere seg selv, og bli identifisert av andre. Prosessen er delvis tekstuell, og står i et dialektisk relasjonelt forhold til de to andre typer av tekstuell mening. Det må likevel analyseres separat fra dem. Det er i det relasjonelle mellom tre typer av tekstuell mening i sosial praksis, at diskurs oppstår. Hvordan identitet settes sammen med samhandling konstruerer det relasjonelle og er

med på å konstruere kunnskapssystemer om hva som er sant og setter tonen for hvem som har makten i samhandlingen (Fairclough, 2003, pp. 21-29). For eksempel hvis en lærer sier; «Hun forstår ikke hva jeg sier!» Så vil det skape en type relasjon som bestemmer både årsak til at eleven ikke forstår. Det ligger en forutsetning i setningen at det er eleven som er problemet. Læreren representere seg som skyldfri i årsak. Det er også læreren som har makten i denne relasjonen, og setter tonen i relasjonen. Det er læreren som setter betingelsene for hvem som har skylden for den manglende forståelsen. Hvis læreren sier; «Jeg finner ikke måter å forklare på slik at hun forstår». I eksempelet legger læreren skylden på seg, og makten tillegges eleven. Et eksempel for å skape en balanse der begge får ansvar og makt kan være: «Skal vi sammen finne hva ut dette betyr?»

I en diskursanalyse er det ikke mulig å undersøke personlig identitet eller personlighet. Vi kan imidlertid undersøke hvilke subjektposisjoner som tillegges sosiale agenter i tekster. Dette gjøres ved å se nærmere på de sosiale agentene sin selvrepresentasjon, og måter å samhandle (sjanger) på, og måter å identifisere på (stiler) av andre. Hvilke sosiale identiteter som tillegges personer står i en dialektisk relasjon til den personlige identiteten. Det betyr at sosial identitet kan påvirke, og i ulik grad fremme eller begrense den personlige identiteten. Mennesker kan også ufrivillig bli plassert i ulike posisjoner, og bli tillagt egenskaper og sosiale identiteter (plasseres i subjektposisjoner). På denne måten kan det konstrueres sosiale identiteter som ikke rommer hele mennesket, eller gir dem potensiale, makt og medvirkning, til å utvikle hele seg som aktive sosiale agenter i eget liv, med de mulighetsbetingelsene som finnes (Fairclough, 2003, pp. 159-161).

Sosiale strukturer og sosial praksis har gjensidig påvirkning på sosiale agenter. Agenter har en mulighet til å bestemme hva som skal sies om et gitt emne som blir omtalt. Begreper får sin mening gjennom hvordan de er satt sammen og det er agenten som til en viss grad selv bestemmer hvordan det skal gjøres. Mulighetsbetingelsen hos den sosiale agenten er avhengig av flere forhold som påvirker. Dette gjelder for eksempel personens egen forståelse og overbevisning, etablert sosial praksis, maktforhold og andre sosiale strukturer. Den etablerte praksis og de kunnskapssystemer som de arbeider etter kan sette ramme for hva som er «lov» å si, og hva som ikke er «lov» å si (Fairclough, 2003, pp. 22-23).

### 2.2.3. Diskursorden, interdiskursivitet og rekontekstualisering

Diskursordenen består av et system som former og formes av spesifikke tilfeller av språkbruk. Det er altså diskursordenen innenfor en sosial institusjon eller domene som bestemmer hvilke diskurser og sjangere som er til rådighet, og som kan legge begrensinger på hva man kan si. På den annen siden kan mennesker endre diskursordenen om de bruker diskurser og sjangere fra andre diskursordener (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 83).

Når en tar i bruk forskjellige diskurser og sjangere på tvers av diskursordener er det et uttrykk for interdiskursivitet. Ved å bruke diskurser på denne måten flyttes grensene innenfor diskursordenen, og mellom forskjellige diskursordener. Slike kreative diskursive praksiser hvor diskurser blandes på nye komplekse måter er tegn på drivkraft i sosiokulturell endring (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 84-85). Dersom diskurser blandes på en formell måte, blir den dominerende diskursorden opprettholdt og herskende i den sosiale orden. En formell måte å blande diskurser på betyr at en blander diskurser som ofte brukes sammen. Eksempel på dette er for eksempel at medisindiskurser ofte opptrer i forbindelse med spesialpedagogiske diskurser. En kreativ interdiskursivitet kan knyttes til sosiale forhold som fremmer endring, og er ikke et resultat av enkeltindivider sin kreativitet og kunnskap (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 84-85). Et viktig poeng er også at endringen ikke nødvendigvis er definert som en god endring.

Interdiskursivitet er også en form for intertekstualitet. Intertekstualitet representerer det forhold at alle sosiale praksiser trekker på tidligere begivenheter. Ingenting er nytt og intertekstualitet refererer til historiens innvirkning på tekst og tekstens innvirkning på historien (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 84-85).

Rekontekstualisering er en av nyansene vi kan se i forhold til dominans og makt i en diskurs. Vi kan forklare rekontekstualisering ved at en sosial praksis forflyttes og relokaliseres i konteksten av en annen sosial praksis. Fra en institusjon til en annen eller fra et nivå i samfunnet til et annet. Rekontekstualisering og en diskurs mulighet til å oppnå en signifikant dominans er en av betingelsene for at en diskurs skal kunne bli operasjonalisert og på den måten føre til nye måter å være på og nye måter å samhandle



på. Dette leder til nye sosiale praksiser, nye sosiale strukturer og nye identiteter (Fairclough, 2003, p. 222)

#### 2.2.4. Ideologi, definisjonsmakt og hegemoni

Ideologi er måter å representere perspektiver på som bidrar til både å etablere og opprettholde maktforhold som har uheldige konsekvenser for noen grupper mennesker (Fairclough, 2003, p. 218; Skrede, 2017, p. 28). Gjennom måter å samhandle på (sjanger), som former seg gjennom måter å være på (stiler), etableres disse maktforholdene (Fairclough, 2003, p. 218). På denne måten kan tekster være ideologiske om de bidrar til konstituering, reproduksjon eller endring i maktrelasjonene (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 98).

Makt er imidlertid ikke nødvendigvis noe negativt (Skrede, 2017, p. 28). Makt representerer også muligheter. Mennesker er for eksempel ikke passive i kunnskapsproduksjon. De kan bidra til å skape endring som utfordrer maktrelasjonene i ulik grad, slik jeg tidligere har forklart når det gjelder sosiale agenter. Gjennom sosiale praksiser og sosiale begivenheter/tekster kan kunnskapsproduksjonen få ulike utfall på hva som får definisjonsmakt som sann viten. I dette ligger et potensiale til at mennesker i sosiale praksiser kan forhandle, utfordre og motsi hverandre. Vi kan også trekke på andre diskurser og på denne måten skape muligheter for andre, og nye fortolkninger av hva som er sannheten (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 86-87).

Hegemoni kan i kritisk diskursanalyse forstås som dominans av en herskende sannhet som dominerer, men også en forhandlingsprosess som etablerer en form for enighet i hva som skal defineres som sannhet. I denne forhandlingen finnes det motstand og elementer som utfordrer, og derfor er hegemonier aldri helt stabile. (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 87-88).

I dette kapittel har jeg presentert diskursteorien, og det analytiske rammeverket som ligger til grunn for metode og analyse i dette forskningsprosjektet. En kritisk diskursanalyse skal gjøres ut fra de vitenskapsteoretiske forutsetningene som ligger til grunn, og kan ikke løsrives fra disse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 12). Jeg vil basere meg på en teoristyrte induktiv metode der det teoretiske rammeverket er

retningsgivende for analysen (Hatch, 2002, p. 7). I neste kapittel vil jeg redegjøre for metoden i oppgaven. I slutten av metodekapitlet gjør jeg nærmere rede for fremgangsmåten for analysen og hvordan jeg har tatt i bruk de teoretiske verktøyene.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg begrunne valg av fremgangsmåte og metode for innhenting og analyse av empiri. Jeg vil så redegjøre for søknadsprosessen til NSD og forklare mitt valg av informanter, min rolle under intervjuet, utviklingen av intervjuguide, etiske betraktninger, transkribering av intervju og omskriving intervjutekstene. I den siste delen av kapitlet forklarer jeg hvordan jeg har operasjonalisert begreper fra det teoretiske rammeverket til redskaper for analysen og hvordan jeg har gått frem.

Problemstillingen min har vært å identifisere hvilke diskurser som finnes om inkludering i skolen. Derfor ble det viktig å undersøke dette ved å skaffe egen empiri gjennom en direkte kontakt med dem som arbeider i skolen. Jeg anvender intervju som metode for å samle inn informasjon til empirisk grunnlag for analysen. Ved å intervju personer i skolen som har innflytelse på hvordan inkludering forstås fikk jeg praksisnære fremstillinger som kunne besvare problemstillingen. Hensikten er å få frem informantenes beskrivelser, språkbruk og tekstlig samhandling og identifisering som representerer forståelser og kunnskapssystemer om inkluderingsbegrepet. Jeg baserer meg her på teoristyrte induktive metode, samtidig som jeg har et teoretisk rammeverk som gir retning for undersøkelsene mine (Hatch, 2002, p. 7). Mening har en sentral betydning i kvalitativ forskning og tar utgangspunkt i en forståelse om at mennesker er meningsskapende vesen og handler i forhold til den mening de skaper i sine liv (Hatch, 2002).

#### 3.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet gir mulighet til å produsere kunnskap som er relasjonell, samtalebasert, kontekstuell og språklig (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, p. 72). De epistemologiske konsekvensene for en kritisk diskurs er at kunnskapssystemer konstrueres gjennom sosial praksis og gir språket en betydningsfull rolle. Diskurs defineres som både språkbruk og sosial praksis. Det kan forstås som en måte å snakke på som representerer bestemte perspektiver i det som omtales (Skrede, 2017, p. 31; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Det kvalitative forskningsintervjuet egner

seg derfor godt til å innhente informasjon i forhold til å undersøke språkbruk og måter å snakke.

I denne delen gjør rede for hvordan jeg bestemte utvalget av informantene og hvem informantene er. Jeg presenterer videre hvordan jeg utformet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Til slutt forklarer jeg behandling av intervjuene og prosessen fra intervju til tekstmateriale.

### 3.1.1. Informantene

Det å velge ut informanter til et forskningsprosjekt er en viktig del av kvalitativ forskning. Hvordan man velger informanter avhenger av hensikten med undersøkelsen. Emnet som skal studeres og hvilken kontekst det skal undersøkes i vil dermed påvirke hvem som er de beste informantene til å besvare problemstillingen (Hatch, 2002, pp. 49-50). Siden jeg skulle undersøke forståelsen av inkluderingsbegrepet i den norske grunnskolen, vil konteksten være skolen og de sosiale strukturene som påvirker denne. I den forbindelse har jeg valgt å intervjuere rektorer og lærere. Rektorer skal lede det pedagogiske utviklingsarbeidet på en skole (Postholm, 2017, p. 45), og vil derfor være en nøkkelperson i utviklingen av den sosiale praksisen og skal påvirke hvordan alle skal arbeide mot en mer inkluderende skole. Lærerne driver undervisning i klassen og har derfor en viktig rolle i skolehverdagen og hvordan inkludering forstås og iscenesettes i klasserommet.

Rekruttering av informanter var en tidkrevende prosess. Jeg henvendte meg til flere skoler per mail. I mailene gav jeg en fyldig beskrivelse av tema for forskningsprosjektet (vedlegg 4). Dette gav ingen resultat og jeg valgte derfor å sende ut en kortere mail til alle ungdomsskoler i Bergen (vedlegg 5). Dette gav meg fire informanter og i tillegg hadde jeg fått to informanter gjennom tips fra kolleger. Det tok tid å få avtalt møter med alle informantene. Jeg ønsket ikke å være for pågående siden de fleste besvarte mailene med at de hadde veldig travle arbeidsdager. I ettertid ser jeg at det gav best resultat ved å ringe direkte til informantene for å avtale om intervju. Jeg forstod det slik at travle arbeidsdager og informantenes fulle mail- innbokser førte til at mine henvendelser ble glemt.

I kvalitative forskningsprosjekt vil det være fokus på kvalitet fremfor kvantitet. Det er derfor dybden i intervjuet og kvaliteten på disse som er avgjørende fremfor et stort antall informanter (Hatch, 2002; Kvale et al., 2009). På bakgrunn av dette valgte jeg å intervju tre rektorer og tre lærere i ungdomsskolen i Bergen kommune. Jeg kunne valgt å intervju enten lærere eller rektorer, men min konklusjon var at det kunne føre til at viktig informasjon ble utelatt i forhold til representasjoner om inkludering skolen. Blant annet så ønsket jeg å se om det var en forskjell på lærere og rektorer i sine representasjoner. Jeg ville også få mest mulig informasjon om de strukturene skolene må forholde seg til i arbeidsdagen. Dette tenkte jeg at rektorene kunne gi meg svar på. Jeg ønsket også mest mulig informasjon om strukturene lærerne måtte forholde seg til og deres representasjoner av inkludering i sin hverdagspraksis med elevene. I tillegg gav det med mulighet til å se om det var et spenningsforhold til mellom diskursene hos lærerne versus rektorene, eventuelt diskurser som fremmer hverandre. Informantene vil bli referert til i form av pseudonymer og er presentert i tabell 1:

Tabell 1

*Oversikt med informasjon om informantene med pseudonymer*

Rektorene:	Lærerne:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle hadde erfaring som lærer før de ble rektor.</li> <li>• «Roger» er var tidligere faglærer, en Cand. Mag. med PPU og et år med tilleggsutdannelse i skoleledelse.</li> <li>• «Rune» har lærerutdannelse med opprykk til adjunkt, han har i tillegg tatt forløperen til rektorskolen og to år med master i skoleledelse.</li> <li>• «Ragnhild» har lærerutdannelse, hovedfag i pedagogikk og en master i ledelse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Lene» er faglærer med master og PPU.</li> <li>• «Liv» har lærerutdannelse og et år av en toårig master i spesial pedagogikk.</li> <li>• «Lars» har lærerutdannelse og har tilleggsutdannelse i spesialpedagogikk. I tillegg til lærerjobben studerer han master i spesialpedagogikk.</li> <li>• Alle informantene har mellom ti og tjuer års erfaring med arbeid i skolen med unntak av Lene. Hun har fire år med erfaring i ungdomsskolen.</li> </ul>

### 3.1.2. Utvikling av intervjuguide

Med utgangspunkt i tema for problemstillingen «inkludering i skolen» utviklet jeg tema og spørsmål for intervjuguiden (vedlegg 8 & 9). Det var viktig å beholde en viss fleksibilitet for intervjuene for å skape et godt utgangspunkt, uten, for mye rigiditet. Derfor valgte jeg en semistrukturert intervjuguide for intervjuet. Semistrukturert intervju er en form for intervju som er egnet til å få frem informantens fremstillinger av hvordan de forstår verden. Et slikt intervju kan oppleves som en jevnbyrdig samtale, men er fremdeles et profesjonelt intervju (Kvale et al., 2009, pp. 46-48).

Jeg la vekt på læreres og rektorers arbeidsoppgaver og organisering av skolehverdagen i relasjon til inkludering. Hva som er kvalitet i et intervju, vil være avhengig av hva som vil gi gode muligheter å kunne få svar på oppgavens problemstilling. Fra et kritisk diskursanalytisk perspektiv motsigelse i intervjuene være nyttig informasjon i analysen (Kvale et al., 2009, p. 175). Jeg søkte etter perspektiver og kunnskapssystemer som informantene trekker på i sine representasjoner av sin forståelse om inkludering. Det betyr at motsigende perspektiver gir mulighet til å undersøke om det for eksempel finnes sosiale- elementer og strukturer som hemmer eller fremmer en forståelse (Fairclough, 2003; Kvale et al., 2009, p. 232). Derfor stilte jeg først spørsmål rundt den praktiske- og pedagogiske organiseringen av deres arbeidsdag. Ved å undersøke om inkludering var en naturlig del av den daglige pedagogiske planleggingen, uavhengig av direkte spørsmål, kunne jeg få frem eventuelle spenningsforhold eller om dette ble utelatt fra samtalen. I en kritisk diskursanalyse kan det usagte være viktig informasjon. Diskurs presenteres blant annet som en måte å snakke på ut fra et bestemt perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Derfor kan informanten utelater ord og begreper i sine fremstillinger kunne gi svar på eller underbygge et perspektiv.

Når intervjuguiden var ferdig, fikk jeg utført et pilotintervju på en lærer og en avdelingsleder. Dette er nyttig forarbeid tidlig i forskningsprosjektet både for å erfare intervjusituasjonen og få tilbakemeldinger på egen rolle, men også for å korrigere i forhold til spørsmålenes relevans for problemstillingen (Befring, 2007, p. 36). Dette førte til endring i rekkefølge i spørsmålene og jeg fikk to nye spørsmål. Pilotintervjuene var en nyttig erfaring videre i prosessen. I tillegg til intervjuguide for det semistrukturerte intervjuet, laget jeg en standard tilleggsguide (vedlegg 7) og en

standard kontrakt i forhold til informert samtykke (vedlegg 6). Disse presenterte jeg for informantene både før og etter intervjuet. Jeg vil forklarer nærmere prosessen med informert samtykke senere i kapitlet.

### 3.1.3. Gjennomføring av et semistrukturert intervju

I denne delen skal jeg presentere intervjuprosessen med informantene og den praktiske gjennomgangen før og etter selve intervjuet.

Før intervjuet tok jeg også informantene gjennom det praktiske i forhold til intervjuprosessen. Jeg startet med informert samtykke (vedlegg 6) der jeg redegjorde for hensikten med studien, hva dette ville innebære for informanten og hvordan jeg ville behandle informasjonen de gav meg. I samtalene presiserte jeg viktigheten av at det var informantenes forståelse og fremstilling som var av betydning. Det var ikke «riktige svar» som var hensikten med intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet er formet for å få beskrivelser av informantenes livsverden, og deres perspektiver og fortolkninger av det omtalte tema (Kvale et al., 2009, p. 47). I kritisk diskursanalyse vil informantenes språkbruk være en sosial begivenhet som produserer og fortolker annen språkbruk. Når informantene produserer og fortolker ut fra sin livsverden driver de med meningsskapning, og i denne prosessen konstruerer informantene meningsinnholdet inn i ulike kunnskapssystemer og måter å tenke på (Fairclough, 2003; Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, p. 23).

I oppstarten av intervjuene var alle seks informantene ukomfortabel med lydopptak av intervjuet. Ved å møte dem med både forståelse og betryggelse om at disse ville kun brukes av meg i forskningsperioden og deretter bli slettet, fikk jeg tillatelse å fortsette med prosessen. Jeg delte deres ubehag over å bli innspilt på lydopptak. For å sikre meg god lyd kvalitet og at hele intervjuet ble innspilt, hadde jeg på to ulike opptakere.

Lydfilene skulle transkriberes til tekst og det er svært viktig med tydelig tale.

Det var viktig for meg at informantene skulle slappe av og føle seg trygg i intervjusituasjonen. Tillit og trygghet er vesentlig for at informantene skal dele sine perspektiver og fremstillinger om sin livsverden (Kvale et al., 2009). Min opplevelse var at det var en god og avslappende tone i intervjusituasjonen i alle intervjuene.

Jeg ønsket å verne om informantenes identitet og sikre deres anonymitet. Derfor fikk de selv bestemme sted for intervjuet. De fikk i tillegg tilbud om å møte på mitt hjemmekontor. Alle intervjuene ble gjennomført informantenes kontor med unntak av en informant. Siden intervjuet gjennomførtes i ferien, valgte informanten mitt hjemmekontor. Intervjuene varte gjennomsnittlig i ca. 50-60 minutter.

#### 3.1.4. Transkribering av lydfile

Transkribering av lydfile var en tidkrevende og lærerik prosess. For å sikre meg at jeg fikk med all informasjon ble det mange repetisjoner og tilbakespoling. Jeg transkriberte lydfile etter hvert som intervjuene ble gjennomført, mens jeg hadde samtalen fersk i minne. Siden transkribering i seg selv er en fortolkningsprosess der man allerede har begynt skriftliggjøre språkb Bruken (Kvale et al., 2009). Ved å ha intervjuet frisk i minne fikk jeg også gjennom lydfilene tilbakemelding på min egen rolle som intervjuer. Det gav meg mulighet til å avdekke mangler i forhold til spørsmålene og retningen på prosjektet, og mulighet til å korrigere meg selv. Jeg fikk også umiddelbar tilbakemelding på om spørsmålene ville kunne gi svar på min problemstilling (Hatch, 2002).

Et intervju er et sosialt samspill og når tale blir til tekst vil det allerede her bli gjort analytiske grep som reduserer materialet. Den ikke-verbale kommunikasjon går tapt i denne transformasjonen fra intervju til lydopptak, og videre til transkriberte tekster av intervjuet (Kvale et al., 2009). Dette var valg jeg ønsket å ta selv i analyseprosessen og ikke noe jeg ville overlata til andre. Derfor transkriberte jeg intervjuene selv og bestemte hva som skulle skrives, og hva som kunne utelates av lydfile.

I starten, ble alle ord og lyder som kom ut av lydopptaket skrevet ned. Hensikten var å ikke miste vesentlig informasjon. Det kan finnes deler av intervjuet som ikke er like relevant for analysen. Transkriberingsprosessen innebærer som sagt at informasjon går tapt. På et tidlig stadium av analysen kan det være usikkert hvilken informasjon som er nyttig for videre analyse, derfor gjorde jeg ikke reduksjoner i materialet (Hatch, 2002). Derfor ble transkriberingene svært detaljerte i starten, der jeg tok med alle gjentakelser, alle lyder og repetitive svar som ja og nei ble nedtegnet. I tillegg skrev jeg på dialekt.



Jeg utelot all informasjon som kunne identifisere informantene eller den skolen de arbeidet på.

Etter hvert erfarte jeg at det var unødvendig å transkribere så nøyaktig. Hvor mye som skal med i transkriberingen vil være avhengig av hva man skal bruke den til (Kvale et al., 2009). En kritisk diskursanalyse er en tekstanalyse hvor man blant annet skal se etter ulike diskurser og dermed ulike tekstlige meninger i materialet (Fairclough, 2003). Alle repetisjoner og lyder ble støy i analysearbeidet. Det var vanskelig å sortere ut tekstlig mening som var relevant i den kritiske diskursanalysen. Det medførte at jeg renskrev alle transkriberingene til et mer lettlest og tekstlig språk. Originaltranskriberingene og lydfiler ble imidlertid brukt som støtte i arbeidet med å finne tekstlig mening i materialet.

