

**MEGET ER FORSKJELLIG, MEN NOE BLIR
PROBLEM**

**En sosiologisk studie av spesialundervisningens
institusjonelle praksis**

Ingrid Fylling

Doktoravhandling for graden
Doctor rerum politicarum
Sosiologisk institutt
Universitetet i Bergen
2008

ISBN 978-82-308-0595-4
Bergen, Norway 2008

Printed by Allkopi Tel: +47 55 54 49 40

FORORD

Artiklene i denne avhandlingen har sitt empiriske grunnlag i studien ”Fordeling og tilrettelegging av spesialpedagogiske innsatser”, som ble gjennomført ved Nordlandsforskning i perioden 1997 – 2000. Prosjektet var finansiert av Norges Forskningsråd, Program for Spesialpedagogisk Kunnskaps- og Tiltaksutvikling. Jeg benytter derfor anledningen til nok en gang å takke både Norges Forskningsråd og ikke minst alle informantene som deltok i den studien som den gang ble gjennomført. Peder Haug, som var forskningsleder for programmet og som jeg også i årene etter programmets avslutning har hatt gleden av å samarbeide med, har vært en dyktig og kritisk konstruktiv kommentator til flere av artiklene. Tusen takk!

Min arbeidsgiver Nordlandsforskning har bidratt finansielt til innspurten ved frikjøp i 3 måneder, en støtte som har gjort ferdigstillingen betydelig lettere.

To kvinner har på hatt en særlig betydning for arbeidet med avhandlingen, den ene på en direkte og den andre på en mer indirekte måte. Min veileder fra hovedfag, Hildur Ve, fulgte avhandlingsarbeidet et godt stykke på vei, før hun gikk av fra sin stilling som professor ved sosiologisk institutt i Bergen og ble professor emirita. Hennes kyndige veiledning og varme engasjement har hatt uvurderlig betydning for min faglige utvikling, også slik den har tatt form gjennom denne avhandlingen. Min mor, Heid Fylling, har helt fra min barndom vært opptatt av å formidle betydningen av samfunnskunnskap og samfunnsengasjement, og har også med sin pedagogiske bakgrunn vært en interessant og interessert samtalepartner gjennom arbeidet med avhandlingen. En stor og varm takk til begge.

Mårten Söder ved Universitetet i Uppsala har vært veileder gjennom hele prosessen, først i samarbeid med Hildur Ve og den siste perioden som hovedveileder. Han fortjener en stor takk, både for å ha tatt på seg veilederjobben, og for å ha skjøttet den med stor tålmodighet, sterk faglighet, konstruktivitet og grundighet (og humor!).

Mine gode kolleger i Bodø, både ved Høgskolen og ved Nordlandsforskning, har vært viktige støttespillere til avhandlingsarbeidet. Jeg vil særlig nevne Britt Lillestø, Marit Sundet, Willy Lichtwarck, Jan-Inge Hanssen, Trond Bliksvær, Wenche Rønning og Cecilie Høy Anvik: Noen har lest igjennom utkast, noen har kommentert muntlige presentasjoner, noen har vært samarbeidspartnere på prosjekter, og alle har vært interessante faglige diskusjonspartnere som har bidratt til nye refleksjoner hos meg. Takk til Per Måseide som introduserte meg for Hugh Mehans begrepsapparat.

Johans Sandvin står i en særstilling og må takkes spesielt; som god kollega og nær venn, som prosjektleder for det prosjektet avhandlingen bygger på, som medforfatter på en av artiklene i avhandlingen, og som gjennomleser og kommentator av (utallige) utkast til avhandlingens sammendrag. Han har vært en kjær samarbeidspartner gjennom mange år, og har bidratt vesentlig i prosessen med dette arbeidet.

Sist, men på ingen måte minst, vil jeg rette en stor takk til min mann Arild, som også påtok seg jobben som korrekturleser, og mine sønner Magnus og Edvard. Særlig det siste året har det blitt stilt store krav til deres tålmodighet og innsats på hjemmebane. Tusen takk.

Bodø 28.januar 2008

Ingrid Fylling

INNHold

ENGLISH SUMMARY	7
1. OM SPESIALUNDERVISNINGENS KATEGORISERINGSPROSESSER	13
BAKGRUNN.....	13
OPPLÆRINGSLOVEN: ET RELATIVT PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGISKE BEHOV	15
ET SOSIOLOGISK PERSPEKTIV PÅ SPESIALUNDERVISNING: EMPIRISK OG TEORETISK AVGRENSNING	18
PROBLEMSTILLINGER	21
AVHANDLINGENS DELER.....	22
2. METODEVALG OG METODISK GJENNOMFØRING.....	24
Å FORSKE I KJENT FELT	24
UTVALG.....	28
<i>Valg av informanter.....</i>	<i>28</i>
INTERVJUENE.....	31
<i>Intervjuer med skolens personale</i>	<i>31</i>
<i>Foreldreintervjuer</i>	<i>33</i>
ANALYSE.....	33
<i>Analysestrategier.....</i>	<i>33</i>
<i>Kategoriseringer.....</i>	<i>34</i>
VALIDITET I KVALITATIVE UNDERSØKELSER.....	35
ETISKE BETRAKTNINGER.....	39
<i>Forskerrolle og feltrelasjoner.....</i>	<i>39</i>
<i>Forskning om og kategorisering av "utsatte grupper"</i>	<i>42</i>
<i>Etiske betraktninger i analyse og publisering</i>	<i>44</i>
3. SPESIALUNDERVISNINGENS INSTITUSJONELLE PRAKSIS: INTERAKSJON OG INSTITUSJON	47
ULIKE INNFALLSVINKLER TIL SOSIALE INSTITUSJONER	48
<i>Douglas: Sosiale institusjoner som "tenkende"</i>	<i>49</i>
<i>Bourdieu: Habitus styrer institusjonell praksis</i>	<i>51</i>
<i>Berger og Luckman og den sosialt konstruerte institusjonaliseringen.....</i>	<i>52</i>
<i>Mehan og institusjonell praksis: Sosial struktur lokalisert i sosial interaksjon</i>	<i>54</i>
INSTITUSJONELL PRAKSIS SOM INTERAKSJON	58
<i>Kategorier som redskaper i lokale beslutningsprosesser</i>	<i>60</i>
<i>Hverdagerfaringer og eksperterfaringer</i>	<i>62</i>
<i>Partikularistiske og universalistiske hverdagsrelasjoner</i>	<i>65</i>
<i>Ulike aktører – ulike diskurser?</i>	<i>69</i>
<i>Kategorisering og ambivalens.....</i>	<i>72</i>
DEN INSTITUSJONELLE PRAKSISENS MATERIELLE OG LEGALE ASPEKTER	74

4. KJØNN OG SPESIALUNDERVISNING: KRYSSENDE KATEGORISERINGER.....	77
FORSTÅELSER AV KJØNN: FRA SYNLI GGJØRING TIL "OPPLØSNING"?	79
<i>Biologisk og sosialt kjønn</i>	84
FUNKSJONSHEMMINGSFORSKNING OG KJØNN: INTERSEKSJONALITET SOM INSPIRASJONSKILDE	89
SPESIALUNDERVISNINGENS ULIKHETSKATEGORIER.....	92
5. NÅR FORSKJELLIGHET FORBLIR PROBLEMER: SPESIALUNDERVISNINGENS EVIGGJØRELSesarbeid	96
SKIFTENDE INSTITUSJONELLE DISKURSER – ELLER INTET NYTT UNDER SOLEN?.....	96
MANGFOLDPERSPEKTIVET OG NYE DIFFERENSIERINGSFORMER	98
REDIFFERENSIERING: EN NY FASE I SPESIALUNDERVISNINGEN?	101
<i>Endringer i spesialundervisningens retorikk</i>	101
<i>Kontinuitet i praksis?</i>	103
REFERANSER	105
6. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE.....	119
ARTIKKEL NR 1: FORVALTNINGSREGIME OG SKOLEPRAKSIS. TILDELING OG BRUK AV	
RESSURSER I GRUNNSKOLENS SPESIALUNDERVISNING	119
ARTIKKEL NR 2: BRÅKETE GUTTER OG FLINKE JENTER? KJØNSFORSKJELLER I	
SPESIALUNDERVISNING I ET SOSIOLOGISK PERSPEKTIV	121
ARTIKKEL NR 3: THE ROLE OF PARENTS IN SPECIAL EDUCATION: THE NOTION OF	
PARTNERSHIP REVISED	123
ARTIKKEL NR 4: THE GENDERED CATEGORY OF "SPECIAL NEEDS": TEACHER	
INTERPRETATIONS OF MALE AND FEMALE STUDENTS	125
ARTIKKEL NR 5: INDIVIDUELL RETT I KOLLEKTIV KONTEKST. PRAKTISERING AV ELEVERS	
INDIVIDUELLE RETT TIL SPESIALUNDERVISNING I GRUNNSKOLEN	126

ENGLISH SUMMARY

This dissertation consists of five research articles and an introduction. The main theme in this study is the different ways in which institutional features influence and shape the way special education is defined and delimited in local Norwegian primary and secondary schools. Two main questions are asked: Firstly; how does different local actors define and categorise the learning related problems that children faces in school? Secondly, how does such problem-categories interconnect with other social categories, in particular gender as a social category? The empirical data consists of qualitative interviews with parents, headmasters, teachers, school psychologists and school administration representatives in four different municipalities.

The introduction presents the methodological and theoretical framework of the study. The main theoretical argument is that the local practise of how special educational needs are being understood and categorised, is influenced to a large extent by different institutional features of special education. Hugh Mehan's concept of 'institutional practise' forms a basis for outlining how we may analyse the interaction between institutional forces and local practise.

The empirical analyses are presented in five articles. In the first article, 'Resource distribution models and local school practise', I discuss the connection between municipal resource models and the school based

categorisation practise. Two municipalities are analysed, one with high proportions of students (15 %) receiving special education, the other with a relatively low proportion of students (5 %) in special education. However, the analyses of school practises in how students' problems are being defined and met with specialised measures show that the schools' practises are very similar across municipalities. Hence, the analyses shows that the differences in the proportions of students receiving special education in different municipalities and schools, seems to have more to do with resource models than with how actual problems are defined, and which measures are taken to deal with the problems.

The second article, 'Noisy boys and clever girls?', presents and discusses two different theoretical perspectives for understanding why far more boys than girls are receiving special education in Norwegian schools - a feminist perspective and a special educational perspective. Examining a number of studies on gender and education/special education, I argue that a core element in how gender is understood in school, is visibility. While feminist researchers tend to focus upon visibility as a crucial condition for girls' success in school, researchers within educational research, who focus upon the situation of boys, are concerned with the negative aspects of visibility, such as boys being stigmatised and defined as 'problem students'. A combination of the two perspectives raises some important questions regarding the complexity of gender aspects in special education.

The third article, 'The role of parents in special education: The notion of partnership revised', written together with J. Sandvin, focus upon the particular relationship between teachers and parents regarding children who are defined as having special educational needs. Our main emphasis is on how teachers describe and perceive their relation to parents, and how parents experience their relationship to the school. The analysis show that while literature on parent - school relationship in general often talk about parents as 'partners' and parents as 'problems', our data points in the direction of two quite different roles; parents as 'implementers' and parents as 'clients', which we believe better capture the distinctive feature of the role of parents in special education. 'Implementer' implies parents being given responsibility for following up aims and measures set by the school, with very limited opportunities to influence on how things are being done. 'Clients' definitions occur when teachers see parents as part of their child's problem. Both roles place parents in a subordinate relationship with the school, as a result of a strong asymmetry in power between parents and schools. This inequality is caused, among other factors, by the socially defined power relationship between the lay and the professional, and the stigma attached to special education which restrains parents from forming any collective resistance.

In the fourth article, 'The gendered category of 'special needs': Teacher interpretations of male and female students', the point of departure is a recognition of the fact that although boys are overrepresented in special education, and have been for at least 30 years, very few studies have been

designed to understand how boys and girls who experience problems in school are being understood and defined, and whether or not gender bears any significance in such definitions from a more in-depth perspective. The main question asked is whether teachers' understanding of students with disabilities tends to be dominated by the 'disability' itself (or other categories that students are placed within), consequently making gender aspects invisible, or if it is possible to see gendered patterns in the way teachers understand the situation of girls and boys with disabilities. In the analysis I show that gender has an impact on how problems in school are being understood by teachers. Gender influences the way in which problems are being categorized, and also how different causal factors are drawn upon in teachers' interpretations. Presumably 'gender-neutral' categories such as diagnoses are actually interpreted quite differently depending on whether the student is a boy or a girl. Furthermore, it could be argued that a basic challenge is the way in which the concept of gender and gender differences are used when studying such phenomena, and how the concept of gender in general is to be understood and interpreted in late modernity. But even so, just as with concepts of 'disability' and 'problem', 'gender' is in itself now a category which is imbedded in strong cultural conceptions. The analysis presented here shows how girls and boys are being interpreted in very gender stereotyped ways. Girls, even girls who are experiencing extensive problems, are interpreted as kind, simple to understand, good-natured, and hard working. Boys are presented by teachers as troublesome, noisy, and complex to understand. In other words, male and female students in school negotiate impressions and perceptions of themselves and others, within the

larger societal frames of cultural understandings and conceptions of gender and disability.

The fifth article is titled 'Individual rights in a collective context: practising individual rights to special education in local schools'. In the article I present three arguments concerning the determination of rights to welfare state services: a) ensuring access to resources by exposed groups, b) the desire for equal treatment of groups of persons with a need for help, independent of factors such as place of residence, personal resources and family background, and c) the strengthening of citizens' independence in relation to discretionary practice by professional experts. The analyses in the article provide reasons to raise the question whether individual rights to special education contribute to fulfilling these three criteria.

Firstly, the logic of rights, and the demands for documentation in special education resulting in allocation of resources, in some instances takes the form of individualised measures, something which is experienced by many as professionally and socially unfortunate. Secondly, equal treatment, irrespective of place of residence and other structural inequalities is also a complex principle in special education. 'Needs' are defined by others than the user himself: parents, teachers, the School psychologists. The help and control aspects of special education attribute it with the function of ensuring resources for the individual pupil, but attaches simultaneously sorting and social control mechanisms. In studies of recruitment to special education, gender, social background and ethnicity seem to be strong explanatory factors. Thirdly, independence in respect of discretionary practice by

professional experts is an impossible criterium in the light of individual rights legislation. The opportunity for discretion is strengthened rather than weakened in the practice of special education legislation, defining special pedagogical needs as relative to local school practises. The analyses illustrate that the logic of rights as practised in the welfare state has particular effects when applied to special education. First and foremost because those services 'released' by rights are formulated within a collective context which conceals the rights-logic of individual demands and individual services. There is reason to ask whether individual rights to special education within the school, with inclusion and adjustment as the ideological cornerstones, emerge as a 'cultural lag', and function as an anchor point of an individual-oriented and biological/medical perspective of pupils' problems, amounting to an ideological break with the ideal of inclusion and fellowship for all.

1. OM SPESIALUNDERVISNINGENS KATEGORISERINGSPROSESSER

“One of the most enduring features of the world of special education is the construction and management of difference. “ Thomas og Loxley 2001

I skoleåret 2006/07 fikk 37063 elever i norske grunnskoler tildelt spesialundervisning.

BAKGRUNN

Denne avhandlingen har grunnskolens spesialundervisning som tema. Nærmere bestemt er fokus rettet mot hvordan fordeling av spesialpedagogiske ressurser skjer lokalt i den enkelte grunnskole og kommune, med andre ord hva som avgjør hvorvidt læringsrelaterte utfordringer en elev oppfattes å ha, blir betraktet som et *spesialpedagogisk behov*.

Skrtic (1995) mener spesialpedagogikken hele 1900-tallet har vært preget av et paradigme hvor den sosiale virkeligheten sees som objektiv, rasjonell og preget av sosial orden. Sosiale problemer som for eksempel elever som ikke mestrer skolens krav, vil i et slikt perspektiv sees som patologiske, og har etter Skrtics mening ofte vært forstått som en kombinasjon av ineffektive skoleorganisasjoner og individuelle patologiske trekk ved elever (ibid, s. 67). Med røtter i to dominerende teoretiske tradisjoner, nemlig teorier om rasjonelle skoleorganisasjoner og (psykologiske og biologiske/medisinske) teorier om avvik som patologiske tilstander, hevder Skrtic (ibid, s.68) at fire

forutsetninger ligger til grunn for den måten man tradisjonelt har tenkt innenfor spesialundervisning og spesialpedagogikk¹:

- 1) Manglende skolemestring er patologiske tilstander som elever har
- 2) Differentialdiagnoser (homogene klassifikasjoner etter evner eller behov) er en objektiv og nyttig praksis
- 3) Særskilte programmer (smågrupper dannet på basis av behov, organisatorisk segregerte spesialgrupper, spesialklasser eller spesialskoler) er et rasjonelt og koordinert tjenestesystem som kommer de elevene det gjelder til gode
- 4) Prestasjonsmessig fremgang (bedret læring og/eller mer effektiv læring) er en rasjonell-teknisk prosess som skyldes mer presis diagnostisering og mer instruktiv pedagogisk praksis

Det teoretiske perspektivet i denne avhandlingen er et annet enn det Skrtic beskriver. Jeg velger å studere spesialundervisningen og spesialundervisningens beslutningsprosesser som *lokal institusjonell praksis* (Mehan m.fl.1986). I et slikt perspektiv sees ikke måten elever kategoriseres på som ensidige og direkte produkter av elevers individuelle trekk (evner, funksjonsnedsettelse, adferd), og heller ikke ensidig av bakgrunnsvariabler som kjønn, sosial bakgrunn eller etnisitet. Kategorisering av elever er heller ikke direkte manifestasjoner av det pedagogiske personalets sine oppfatninger og forventninger. Kategoriseringer er konsekvenser av institusjonell praksis, hvor *alle* elementer virker inn i konstruksjonen: Elever møter skolen med sine

¹ De fire antagelsene er oversatt og av språklige grunner noe omskrevet fra originalteksten, som kan finnes i Skrtic (1995) s. 68 -69.

egenskaper og forutsetninger, og sin sosiale referanseramme. Skolens personale møter elever med sine oppfatninger og forventninger, og gjennom gjentatte interaksjonsprosesser skapes og gjenskapes fortolkninger av hverandre, innenfor de institusjonelle rammene som skolen utgjør. Slik institusjonell praksis er en av mange former for sosial eller kulturell praksis (Garfinkel 1967, Mehan 1983, Mehan m.fl. 1986). Praksis konstituerer det sosiale livet, og omfatter både aktørers applisering av idealer og normer så vel som praktiske handlinger i konkrete valgsituasjoner (Mehan m.fl.s.158). Dermed representerer perspektivet om institusjonell praksis en kontrast til det klassiske spesialpedagogiske perspektivet som Skrtic presenterer (1995). Når man studerer spesialundervisning som institusjonell praksis ser man ikke elevens læringsrelaterte problemer som ”a real world of troubled children out there, waiting to be identified, assessed, and treated” (Mehan m.fl., s.159) men snarere som en sosialt konstruert verden av kategoriseringer formet i skolens og spesialundervisningens institusjonelle praksis. Hva en slik forståelse innebærer for studiet av spesialundervisningens grenseoppganger kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

OPPLÆRINGSLOVEN: ET RELATIVT PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGISKE BEHOV

I Opplæringsloven slås det fast at alle elever har rett til opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger som de har (Opplæringsloven § 2.1). Også i læreplanene fra 1997 (Reform-97) og 2006 (Kunnskapsløftet) legges det stor vekt på å tilpasse opplæring til den enkelte elevs behov (Foros 2006, Backmann og Haug 2006). Målet er likeverdig opplæring, og den

individuelle tilpasningen sees som et virkemiddel for å oppnå likeverd. Dette aktualiserer spørsmål knyttet til håndtering av ulike gruppers behov innenfor en og samme skole, og differensieringsdebatten har fått ny oppmerksomhet og til dels tatt nye retninger (Telhaug 1970, Skaalvik og Fossen 1995, Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16), Backmann og Haug 2006, Foros 2006). Ressurser til spesialpedagogiske tiltak i skolen blir sett som ett av differensieringsredskapene som skolen rår over i organisering av en tilpasset opplæring for alle (St.Meld.30 (2003-2004)). Midlene skal benyttes til tiltak overfor elever som oppfattes å ha behov for særskilt tilrettelagt opplæring, og så langt som mulig skal dette skje innenfor rammen av den lokale skole.