### 3.2. Refleksivitet og transparens

Forskningen har som mål å produsere vitenskap. Vi kan si at den derfor også forvalter en makt og myndighetsposisjon i produksjon av viten og verdivurderinger (Befring, 2007). En viktig del av å sikre kvaliteten på forskning og den viten som blir produsert vil derfor være et spørsmål om pålitelighet. Kunnskapen som produseres i et forskningsprosjekt må være valid eller gyldig for at det skal kunne kalles for viten, og dermed kunne være av god kvalitet. Hvordan en vurderer validiteten i et forskningsopplegg vil være definert ulikt i forhold til hvilke vitenskapsteoretisk perspektiv og metode som legges til grunn for arbeidet (Ringdal, 2013, pp. 96-97). Vi kan derfor si at det er grunnleggende for forskningsprosjektet å velge den teoretiske og metodiske tilnærmingen som er mest egnet til å besvare den problemstillingen som forskningen søker å besvare (Befring, 2007, p. 29).

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å innhente empiri i mitt forskningsprosjekt. I et kvalitativt forskningsprosjekt er validiteten forbundet med gyldighet og pålitelighet, og dermed mer et spørsmål om håndverksmessig kvalitet. Med dette avvises den positivistiske tilnærmingen til kunnskap som en absolutt objektiv sannhet som kan måles (Kvale et al., 2009, p. 253). Det innebærer at informasjon ble innhentet på en uformell måte gjennom intervju. Informasjonen skulle gi innsikt i informantenes livsverdenen, meningsskaping og fortolkninger og er ikke objektive sannheter (Befring, 2007, p. 29). For å sikre pålitelighet og gyldig viten i dette forskningsprosjektet har jeg

lagt vekt på transparens og refleksivitet. I de neste delene vil jeg komme nærmere inn på hva det innebærer.

### 3.2.1. Transparens

For at kvaliteten i forskningsprosjektet skal være god, er det viktig at forskerens arbeid viser alle deler av arbeidsprosessen. Forskeren skal med andre ord være transparent. Det betyr at valg av tema, problemstilling, teori, metode, fremgangsmåter og analyser skal være metodologisk forklart og forsvart, dvs. en metodologisk transparens. Det skal også være en logisk sammenheng i alle valg gjennom hele forskningsprosjektet (Kvale et al., 2009, pp. 253-257). Jeg har derfor forsøkt å være så transparent som mulig i alle ledd av forskningsprosessen.

Metodologisk transparens er imidlertid utfordrende i kvalitativ forskning. Man skal blant annet fortolke meninger og reflektere over disse. Det kan være vanskelig å gjenfortelle alle prosesser som foregår. En konsekvens av dette er at det kan oppstå en manglende sammenheng i forskningsopplegget og dermed en metodologisk tvetydighet. Det kan gjøre at det blir vanskelig for andre forskere å kontrollere et forskningsoppleggs validitet og kvalitet (Olsen, 2003). For å sikre validiteten i mitt forskningsprosjekt ble det dermed viktig å kommunisere med et tydelig språk og vise til en logisk sammenheng i alle valg jeg tar. Jeg har derfor beskrevet eksplisitt, alle ledd i forskningsprosessen og de vitenskapelige forutsetningene for dette prosjektet. I tillegg har jeg lagt ved en oversikt av informantenes måter å beskrive elever på (vedlegg 10). I analysene har jeg vist til eksempler på hvordan jeg fortolker tekstene. Jeg har forklart hvordan jeg har innhentet informasjon og gjort rede for de valgene jeg har tatt underveis slik at det er mulig å vurdere kvalitet, sammenheng og pålitelighet i forskningsprosjektet.

Det finnes imidlertid områder i kvalitativ forskning der transparens kan komme i konflikt med spørsmålet om konfidensialitet og anonymisering (Kvale et al., 2009, p. 91; Olsen, 2003). Dette var noe jeg opplevde i forhold til refleksjonen rundt informantene. Jeg har gitt svært lite opplysninger om disse og ikke gått nærmere inn på refleksjoner om hva som er styrker og svakheter hos dem. Dette er bevisst i forhold til

anonymisering og kravet til konfidensialitet. Underveis i analysen oppsto et økende behov for å beskytte informantene.

### 3.2.2. Refleksivitet

Refleksivitet viser til forskers egen rolle i forskningen og refleksjoner rundt denne og den erfaring og historie med egne fortolkninger og forståelser av tema som skal undersøkes. Ifølge Hatch (2002) er forskeren en del av den verden de skal undersøke når en forsker på sosiale fenomen. Du har med deg egne overbevisninger og erfaringer fra den verden du undersøker. I kvalitativ forskning er det derfor viktig å reflektere over dette, og den betydningen det kan ha, gjennom hele forskningsprosessen (Hatch, 2002, pp. 10-11). Dette krever at jeg, fra begynnelse til slutt, i denne avhandlingen gjør rede for alle mine handlinger og reflekterer over disse.

Jeg hadde med meg en forståelse av inkluderingsbegrepet i dette forskningsprosjektet. Denne ligger tett opp til en relasjonell forståelse av inkludering, og som er tilknyttet hele skolens overordnede arbeid i form av sosialpedagogiske prosesser. Erfaringen jeg har med meg har påvirket utformingen av intervjuguiden på den måten at jeg fra mitt perspektiv, la vekt på å se på hele skolens pedagogiske virksomhet. I perioden da intervjuene ble utført arbeidet jeg som pedagog i en alternativ kommunal skole i Bergen, som også er et kompetansesenter. Denne erfaringen hadde gitt meg innsikt i noen av de kravene, den ordinære skolen og elevene, må forholde seg til. En fare i forbindelse med at jeg har arbeidet tidligere i skolen er at jeg kan overidentifisere meg med informantene. Det har derfor vært viktig for meg å reflektere over min rolle som representant av skolen, og dens påvirkning på meg som forsker. For å opprettholde den avstanden som er nødvendig som forsker (Befring, 2007; Olsen, 2003), har det vært viktig å være trofast mot de metodiske verktøyene og velutprøvd teori for å tilstrebe en større grad av objektivitet. I intervjuene var det viktig at jeg ikke presenterte mine meninger om det informantene sa og tok imot informasjon med et åpent sinn.

Jeg har likt roller som intervjuer svært godt og har opplevd den delen av prosessen som svært givende og spennende. Det har alltid vært behagelige og gode situasjoner og en

god tone. Informantene har fremstått som trygg i situasjonen etter vi har kommet i gang. Jeg har arbeidet som veileder i skolen i flere år. Der har det vært min jobb og lytte uten å dømme. Det har vært viktig å være åpen for synspunkter jeg ikke deler, være anerkjennende og alltid forsøke å finne ut hva er det personen jeg snakker med forsøker å si. Dette var en nyttig erfaring å ta med meg når jeg intervjuet informantene. Jeg opplevde at jeg lett klarte å skape en trygg situasjon og at informantene åpent delte sine erfaringer og hadde lange monologer. På slutten av intervjuene ble jeg sliten og jeg måtte ta meg sammen for å ikke la intervjuet gli ut og selv snakke for mye. Dette var en nyttig erfaring og ha med seg fra tidligere veiledning og pilotintervju.

### 3.3. Etikk

I kvalitative forskningsopplegg med personer som informanter og kilde for informasjon, er det viktig å behandle all informasjon konfidensielt og anonymisere materialet og på denne måten sikre informantenes krav i henhold til anonymisering (Befring, 2007; Kvale et al., 2009). I denne delen vil jeg forklare denne prosessen og hva dette innebærer i forhold til forskningsprosjektet.

#### 3.3.1. Melding til personvernombudet NSD

Forskning som skal behandle personopplysninger må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD (Befring, 2007). Skal informasjonen samles inn ved hjelp av intervju, må det derfor først undersøkes med NSD sine kriterier for hva som er regnet som personopplysninger. Når et forskningsprosjekt inneholder data som gjelder oppbevaring av personopplysninger må en søke Personvernombudet i NSD om å få vurdert prosjektet før en begynner å skaffe seg informanter og foretar intervjuer jf. personopplysningsloven § 31(Befring, 2007, pp. 66-70).

Mitt forskningsprosjekt måtte søkes inn til NSD, Fordi jeg skulle oppbevare lydfiler med mulige konfidensielle opplysninger som kunne identifisere mine informanter. Personopplysninger er alle de opplysninger som kan spores tilbake til en person. En plikter også å oppbevare alle slike opplysninger låst bort på et sted som ikke er

tilgjengelig for andre. Etter forskningsprosjektet er avsluttet, plikter forskeren å slette alle data som inneholder personopplysninger (Befring, 2007; Kvale et al., 2009).

Bekreftelse fra NSD om at prosjektet er godkjent ligger som vedlegg (se vedlegg 1).

Jeg har tre semestre søkt utsettelse på innlevering av masterprosjektet. De to første gangene krevde dette at jeg søkte NSD om utsettelse og tillatelse til å oppbevare konfidensielle opplysninger lengre enn avtalt i første omgang. Jeg har begge gangene fått bekreftelse på endring (se vedlegg 2 og 3). Den siste utsettelsen på masterprosjektet var ikke nødvendig å melde til NSD, da jeg på det tidspunktet hadde anonymisert og slettet alle personopplysninger. Jeg fikk dette bekreftet pr. telefon i samtale med en saksbehandler hos NSD.

### 3.3.2. Informert samtykke

Forsker plikter også å skaffe seg informert samtykke fra informanten i forkant av intervjuet. Her skal informanten få innsikt i tema og mål for studien. Her skal en informere slik at informanten er helt klar på hva de er med på og hva det innebærer. Det blir viktig å klarere rettigheter som konfidensialitet i forhold til informasjon de deler og presisere retten til å trekke seg fra prosjektet både før, under og etter intervju (Befring, 2007, pp. 66-70). Jeg fylte ut en standardkontrakt fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Denne er en kontrakt mellom meg og informant med informasjon om forskningsprosjektet og plass for signatur, informert samtykke (vedlegg 6). Jeg presenterte kontrakten og betingelsene for informerte samtykke i oppstarten og avslutningen av alle intervjuene, og alle informantene har signert.

### 3.3.3. Konfidensialitet og anonymitet

Informantene har som sagt krav på at den informasjonen de deler skal behandles konfidensielt og at alle personopplysninger anonymiseres (Befring, 2007; Kvale et al., 2009). Alle personopplysninger som kan identifisere informanter, skal oppbevares slik at det ikke er mulig for andre enn forsker å få tak i disse (Befring, 2007, pp. 66, 68).

Lydfiler av intervjuene med personopplysninger ble oppbevart i et låst rom som ingen

andre hadde tilgang til. I tillegg hadde jeg låst filene med passord. Utkastene til transkriberingene som ikke var anonymisert tilstrekkelig i starten ble oppbevart på samme måte. Disse ble anvendt flere ganger i analyseprosessen og ble etterpå låst bort i henhold til reglementet. Det siste semesteret var analysen ferdig, og derfor kunne alle lydfiler og råmaterialet som fremdeles inneholdt personopplysninger destrueres.

I tillegg til sikker oppbevaring av personopplysninger kan anonymitet sikres ved å fjerne informasjon som kan identifisere informantene (Befring, 2007, pp. 66-68). Det er særs viktig å respektere at informantene har delt informasjon i fortrolighet, der det kan komme frem sensitive opplysninger. Det kan bli sagt ting som de ikke ønsker skal forbindes med dem eller den skolen de arbeider på. Det er derfor viktig at lydfiler og transkriberinger blir anonymisert slik at det ikke er gjenkjennbart for andre som skal lese forskningen når den er publisert (Kvale et al., 2009). Anonymiteten til informantene ble sikret i dette forskningsprosjektet ved å gi informantene pseudonymer i transkriberinger og omskriving av tekster. Jeg har også fjernet setninger, skolenavn og annen informasjon som kunne avsløre arbeidsplass og informantenes identitet.

### 3.4. Fremgangsmåte for analysen

Jeg vil i denne delen forklare hvordan jeg gikk frem for å analysere de transkriberte intervjuene for å identifisere diskursene om inkludering. Først vil jeg forklare hvordan jeg gjorde en grovsortering av tekstene for å få et bedre utgangspunkt for nærlesing og begrepsanalyse. Videre forklarer jeg hvordan jeg brukte tre former for tekstuell mening for å identifisere diskursene om inkludering. Til slutt vil jeg legge frem diskursene jeg har identifisert i analyseprosessen.

#### 3.4.1. Grovkategorisering av tekstene

Først leste jeg gjennom transkriberingene grundig. På dette tidlige stadiet av analysen valgte jeg så å gjøre en grovkategorisering av tekstene. Grovkategoriseringen ble gjort med utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg trakk ut av tekstene spesifikt hva de ulike svarer på direkte spørsmål om inkludering, og samhandling rundt beskrivelser av inkludering.

I dette arbeidet brukte jeg Nvivo, et kvalitativt analyseprogram for forskere. Da jeg var ferdig med grovkategoriseringen av alle de seks tekstene, hadde jeg begynt å danne meg et inntrykk av mønstre på tvers av intervjuene. Et tydelig mønster var hvordan informantene konstruerte relasjoner som gav dem makten i de sosiale relasjonene med elevene. Bearbeiding av tekstene var en nyttig prosess. Informantenes fremstillinger og perspektiver til kom tydeligere frem. Utdragene fra tekstene har vært et nyttig grunnmateriale for videre analyse. Det har likevel vært nødvendig å vende tilbake til grovmaterialet og lydfilene under hele analyseprosessen. Det har vært anvendt som støtte når jeg har vært usikker på utdragenes tekstlige sammenheng. Dette løste jeg ved å legge alle tekstene i sin helhet i et dokument slik at jeg lett kunne søke opp tekst for å sjekke kontekst.

#### 3.4.2. Begrepsanalyse

Et viktig poeng med kritisk diskursanalyse er hvilke fremstillinger av virkeligheten som uttrykkes gjennom sentrale begreper som blir brukt i teksten. Begrepene jeg undersøkte hadde forbindelse med det temaet som jeg søkte å finne svar på i problemstillingen (Fairclough, 2003; Hitching et al., 2011, p. 125). Først gjorde jeg en nærlesing av teksten hvor jeg undersøkte begrepsbruken der jeg fortolket og skapte mening av det som kom til uttrykk. Begreper vil i seg selv ikke kunne gi noe viktig informasjon, men det er interessant å se på hvordan de brukes i ulike sammenhenger og hvordan de er satt i sammenheng. Begreper kan tolkes ulikt og hvilke ord som settes sammen kan si noe om hvilke perspektiver informanten kan ha i forhold til begrepet (Hitching et al., 2011). Jeg benyttet meg av notater i margene og farger for å merke meg interessante funn.

Deretter utførte jeg en ordtelling på de begrepene som kunne tolkes som viktige. Det var interessant å undersøke forskjeller mellom informantene, eventuelt et skille mellom rektorer versus lærere. Her kunne jeg avdekke forskjeller i frekvens hos informantene og eventuelt få frem ulike diskurser hos ulike informanter. Jeg undersøkte frekvensen av disse i originalmaterialet og satt disse inn i en tabell (vedlegg 11).

### 3.4.3. Tekstuell mening: Funksjoner som konstruerer

Fairclough (2003) skiller mellom tre ulike typer mening i tekst. Disse har som funksjon å konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer (Fairclough, 2003, p. 26). Disse tre typer mening har: en *identitetsfunksjon*, en *relasjonsfunksjon* og en *begrepsfunksjon*, som står i en dialektisk relasjon til tre relativt varige måter å strukturere språket på: *stiler*, *sjanger* og *diskurs*. Stiler, sjanger og diskurs er tre relativt varige måter å strukturere språket på (Fairclough, 2003, p. 26).

I denne delen vil jeg forklarer nærmere hvordan jeg identifiserte tekstlig mening. De tre ulike typer mening kunne jeg identifisere ved å se på deres funksjon. Vi har en identitetsfunksjon som konstruerer *sosiale identiteter*, en relasjonsfunksjon som konstruerer *sosiale relasjoner* og en begrepsfunksjon som konstruerer *kunnskapssystemer* (Fairclough, 2003). Disse tre språklige funksjonene står i en dialektisk relasjon til tre typer tekstlig mening:

- tekst som kan knyttes til sosiale agenter, for eksempel beskrivelser av for eksempel elever *identifikasjon*,
- tekst som viser til måter å samhandle på og som konstruerer relasjon mellom for eksempel elever og lærere *tekstuell samhandling*
- tekst som viser til måter å fremstille verden på *representasjoner* (Fairclough, 2003).

Disse må analyseres hver for seg for å til slutt kunne kartlegge hvordan diskursene iscenesettes tekstuell (Fairclough, 2003, pp. 21-29). De tre punktene over brukte jeg som spørsmål til meg selv i analyseprosessen. Jeg tok utgangspunkt i det samlede dokumentet, som ble satt sammen under grovkategoriseringen av tekstene, for den videre analysen. Dokumentet besto av 27 sider med utdrag av tekst.

### 3.4.4. Tekst som konstruerer sosiale identiteter og relasjoner

Måter å være på har en *identitetsfunksjon* og står i en dialektisk relasjon til den språklige strukturen *stiler*. Slik kunne jeg operasjonalisere det teoretiske begrepet *stiler*, og gjøre det anvendbart for analysen. *Med* utgangspunkt i mening som konstruerer sosiale



identiteter søkte jeg etter de ulike sosiale aktørene i teksten og hvordan de ble beskrevet, *identifisert*. Identifisering er den prosessen mennesker erfarer gjennom å identifisere seg selv eller hvordan de blir identifisert av andre (Fairclough, 2003). Jeg begynte derfor å se etter måter informantene beskrev seg selv og de andre sosiale aktørene i teksten. Det interessante var å se nærmere på om informantene gav elevene ulike sosiale identiteter, og på den måte ble plassert i ulike subjektposisjoner i forhold til inkluderingsbegrepet.

Et annet redskap jeg brukte i denne delen av analysen var å se etter kategorisering. Dette er et sentralt begrep i diskursanalyse og kan identifiseres i teksten ved å undersøke om informantene gjør en inndeling av verden i sine beskrivelser. For eksempel, blir det gjort et skille mellom, *vi* og *de* eller *oss* og *de andre* (Hitching et al., 2011, pp. 127-128). Ved å se på transitivity kunne jeg undersøke hvordan subjektet/objektet forbindes med handling, og om det forbindes til handling. Ulike setningskonstruksjoner vil kunne gi ulike subjektposisjoner. Det er interessant var se hvem som handler og eventuelt hvem som var passiv. Hvordan identiteter blir representert kan si noe om perspektivet og få ideologiske konsekvenser for hvordan inkludering forstås og praktiseres. En konsekvens av en dialektisk forståelse mellom identitet, handling og diskurs er at tekst kan sees som forutinntatte representasjoner av mening (Fairclough, 2003, p. 160).

Under hele denne analyseprosessen brukte jeg farger og gjorde understrekninger i tekstene, der jeg så etter kategorisering elever i form av beskrivelser. Disse beskrivelsene førte jeg inn i et skjema med overskrift *måter å være på*, slik at jeg fikk en oversikt. Dette gav meg mulighet til å se etter mønstre og gjentakelser i tekstene. Da jeg var ferdig, hadde jeg en god oversikt på måter å være på, eller beskrive elever på. For eksempel ble elevene som ble kategorisert som *de* og ble knyttet til inkludering, beskrevet blant annet som svake, utfordrende og handikappet. Elever som ble kategorisert som inkluderte var beskrevet som for eksempel flinke, greie og sterke (vedlegg 10).

Tekstlige måter å samhandle på har en *relasjonsfunksjon* og står i en dialektisk relasjon til den språklige strukturen *sjanger*. På denne måten kunne jeg operasjonalisere det teoretiske begrepet *sjanger*, slik at det var anvendbart for analysen. Da jeg skulle lete etter tekstlig samhandling, gjennomførte jeg samme prosedyre som ved identifisering.

Her så jeg konkret etter tekst som viser til måter å samhandle på og måter å relatere på, og hvilke relasjoner som ble konstruerte mellom for eksempel elev og lærer. Jeg la også disse inn i et nytt skjema (vedlegg 11) for å få oversikt på mønster i måter å samhandle på. En måte å se etter samhandling er å se etter verbet i setningen. I tekstlig samhandling kan informanten bestemme maktforholdet i relasjonen til den de samhandler med og på den måten konstruere relasjoner. Samhandlingen vil derfor kunne si noe om den etablere relasjonen som er vanlig i den sosiale praksisen. For eksempel så kan vi se på utsagnet «*de vet ikke hva som er best for seg selv*» indikerer at informanten vet best og vil på denne stå i en tydelig maktposisjon i forhold til elevgruppen som blir beskrevet.

#### 3.4.5. Tekstlig mening som konstruerer kunnskapssystemer

Måter å representere på har en *begrepsfunksjon* og står i en dialektisk relasjon til *diskurs* og er tekstlige måter å beskrive virkeligheten på. De ulike måter å beskrive virkeligheten på, fant jeg ved å se helhetlig på de tre ulike typene av tekstlig mening. Jeg så også på hvilke begreper informantene trakk på, og hvordan disse blir brukt i forhold til identifisering og samhandling. For eksempel så kan hyppig bruk av ord som sak, lovverket, tiltak og vedtak være en indikasjon på at perspektivet i diskursen er byråkratisk. Dette dannet et bilde av hvordan de tre ulike typer av tekstlig mening konstruerte sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer. Slik kunne jeg se ulike perspektiver og kunnskapsforståelser i intervjuetekstene om ulike måter å forstå inkluderingsbegrepet på.

På bakgrunn av analyseprosessen kunne jeg identifisere diskursene som dominerte i artikuleringen av forståelsen av inkluderingsbegrepet i skolen. Ved å lete etter de tre ulike typer mening i tekstene, sammen med begrepsanalysen og de perspektivene den indikerte, underbygde min fortolkning. Underveis gjorde jeg også refleksjoner i forhold til de sosiale strukturene som den sosiale praksisen informantene opererer i. Diskursene jeg identifiserte i analyseprosessen var «En marginaliseringsdiskurs», «En byråkratisk organiseringsdiskurs» og «En individfokusert diskurs». I neste kapittel vil jeg presenterer analysen og funn mer inngående.

## 4. Funn: resultat av analysen

I følgende kapittelet vil jeg presentere de funn jeg har gjort som resultat av analysen. Hensikten med dette kapittelet er å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke diskurser finnes i skolen om begrepet inkludering?*

I tekstene finnes flere ulike diskurser, og disse diskursene synes å gå på kryss og tvers av hverandre. Jeg har valgt å trekke frem tre diskurser som synes å dominere i tekstene. Disse er:

- *En Individfokusert diskurs*
- *En Marginaliseringsdiskurs.*
- *En byråkratisk organiseringsdiskurs.*

Jeg introdusere disse tre diskursene hovedsakelig hver for seg. Den individfokuserte diskursen samarbeider med marginaliseringsdiskursen og den byråkratiske organiseringsdiskursene. Derfor vil den også bli eksemplifisert i presentasjonen av analysen av de to andre diskursene. Dette vil i tillegg vise hvordan diskursene kan gå på kryss og tvers av hverandre i tekstene, og noen ganger samarbeider og forsterke hverandre i representasjoner om hvordan inkludering forstås og iverksettes i skolen.

### 4.1. En individfokusert diskurs om inkludering

Jeg vil her gjøre en kortere presentasjon med noen eksempler på hvordan den individorienterte diskursen kommer til uttrykk i tekstene. Denne diskursen har et enkelt perspektiv der inkludering forstås som strategier rettet mot enkeltelever i kontrast til det å forstå inkludering som strategier rettet mot systemet. Diskursen har et individrettet perspektiv, og kommer til uttrykk i alle tekstene. Den arbeider på kryss og tvers av materialet og samarbeider med de andre diskursene. Den vil derfor presenteres kort i et eget kapittel, og deretter eksemplifiseres enn de i analysen for de to andre diskursene.

I eksempelet under har jeg spurt rektor «Ragnhild» om skolen har gjort noen organisatoriske endringer når det gjelder inkludering. «Ragnhild» forteller at de har planer for det psykososiale miljøet, og at de har laget egne jentegrupper:

(...) mens det er jo egentlig enkeltelever som skal prøve å bli inkludert i denne gjengen her då (...) for du har alltid elever som ikke, det er jo unormalt å ikke ha elever som ikke passer inn.

Som vi kan se i fremstillingen er fokuset på strategier rettet mot enkeltelever selv om prosjektet skulle forbedre det psykososiale miljøet i klassen. Det oppstår dermed en blind flekk i «Ragnhilds» uttalelser om kollektive og systemiske opplegg som tar sikte på å ivareta hele fellesskapet. Måter å samhandle på uttrykkes som strategier som er bestå av å lage en egne jentegrupper som skal *prøve å inkludere enkeltelever som ikke passer inn*. Et slikt fokus kan ha innvirkning på hvilke strategier skolen vektlegger, og hvordan arbeidet som skal gjøres defineres og iverksettes.

I et annet eksempel her spør jeg lærer «Liv» hvordan hun forbereder seg til møte med andre lærere i forbindelse med inkludering er det enkelteleven som er i fokus. Jeg ønsker å undersøke hvordan de helhetlig organiserer undervisningen i forhold til spesialundervisningen som hun forteller en del om i intervjuetekstene:

(...) at lærerne kommer til meg i et friminutt, kommer innom på kontoret og spør om ting, om de kan få hjelp, også viser jeg de materiell (...) og finner ut av ting for den enkelte (...)

Her også kan vi se at det er strategien rettet mot individet *de*. Måter å samhandle er strategier. Strategien er undervisningsopplegg for *den enkelte*. Her er også lærer «Liv» individrettet, i motsetning til systemrettet i sin fremstilling når hun forklarer hvordan hun forstår inkludering.

I neste del vil jeg presentere analysen av marginaliseringsdiskursen og trekke frem eksempler og forklaringer på den individfokuserete diskursen.

## 4.2. En marginaliseringsdiskurs om inkludering

Marginaliseringsdiskursen deler elevene i to, og skiller mellom *vi* og *de* eller *dem* og *de andre*. I intervjuetekstene finner jeg hyppige tilfeller av tekstlig mening som gjøre en slik kategorisering av elevene. Kategorisering er en måte å inndelegge verden på (Fairclough, 2003; Hitching et al., 2011). Elevgruppen på skolen deles inn i de som er inkluderte i det ordinære fellesskapet på skolen og *de* som er ekskluderte, og trenger hjelp til å bli inkludert. Hvem som tilhører de to ulike grupperingene foretas i form av en identifiseringsprosess. Elevene blir i denne identifiseringsprosessen tillagt egenskaper som knyttes til de to grupperingene gjennom måter å samhandle /relatere på. Elevene som er inkluderte i fellesskapet, har en type egenskaper og de ekskluderte en annen type egenskaper. På denne måten konstruerer informantene to hovedtyper sosiale identiteter hos elevene. En slik inndeling er med på å bestemme hva inkludering betyr. Kategorisering og identifisering i form av egenskaper hos elever retter et fokus mot individet i forståelsen av inkludering. På denne måten samarbeider den individfokuserende diskursen med marginaliseringsdiskursen og forsterker hverandre.

Et konkret eksempel på tekstlig mening som kategoriserer elevene ser vi i eksempelet under når læreren «Liv» svarer på hvordan hun forstår inkluderingbegrepet:

(...) Inkludering er vel (...) vi skal prøve å få elever med mest mulig. På det meste altså, få de i klassen selv om du har et handikap at du ikke kan gå, så kan du likevel være i en vanlig klasse, selv om du har et handikap at du ikke kan lese, så vil jeg likevel at de skal få være sammen med de andre (...) at vi ikke skal ta elevene alt for mye ut, eller ikke la de være på skolen fordi at de er så veldig annerledes, selv om noen ganger så tror jeg det at det er det beste (...) der skal vi prøve å få de med, men da tenker jeg (...) at de kanskje skal få være (...) alle må jo få være sånn som de er, selv om de er forskjellige (...)

Inkluderingbegrepet knyttes til elevgrupperingen som er kategorisert som *de*. Denne elevgruppen identifiseres ved tillegges egenskaper. I dette eksemplet er egenskapene *handikap, ikke kan gå, ikke kan lese og annerledes*. Ved å knytte tekstlig mening som refererer til måter å samhandle på sammen med måter å være på *egenskaper*, dannes et skille mellom elevgruppen *vi* som er inne i det ordinære opplegget og *de* som skal

inkluderes. Elevene fremstilles her på en slik måte at de ikke får en naturlig plass i fellesskapet. «Liv» konstruerer sosiale relasjoner gjennom å bruke verbet *få* og *er* sammen med *de* som identifiseres i form av egenskapene *handikap, ikke kan gå, ikke kan lese* og *annerledes*. Elevgruppen får en passiv rolle i den sosiale relasjonen når *de får* være med. «Liv» har makten i konstruksjonen av relasjonen der hun gir elevene en form for tillatelse i å være med og en tillatelse til å få lov å være som de er. Hun er den aktive som *lar de være med* og *prøver å få de med* og *lar de få være som de er*. Dette endrer seg når elevgruppen identifiseres gjennom måter å være på. Egenskaper fremstilles som noe de *er* ved å si at elevene *er annerledes*. Det er en høy grad av tilslutning til det «Liv» uttrykker. Det er «Liv» som har definisjonsmakten i den sosiale relasjonen. Elevene *er annerledes* presenteres som en sannhet og en individuell egenskap som eleven besitter. En slik forståelse kan utelukke at noe annet kan være sant. Det er også tekstlig mening som retter fokuset mot individet. I den individfokuserte diskursen forstås inkludering som strategier rettet mot enkeltelever. Eksemplet viser måter å være på og relasjoner rettet mot enkeltelever. Tekstlig mening som konstruerer sosiale relasjoner, er måter å være på. Måter å samhandle på i eksemplet kan forstås som implisitte henvisninger til strategier rettet mot elever som «Liv» skal anvende for den ene elevgrupperingen mest mulig med.

Kategoriseringen i diskursen gir elevgruppen som deltar det ordinære fellesskapet egenskaper med positivt fortegn, og elevgruppen som er ekskluderte, egenskaper med negativt fortegn. Elevgruppen i det ordinære fellesskapet er ikke like hyppig beskrevet i tekstene som *de* ekskluderte er. I de tilfellene dette er skjær, beskrives elevene med egenskaper som for eksempel *sterke, flinke, greie*. Da jeg spør lærer «Lene» hvordan hun organiserer og planlegger undervisningen når hun jobber med inkludering:

(...) for du har svake elever og du har veldig sterke elever, du vil jo at alle skal på en måte skal kunne få en eller annen støtte (...) altså de som er sterke skal slippe og alltid måtte hjelpe sant (...)

I denne fremstillingen ser vi også at de inkluderte *sterke* elevene tillegges en aktiv rolle som hjelpere, og *de* ekskluderte eleven blir gitt en passiv rolle som mottakere. De *sterke* gir hjelp og *de svake* får hjelp. Dette konstruerer sosiale relasjoner som gir noen sosiale identiteter mer makt enn andre. Hvem er det som får definisjonsmakt for den ordinære

undervisningen. Dette kommer til uttrykk ved at «Lene» bruker de ordinære *sterke* elevene som en form for mal på hva som skal skje når hun planlegger undervisningen. «Lene» sier at de *sterke* skal slippe å alltid *måtte hjelpe de svake*, og når hun forteller nærmere om hvordan undervisningen planlegges:

(...) det jo litt på dette her med tilpasset opplæring og sant, altså det skal være plass til alle elever i klasserommet (...) det er selvfølgelig utfordrende (...) noen de klarer ikke henge med på det du holde (...) men man kan jo alltid tilpasse en type arbeidsoppgave sånn at den kan være lettere å gjennomføre (...)

De *svake* elevene *klarer ikke å henge med* den ordinære opplæringen og *får tilpasset* arbeidsoppgaver. Det fremstilles på en slik måte at det kan tolkes som om den ordinære undervisningen som de *sterke* klarer å henge med på kan fortsette. Endringen rettes mot enkeltelever og strategien er et individtilpasset opplegg. Her kan vi se at den individfokuserte diskursen samarbeider med marginaliseringsdiskursen. Vi kan si at den individfokuserte diskursen forstår inkludering som strategier rettet mot enkeltelever og marginaliseringsdiskursen viser hvilke strategier og hvordan strategiene skal iscenesettes.

Beskrivelser av den ekskluderte elevgruppen, identifiserte i form av egenskaper med negativt fortegn, dominerer i tekstene. Egenskapene elevgruppen identifiseres med er ikke i seg selv negativ, men språkbruken i tekstene konstruerer relasjoner og identiteter sammen på en slik måte at de fremstilles som negative. For eksempel så trenger ikke ADHD hos en elev være negativt, men som vi ser i dette eksemplet fra lærer «Liv», så fremstilles eleven som har ADHD på en svært negativ måte, gjennom å bruke negativt ladede beskrivelser:

(...) som for eksempel har hatt ADHD (...) er helt spinnville, vi burde jo visst om det på forhånd (...) de henger jo i taket (...) det var så mye rart med det barnet som ingen andre gjorde, og selvfølgelig alle så jo på han at han var litt spesiell, ganske spesiell, hadde vi visst det på forhånd så kunne vi unngått at han på en måte ble sett på som en raring på den turen der (...)

I dette sitatet ser vi at ADHD settes i forbindelse med negativt ladede uttrykk som «spinnvill», «ganske spesiell» og «rar og «raring». «Liv» forklarer også at oppførselen skulle vært unngått og setter dermed et negativt fortegn på elevens egenskaper. Årsaken til unngåelsen var for å hindre at eleven ble sett på som *en raring*. «Liv» presiserer at

eleven er spesiell og rar. Det presenteres som en sannhet som *alle* kunne se. Vi kan også se at måter å samhandle på er rettet mot enkelteleven.

I tabell 2 under kan vi se fordelingen av egenskaper som elever ble identifisert med. I analysen fant jeg 42 tilfeller av måter å identifisere elever inkludert i det ordinære fellesskapet, og 97 tilfeller av måter å identifisere elever som var kategorisert som *de* ekskluderte. Begrepene normal og vanlig er hyppig brukt i tekst forbundet med elevgruppen inne i det ordinære opplegget og blir ofte brukt i forhold til å sammenligne eller settes i motsetning til elevene som er ekskludert fra fellesskapet.

Tabell 2

*Måter å identifisere på.*

Elever som er inkluderte, i fellesskapet:	Elever som er ekskluderte fra fellesskapet:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flinke (7)</li> <li>• Greie (1)</li> <li>• Aktive (2)</li> <li>• Normalfungerende/velfungerende (2)</li> <li>• Driftige (1)</li> <li>• Vanlige (12)</li> <li>• Normale (9)</li> <li>• Sterke (6)</li> <li>• Medvirkende (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svake (3)</li> <li>• Stille (2)</li> <li>• Bortglemte (1)</li> <li>• Undertrykt (5)</li> <li>• Stigmatisert (3)</li> <li>• Skolevegere (2)</li> <li>• Minoritetspråklige (2)</li> <li>• Ikke-fungerende (2)</li> <li>• Potensielle bøllefrø (1)</li> <li>• Utilpass (1)</li> <li>• Handikappet (2)</li> <li>• Forskjellig/annerledes (9)</li> <li>• Utfordrende (9)</li> <li>• Svakt-fungerende (1)</li> <li>• Psykisk utviklingshemmet (6)</li> <li>• Spinnville (1)</li> <li>• ADHD (3)</li> <li>• Funksjonshemmet (5)</li> <li>• Skakke (1)</li> <li>• Halvdøve (1)</li> <li>• Blinde (2)</li> <li>• Paragrafelev (1)</li> <li>• Autist (2)</li> <li>• Unormal (1)</li> <li>• Sosial inkompetanse (1)</li> <li>• Utidig (1)</li> <li>• Har adferd (10)</li> <li>• Plager/terger (3)</li> <li>• Diagnoser (5)</li> <li>• Utenfor (9)</li> <li>• Vold(som) (2)</li> </ul>
Sum 42	Sum 97

I marginaliseringsdiskursen forstås inkludering som egne opplegg for elever i den ekskluderte elevgruppen. Den sosiale praksisen er å gi disse et annet undervisningsopplegg enn elevgruppen i den ordinære undervisningen. Elevene tas enten fysisk ut av den ordinære undervisningen, eller får et eget opplegg inne i klassen.



Vi kan se i eksempelet under når rektor «Ragnhild» forteller om et tilfelle hun opplever som problematisk:

(...) vi har spesielt en (...) en elev som føler at alle er imot han, han sier at det er ingen som liker meg (...) ja da har vi en kjempe utfordring sant, når man går på denne skolen, jo han er jo inkludert, men han opplever seg ikke som inkludert (...) han er jo i klassen, han har jo fått sitt eget opplegg, og han sitter jo med sine egne ting (...)

«Ragnhild» sier at han *er i klassen*, han *er inkludert* sammen med *han har fått sitt eget opplegg, sitter med sine egne ting*. I denne fremstillingen deltar ikke eleven i den ordinære undervisningen, men plasseres på sidelinjen med et eget undervisningsopplegg. Elevens opplevelse av å være ekskludert vektlegges ikke og det er «Ragnhild» sin forståelse av inkludering som får definisjonsmakten når hun konstruerer hva som er sant og ikke i forhold til hva inkludering betyr. Eleven er forstått som inkludert når han er fysisk plassert inne i det ordinære opplegget med sitt eget opplegg. Definisjonsmakten og setter dagsorden for hva som er den gjeldende forståelsen for inkludering, og hvordan det skal praktiseres.

Denne måten å fremstille på konstruerer derfor en annen sosial relasjon til elevgruppen enn til de som er inne i det ordinære opplegget. Den sosiale relasjonen som konstrueres gir den ekskluderte elevgruppen ikke de samme muligheter til å delta i det ordinære opplegget. For eksempel i intervjuet med lærer «Lars» forklarer han at de har tatt 50 elever ut av det ordinære fellesskapet, og at disse elevene har et annet undervisningstilbud. «Lars» forklarer under at han ikke arbeider med kompetansemål:

Jeg jobber ikke med kompetansemål. Jeg ser litt på de av og til (...) det passer meg ganske bra (...) kompetansemålene er litt spisse synes jeg, og det liker jeg ikke i det hele tatt (...) men jeg har elever som også er veldig målfokuserte (...) det kan jeg jo være med på da, eller så er det jo meg som er firkantet, men i utgangspunktet så er ikke det den type mål jeg liker så godt. Men jeg har blant annet en elev i år så som er veldig sann opptatt av at «vi må ha det sann»

«Lars» sier her at han ikke liker å arbeide med kompetansemål, men kan imøtegå elever hvis de ønsker å arbeide med dem. Elevene får vil få et annet undervisningsinnhold enn den i den ordinære opplæringen. Den sosiale praksisen om hvordan inkludering iverksettes og praktiseres gir dermed ikke samme mulighet for denne elevgruppen som

den elevene i den ordinære opplæringen. Det kommer frem når «Lars» forteller om hva elevene i denne gruppen arbeider med:

(...) jeg jobber på forsterket avdeling (...) da jobber jeg mye med adferd og med elever som ønsker og trenger å ha et annet tilbud enn normal klassene (...) jeg har de med på alternative ting, så vi er ute og fisker og på sjøen og vi bygger ting, sånn at vi gjør en del sånn praktiske ting (...)

Det er en, relativt stor gruppe som er ute av det ordinære opplegget på skolen. Jeg spør «Lars» hvordan de bestemmer hvilke elever dette gjelder:

(...) det er ledelsen, som sammen med det spesialpedagogiske teamet som plukker ut de jeg skal ha, det vi har litt erfaring med, det er at en del av disse med litt sånn tunge diagnoser, gjerne sammen med sånn skolevegringsproblematikk, det har fungert ganske bra hos oss (...)

Elevene som velges ut gjennom en kategorisering og identifiseres etter *tunge diagnoser* og *skolevegringsproblematikk*. Elevene beskrives i form av tunge diagnoser og skolevegringsproblematikk som igjen forklarer sorteringspraksisen for hvem som skal ut av det ordinære opplegget og få et annet opplegg.

Kategoriseringen som kommer til uttrykk i marginaliseringsdiskursen, gir elever sosiale identiteter som utelukker personlige forskjeller blant elevene. Som nevnt tidligere kommer denne formen for språkbruk frem i alle intervjuetekstene.

Inkluderingsforståelsen knyttes ofte til spesialundervisning. For eksempel når jeg spør lærer «Liv» om hvordan de arbeider med inkludering i hverdagen på skolen:

(...) at du skal kunne få hjelpe den enkelte så mye som vi ønsker, nå tenker jeg veldig mye spesialundervisning, og da ville vi jo helst at de skulle kunne være inkludert i klassen (...) men vi har dannet grupper for å gi de best mulig undervisning (...)

Inkluderingsforståelsen knyttes til spesialundervisningen og den sosiale praksisen er at elevene blir tatt ut av den ordinære undervisningen og plassert i gruppen. Jeg spør «Liv» hvordan dette arbeidet foregår:

«Liv»: nei, utenfor klassen i norsk, engelsk og matematikk, men det som er viktig er at de gruppene ikke blir statiske, men at hele tiden så føler barnet at de er hører til sin klasse (...) ser de en film i klassen, skal de på en tur så skal de være med klassen.

Meg: Ja når du sier det at gruppen ikke skal være statiske, rulleres det på hvem som er ute i gruppene, er det det du mener? eller er det det at de er mye både inne og ute?

«Liv»: Begge deler ja, for eksempel så er det barn som tenker at de har lyst til å prøve å være på gruppen for at der er det mer ro.

Meg: Som kanskje ikke har noen lærevansker?

«Liv»: Ja som kanskje bare har dysleksi (...), men som føler at der får de kanskje får de mer hjelp og de utvikler seg mer når de er der, pluss at det er noen som synes det er litt flaut å ta frem en pc eller og folk ser at de sliter med å skrive om å lese hvis de må lese høyt i klassen å sånn, ja og da kan de være inne eller ute på en liten gruppe en stund også få den tryggheten på; ja men du er jo så flink du har jo i grunnen ikke noe her å gjøre, også går de inn igjen i klassen.

Meg: Er det sånn da at dette med gruppe er kanskje litt, noe som folk ønsker?

Liv: Veldig ofte er det det, ja og ofte også foreldre som ber om det, ja så blir vi enig om nei nå synes vi at barnet ditt skal større utfordringer og da i klassen å være der (...)

I denne seksjonen av teksten er det flere ting som skjer. Det blir et kriterium for å ta «de ekskluderte» elevene ut av den ordinære undervisningen når klassen har fagene norsk, engelsk og matematikk. Dette er også eksamensfagene for elever i ungdomsskolen og blir derfor definert gjennom nasjonale føringer som viktige fag. Kriterium for å få være inne i den ordinære klassen de tilhører, er når det er film eller tur med klassen. Det kan tolkes som at disse fagene anses som mindre viktige og kanskje også «enkle» fag. Elevene får da *lov* å være inne i klassen sin. I fremstillingen blir skillet mellom elevkategoriene tydelig. Når det er viktige fag som matte, norsk og engelsk, må denne elevgruppen ut av det ordinære opplegget som er for *de flinke* elevene, og når det er film og tur får de *lov* å være inne i det ordinære opplegget. Elevene blir også fortalt at når de er *flinke* så skal de inn i den ordinære undervisningen, for det er der det er *utfordringer*,

implisitt at det kan flinke elever klare. I fremstillingen sier «Liv» at når eleven uttrykker at de ønsker bli i gruppen så får de ikke lov til dette når de er *flinke*. Her introduseres en ny kategori der elever med diagnoser som viser seg *flinke* kan flyttes inn i det ordinære opplegget. En slik måte å relatere og samhandle på kan signalisere at den ordinære undervisningen er for de sterke og smarte elevene, mens undervisningsopplegget «ute av det ordinære» er for svake elever som ikke får det til.

Måten å fremstille elever på i denne diskursen utelukker en forståelse av denne gruppen elever er mennesker med besittelse av viktige egenskaper som de kan bidra med i det store fellesskapet. Elevene tildeles fordelaktige og ufordelaktige personlige identiteter, og gir er et svært forenklet bilde av det mangfoldet av egenskaper et menneske har. Samhandling og hendelser knyttet til elever som blir definert slik at *de* ikke får samme mulighet til å delta i det ordinære fellesskapet, der de får mulighet til å påvirke og medvirke i sin skolehverdag. Vi kan også se at de ekskluderte elevene får på den måten ikke mulighet til å kunne få det faglige og sosiale utbytte som den ordinære opplæringen skal ha.

Marginaliseringsdiskursen har derfor fått sitt navn fordi den er konstruert av sjanger og stiler som representeres sammen på en slik måte at diskursen og den sosiale praksis forstår inkludering som forskjellsbehandling og ekskludering av enkeltelever i forhold til elevgruppen i det ordinære opplegget. Den har som funksjon som konstruerer en standard praksis som skal utføres på de ekskluderte elevene, og som skiller seg fra elevene i det ordinære opplegget. Fra et sosialpedagogisk perspektiv kan marginalisering defineres som noe som oppstår når et menneske, som følge av en prosess, ikke får delta som et fullverdig medlem på et eller flere viktige områder i samfunnet der det eksisterer en normativ forventning at en skal delta. Prosessen er uønsket for individet og samfunnet og oppstår som ubevisste prosesser og ikke som bevisste valg (Madsen, Fosland, Sivertsen, & Kvaran, 2006, p. 121).