Men hva er et ”spesialpedagogisk behov” og hvilke elever er det som har slike behov? Formuleringene i opplæringsloven av 1999 presenterer en forståelse av spesialpedagogiske behov som innbyr til studier av spesialundervisningen som lokal institusjonell praksis, ved at spesialpedagogiske behov klart sees som noe som defineres relativt til lokal kontekst. Opplæringsloven gir individuell rettighet til spesialundervisning for elever som (Ot prp nr 36 1996-97, Stette 1999) “ut frå ei sakkunnig vurdering treng særleg hjelp”. Og en slik “særleg hjelp” betyr hjelp *utover* det som kan tilbys innenfor rammen av en ordinær klassesituasjon og ordinær fagplan. Det formelle ansvar for den sakkyndige vurdering har vært lagt til Pedagogisk-psykologisk Tjeneste. Opplæringsloven legger dermed til rette for en *relativ* og *kontekstuell* forståelse av behov for

spesialundervisning. I opplæringsloven, § 5.1 (Ot.prp. nr.36 (1996-97)) heter det at

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

Opplæringsloven tilbyr med andre ord ingen kategorier eller klassifikasjonssystemer som redskap for de som skal definere hva et ”spesialpedagogisk behov” er. Tvert imot: Loven slår fast at slike behov skal sees *relativt* til hva andre elever får, og *kontekstuel* i relasjon til skolens øvrige praksis og dens mulighet til å utforme et likeverdig opplæringstilbud uten bruk av spesialundervisning. En relativ definisjon av spesialpedagogiske behov åpner dermed opp for stor grad av lokalt skjønn i hvordan ”spesialpedagogiske behov” defineres og fortolkes i de enkelte skoler. Behov er ikke noe objektivt gitt, men et subjektivt og sosialt definert

fenomen. Begrepet behov² gir i denne sammenheng kun mening i relasjon til bestemte løsninger eller tiltak, potensielle eller aktuelle. Det den enkelte har behov for defineres av dem som disponerer løsningene. Behov defineres gjennom de ordninger som er tilgjengelige, og definisjoner av enkeltelevers behov for spesialpedagogiske tiltak må forstås i lys av dette.

ET SOSIOLOGISK PERSPEKTIV PÅ SPESIALUNDERVISNING: EMPIRISK OG TEORETISK AVGRENSNING

Fokus i denne studien er spesialundervisningen som fenomen, ikke enkeltelever som blir oppfattet å ha særskilte behov. Men populasjonen elever som får spesialundervisning er sammensatt og mangfoldig, og spesialundervisningen som fenomen har heller ikke noen gitt definisjon. Når man skal nærme seg fenomenet spesialundervisning er det derfor viktig å definere hva slags type kategori eller begrep man egentlig studerer. Simonsen (1999) påpeker at det som kalles opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov først fra 1960-tallet ble definert gjennom begrepet "spesialundervisning". Spesialundervisningsbegrepet ble da tatt i bruk som "primært en økonomisk-politisk konstruksjon for bruk i den offentlige forvaltning". (Ibid, s.44). I studien som danner empirisk grunnlag for denne avhandlingen er spesialundervisning empirisk avgrenset til opplæring som utløses gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning i de enkelte skoler og kommuner. Slik kan man si at den empiriske

² Argumentasjonen om begrepet behov er i denne sammenheng knyttet til "spesialpedagogiske behov", med andre ord en type velferdsordning som skaper ulike ressursfordelingspraksiser. Det ligger utenfor dette temaets ramme å gå inn i en mer grunnleggende drøfting av begrepet "behov", hvor det blant annet vil være et skille mellom objektivt-realistiske perspektiver og konstruktivistiske perspektiver i måten å forstå behov på. For en mer utfyllende redegjørelse, se Ravneberg 1997.

avgrensningen tar utgangspunkt i spesialundervisning nettopp som en forvaltningskategori.

Men formålet i denne studien har altså vært å få grep på hvordan spesialundervisningen konstrueres i lokal institusjonell praksis, noe som innebærer et ønske om å se spesialundervisning som noe annet og mer enn en forvaltningskategori. Spesialundervisning sees som et sosialt konstruert felt, hvor både økonomiske, administrative, rettighetsmessige, men også historiske, kulturelle og profesjonsrelaterte aspekter er elementer i konstruksjonen. I dette perspektivet ligger også en forståelse av at definisjonen av hvilke elever som skal tilbys spesialundervisning kan sees som *sosiale prosesser* i skolen. Slik føyer denne studien seg inn i en rekke studier av spesialundervisningen og spesialpedagogiske behov som sosialt definert, hvor måten elevens problemer defineres på oppfattes mer å handle om skolens måte å håndtere barns ulike forutsetninger på, enn om egenskaper ved eleven selv (Tomlinson 1982, Sandow 1984, Söder 1989, Solvang 1997, Fylling 1998). Mange av studiene er godt summert opp og analysert av Backmann og Haug (2006). Begrepet ”social model”³ som alternativ til ”medical model” er etter hvert blitt innarbeidet som begrep innenfor samfunnsvitenskap som betegnelse på perspektiver som betoner

³ Begrepet ”social model” har hatt en nærmest hegemonisk posisjon innenfor samfunnsvitenskapelig forskning om funksjonshemming, særlig britisk forskning (Oliver 1995, Barnes og Mercer 2003). Social model har hatt stor betydning også for funksjonshemmedes organisasjoner, Shakespeare (2006) hevder at ”the social model of disability has been called ”the big idea” of the disability movement.” (ibid, s.29). De senere årene har den sosiale modellen blitt mer omdiskutert, særlig har modellen blitt kritisert på tre punkter: Dualismen mellom ”impairment” og ”disability” (funksjonsnedsettelse og funksjonshemming), ideen om at funksjonshemming kan fjernes gjennom sosial endring (troen på det barrierefrie samfunn) og ignorering av kroppen som vesentlig for forståelse av fenomenet funksjonshemming. For en drøfting av disse tre punktene, se Shakespeare (2006) s. 29-53.

funksjonshemmingens sosiale årsaker og betydninger (Sandow 1994, Oliver 1996, Barnes og Mercer 2003). Sosiologisk forskning om funksjonshemming har stor relevans for feltet spesialundervisning, og jeg har i avhandlingen gjort omfattende bruk av ulike teoretiske bidrag fra nettopp fra dette forskningsfeltet. I analyser av kjønn og spesialundervisning har jeg funnet det fruktbart å trekke veksler på så vel feministisk teori som teorier om funksjonshemming (se kapittel 4), kanskje særlig fordi mange av disse bidragene søker å overkomme skillet mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming, eller mellom kropp og kultur, som ligger i den sosiale modellen. Samtidig er det viktig å påpeke at ikke alle elever som mottar spesialundervisning vil bli kategorisert som å ha en funksjonshemming. Populasjonen av elever som mottar spesialundervisning er mangfoldig, og kategoriene som er i bruk i spesialundervisning er for eksempel definerte funksjonshemninger, lese-/skrivevansker, matematikkvansker, urolig adferd som blir oppfattet å være forstyrrende i ordinær klasseromsetting, funksjonsdiagnoser som ADHD eller ADD, og en rekke andre kategoriseringer. Noe av spenningen i dette feltet ligger nettopp i at variasjonen i elevgruppa som mottar spesialundervisning er stor, og at det derfor er viktig å se nærmere på hvordan selve avgrensningen av spesialundervisningsfeltet skjer: Hvordan trekkes demarkasjonslinjen mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen?

Et overordnet perspektiv, eller snarere grunnforståelse for mitt eget perspektiv om spesialundervisning som institusjonell praksis, ligger i utdannings sosiologiens vekt på å forstå skolen og utdanningssystemet som

en samfunnsmessig institusjon med bestemte samfunnspålagte oppgaver. Utdannings sosiologien er opptatt av at individers suksess eller nederlag i utdannings systemet ikke ensidig er basert på individuelle prestasjoner, men like mye på sosiale mekanismer (Marsh og Keating 1996). Bernstein (1971) uttrykker dette perspektivet på følgende måte: "How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control" (ibid, s.47). I en slik forståelse vil spesialundervisningens institusjonelle praksis være en av flere manifestasjoner av utdannings systemets sorteringsfunksjon.

PROBLEMSTILLINGER

Tittelen på avhandlingen avspeiler en bestemt forståelse av "problem", med andre ord hva som av skole og/eller foreldre oppfattes som læringsrelaterte problemer. Læringsproblemer forstås i denne avhandlingen ikke som noe egentlig eller essensielt, noe elever *har*. Behov – eller problemer - er sosialt konstruerte, utformet og definert av aktører innenfor institusjonelle rammer. Menneskelig variasjon eller forskjellighet blir i ulike situasjoner transformert til problem, til noe som må håndteres på bestemte måter. Jeg tar utgangspunkt i Hydèn (m.fl)..sin definisjon av problem forstått fra et interaksjonistisk perspektiv:

Med problem menar vi när en eller flera personer i hemmiljö eller i situationer som skolan identifierar svårigheter som uppfattas höra samman

med en individs förmåga att praktiskt och socialt fungera i enlighet med de situerade förväntningarna och normerna.” (Hydèn, Nilholm og Karlsson 2003, s.322)

Mer konkret handler artiklene om tre hovedtemaer:

- 1) Hvordan ulike grupper av aktører i skolen definerer, kategoriserer og organiserer det som oppfattes som elevers problemer eller vansker i skolen.
- 2) På hvilken måte fortolkninger av slike problemkategorier er koblet sammen med fortolkninger av sosiale kategorier eller ”markører”, som for eksempel kjønn.
- 3) Under hvilke omstendigheter eller betingelser ”problemet” blir gjenstand for spesialpedagogisk interesse og innsatser, med andre ord hvor og hvordan ”demarkasjonslinjen” mellom ordinær opplæring og spesialundervisning trekkes (Haug 2004).

AVHANDLINGENS DELER

Avhandlingen er en samling av 6 ulike arbeider; 5 artikler og et sammendrag. Artiklene presenteres i sammendrags form i kapittel 6, og deretter i fulltekst i kronologisk rekkefølge, etter publiseringstidspunkt. Kapittel 1 til 5 er avhandlingens sammendrag, hvor ambisjonen er å gi en teoretisk og metodisk ramme som de enkelte artiklene kan leses innenfor. Siden artikkelformen ofte har begrenset rom for metodiske drøftinger gjør jeg i kapittel 2 grundig rede for studiens metodiske fremgangsmåte og

analysearbeid, samtidig som jeg drøfter noen metodologiske og forskningsetiske spørsmål som for meg har vært sentrale.

De analytiske begrepene som utvikles i artiklene er i hovedsak relativt erfaringsnære og mer preget av induktive enn av deduktive koder (Thagaard 2003). I tillegg er artiklene skrevet over en lang tidsperiode (9 år), og med stor bredde tematisk, selv om alle artiklene har spesialundervisningen som empirisk felt. To av artiklene analyserer kjønnsforskjeller i spesialundervisningen, en artikkel fokuserer på relasjonen mellom foreldre og lærere i spesialundervisningen, en artikkel handler om forholdet mellom forvaltning og skolepraksis, og en drøfter rettighetstenkningen i spesialundervisningen og hvilken betydning slik tenkning har for spesialundervisningens praksis. Med utgangspunkt i artiklens erfaringsnære preg og deres tematiske bredde, er ambisjonen for sammendraget å løfte frem noen sentrale teoretiske diskusjoner som også kan bringe forståelsen av spesialundervisningens sosiale mekanismer videre. Drøftingene i sammendraget er nok også preget av at arbeidet med avhandlingen har gått over lang tid. Nettopp fordi prosjektets empiriske grunnlag er produsert for noen år siden, har sammendraget preg av at jeg benytter mine senere erfaringer gjennom nyere prosjekter i spesialundervisningsfeltet som et grunnlag i de teoretiske analysene. I kapittel 3 presenterer jeg nærmere begrepet institusjonell praksis og drøfter hva det kan innebære for studier av spesialundervisningens kategoriseringer, mens jeg i kapittel 4 drøfter kjønn og spesialundervisning som kryssende sosiale kategorier. I kapittel 5 gjør jeg en oppsummering og konklusjon.

2. METODEVALG OG METODISK GJENNOMFØRING

Å FORSKE I KJENT FELT

Hun går mot skolegården, forsiktig – litt avventende. På den firkantede, asfalterte skoleplassen er det mange barn som leker, roper, springer. Hun er spent – det kiler litt i magen. Dette er den aller første dagen. Hvordan kommer det til å bli? Hva er det egentlig man gjør her? Hvordan er de andre, og hva vil de synes om henne? Spørsmålene er mange, spenningen stiger ettersom hun nærmer seg porten og går inn. Hun ser seg omkring – vet ikke helt hvor hun skal ta veien. Skolebygningen er enorm, en stor, hvit murkoloss med glatte vegger og flere dører bortover langveggen. Er det der borte døra mi er? Ingen piler peker, ingen skilter viser hvor hun skal gå. Hun tar til slutt sjansen, krysser den store plassen og går inn ei dør som er ulåst. Opp ei trapp, inn en korridor – der kommer det en voksen mann og hun støkker litt– han får øye på henne, han snur og kommer i hennes retning! Hun står litt anspent og venter til han kommer helt bort. Han rekker hånda ut mot henne, smiler varmt og sier: -Velkommen, er det du som kommer fra Nordlandsforskning?

Ovenfor har jeg gitt en beskrivelse av mitt første møte som forsker med forskningsfeltet i det prosjektet som danner det empiriske grunnlag for avhandlingsarbeidet. Samtidig kunne deler av dette også vært en beskrivelse av mitt første møte med skolen overhodet, i august 1969, da jeg som 6-åring

inntok den store og ukjente verden som skolen representerte. Også da var spenningen stor, jeg hadde nettopp flyttet 30 mil til nytt sted og var i ferd med å bli en førsteklasing blant mange, som alle var fremmede for meg. Parallellene i historiene om møtene – i 1969 og i 1997 – forteller noe viktig om en forskers møte med et felt man allerede kjenner fra andre roller, andre tider, andre steder. Møtet med den første av de åtte skolene som deltok i prosjektet, var altså ikke forutsetningsløst. Jeg visste en hel del om systemet, om oppgavene, om organiseringen, og alt dette gav meg en bakgrunn for å forstå det jeg opplevde, hørte og erfarte. Samtidig møtte jeg feltet med mine antagelser, følelser og fordommer formet gjennom mange år som elev i skolen – som ikke alltid er så enkelt å eksplisere eller analysere verken overfor seg selv eller andre. Med andre ord møtte jeg feltet ikke bare med intellektualiserte erfaringer, men også følelsesmessige og holdningsmessige erfaringer.

Mine erfaringer ervervet gjennom egen skolegang er på ingen måte eksepsjonelle. Noe trivsel, noe vantrivsel. Enkelte ting engasjerte, andre ting gikk forbi uten å sette nevneverdige spor. Dyktige lærere og mindre dyktige, entusiastiske og slitne. Erfaringene gjennom 12 års grunn- og videregående opplæring, enten erfaringene er eksepsjonelle eller mer ordinære, former voksenlivet og former perspektiver. I møte med skolen som forskningsfelt preger slike erfaringer og perspektiver hva jeg ser etter, hva jeg legger merke til og hva jeg ikke får fatt på. Og samtidig som erfaringer og opplevelser gjennom egen skolegang er mine egne, representerer de også noe intersubjektivt, en viss grad av forståelse og

erfaringer som er felles med andre. Det å forske i et kjent felt innebærer dermed at man møter et felt med egne forestillinger som ofte tas for gitt og ikke problematiseres. Det er noe av dette Wadel (1991) peker på som sentrale sider ved det å drive "feltarbeid i egen kultur" (Wadel 1991, s. 18). Begrepet "egen kultur" peker på at noen språklige og kulturelle faktorer er felles mellom forsker og de aktører som deltar i feltet man forsker i. Slike kan for eksempel være "visse grunnleggende antagelser om naturens beskaffenhet, virkelighetens beskaffenhet, den menneskelige naturens beskaffenhet, handlings- og samhandlingens beskaffenhet" (Wadel 1991, s.18). Giddens (1993) benytter begrepet gjensidig kunnskap⁴ ("mutual knowledge") for å beskrive noe av det samme. Slik felles kunnskap er på den ene side en sentral forutsetning for å forstå det vi observerer i et felt, og samtidig innebærer slik kunnskap en potensiell risiko for å ta visse trekk ved feltet for gitt og verken beskrive eller problematisere dem.

Ett slikt trekk ved feltet kan være skolens verdigrunnlag og samfunnsmessige rolle. Utdannings sosiologer er ofte opptatt av nettopp slike spørsmål. Gjennom de siste 30 år har det vært rettet et kritisk blikk mot skolens både kjønnsmessige og klassemessige slagside, med vekt på akademiske disipliner formidlet i middelklassespråk, og verdier og holdninger som også har vært klart preget av middelklassens og menns erfaringsverden (Bernstein 1996, Ve 1999). Selv hadde jeg som forsker ved starten av prosjektet 19 års skolegang og studier bak meg, og i tillegg har jeg middelklassebakgrunn fra et oppvekstmiljø hvor det ble lagt stor vekt på

⁴ Giddens avleder begrepet "mutual knowledge" fra Schutz' og Garfinkel's begrep om "common-sense understandings" (Giddens 1993, s.94-95).

akademiske ferdigheter. En slik bakgrunn kan skape en gjensidig taus forståelse mellom forsker og felt om sentrale forståelser og fortolkninger, på en slik måte at man som forsker ikke ser eller problematiserer dem. Slike mekanismer er viktig å være oppmerksomme på som forsker, dels for å kunne redegjøre for dem overfor andre som skal vurdere ens arbeid, dels for så langt mulig prøve å motvirke mekanismene. Et eksempel fra min egen erfaring i feltet er favoriseringen av bestemte kunnskapsformer: Det tok lang tid før jeg i det hele tatt problematiserte en ”tatt-for-gitt”-holdning hos meg selv om at det å tilegne seg teoretisk kunnskap var av avgjørende betydning for alle barn, et argument jeg også ofte møtte i feltet og som ble benyttet for å begrunne mange ulike slags tiltak.

Dette kapitlet skal handle om ulike metodiske spørsmål og betraktninger. Jeg skal begynne med å presentere opplegget for den studien som danner grunnlag for avhandlingsarbeidet, og hvordan studien ble gjennomført rent metodisk. Jeg skal også si litt om hvordan selve analysen har vært lagt opp. I siste del skal jeg ta opp noen temaer som jeg ser som sentrale i gjennomføringen av en slik studie, nemlig utformingen av forskerrollen og etiske betraktninger.

UTVALG

Valg av informanter

Både problemstilling og teoretisk forankring i studien forutsatte en kvalitativ metodisk tilnærming. I denne studien søkte vi⁵ informasjon om temaer som samhandlingsprosesser, verdier og fortolkninger, interessemotsetninger, den formelle og uformelle praksis med hensyn til saksbehandling og hvordan vedtak fattes, kommunikasjonsmønstre og lokale meningsstrukturer. Vi vurderte at slike temaer best lot seg fange gjennom ustrukturerte samtaleintervju. I tillegg har dokumentasjon i form av budsjett, organisasjonsbeskrivelser, policy-dokumenter og utformede planer vært av stor betydning som bakgrunnsstoff.

Studie-enheter har vært aktører knyttet til et utvalg kommuner og skoler: Represenat for kommunal skoleadministrasjon, skoleledere, representanter for PP-tjenesten, lærere, foreldre og i en viss forstand enkeltelever: Selv om det ikke har vært gjennomført intervjuer med elevene selv er disse omtalt både av lærere og foreldre, og fortellinger om enkeltelever utgjør også en del av studiens empiriske grunnlag. Vi valgte 4 kommuner i 2 ulike fylker. Kommuner og fylker ble blant annet valgt på grunnlag av tilgjengelig informasjon om variasjoner i praksis med hensyn til ressursbruk, fordeling og tilrettelegging av tilbud. I hver av de 4 kommunene ble 2 grunnskoler valgt ut. Hensikten med en systematisk bredde i utvalget var ikke å sikre noen representativitet i statistisk forstand, men å sikre spredning og

⁵ Prosjektet som danner empirisk basis for avhandlingen ble gjennomført av professor Johans Sandvin og meg selv i samarbeid. Jeg velger derfor å benytte flertallspronomen i dette kapitlet, siden metodisk design og gjennomføring var et kollektivt arbeid.

mulighet for fruktbar sammenligning. I utvalget av skoler vektla vi ”contrasting cases” (Silverman 1993), for å sikre størst mulig bredde i erfaringer og kunnskaper. Denne type kvalitative studier vil ikke ha som mål å være representativ i en den forstand at en statistisk kan generalisere fra utvalg til populasjon. Styrken ved kvalitative case-studier er i stedet at en kan studere sosiale prosessene og gjennom det forstå sammenhenger og sosiale betydninger som ikke vil kunne fanges opp av kvantitative studier. Målsettingen for kvalitative studier er likevel å kunne identifisere trekk som en mener kan ha mer generell betydning, da ikke i form av statistisk signifikante sammenhenger, men ved å identifisere og sannsynliggjøre generelle meningssammenhenger.

Dataproduksjonen foregikk over flere faser i perioden 1997-1999. Etter at kommunene var kontaktet og hadde svart positivt på spørsmål om deltakelse, ble det gjennomført intervjuer med aktuelle informanter i hver av kommunene. Vi hadde formidlet til skoleadministrasjonen hvilke skoler vi kunne tenke oss å besøke, og disse ble så kontaktet direkte av oss men parallelt også av skoleadministrasjonen. På kommunalt nivå var informantene administrativt ansatte i skoleetaten, primært skolesjefer men også spesialpedagogisk konsulent der dette fantes⁶. I tillegg ble representanter for PP-tjenesten intervjuet. Skoler var allerede valgt ut i forkant av disse første intervjuene. Neste fase i dataproduksjonen var i hovedsak konsentrert om skolene, men med et par supplerende intervjuer med skolesjefer. Ved skolene gjennomførte vi samtaleintervjuer med rektor,

⁶ To av de fire kommunene hadde en egen stilling i skoleadministrasjonen knyttet til spesialundervisningsfeltet.

koordinator for spesialundervisning (der det fantes), samt klasselærere på 2., 4. og 6.klassetrinn.

Utvalget av klassetrinn var ment å gi mulighet til å studere hvordan problemer fortolkes og møtes tidlig i skolen, og hvordan behov, fortolkninger og praksis formidles i overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen⁷. I tillegg til (og delvis parallelt med) intervjuer i skolene, ble også et utvalg av foreldre intervjuet. Utvalget ble gjort ved at skoleledelsen ved de 8 skolene sendte informasjon som vi utformet om prosjektet til alle foreldre til barn som mottok en eller annen form for spesialundervisningstiltak. Her ble foreldrene invitert til å delta ved å melde seg direkte til oss. En slik fremgangsmåte, basert på selvseleksjon, gjør at man som forsker gir fra seg noe av kontrollen over sammensetningen av utvalget, noe som blant annet kan medføre skjevheter i utvalget⁸. Vi valgte likevel å gjøre utvalget på denne måten for at vi som forskere ikke skulle sitte med informasjon om hvilke foreldre som hadde barn i spesialundervisningen, og at foreldrene dermed fritt kunne reservere seg uten at deres identitet var kjent for oss. Samtidig ville vi gjøre utvalg på en slik måte at skolene ikke var informert om hvilke foreldre som deltok. Beslutningen om denne fremgangsmåten ble tatt etter råd blant annet fra medlemmer av foreldreorganisasjoner som poengterte at enkelte foreldre opplever forholdet til skolen konfliktfylt og dermed ikke ville ønske at

⁷ Utvalget var gjort akkurat i overgangen til reform-97, slik at 2. 4 og 6.klassetrinn symboliserer strukturen slik den var før reform-97 med skolestart for 6-åringer ble gjennomført.

⁸ En vurdering av utvalget viste imidlertid at utvalget hadde tilstrekkelig bredde, både når det gjaldt foreldres utdanningsbakgrunn, fordeling på skoler og kommuner, årsak til enkeltvedtak (problemkategori) og elevens kjønn.

skolen var informert om deres deltakelse i et slikt prosjekt. Denne beslutningen fikk også til en viss grad betydning for opplegget for studien: Vi hadde i første omgang en plan om å følge enkelte elever og studere hvordan ulike aktører definerte og fortolket elevenes situasjon, og hvordan tiltak ble utformet for disse elevene. Et slikt opplegg ville forutsatt at man identifiserte både elever og foreldre, noe vi som nevnt ovenfor valgte å ikke gjøre. Intervjuene kom dermed for foreldrenes del til å handle om deres barn, mens intervjuer med lærere omhandlet både historier om enkeltelever men også generelle betraktninger omkring organisering av feltet spesialundervisning slik de oppfattet det på sin egen skole.

INTERVJUENE

Aktørgruppene som er intervjuet i studien er foreldre (18 informanter), lærere (32 informanter), skoleledere (8 informanter), skoleadministrasjon (4 informanter) og PP-tjeneste (her ble det gjennomført gruppeintervjuer med leder + et par ansatte i hvert av de 4 kontorene).

Intervjuer med skolens personale

Intervjuene ble gjennomført over en tidsperiode på to år. Etter å ha fått positivt svar fra de åtte skolene ble rektor kontaktet med forslag om tidspunkt for gjennomføring av intervjuer. Stort sett ble dette praktisk organisert ved at rektor eller en av de andre i ledelsen ved skolen (inspektør, spesialpedagogisk konsulent) gjorde avtaler med de ulike lærerne og satte opp "timeplan" for intervjuer. Selve intervjuene ble gjennomført etter en intervjuguide designet etter en ustrukturert, "open-ended" modell

(Silverman 1993). Vi hadde satt opp noen temaer som var felles for alle intervjuene, i tillegg føyde vi til temaer som var spesielt relevante for de enkelte aktørgruppene. Spørsmålene vi stilte innenfor temaene var i hovedsak deskriptive (Kvale 1996), hvor fokus var på *hva* som er praksis og *hvordan* ting gjøres. Spørsmålene vekslet fra det konkrete (Hvor mange mottar spesialundervisning? Hvordan er de administrative prosedyrene for tilmelding til PPT?), til det mer abstrakte og vurderingsmessige (Hvordan opplever du situasjonen? Hva er lett/vanskelig?). Men erfaringene gjennom intervjuene var at konkrete oppfølgingsspørsmål (Hva gjorde du da? Hvorfor ble det slik?) ofte gav informanten anledning til å gi svar som både var reflekterende og abstraherende, og det var derfor sjelden behov for å stille slike spørsmål direkte.

En strukturerende faktor i lærerintervjuene var tiden vi hadde til rådighet. Mens rektorer og ansatte i PPT råder mer fritt over sin arbeidstid ble klasselærerne ofte hentet ut av sin ordinære timeplan for å delta i intervjuer med oss. Dermed hadde vi som oftest 45 minutter til rådighet. Dette førte til en ulikhet mellom lærerintervjuene og intervjuer med andre aktørgrupper, blant annet på den måten at vi enten ble mer strukturerte i gjennomføringen av intervjuet eller at vi ikke kom igjennom alle temaene i intervjuguiden. Dette skapte en uro hos oss for at lærerne ikke kom til orde i samme omfang og med samme frihet som de andre aktørene. Samtidig var intervjuene med lærerne nok i utgangspunktet tenkt å ha et noe mindre omfang rent tidsmessig enn intervjuene med de andre aktørene, og vår gjennomgang og evaluering av intervjuene i etterkant tyder ikke på at lærerne systematisk ble

avbrutt i resonnementer eller at vi måtte avbryte intervjuet uten å ha vært igjennom de sentrale temaområdene.

Foreldreintervjuer

Den største forskjellen mellom aktørgruppene som informanter var mellom skolens personale på den ene side og foreldrene på den annen side. Forskjellene gjaldt både sted, tidsramme, temaer og type informasjon. Mens intervjuene med skolens personale utelukkende ble gjennomført på deres arbeidsplass ble alle foreldreintervjuene bortsett fra to gjennomført hjemme hos informantene. De to siste ble gjennomført på forskerens arbeidssted. Intervjuene med skolens aktører varte mellom 45 minutter og 2 timer, mens foreldreintervjuene kunne vare opptil 3 timer. Temaene var naturlig nok noe annerledes, siden intervjuene med foreldre fokuserte på deres egne og deres barns erfaringer i forhold til skolen. Samtidig var temaene også her holdt deskriptive, med vekt på hva som skjedde og hvordan ting skjedde.

ANALYSE

Analysestrategier

Arbeidet med analyse av intervjumaterialet gikk parallelt med datainnsamlingen. Etter de første skoleintervjuene skrev vi ut teksten og foretok en preliminær kategorisering. I denne første fasen ble kategoriseringen i hovedsak strukturert av selve intervjuguiden, hvor temaene som var felles for alle intervjuene ble analysert på tvers. Dels handlet det om å gripe variasjonen innenfor de ulike temaene med formål å forstå innholdet i teksten, dels handlet det om en evaluering og validisering

av selve intervjuguiden: Hvilke temaer fungerte tilstrekkelig åpent og ble samtidig oppfattet relevante, hvilke temaer burde justeres for bedre å fange opp de erfaringene som vi var ute etter å få tak i? Det sentrale i slike analyser er å identifisere "key themes and patterns" (Coffey og Atkinson 1996, s.26), både for å forenkle og redusere dataomfanget, men samtidig å komplisere det: Koding kan benyttes til å utvide, transformere og rekonseptualisere data (ibid, s.29). Arbeidet med analysen medførte hele tiden en "vandring" mellom initiale koder og større mønstre av koder og begreper, dels for å utvide forståelsen, dels for å få styrket de mønstre av koder og kategoriseringer vi mente å identifisere i materialet.

Kategoriseringer

Jeg skal her presentere et par eksempler på hvordan kategoriseringer av empirisk materiale ble gjennomført. Intervjuene med foreldre handlet om deres individuelle kontakt med skolen. I analysene av disse intervjuene samlet vi først alle biter fra intervjuene som direkte omhandlet relasjonen til eller kontakten med skolen og lærerne. Vi beskrev så godt som mulig bredden i de erfaringer som ble formidlet, og var opptatt av å få med alle aspekter og nyanser. Etter hvert manifesterte det seg noen felles trekk, som for eksempel at mye av teksten handlet om håndtering av egen rolle som foreldre i forhold til skolen. Vi så gjennom det videre analysearbeidet at mye av dette uttrykte strategier som tok sikte på å svare på det foreldrene oppfattet som forventninger rettet mot dem fra skolens side. Rolle, rolleforventning og strategier ble derfor et nøkkelbegrep i den videre analysen av foreldreintervjuene. Gjennom samtidig teoretisk arbeid med andres tekster fikk vi satt disse erfaringene inn i en ramme hvor vi så disse

strategiene som ulike roller foreldre inntok eller ble plassert i fra skolens side.

Kjønn var et tema som i prosjektets design ikke var ment å ha noe spesielt stort omfang: Det startet som en liten delproblemstilling, hvor vi var interessert i å analysere kjønnsforskjeller som en av mange dimensjoner ved fordeling og tilrettelegging av spesialundervisning. Møte med feltet og analyser av historiene gjorde at kjønnsstemaet ”sprang i øynene”, både ved at informantene ekspliserte kjønnsstemaet på spennende måter, og særlig ved at det implisitt trådte frem noen store og spennende spørsmål knyttet til for eksempel læreres forståelse og fortolkning av elevers ulike problemer⁹, slik historiene ble presentert i intervjuene. Konkret trådte dette frem gjennom kategoriseringsarbeidet, og analyser av kjønn slik de gjennomføres i en av artiklene har sitt utspring i at materialet fra intervjuer med lærere ble organisert slik at alle historier om enkeltelever ble klippet ut og organisert i en egen fil. Deretter ble de historier hvor kjønn kunne identifiseres fordelt på to ulike filer, en for gutter og en for jenter. Dermed kunne vi gå nærmere inn i hver enkelt historie knyttet til kjønn, og samtidig få frem noen interessante kontraster når historiene ble sett på tvers.

VALIDITET I KVALITATIVE UNDERSØKELSER

Validitet og reliabilitet i et empirisk forskningsarbeid handler om å vurdere påliteligheten i alle deler av forskningsprosessen, fra problemstilling og dataproduksjon til analyse og presentasjon. Har vi avdekket det vi i

⁹ Denne delen av analysen er først og fremst presentert i artikkelen ”The gendered category of ”Special Needs”.

problemstillingen tok sikte på å avdekke, har dataproduksjonen gitt oss den typen data vi trenger for å belyse problemstillingen, og er våre analyser gjennomført på en pålitelig måte etter vitenskapelige kriterier?

Validitet og reliabilitet er begreper som tradisjonelt har stått mer sentralt i kvantitativ analyse enn i kvalitative forskningsarbeider, og da knyttet til bestemte typer av validitets- og reliabilitetsmål. Kvale (1995) argumenterer for at kvalitative metoder ofte har blitt avfeid som ”uvitenskapelige” nettopp fordi de ikke lar seg vurdere etter statistiske analysers validitetstester. For forskere som arbeider med kvalitativ metode har skepsisen vært stor til å applisere statistikkens definisjoner av validitet og reliabilitet i kvalitative prosjekter. En av de viktigste grunnene er at logikken bak kvantitative metoders validitets- og reliabilitetstester sies å hvile på et realistisk-objektivistisk vitenskapssyn hvor den sosiale verden sees som noe objektivt målbart, og hvor sannheter om den sosiale verden kan avdekkes mer eller mindre riktig og presist (Schwandt 1997). Innenfor kvalitativ metode har det derfor vært sentralt å utvikle og drøfte hva som kan være fruktbare og presise validitetsspørsmål til kvalitative forskningsprosjekt.

Johannessen m.fl. (2004) benytter begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse som alternativer til begrepene validitet og reliabilitet¹⁰. Jeg skal i det følgende gi en vurdering av hvert av de fire punktene i forhold til det prosjektet som danner empirisk grunnlag for avhandlingen.

¹⁰ De fire begrepene er presentert og utviklet med referanse til Guba og Lincoln (1989, 2003), som benytter begrepene.

Pålitelighet handler om dataenes kvalitet, om hvordan dataene er produsert, måten man samler inn og bearbeider informasjon. Påliteligheten skal kunne vurderes av andre ved at forskeren gjør grundig rede for datagrunnlaget. I punkt 2.2, 2.3 og 2.4 har jeg lagt grunnlag for slik pålitelighetsvurdering gjennom beskrivelser av utvalg, gjennomføring av intervjuer og analysemåter.

Troverdighet danner en parallell til det vi innenfor kvantitativ metode kaller begrepsvaliditet (Johannessen m.fl. 2004). Fokus her er på hvorvidt data som er produsert måler det vi tok sikte på å måle, om dataproduksjon og dermed de funn som er gjort reflekterer de målsettingene vi hadde med studien. Det er flere måter å sikre troverdighet på i kvalitative undersøkelser. I studier hvor designet legger til rette for det, kan man benytte enten vedvarende observasjon eller metodetriangulering. I vår studie var imidlertid designet slik at dette ikke var mulig å benytte. Johannessen m.fl. (ibid) foreslår at man også kan styrke troverdigheten ved å tilbakeføre resultater til informantene, og/eller la andre kollegaer analysere det samme datamaterialet for å få kvalifisert egne analyser. I vår studie har vi benyttet de to siste fremgangsmåtene: Tilbakeføring har ikke vært gjort direkte til alle informantene, men ved å presentere foreløpige analyser til skolene, til foreldrerepresentanter og ved andre anledninger hvor aktører fra feltet er representert (blant annet formidlingskonferanser, møter i foreldreforum etc.). I tillegg har vi vært to forskere som har analysert materialet, noe som

også har vært en god validering av analyseprosessen og de ferdige analysene.

Overførbarhet utgjør en parallell til det som innenfor kvantitative studier kalles ekstern validitet. Et sentralt spørsmål her er hvorvidt resultater fra ett prosjekt utformet i en bestemt kontekst kan overføres til andre lignende fenomener i en annen kontekst. I vår studie har åtte grunnskoler i fire kommuner deltatt, og data som er produsert er selvsagt knyttet nært opp til trekk ved de bestemte skolene som ikke nødvendigvis kan gjenfinnes i andre skoler. Generalisering av slike analyser kan ikke gjøres statistisk, slik det er vanlig i kvantitative undersøkelser, men snarere begrepsmessig gjennom utvikling av analytiske begreper som har overføringsverdi også for aktører i andre kontekster og andre felt. Nå kan det argumenteres for at slik overføringsverdi er vanskelig å vurdere i forkant og underveis i studien, fordi andres vurdering og bruk av slike begreper naturlig nok vil utvikles etter at et arbeid er avsluttet. Imidlertid må ambisjonene være å utvikle teoretiske/analytiske begreper som potensielt har slik overføringsverdi. Man kan også hevde at det å benytte andres teoretiske begreper som analytiske begreper i egen analyse vi seg selv bidrar til validitet, gjennom at slike begreper ofte er utprøvd og validert.

Overensstemmelse innebærer en vurdering av om dataene og analysene som er produsert er resultat av forskningen og ikke uttrykk for forskerens subjektive oppfatninger (Johannessen m.fl. 2004). De to viktigste måtene må sikre overensstemmelse på er å gjøre grundig rede for

forskningsprosessen, slik jeg har prøvd å gjøre i dette kapitlet, og samtidig å være reflekssiv i forhold til egne oppfatninger og holdninger som kan påvirke tolkninger i prosjektet. Refleksjonene som jeg presenterte i punkt 2.1 har dette som siktemål.

ETISKE BETRAKTNINGER

Sosiologisk forskning innebærer bruk av datainnsamlingsmetoder som på ulike måter fører med seg behov for etiske vurderinger, både når det gjelder opplegg, gjennomføring og rapportering. Intervjuet som forskningsmetode betyr personlige møter mellom forsker og informant, og man søker å utvikle en relasjon som er preget av gjensidig tillit. Informantene åpner seg for forskeren, deler sine tanker og refleksjoner, og forskeren har et stort ansvar for å behandle både informanten, selve relasjonen, og den informasjon som man mottar på en måte som ikke krenker informantenes integritet. Når forskning i tillegg har særlig utsatte grupper som tema og forskningsfelt innebærer dette et særskilt ansvar og oppmerksomhet. I dette avsnittet om etiske betraktninger fokuserer jeg særlig på tre temaer som har vært viktig for meg i utformingen av studien. Det ene gjelder forskerrolle og feltrelasjoner, det andre gjelder forskning om sårbare grupper generelt og spesielt barn som utsatt gruppe, og det tredje handler om etiske betraktninger i forhold til analyse og publisering.

Forskerrolle og feltrelasjoner

Når man arbeider kvalitativt er det både nødvendig og fruktbart å reflektere underveis hvordan man selv forholder seg til det felt man studerer. Vi kan som forskere innta ulike roller, og vi vil ønske at det er vi som styrer

definisjonen og utformingen av slike roller. Til en viss grad kan det være slik. Samtidig vil aktører i feltet også plassere en i ulike roller, en plassering som man selv har liten eller ingen kontroll over. Et eksempel med relevans for dette feltet spesielt, er profesjonelle aktørers tendens til å plassere forskere i ekspertroller. Slike ekspertroller kan anta ulik karakter, etter hva man oppfatter er formålet med forskerens arbeid. En utfordring jeg selv har opplevd i så måte er å på en overbevisende måte få forklart aktørene, særlig de som har profesjonelle roller i skolen, at studien ikke har som formål å evaluere deres virksomhet. Skolefeltet er et sosialt og profesjonelt felt preget av evaluering, både internt og eksternt. Det var viktig for oss som forskere å tydelig få formidlet at vår hensikt og våre interesser ikke var evaluering, men studie av praksis. Men på tross av forsikringer fra vår side om hva som var formålet med studien opplevde vi i noen grad både uro over, og forventninger til, hva resultatene skulle brukes til.

Forsker og medmenneske

Intervjuene med foreldre skapte noen situasjoner som også har vært viktig å drøfte ut fra et etisk perspektiv. Foreldre til barn som mottar spesialundervisning har mange ulike erfaringer og historier; noen dramatiske, andre mer trivielle. Felles for alle er at de formidler fortellinger om barnas liv og eget liv. I noen tilfeller skapte historiene opprør i forskerhjertet, på en slik måte at ønske om handling eller intervensjon meldte seg. Det kunne for eksempel være historier om situasjoner elever stod oppe i som både av forskere og foreldre opplevdes som vanskelige og uakseptable. Hvordan forholder man seg som forsker i slike situasjoner,

både i selve intervjusituasjonen og i behandling av data i etterkant? Enkelte ganger kan behovet for forskningsmessig og analytisk distanse kollidere med menneskelige instinkter om å aksjonere for å bedre en situasjon som oppfattes vanskelig. Samtidig var det viktig for oss å holde fast ved at vår rolle var observatørens, og at både rommet og grunnlaget for handling ikke var tilstede slik vi definerte vår situasjon. Vanskeligst var det i situasjoner hvor vi ble bedt om konkrete råd i forhold til situasjoner foreldrene opplevde som problematiske. Løsningen for oss rent konkret ble å gi respons på forespørsler om råd i form av å henvise til andre som kunne hjelpe, men uten å selv gå inn med vurderinger av de aktuelle spørsmålene. En god venn og professor i sosialfilosofi ved et amerikansk universitet, som jeg luftet disse problemstillingene for, repliserte på denne måten: "Why not simply try acting like a human being?" Hans enkle og samtidig vesentlige poeng var at forskerens behov for og ønske om nøytralitet og uavhengighet ikke verken kan eller bør frata forskeren medmenneskelig ansvar. Forskerens relasjon til en aktør i forskningsfeltet er først og fremst en mellommenneskelig relasjon, regulert av våre normer for medmenneskelig adferd. Samtidig har forskeren et ansvar for å håndtere relasjoner i feltet på en måte som ikke kommer i konflikt med kravet om kritisk og analytisk distanse. Eliasson (1987) tar opp dette temaet i forbindelse med problemstillingen om hvem vi som forskere skal solidarisere oss med. Hun argumenterer for betydningen av å ta utgangspunkt i den svakere parts perspektiv, samtidig som hun presiserer at

"...för att placera ansvaret måste vi lyfta blicken til historiskt och samhälleligt bestämda villkor – inte stanna i "rena" innlevelseperspektiv.

Vi måste ha ett kritiskt och ifrågasättande förhållingssätt inte bara till starkare parters världsbilder och till "härskande ideologier", utan också till t.ex. klienters självbilder och världsbilder. (s. ...)

Forskning om og kategorisering av "utsatte grupper"

Et dilemma som hefter ved mange samfunnsvitenskapelige studier av mennesker som oppfattes å ha ulike problemer eller funksjonshemminger er knyttet til selve perspektivet. I denne studien avspeiler problemstillingen et relasjonelt perspektiv på elevers problemer i skolen: Fokus er på hvordan definisjoner skapes og opprettholdes, med vekt på de virksomme sosiale mekanismene. Samtidig kan det empiriske fokus sies å i alle fall delvis være individorientert, i og med at det empiriske opplegg tar utgangspunkt i elever som allerede er definert og oppfattet på bestemte måter. Markussen (2000) kritiserer et prosjekt om særskilt tilrettelagt videregående opplæring for å ta utgangspunkt i elever opptatt på særskilte vilkår og dermed fastholde et individorientert perspektiv på tross av en intensjon om relasjonelle perspektiver. Söder (1999) tar opp skillet mellom essensialisme og relativisme, og påpeker at mange prosjekter som på et teoretisk nivå hevder å ha et relativistisk utgangspunkt i praksis velger et essensialistisk ståsted når det gjelder utforming av empirisk studie.