Diskursen og den sosiale praksisen legitimeres av en kunnskapsforståelse og perspektiver som vi finner i den tradisjonelle kategoriske individpatologiske spesialpedagogikken. Dette vil jeg forklare nærmere og argumentere for i drøftingskapittelet.

### 4.3. En byråkratisk organiseringsdiskurs om inkludering

Den diskursen jeg har identifisert som «den byråkratiske organiseringsdiskursen» blir styrt av et byråkratisk perspektiv. Det er lover og regler som styrer måten å fremstille og samhandle på, og dette får konsekvenser for forståelsen av inkluderingsbegrepet. Informantene bruker begreper som er forbundet med opplæringsloven<sup>1</sup>. Begreper som kjennetegner denne diskursen er: «*nasjonale føringer, lov, plikt, rett, sak, sakkyndig, krav, fritak, vedtak, avvik, tilrettelegge og tilpasset*». Diskursen oppstår i forskjellige måter å samhandle på rundt spørsmål om hvordan inkludering skal iverksettes på skolen. Diskursen samarbeider med den individfokuserede diskursen og marginaliseringsdiskursen. Forståelsen av at inkludering er strategier rettet mot enkeltelever opprettholdes, og strategiene er rettet mot elever som er kategorisert i form av egenskaper knyttet til elevgruppen som er ekskludert fra det ordinære undervisningsopplegget.

Jeg vil gjennom eksempler og refleksjoner rundt disse vise hvordan informantene legitimerer sin forståelse og fremstilling av inkluderingsbegrepet med loven som styrende for perspektivet i diskursen.

På spørsmål om hvordan han forstår inkluderingsbegrepet i skolen knytter rektor «Rune» begrepet i flere tilfeller til opplæringsloven. Her er det det å handle rett i henhold til informantens tolkning av loven som styrer forståelsen:

(...) i utgangspunktet har vi en felles skole i Norge og da har alle rett til å gå på hjemmeskolen, og da har vi som skole plikt for å legge forholdet til rette for den enkelte, og det kan være utfordrende, Bergen Kommune har laget noen egne (...) forsterket avdeling som finnes på noen skoler (...) knyttet til elever med veldig store lærevansker, eller funksjonshemmer som kan ivaretas bedre der enn en kan på enkeltskoler (...) men vi har et ideal som sier at alle skal ha rett til et likt tilbud, eller et likeverdig tilbud på hjemmeskolene, det tenker jeg er et godt ideal å jobbe etter, men det kan jo være utfordrende selvfølgelig, det kan det.

---

<sup>1</sup> Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1998

Her knytter «Rune» inkluderingsbegrepet sammen med *rett, plikt og tilrettelegge*. I tillegg så trekker han på den individfokuserte diskursen ved å knytte forståelsen opp mot *tilrettelegging* for den *enkelte*. «Rune» trekker også på marginaliseringsdiskursen i fremstillingen når han knytter dette til begreper som *lærevansker* og *funksjonshemma* til forklaringen. Det ligger en reservasjon i rektor «Rune» sin beskrivelse. Ordet *utgangspunkt* knyttes opp mot en *felles skole* som igjen defineres som *retten* til en felles skole og *plikten* å legge forholdet til rette for dette. *Utgangspunkt* kan sees som et startsted eller et prinsipp for noe vi skal ha. Rektor «Rune» kunne sagt at «vi har en felles skole» og på den måten vist en større tilslutning til sin påstand. Istedenfor velger han å reservere seg med ordet *utgangspunkt*. Dette underbygger han med å beskrive det som *utfordrende*. Rune bruker også ordet *ideal* to ganger i tilknytning til å oppfylle *plikten* som den norske skolen har til å oppfylle den enkeltes *rett* til en felles skole, *men vi har et ideal og det er et godt ideal å jobbe etter*. Jeg tolker det som at han modifierer sin tilslutning til *plikten* om å legge til rette for den enkelte i en felles skole. *Ideal* kan beskrives som noe abstrakt vi strekker oss etter, noe å arbeide mot og ikke noe som de gjør nå.

I dette neste eksempelet under kan vi se at rektor «Ragnhild» forteller at hun var mer åpen for begrepet inkludering før, og beskriver at dette innebærer at det skal være rom for alle. Implisitt synes det som at denne oppfatningen nå er endret. Det er kravet om eksamen som i «Ragnhilds» utsagn styrer samhandling i forbindelse med inkludering:

(...) men hvis jeg kobler det opp mot elever og inkludering så ser jeg at det er en kjempeutfordring (...) men spesielt kanskje i ungdomsskolen er det etter hvert ganske vanskelig å inkludere og fordi det der kravet om den eksamen så henger der og hvor mye avvik kan du ha fra undervisningen din i form av alternative skoledager (...)

*Kravet* om eksamen vanskeliggjør muligheten for alternative skoledager og *tilrettelegging* fordi det må kunne oversettes til fag. Dette forklares med at det er et spørsmål om hvor mye en lærer kan *avvike* fra sin undervisning:

(...) så kan vi ikke bare gjøre det eller det, eller tilrettelegge hvis vi ser at det er mulig, for da må det oversettes til et fag, ellers så må du søke fagavdelingen om fritak fra undervisningsplikten og den må da PPS ha skrevet, en sakkyndig for at

vi skal kunne få lov til, sånn at hvis inkludering for de elevene som kanskje har, en sånn som er paragrafelev kan være enklere, bortsett fra ressursbruken da, enn elever som de som vi kanskje tradisjonelt sett ville søkt BKL om hjelp til, ja de er vanskelig (...)

Jeg tolker det rektor «Ragnhild» sier dithen at dersom en lærer ikke kan, eller har den pedagogiske kompetansen til å oversette den *tilpassede* undervisningen til fag, og som kan gi eleven grunnlag for å delta på eksamen, så må det *søkes* fagavdelingen om *fritak* fra *undervisningsplikten*. Med andre ord, søke om å få *lov* til å ha *avvik* i den ordinære undervisningen for enkeltelever ved å få et *vedtak* i form av en *sakkyndig* rapport fra PPS. Videre tolker jeg dette slik at når en elev får et *vedtak* om at lærer kan *avvike* fra *undervisningsplikten* i fag vedrørende denne eleven, da trenger ikke læreren å oversette tilpassingen til fag, og eleven blir en *paragrafelev*. En slik fremstilling legitimerer diagnostisering og avviksforklaring av elevene og trekker på marginaliseringsdiskursen. Den trekker også på den individfokuserte diskursen som retter forståelsen mot hvilke strategier som skal iverksettes rettet mot enkeltelever.

Når jeg spør «Ragnhild» videre om denne praksisen forteller hun at det ikke lenger er en tradisjon å lage så mye vedtak på grunn av nye nasjonale føringer. De nye føringene forklarer hun i eksempelet under når jeg spør nærmere hva hun mener med paragrafelever:

(...) som har et vedtak (...) PPS er de som kommer inn under og har, har jo behov for spesialpedagogisk hjelp, og der har ikke vi noen tradisjon for at vi lager så mange vedtak lenger, for alt skal på en måte være innenfor det normale. (...) og det har blitt det mer og mer, det er liksom en sånn motsetning i det fordi at PPS er veldig, og nasjonale føringer sier at normaliteten skal ned, det skal tilpasses mer den enkelte elev (...)

De nye *nasjonale føringer* skaper problemer fordi nå er det ikke en tradisjon å lage så mye vedtak fordi at alt skal nå være innenfor det normale. Her krysser den byråkratiske diskursen med marginaliseringsdiskursen. Dette tolker jeg som kjernen til det rektor «Ragnhild» beskriver som vanskelig med inkludering. Overordnet ligger kravet om eksamen som alle elever som er inne i det ordinære. Det skal ikke være *paragrafelever* lenger, og *tilpasset* undervisning er vanskelig å oversettes til fag. De nasjonale føringene motarbeider det tradisjonelle individpatologiske perspektivet som

marginaliseringsdiskursen trekker på. Før kunne de søke fagavdelingen om å få *fritak* fra den ordinære undervisningen gjennom en *diagnostisering* av enkeltelever og elevene kunne få *spesialpedagogisk* hjelp og undervisning som *avviker* fra det ordinære opplegget:

(...) vi skal ha færre vedtak og færre diagnoser holdt jeg på å si på den ene siden, på den andre siden så er det et mye større sånn individfokus og prestasjonsfokus enn det det har vært før sånn at det krasjer litt (...)

«Ragnhild» uttrykker som nevnt i eksempel lenger oppe at hun var mer åpne for inkludering før. Jeg tolker dette dithen at de nye nasjonale føringer trekkes på i inkluderingsforståelsen og motarbeider hennes inkluderingsforståelse som tidligere hadde praksis slik inkludering fremstilles i marginaliseringsdiskursen.

I analysedelen der jeg trekker frem eksempel på hvordan «Ragnhild» forstår inkludering er det marginaliseringsdiskursen som får definisjonsmakt. Der får eleven sitt eget opplegg inne i klassen, på siden av det ordinære opplegget de andre elevene er en del av. Den byråkratiske organiseringsdiskursen har lover og regler som styrer måten å fremstille og samhandle på, og dette får konsekvenser for forståelsen av inkluderingsbegrepet. For at diskursene skal samarbeide og opprettholde den sosiale praksisen kan dette tolkes som om dette er løst ved at den tilpassede undervisningen inne i klassen forstås som et eget opplegg til enkeltelever som ikke kan følge den ordinære undervisningen.

Rektor «Roger» sier at spesielt i forhold til inkludering, så blir det vanskelig med de elevene som har vanskelig atferd. De må få delta i skolemiljøet for å lære seg og omgås andre elever. Det nye *lovverket* som bestemmer at det skal *iverksettes tiltak* der andre elever kan oppleve seg krenket, kan tolkes som et hinder i inkludering av elever. Dette gjelder både dem som utviser vanskelig atferd og dem som opplever å bli krenket av elever med vanskelig atferd. Rektor «Roger» beskriver at det er en konflikt mellom den *plikten* skolen har å legge til rette for elevers *rett* å delta i skolemiljøet, og på den andre siden, den *plikten* skolen har gjennom *loven* å *iverksette tiltak* for å skjerme elever fra krenkelser.



(...) men spesielt også her i forhold til inkludering. Hvis vi skal greie å inkludere disse som har litt vanskelig atferd, så kan vi ikke hele tiden da iverksette tiltak for å skjerme de andre elevene (...) og der vi ikke i stor nok grad har greid å skjerme den eleven fra å oppleve krenkelser fra den andre eleven, og er da skolen erstatningspliktig, i forhold til det nye lovverket, jeg vet ikke, det må nesten rettslig prøves (...)

Det er den nye *loven* som er styrende for Roger sin forståelse av samhandling og måter å relatere på i forbindelse med hvordan inkludering skal iverksettes.

Videre forteller rektor «Roger» at han frykter for at skolen kan bli *erstatningspliktig* om skolen mislykkes. Det blir det som styrer hvordan samhandling i forhold til inkludering vil bli praktisert som resulterer i en der en driver en byråkratisk organisering på hvordan inkludering skal forstås og iverksettes:

(...) det som ligger rundt dokumentasjonsarbeidet og papirarbeidet og det juridiske i forhold til disse tingene (...) vi har jo egentlig ikke juridisk kompetanse, men vi er likevel den forvaltningsenheten som fatter flest vedtak (...) situasjonen at enkeltelever kan faktisk gå inn til skolen å kreve tiltak mot andre elever uten at de andre elevene får den nødvendige tilsvarsretten. (...) vi er nødt til å holde tungen litt rett i munnen her for og rett og slett gå i balanse i forhold til paragrafene (...) vi har sett i noen av rettssakene (...) i ettertid på mobbing så er det ikke bevist at skolen ikke har gjennomført gode nok tiltak (...) vi har ikke i stor nok grad greid å bevise at de har satt inn de nødvendige tiltak mot denne mobbingen (...) så blir forklaringen da (...) dokumentasjonen ikke er god (...) vi blir for opptatt av å dokumentere i forhold til at vi skal ha ryggen fri i forhold til fremtidige erstatningssaker (...)

Rektor «Roger» uttrykker bekymring for utviklingen med den nye *loven*<sup>2</sup> og hvordan skolen skal kunne dokumentere at de gjør en god nok jobb. Det som styrer perspektivet i forståelsen, er *loven*. Dette eksempelet viser tydelig eksempel på hvordan sosial praksis står i en dialektisk relasjon til sosiale strukturer. Her er det rektor «Roger» sin forståelse av inkludering som møter den nye *loven* i forhold til mobbing. I denne relasjoner konstrueres diskurs og former den nye sosiale praksisen på skolen i forhold til forståelsen av inkluderingsbegrepet. Rektor «Roger» adresserer ikke muligheten for

---

<sup>2</sup> Opplæringsloven (1998, §§ 9 A-1-9 A -16)

hvordan de skal bedre den sosiale-praksisen i skolen slik at de forhindrer mobbing og utenforskap i sin fremstilling her. Det er frykten for å begå lovbrudd som bestemmer.

Den byråkratiske organiseringsdiskursen finnes i større eller mindre grad i alle tekstene, men kommer til uttrykk mer dominerende hos rektorene. Hos lærere kan vi se denne diskursen krysse marginaliseringsdiskursen i form av at informantene beskriver at: «alle skal med» og at «alle skal tilhøre en klasse», som er en definert rett i skoleloven.

I neste eksempelet kommer dette tydelig frem. Lærer «Lars» beskriver de *nasjonale føringene* ut fra at *tiltak* skal kamoufleres inn, og at denne måten å organisere på er fordi *nasjonale føringene* ønsker at alle elever skal gå i full klasse. Han trekker på *loven* i sin fremstilling av *loven* av hvordan han forstår inkluderingsbegrepet. Med utgangspunkt i dette perspektivet opplever ikke informanten inkluderingsbegrepet som særlig praktisk i sitt arbeid på skolen. «Lars» er også spesialpedagog, og arbeider med elevgruppen identifisert tidligere gjennom marginaliseringsdiskursen, og som er utenfor den ordinære undervisningen og på en forsterket avdeling:

(...) skolen som skulle tilpasse seg den enkelte elev (...) det var inkludering overtok for integrering mens inkludering på en måte er mer enn en sånn organisering av tiltak for at vi skal kunne være sammen og fellesskap (...) sånne inkluderingstiltak i den norske skolen som jeg opplever at kanskje det er altså de nasjonale føringene (...) det at man ønsker at elever skal gå i full klasse, mens tiltakene skal kamoufleres litt inn (...) alle bare skal være med (...) inkludering er ikke noe sånn praktisk begrep som vi bruker på vår skole.

«Lars» fremstiller inkludering som *tiltak* som skal kamoufleres inn i den ordinære undervisningen, og trekker på opplæringsloven i sin inkluderingsforståelse. I tillegg så er perspektivet fra den individorienterte diskursen med i forståelsen der inkludering forstås som strategier rettet mot enkeltelever.

Det samme kan vi se når lærer «Liv» forklarer hvordan hun legger til rette for en elev som er psykisk- utviklingshemmet og iverksetter inkluderingspraksis. Hun forklarer at det er vanskelig å få til inkludering i det sosiale fellesskapet, men når det er undervisning kan de sørge for at eleven sitter med sitt eget opplegg inne i klassen:

(...) i undervisningssituasjonen kan vi jo selvfølgelig få det til at de er med i timene å se samme filmer å høre på samme foredrag og som de andre selv om de sitter med et enklere opplegg i selve klassen, men at de føler at jeg hører til i a-klassen eller b- klassen eller c- klassen, så de går i samme klasse, men det er mer på det sosiale jeg føler er vanskelig.

Elevene forstås som inkludert når *de* er plassert slik loven krever, med eleven sin *rett* til å *tilhøre* sin egen klasse. De *nasjonale føringene* tolkes som at alle skal gå i en klasse og det er *loven* som styrer samhandling av hvordan inkluderingsbegrepet skal iverksettes.

I forbindelse med spørsmål om inkludering forteller rektor «Roger» om alternativ undervisning for elever som trenger et opplegg utenom den ordinære opplæringen. En elev har fått være på et verksted og skrudd på mopeder og en annen har fått vært ute og bokset. Oppleggene har ikke alltid oppstått i form av *riktige vedtak*. «Roger» sier at nå har de begynt å bruke verktøy for arbeidet med inkludering som er i tråd med *loven*. Han ønsker kvalitet for sine elever, og de tidligere metodene skal nå passes inn i forhold til inkludering og loven. Han forklarer at de bruker *litt sånne uortodokse metoder* når de arbeider med inkludering. De ønsker å gi et godt tilbud til *de* som ikke alltid får et like godt tilbud i den ordinære opplæringen ellers. Samhandling og måter å relatere på styres av *lovverket* i forhold til iverksetting av inkludering:

(...) da brukte vi det verktøyet på Udir som heter Reflex, som er veldig lagt opp i forhold til lovverket (...)

Gjennom analysen har jeg vist hvordan den byråkratiske organiseringsdiskursen styres av et byråkratisk perspektiv, der lover og regler styrer måter å fremstille og samhandle på. Begreper som kjennetegner denne diskursen er: «*nasjonale føringer, lov, plikt, rett, sak, sakkyndig, krav, fritak, vedtak, avvik, tilrettelegge og tilpasset*». I tillegg så har jeg vist hvordan diskursen samarbeider med den individfokuserte diskursen og marginaliseringsdiskursen. Forståelsen av at inkludering er strategier rettet mot enkeltelever opprettholdes, og strategiene er rettet mot elever som er kategorisert i form av egenskaper knyttet til elevgruppen som er ekskludert fra det ordinære undervisningsopplegget. Den byråkratiske organiseringsdiskursen får funksjon som å

opprettholde standard praksis og strategier rettet mot enkeltindivider på en riktig måte som er i tråd med opplæringsloven.

Diskursen har fått sitt navn på grunn av dens funksjon og begrepsbruk som trekker på det rasjonelle byråkratiet. Dette er grunnet på arbeidsfordeling og spesialisering i ulike institusjoner og avdelinger. Disse blir styrt og organisert ut fra generelle og standardiserte regler (Østerud, Goldmann, & Pedersen, 1997, p. 31).

Jeg har også vist eksempler på hvordan den byråkratiske organiseringsdiskursen noen ganger arbeider mot marginaliseringsdiskursen. Jeg tolker fremstillingene i tekstene slik at den byråkratiske organiseringsdiskursen konstruere relasjoner gjennom måter å være på som innordner seg marginaliseringsdiskursen når de krysser hverandre. Den individfokuserede diskursen er med og styrer perspektivet mot individet, og i samarbeid med marginaliseringsdiskursen får disse hegemoni.

I neste kapittel vil jeg problematisere diskursene og drøfte nærmere mulige konsekvenser de kan ha i forhold til sosial praksis og utviklingen av en inkluderende skole. Jeg vil også drøfte den mulige årsaker til den indre konstitueringen av diskursene før jeg oppsummerer og avslutter.

## 5. Drøfting

Den dominerende diskursen vil være den diskursen som får definisjonsmakt i utformingen av hvordan inkludering forstås. Den får da hegemoni over hva som er presentert som den allmenngyldige sannheten om hvordan inkludering skal forstås og praktiseres (Fairclough, 2003). I mine funn kan vi si at marginaliseringsdiskursen forutsetter et individfokusert perspektiv. Sammen får disse diskursene et hegemoni over hva som er den sanne og naturlige forståelsen av inkludering, og hvordan den skal praktiseres. Den byråkratiske organiseringsdiskursen samarbeider med marginaliseringsdiskursen, og gir støtte til den sosiale praksis for å vise at skolen overholder «rett» og «plikt». Denne koblingen av diskursene i et hegemonisk perspektiv sier noe om hvilke kunnskapssystem og hvilke sosiale aktører som får makt i definisjonen av forståelsen

Mine funn viser at diskursene sammen sikrer en standardisering av sosial praksis og opprettholder og reproducerer tidligere perspektiv som er anvendt i både allmennskolen og spesialskolen. Dette medfører videre at den sosiale praksisen ekskluderer elever fra det faglige og sosiale fellesskapet. Som jeg vil argumentere for i dette kapittelet, trekker disse diskursene og den implisitte kunnskapsforståelsen på etablerte diskurser om sosiale inkludering i Norge, rekontekstualisert i ny sosial praksis under nytt navn. Dette hindrer et perspektivskifte i skolen som sørger for at skolene utvikler en inkluderende praksis.

I dette drøftingskapittelet vil jeg først argumentere for hvordan en individfokusert marginalisering gjennom en byråkratisk organisering ekskluderer elever fra det faglige og sosiale fellesskapet. Jeg vil problematisere denne forståelsen opp mot fire arbeidsoppgaver som er identifisert i forbindelse med hvordan en skole kan utvikle en mer inkluderende praksis (Haug, 2003). Videre vil jeg argumentere for at forståelsen i de tre diskursene trekker på tradisjonsbasert kunnskap, og på den måten reproducerer sosial praksis. Jeg vil så vise hvordan dette hindrer perspektivendring og utvikling av nye metoder og demokratiske- og pedagogiske prosesser som kan lede mot en mer inkluderende skole. Avslutningsvis vil jeg si noe om hvilke konsekvenser dette vil få og oppsummere.

## 5.1. Diskursene representerer en forståelse som ekskluderer elever fra det sosiale og faglige fellesskapet

Som vi var inne på i teorikapittelet, viser diskurs, sjanger og stiler til relativt varige måter å strukturere språket på. Disse relativt varige måtene å strukturere språket på, står i en dialektisk relasjon til sosiale praksiser og sosiale strukturer. Diskursene medieres gjennom språkbruk i relasjonen og spenningsforholdet mellom sosiale praksiser og sosiale strukturer (Fairclough, 2003). I kritisk diskursanalyse vil analysen derfor også innbefatte at en behandler diskurser som sosiale praksiser som systematisk former det temaet som er «objektet» for språkbruken (Grue, 2004, p. 150). Disse diskursene vil dermed kunne tolkes som språklige uttrykk for sosial praksis i skolen. Diskursene og den sosiale praksisen jeg har identifisert, iscenesetter en individfokusert marginalisering av elever gjennom en byråkratisk organisering. Den standardiserte sosiale praksisen som artikuleres gjennom diskursene peker mot en inkluderingsforståelse som ekskluderer elever fra det det faglige og sosiale fellesskapet på skolen.