Utvalg avspeiler imidlertid ikke nødvendigvis perspektiv på en enkel måte. Et prosjekt som vårt, som fokuserer på fordeling av spesialpedagogiske ressurser, må nødvendigvis ta utgangspunkt i elever som ressursene fordeles til, særlig når det gjelder utvalg av foreldre. Det gir liten mening å intervju foreldre som ikke selv har erfaring med det å ha barn som mottar

spesialundervisning om deres erfaringer med spesialundervisning. I utvalget har vi konsentrert oppmerksomheten omkring de aktører som er involvert i selve prosessen med fordeling av ressurser, uten at vi tar stilling til grunnlaget for fordelingen, eller selve fordelingskriteriene. Et av prosjektets siktemål er nettopp å komme forbi både ensidig individorienterte og ensidig systemorienterte prosjekter, og heller studere selve fordelingsprosessene i lokale kontekster. Utvalget avspeiler dermed aktørene som deltar i slike prosesser. Samtidig er det et dilemma at man empirisk sett tar utgangspunkt i kategorier som man samtidig kritisk gransker på et analytisk og teoretisk nivå (Spector og Kitsuse 1977). Dette kan bidra til å opprettholde og legitimere betegnelser og kategoriseringer som holder feltet ”fast” i forståelsesrammer som fungerer diskriminerende.

Et annet område som er viktig å tematisere i sosiologisk forskning er vår egen forforståelse av feltet som forskere. Våre erfaringer fra tidligere, våre verdier og vurderinger, våre synspunkter og fordommer, vil virke inn på hvordan vi oppfatter et tema eller et sosialt felt. Som tidligere nevnt hadde jeg for min egen del erfaringer fra egen skolegang som både hadde innpodet i meg en klokkertro på akademisk kunnskap som en viktig verdi, samtidig som jeg ikke hadde spesielt positive sosiale og pedagogiske erfaringer fra egen tid i grunnskolen. Jeg ble tidlig ”truffet” av skole – og utdannings sosiologi som felt, da med bakgrunn også fra pedagogikkfaget. Utdannings- og skolesosiologien var fremdeles på slutten av 1980-tallet preget av en samfunnskritisk tradisjon, mens den utover 1990-tallet synes å ha fått en betydelig sterkere instrumentell funksjon. I forskningen startet jeg

ut med et meget skolekritisk perspektiv, kombinert med en sterk tro på at mitt forskningsarbeid skulle bringe med seg en eller annen form for endring/bedring i barnas og foreldrenes situasjon. Dette perspektivet ble forsterket ved at de første foreldreintervjuene kom tidlig i feltarbeidet, og foreldrehistoriene i all sin kompleksitet preget nok dermed også det første møtet med skolene. Etter hvert forandret dette perspektivet seg, i hvert fall ble det kraftig nyansert. Jeg møtte et sosialt felt med store utfordringer, jeg fikk innblikk i en skolehverdag hvor aktører både ønsket men også strevde med å skape et godt tilbud og gjøre en i egne øyne god nok jobb for elevene. Mitt eget blikk – og kanskje særlig kritikk – ble flyttet fra aktørene til organisatoriske og institusjonelle trekk, og de føringer som gjennom slike trekk ble lagt på aktørenes handlingsrom. Aktører i skolen er aktive i utforming av egen virksomhet, men er samtidig knyttet inn i et sosialt felt hvor ikke bare organisasjon, institusjon og profesjon legger føringer på virksomheten, men også instituert praksis ofte i objektivisert form (Berger og Luckman 1987). En slik forståelse ligger nært det interaksjonistiske perspektiv som dannet grunnlag for utforming av selve studien, og feltarbeidet styrket min teoretiske forankring. Det var fortsatt viktig for meg å bevare et kritisk analytisk perspektiv, men det kritiske perspektiv ble i stadig større grad kombinert med en økende respekt for skolens personale, for foreldrene og for elever.

Etiske betraktninger i analyse og publisering

En forskers etiske ansvar overfor sine informanter omfatter også behandling av data, analyse og publisering. Det å sikre anonymitet er et sentralt ledd i å ivareta informantenes integritet. Dette kan gjøres enten ved å aidentifisere

dem eller til og med gi dem andre identiteter, ved å sette sammen elementer fra ulike historier i cases som presenteres. Konkret i dette prosjektet har vi benyttet begge fremgangsmåter. Alle historier om enkeltelever er aidentifisert, også i intervjuutskriftene. Det samme er skoler, lærere, foreldre og andre aktører. I noen tilfelle har vi også konstruert cases med elementer fra ulike elevhistorier, fordi enkelthistorier ville vært for gjenkjennelige. Samtidig er det viktig å påpeke at total anonymitet er vanskelig å overholde, fordi det alltid vil være en risiko for gjenkjennelse hos informantene selv eller deres kolleger, venner eller andre som kjenner historiene og som leser våre analyser. Slik gjenkjennelse kan man aldri gardere seg mot, dersom man samtidig skal være tro mot sentrale prinsipper når det gjelder behandling og analyse av data.

En annen utfordring i et prosjekt som vårt er at man lett kommer til å sammenligne ulike aktørgruppers fortellinger og fortolkninger. Når lærere, rektorer, foreldre og PPT-ansatte blir intervjuet om samme temaer handler ofte historiene om samme hendelser, historier og prosesser. I noen tilfelle blir samme enkeltelever omtalt i intervjuer både med lærere og foreldre. Det kan virke besnærende å sammenligne historier i leting etter det ”riktige” eller mest mulig omforente bilde, eller å gjøre vurderinger om hvem som har ”forstått” eller ”misforstått”. En slik analytisk fremgangsmåte vil imidlertid etter min mening være et overgrep mot ikke bare informantene men mot selve studiens karakter. Det har ikke vært informantene eller gruppene i seg selv som har vært i fokus, men den rolle informantene og gruppen spiller i de konkrete sosiale prosessene som studeres. Målet har

ikke vært å identifisere en ”riktig” versjon av hendelser eller prosesser, men å nettopp beskrive og analysere ulike perspektiver og fortolkninger av de fenomener som intervjuene tematiserer.

3. SPESIALUNDERVISNINGENS INSTITUSJONELLE PRAKSIS: INTERAKSJON OG INSTITUSJON

Institusjonalisering av bestemte forståelsesmåter og handlinger skjer i lokal samhandling innenfor institusjonelle rammer. Skolen er en sosial institusjon som både er lokalt situert og inngår i en lokal kontekst, og samtidig preget av mer strukturelle føringer både når det gjelder innhold, organisering og ressurser. Mange vil oppfatte det som rimelig å definere spesialundervisningen som en del av skolen som institusjon, siden tildeling, planlegging og gjennomføring av spesialundervisning formelt sett inngår som en del av skolens ordinære virksomhet og ansvar. I denne avhandlingen argumenterer jeg imidlertid for at spesialundervisningen kan sees som å ha en egen institusjonell praksis, som preges både av historiske, kulturelle, legale og ressursmessige trekk. Noen slike trekk bidrar til å befeste spesialundervisningen som en særskilt praksis relativt adskilt fra skolens øvrige virksomhet, som for eksempel spesialpedagogikk som eget kompetanseområde faglig og organisatorisk, eller historisk-strukturelle modeller for segregert opplæring i egne skoler.

Ulike aktører deltar i spesialundervisningens lokale kategoriserings- og fordelingsprosesser, hver med sine oppfatninger, forutsetninger og interesser. I fem artikler har jeg analysert og drøftet ulike lokale aktørers kategoriseringer og forståelser av spesialundervisning (artikkel 1, 2 og 4), og deres fortolkning av hverandres roller, og av hverandre som samhandlingspartnere (artikkel 3 og 5). I slike fortolkninger inngår også det

vi vil oppfatte som mer institusjonelle trekk, som legger føringer på hvilke redskaper (forståelser, tankemodeller) enkeltindivider kan benytte seg av i konkrete sosiale situasjoner. I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan vi kan analysere lokale forhandlinger og beslutninger som *institusjonell praksis*, som både preget av lokalt situerte forståelsesmåter og relasjoner, og som gjenskapning av mer strukturelle institusjonelle kategoriseringer. Jeg begynner med å presentere noen ulike inntak til begrepet sosiale institusjoner, for deretter å nærmere gjøre rede for Mehan's begrep om institusjonell praksis (Mehan 1983, Mehan m.fl.1986), som er et av flere teoretiske bidrag som har ambisjon om å overskride skillet mellom mikro- og makroprosesser i sosiologisk teori. Gjennom dette begrepet skal jeg vise hvordan både det interaksjonistiske og det institusjonelle perspektivet er nødvendige for å forstå spesialundervisningens institusjonelle praksis.

ULIKE INFALLSVINKLER TIL SOSIALE INSTITUSJONER

Spesialundervisning som fenomen er sosialt konstruert, gjennom interaktive og intersubjektive samhandlingsprosesser. At spesialundervisning sees som et sosialt konstruert felt betyr imidlertid ikke at det mangler "realitet" eller fasthet, at det lett kan oppløses eller dekonstrueres. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil man tvert imot være opptatt av hvordan gjentatte samhandlingsmønstre, og vår måte å forstå slike mønstre på, former sosiale strukturer, og under bestemte betingelser danner sosiale institusjoner. Sosiale institusjoners makt over oss som enkeltindivider knytter seg dermed til hvordan vi oppfatter og fortolker dem (Korsnes m.fl 1997). Sosiale strukturer som for eksempel institusjoner fremstår med trekk

som for individet oppfattes som objektivt virkelige (Berger og Luckman 1987). Praksis formes lokalt og i samhandling mellom ulike aktører i konkretet situasjoner og lokaliserte steder. Samtidig har jeg i flere av artiklene vist at lokal praksis ikke er uavhengig av overlokal påvirkning og forming. Praksis utformes i konkrete samhandlingssituasjoner og blant annet gjennom lokale beslutninger, men aktørens beslutningsgrunnlag – deriblant kunnskapsgrunnlag og forståelsesmåter – konstrueres også gjennom institusjonelt bestemte mønstre som ligger utenfor den enkelte aktør og den konkrete situasjon. Når vi skal forstå hvordan spesialundervisningens praksis former stabile og forutsigbare handlingsmønstre som reproduseres – og endres - over tid, så er begrepet *sosial institusjon* og institusjonalisering etter min mening fruktbare redskaper.

En sosial institusjon kan generelt defineres som et relativt stabilt sett av sosiale posisjoner som er sammenknyttet av sosiale relasjoner og som fyller sosiale roller (Martinussen 2001). Et sentralt trekk ved sosiale institusjoner er at kunnskapsformer, forståelsesmåter og praksis er preget av en ”tatt for gitt”- mekanisme, som er vanskelig å overskride: "Compliance occurs in many circumstances because other types of behavior are inconceivable; routines are followed because they are taken for granted as 'the way we do these things'" (Scott 2001, s. 57).

Douglas: Sosiale institusjoner som ”tenkende”

Sosial institusjon er et mangefasettert begrep. Det kan både henvise til en avgrenset gruppe (for eksempel medlemmer av en organisasjon) og til en bestemt praksis. Mens Durkheim først og fremst var opptatt av

institusjoners integrerende kraft og betydningen av sosiale institusjoner som moralske fellesskap, har Douglas (1986) med utgangspunkt i nettopp Durkheim lagt vekt på institusjoner som kognitive og preget av felles klassifikasjonssystemer. I boka "How institutions think" (1986) viser Douglas at et sentralt trekk ved institusjoner er å etablere felles kategorier som gjør det mulig å i det hele tatt føre samtaler og forhandlinger om hvordan konkrete saker skal håndteres. Og selve bokas tittel tydeliggjør Douglas sitt poeng om at institusjoner presenterer individer for kategorier og klassifikasjonssystemer som nærmest gjør at institusjoner i mange tilfelle "tenker" for individene. Enkeltindivider innenfor sosiale institusjoner kan i liten grad kontrollere hvordan fenomener klassifiseres, de kan bare gjøre valg og tilpasninger innenfor de klassifikasjonene som presenteres for og internaliseres i dem. I spesialundervisningens praksis er klassifikasjon en sentral aktivitet, og når man studerer hvordan slike klassifikasjonsprosesser foregår er Douglas sitt perspektiv besnærende. Når elevs evner og forutsetninger skal klassifiseres med tanke på eventuelle særskilte innsatser er selve kategoriene som anvendes i liten grad problematisert eller reflektert av den enkelte aktør som deltar i de enkelte klassifikasjonsprosesser. Det er også i overveiende grad slik at de klassifikasjoner som benyttes er felles på tvers av lokale skoler og kommuner. Slik Douglas argumenterer for at institusjonelle klassifikasjoner kan virke på tvers av lokale samfunns innflytelse og kontroll, viser jeg i artikkelen "Forvaltningsregime og skolepraksis" at tilsynelatende forskjeller i klassifikasjoner av elever som får spesialundervisning i større grad mer kan tilskrives forskjeller i ressursfordelingsmodeller enn reelle forskjeller i hvordan lærere og

hjelpetjenester forstår enkeltelevers problemer. Klassifikasjonene som elevene plasseres innenfor er de samme på tvers av kommuner, men ressursmodellene er forskjellige. Store forskjeller i omfang av spesialundervisning mellom to kommuner viser dermed først og fremst til forskjeller i avgrensning av spesialundervisningen som ett differensieringsredskap blant flere. Elever som i en kommune får tiltak via spesialundervisning får i en annen kommune samme type tiltak via andre ressurser. Med andre ord synes det å eksistere lokale forståelser og kulturer når det gjelder løsningsdefinisjoner, men i liten grad når det gjelder klassifikasjoner og problemdefinisjoner.

Bourdieu: Habitus styrer institusjonell praksis

Bourdieu (1977) drøfter institusjonalisering ved hjelp av nøkkelbegrepene *habitus* og *sosiale felt*. Mens et sosialt felt kan forstås som et ”felt av objektive relasjoner mellom individer eller institusjoner som konkurrerer om det samme” (Moi 2002, s.255), vil habitus da være den praktiske sansen som utgjøres av helheten av de generelle disposisjonene (og regler) man har tilegnet seg gjennom praktisk erfaring i feltet (Bourdieu 1977). Reglene som styrer et sosialt felt er underforstått og internalisert i de enkelte deltakere, og et felts habitus vil dermed være ”dømt til å forbli uartikulert” (Moi 2002, s.256). Begrepet habitus utgjør kjernen i Bourdieus praksisteori, og bidrar til å forklare oss hvordan aktører som er strategisk orienterte likevel kontinuerlig vedlikeholder og finner seg til rette innenfor sosiale strukturer som ikke tjener deres egne interesser. Institusjoner bidrar til å fordele makt, ressurser og disposisjoner, gjennom etablerte verdisettingsskjemaer og handlingsstrategier. I artikkelen ”The role of parents in special education –

the notion of partnership revised” viser vi at relasjonen mellom skole og foreldre i spesialundervisningen er preget av ulik maktfordeling, og at både skolens personale og foreldre representerer sosialt definerte roller som det knyttes institusjonaliserte forventninger til. Foreldre klassifiseres i ulike roller av skolens personale, og hvordan elevens problemer forstås henger tett sammen med fortolkningen av foreldrenes rolle. Det kan argumenteres for et islett av sosial klasse i slike kategoriseringer: Foreldre som snakker skolens språk og ”behersker skolens koder” (Bernstein 1971) har større sjanse for å vinne frem med sine synspunkter på hvordan elevene skal forstås. For foreldre til elever som oppfattes som ”vanskelige” og som plasseres i ulike adferdsrelaterte kategorier eller diagnoser vil alternativene være opprør eller aksept. Opprør gjør ofte at foreldre blir oppfattet som en del av – og kanskje til og med årsak til – elevens problemer, mens aksept medfører opprettholdelse av en diagnostisering som gjør det umulig å adressere problemer som sosiale og relasjonelle snarere enn individuelt patologiske.

Berger og Luckman og den sosialt konstruerte institusjonaliseringen

I Bourdieus forståelse av institusjonalisering er begrepet sosialt felt sentralt, som en arena hvor ulike grupper gjennom realisering av ulike former for kapital (kulturell, økonomisk, symbolsk) konkurrerer om makt og hegemoni. Slike trekk kan også prege spesialundervisningen, men er etter min mening ikke tilstrekkelig for å forstå de prosesser som foregår innenfor spesialundervisningen som felt. Douglas sitt perspektiv på sosiale institusjoner er strukturelt, og forklarer etter min mening bedre hvorfor forståelser og klassifikasjoner blir like og varige enn hvorfor de blir ulike og

skiftende¹¹. I artikkelen "Forvaltningsregime og skolepraksis" ble det både identifisert klassifikasjonssystemer som syntes å være felles for ulike kommuner, kombinert med lokale ressursmodeller og avgrensninger forankret i en lokal forståelse. Forklaringer på slike fenomener krever at et mer interaksjonistisk perspektiv inkorporeres i forståelsen av hva som skaper og opprettholder sosiale institusjoner. Et slikt perspektiv tilbyr Berger og Luckman (1987). I boka "Den samfunnskapte virkelighet" tar de, som Douglas, et kunnskapssosiologisk utgangspunkt, men mens Douglas sin forståelse er mer strukturell er Berger og Luckman opptatt av hvordan aktører gjennom hverdagslivet konstruerer og vedlikeholder bestemte forståelser og kunnskaper som fremstår som sosialt akseptert virkelighet (1987, s.15ff). Denne prosessen består i at mennesker hele tiden, gjennom handlinger og interaksjon med andre mennesker, skaper en virkelighet som de deler med andre og som oppleves som objektivt virkelig og subjektivt meningsfull. Med subjektivt mener de at virkeligheten er meningsfull for hvert enkelt individ, mens de med objektivt virkelig refererer til den sosiale orden, som de ser som et menneskelig produkt. Gjennom begrepene eksternalisering (utvendiggjøring), objektivisering (hverdagslivets virkelighet fremstår som en på forhånd ordnet virkelighet) og internalisering (individenes sosialisering som sikrer den institusjonelle ordens legitimitet), viser Berger og Luckman hvordan forming av institusjonelle kategorier og fortolkninger skjer gjennom en dialektisk prosess mellom individer og

¹¹ Det er ikke rom her for å gå i større detaljer inn på Douglas' modeller for stabilitet og endring. Kort og overfladisk kan vi si at hun presenterer en form for endringsteori med vekt på naturlig utvikling, blant annet gjennom begrepet "institusjonell hukommelse", mens aktørenes rom for motstand og endringsmakt etter min mening i liten grad fanges. For bedre innføring i dette, se Douglas (1986) s. 69-90.

samfunn: Samfunnet former individene, som i neste omgang former samfunnet. Vi kan tenke oss at en slik ramme kan kaste lys over hvordan skolens aktører på lokalt nivå forholder seg til kommunale (for eksempel PP-tjeneste) eller nasjonale (statlig politikk og forskrifter) sine føringer på hvordan spesialundervisningen skal avgrenses og forstås. I etterkant av reformer som har vektlagt normalisering og integrering som sentrale verdier (som for eksempel HVPU-reformen og reformer i statlig spesialpedagogisk sektor) kan det argumenteres for at variasjonen i elevgrunnet i den ordinære skolen har økt. Skolens aktører skal både ta inn over seg nye definisjoner og samtidig fortolke og omskape slike definisjoner slik at de blir håndterlige. Slik skapes lokalt nye former for differensiering, ved at elevkategorier som tidligere ble plassert i statlige eller fylkeskommunale særinstitusjoner utskilles til egne, lokalt baserte særtiltak. Kategoriene elever sorteres i endres ikke nødvendigvis, selv om tiltakene eller løsningene er endret.

Mehan og institusjonell praksis: Sosial struktur lokalisert i sosial interaksjon

I forlengelsen av Berger og Luckman sitt perspektiv på institusjonalisering av sosialt konstruerte forståelser skal vi nå se nærmere på Mehans (1983, Mehan m.fl.1986) sin definisjon av institusjonell praksis. I likhet med Berger og Luckman og Bourdieu, er Mehan opptatt av hvordan hverdagspraksis former institusjonaliserte mønstre. Han argumenterer for at forståelser av måten elever kategoriseres på, må analyseres som "produced in concerted interaction" (Mehan 1983, s.73). For Mehan er det samtidig viktig å markere avstand til perspektiver som ser sosialt konstruerte

kategorier som flyktige og lett oppløselige, og som ser den sosiale verden som noe som produseres på nytt i hver enkelt konkret interaksjon. Tvert imot er det slik at "the construction of meanings is constrained by the structure of language, historical precedents, conventions and institutional histories" (ibid, s.73).

Slike "constraints" kommer til uttrykk blant annet i de distinksjoner og kategoriseringer som aktørene i feltet opererer etter. Definisjoner og kategoriseringer skjer i samhandling mellom aktører, og jeg har tidligere i kapitlet pekt på hva som preger samhandlingen omkring fortolkning av spesialpedagogiske behov og de kategoriseringer som gjøres i slik samhandling. Men forhandlinger mellom aktører skjer ikke som lukkede lokale prosesser. Aktørene befinner seg innenfor institusjonelle rammer som legger føringer på hvordan ulike fenomener forstås. Kategorisering kan sees som en grunnleggende menneskelig aktivitet, men det er også institusjoners redskap til å gjøre sine samfunnsmessige oppgaver mulig å håndtere.

Hvordan skjer denne sammenkoblingen mellom enkeltaktørers hverdagskategoriseringer og institusjonelle rammer? Mehan (1983) skiller mellom "proksimale" og "distale" påvirkninger, hvor proksimale påvirkninger er omstendigheter som oppstår innenfor institusjonen og som påvirker retningen som en interaksjon tar. Mer konkret vil det handle om omstendigheter som har nærhet til den konkrete situasjonen samhandlingen foregår i, løsninger på praktiske arbeidsoppgaver, men også faktorer som organisering av samtaler og møter. Distale påvirkninger er omstendigheter

som ligger utenfor den konkrete interaksjonen, som for eksempel økonomiske, organisatoriske og administrative faktorer. I studier av komitèmøter hvor beslutninger om elevers plassering i spesialpedagogiske tiltak ble gjennomført, viser Mehan at ”while the sequence of turns within each phase of the meeting was proximal and locally produced, the order among the phases and the meaning and consequence of what was said in a given turn was influenced by distal circumstances” (ibid, s.87). Som jeg viser i artikkelen “Individuell rettighet i kollektiv kontekst” kan læreres vurderinger av elever preges av hverdagssituasjonelle proksimale omstendigheter som for eksempel at eleven “henger litt etter” eller “er litt lat”, mens når disse utfordringene skal defineres og kategoriseres nærmere vil mer distale omstendigheter påvirke hvordan slike kategoriseringer skjer – for eksempel ved at utløsning av ressurser krever bestemte problemdefinisjoner.

Thomas og Loxley (2001) viser hvordan kategorier som i utgangspunktet er uklare og mangetydige, og som ulike aktører kan ha ulike forståelser av, samtidig skaper et behov for nettopp klargjøring og bekreftelse av kategorien. Slik klargjøring skjer i interaksjon mellom ulike aktører, og i samspill mellom teoretisk kunnskap og hverdagsobservasjoner. Når kategorien først er skapt stiller man ikke spørsmål ved selve kategorien, men retter oppmerksomheten mot avgrensning og klargjøring av den. Og når forståelsen av problemkategorier først er etablert som elevers individuelle læringsproblem, er det vanskelig å komme ut av en slik institusjonell tenkemåte: ”Once such a metaphor exists, it is difficult to

displace it” (ibid, s. 38). I artikkelen ”The gendered category of ”special needs” drøfter jeg forholdet mellom kjønn og spesialundervisning, og analyserer hvordan læreres forståelser av elevenes læringsrelaterte problemer er nært koblet til fortolkninger av kjønn. Jeg viser gjennom analysene at lærerne foretar en kontinuerlig fortolkning, avgrensning og spesifisering av kategoriene som de oppfatter at elevene tilhører. Selve problemkategoriene, for eksempel kategorien ”adferdsproblemer”, problematiseres ikke som kategori, men når den skal appliseres på enkeltelever fremhever eller demper lærerne trekk ved elevene som passer eller ikke passer inn i kategoriene.

Skole og utdanning er betraktet som en av de mest sentrale sosiale institusjoner i samfunnet (Martinussen 2001, Meyer og Rowan 2006, Skrtic 1991, 1995, Halsey m.fl 1996). Spesialundervisning forstås ofte, slik jeg også nevnte i innledningen, som et redskap skolen som institusjon rår over i arbeidet med differensiering av opplæring. Dermed skulle man også forvente at spesialundervisningen tilpasses politiske og organisatoriske endringer i skolen og endres i tråd med at praksis i skolen for øvrig endres. Mye tyder imidlertid på at dette ikke alltid er tilfelle. Et eksempel er knyttet til den nye oppmerksomheten omkring begrepet tilpasset opplæring. Mange skoler arbeider aktivt for å tilpasse opplæringen mer til den enkelte elevs evner og interesser, og det har lenge vært en antagelse (nærmest et aksiom) at dersom graden av tilpasset opplæring øker i skolene, vil behovet for spesialundervisning bli redusert fordi flere elever får sin opplæring innenfor den ordinære opplæringen. Så langt viser imidlertid erfaringer fra dette

arbeidet at et vellykket arbeid for å øke graden av tilpasset opplæring ikke nødvendigvis får innvirkning på verken tenkning om eller omfanget av spesialundervisning (Fylling og Rønning 2007). Spesialundervisningen kan sies å følge sin egen institusjonaliserte praksis, parallelt med og relativt uavhengig av om den ordinære opplæringen endres. En av forklaringene på dette kan være at spesialundervisningen i seg selv fremstår med klare institusjonelle trekk knyttet til historiske, kulturelle, ressursmessige, rettighetsmessige, kompetansemessige og organisatoriske forhold. Slike trekk endres ikke nødvendigvis i tråd med endringer i andre deler av utdanningsinstitusjonens institusjonelle praksis.

INSTITUSJONELL PRAKSIS SOM INTERAKSJON

Symbolisk interaksjonisme som perspektiv innenfor sosiologien er utviklet for å forstå samhandlingsprosesser ut fra hvilken mening ulike aktører tillegger sentrale elementer i samhandlingen, og hvilke felles symboler man utvikler som tolkningsredskaper i konkrete sosiale samhandlingssituasjoner. Perspektivet gir dermed redskaper til å forstå blant annet elementer ved kategoriseringsprosesser som skjer i samhandling mellom aktører. Symbolisk interaksjonisme kan benyttes som utgangspunkt for å knytte sammen individers egne meningsskapende fortellinger og fortolkninger på den ene side, og mekanismer som virker utenfor og relativt uavhengig av enkeltpersoner og som legger føringer på fortolkninger, handlingsrom og handlingsvalg på den annen side. Berger og Luckman (1987) velger et kunnskapssosiologisk utgangspunkt og hevder at alt det som vi mennesker i dagliglivet opplever som virkelighet er sosialt konstruert. Når vi i

dagliglivet ikke reflekterer over det vi kaller virkelighet, skyldes det at de sosiale konstruksjoner er internalisert i oss. Deres oppmerksomhet er dermed først og fremst rettet mot hvordan virkeligheten skapes - og gjenskapes - gjennom sosialiseringprosessen. Noe av de samme tankene finner vi hos en annen teoretiker som for øvrig tilhører en ganske annen tradisjon, nemlig Robert Merton (1938/1978). Han retter imidlertid søkelyset i større grad mot *konsekvensene* av sosiale konstruksjoner, gjennom begrepet om de selvoppfyllende profetier. Han siterer sosiologen W.I. Thomas sitt teorem om at dersom noe defineres som virkelig, så blir det virkelig i sine konsekvenser (Østerberg 1978). I dette ligger det at mennesker handler ut fra en oppfatning eller definisjon av en situasjon. Vår oppfatning av hva som er virkelig preger vår handlemåte, og får som konsekvens at den opprinnelige definisjonen blir virkelighet. Anvendt på det spesialpedagogiske området, vil det bety at elever som blir definert som mottakere av spesialundervisning, vil - både av seg selv og av andre - bli behandlet i tråd med dette. Uten å trekke Thomas' teorem for langt, er dette et viktig poeng. Spesielt viktig er det fordi en slik definisjon kan innebære en stigmatisering av negativ art, det som Erving Goffman (1963) kaller stigmatisering. Andres oppfatning av oss som normale eller avvikere påvirker vår sosiale identitet, og blir etter hvert en internalisert del av vår selvoppfatning. Goffman sier at samfunnet etablerer normer for kategorisering av egenskaper som oppleves å være naturlige og normale, mens de sosiale situasjonene etablerer kategorier av personer på bakgrunn av en slik inndeling av normale eller avvikende egenskaper. Han er spesielt opptatt av stigmatisering av funksjonshemmede, og hevder at det vi kaller

funksjonshemming er et sosialt skapt fenomen, skapt gjennom samfunnets kategoriseringsprosess. Goffman gir dermed redskap til å kunne problematisere nettopp forholdet mellom det substansielle og det sosialt konstruerte. Et av de viktige trekk ved definisjonsprosessene knyttet til de spesialpedagogiske tiltak i skolen er jo nettopp at grunnlaget for kategoriseringen ikke nødvendigvis er fastlagte kriterier, men ofte skjønnsmessige vurderinger av hva som skal oppfattes som henholdsvis normalt og avvikende. Definisjonene tar ikke utgangspunkt i selve funksjonshemmingen, sykdommen eller syndromet, men i en oppfatning av hvilke problemer eller utfordringer dette skaper i skolesituasjonen. Goffmans fokusering på stigmatiseringsprosesser knyttet til den sosiale konstruksjon av virkeligheten bidrar til å synliggjøre betydningen av å studere definisjonsprosesser innenfor en slik forståelsesramme.

Kategorier som redskaper i lokale beslutningsprosesser

En interaksjonistisk forståelse (Blumer 1969/1986) danner grunnlag for å rette fokus mot hvordan aktører i et sosialt felt gjennom gjentatt samhandling bidrar til å fortolke fenomener og befeste noen fortolkninger fremfor andre.

Alle mennesker foretar kategoriseringer kontinuerlig, i ulike former og ulike kontekster. Garfinkel (1967) argumenterer for at slike aktiviteter er en nødvendig forutsetning for å håndtere og gi mening til komplekse inntrykk og erfaringer. Klassifisering i ulike kategorier er også et grunnleggende trekk ved det moderne samfunn, og manifesteres gjennom enkeltmenneskers måte å rydde det de oppfatter som virkeligheten på (Bauman 1991).

Mennesker benytter med andre ord kategoriseringer som et redskap for å tilegne mening til observasjoner, hendelser og erfaringer. Samtidig bidrar hvert enkelt individs kategoriseringsprosesser også til å skape og gjenskape en sosial orden (Berger og Luckman 1987). Begrepet ”sosial orden” blir i denne sammenheng forstått i en etnometodologisk forståelsesramme, ikke som noe utenfor og uavhengig av individers handling, men som resultat av kontinuerlige fortolkningsprosesser som igjen skaper og gjensker bestemte forståelser av sosiale fenomener (Berger og Luckman 1987, Wallace og Wolf 1986, Mehan 1991).

Problemkategorier representerer et viktig redskap for den moderne velferdsstat i arbeidet med å sikre målrettet, effektiv og tilpasset hjelp til den enkelte (Sandvin 1996, Skrtic 1991; 1996). Diagnostiske kategorier, som fremdeles dominerer i rekruttering til spesialundervisning, er i overveiende grad ivaretatt av profesjoner utenfor selve skolen. Gjennom velferdsstatens fremvekst har det kommet til stadig nye profesjoner som er spesialister på sine diagnostiske felt, som igjen er leverandører av fortolkninger til skolen. Slik forholder den enkelte aktør i skolen seg til institusjonaliserte fortolkninger både i og utenfor eget system, som gir retning til hvordan elevers problemer i skolen skal forstås. Slike ”institusjonaliserte tolkningsmønstre” (Fraser 1989) produseres og gjenskapes både innenfor og utenfor skolen, og gir enkeltaktører i skolen redskaper til å forstå og fortolke nye situasjoner eller fenomener. Samtidig er det, sett fra et interaksjonistisk perspektiv (Blumer 1969/1986), slik at våre oppfatninger og fortolkninger av hverandre formes i dagliglivets samhandlingsprosesser. Kategorisering skjer på bakgrunn av noen få trekk ved det individet som plasseres i en

aktuell kategori. Kategorien tar utgangspunkt i felles trekk, og ignorerer alle trekk som gjør individet unikt (Sundet 1997, Eide 1998). Samtidig er det *fortolkningen* av problemkategorier som har betydning for de handlinger som foretas. Kategoriene får sin mening gjennom fortolkning, og "human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them" (Blumer 1969/1986, s.2) De som forholder seg nært til personen som kategoriseres har tilgang på et annet og bredere bilde av personen enn det som formidles gjennom tilhørighet til en bestemt kategori, eller som Sundet (1997) uttrykker det: "Jo mer man lærer personene å kjenne, dess mer kommer kategoriske kjennetegn i bakgrunnen" (ibid, s.180). For lærere i skolen, som hver dag tilbringer tid sammen med elevene og møter dem i mange ulike situasjoner, vil dermed kjennskap til og bilder av eleven være betydelig mer omfattende og komplekst enn det som eventuelt kommer til uttrykk gjennom diagnosebaserte kategoriseringer. I dagliglivets fortolkningsprosess i skolen vil elevens presentasjon av seg selv gjennom interaksjon ha betydning for hvordan eleven – og elevens problem – oppfattes og forstås. Det er disse fortolkningene av kategoriens *mening* som har betydning for hvordan elever forstås og dermed også behandles i skolen.

Hverdagerfaringer og eksperterfaringer

Det kommunale skolefeltet består av mange ulike aktører. Når barns opplæringsbehov skal vurderes er både allmenlærere, spesialpedagoger, PP-rådgivere, foreldre, rektorer og kommunal opplæringsadministrasjon deltakere på kommunalt nivå. I tillegg vil mange andre potensielt kunne ha en rolle, som for eksempel barnevern, skolehelsetjeneste, og også andre

kompetansemiljøer på andre- og tredjelinjenivå, som Barne- og Ungdomspsykiatriske klinikker (BUP), spesialpedagogiske kompetansesentre med flere. I forståelsen av samhandlingsprosesser mellom ulike grupper av aktører er det vesentlig å se nærmere på hva som kjennetegner de ulike aktørene og deres perspektiver, og ikke minst hvordan makt fordeles og vedlikeholdes i relasjonene, og hvilke konsekvenser fordelingen av makt får i interaksjonen. De aktørgruppene som særlig er representert i artiklenes analyser er PP-tjeneste, skoleledere, lærere og foreldre.

Når mange ulike aktører sammen skal definere hvordan en elevs situasjon (og problem) skal forstås, vil aktørgruppene ofte ha ulike definisjoner av situasjonen. Slike forskjeller bunner i at beskrivelsen av en gitt situasjon eller problem fortolkes innenfor bestemte sett av teoretiske og/eller "common sense" kunnskaper og overbevisninger. Og et sentralt trekk i slike forhandlinger mellom skolens ulike aktører er at de definisjoner som opptrer ikke er likestilte, det er systematisk slik at noen definisjoner har forrang foran andre. Som Mehan m.fl. (1986) påpeker: "The professional's interpretation of the student, made in the context of institutional authority, [...] overrides lay versions of the situation (s. 136).

Uenigheter blant fagpersonalet når det gjelder hvordan barn skal forstås og kategoriseres er noe som også Goode (1994) tar opp i en studie av barn med rubellasyndrom (som blant annet innebærer medfødt døvblindhet) i en statlig institusjonsskole. Han benytter begrepet "ambiguous identity"

(flertydig identitet) for å vise hvordan henholdsvis skolens pleiepersonale og det kliniske personale vektla helt ulike ting ved barna de ga vurderinger av, og bildene var så ulike at det pekte i retning av helt ulike identiteter for ett og samme barn (ibid, s.21). I mine egne analyser (Fylling 1998) har jeg sett at et element i slike vurderinger kan få karakter av strid om kompetansehegemoni, som når lærere uttaler at PP-tjenesten bruker for lite tid eller har for liten kompetanse til å se hva som "egentlig" utgjør elevens problem og dermed gir vurderinger som ikke oppfattes som relevante for de som i praksis skal utforme elevens opplæring. Goode (ibid) benytter begrepet "practical purpose" for å vise hvordan ulike aktører som deltar i definisjonsprosesser gir vurderinger som har utgangspunkt i deres eget ståsted så vel som deres primære oppgaver overfor eleven. For allmennlærere og/eller spesialpedagoger som arbeider med barnet til daglig, vil deres vurdering knytte seg til det som er deres oppgave, nemlig å lære elevene de grunnleggende ferdigheter som defineres gjennom elevens opplæringsplan, enten de følger ordinær læreplan eller har en individuell opplæringsplan. Men Goode (ibid) peker i sine analyser på at de individuelle opplæringsplaner som etableres ofte har spesialistenes vurdering som fundament, mer enn de profesjonelle som til daglig arbeider med eleven. I mine analyser av spesialundervisningen synes det å være sjelden at PPT aktivt deltar i selve utforming av Individuell Opplæringsplan (IOP), men den sakkyndige vurderingen som PPT gjør, legges til grunn som fundament for IOP og dermed også de perspektiver som ligger til grunn for slike vurderinger.

Goodes mest sentrale argument er at hvordan en elev blir kategorisert og forstått avhenger av hvem som kategoriserer, og han etablerer et skille mellom ”hverdagsvurderinger” og ”kliniske vurderinger” for å gripe slike forskjeller i forståelser.¹² Ut fra et slikt skille vil det være rimelig å tenke at læreres og foreldres vurderinger vil ligge nært hverandre, som hverdagsvurderinger, og danne en kontrast til spesialistenes vurderinger. Slik er det imidlertid ikke. Lærere og foreldre har ulike ”practical purposes”(ibid): Læreres vurderinger handler som tidligere nevnt om hva som er deres oppgave i sin hverdagskontakt med eleven, mens foreldrenes hverdagsliv med sitt barn er preget av helt andre oppgaver og perspektiver. Foreldres oppgaver er også knyttet til å styrke utvikling av grunnleggende ferdigheter, men er samtidig knyttet inn i en altomfattende omsorgsrelasjon hvor alle aspekter ved barnets liv er viktige.

Partikularistiske og universalistiske hverdagsrelasjoner

I tillegg til at foreldre skal ivareta et helhetlig omsorgsperspektiv i forhold til sine barn, har de også en sterk formell rolle i spesialundervisningen. Et sentralt aspekt ved spesialundervisning er nettopp at det er foreldre eller foresatte som formelt sett må kreve, og håndheve, rettigheten til spesialundervisning på vegne av barna (Tisdall 2003). Det kreves blant annet at foreldre må skrive under på at eleven skal henvises til PP-tjenesten for utredning og vurdering. Foreldre har derfor en formell rolle som gjør dem til sentrale aktører i både definisjonen av hvorvidt det er et behov, hva

¹² En parallell analyse kan vi se hos Karlsson (2007), som benytter begrepene ”vardagslivsrepresentanter” og ”experter” i analyser av beslutningsprosesser knyttet til mennesker med funksjonsnedsettelse som av ulike grunner ikke kan representere seg selv.

behovet er, og som kontrollinstans i forhold til hvilke ressurser behovet løser og hvordan slike ressurser kommer til anvendelse.

Men praktiseringen av foreldres formelle rolle skjer innenfor det rom lærere og skolen gir for innflytelse. Selv om det varierer i hvilken grad skolene legger til rette for at foreldre kan innta en aktiv og deltakende rolle i utforming av opplæringstilbud, er hovedmønsteret at dette i liten grad skjer. I artikkelen "The role of parents in special education – the notion of partnership revised" viser vi at på tross av at ideologien om "partnerskap" mellom foreldre og skole er sterk, særlig på spesialundervisningsområdet, er det lite ved relasjonen mellom foreldre og lærere i vår studie som peker i retning av partnerskap. Relasjonen mellom foreldre og skole når det gjelder elever som får spesialundervisning har oftere preg av at foreldrene av skolen plasseres i henholdsvis "implementør"-rollen og "klient"-rollen. Andre har vist at tilfredsheten med skolesamarbeidet er størst blant foreldre til barn som ikke eller i liten grad erfarer problemer i skolen (Nordahl 2003, s.118). Det kan være grunn til, slik Mordaunt (2001) gjør, å kritisk reflektere over selve ideen om et likeverdig forhold mellom foreldre og skole. Mordaunt argumenterer for at ideologien om partnerskap snarere kan ha som funksjon å legitimere skolens praksis enn å etablere et reelt partnerskap mellom likeverdige parter. I skolens institusjonelle praksis, slik den fremtrer i våre analyser, vil foreldre vanskelig kunne bli en likeverdig partner. Skolen har langt på vei både definisjonsmakt og sanksjonsmakt.

Forskning når det gjelder elever som får spesialundervisning viser (Moen og Øie 1994) at graden av samarbeid med foreldre varierer sterkt mellom skoler og kommuner. Kun halvparten av foreldre med barn som mottar spesialundervisning i Moen og Øies (ibid) studie oppga at de hadde et etablert samarbeid med lærer og skole. Dette reiser interessante spørsmål knyttet til premissene for foreldrenes deltakelse og innflytelse. I lys av analysene i artikkelen "the role of parents in special education" synes det å være grunn til å hevde at både grad og karakter av samarbeid kan relateres til kulturell kapital (Bourdieu og Passeron 1990) eller skolekoder (Bernstein 1996), ved at foreldre med høy utdanning og høye yrkesposisjoner lettere vil kunne "snakke skolens språk", sette seg inn i gjeldende regler og lover, og på bakgrunn av det fremme sine krav overfor skolen (Tanche Nilsen 1994). Slike foreldre kan dermed være vanskeligere for skolen å avvise enn foreldre som ikke innehar slik kompetanse, eller har ressurser til å skaffe seg den. Fordelingsanalyser av andre offentlige hjelpeordninger viser at ressurssterke personer i langt større grad har tilgang på ulike hjelpeordninger enn personer med svakere ressurser (Eskeland og Finne 1973, Hatland 1992), og begrepet "underforbruk" har vært benyttet for å beskrive en situasjon hvor mange mennesker ikke får de ytelser de kunne trenge og ha krav på (Bygren 1974, Hanoa 1977). Samtidig viser Tanche Nilsen (1994) at ressurssterke foreldre lettere vil oppleves som pågående og "vanskelige" av det offentlige systemet, og dermed stå i fare for oftere å komme i konflikter (ibid). Funnene fra vår studie slik vi drøfter dem i artikkelen nevnt ovenfor synes å understøtte poenget om at det er en klar forskjell mellom foreldre som behersker skolens språk og foreldre som ikke

gjør det. Samtidig synes ikke foreldrenes ressurser å gi dem vesentlig større innflytelse over barnas skoletilbud, foreldrenes kompetanse benyttes først og fremst i rollen som ”implementører” – som iverksettere av skolens tiltak på hjemmebane, enten det er lekser, oppfølging av adferdstrening eller andre tiltak. Foreldres adgang til – og tilbøyelighet til - å stille krav avspeiles først og fremst i kampen for ressurser, i form av timer eller andre typer ressurser.