Haug (2003) har i sin forskning identifisert det som han mener er nødvendige pedagogiske prosesser en skole bør arbeide med kontinuerlig, for å få en mer inkluderende sosial praksis i skolen (Haug, 2003). Arbeidsoppgavene han beskriver er: samvær, deltakelse, samarbeid og læringsutbytte (Haug, 2003). Disse fire arbeidsoppgavene baserer seg på ideelle kjennetegn for den inkluderende skole (Haug, 2003), og finnes også i opplæringsloven (1998, § 8-2).

Ved å problematisere den sosiale praksis som kommer til uttrykk i analysen, opp mot disse fire arbeidsoppgavene, vil jeg argumentere for at den individfokuserede diskursen, marginaliseringsdiskursen og den byråkratiske organiseringsdiskursen jeg har identifisert, ekskluderer elever fra det faglige og sosiale fellesskapet.

### 5.1.1. Sosial praksis som hindrer «samvær» og «deltagelse»

En skole som har en inkluderende praksis, er en skole som sikrer at alle elever får være med i det sosiale og faglige fellesskapet på sin lokale skole. Elevene skal også ha tilhørighet til egen klasse. Dette betyr at elever ikke skal oppleve å bli ekskludert,

stigmatisert og segregert ut av fellesskapet på grunn av kjønn, bakgrunn, evner, interesser eller andre personlig egenskaper (opplæringsloven, 1998, § 8-2). Skolen skal derfor sette i gang pedagogiske prosesser som sørger for at alle elever er med i fellesskapet (Haug, 2003, p. 87). Den sosiale praksisen som kommer til uttrykk i analysen, hindrer et slikt samvær med fellesskapet.

I analysen finner jeg en sosial praksis som hviler på premisset om at det finnes én sannhet og én standard for hva som er normalt og hva som er avvik hos elevene. På den måten kan informantene identifisere hva som er normal oppførsel og normale egenskaper i et klasserom, og hvilke som ikke er det. Hvis en elev identifiseres som avvikende er den standardiserte sosiale praksis at denne eleven skal få sitt eget opplegg - enten ute av klassen eller inne i klassen for seg selv. Et viktig premiss i denne forståelsen, er at elevene trenger hjelp og forenklete opplegg slik at det blir lettere for dem å lære. På grunn av sitt antatte avvik er dette det standardiserte behovet eleven har, sett fra informantenes perspektiv. Forståelse hviler dermed også på premisset om at årsaken til at eleven trenger hjelp og eget forenklet opplegg finnes i individet og ikke i kvaliteten på metode og undervisning. De avvikende elevene forstås som svake, annerledes, har dårlig forståelse, og blir dermed ekskludert fra det sosiale og faglige fellesskapet. Gjennom standardisering kan en dermed identifisere gjennom en kategorisering, hvem som får være i klassen og hvem som skal være utenfor.

En sosial praksis som arbeider etter inndeling av elever i form av egenskaper og evne, og på den måten utøver en forskjellsbehandling, kan forstås som diskriminerende og ekskluderende. Det er ulovlig å diskriminere og forskjellsbehandle mennesker direkte eller indirekte med begrunnelse i egenskaper som for eksempel funksjonsnedsettelse og evner, som fører til en dårligere behandling enn andre (opplæringsloven, 1998, § 8-2). En innsigelse mot et slikt argument kan være at elever med ulike utfordringer trenger en annen behandling, og praksisen er til fordel for eleven og dermed ikke å regne som dårligere behandling. Slike tiltak er ofte begrunnet med at det er det beste for eleven, for at de skal få den hjelpen og støtten de trenger. Intensjonen kan altså være at de tiltakene som vurderes og settes i verk skal tjene eleven (Bachmann & Haug, 2006, p. 72). Den sosiale praksisen som kommer til uttrykk gjennom diskursene her, viser likevel til en praksis som hindrer inkludering, fordi elevene blir fratatt muligheten til å delta i og oppleve samvær i det ordinære klassefellesskapet. Skoler som har en slik praksis, er ikke å regne som inkluderende dersom elever får segregert spesialundervisning og et

opplegg som ikke er innenfor klassens rammer, og det fellesopplegget som pågår der (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2003).

Bachmann og Haug (2006) har sett nærmere på hvordan spesialundervisningen organiseres i skolen, og finner to ulike prinsipielle posisjoner som representerer ulike praksiser. De representerer også to ulike forståelser av årsakssammenheng knyttet til elevenes behov. Den ene posisjonen har en *relasjonell* årsaksforklaring på menneskers spesielle behov. Et slikt perspektiv ser på sosiale konstruksjoner i samfunnet som i møte med individet, kan skape et behov for hjelp. Det er dermed konstruerte sosiale systemer som feiler i å møte mennesker på en tilstrekkelig måte, og som dermed skaper et problem.

På den andre siden har vi en *kategorisk* forståelse av spesielle behov. Dette perspektivet årsaksforklarer menneskers spesielle behov med individpatologi og sosiale avvik (Bachmann & Haug, 2006, pp. 71-72). Tidligere forskning har vist, at vi kan finne denne kategoriske forståelsen hos så mye som 90 prosent av lærere i Norge (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007, p. 27). Det må likevel understrekes at både den relasjonelle og kategoriske forståelsen kan finnes i sosiale praksiser som organiserer spesialundervisningen inne i fellesskapet, og i segregerte former innenfor og utenfor klassen (Bachmann & Haug, 2006, p. 72).

For å bestemme hvilket grunnlag man baserer praksisen på, må en se på hvordan sosiale aktører legitimerer den sosiale praksisen (Bachmann & Haug, 2006, p. 73). I analysen har jeg identifisert 97 beskrivelser av antatte avvikende elever (se vedlegg 10). Disse beskrivelsene av *måter å være på*, brukes som årsaksforklaringer og legitimering av at enkeltelever har behov for segregert undervisning. Mine funn viser dermed at den sosiale praksisen, og forståelsen av inkluderingsbegrepet, kan beskrives som et *kategorisk individpatologisk perspektiv*.

Marginaliseringsdiskursen trekker dermed på kunnskapssystemer som vi finner i den tradisjonelle spesialpedagogikken, og forstår inkluderingsbegrepet som et spesialpedagogisk begrep. Denne konklusjonen kan underbygges gjennom Bachmann & Haug (2006) som i sin rapport hevder at inkluderingsbegrepet ofte forstås synonymt med spesialundervisning og spesialpedagogikk (Bachmann & Haug, 2006, p. 89).

I mine analyser, har jeg identifisert 42 beskrivelser av *måter å være på*, som representerer elever som forstås som normale, og som regnes som inkluderte elever av



informantene (se vedlegg 10). Den forståelsen av inkluderingsbegrepet som disse beskrivelsene hviler på er stigmatiserende, og vil derfor være det motsatte av hva inkludering omhandler fra for eksempel et relasjonelt perspektiv. Inkludering fra et slikt perspektiv skal ikke forstås som en instrumentell handling vi utfører mot enkeltindivider med årsaksforklaring i individavvik. Det er snarere et begrep som forstår behov hos elever med årsaksforklaring i ulike sosiale konstruksjoner. Fra dette perspektivet møtes behov hos elever ved en pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, p. 73).

Den pedagogiske utfordringen fra et systemisk perspektiv (jf. kap. 1.3.2.) er å skape en skole som hindrer utenforskap der flere elever får være med (Haug, 2003, p. 87). En praksis på skolen som inkluderer elever, vil derfor skape pedagogiske prosesser som forebygger utenforskap. På denne måten tolker jeg at den sosiale praksisen som kommer til uttrykk i diskursene vil stå som en motsetning til ideen som ligger til grunn for inkluderingsbegrepet i en slik forståelse. I tillegg vil den sosiale praksisen stå i motsetning til en annen arbeidsoppgave som er sentralt for en inkluderende praksis på skolen, nemlig det å tilrettelegge for pedagogiske prosesser som fremmer deltagelse. For at elever skal kunne delta aktivt i fellesskapet i klassen, innebærer det handlinger som strekker seg utover forestillingen om at det nok med fysisk tilstedeværelse (Haug, 2003).

Ifølge Haug (2003) ligger det to pedagogiske prosesser til grunn for et slikt arbeid. Eleven skal kunne bidra i det sosiale- og faglige fellesskapets utvikling og problemløsning. Samtidig skal eleven også få oppleve fellesskapets støtte, der de får mulighet til å ta imot andre elevers refleksjoner, og andre sosiale- og faglige bidrag til fellesskapet. Lærerens arbeidsoppgave vil derfor være å skape pedagogiske arbeidsprosesser som sørger for elevenes deltagelse, slik at de også lærer seg de sosiale og faglige premissene for å kunne delta (Haug, 2003, p. 88). Et premiss for at elever får delta og ikke falle utenfor fellesskapet er nettopp samvær. Eleven må være sammen med sine medelever i det sosiale og faglige fellesskapet i klassen. Derfor vil en skole som hindrer samvær også hindre deltagelse. En annet premiss for deltagelse i en inkluderende skole er samarbeid og som jeg vil drøftes i neste del.

### 5.1.2. Sosial praksis som hindrer elever å samarbeide

I følge Haug (2003) skal skolens fellesskapstenking, og arbeidsprosesser sikrer alle elevers rett og plikt til å få være med og delta i dette fellesskapet, skal iverksettes i tråd med en demokratisk forståelse av deltagelse (Haug, 2003). Dette kan vi forstå som retten og muligheten til å påvirke resultatet i saker som en er en del av. I dette fellesskapet skal ingen ha mulighet til å utøve makt på en slik måte at de styrer, bestemmer og pålegger andre handlinger og tiltak. Alle har rett å bli hørt og en skal ha en løsningsorientert innstilling der en søker et resultat som er akseptabelt for alle. Dette må gjøres innenfor de rammene som skolens virksomhet må forholde seg til, altså læreplaner, lover og konvensjoner (Haug, 2003). Utfordringen vil ligge i balansen mellom fellesskapet sitt behov og individets behov. Hva som er til barnets beste og hva som er til fellesskapets beste må pågående drøftes (Haug, 2003).

For å utvikle et godt læringsmiljø, også psykososialt, legges det vekt på at elever får mulighet til å uttrykke seg, og at de får være med å påvirke hvordan de skal ha det på skolen. Dette betyr også at det må skapes et rom for at eleven kan gjøre dette i samhandling med andre i sosiale sammenhenger. De skal også kunne medvirke i de beslutningsprosesser som finner sted på skolen, der det avgjøres hva som skal skje og hvordan dette skal gjennomføres. Dette prinsippet om medvirkning betyr også at de skal bli hørt og aktivt få være med å planlegge sin egen læring (Djupedal & Norge, 2015, p. 123).

I mine analyser finner jeg flere eksempler på språkbruk som tyder på at elevene ikke får medvirke og ha medbestemmelse. For eksempel her ser vi at lærer «Liv» sier; *«(..) de er mange som føler at det er litt ubehagelig å gå ut, men vi har dannet grupper for å gi de best mulig undervisning (..)»* Her forstår jeg det slik at lærer «Liv» sammen med annet personell på skolen har vurdert at den beste undervisningen for å hjelpe eleven er å være ute av klassen og i en gruppe på tross av at dette er ubehagelig for eleven. Et annet eksempel er når rektor «Ragnhild» uttrykker sin inkluderingsforståelse og medfølgende praksis. Hun sier at *«(..) jo han er jo inkludert, men han opplever seg ikke som inkludert (..) han er jo i klassen, han har jo fått sitt eget opplegg, og han sitter jo med sine egne ting (..)»*. Lærer «Lars» stiller direkte spørsmål med elevens evne til å se hva som er best for dem i dette sitatet *«vi får elever som ønsker å være i grupper (..) men er det det*

*som er best for dem? (..) å finne den der balanse, altså hvordan det skal organiseres det er jo også vanskelig»*

Den sosiale praksisen som formidles gjennom diskursene i min analyse viser at elever ikke blir hørt og at det er informantene eller andre som har vurdert elevens beste. Det fremstår som om elevens mening blir avleid og nedvurdert når eleven ikke er enig med skolens praksis overfor dem. Jeg finner flere slike eksempler på språkbruk i tekstene og som tyder på at elevene ikke får mulighet til å medvirke og ha mulighet til medbestemmelse i sin egen læring og skolehverdag. Elever hindres dermed samarbeid der de får mulighet til å påvirke og medvirke. Når elevene blir tatt ut eller satt på sidelinjen i klassen, vil de heller ikke få en reell mulighet til å samhandle med andre elever, eller være med i felles beslutningsprosesser for hvordan de skal ha det på skolen. Et viktig poeng her er at gjennom de prosessene som hindrer elever samvær og deltagelse, får de heller ikke indirekte innflytelse på de vilkårene som bestemmer hva som skal være godkjente egenskaper for å kunne delta i den ordinære opplæringen. Disse egenskapene er snarere bestemt gjennom kategoriseringen og sorteringspraksisen, som utøver makt gjennom å bestemme hva som er normalt. De normale egenskapene som for eksempel sterkt, medvirkende og grei hører til inne i det ordinære opplegget, mens annerledes, svak og rar tas ut av det ordinære opplegget og få sitt eget opplegg (vedlegg 10). I neste del drøfter jeg hvordan en slik praksis vil hindre elever et sosialt- og faglig læringsutbytte.

### 5.1.3. Sosial praksis som hindrer elever læringsutbytte

Alle elever skal ha et sosialt- og faglig læringsutbytte i klassen og på skolen. En av skolens oppgaver er å utvikle pedagogiske prosesser som sikrer at eleven får et tilstrekkelig og godt utbytte, og skape pedagogiske opplegg av kvalitet som sikrer et slikt utbytte. Dette gjelder alle områder av skolens virksomhet. Disse pedagogiske prosessene er knyttet til begrepet tilpasset opplæring, altså at elevene har rett til en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger. Ifølge Haug (2003, s. 88) bør den tilpassede opplæringen man planlegger og iverksetter, innbefatte de andre arbeidsoppgavene i en inkluderende praksis, nemlig samvær, deltagelse og samarbeid.

Det eksisterer ulike fortolkninger av tilpasset opplæring. Vi snakker gjerne om en individuell- og en ideologisk tilnærming og forståelse. Den individuelle tilnærmingen er av pragmatisk karakter, og legger opp til konkrete tiltak der en tilrettelegger undervisningen for enkeltelever. Den ideologiske tilnærmingen ligger nærmere inkluderingsbegrepet slik det forstås fra et systemperspektiv, og knyttes opp mot *hele* skolen. Inkludering forstås da som et felles pedagogisk opplegg, og er preget av en sosiokulturell tilnærming til læring (Bachmann & Haug, 2006).

Den sosiale praksisen som mine diskurser viser til, trekker på en individuell tilnærming i sin forståelse av begrepet. For eksempel så uttrykker rektor «Ragnhild» frustrasjon i forhold til tilpasset opplæring i dette utdraget her: «(..)PPS (..) og nasjonale føringer og sier at, normaliteten skal ned det skal tilpasses mer den enkelte elev, altså sånn, og at vi skal ha færre vedtak og færre diagnoser (..)» Vi kan se at rektor «Ragnhild» fokuserer på tilpasning til enkeltelever og forbinder det med elever som hun kategoriserer som utenom det «normale» i klassen og referer til vedtak og diagnoser. Den individfokuserede diskursen og marginaliseringsdiskursen styrer forståelsen mot enkeltindividet og elever som avviker fra «normalen». Vi ser også tilstedeværelsen av den byråkratiske organiseringsdiskursen i denne uttalelsen, for eksempel gjennom henvisninger til «nasjonale føringer» og «vedtak». Også denne diskursen drar veksler på et individorientert perspektiv heller enn et systemisk perspektiv på inkludering.

Et annet eksempel er når rektor «Roger» tilnærmer seg begrepet inkludering. Han uttrykker bekymring for at enkeltelever skal fraskrive seg ansvaret for egen læring og at det kan oppstå vanskelige situasjoner senere i forbindelse med dokumentasjon og at skolen har gjort en god nok jobb å tilpasse: «(..) man blir så opptatt av retten til tilpasning at vi fratar litt av ansvaret hos eleven for egen innsats, det blir litt for lett for noen å si at det var ikke godt nok tilpasset, det var derfor jeg ikke fikk det til (..) vi skal ha tilpasset opplæring og det driver vi med, men det er noe med dokumentasjonskravet når skolen skal vise at de har gitt en tilpasset opplæring (..)» Her kan vi se hvordan den individfokuserede diskursen sammen med marginaliseringsdiskursen virker sammen med den byråkratiske organiseringsdiskursen og forsterker hverandre. Den legitimerer seg med at ansvaret ligger hos individets tilkortkommenheter og ikke hos skolens virksomhet og pedagogiske opplegg.

Som vi har sett, er altså fokuset hos begge informantene på *individet*, det vil si tilpasset opplæring i forhold til enkeltelever. Begrepet inkludering blir altså knyttet til enkeltelever, diagnoser, vedtak og dokumentasjon. Bachmann & Haug (2006) beskriver denne tilnærmingen, med en tilrettelegging for enkeltelever, som den mest vanlige i Norge (Bachmann & Haug, 2006), og undersøkelser viser til så mye som at 90 prosent av lærerne forstår tilpasset opplæring ut fra en individorientert forståelse (Markussen et al., 2007, p. 27). Denne forståelsen har flere fellestrekk med den kategoriske orienterte forståelsen av spesialpedagogikk som former praksisen i spesialundervisningen. Et særtrekk er også at når individfokuset øker, så øker faren for kategorisering av elevene, og med dette følger en praksis der elever sorteres ut i segregerende tiltak (Markussen et al., 2007, p. 27).

Det dominerende individfokuset i forståelsen av tilpasset opplæring og kategorisering av elever ut fra individavvik hindrer dermed enkeltelever å delta i det sosiale og faglige fellesskapets utvikling og problemløsning. De vil heller ikke kunne få høste erfaringer fra elever i sin egen klasse og deres refleksjoner og andre bidrag til fellesskapet. På den måten vil den sosiale praksisen som kommer til uttrykk i mine diskurser, hindre elever å delta som et fullverdig medlem i det ordinære opplegget og skolens fellesskap. Det er også forskning som tyder på at elever som skilles ut, skaper lavere læringsforventninger, som igjen forringer undervisningskvaliteten (Giota, Lundborg, & Emanuelsson, 2009).

## 5.2. Diskursene trekker på etablerte kunnskapssystemer innenfor spesialpedagogikken og hindrer perspektivendring

I denne delen vil jeg argumentere for at forståelsen i de tre diskursene trekker på et etablerte kunnskapssystemer, og på den måten reproducerer sosial praksis. Dette hindrer perspektivendring og utvikling av nye metoder og demokratiske- og pedagogiske prosesser som kan føre til utvikling av en mer inkluderende skole.

De representasjonene som fremstilles gjennom diskursene beskriver ikke bare fenomener. En kritisk diskursanalyse vil omfatte et reflektert og kritisk blikk i analyseprosessen på de sosiale elementer, strukturer og praksiser som står i en dialektisk relasjon til diskursene, og på den måten er med på å konstituere og opprettholde dem

(Chouliaraki & Fairclough, 2010; Fairclough, 2003; Grue, 2004, pp. 150-151). Ved å skaffe innsikt i de sosiale praksiser og strukturer som er med på å konstituere og reproducere forståelser, kan vi avdekke systemiske prosesser som reproducerer og opprettholder en ekskludering av elever. Det er i denne konteksten en kan finne faktorer/fenomener som bidrar til at det er meningsfullt å fortsette denne opprettholdelsen av systemet (Grue, 2004, p. 150). Ved å avdekke hvilke perspektiver og kunnskapssystemer diskursene belager seg på kan en løse opp i slike prosesser, og vise at det kan være meningsfylt å *endre* systemet gjennom å endre det perspektivet og det kunnskapssystemet som den sosiale praksisen hviler på.

Jeg vil først drøfte tre etablerte kunnskapssystem som diskursene trekker på. Videre vil jeg argumentere for hvordan kunnskapssystemene diskursene forutsetter hindrer et perspektivskifte. Avslutningsvis oppsummerer jeg noen konsekvenser med opprettholdelsen av den hegemoniske diskursens perspektiv.

### 5.2.1. Rekontekstualisering og definisjonsmakt

I relasjonen mellom sosiale praksiser og sosiale strukturer, konstrueres og konstitueres diskursene. Diskursene kommer til uttrykk gjennom representasjoner av tekstlig mening som konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer (Fairclough, 2003, pp. 23-26). Diskurs er dermed tekst i kontekst og oppstår ikke i et vakuum. Ved å se nærmere på hvilke sosiale elementer som er med på å påvirke reproduksjon av praksis vil en kunne avdekke hvilke systemiske prosesser som reproducerer og opprettholder. Det vil være mulig å finne flere ulike strukturer i en analyse. Hva som defineres som kontekst i en kritisk diskursanalyse er ikke eksplisitt definert. Det krever blant annet et blikk på hvilke kunnskapssystemer diskursene trekker på (Chouliaraki & Fairclough, 2010, pp. 1215-1216).

I denne delen har jeg valgt å legge vekt på diskursenes dialektiske relasjon til etablerte kunnskapssystemer fra den tradisjonelle spesialpedagogikken, og som jeg vil argumentere for, er med på å reproducere sosial praksis i en ny kontekst, under nytt navn. Deretter vil jeg drøfte de tre rekontekstualiserte kunnskapsforståelsene.

Ved å identifisere hva som får definisjonsmakt for hvordan vi forstår inkludering, har jeg sett etter perspektiver og kunnskapsforståelser som bestemmer og legitimerer den sosiale praksisen. Når informantene iscenesetter den sosiale praksis gjennom språkbruk, kan en se relasjoner til sosiale strukturer i denne språkbruken. Dette handler om hvilke produksjonsbetingelser skolens sosiale praksiser arbeider under (Fairclough, 2003; Hitching et al., 2011; Skrede, 2017; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Det vil blant annet være perspektiver og kunnskapssystemer som har fått stor definisjonsmakt for hvordan vi forstår, samhandler og beskriver (Hitching et al., 2011).

Diskursene belager seg på et premiss om at rasjonelle, byråkratiske og standardiserte praksiser, for effektivisering og resultatoppnåelse, er en god måte å samhandle på for å sikre barns utvikling. Sosial praksis blir standardisert ved å kategorisere mennesker som normale eller avvikende. En slik instrumentalistisk praksis opprettholder det sorteringssystemet spesialskolene var tuftet på (Johnsen et al., 2007; Sorkmo, 2011). På denne måten blir etablerte kunnskapssystemer rekontekstualisert inn i den sosiale praksisen, i en ny kontekst, og under nytt navn i skolen.