Ovenfor argumenterte jeg for at både foreldre og lærere vurderer elever ut fra sine hverdags erfaringer med dem. Likevel er disse foreldres og læreres hverdags erfaringer ulike: Begrepsparet partikularisme og universalisme (referert i Andersen 1996) kan benyttes til å vise hvordan de ulike ”practical purposes” (Goode 1994) som de to aktørgruppene har, skaper forskjeller i vurderinger av eleven: Mens partikularisme innebærer fokus på den enkelte person, innebærer universalisme at man er opptatt av å behandle en person som alle andre (Andersen 1996). Dette skillet gjør at foreldre og lærere kommuniserer med hverandre ut fra ulike forståelsesrammer: Foreldre ønsker at læreren skal se barnet partikulært, lærerne ønsker at foreldrene skal se og ta hensyn til at deres barn er en av flere i en kollektiv kontekst. Partikularitet i møte med kollektivorientering gjør at foreldrene opplever seg som sårbare: Man overlater barnet i hendene på andre, som ikke har den samme partikulære relasjonen til barnet som en selv. Det vil være rimelig å anta at dette kan være ekstra problematisk for foreldre til barn som møter problemer i skolen, både fordi barna ofte kan være mer sårbare og utsatte i skolesituasjonen, og fordi foreldre ofte har investert betydelig tid og krefter

i relasjonen til barnet og ofte må opptre som barnets ”advokat” i møte med velferdsstatens hjelpesystemer.

Relasjonen mellom skole og foreldre i spesialundervisningens institusjonelle praksis er altså preget av skjev fordeling av makt, som vises både som makt til å definere elevers problemer, makt til å definere foreldres rolle, og makt til å definere elevers faktiske skoletilbud. Men den skjeve maktfordelingen kan også forklares gjennom foreldres manglende motmakt, som har flere årsaker. Relasjonen mellom skole og foreldre til barn som får spesialundervisning kan i noen grad variere både i styrke og karakter. Men felles for alle er at relasjonen er preget av en- til – en relasjon. Graden av samorganisering av interesser med andre foreldre som møter de samme utfordringer varierer sterkt. Mange foreldre til barn med funksjonsnedsettelse er organisert i ulike interesseorganisasjoner,¹³ men de utgjør et mindretall av foreldre i spesialundervisningen. Rekruttering til spesialundervisning er preget av at mangfoldet er stort når det gjelder årsaker til at spesialundervisning iverksettes, noe som også kan bidra til at felles interesser ikke fremstår så synlige som de gjør for foreldre med barn innenfor samme ”problemkategori”.

Ulike aktører – ulike diskurser?

I beslutninger omkring tildeling av spesialpedagogiske ressurser deltar altså mange aktører med ulike praktiske oppgaver og formål, og deres definisjon av spesialundervisning og hva som skal kvalifisere til spesialpedagogiske

¹³ Eksempler kan være Norsk Forbund for Utviklingshemmede, Autismeforeningen, ADHD-foreningen.

tiltak kan forstås som tilhørende ulike diskurser. Spesialundervisningen har vært preget av skiftende og kryssende paradigmer de siste 20 år (Thomas og Loxley 2001, Dyson og Millward 2000), der et av hovedskillene går mellom den såkalte ”medical model” som jeg presenterte i innledningen med henvisning til Skrtic (1995), og en ”social model” hvor klassifikasjoner som ”funksjonshemming” eller ”spesialpedagogiske behov” sees som sosialt skapte (Grue 2004). Ekström (2004) identifiserer fire ulike diskurser når det gjelder tiltak for elever i skolen: Individuelle begrensninger, normalitetsavgrensning, institusjonelle begrensninger og strukturelle begrensninger. Individuelle begrensninger betegner utsagn hvor tiltak begrunnes med individuelle begrensninger hos eleven. Normalitetsavgrensning som diskurs betegner situasjoner hvor begrunnelse for tiltak knyttes til ulike typer refleksjoner omkring det ”normale” og det ”avvikende”, for eksempel at eleven fremviser adferd som forstyrrer klassens ”normale” miljø. Institusjonelle begrensninger knytter Ekström til skolens kontekst, som for eksempel ressursmessige eller skolekulturelle elementer. Strukturelle begrensninger gjenfinnes som en diskurs hvor samfunnsmessige normer eller diskusjoner i mediebildet reflekteres (ibid, s.190-192).

Som i Ekströms studie (ibid) finner vi i vår studie at diskursen ”individuelle begrensninger” er den som oftest opptrer. Dette er ikke egnet til å overraske, innenfor et system hvor de institusjonelle ordningene (lovgivning, ressursfordeling) fordrer definisjoner av individuelt forankrete problemer. For øvrig kan alle fire diskurser observeres i vår studie, og ofte er de knyttet

til ulike aktørgrupper. PP-tjenesten er først og fremst opptatt av å forvalte en samfunnsmessig forståelse av skolen som en inkluderende arena hvor så mange elever som mulig skal få sitt tilbud innenfor skolens ordinære opplegg. Som det fremkommer i flere av analysene i artiklene er PP-tjenestens fokus i hovedsak på å redusere omfang av spesialundervisning, et argument de deler med skoleadministrasjonen. Men mens PP-tjenestens argument er knyttet opp mot nasjonal skolepolitisk diskurs, har skoleadministrasjonens argument mer preg av institusjonell diskurs: Spesialundervisningen er ressurskrevende, i tillegg til at den binder ressursene på en måte som skaper dårlig fleksibilitet. Normalitetsavgrensning er en diskurs som oftest preger lærernes utsagn, og som også ofte synliggjør at normaliteten oppfattes vanskelig å definere eller avgrense. I noen kommuner setter PP-tjenesten kriterier for tilmelding til spesialundervisning som er basert på det Simonsen (1999) kaller ”utviklingspsykologiens konstruksjon av den moderne barndommen” (ibid, s.66). Simonsen hevder at ”den særlig interessante konstruksjon i spesialpedagogisk sammenheng er menneskets antatte ”normalutvikling”, som har pretendert å gjelde universelt (ibid, s.66). Et eksempel på et slikt kriterium er at eleven skal ligge ”3 år etter normalen”. Mange lærere opponerer mot en slik tenkning og de argumenterer ofte med at elever er ulike i utvikling, og at vurderinger med utgangspunkt i gjennomsnittet tilslører denne variasjonen.

Når den medisinske og den sosiale diskursen møtes i spesialundervisningens institusjonelle praksis, skaper dette også utfordringer knyttet til

kompetansehegemoni. Den medisinske modellen har en bestemt innebygget logikk når det gjelder tiltak, fra problem via diagnose til behandlingstiltak (Skrtic 1995). Når denne logikken innføres i skolens arbeid med elevers opplæring, skaper dette ofte en forestilling om bestemte problemkategorier også har bestemte oppskrifter for hvordan opplæringen skal foregå. Mange allmennlærere vil oppfatte dette som utenfor sitt eget felt og dermed søke ekstern kompetanse. Spesialpedagogisk ekspertkompetanse er i stor grad organisert omkring bestemte ”vanskegrupper” eller diagnoser.¹⁴ Og i noen tilfelle er slik ekstern kompetanse både nyttig og nødvendig for å sikre at elever får et faglig godt tilbud, for eksempel gjennom bruk av bestemte hjelpemidler eller pedagogiske læringsverktøy. Situasjonen blir mer problematisk i tilfelle hvor kategorien ikke har noen bestemte ”løsninger” eller ”tiltak” som naturlig følger av klassifiseringen, som for eksempel en rekke kategoriseringer av problematisk adferd. For lærere kan det oppleves vanskelig å stole på egen pedagogisk kompetanse som tilstrekkelig, innenfor en diskurs hvor kategoritrekene fremheves og den spesialiserte behandlingslogikken er dominerende.

Kategorisering og ambivalens

Der PP-tjenesten er rådgivere og portvakt, står lærere i den daglige opplæringspraksis. De møter elevene hver dag, og utvikler relasjoner hvor eleven som person fremtrer på en mer nyansert måte enn i for eksempel en utredningsprosess som PP-tjenesten gjennomfører. Jeg viser i artikkelen ”Individuell rettighet i kollektiv kontekst” at mange lærere opplever det

¹⁴ Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet under Utdanningsdirektoratet har en slik organisering, med fagmiljøer for hørsel, syn, dyskalkuli, dysleksi, og så videre.

vanskelig å definere elevene og deres utfordringer innenfor de rammene og kategoriene som er tilgjengelige for dem. De uttrykker usikkerhet og ambivalens i møte med kravet om å kategorisere elevene slik at de passer inn i kriteriene for å utløse ressurser. Billig (1988, Billig m.fl. 1996) er opptatt av den sosiale kontekstens betydning for oppfatning og vurdering av dilemmaer. Han mener også at ikke alle dilemmaer kan løses, men at det som preger dilemmaer nettopp er at de er iboende motsetninger som må håndteres men som ikke finner noen enkel løsning. Dilemmaer erfares av mennesker "...in situations in which they must see things from opposing standpoints, so that there is an awareness of the consequences of one line of action for the other, and of their incompatibility for the person concerned" (Billig 1996, s.37).

Bauman (1991) argumenterer for at ambivalens er et iboende trekk ved moderniteten, og oppstår som et produkt av det klassifiseringsarbeid som er en pågående prosess hos individer. Ambivalens oppstår når vi forsøker å klassifisere hendelser eller objekter som kan høre hjemme i mer enn en kategori. Fra lærernes side synes slik ambivalens å bli møtt med to ulike strategier. Den ene strategien er å akseptere en individtenkning knyttet til en medisinsk logikk, og dermed legge en individbasert vurderingsbase (Ekström 2004) til grunn. Den andre strategien er å forholde seg mer pragmatisk til kategoriseringer, for på den måten å sikre større grad av fleksibel utnyttning av ressurser. Man uttrykker uenighet med de beslutningene som tas og premisser som finnes, men tilpasser seg dem og utformer sin faglige praksis innenfor dem.

DEN INSTITUSJONELLE PRAKSISENS MATERIELLE OG LEGALE ASPEKTER

Et sentralt aspekt ved institusjonelle kategoriseringer i spesialundervisningen er kategoriernes materielle aspekter. Kategorier gir noen type forståelser forrang foran andre, og ” a critical element in this process is that the institutional representatives determine the allocation of services and resources through their categorising practises.” (Hjørne 2004, s.18). Også Bowker og Star (1999) peker på de materielle aspekter ved kategorier som avgjørende og bestandige. I spesialundervisningen får materialiteten noen særtrekk, fordi ressursallokeringen i spesialundervisning ikke ensidig handler om å fordele ressurser til enkeltindivider. Når opplæring skjer i en sosial og kollektiv kontekst er også kampen om ressurser preget av mange ulike interesser som går ut over hva man definerer at enkeltindividet har behov for eller rett til. Slike interesser kan for eksempel være styrking av tilbudet til den klassen eller gruppen som eleven inngår i, eller muligheten for å, ved hjelp av en elevs ressurser, danne en gruppe av flere elever man mener trenger et særskilt tilbud. Dermed handler ofte identifisering av elevers spesialpedagogiske behov også om hvordan man kan utnytte ressursene som behovet utløser, slik at flere elever tilgodesees.

Fordeling av ressurser til spesialundervisning innen hver kommune er knyttet til omfang av elevers behov etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Skolene får i hovedsak fordelt ressurser i forhold til antall

elever som vurderes å ha spesialpedagogiske behov, og omfang av slike behov. Der er noe variasjon i hvordan dette i praksis gjøres: I enkelte kommuner skjer denne fordelingen på kommunalt nivå (skoleadministrasjon, oppvekstavdeling eller tilsvarende), mens i andre kommuner er dette ansvar delegert til rektor på den enkelte skole. Skolene får da en rammetildeling ut fra rapporterte behov, mens fordelingen av ressursene gjøres av rektor.¹⁵ Spesialundervisningen i norske skoler blir med andre ord finansiert gjennom en kombinasjon av throughput- og inputmodeller for ressursfordeling, for å benytte Meijers (1999) begreper. Kjennetegnet ved throughputmodellen er at ressurser fordeles etter noen standardnøkler som er felles for alle, slik det i dag skjer i statens overføringer til kommunens skoledrift generelt. Inputmodeller er kjennetegnet ved at finansiering bestemmes av behov, slik det gjøres i kommunens fordeling av spesialundervisningsressurser til skolene¹⁶. I artikkelen ”Individuell rettighet i kollektiv kontekst” viser jeg at inputmodellen representerer et institusjonelt trekk som bidrar til å opprettholde et system hvor enkeltelever må identifiseres som i behov av særskilt støtte, og dermed også opprettholder individfokusets og det medisinske perspektivets hegemoniske posisjon. Samtidig gir også inputmodellen insentiver til utskilling, ved at ekstra ressurser til differensiert opplæring i mange kommuner utløses gjennom spesialundervisningens

¹⁵ De senere årene har det vært prøvd ut ulike modeller for kommunal fordeling av spesialundervisningsressurser. Se Fylling og Rønning (2007) for en nærmere drøfting av ulike modeller.

¹⁶ Meijer (1999) hevder at throughput-modellen på regionalt eller kommunalt nivå, slik den norske ordningen er, fungerer best i forhold til å oppnå politiske målsettinger om større grad av inkludering. Dette begrunnes med at lokale beslutningstakere står nærmere feltet og lettere både kan vurdere behov og gjennomføre tilsyn og kontroll. Det argumenteres også for at ”a combined needs and throughput model is the most attractive option at this local level”. (ibid, s. 169)

inputmodell. Jeg argumenterer i artikkelen for at når rettighets- og ressurssystemet er bærende elementer i spesialundervisningens institusjon, utvikles det noen institusjonaliserte tilpasninger som skaper utilsiktede konsekvenser både på individ- og systemnivå. Vridning av ressurser er en slik virkning, som manifesterer seg gjennom at enkeltelevers individuelle problemer klassifiseres og benyttes som årsak til utløsning av ressurser, mens disponeringen av ressurser skjer innenfor et kollektiv både av elever og lærere. En slik mekanisme har jeg kalt individualisering av kollektive behov og kollektivisering av individuelle ressurser, i artikkelen "Individuell rett i kollektiv kontekst". Spesialundervisningens rettighetslogikk bidrar til å forsterke slike mekanismer, gjennom at den både opprettholder individuelle problemkategorier og at rettigheten må utløse ressurser dersom det skal være en virksom rettighet. I Apold og Solvangs studie (1999) av kategorien lese- og skrivevansker, argumenterer forfatterne for at rettighetslogikken innenfor spesialundervisningen kan bidra til å "favorisere den biologiske og individorienterte forklaringsmodellen i en slik grad at det hindrer et nødvendig mangfold i skolens arbeid med lese- og skrivevansker" (ibid, s.295). Lundebergs (2003) studie av rettssaker på spesialundervisningsområdet viser at når rettssalens sakkyndige klassifiserer vansker som entydige og definerte diagnoser er det lettere for saksøker å få gjennomslag for erstatningskrav for mangelfull grunnopplæring. Dette kan bidra til å styrke en medisinsk influert diagnosetenkning. Når opplærings situasjonene er kollektive og skal ivareta alle slags typer utfordringer elever kan erfare i konkrete opplæringskontekster, kan dette skape konflikter i forholdet mellom rettighetslogikk og pedagogikk.

4. KJØNN OG SPESIALUNDERVISNING: KRYSSENDE KATEGORISERINGER

Vi har sett at fortolkning og kategorisering av elever og deres eventuelle problemer utformes i interaksjon mellom ulike aktører som deltar i de lokale beslutningsprosessene. Aktørene definerer hvordan ulike typer av læringsproblemer skal forstås, og de definerer hverandres rolle i samhandlingen. Lokal frihet til å definere og kategorisere skjer samtidig innenfor institusjonelle rammer, som legger føringer på hvilke forståelser som er tilgjengelige og legitime. Og hvordan elever kategoriseres har stor betydning, både for det opplæringstilbud eleven får, men også ressursmessig og statusmessig. Kategoriseringene har materiell så vel som symbolsk betydning.

Jeg har i to av artiklene i avhandlingen analysert ulike forståelser og fortolkninger av kjønn i spesialundervisningen, hvor jeg i den ene analyserer kryssende diskurser når det gjelder gutters numeriske dominans i spesialundervisningen, og i den andre viser hvordan selve de institusjonelle problemkategorier er kjønnete kategorier i lærernes forståelse.

I dette kapitlet skal jeg drøfte hvordan vi kan forstå måten jenter og gutter som mottar spesialundervisning blir definert og fortolket i skolen. Et hovedspørsmål vil være hvordan vi på den ene siden kan analysere forholdet mellom faktorer som kjønn, etnisitet, funksjonshemming og lignende som komplekse interaksjoner og konstruksjoner, og på den annen side samtidig

kunne utvikle et begrepsmessig redskap for å forstå utdanningssystemets rolle i reproduksjon av ulikhet. Et hovedargument vil være at der har skjedd store endringer i forholdet mellom kjønn og utdanning generelt de siste 20 år. For jenter og gutter som av ulike grunner mottar spesialundervisning synes imidlertid ikke disse endringene å ha slått helt igjennom.

En mer grunnleggende forskningsutfordring i dette feltet handler om selve kjønnsbegrepet og hvordan vi skal forstå og fortolke kjønnsforskjeller generelt. Mye av den forskning som jeg trekker frem i artiklene og som er direkte relevant for temaet kjønn og spesialundervisning, synes å analysere kjønn som relativt fastlagte kategorier eller variabler man måler variasjon mellom (se for eksempel Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998). Men kjønn er også et relasjonelt og prosessuelt fenomen, som fortolkes i møte mellom kjønnene og endrer seg i tid og rom (Broch-Due 1991). Bjerrum Nielsen (1998) sier at selve kategoriene kvinnelighet og mannlighet i det senmoderne samfunn er blitt mer ustabile kategorier, og at våre tankemodeller har endret seg fra en dualistisk kjønnsoppfatning til mer åpne og mangfoldige modeller. Dette påkaller helt nye problemstillinger og forklaringsmodeller for å forstå kjønn og kjønnsidentitet i dagens samfunn generelt, og bør også få betydning for hvordan vi analyserer og forstår kjønn som sosial kategori i samproduksjon med andre sosiale kategorier som for eksempel funksjonshemming.

Jeg vil derfor innlede dette kapitlet med en presentasjon av endringer i forståelser av kjønn og utdanning i det (sen-)moderne samfunn, og peke på

at 80-tallets modeller om undertrykking og disfavorisering av jenter i utdanningssystemet ikke lenger kan argumenteres for med dekning i empiriske mønstre om kjønn og utdanning. Deretter vil jeg drøfte hvordan interseksjonalitetsperspektivet kan bidra til å kaste lys over hvordan kjønn, funksjonshemming og andre ulikhetskategorier (som sosial klasse og etnisitet) både samvarierer og krysser hverandre.

FORSTÅELSER AV KJØNN: FRA SYNLIGGJØRING TIL "OPPLØSNING"?

Akademisk analyse av kjønnsforskjeller i skole og utdanning ved begynnelsen av det 21. århundre er en komplisert oppgave. Man skal forholde seg til et fenomen i bevegelse, under skiftende kulturelle og økonomiske forhold, under ulike reformer og ønskede endringsprosesser. For forskere med forankring i et kvinne- og kjønnsperspektiv, hvis grunnlagsforståelse ble utviklet gjennom 1980-tallet, er det også en utfordring å finne retning på analyser om kjønn og utdanning i en tid hvor det rådende spørsmål ikke lenger er jenters manglende prestasjonsorientering (Ve 1977, Wernersson 1982) men snarere guttenes tilpasningsvansker i et skolesystem som oppfattes som designet for og tilpasset jenters væremåte (Ogden 1995, Nordahl 2000). Yates (1999) argumenterer for at man ved slutten av 1990-tallet kan se to nye linjer i offentlig retorikk når det gjelder kjønnsbegrepets relevans i utdanningsfeltet. Den ene linjen er argumentet om at det tidligere eksisterte diskriminering av jenter og kvinner, men at vi nå har likestilling. Den andre linjen er argumentet om at oppmerksomheten som har vært rettet mot jenter i

utdanning har hatt slik suksess for jenter at man nå både i politikk, forskning og praksis må rette oppmerksomheten mot gutters behov og heller studere maskulinitetens ulike former, uttrykk og konsekvenser (Yates 1999). Begge linjene er synlig også i norsk forskning og retorikk, og den siste typen argumentasjon har særlig vært til stede i norsk retorikk omkring kjønn og spesialundervisning (Fylling 2000, Bredesen 2004).

I artikkelen ”Bråkete gutter og flinke jenter” pekte jeg på at et tydelig trekk i forskning omkring kjønn og spesialundervisning er at det synes å eksistere to parallelle diskurser. Den ene er forankret i spesialpedagogisk adferdsforskning, den andre knytter an mot feministisk forskning om kjønn og skole. Jeg drøftet i artikkelen noen trekk som kjennetegner disse to diskursene, og som bidrar til at forståelsene av kjønn og spesialundervisning blir ulike innenfor de to diskursene. Her skal jeg videreføre drøftingen ved å peke på tre elementer som kan oppsummere de mest sentrale skillene. Det ene handler om hva som er empirisk fokus i forskningen, det andre retter seg mot hvilke forklaringsmodeller som benyttes, og det tredje om hvilken forståelse av kjønn som kan identifiseres i de to diskursene.

1) Empirisk fokus: Problemfaktorer versus suksessfaktorer

Mange spesialpedagogiske forskere som fokuserer på gutters overrepresentasjon i spesialundervisningen har gutter som fremviser problematisk adferd som sitt empiriske fokus (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Skårbrevik 2002). Dette fokus settes ofte i sammenheng med mer generelle statistiske trekk ved gutters og menns

situasjon i dagens samfunn, som for eksempel svakere skoleprestasjoner sammenlignet med jenter, overrepresentasjon i kriminalstatistikken, dropper oftere ut av skolen, svekkede muligheter i utdanning og arbeidsliv (Edvardsen 1995, Frønes 1996, Haywood og Mac an Ghail 1996, Bredesen 2004). Fokus er dermed ikke i særlig grad rettet mot jenter, heller ikke mot gutter generelt. Utfordringene i at empirisk fokus er rettet mot gutter som fremviser problematisk adferd oppstår først og fremst når man trekker slutninger fra empiriske funn fra bestemte grupper av gutter til gutter generelt, slik man får inntrykk av når analyser av problemdefinerte gutter danner grunnlag for konklusjoner om at gutter generelt er utsatte i skolen.

17

Forskere forankret i en feministisk tradisjon fokuserer primært på jenter og er opptatt av jenters vilkår for suksess i skolen. Et særlig empirisk fokus har vært på klasseromsinteraksjon, hvor man nokså entydig konkluderer med at både hyppighet av og innhold i kontakten mellom lærere og elever ofte går i guttenes favør (Wernersson 1977, Ericsson og Rudberg 1982, Acker 1994, Ericsson 2003), og at skolens arbeidsformer er bedre likt av gutter enn jenter (Imsen 1996 og 2000). Gutters situasjon blir ikke viet spesiell oppmerksomhet, og det finnes heller ikke i noen særlig grad forskning innenfor feministisk skoleforskning som fokuserer på jenter (eller gutter) som får spesialundervisning.

¹⁷. I artikkelen "Bråkete gutter og flinke jenter" pekte jeg blant annet på en debatt i tidsskriftet *Bedre Skole* nr 1/1997, hvor slike generaliseringer opptrer og danner grunnlag for en ufruktbar diskusjon om hvilket kjønn som har det verst i skolen.

2) Forskningsmessige forklaringsmodeller

Et spekter av forklaringer går igjen i de bidragene som fokuserer på problematisk adferd og kjønn, et spekter som inkluderer både individorienterte og mer systemorienterte forklaringer. Biologiske forskjeller i adferdsmønstre, miljømessig sårbarhet og sosialpatologiske forklaringsmodeller nevnes av flere (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Skårbrevik 2002). Hovedtyngden av forklaringer er likevel mer systemrettet, koblet til organisatoriske og ideologiske trekk ved skolesystemet. Feminisering av barndommen, uttrykt gjennom dominans av kvinnelig personale i barnehage og skole, trekkes ofte frem som forklaring (McIntyre 1990, Sørli og Nordahl 1998, Backmann og Haug 2006). Strukturering av undervisningssituasjoner, med stor vekt på lærerstyring og på teoretisk oppgaveløsning, løftes også frem som mulig årsak til at gutter i større grad enn jenter fremviser adferd som oppfattes avvikende og problematisk (ibid, s.165). Tilsvarende argument finner vi hos Ogden (1995) som argumenterer for at skolen som system er bedre tilpasset jenter enn gutter (ibid, s.289).

For skoleforskere innenfor en feministisk tradisjon har forklaringsformene tradisjonelt vært knyttet til dominans og fordeling av oppmerksomhet, og beskrivelser som går igjen er at gutter fortsatt dominerer de kollektive opplæringsarenaene og får mer oppmerksomhet, både positiv og negativ. I et slikt perspektiv blir jenters suksess i skole og utdanning når det gjelder prestasjoner ofte forklart med jenters sosialiserte tilpasningsevne, samtidig som det også har frembrakt et behov for å studere variasjon innenfor gruppen av jenter: Hva er forutsetningene for at noen jenter gjør det bra, og

andre ikke? (Bjerrum-Nielsen 1998 og 2003, Ericsson 2003). Etter hvert har det også kommet forskning som fokuserer spesielt på kjønn og spesialundervisning, som viser at jenter som oppfattes å ha særskilte behov får mindre oppmerksomhet enn gutter i samme situasjon, oftere er ensomme og uten nære venner, og oftere fortolkes som ”snille” og ”uproblematiske” (Feilberg og Mjåvatn 2000, Fylling 2000). Synlighetens og usynlighetens dobbelthet blir dermed en sentral forklaringsform, hvor gutters synlighet og jenters usynlighet har både positive og problematiske sider (Fylling 2000).

3) *Forståelser av kjønn som fenomen*

En tredje viktig forskjell mellom de to diskursene i feltet kjønn og spesialundervisning knytter seg til selve måten kjønn blir forstått som fenomen. Mye av forskningen om problematisk adferd og kjønn synes å betrakte kjønn først og fremst som en variabel, hvor man analyserer forskjellen mellom kategoriene jenter og gutter, og hvor det synes å være knyttet bestemte egenskaper til det å være jente eller gutt uten at disse ekpliseres. Dette er synlig ikke bare i de empiriske analysene, men også i selve forklaringsmodellene. Jeg vil argumentere for at mange som for eksempel etterlyser flere mannlige ansatte i skole og barnehage tar utgangspunkt i en *essensialistisk forståelse* av kjønn og hva kjønn representerer: Gutter har noen bestemte egenskaper (biologiske) som gjør at de trenger å bli møtt av menn som også har de samme (biologiske) egenskaper og dermed forventes å forstå gutter bedre. Gutter slåss mer fordi de *er* mer aggressive, de bråker mer fordi de *er* mer utagerende. Teoretiske drøftinger om kjønn som fenomen opptrer i liten grad, og dermed

problematiseres heller ikke spørsmål knyttet til for eksempel hva gutters og jenters fremviste adferd kan forstås som¹⁸.

Innenfor feministisk inspirert forskning om kjønn og utdanning har det de siste 20 årene vært en relativt stor enighet om at gutter og jenter ikke lenger bør analyseres som kategorier av personer med samme kjennetegn og felles behov og interesser. Kjønn sees som sosialt konstruert, ikke som en "fixed identity". Det har vært viktig å synliggjøre at det er markante forskjeller *innenfor* kjønnskategoriene, kanskje vel så store som forskjellene *mellom* kategoriene.

Biologisk og sosialt kjønn

Innenfor feministisk teori har man fra midten av 1970-tallet vært opptatt av skillet mellom biologisk og sosialt kjønn (sex og gender), både som strukturerende begrepspar og etter hvert som gjenstand for kritikk og debatt. Med utgangspunkt i kritikk av tradisjonelle forståelsesmåter som forklarte kvinners adferd med utgangspunkt i biologiske forklaringer, hadde distinksjonen mellom biologisk og sosialt kjønn som sitt fremste formål å åpne opp for et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på ulikheter mellom menn og kvinner, at ulikheter mellom menn og kvinner kunne analyseres og forstås som sosiale fenomener snarere enn biologiske. Med andre ord benyttet feministiske teoretikere begrepsparet til å se forskjeller mellom kvinner og menn som todimensjonale: En biologisk og en sosial dimensjon. Skillet mellom biologisk og sosialt kjønn befestet også etter hvert et

¹⁸ Se Bredesen (2004) for en grundig og nyansert analyse av retorikken omkring mannlige lærere i skolen.

perspektiv på biologiske fenomener som bestandige på tvers av historie og kultur, mens sosiale fenomener varierer mellom kulturer og tidsepoker. I analyser av forskjeller mellom kjønn ble derfor enkelte forskjeller – først og fremst kroppslige – fortolket som stabile, mens andre forskjeller ble fortolket som skiftende og påvirket av sosial og kulturell kontekst.

Utover 1980-tallet ble begrepsparet biologisk og sosialt kjønn utfordret, og jeg skal særlig trekke fram tre argumentasjonslinjer:

- 1) Det ene spørsmålet som ble reist knytter seg til forståelsen av biologi som bestandige fenomener. Flere argumenterer for at det ikke ensidig er slik at biologiske forskjeller skaper en fortolkningsramme for sosiale forskjeller, men at det snarere er et resiprokt eller sirkulært forhold mellom biologisk og sosialt kjønn. Jaggard og Rothenberg (1984) hevder som et eksempel at kvinner har utviklet en større fysisk styrke i tråd med økende aksept for egenskapen fysisk styrke hos kvinner. Forståelsen av relasjonen mellom biologi og sosial praksis som interaktivt og resiprokt gjorde at skillet mellom natur og kultur, eller biologi og sosiale forhold, ble grunnleggende teoretisk problematisk. Gjennom ensidig fokus på sosialt kjønn, eller sosiale konsekvenser av biologisk kjønn, holder man fast ved et kartesiansk perspektiv om natur/kultur som dualisme (Grosz 1995, Moi 1998).
- 2) Et annet argument som ble benyttet for å problematisere skillet mellom biologisk og sosialt kjønn var at dette skillet kamuflerer det faktum at alle distinksjoner, også de som er kategorisert som

henholdsvis "natur" og "kultur" er formulert innenfor et bestemt teoretisk perspektiv, noe som påkaller et behov for å analysere også biologiske forskjeller mellom kjønnene som sosialt konstruerte.¹⁹ Det blir derfor sentralt å fokusere på selve relasjonen mellom biologisk og sosialt kjønn, snarere enn å opprettholde en dualisme som i stor grad lar kroppen representere en biologisk bakgrunn som verken problematiseres eller teoretiseres.

- 3) Det tredje argumentet som skal presenteres her var mer knyttet til forholdet mellom sosiale konstruksjoner og forskningens/forskerens subjektivitet. Det har blitt hevdet blant annet av Nicholson (1998) at selve ideen om biologi som en uforanderlig konstant som ulike sosiale konstruksjoner ble bygget på, lett fører til minimalisering av forskjeller mellom kvinner. Teorier som baserer seg på en distinksjon mellom biologisk og sosialt kjønn ville ofte ha innebygget antagelser om at kvinners erfaringer utledet fra biologiske trekk vil være like på tvers av geografiske og sosiale skiller. Nicholson fremholdt at dette med nødvendighet ville innebære at de fortolkninger og meningselementer som lå nært til forskerens egne erfaringer ville bli de rådende i fortolkningene av biologiens betydning (Nicholson 1998, s.291). Dette skaper også som vi senere skal se noen problemer knyttet til forståelser av kjønn og funksjonshemming.

¹⁹ Gallagher og Laqueur (1987) argumenterer for at den vestlige konstruksjonen av biologiske forskjeller mellom menn og kvinner som motpoler eller motsetninger, først oppsto i det 18.århundre. Tidligere var den rådende forståelsen at kvinner var mindre utviklede utgaver enn menn, men langs et kontinuum. Man fokuserte med andre ord mer på likheter, og forstod blant annet menns og kvinners kjønnsorganer som grunnleggende like, men hvor menns var mer utviklet.

Erkjennelsen av at kjønn er sosialt konstruert har også ført til et økt fokus på betydningen av å studere multiple sosiale kategorier som er aktive i å forme gutters og jenters identiteter; faktorer som for eksempel kjønn, etnisitet, klasse og funksjonshemming (Moi 1998, Bjerrum-Nielsen 1998). Forskere som arbeider med temaet kjønn og utdanning slår fast at jenters situasjon i dag – og den måten vi tenker og analyserer omkring deres situasjon – er radikalt forskjellig fra 1970- og 1980-tallets forståelser. Bjerrum-Nielsen (2003) presenterer for eksempel følgende observasjon:

” Jenter er blitt synlige i skolen. De stille, beskjedne og prektige jentene som klasseromsforskningen beskrev på 1970- og 80-tallet finnes ennå, men de utgjør i dag bare en gruppe blant jentene, en gruppe som av både lærere og elever gjerne omtales som ”de stille (underforstått: kjedelige) jentene, som står i kontrast til de nye aktive jentene som både kan snakke høyt og hevde seg selv, ofte på en mer faglig og sosialt kompetent måte enn høytsnakkende og selvhevdende gutter. (Bjerrum-Nielsen 2003, s. 10).

Gjennom sin nyeste forskning om ungdom mellom 13 og 15 år finner Bjerrum-Nielsen at skillet ikke lenger går mellom de stille jentene og de bråkete guttene, men snarere mellom to ulike og kryssende diskurser innenfor gruppen av jenter. Hun presenterer de to diskurser som ”sterke jenter” og ”attraktive babes”. Sterke jenter karakteriseres ved at de er intellektuelt modne, dyktige i å argumentere for sine synspunkter, og får gode karakterer. Attraktive babes er på den annen side karakterisert ved

interesse for mote, og det å presentere seg selv på måter som blir oppfattet som seksuelt attraktive. Hun konkluderer sin egen drøfting på følgende måte:

Disse konflikterende diskurser møtes midt i Kari, Mari og Mette på en måte som er lite tematisert i dagens likestillingspedagogikk: På den ene side diskursen om sterke og flinke jenter..... på den annen side diskursen om den perfekte kropp, et nytt prestasjonsfelt for ambisiøse jenter som både truer selvstendigheten og utvider feltet for subjektivering og lyst (Bjerrum-Nielsen 2003, s.12).

Bjerrum-Nielsen presenterer interessante analyser som både viser behovet for nye fortolkningsrammer og begreper når vi skal tolke jenters situasjon i utdanning, og også peker på nødvendigheten av å ta den store heterogeniteten innen jentegruppen i betraktning. De to nye diskurser som presenteres reiser imidlertid noen nye og spennende spørsmål når det gjelder kjønn og spesialundervisning: Hvordan skal vi forstå situasjonen for jenter som blir definert som ”avvikende” i forhold til normen, både faglig og sosialt, i møte med disse to diskurser? Det er verd å merke seg at på tross av økt fokus på heterogenitet og variasjon innen gruppen av jenter, er det ikke nødvendigvis slik at jenter i spesialundervisningen, for eksempel jenter med funksjonsnedsettelse, verken i skolen²⁰ eller i forskning blir regnet som en viktig komponent i det heterogene bilde (Rousso og Wehmeyer 2001).

²⁰ Bjerrum-Nielsen kommenterer selv at ”..... den moderne likestillingspedagogikken [...] virker så sterkt inn på lærernes persepsjon at de knapt bemerker den stille jentegruppen som nå også finnes tilstede i klassen” (Bjerrum-Nielsen 2003, s.12).

FUNKSJONSHEMMINGSFORSKNING OG KJØNN: INTERSEKSJONALITET SOM INSPIRASJONSKILDE

I samhandlingen mellom ulike aktører i skolen skjer det en kategorisering av elever og deres utfordringer. Når det gjelder elever som vurderes å ha særskilte behov, ekspliseres ofte kun problemkategorien, men i liten grad kjønnskategorien (eller andre sosiale kategorier). Dette fører til at man ikke får øye på de komplekse konstruksjoner som skapes gjennom samrøre og krysning mellom kjønnskategorier og problemkategorier, og som gjør at jenter og gutter som er plassert i samme problemkategori vil bli fortolket på ulike måter.

Et teoretisk perspektiv som kan bidra til å møte denne utfordringen er interseksjonalitet. Utgangspunktet for interseksjonalitetsperspektivet er fundert i en antirasistisk kritikk av den ”hvite” feminismen. Crenshaw (1995) fremholder at den hegemoniske feminismen er preget av en forståelse av kvinne og femininitet basert på hvite, middelklassekvinner erfaringer og perspektiver, noe som gjør den lite egnet til å forstå og møte andre kvinners erfaringer. Crenshaw argumenterer for at analyser av for eksempel vold mot kvinner blir problematisk dersom man ignorerer forskjeller mellom kvinner eller mellom grupper av kvinner, fordi ”the violence that many women experience is often shaped by other dimensions of their identities, such as race and class” (ibid, s.2). En usynliggjøring av rase og sosial klasse med ”hvithet” og middelklasse som usynlige markører

medfører blant annet ifølge Crenshaw at voldsmottak for kvinner²¹ ”often (are) shaped by an image that locates women’s subordination primarily in the psychological effects of male domination, and thus overlooks the socioeconomic factors that often disempower women of color (ibid, s.5).

Kritikken som Crenshaw og mange andre fremfører mot den “hvite” feminismen har flere paralleller, og innenfor forskning om funksjonshemming har en lignende kritikk vokst frem de senere år. Mens kvinne – og kjønnsforskning fikk sitt fotfeste i mange akademiske disipliner allerede på 70-tallet, og forskning om funksjonshemming har etablert seg som en sterk og omfattende forskningstradisjon i samme periode, er det først og fremst de siste 15 årene vi ser forskere og teoretikere interessere seg spesielt for forholdet mellom kjønn og funksjonshemming. Og angrepene fra disse forskere mot kjønnsforskning og funksjonshemmingsforskning har vært parallelle: Funksjonshemmingsforskningen blir anklaget for å ignorere kjønn som sentral dimensjon i forståelse og fortolkning av situasjonen til mennesker med funksjonsnedsettelse, og for å presentere slike fortolkninger som kjønnsnøytrale (Fine og Asch 1988, Barron 1997). Kritikken rammer også hjelpeapparatet for manglende vilje til å ta inn over seg at jenter og gutter, og kvinner og menn, både kan ha ulike behov og ofte vil oppfatte og erfare sider ved livet høyst forskjellig. Et underliggende argument her er at i det øyeblikk en person er kategorisert som funksjonshemmet blir funksjonshemmingen i seg selv definert som det mest sentrale meningsbærende trekk ved personen, og kjønn blir derfor gjort

²¹ I norsk velferds kontekst vil vi som regel benytte begrepet ”krisesentre”, mens det engelske uttrykket Crenshaw benytter er ”shelter”.

irrelevant eller til og med usynlig i forståelsen av funksjonshemmede kvinner og menns situasjon. Barron (1997) argumenterer for at forskning omkring skole og utdanning for barn med funksjonsnedsettelse, så vel som forskning knyttet til levekår og livssituasjon for unge mennesker, systematisk har forsømt å ta betydningen av kjønn i betraktning. Hun hevder at "While there is a growing tendency, particularly in Anglo-Saxon literature, to discuss gender, we still have little knowledge as to the different explanations of, and opportunities for, disabled girls/women and boys/men" (ibid, s.9).

En parallell kritikk har vært rettet mot *feministisk forskning*, hvor det av flere hevdes at feministisk forskning og teoriutvikling i overveiende grad har utelukket erfaringene fra kvinner med funksjonsnedsettelse. Kritikken har mange elementer som det vil føre for langt å gå detaljert inn i her, jeg vil kun trekke frem en av innvendingene, fremført av Morris (1991). Kritikken handler om det som Morris (1991) presenterer som et sentralt premiss i feministisk teori, nemlig at "the personal is the political", og som handler om betydningen av politisk synliggjøring av kvinners personlige erfaringer innenfor en felles mannlig og kvinnelig kultur. Morris argumenterer for at mennesker med funksjonshemming – både menn og kvinner – i liten grad har anledning til å aksentuere egne erfaringer innenfor en felles samfunnsmessig kultur. "Our experience is isolated, individualized (.....). This lack of voice, of the representation of our subjective reality, means that it is difficult for non-disabled feminists to incorporate our reality into their research and their theories." (ibid, s.237).

SPESIALUNDERVISNINGENS ULIKHETSKATEGORIER

Avviksdefinisjoner av enkeltelever ofte samvarierer ofte med tilhørighet til mer strukturelt definerte sosiale grupper av elever. I rekruttering til spesialundervisning er kjønn (Nordahl 1997, Fylling 2000), sosial bakgrunn (Tomlinson 1982, Brantlinger 1993) og etnisitet (Pihl 2002) sterke forklaringsfaktorer. Interseksjonalitetsperspektivet kan sies å peke i to ulike analytiske retninger: Den ene retningen er opptatt av hvordan ulikhetskategorier danner ”maktakser”, og oppmerksomheten rettes mot hvordan slike maktakser krysser hverandre og former nye mønstre av ulikhet på strukturelt nivå (de los Reyes og Molinari 2005, McCall 2005). Den andre retningen tar et mer poststrukturalistisk utgangspunkt, og retter oppmerksomheten mot hvordan tilhørighet til mer eller mindre flytende sosiale kategorier får betydning for forming av identitet (se for eksempel Staunæs 2004). Det er den sistnevnte retningen innenfor interseksjonalitet jeg oppfatter har mest å tilby som redskap for min egen del, fordi studien rettes nettopp mot aktørers forståelse og fortolkning av sosiale kategorier. I denne studien rettes fokus ikke mot individets egen identitetsfortolkning men mot skolens ulike aktører sine kategoriseringer og fortolkninger av elever, men interseksjonalitetsperspektivet synes fruktbart også for slike analyser. Perspektivet benyttes ikke eksplisitt i de to artiklene som omhandler kjønn og spesialundervisning, men presenteres her dels som ramme for en tenkning som preger artiklene, og dels som et forslag til hvordan man kan gripe an studier av sosiale kategoriers krysninger, slik jeg

mener det er all grunn til å være opptatt av når det gjelder spesialundervisningen. Det skal samtidig påpekes at jeg i mine empiriske analyser først og fremst har vært opptatt av to kategorier, nemlig kjønn og avvikskategorier, mens interseksjonalitetsperspektivet peker på betydningen også av multidimensjonale analyser.