Diskursene som formidles i min analyse viser derfor til en rekontekstualisering av den tradisjonelle kategoriske spesialpedagogiske praksis inn i allmennskolen. Denne praksisen kjennetegnes av sitt individpatologiske perspektiv som årsaksforklaring til individets spesielle behov (Bachmann & Haug, 2006, p. 72). I tillegg så opprettholdes og reproduseres instrumentalistiske perspektiver i tilnærmingen til elevene som baserer seg på individuelle forklaringer for læringsprosesser.

Jeg skal nå vise de tre perspektiver og kunnskapsforståelsene som den tradisjonelle kategoriske spesialpedagogiske praksis belaget seg på, som fikk definisjonsmakt for hvordan mennesker skulle behandles i institusjonene, og har dominert skolesystemet siden begynnelsen av 1900-tallet. Disse tre er: «perspektivet og forståelsen av at det finnes en normalstandard utgave av mennesket, det rasjonelle byråkratiet som skulle effektivisere produksjon i industrien gjennom regler og planer, og som ble anvendt i organiseringen av standard praksis i spesialskolene og enhetsskolen, og sist en individfokusert, instrumentell, subjekt-objekt forståelse for lærings- og kunnskapsprosesser». Sammen ble de grunnlaget for en politisk ideologi og satt i system. Ved å dra veksler på de mønstrene/perspektivene som jeg presenterte i den

historiske kontekstualiseringen av oppgaven, vil jeg vise at disse er til stede også i mine diskurser.

Som beskrevet i kapittel 1.2., fikk medisinen og naturvitenskapen fikk fra begynnelsen av 1900- tallet definisjonsmakt for hvordan vi skulle håndtere mennesker, og la vekt på det avvikende i mennesket (Sorkmo, 2011; Tøssebro, 2004). For å måle hva som var avvik hadde man utgangspunkt i en kunnskapsforståelse som forutsatte objektive normalstandarder for hva og hvordan et menneske skulle være (Tøssebro, 2004). Jeg skal i det følgende vise at det finnes både forskjeller og likheter til denne kunnskapsforståelsen i diskursene som er avdekket i mine analyser.

I dag går de fleste elever i Norge går på sin nærscole, og får på mange måter en annen behandling enn den vi finner spor av i skolehistoriens parallelle skolesystemer (jf. kap. 1.2.). For eksempel sier samtlige informanter, med hyppig frekvens i tekstene, at alle elever skal få være med, selv om de er annerledes. Dette er imidlertid ikke det samme som å være inkludert i det store fellesskapet. Ettersom informantene bruker uttrykk som «får» være med, eller har «rett» til å være med, gis elevene er slags tillatelse til å være med selv om de avviker. Dette representerer en annen måte å samhandle på med avvikende elever, enn den vi kjenner fra begynnelsen på 1900-tallet.

Som vi så tidligere i denne oppgaven, ble såkalte «avvikende» elever holdt utenfor det ordinære skolesystemet på tidlig 1900- tallet, og hadde ikke de samme rettigheter til deltakelse og fellesskap som dagens elever har. Selv om vi i dagens skolesystem i større grad inkluderer elevene i det ordinære skoleløpet, forutsetter informantenes beskrivelser en kunnskapsforståelse om at det finnes en standard for hva som er normalt og hva som er avvikende. De avvikende elevene blir på sin side gitt en tillatelse til å være annerledes gjennom den språkbruken som fremkommer i intervjuene. For eksempel når lærer «Liv» sier; «*selv om de er annerledes, så skal de likevel få lov å være på skolen*». Når individer får lov av andre til å være med, og får tillatelse til å være annerledes, får de ikke noen reell mulighet til å påvirke og medvirke i det store fellesskapets forhandlinger om hva som anses normalt hos mennesker. De er allerede definert og makten ligger i en forutbestemt standard. Elevene er dermed allerede definert som ekskluderte i diskursene og i den sosiale praksisen, og settes i en marginalisert avmaktsposisjon av informantene.



Grue (2004) forklarer at det er to ulike måter å definere normalitetsbegrepet på. Vi har den medisinske som har preget skoleutviklingen (Grue, 2004), og som jeg har referert til ovenfor. Gjennom integreringsdebatten sent på 60-tallet, fikk vi imidlertid en ny forståelse av normalitetsbegrepet. Det var en annen filosofi som lå til grunn for denne, og var forbundet med en normalisering av levetilstandene til funksjonshemmede. Denne filosofien fremmet funksjonshemmedes rett til å delta i samfunnet. De skulle ha den samme levestandarden som andre, og ha mulighet til å velge fritt hvordan de skulle leve sitt liv (Grue, 2004, p. 189; Sorkmo, 2011).

Med inkluderingsbegrepet fikk normalitetsbegrepet en ny definisjon, basert på et prinsipp om at alle er forskjellige og unike, og at variasjoner hos mennesket er å anse som det normale (Morken, 2007). Dette førte til en forståelse om at alle elever har rett til å være en del av fellesskapet. Disse prinsippene ble presentert som en reaksjon mot utestengingen og segregering av funksjonshemmede fra samfunnet, og var en motreaksjon på integreringens tendens til fysisk, og organisatorisk plassering av funksjonshemmede elever inn i den ordinære skolen (Morken, 2007).

Grue (2004) hevder at selv om den eugeniske arvehygieniske bevegelsen<sup>3</sup> er forkastet i vår tid, så er fremdeles fokuset i den sosiale praksisen rettet mot egenskaper og avvik hos individet (Grue, 2004, p. 98). En slik forståelse trekker også på reproduisert kunnskap fra den tradisjonelle spesialpedagogikken, med et kategorisk perspektiv. Perspektivet belager seg på premisset om at ulike tiltak kan redusere forekomsten av negative egenskaper ved eleven (Bachmann & Haug, 2006; Grue, 2004, p. 98).

Spesialpedagogikk og spesialundervisning har dype røtter i medisinen og psykologien, med fokus på individets avvik og diagnoser (Knudsmoen & Simonsen, 2016). Historisk har eksperter med makt bestemt utviklingen av hva som er kunnskap og hvordan den skal anvendes (Grue, 2004, p. 98), og den medisinske kunnskapsforståelsen har fått prege feltet største delen av det 20. århundre (Grue, 2004, p. 101). Denne har vært, og er, svært viktig i bidraget til å helbrede mennesker og kurere sykdom. Denne kunnskapsforståelsen tilbyr imidlertid et snevert utvalg av virkemidler for å bidra til endring i samfunnsstrukturene, og de prosessene som kategoriserer mennesker (Hitching et al., 2011, p. 130).

---

<sup>3</sup> Den eugeniske arvehygieniske bevegelsen i første delen av 1900-tallet forsto sosiale problemer som biologisk arvelige og måtte selekteres bort (Grue, 2004)

Ifølge Hitching (2011) har det medisinske perspektivet problemer med å se hvordan det selv bidrar til kategorisering av mennesker og dermed til ekskluderende samfunnsstrukturer (Hitching et al., 2011, p. 130). I diskursene blir ekskludering fra fellesskapet årsakforklart med individuelle avvik. Sorteringssystemet som fremkommer her er ikke identisk med det som eksisterte på 1900-tallet, ettersom dette systemet skilte mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever i mer absolutt forstand. Det er likevel et sorteringssystem etter avvikskategorier, og Haug (2015) hevder at spesialundervisning er i hovedsak organisering og plassering (Haug, 2015).

Jeg kan også finne likheter i diskursene som er avdekket i mine analyser, til kunnskapsforståelsen i det rasjonelle byråkratiet, tidlig på 1900-tallet (jf. kap. 1.2.). Behovet for en byråkratisering ved utbyggingen av institusjonene ble overført til hvordan mennesker ble håndtert. Medisinens og den naturvitenskapelige kunnskapsforståelse fikk innflytelse over byråkratiets utvikling. Industrien hadde brukt for effektivitet og resultat, og sammen ble disse to kunnskapsforståelsene forent og anvendt til håndtering av mennesker. Den konstruerte en sannhet som legitimerte anvendelsen av positivistiske metoder i fastsettelsen av standard, og for effektiv sosial praksis i håndtering av individavvik (Telhaug & Mediås, 2003).

I mine funn blir den sosiale praksisen standardisert ved å kategorisere mennesker som normale eller avvikende. Diskursenes funksjon blir å opprettholde den måten å samhandle på og legitimerer en standard praksis gjennom individperspektiv, byråkratiske perspektiv med lover og regler som rettesnor for praksis og normal/avviks definering. Selv om praksisen heller ikke her er identisk i forhold til den behandlingen av menneskene vi finner på 1900-tallet, så belager diskursene seg på premisser om at rasjonelle, byråkratiske og standardiserte praksiser, for effektivisering og resultatoppnåelse, også i dag er en god håndtering av elever. En slik instrumentalistisk praksis tuftet på effektivitet og resultat opprettholder det sorteringssystemet spesialskolene var tuftet på.

Lærere og rektorer skal forme sin sosiale praksis i et presset system. Dette systemet er fylt med motsettende krav fra ulike hold (Grue, 2004). Fra politisk hold, ser en at noen elevgrupper får større oppmerksomhet enn de elevene som ikke tilpasser seg skolen like godt (Markussen et al., 2007). En markedsorientering i skolen, mot det neo-liberale der fokuset er på resultat og en høyere faglig kvalitet, vil ikke nødvendigvis komme elevene

til gode (Haug, 2015). Ifølge Thuen (2010) kjennetegnes det neo-liberale av en stat som kun griper inn i markedet for å sikre markedsøkonomien. Det betyr i praksis at statens rolle er begrenset til å sikre individets frihet og rett til privat eiendom. Enkeltmennesket selv er ansvarlig for de valg de tar og sosial ulikhet- og urett oppstår på grunn av individers valg og må aksepteres (Thuen, 2010, p. 10).

Et tydelig eksempel på innflytelsen av markedsorientering i skolen og presset om resultat og mål kan vi se når jeg spør rektor «Ragnhild» om hva hun tenker om inkludering;

(..) men spesielt kanskje i ungdomsskolen er det etter hvert ganske vanskelig å inkludere, fordi det der kravet om den eksamen som henger der og hvor mye avvik du kan ha fra undervisningen (..) kan ikke bare tilrettelegge (..) for da må det oversettes til et fag, ellers så må du søke fagavdelingen om fritak fra undervisningsplikten, og da må PPS ha skrevet en sakkyndig rapport for at vi skal kunne få lov til det (..) inkludering for de elevene (..) en sånn som er paragrafelev kan være enklere, bortsett fra ressursbruken da, enn de elevene som vi kanskje tradisjonelt sett ville søkt BKL om hjelp til.

Som informanten her uttrykker, er det lettere å inkludere elever som har fått vedtak og kan fritas fra den ordinære undervisningen. Kravet om eksamen og resultat synes også å være styrende, og dette er et tilbakevendende tema hos flere av informantene. Det synes å være et problem for lærerne å tilpasse og oversette faget slik at elever som ikke så lett tar til seg den ordinære opplæringen kan få være inne i klassen. For å kunne opprettholde effektiviteten og resultatorienteringen i den ordinære opplæringen, er det bedre om disse elevene får fritak og «blir» såkalte paragrafelever. Vi ser dermed at markedsorienteringens krav og resultatorientering i skolen kan få en direkte innvirkning på hvordan inkluderingsbegrepet forstås og representeres. Kravet om effektivitet og resultat skaper behov for en standardisering av elever som ikke kan tilpasse seg systemet, og konstruerer dermed en individfokusert marginaliseringsdiskurs som kategoriserer elevene som normal og avvikende. Denne diskursen legitimeres og re-artikuleres i en byråkratisk organiseringsdiskurs. Diskursene sin funksjon blir å opprettholde og å reproducere tradisjonell spesialpedagogisk kunnskap som trekker på det individpatologiske inn i nye praksiser. På denne måten får spesialundervisningen en avlastningsrolle i skolen. Det sier også Bachmann & Haug (2006), som forklarer denne

avlastningen som at elever og lærere skal få arbeidsro ved å skjermes fra utfordrende elever (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2015).

Forskere som påpeker slike mekanismer, har fått kritikk for å posisjonere seg normativt i forhold til hva som er rett kunnskap. Ifølge kritikerne, burde de heller bruke sin kunnskap til å utvikle metoder som kan hjelpe lærere i møte med ulike utfordringer i elevflokket (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2015, p. 2). Et samlet review av CDA forskning, i forbindelse med ulike problemstillinger i skolen, viser at mennesker trekker på tilgjengelige forståelser og kunnskapssystemer når de beskriver forskjeller hos mennesker. Det blir derfor nødvendig med et bredt spekter av diskurser og sosiale praksiser for å oppnå endring i forhold til metoder og pedagogiske opplegg som skal kunne møte mangfoldet av elever (Rogers et al., 2016, p. 1202).

Det er også likheter i diskursene som er avdekket i mine analyser, til kunnskapsforståelse i en instrumentell subjekt-objekt forståelse for lærings- og kunnskapsprosesser, og som baserer seg på en forståelsen av at kunnskap er derfor objektiv og kvantitativ (Dysthe, 2001, p. 36). Historisk kan vi se at fra 1930- tallet (jf. kap. 1.2.) overføres de naturvitenskapelige metodene og medisinerens kunnskapsforståelse til pedagogikken og psykologien (Sorkmo, 2011; Telhaug & Mediås, 2003). Dette sørget for at den pedagogiske psykologien og naturvitenskapelig metode fikk makt i normalskolen og politikken, og en dominerende betydning for skolens retning i den sosiale praksisen (Telhaug & Mediås, 2003). Kunnskapsforståelsen forutsetter, en instrumentell, subjekt-objekt tilnærming for undervisningen og søker svar på lærings -og kunnskapsprosesser med utgangspunkt i individet.

I en instrumentell forståelse, fastsettes kunnskapen kvantitativt og objektivt, og kan dermed avgrenses og deles opp. For å sikre at eleven har tilegnet seg kunnskapen må de testes før en går videre til neste trinn. Her forstår en læring som akkumulasjon av stimulus-respons-assosiasjoner og den baserer seg på motivasjon i form av positiv forsterkning av mange små trinn (Dysthe, 2001, pp. 36-37). Denne måten å forstå på har sentral plass i målstyringsideologien og har hatt stor påvirkning på hvordan vi har bygget opp pensum, undervisning og evaluering i de fleste land. Evalueringspraksisen har påvirket både undervisning og læreprosessene og med dette også relasjonen mellom

lærer og elev. Teorien bak er hentet fra behaviorismen og intelligenstagning med vitenskapsteoretiske forutsetninger i positivismen (Dysthe, 2001, p. 37).

I mine funn er det dominerende individfokus i forståelsen av tilpasset opplæring og kategorisering av elever ut fra individavvik hindrer dermed enkeltelever å delta i det sosiale og faglige fellesskapets utvikling og problemløsning. De vil heller ikke kunne få høste erfaringer fra elever i sin egen klasse og deres refleksjoner og andre bidrag til fellesskapet. I dag har vi kunnskap om kunnskaps- og læreprosesser som skiller seg fra den instrumentelle kvantitative og objektive kunnskapsforståelsen. Som for eksempel et sosiokulturelt perspektiv, der læring og kunnskapsproduksjon konstrueres gjennom samhandling og er kontekstavhengig (Dysthe, 2001, p. 42). Dette er også verdier og grunnprinsipper for grunnopplæringen vi finner i den nye overordnede delen av læreplanen (2017, p. 9);

Elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Utdanningsdirektoratet., 2017, p. 9).

I følge Dysthe (2001), har de fleste lærere et annet syn på læring og kunnskap, men slike oppfatninger kan likevel prege den sosiale praksisen (Dysthe, 2001). Hun påpeker at det er utfordrende at det tar så lang tid å bygge opp en ny alternativ praksis og vurderingsform, som bygger på nye læringsprinsipper (Dysthe, 2001). Dette vises også i mine analyser, hvor informantene ofte refererer til spørsmål om tid og krav. De uttrykker frustrasjon over at de i økende grad blir pålagt nye arbeidsoppgaver i kraft av nye reformer, nasjonale føringer og planer, samtidig som de skal ha fulle klasser med forskjellige elever. Det er lett å forstå at det er vanskelig å finne tid til å utvikle nye metoder for å møte utfordringene i hverdagen. Dette kan bidra til å forklare hvorfor lærere og rektorer trekker på lett tilgjengelige, tradisjonelle og innøvde kunnskapssystemer. Slike kunnskapssystemer tilbyr en tilgjengelig løsning i en presset hverdag.

I denne delen har jeg drøftet hvordan den individfokuserede diskursen, marginaliseringsdiskursen og den byråkratiske organiseringsdiskursen trekker på

etablerte kunnskapssystemer fra den tradisjonelle spesialpedagogikken som jeg har redegjort for i kapittel 1.2. Jeg har argumentet for hvordan disse er rekontekstualisert og dermed reproducerer sosial praksis i en ny kontekst, under nytt navn. I neste del vil jeg drøfte hvordan dette hindrer den perspektivendring i skolen som inkluderingsideen fra Salamancaerklæringen (1994) var tuftet på.

### 5.2.2. Reproduksjon av de tradisjonelle kunnskapssystemene hindrer perspektivendring

Når en tar i bruk forskjellige diskurser og sjangre på tvers av grensen mellom ulike diskursordener er det et uttrykk for interdiskursivitet. Vi får kreative sosiale praksiser når diskurser blandes på nye komplekse måter. Dette er tegn på drivkraft i sosiokulturell endring. Dersom diskursene blandes på den formelle måte blir den dominerende diskursorden opprettholdt og herskende i den sosiale orden. En diskursiv kreativitet som ligger bak interdiskursivitet kan knyttes til sosiale forhold som fremmer endring, og er altså ikke et resultat av enkeltindividers kreativitet og kunnskap (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Mine funn viser en blanding av diskursene på en formell måte, snarere enn en form for diskursiv kreativitet. I forrige kapittel viste jeg hvordan diskursene trekker på tre kunnskapssystemer som har fungert sammen i skolen siden tidlig 1900-tallet. Dette skaper barrierer for, heller enn å fremme, sosial endring og perspektivendring i skolen.

Ved avviklingen av spesialskolene på 90-tallet, og innføringen av inkluderingsbegrepet i den norske skolen, fikk skolene et nytt oppdrag. De skulle møte hele mangfoldet av elever i landet, og ikke bare deler av dette mangfoldet. Alle elevene fra spesialskolen skulle gå på sin lokale skole og tilhøre sin egen ordinære klasse. En slik sammenslåing krevde en endring i skolens praksis for å sette den i stand til å møte en mer heterogen gruppe elever (Sorkmo, 2011; Telhaug & Mediås, 2003). Vi kan forklare denne historiske hendelsen i et diskursteoretisk perspektiv med at vi hadde to diskursordener for sosial praksis i møte med elever, den allmenne og den spesialpedagogiske diskursordenen.

En diskursorden består av alle de ulike diskurser og sosiale praksiser som snakker til et systems spesifikke tilfeller av språkbruk. Innenfor et system finner vi hvilke diskurser og sjangere som er til rådighet for hva man kan si. Det setter også begrensninger for hva

man kan si, og kan helt eller delvis utelukke måter å forstå på. En diskursorden kan endres ved at en trekker inn nye sjangere og diskurser fra andre diskursordener (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Når spesialskolene ble avviklet, og allmennskolen realiserte en skole for alle elever, fikk vi dermed en institusjon med to eksisterende sett med sosiale praksiser, og to sett med en egen spesifikk språkbruk for hva som er gjeldende og sant.

Filosofien og ideen bak inkluderingsbegrepet og inkluderende skole er at hele skolen skal endre sin praksis. Hensikten er å sette i gang en prosess som ikke tar slutt, og som skal øke alle elevers deltagelse og læringsutbytte. En inkluderende skole har dermed fokus på inkludering på et systemnivå, heller enn å ha et individrettet fokus på enkeltelever og grupper (Bachmann & Haug, 2006, p. 88). Dette innebærer med andre ord at skolene skulle konstruere en ny sosial praksis, bestående av nye sjangere og diskurser som formet nye kunnskapssystemer. Den nye praksisen skulle konstrueres med utgangspunkt i de 85 prinsippene fra rammeverket i Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) av filosofien som fulgte inkluderingsbegrepet (jf. kap. 1.2.5.). Imidlertid innlemmet ikke politikere i Norge filosofien som Salamancaerklæringen (1994) var tuftet på. Det ble valgt en annen strategi ved innføringen av begrepet som blir beskrevet som en mer administrativ og pragmatisk tilnærming ved innføringen av inkluderingsbegrepet i skolen (Garm, 2001). Dette kan være en forklaring på hvorfor vi ikke har lyktes i å omforme inkluderingsbegrepets idegrunnlag inn i den sosiale praksisen i skolen (Bachmann & Haug, 2006).

Perspektivet i diskursene mine viser at inkluderingsbegrepet er sterkt knyttet til spesialpedagogikk og spesialundervisning. Diskursene medproduserer hverandre og opprettholder et system som setter rammene for hvordan inkludering skal forstås og praktiseres. I intervjuetekstene finner jeg flere eksempler på hvordan praksisen er standardisert gjennom den tradisjonelle spesialpedagogikkens sorteringstradisjon, og at disse blir legitimert gjennom den byråkratiske organiseringsdiskursen. Den individfokuserte diskursen opprettholder perspektivet mot en individrettet forståelse og utelukker andre perspektiver på inkluderingsbegrepet.

Diskurser kan utelukke andre perspektiver og kunnskapsforståelser helt eller delvis. Det kan også medfølge uskrevne regler som «forbyr» noen perspektiver (Fairclough, 2010; Hitching et al., 2011). Når inkluderingsbegrepet er så komplekst og det er sterke

posisjoneringer innen forskningen og i skolen, kan dette føre til en hegemonisk kamp. Dersom en sosial praksis vinner frem, kan den utelukke andre måter å samhandle på. Hvis en ny lærer kommer inn og trekker på nye diskurser og nye måter å samhandle på (sjanger) og nye måter å være på (stiler), og nye måter å representere på (diskurser) vil han/hun møte sterk motstand fra diskurser som har hegemoni og som kan hindre nye måter å forstå på. Det er slik sett en maktkonsentrasjon i en hegemonisk diskurs. Den er opprettholdt av dialektiske relasjoner til både sosiale strukturer og etablerte sosiale praksiser.

Vi kan se på den individfokuserende diskursen. Perspektivet i den er at inkludering dreier seg om enkeltindividet. Den er re-artikulert i både marginaliseringsdiskursen og den byråkratiske organiseringsdiskursen. Sammen med marginaliseringsdiskursen har de hegemoni over hva som er sant og hva som den riktige forståelsen av inkluderingsbegrepet. Perspektivet i diskursenes fremstilling utelukker dermed helt at inkludering har med systemet å gjøre. Dette blir dermed en blind flekk i diskursene virkelighetsoppfatning. Dette utelukker også forståelsen av at inkludering er noe som handler om «alle» elevene på skolen og skal komme «alle» elevene til gode. Diskursene artikulerer kun enkeltindivider, og da enkeltindivider som er definert som annerledes og derfor ekskludert. Disse trenger hjelp til å bli inkludert.

Et eksempel på dette er når en av skolene organiserer et tiltak for å bedre det psykososiale miljøet for alle elevene i klasse. Selv i et slikt psykososialt tiltak forstår rektor «Ragnhild» det som et tiltak rettet mot enkeltindivider. Hun utelukker at dette er et fellesgode for alle elever og hele skolens læremiljø, inkludert henne selv og lærere. Hun presiserer at dette egentlig har med enkeltelever å gjøre: *(..) da har vi fokuset egentlig på klassen mens det er jo egentlig enkeltelever som skal prøve å bli inkludert i denne gjengen her då (..).*

Behovet for tiltaket legitimeres på sin side ut fra et behov for å fremme effektivitet i egen arbeidsdag, og har et byråkratisk organiserings perspektiv: *(..) så jeg føler vi at vi har hatt fokus på det hele tiden, og hvis ikke vi har det så går ikke hverdagen rundt, for eller så hadde jeg hatt flust i elever her hele tiden (..).* I tillegg, referer rektor «Ragnhild» til hva hun vil hindre med den nye standardiserte tiltaket: *(..) så poenget er jo (..) i gamledager var det jo sånn de kom opp, lærerne sendte de jo opp (..) det har vi nå i hvert fall sluttet med (..) hva skal de oppe hos meg (..) hva skal jeg gjøre med de,*



*dunke de i hodet med noe eller?* Tiltaket og den sosiale praksisen for å forbedre det psykososiale miljøet er rettet mot enkeltindivider som avviker og behovet for en standard for hvordan skolen skal håndtere avvik, slik at det ikke stjeler for mye tid (hindrer effektivitet) og forhindrer hverdagen i å gå rundt.

Det er problematisk at skolen arbeider etter perspektivet om en effektiv standardisering av organiseringen av elever som avviker. Dette skaper trange vilkår for mangfoldet hos elever. Standardisering kan forstås som det motsatte av både metodefrihet og metodeutvikling hos lærerprofesjonen. Vi kan se på hvordan standardisering av sosial praksis konstrueres ved sentral målstyring og krav om resultat. Læreren blir pålagt flere og mer komplekse arbeidsoppgaver i forhold til den vi for eksempel hadde frem til 50-60 årene. Da hadde vi en puggeskole og kateterundervisning som mal, og identitet var rotfestet i reproduserte normer, kjønnsroller og leveregler (Abusland, Langfeldt, Skedsmo, & Sivesind, 2006). Den økende arbeidsmengden sammen med krav skaper behov for standarder for at en arbeidsdag i skolen skal kunne gå rundt. For å skape en standard trekker en på allerede etablert kunnskap. Dette hindrer perspektivskifte som innebærer systemendringer i skolen der læreren blant annet skal ha metodefrihet og muligheten til å utforske nye metoder i sin hverdag, noe som er vesentlig i utviklingen av en mer inkluderende skole.

60 og 70 årene var preget av forsøk på å bryte med den tradisjonelle og ensformige skolen. Det kom nye ideer om at skolen skulle ønske forskjellighet og mangfold velkommen, og innføre nye metoder basert på nye kunnskapssystemer (Telhaug & Mediås, 2003; Thuen, 2010). Denne nyradikalismen (jf. kap. 1.2.3.) førte med seg integreringstanken og bedret forholdene for flere grupper i samfunnet. Det brakte også frem et sosialt motiv som hadde årsaksforklaring på menneskers adferd og utfordringer som et resultat av samfunnsstrukturer og systemet (Telhaug & Mediås, 2003, p. 236). I ettertid er det likevel dokumentert lite endring i klasserommet som følge av nytenkningen. På 80-tallet kom det en høyrebølge over landet som svekket den sosialdemokratiske orden, og økte liberaliseringen av samfunnet. Nyliberalismen fikk en innvirkning på skoleplanleggingen og innførte begreper fra *new-public management*, og som opprinnelig var prinsipper utformet for næringslivet. Det ble på denne tiden vanlig å snakke om målstyring, nivå, kvalitet, kompetanse og effektivitet (Telhaug & Mediås, 2003, pp. 294-296). 90-tallets reformer reetablerte politisk styring i skolesystemet og innførte målstyringsprinsipper som førte til mer struktur,

standardisering, kateterundervisning og arbeidsdisiplin (Thuen, 2010). De nyradikale perspektivene tapte mot gamle perspektiver og kunnskapssystemer.

Det kan se ut som om utviklingen av nye kunnskapssystemer og perspektiver, og en mer inkluderende skole går tapt igjen om vi ikke får til et perspektivskifte. Standardisering og effektivitet gjennom et reproduisert sorteringssystem konstruerer en alt for «trang» skole som ikke har plass til å skape muligheter og læringsutbytte for alle elever. En slik skole vil være det motsatte av en inkluderende skole som baserer seg på filosofien bak Salamancaerklæringen (Bachmann & Haug, 2006; Vislie, 2003). Arbeidsoppgavene og begrepene som knyttes til inkluderingsbegrepet er demokratiske prinsipper og verdier. Disse er også artikulert i opplæringsloven (1998, §§ 1-1- 1-6).

### 5.2.3. Et manglende perspektivskifte hindrer utviklingen av nye metoder og demokratiske- og pedagogiske prosesser

Skolen skal ha plass for alle våre barn og gi rom for utvikling av identitet, faglig og sosialt (Haug, 2015). Perspektiver som bygger på eldre etablerte kunnskapssystemer i forhold til læring, utelukker nyere forståelser om hvordan mennesker lærer. Det kan se ut som at eldre kunnskapsforståelser og individuelle læringsteorier har så dype spor at den utelukker muligheten for å tenke at de definerte avvikselevne også lærer i sosiale sammenhenger.

De politiske signalene viser til at vi skal ha mer og bedre tilpasset opplæring. Nordahl & Hausstätter (2009) forklarer at på tross av disse signalene kommer det frem at holdninger hos opplæringsjefer, skoleledere og lærerene besvarer slike signaler med en kunnskapsforståelse som baserer seg på den tradisjonelle kategoriske spesialpedagogikken, og at såkalte avvikselever, ikke vil få læringsutbytte inne i den ordinære opplæringen (Nordahl & Hausstätter, 2009, p. 265). Dette til tross for at forutsetningene og begrunnelsen for spesialundervisningen er undersøkt og viser at hverken kvantitative eller kvalitative data avdekker tydelige, gjennomgående og grunnleggende pedagogiske prinsipper de baserer spesialundervisningen på (Nordahl & Hausstätter, 2009, p. 265). Spesialundervisningen bærer også preg av å være lærerstyrt og elevene har liten innvirkning på undervisningen. Disse elevene får også i liten grad mulighet til å samarbeide med andre elever og som viser har svært god effekt på læringsprosessene hos elever (Haug, 2015). I tillegg så har segregerende tiltak en

stigmatiserende effekt (Giota et al., 2009). Spesialundervisningen inneholder i hovedsak matematikk, norsk og engelsk, mens den ordinære undervisningen har et mye større omfang (Haug, 2015). Spesialundervisning utføres ofte av personer som mangler kompetanse, viser til en lavere forventning til elevene. Stigma og lavere forventning kan føre til lavere selvfølelse, og at eleven får lave forventninger til seg selv. Kvaliteten på spesialundervisningen er derfor viktig (Giota et al., 2009).

Det finnes ulike perspektiver i spesialpedagogikken som nevnt tidligere (jf. kap. 5.1) der vi snakker om en kategorisk orientert retning versus en relasjonell orientert retning i spesialpedagogikk. Disse har to ulike kunnskapssystemer de arbeider etter der den første tar utgangspunkt i individavvik og har som oppgave å utvikle både forskning og metoder for å hjelpe individene det gjelder. Den relasjonelle har som utgangspunkt at individuelle utfordringer oppstår med årsaksforklaring i samfunnsstrukturene og mellommenneskelige relasjoner og har som mål å skape en inkluderende skole og som er et satsingsområde (Markussen et al., 2007, p. 23). Videre så viser undersøkelser at så mye som 90 prosent av lærere har en kunnskapsforståelse med utgangspunkt i den individorienterte kategoriske spesialpedagogikken, dette også når det gjelder den tilpassede opplæringen. Denne kunnskapsforståelsen øker faren for sortering av elever og spesielle tiltak (Markussen et al., 2007, p. 27). En siste målsetning for spesialpedagogikken hevdes også å være at spesialpedagogikken har fått oppgaven med å løse utfordringen som oppstår når skolen har fått en økt variasjon av elever og en skole for alle. For at skolen skal kunne møte kravet om et høyt kunnskapsnivå i skolen blir oppgaven for spesialpedagogikken å sortere ut elever. I en slik forståelse så kan det bety at skolens spesialpedagogiske praksis er å dekke lærerens behov så vel som elevenes behov (Markussen et al., 2007, p. 24).

Det er problematisk at spesialpedagogikken skal ha to motsettede roller der de skal løse skolens behov for å nå politiske mål og lytte til elever som skolen med sin tradisjonelle praksis ikke klarer å møte (Markussen et al., 2007, p. 23). Et slikt spenningsforhold kan komme i veien for å utvikle gode pedagogiske metoder i skolen og som er en mangel i spesialpedagogikken (Markussen et al., 2007). En manglende endring av perspektiv i skolen og den ordinære opplæringen fører til at vi ikke har en skole som ikke, godt nok evner motivere elevene og gjøre fagene meningsfulle. Haug (2015) hevder at segregering av elever kan ha sitt utspring i en manglende vilje til å endre den ordinære opplæringen (Haug, 2015). Uansett så skaper dette problemer for elevene på flere områder. Det ene handler om læringsutbytte for alle elevene. Her viser tall i den ordinære opplæringen at femti prosent av elevene kjeder seg, og opplever den som lite meningsfylt. De opplever

heller ikke at de får være med å påvirke sin egen skoledag og læring (Bachmann & Haug, 2006, p. 54). Elever som blir helt eller delvis segregert ut fra den ordinære opplæringen får en individualisert undervisning i motsetning til elevene i den ordinære opplæringen som er mer kollektivt orientert (Haug, 2015). Dermed mister de den sosiale læringen og mulighet til samarbeid med sine medelever. Undersøkelser viser at kunnskapsnivået både hos skoleeiere og skoleledere er mangelfullt i forhold til spesialundervisning og kan forklare den utbredte bruken av assistenter til denne jobben. Et annet forhold er lærernes kompetanse i tilpasset opplæring og som beskrives som kritisk for utviklingen av kvalitet i skolen. Tallet på elever som får alternative opplæringstilbud viser en kontinuerlig økning (Markussen et al., 2007, pp. 26-27).

Det er gjort ulike undersøkelser i forhold til elever som får spesialundervisning. En av dem var gjort i form av et prosjekt, der de fant ut av elever det var vanskelig å forestille seg at kunne klare seg i en ordinær klasse klarte seg svært bra med et tilrettelagt opplegg i klassen. I tillegg til den berikelsen det var å få et større mangfold i klassen kom de ekstra ressursene som fulgte elevene til gode for hele klassens læring og prestasjoner (Markussen et al., 2007, p. 33). En viktig forutsetning for at prosjektet lyktes var skolelederne og hele skolens personal sitt bevisste og gjennomtenkte forhold til sin egen pedagogiske kunnskap, herunder læreprosesser og sosialiseringprosesser hos elever. Det var også vesentlig at elevene fikk tett oppfølging (Markussen, Brandt, & Hatlevik, 2003, p. 170).

En annen kvalitativ undersøkelse satte søkelyset på elever som beskrives med ytterpunkter, forhold til utfordringer kan imidlertid skjule store ytterpunkter i utfordringer. Disse elevene klarte seg ikke uten spesialundervisning i segregerte former. Det var imidlertid ikke årsaksforklart i at disse elevene fra første skoledag lærte seg at de ikke var normale, kunne ikke være i normale klasser og måtte derfor ha sitt eget uvanlige opplegg. Fordi systemet sviktet elevene ved å ikke kunne tilby dem en god trygg opplæring var det ikke mulig for disse å følge den ordinære opplæringen på videregående skole (Markussen et al., 2007, pp. 32-33). Eleven i en slik opplæringssituasjon vil kunne få problemer med å utvikle en god og trygg identitet. Dette er fordi at sosial samhandling er en elementær forutsetning for læreprosessen og kan dermed ikke skilles fra det faglige (Dysthe, 2001). Vi kan forstå det slik at all læring er situert (Illeris & Nordgård, 2012, p. 124). Dette betyr at den situasjonen som læringen foregår i både påvirker læringen og er en del av læringen (Illeris & Nordgård, 2012, p. 124).

Den stigmatiserende effekten som følge av segregerende opplegg er også knyttet til både forventning og læringsutbytte. Identiteten og elevens selvbylde er nært knyttet til sosialt samspill og samhandling. I sosiale læringsprosesser utvikles disse sammen med meningsskaping og kunnskapsproduksjon (Dysthe, 2001). I denne forståelsen ligger viktige prinsipper for elevers læringsutbytte, identitetsdannelse og oppleve seg som en deltager i det store fellesskapet. Det er den som former elevens evne til samspill, og de lærer dette gjennom samspill og i relasjon ikke isolert gjennom å bli fortalt hvilke regler som gjelder for samspill. Elevene må lære og erfare fellesskapet de skal være en del av. Det er der de tilegner seg normer og sosiale strukturer som påvirker og setter rammer for samspillet, og det er i denne relasjonen elevene lære seg at de hører til, og en del av det store fellesskapet og samfunnet ellers (Illeris & Nordgård, 2012, p. 133).

### 5.3. En oppsummering av kapittel fem

I dette drøftingskapittelet har jeg argumentert for hvordan en individfokusert marginalisering gjennom en byråkratisk organisering ekskluderer elever fra det faglige og sosiale fellesskapet. Dette har jeg gjort ved å problematisere denne forståelsen opp mot fire arbeidsoppgaver som er identifisert i forbindelse med hvordan en skole kan utvikle en mer inkluderende praksis. Dette viser at det dominerende individfokus i forståelsen av tilpasset opplæring og kategorisering av elever ut fra individavvik hindrer dermed enkeltelever å delta i det sosiale og faglige fellesskapets utvikling og problemløsning. En slik praksis vil kunne føre til at elevene ikke kan få høste erfaringer fra elever i sin egen klasse og deres refleksjoner og andre bidrag til fellesskapet. På den måten hindrer den sosiale praksisen som kommer til uttrykk i mine diskurser, elever å delta som et fullverdig medlem i det ordinære opplegget og skolens fellesskap. Forskning viser at en slik segregering av elever ut av fellesskapet skaper lavere læringsforventninger, som igjen forringer undervisningskvaliteten (Giota et al., 2009). Videre har jeg gjennom drøfting synliggjort hvordan den individfokuserede diskursen, marginaliseringsdiskursen og den byråkratiske organiseringsdiskursen trekker på etablerte kunnskapssystemer fra den tradisjonelle spesialpedagogikken og argumentert for hvordan disse er rekontekstualisert, og dermed bidrar til å reproducere den sosiale praksisen under nytt navn- og ny kontekst i dagens skole. Fremstillingene og diskursene kan derfor hindre perspektivskifte i skolen slik intensjonen i Salamancaerklæringens

ideer og rammeverk hadde som formål med rammeverket (Unesco, 1994). Dette kan hindre utviklingen av nye kunnskapssystemer og perspektiver, og en mer inkluderende skole. Standardisering og effektivitet gjennom et reproduisert sorteringssystem konstruerer en alt for «trang» skole som ikke har plass til å skape muligheter og læringsutbytte for alle elever. Konsekvensene av det fraværende skifte fører med seg et manglede rom i skolen der alle elever kan få utvikle en trygg identitet, faglig og sosialt. Perspektiver som bygger på eldre etablerte kunnskapssystemer i forhold til læring, utelukker nyere forståelser om hvordan mennesker lærer. De dype sporene fra den tradisjonelle kategoriske spesialpedagogikken med individpatologiske årsaksforklaringer for elevers problemer utelukker muligheten for å tenke at de definerte avvikselevne også lærer i sosiale sammenhenger. En slik skole vil være det motsatte av en inkluderende skole som baserer seg på filosofien bak Salamancaerklæringen (Bachmann & Haug, 2006; Vislie, 2003). Arbeidsoppgavene og begrepene som knyttes til inkluderingsbegrepet er demokratiske prinsipper og verdier. Disse er også artikulert i opplæringsloven (1998, §§ 1-1- 1-6).

## 6. Avslutning

Filosofien og ideen bak inkluderingsbegrepet og inkluderende skole var, og er fremdeles at hele skolen skal endre sin praksis. Den er rettet mot alle elevers utbytte på skolen, og legger vekt på at undervisningen må møte den variasjonen som normalt følger det mangfoldige mennesket. Hensikten er en å sette i gang en prosess som ikke tar slutt, og som skal øke alle elevers deltagelse og læringsutbytte. Inkluderende skole har med andre ord fokus på inkludering på et systemnivå, heller enn å ha et individrettet fokus på enkeltelever og grupper (Bachmann & Haug, 2006, p. 88).

De politiske planene skulle gjøre skolene i stand til å tjene alle barn, og forbindelse med dette satt en opp 85 prinsipper i et rammeverk for hvordan en skulle arbeide å utvikle en inkluderende skole. Rammeverket skulle gjelde alle, støtte læring og respondere til elevenes behov (Unesco, 1994, pp. 22-25). Det ble rettet en bekymring mot spesialpedagogikken og den ordinære opplæringens delingstendens, og presiserte et behov for å utvikle en felles strategi:

Special needs education (...) cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school (Unesco, 1994, p. iii).

En slik forpliktelse innebar et skifte i politisk agenda som krevde en gjennomgripende endring av skolen som system, og blant annet en endring i undervisningsmetoder som tilpasses alle elever. En viktig tanke her er at menneskers forskjellighet og mangfold er det normale. Formålet med endringen var å øke læringsutbytte og deltagelse for alle elever (Bachmann & Haug, 2006). En slik endring er imidlertid ikke oppnådd, og det er en økning av elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og i segregerte former (Haug, 2014), og i tillegg regjerer ulike forståelser for hva inkludering betyr (Hilt, 2016).

Mine funn viser at marginaliseringsdiskursen forutsetter et individfokuset perspektiv, og sammen får disse diskursene et hegemoni over hva som er den sanne og naturlige forståelsen av inkludering, og hvordan den skal praktiseres. Den byråkratiske organiseringsdiskursen samarbeider med marginaliseringsdiskursen, og gir støtte til den

sosiale praksis for å vise at skolen overholder «rett» og «plikt». Denne koblingen av diskursene i et hegemonisk perspektiv sier noe om hvilke kunnskapssystem og hvilke sosiale aktører som får makt i definisjonen av forståelsen.

Diskursenes hegemoniske perspektiv i mine funn trekker på etablerte kunnskapsforståelser. Fokuset er på en tradisjonell kategorisk individpatologisk forståelse av inkludering, og har den funksjonen at den opprettholder og reproducerer sosiale praksiser vi søker å avvikle i forbindelse med inkluderingsbegrepet. Dette medfører videre at den sosiale praksisen ekskluderer elever fra det faglige og sosiale fellesskapet, og utelukker muligheten for å søke etter «problemet» i systemet heller enn hos enkeltelever. Det betyr ikke at et perspektivskifte ikke forstår at det finnes noen elever som har spesifikke lærevansker av ulike slag. Diskursenes funksjon blir å opprettholde den måten å samhandle på og legitimerer en standard praksis gjennom individperspektiv, byråkratiske perspektiv med lover og regler som rettesnor for praksis og normal/avviks definering. Diskursene belager seg på premisser om at rasjonelle, byråkratiske og standardiserte praksiser, for effektivisering og resultatoppgåelse, er en god håndtering av elever. En slik instrumentalistisk praksis tuftet på effektivitet og resultat opprettholder det sorteringssystemet spesialskolene var tuftet på. Inkluderingsbegrepets perspektiv ønsker å spille på elevers styrker og ser etter virkemidler i systemet for å øke læringsutbytte og sikre at alle elever få delta i demokratiske prosesser. Før dette skjer vil det være vanskelig å kunne kalle skolen demokratisk, så vel som inkluderende (jf. kap. 1.2.5.) Salamancaerklæringen (1994) presiserte nødvendigheten av et skifte i perspektiv for å få til en endring i skolen:

A change in social perspective is imperative. For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential (Unesco, 1994, p. 7).

For den videre prosessen i utviklingen vil jeg derfor presentere et nytt perspektiv inn i denne forståelsen. Fra et diskursanalytisk perspektiv er elever mennesker med sosiale identiteter og personlige identiteter. Den personlige identiteten er personligheten vår og kan ikke identifiseres gjennom en kritisk diskursanalyse. Det interessante er sosiale identiteter som tillegges personer, og som undersøkes ved å se etter subjektposisjoner (Fairclough, 2003). Jeg har identifisert hvilke subjektposisjoner elevene blir gitt gjennom informantene og hvilken samhandling som skal iverksettes i forhold til disse



subjektposisjonene. De sosiale identiteter som tillegges elevene står i en dialektisk relasjon til den personlige identiteten og påvirker derfor i ulik grad. Den kan derfor fremme eller hemme den personlige identiteten (Fairclough, 2003, pp. 160-161). Når elevene tillegges sosiale identiteter i form av individpatologiske egenskaper (se vedlegg 10) plasseres de i uheldige subjektposisjoner som ikke inneholder et menneskes mangefasetterte personlighet. I tilfeller der subjektposisjonen står i strid med individets personlige identitet vil det være den tillagte sosiale identiteten som dominerer individets egen forståelse av egen identitet (Fairclough, 2003). De lave forventningene fra skolen internaliseres i eleven som fører til at de har lave forventninger til seg selv (Haug, 2015). Derfor kan den stigmatiserende effekten vi ser når elever plasseres i segregerende tiltak, med årsaksforklaring i individpatologiske egenskaper, være med på å begrense utviklingen av en trygg og selvsikker identitet hos elevene.

Dette betyr at vi har muligheten til å tillegge elevene sosiale identiteter som fremmer dem og utvikler dem. Ved å fremme egenskaper som fokuserer på elevenes potensiale kan vi gjøre dem til *lærende og utforskende* elever. Knudsmoen & Simonsen (2015) forklarer at det er ikke bare subjektposisjoner som produseres gjennom praksis, den produserer også forutsetninger og premisser for hvordan elevene skal være i andre i praksiser. De foreslår en dekonstruering av det avvikende barnet og produsere praksiser som fokuserer på barns læring og skape forutsetninger og premisser for at eleven kan utvikle *en lærende identitet* (Knudsmoen & Simonsen, 2016). Elever er også agenter som deltar mer eller mindre aktivt i sitt liv, der de har mulighetsbetingelser til å skape og endre eller reproducere sin forståelse av verden. I en slik forståelse av identitet anerkjenner også viktigheten av deltakelse i verden fra vi er født, og formasjon av selvet (Fairclough, 2003).

I en slik forståelse vil det være skolens oppgave å bidra til deltagelse og trygg utvikling av elevene gjennom å styrke den sosiale identiteten på en måte som rommer hele deres potensiale og gir dem makt og medvirkning, og til å utvikle seg som aktive agenter i eget liv, med de mulighetsbetingelsene som et demokrati skal gi alle sine samfunnsmedlemmer.

Jeg foreslår derfor et nytt begrep, og at vi arbeider for en *funksjonsfremmende skole*, som vektlegger utvikling av *den lærende eleven* som deltaker i *et mangfoldig fellesskap*, og som tar sikte på alle elever sin plass i et demokrati.

## Litteraturliste

- Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*(Vol. nr 62).
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2006). *Spesialpedagogisk utsyn : læring og oppvekst*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2010). Critical Discourse Analysis in Organizational Studies: Towards an Integrationist Methodology. *Journal of Management Studies*, 47(6), 1213-1218. doi:10.1111/j.1467-6486.2009.00883.x
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2nd ed. ed.). Harlow: Longman.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557-578. doi:10.1080/00313830903302083
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord : forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.

- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*(02), 86-94.
- Haug, P. (2014). The Practices of Dealing with Children with Special Needs in School: A Norwegian Perspective. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(3), 296-310. doi:10.1080/13632752.2014.883788
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1(0), 1-14. doi:10.17585/ntpk.v1.121
- Hilt, L. T. (2016). *The borderlands of educational inclusion : analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students*. University of Bergen, Bergen.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnsen, B. H., Simonsen, E., Program for, h., & Spesialpedagogiske klassikere og klassiske, p. (2007). *Utenfor regelen : spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Knudsmoen, H., & Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian Special-Education Research? *Nordic Journal of Social Research*, 7. doi:10.7577/njsr.2094
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole*(1), 84-86.
- Lovdata, S. (2018). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). In: Retrieved from Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

- Madsen, B., Fosland, O. H., Sivertsen, K. J., & Kvaran, I. (2006). *Sosialpedagogikk : integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.
- Markussen, E., Brandt, S. S., & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*: NIFU Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*.
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming. In (pp. s. 79-94). Oslo: Unipub, 2007.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*(Vol. nr. 9-2009).
- Oftedal Telhaug, A., Asbjørn Mediås, O., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283.  
doi:10.1080/00313830600743274
- Olsen, H. (2003). "Gode" kvalitative interview med "riktige" informanter? ; tendenser i engelsksproget og skandinavisk kvalitativ metodelitteratur. *Sosiologisk tidsskrift*, 11(2), 123-216.
- Postholm, M. B. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling : skoleutvikling og ledelse : funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforl.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'brien, K., Trigos-Carrillo, L., Starkey, K., & Chasteen, C. C. (2016). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226. doi:10.3102/0034654316628993
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sorkmo, J. (2011). *Statped : siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk : en faktaframstilling*(Vol. nr. 105).
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thuen, H. (2010). Skolen - et liberalistisk prosjekt? ; 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273-287.
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*: Unesco.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ny overordnet del læreplan*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.

Østerud, Ø., Goldmann, K., & Pedersen, M. N. (1997). *Statsvitenskapelig leksikon*.

Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1



Line Hilt  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 30.11.2016

Vår ref: 50730 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2016.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50730</i>	<i>Diskurser om Inkludering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Line Hilt</i>
<i>Student</i>	<i>Linda Hjemgård</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Hjemgård linda.hjemgaard@outlook.com



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 50730

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at student minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Student opplyser i telefonsamtale 30.11.2016 at det kan bli aktuelt å gjennomføre observasjon/feltarbeid på skolen. Denne delen av prosjektet vil gjennomføres anonymt. Observasjonsnotater av situasjoner og hendelser der det ikke registreres hverken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger, er ikke omfattet av meldeplikten. Vi minner om at student likevel må avklare feltarbeidet med ledelsen ved skolen. Av etiske hensyn vil det være å anbefale at det gis informasjon til elever og øvrige ansatte om studentens tilstedeværelse, slik at personene er klare over hva som skjer.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## Vedlegg 2

50730 Diskurser om Inkludering eva.payne@nsd.no

ti. 17.07.2018 13.36

Til: line.hilt@uib.no <line.hilt@uib.no>

Kopi: linda.hjemgaard@outlook.com <linda.hjemgaard@outlook.com>

English text below

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt: 10.07.2018.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret. Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Eva J. B. Payne - Tlf: 55 58 27 97 eva.payne@nsd.no

Personvernombudet for forskning, NSD — Norsk senter for forskningsdata AS

## Vedlegg 3

50730 Diskurser om Inkludering eva.payne@nsd.no

ti. 15.01.2019 1 1.39

Til: line.hilt@uib.no <line.hilt@uib.no>

Kopi: linda.hjemgaard@outlook.com <linda.hjemgaard@outlook.com>

English text below

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt: 12.01.2019.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.07.2019.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret. Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Eva J. B. Payne - Tlf: 55 58 27 97 eva.payne@nsd.no

Personvernombudet for forskning, NSD — Norsk senter for forskningsdata AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4

Hei,

Jeg ønsker informanter til mitt forskningsprosjekt. Jeg tar en master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. I denne forbindelse ønsker jeg kontakt med lærere og rektorer i ungdomskolen. Jeg håper du som leser dette vil vurdere å la deg intervju i ca. 1 time. All informasjon vil være anonym og bli destruert når masteroppgaven er godkjent. Ta veldig gjerne kontakt med meg på mobil nr. 40304099, skriv gjerne en melding, eller send en mail til [linda.hjemgaard@outlook.com](mailto:linda.hjemgaard@outlook.com). Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet om du ombestemmer deg. Her er litt av mine tanker som omhandler hva jeg tenker å undersøke.

Mitt tema for masteroppgaven er inkludering. Inkludering er et krevende og komplekst begrep uten en universell akseptert definisjon, men også blant de viktigste begrepene skolens praksisfelt. Det kan forstås i mange ulike sammenhenger, fra det globale til det lokale som skolen, arbeidsplassen, venner og familie. Det kan formidle for eksempel et perspektiv på konstruerte sosiale system og synspunkter på hvordan en pedagog bør utføre sitt arbeid. Inkluderingsbegrepet er mye brukt politisk i flere sammenhenger, også innenfor skolen. Det er i dag et stort mangfold av elever som har behov for ulike arbeidsformer for å lykkes (Haug, 2014, s. 3-4). Dagens kunnskapssamfunn følger med seg omfattende og hurtige endringer. Aasen (2006) hevder at helt frem til 1950-60 årene kunne skolen med sitt dannelsesideal, og innhold som puggeskole og formidler av en felles nasjonal kultur, virke uten at verken foreldre eller lærere med sin profesjonelle autoritet stilte spørsmål ved skolens verdigrunnlag og innhold. Identitet var rotfeste i faste normer, kjønnsroller og levereregler som ble reproduert relativt ukritisk fra generasjon til generasjon. Med en økende velstand og kulturell frigjøring og et samfunn med mangfold og variasjon endret dette seg (Aasen, 2006). Med samfunnet og skolen i denne hurtige utviklingen har det også vært min personlige erfaring at begrepet «inkludering» er et svært omtalt og brukt begrep i skolen. Jeg har opplevd at min og andres forståelse av begrepet forholder seg ulikt, i mer eller mindre grad, i flere sammenhenger. Jeg synes det er interessant å se på hvordan disse ulike forståelsene kan skape spenninger, motsetningsforhold, men også muligheter.

Jeg håper du vurderer og la deg intervju og tar kontakt med meg direkte på enten min mobil eller mailadresse.

Med beste hilsen

Linda Hjemgård

## Vedlegg 5

Hei,

Mitt navn er Linda Hjemgård og jeg tar en master i pedagogikk på Universitetet i Bergen. I forbindelse med mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å intervju 6-8 lærere 2 rektorer i ungdomskolen. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få innsikt i begrepet inkludering og hvordan ulike personer som arbeider i ungdomskolen forstår det i sin hverdag på arbeid.

Jeg arbeider selv som lærer og forstår at tiden er knapp i en travel hverdag. Det er derfor med stor ydmykhet, og med ønske om å belyse et komplekst område, at jeg spør dere om jeg kunne få intervju rektor og 3-4 lærere for ungdomskolen hos dere. All informasjon vil selvfølgelig bli anonymisert.

Jeg vil gjerne møtes for en samtale der jeg kan gi ytterligere informasjon om prosjektet.

Tusen takk for din oppmerksomhet!

*Med beste hilsen*

*Linda Hjemgård*

*Mobilnr. 40304099*

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ***”Diskurser om inkludering”***

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke diskurser som finnes i ungdomskolen rundt begrepet inkludering. Min problemstilling er; Hvilke diskurser finnes i skolen om begrepet inkludering? Dette er en masterstudie ved Universitetet i Bergen.

Jeg valgte din skole på grunn av nær beliggenhet. For å besvare min problemstilling er det viktig for meg å intervjuere lærere og rektor ved en ungdomsskole.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer et intervju som vil ha en varighet på ca. 1-2 timer.

Intervjuet vil bli tatt lydopptak av og om det skulle komme frem opplysninger som kan identifisere deg, vil disse bli anonymisert ved transkribering og lydopptaket vil bli slettet ved prosjektets slutt, dvs. ca. juni 2018. Lydopptak vil være innelåst når ikke i bruk. Spørsmålene jeg stiller vil omhandle begrepet inkludering og hvordan du forstår og eventuelt anvender dette begrepet i skolehverdagen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil være meg Linda Hjemgård og ingen andre som behandler de opplysningene du gir meg i intervjuet. All informasjon vil bli anonymisert. Jeg vil lage en koblingsnøkkel som lagres adskilt fra øvrige data for å ivareta konfidensialitet. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2018. Da vil personopplysninger og lydopptak bli anonymisert og lydopptak slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linda Hjemgård mobilnummer 40304099. Min veileder ved Universitetet i Bergen er Line Hilt med mobil nummer 45259495.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7

Intervjuguide: hva jeg skal si før og etter intervjuet.

Før båndopptak:

- Innlede med å introdusere meg selv og fortelle litt hvordan intervjuet vil forløpe seg.
- Fortelle at det skal være en samtale, men der gjerne han/hun snakker mest.
- Fortelle at det er viktig at hun/han forteller det han tenker og mener, ikke hva de tror jeg ønsker å høre eller ønsker at de skal mene.
- Fortelle at hun/han kan la være å svare.
- Fortelle om taushetsplikt og anonymisering.
- Fortelle om at det er ting han/hun ikke forstår ønsker jeg gjerne at de spør om dette?
- Fortelle at hun/han kan avbryte intervjuet når som helst i løpet av intervjuet, inkludert det å trekke seg som informant.
- Fortelle at jeg vil bruke opptaker for å få med meg alt som blir sagt og sikre meg informasjonen som blir produsert.
- Spørre om det er noe spørsmål eller ting som må avklares før vi skrur på opptakeren?

Etter båndopptak:

- Takke for hyggelig samtale og informasjon.
- Spørre om hvordan hun/han synes intervjuet har gått, tanker rundt intervjuet.
- Spørre om det er noen ekstra som skal utdypes eller andre kommentarer.
- Oppgi mailadresse og si at det er bare å ta kontakt for eventuelt andre ting som for eksempel, har mer å fortelle som hun/han glemte å si, ønsker ny prat o.l.
- Presentere samtykkeerklæring for signering.
- Takke igjen for hyggelig samtale og treff.

## Vedlegg 8 Intervjuguide: For lærere.

Emne	Spørsmål	Mål
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informantens bakgrunn.</li> <li>• Skolens målsetning og visjon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er viktig for deg i din jobb?</li> <li>• Hvilken utdanning har du?</li> <li>• Hvilken arbeidserfaring har du?</li> <li>• Har du spesialkompetanse eller et område du brenner ekstra for?</li> <li>• Hva er skolens målsetning?</li> <li>• Visjon?</li> <li>• Hvordan arbeider skolen som helhet for å nå målene og visjonen?</li> <li>• Hvordan arbeider du som enkeltperson for skolens mål og visjon?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få varmet litt opp og få en oversikt over informantens bakgrunn og engasjement.</li> <li>• Ønske om å få tak i hva som er på skolen sin dagsorden som organisasjon, hva er visjonen og målene som alle arbeider sammen om.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktisk organisering av skolehverdagen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan forbereder du til timer i klasserom?</li> <li>• Hvordan forbereder du til spesielle utflukter og eller gruppearbeid?</li> <li>• Hvordan organiserer du arbeidet praktisk i timene med elever?</li> <li>• Har du spesielle måter å arbeide på som får alle med i fellesskapet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva skjer i den faktiske hverdagen og den praktiske utførelsen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forståelsen av begrepet inkludering.</li> <li>• Forståelsen av integrering.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du om inkludering?</li> <li>• Hva tenker du at inkludering betyr?</li> <li>• Hva tenker du om integrering?</li> <li>• Hva tenker du at integrering betyr?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ønsker å undersøke informantens forståelse av begrepet inkludering.</li> <li>• Jeg vil se om informanten har en klar forståelse på både inkludering og integrering. To begreper som er brukt mye om hverandre.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inkludering i klassen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan arbeider du med inkludering i klassen i hverdagen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den praktiske utføringen i klasserommet.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan arbeider du med inkludering i planleggingsarbeidet ditt?</li> <li>• Har du noen dokumenter/planer du må arbeide i henhold til i forhold til inkludering?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planlegging til timer/gruppearbeid/utflukter/foreldremøter.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inkludering på hele skolen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan arbeider skolen som helhet med inkludering?</li> <li>• Har skolen gjort noen endringer som organisasjon i forhold til inkludering?</li> <li>• I så fall, hvilke endringer?</li> <li>• Har dere vært på kurs/videreutdanning i forhold til inkludering?</li> <li>• Har dere noen samarbeidspartnere i arbeidet med inkludering?</li> <li>• Hvilke dokumenter/planer må dere som skole arbeide mot i forhold til inkludering?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få tak i skolens organisering og implementering av inkludering i hele skolens arbeid som organisasjon.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• utfordringer med inkludering.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever du noen utfordringer med inkludering?</li> <li>• Hva gjør du?</li> <li>• Hva gjør du om du oppdager at en elev har utfordringer? (Før og etter diagnose, føler seg utenfor, føler seg mobbet, er usikker på seg selv, utenfor?)</li> <li>• Har du funnet noen gode løsninger?</li> <li>• Kan du gi noen eksempel på arbeid med inkludering?</li> <li>• På hvilken måte er dette inkludering?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fremming/hemming av implementering av inkludering i skolehverdagen.</li> </ul>

## Vedlegg 9 Intervjuguide for rektorer.

Emne	Spørsmål	Mål
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informantens bakgrunn.</li> <li>• Skolens målsetning og visjon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er viktig for deg i din jobb?</li> <li>• Hvilken utdanning har du?</li> <li>• Hvilken arbeidserfaring har du?</li> <li>• Har du spesialkompetanse eller et område du brenner ekstra for?</li> <li>• Hva er skolens målsetning?</li> <li>• Visjon?</li> <li>• Hvordan arbeider skolen som helhet for å nå målene og visjonen?</li> <li>• Hvordan arbeider du som enkeltperson for skolens mål og visjon?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få varmet litt opp og få en oversikt over informantens bakgrunn og engasjement.</li> <li>• Ønske om å få tak i hva som er på skolen sin dagsorden som organisasjon, hva er visjonen og målene som alle arbeider sammen om.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktisk organisering av skolehverdagen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan ser arbeidsdagen din ut?</li> <li>• Hvordan forbereder du til møter med lærere og eller avdelingsledere?</li> <li>• Hva består møtene av?</li> <li>• Har du andre møter med andre instanser?</li> <li>• Hva består møtene av?</li> <li>• Har du spesielle måter å arbeide på som får alle med i fellesskapet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva skjer i den faktiske hverdagen og den praktiske utførelsen i en rektors arbeid.</li> <li>• Ønsker å undersøke om det er indre faktorer som hemmer eller fremmer arbeidet med inkludering i skolen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisering av skolen i forhold til lovverket, politiske vedtak, nasjonale retningslinjer, målstyring, kommunen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem må du forholde deg til eksternt i arbeidet?</li> <li>• Hvilke planer er med på å styre dagen din?</li> <li>• Hvordan opplever du de retningslinjer, lærerplaner, målstyring i forhold til hverdagen på skolen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ønsker å se om det er ytre styring/faktorer som hemmer eller fremmer arbeidet med inkludering i skolen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forståelsen av begrepet inkludering</li> <li>• Forståelsen av begrepet integrering.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du om inkludering?</li> <li>• Hva tenker du at inkludering betyr?</li> <li>• Hva tenker du om integrering?</li> <li>• Hva tenker du at integrering betyr?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ønsker å undersøke informantens forståelse av begrepet inkludering.</li> <li>• Jeg vil se om informanten har en klar forståelse på både inkludering og integrering. To begreper som er</li> </ul>

		brukt mye om hverandre.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inkludering på hele skolen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan arbeider skolen som helhet med inkludering?</li> <li>Har skolen gjort noen endringer som organisasjon i forhold til inkludering?</li> <li>I så fall, hvilke endringer?</li> <li>Har dere vært på kurs/videreutdanning i forhold til inkludering?</li> <li>Har dere noen samarbeidspartnere i arbeidet med inkludering?</li> <li>Hvilke dokumenter/planer/retningslinjer må dere som skole arbeide mot i forhold til inkludering?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Få tak i skolens organisering og implementering av inkludering i hele skolens arbeid som organisasjon.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utfordringer med inkludering.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opplever du noen utfordringer med inkludering?</li> <li>Hvilke prosedyrer har skolen når en oppdager utfordringer med en elev? (Før og etter diagnose, føler seg utenfor, føler seg mobbet, er usikker på seg selv, utenfor?)</li> <li>Har læreren andre fagpersoner de kan rådføre seg med og få støtte fra ved utfordringer i forhold til inkludering?</li> <li>Kan du gi noen eksempel på arbeid med inkludering?</li> <li>På hvilken måte er dette inkludering?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fremming/hemming av implementering av inkludering i skolehverdagen.</li> </ul>

## Vedlegg 10

### Tekstlig mening som har en identitetsfunksjon

Elever som er inne i fellesskapet:	Elever som er ekskludert fra fellesskapet:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• flinke (7)</li> <li>• greie (1)</li> <li>• aktive (2)</li> <li>• normalfungerende/velfungerende (2)</li> <li>• driftige (1)</li> <li>• vanlige (12)</li> <li>• normale (9)</li> <li>• sterke (6)</li> <li>• medvirkende (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• svake (3)</li> <li>• stille (2)</li> <li>• bortglemte (1)</li> <li>• undertrykt (5)</li> <li>• stigmatisert (3)</li> <li>• skolevegrevne (2)</li> <li>• minoritetsspråklige (2)</li> <li>• ikke-fungerende (2)</li> <li>• potensielle bøllefrø (1)</li> <li>• utilpass (1)</li> <li>• handikappet (2)</li> <li>• forskjellig/annerledes (9)</li> <li>• utfordrende (9)</li> <li>• svakt-fungerende (1)</li> <li>• psykisk utviklingshemmet (6)</li> <li>• spinnvill (1)</li> <li>• ADHD (3)</li> <li>• Funksjonshemmet (5)</li> <li>• skakke (1)</li> <li>• halvdøve (1)</li> <li>• blinde (2)</li> <li>• paragrafelev (1)</li> <li>• Autist (2)</li> <li>• Unormal (1)</li> <li>• Sosial inkompetanse (1)</li> <li>• Utidig (1)</li> <li>• Har adferd (10)</li> <li>• Plager/terger (3)</li> <li>• Diagnoser (5)</li> <li>• Utenfor (9)</li> <li>• Vold(som) (2)</li> </ul>
Sum 42	Sum 97

## Vedlegg 11

Begreper i forbindelse med intervjuene:

Begreper:	Rektorer	Lærere
Inkludering	64	48
Tilpasset, tilpasse	6	8
Spesialpedagogikk, spesialpedagogisk, spesped, spesialundervisning	26	13
Sak, sakkyndig, individ sak, rettsak,	25	2
Dokument	10	0
Vedtak	18	1
Tiltak	18	6
Lov, lovverket, opplæringsloven	10	1

## Vedlegg 12

Et utdrag av eksempler på tekstlig mening som har en relasjonsfunksjon

Tekst forbundet med inkluderte elever:	Tekst forbundet med ekskluderte elever:
<ul style="list-style-type: none"><li>• går i vanlige/normale klasser</li><li>• følger et vanlig løp</li><li>• oppfører seg typisk norsk</li><li>• fungerer</li><li>• klarere seg fin</li><li>• klarer større utfordringer,</li><li>• jobber med kompetansemål</li><li>• får være inne i klassen når de har matte, norsk og engelsk</li><li>• må bli vant til å forholde seg til de som ikke er så flinke</li><li>• få slippe å hjelpe de som ikke er så flinke</li><li>• er med i flokken</li><li>• er i normalskolen</li><li>• må lære seg å være romslige i</li><li>• tåle mer</li><li>• får slippe at vi avviker fra det normale og vanlige sine premisser.</li><li>• arbeider raskt</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vil inn i den vanlige klassen</li><li>• vet ikke hva som er beste for seg selv</li><li>• har ikke så mye venner</li><li>• vansker med å organisere seg</li><li>• har tunge diagnoser</li><li>• blir plukket ut av spesial pedagogiske team</li><li>• jobber ikke med kompetansemål</li><li>• Jobber med adferd; fising; alternative praktiske ting</li><li>• får alternativ undervisning</li><li>• havner «utpå»</li><li>• melder seg aktivt ut selv</li><li>• gir ikke noe av seg selv</li><li>• fungerer ikke i gruppearbeid</li><li>• blir gitt mestringsfølelse</li><li>• skjønner ingenting</li><li>• må «pjåtes» på andre</li><li>• kan ikke lese</li><li>• må få være med i vanlig klasse</li><li>• ikke tas for mye ut</li><li>• las være på skolen selv om de er annerledes</li><li>• har best av å være et annet sted</li><li>• trenger hjelp</li><li>• må få være sånn som de er</li><li>• har diagnoser</li><li>• er på forsterket avdeling</li><li>• mobber</li><li>• blir mobbet</li></ul>