Et vesentlig poeng i en poststrukturell fortolkning av interseksjonalitet er at man skal la blikket være åpent i forhold til hvordan ulikhetskategorier krysser hverandre og hvilken betydning slike kryssninger får, og ikke operere med på forhånd gitte effekter, slik vi ser det i mange bidrag om kjønn og funksjonshemming hvor relasjonen mellom de to ulikhetskategoriene presenteres som "double Jeopardy" (Rouso og Wehmeyer 2001) eller "double handicap" (Schur 2004). Implisitt i en slik tenkning er ofte oppfatningen at ulikhetskategoriers betydning for identitet er "additiv", hvor man kan identifisere èn effekt av kjønn, èn av etnisitet, èn av funksjonshemming. Forståelsen av kategorier blir her først og fremst som *variabel*, hvor kjønn analyseres som en av flere isolerbare faktorer som påvirker identitet og livsbetingelser. Widerberg (2000) peker på at en slik forståelse, som reduserer betydningen av kjønn til å være en av flere (mulige) påvirkningsfaktorer, lett skaper en forestilling om at "ingen kønsforskell = intet kjønn" (ibid, s.532). Moi (1998) er også kritisk til en additiv forståelse av identitet, og hevder at våre erfaringer på ulike områder vil være vevd inn i hverandre, og at "erfaringen med å være hvit eller svart kan ikke skilles fra erfaringen med å være mann eller kvinne. En kvinne er et konkret, legemliggjort menneske av en spesiell alder, rase, klasse,

nasjonalitet og med en unik samling av erfaringer.” (ibid, s.60). Additiv tenkning gjør det lett å stivne i et statisk, nærmest mekanisk syn på hvordan identitet formes, som en lagkake hvor det ene elementet legges oppå det andre og tilslutt danner en helhet. Moi (1998) uttrykker dette som ”add women and stir”-prinsippet. Double handicap/double Jeopardy-perspektivet innebærer at man ser på identitetsfaktorers samvariasjon som nærmest pr definisjon dobbelt negativ eller dobbelt positiv. Identitetsfaktorer som langs en maktakse hver for seg er plassert i en underordnet posisjon (for eksempel kvinne, funksjonshemmet) vil imidlertid ikke nødvendigvis bli dobbel underordning i samvariasjon.²² Det kan være situasjoner hvor det å være kvinne og funksjonshemmet har positive utfall sammenlignet for eksempel med menn med funksjonshemming.

Sosiale kategorier, som kjønn, funksjonshemming, klasse og etnisitet, sees innenfor den poststrukturelle forståelsen av interseksjonalitet ikke som noe fastlagt og essensielt, men som noe som ”gjøres” (Butler 1990, Søndergaard 1996). Sosiale kategorier er dermed ikke medfødte egenskaper eller konsekvens av kropp. Sosiale kategorier er konstruksjoner, og skapes i relasjon og samspill mellom aktører (Mc Dermott 1993). Som Crenshaw (1994) påpeker, så er ikke problemet med kategoriene det at de eksisterer, men at det er knyttet verdier og makt til kategoriene, som igjen gjør at det skapes hierarkiske forbindelser mellom kategorier. Dermed blir det

²² Søndergaard (1996) argumenterer for eksempel for at det å være homoseksuell fremstår som et verre brudd på normaliteten og dermed strengere sanksjonert dersom du er mann og kaukasisk, enn om du er kvinne og afroamerikansk. Langs en additiv tankegang ville det imidlertid være lett å tenke at det å tilhøre den overordnede part i to ulike maktakser (kjønn og ”rase”) vil gjøre det lettere å bære en underordnet posisjon langs den tredje akse.

vesentlig å studere hvordan slike kategorier ”gjøres” i samspill mellom aktører (Staunæs 2004). Når elever møter problemer i skolen, og disse problemer skal forstås og kategoriseres, så vil elevene fremstå med markører eller ”tegn” (Søndergaard 1996) av ulike sosiale kategorier, som kjønn, etnisitet, sosial klasse, i tillegg til en funksjonshemming eller et læringsrelatert problem. Hvordan slike kategoriske markører ”slår ut”, hvilken betydning de tillegges i fortolkningen av elevene, vil kunne variere med kontekst, aktørers blikk, elevs selvpresentasjon: ”Kategorier er som vand; sommetider flydende, sommetider fastfrosne og sommetider fordamper de op i luften” (Thorne m fl 1997, sitert i Staunæs 2004). Et interseksjonelt perspektiv kan etter min mening bidra til å løfte analysene av kjønn og spesialundervisning fra en fastlåst essensialistisk retorikk om kjønn og avvikskategorisering, til en søken etter hvordan sosiale kategoriske markører som kjønn konstrueres og ”gjøres” i ulike fortolkningsprosesser. Et slikt perspektiv gjør at man også kan unngå generaliserings- og kategoriseringsfellene som ligger i at gutter som møter problemer blir representanter for *alle* gutter, og jenter som gjør det bra tilsvarende blir sett som *hele* gruppen av jenter.

5. NÅR FORSKJELLIGHET FORBLIR PROBLEMER: SPESIALUNDERVISNINGENS EVIGGJØRELSesarbeid

”Det, der i historien fremtræder som evigt, er blot resultatet av et eviggjørelsesarbejde, som udføres av en række indbyrdes forbundne institutioner...” (Bourdieu 1999, s.5).

Analysene i avhandlingens fem artikler, og resonnementene i de to foregående kapitlene, synliggjør trekk ved spesialundervisningens praksis som jeg i dette siste kapitlet ønsker å la danne grunnlag for noen refleksjoner om kontinuitet og endring i spesialundervisningens klassifikasjonsarbeid.

SKIFTENDE INSTITUSJONELLE DISKURSER – ELLER INTET NYTT UNDER SOLEN?

I innledningen til sammendraget siterte jeg Thomas og Loxley (2001) som argumenterte for at et av de mest bestandige trekk ved spesialundervisningen er konstruksjon og håndtering av forskjellighet. Og mange har argumentert for at måten man har konstruert og håndtert forskjellighet innenfor spesialpedagogikk og spesialundervisning varierer med ulike tidsepoker (Ravneberg 1998, Haug 1999). Både Haug (1999), Simonsen (1999) og Ravneberg (1998, 2003) har gjennomført historiske analyser av spesialundervisningens og spesialpedagogikkens utvikling. Oppsummert kan vi si at slike analyser presenterer et bilde av

spesialundervisningens historie som mer eller mindre adskilte faser, hvor enhetsskolens initieringsfase (Ravneberg 2003) var preget av avgrensning av hvem som skulle ha sin plass i den offentlige "normalskolen". Synet på normalitet og avvik var i denne fasen i hovedsak preget av rangordning av evner, intelligens og adferd, men også preget av uklare grenser mellom ulike avvik. I perioden fra 1915 til 1940 kan man identifisere enhetsskolens etableringsfase, hvor stikkordene medikalisering og differensiering er sentrale for forståelsen av normalitet og avvik. Utviklingen innenfor medisin og psykologi gav nye redskaper og teknikker til å differensiere sinker og barn med talevansker ut fra både normalskolen og abnormskolen. Intelligenstester ble benyttet for å være sikker på at man sorterte ut de "riktige" barna. Tredje fasen betegner Ravneberg (ibid) som enhetsskolens sentraliseringsfase, og strekker seg i tid frem til 1965. I denne perioden ble 9-årig skoleplikt etablert, noe som aktiviserte differensieringsdebatten ytterligere, særlig når det gjaldt ungdomstrinnet (Haug 1999). Det ble sett som mer nødvendig enn tidligere å befeste det terapeutiske blikket i skolen, for på den måten å sikre at elevers forutsetninger ble klarlagt og møtt på en adekvat måte (Ravneberg 2003). Haug (1999) peker for øvrig på at også i denne fasen gjentas argumentene fra enhetsskolens initieringsfase, nemlig det doble utskillingsargumentet om "manglende utbyte av undervisninga og at dei forstyrra for andre". Den fjerde fasen i spesialundervisningens historie betegnes av flere som integreringsfasen, og representerer tiden fra 1970 frem til i dag. Denne fasen preges av statlig desentralisering og omstrukturering på spesialundervisningsområdet. I 1975 kom en revidert grunnskolelov (Ot.Prp nr 64 (1973-74), som ofte blir kalt

”integreringsloven”, fordi den samlet alle tidligere særlover til en felles grunnskolelov. Desentraliseringen av ansvar for spesialpedagogiske tiltak må sees i sammenheng med deinstitusjonalisering og omorganisering i velferdsstaten for øvrig, for eksempel synliggjort gjennom HVPU-reformen (St.Meld 67 (1986-87)) og preget av dedifferensiering (Sandvin 1996). Utover 1980- og 1990-tallet ble også det statlige spesialpedagogiske virksomhetsområdet omstrukturert og desentralisert (St.Meld nr 54 (1989-90) og St.Meld nr 35 (1990-91). Kommunens ansvar for alle elever har også økt behovet for lokal spesialpedagogisk kompetanse: Fra 1981 ble det åpnet for at spesialpedagoger og logopeder kunne søke rådgiverstillinger i PP-tjenesten (Ravneberg 2003). Den kommunale PP-tjenesten ble styrket med 300 stillinger, som ble overført fra det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Et landsomfattende kompetansehevingsprogram, SAMTAK, ble iverksatt i perioden 2000-2003.

MANGFOLDPERSPEKTIVET OG NYE DIFFERENSIERINGSFORMER

I dag synes det rådende politiske synet å være preget av ”mangfoldperspektivet”, som betoner forskjellighet som en horisontal dimensjon, altså som en sum av likestilte posisjoner. Et alternativt perspektiv vil være å se forskjellighet i et ”ulikhetperspektiv”, som en vertikal dimensjon som ordner forskjellighet på en slik måte at det tilskrives ulik makt, privilegier og posisjoner til de ulike kategorier. Forskjellighet sees i et mangfoldperspektiv som positivt, og skolens oppgave vil være å gi elever hjelp til å utvikle sine sterke sider i en inkluderende setting. Ulikhet sees derimot som negativt, som noe det er ønskelig å endre.

Mangfoldsperspektivet kan sees som uttrykk for et ønske om større grad av inkludering av ulike mennesker med ulik bakgrunn og forutsetninger, som et alternativ til differensiering og segregering (de los Reyes 2001). Solvang (2002) kan sies å argumentere for en større vekt på mangfoldsperspektivet gjennom å introdusere begrepet ”annerledes” som alternativ til ”avvikende”, nettopp for å unngå diskursen knyttet til bestemte typer normer som forutsetter og definerer bestemte typer avvik – og dermed bygger oppunder et ulikhetsperspektiv hvor noen posisjoner sees som ønskelig og attråverdig, og noen ikke. Etter min mening er imidlertid distinksjonen avvik – normalitet fremdeles sentral for å forstå definisjonsprosesser i skolen. Skolens institusjonelle praksis er preget av et sett av forventninger som i utgangspunktet rettes mot alle elever, noe som gjør det nødvendig å håndtere grensene mellom det ”normale” (de som svarer til forventningene) og det ”avvikende” (de som ikke gjør det). Haug (2004) argumenterer for at skolens felles forventninger til alle elever utgjør en forskjell fra alle andre arenaer i samfunnet, hvor man snarere ønsker at mennesker skal lære og kunne ulike ting. Mangfoldsperspektivet kan bidra til å kamuflere mønstre av systematisk ulikhet, ved at det ”...formuleras som en vision om det möjliga, mer än som en kritiskt granskning av det faktiska” (de los Reyes 2001, s.190). .

Et annet trekk som kan bidra til å kamuflere ulikhetskategoriers betydning er økende individualisering. Samfunnsforskere har i analyser av det senmoderne/postmoderne samfunn pekt på endringstrekk i retning av

økende individorientering, fristilling fra strukturelle verdier og normer som handlingsgrunnlag (Giddens 1997, Bauman 1991). Et aspekt ved en slik individorientering er vektlegging av den enkeltes ressurser og den enkeltes frihet til – og ansvar for – å skape sitt eget liv og forme sin egen identitet. Foros (2006) har pekt på at tidligere utdanningsminister Kristin Clemet nettopp la en slik individorientert forståelse til grunn for utvikling av tilpasset opplæring i skolen i forbindelse med ”Kunnskapsløftet”²³. Werner og Håstein (2004) definerer tilpasset opplæring som *”vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (ibid, s....)*. Den sterke politiske vektleggingen av tilpasset opplæring har fått sterkt gjennomslag i praksis (Fylling og Rønning 2007), selv om det synes uklart for mange hva dette skal innebære i praksis. Mange skoler arbeider med endring av opplæringspraksis, i retning av mer individuelt tilpasset opplæring. Mange vil argumentere for at en slik omlegging fordrer nye modeller for differensiert opplæring, hvor individuell differensiering i større grad overtar for kategoribasert differensiering.

²³ ”Kunnskapsløftet” er en læreplanreform iverksatt høsten 2006.

REDIFFERENSIERING: EN NY FASE I SPESIALUNDERVISNINGEN?

Endringer i spesialundervisningens retorikk

Både Haug (1999) og Ravneberg (1998, 2003) lar spesialundervisningens integrerende fase representere en foreløpig konklusjon på hvor utviklingen står. Haug går noe lenger, ved at han går grundig gjennom utviklingstrekk på 1990-tallet, og konkluderer med at politikken nok har vært mer fremtredende enn praksis når det gjelder den inkluderende skolen. Han slår fast at ”den nødvendige kunnskapen om korleis ein skal realisere dei inkluderande ideane om integrering (er) ikkje utvikla” (ibid, s.205). Det er viktig å legge merke til at det som Haug (1999) kaller ”grunnskolen spesialundervisning” innbefatter undervisning av elever som også før Integreringsloven av 1975 befant seg innenfor normalskolen. Dette er elever som har behov for noe ekstra støtte i sin opplærings situasjon, men som forutsettes – gjennom den støtte de får – å utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å prestere innenfor læreplanens krav. Denne kategorien av spesialundervisning er i stor grad frikoblet fra det vi oppfatter som det spesialpedagogiske kompetansesystem, og den er også langt på vei koblet løs fra bestemte organiseringsformer. Det å få tildelt spesialundervisning innebærer ikke med nødvendighet at det iverksettes spesialpedagogiske metoder eller virkemidler som tas i bruk overfor disse elevene spesielt. Spesialundervisning kan være to timer i uka med en egen pedagog eller assistent som arbeider med samme fag og ved bruk av samme metoder som resten av gruppen eller klassen gjør vegg i vegg. Organisering av opplæring for elever i grunnskolealder har med andre ord vært todelt, elever som falt innenfor normalitetens definisjoner og elever som falt utenfor den på grunn

av ulike typer definerte avvik. De senere årene har det foregått et ”disiplineringsarbeid” fra statlige myndigheter overfor skoler og kommuner når det gjelder avgrensninger av hvem spesialundervisningen som ordning skal omfatte, og som gjør at skillet mellom den ”todelte spesialundervisningen” – de som med noe støtte kan følge ordinær læreplan og de som ikke kan det – gjøres tydeligere og skarpere. Og begrepet ”tilpasset opplæring”, som jeg beskrev ovenfor, kan sees som et redskap i dette disiplineringsarbeidet.

Kvalitetsutvalgets innstilling i 2003 (NOU 2003:16) argumenterte for en forsterket rett til tilpasset opplæring for alle, og medfølgende avvikling av individuell rettighet til spesialundervisning. Begrunnelsene for å avvike rett til spesialundervisning var basert på forskning som viste at spesialundervisningen var segregerende, lite effektiv og lite fleksibel (NOU 2003:16, Backmann og Haug 2006, Fylling 2007). Samtidig foreslo utvalget å opprettholde individuell rettighet til enkeltvedtak om spesialundervisning, for elever som etter helseloven hadde rett til individuell plan. Det lar seg argumentere for at utvalget gjennom dette forslaget bekreftet og legitimerte utskilling av en gruppe elever, som på tross av at spesialundervisning er kjennetegnet av en rekke negative sidevirkninger likevel ikke lar seg gjøre å tilpasse skolens ordinære virksomhet til på en tilstrekkelig god måte. Utskilling av elever til spesialundervisning etter kriterier fastlagt i helseloven bidrar også til å legitimere og styrke en kategorisering basert på en medisinsk modell, og kan dermed også bidra til å legitimere at elever

som kategoriseres etter slike kriterier best profiterer på særskilte tilbud organisatorisk sett (særskilte grupper, klasser, skoler).

Kontinuitet i praksis?

Haug (1999) grundige historiske analyser som jeg henviste til ovenfor, er fundert i analyser av spesialundervisning som statlig (skole)politikk. De siste 10 år har vært preget av avgrensingsdebatter som har vært rettet mot å finne spesialundervisningens ”riktige” omfang eller ”egentlige” populasjon, og det har vært et klart politisk mål å åpne opp den ordinære opplæringen for flere elever, og dermed avgrense spesialundervisningen for de relativt få som har omfattende behov for støtte (NOU 2003:16, Fylling og Rønning 2007, Fylling 2007). Og gjennom de senere år har det på landsbasis skjedd to tydelige endringer når det gjelder spesialundervisning: Omfanget av spesialundervisning er klart redusert, samtidig som antall elever i segregerte opplæringstilbud, enten gruppe i vanlig skole eller spesialscole, har økt. (Sosial og Helsedirektoratet, rapport IS-1456, juni 2007). Hvordan skal vi forstå disse endringene?

Mine analyser av spesialundervisningens institusjonelle praksis i denne avhandlingen, så vel som analyser av de senere års politikk og praksis (se for eksempel Fylling 2007, Fylling og Rønning 2007), gir grunnlag for å stille spørsmål om vi kan se konturene av en ny fase i retorikken om spesialundervisningen, som jeg tentativt velger å kalle *redifferensieringsfasen*, hvor nye differensieringsformer tas i bruk for å gjøre den ordinære opplæringen mer individuelt tilpasset, og hvor de tradisjonelle differensieringsformene fastholdes og forsterkes i

spesialundervisningen. Med tradisjonelle differensieringsformer mener jeg blant annet inndeling av grupper og klasser etter (medisinsk) kategoritilhørighet, og økt omfang av organisatorisk mer eller mindre segregerte særtilbud. Den todelte spesialundervisningen kan med andre ord se ut til å bli omformet til en mer rendyrket spesialundervisning for de relativt få som har behov for omfattende støtte, parallelt med utvikling av økt vekt på differensieringsformer innenfor den ordinære opplæringen, som dermed på sikt redefinerer elever fra spesialundervisning over i ordinær opplæring. Dette innebærer likevel ikke at selve tilbudet eller måten elever kategoriseres på nødvendigvis endres. Skolens sorteringspraksis foregår fortsatt etter individbaserte problemkategorier, men løsningene disse problemene møtes med får andre benevnelser. Sorteringspraksisen er innevevd i spesialundervisningens institusjonelle praksis på måter som gjør den motstandsdyktig mot endring, slik analysene i denne avhandlingen har vist. Ressursmessige, legale, diskursive og kunnskapsteoretiske elementer bidrar sammen til å opprettholde bestemte typer praksiser når det gjelder måten elever forstås på. Og, som Thomas og Loxley (2001) sier det: Når en individuell problemmetafor først finnes og inkorporeres i en institusjonell praksis, er det vanskelig å overskride den tenkningen som ligger til grunn. Slik vedlikeholdes spesialundervisningens eviggjørelsesarbeid.

REFERANSER

Acker, S. (1994): *Gendered Education*. Buckingham: Open University Press. Albany: State University of New York Press

Andersen, H. (1996): *Funksjonalisme*. I: Andersen, H. og Kaspersen, L.B. (red): *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Hans Reitzels forlag.

Apold, A.B. og Solvang, P. (1999): *Mangfold i forståelse og ensidighet i praksis*. I: Froestad, J., Solvang P. og Söder, M. (red): *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

Backmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda/Møreforskning rapport nr 62/2005

Barnes, C. & G.Mercer (2003): *Disability*. Oxford: Polity Press

Barron, K. (1997): *Disability and gender: Autonomy as an Indication of Adulthood*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Bauman, Z. (1991): *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.

Berger, P. og T. Luckman (1987): *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.

Bernstein, B. (1971/2003): *Class, codes and control*. London: Routledge

Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.

Billig, M. (1996): *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press

Billig, M., S. Condor, D. Edwards, M. Gane, D. Middleton og A. Radley (1988): *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: SAGE Publications.

Bjerrum-Nielsen, H. (1998): *Sophie og Èmile i klasseværelset. Køn og marginalitet i skolen*, i: Bjerg, Jens (red): *Pædagogik- en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels forlag.

Bjerrum-Nielsen, H. (2003): *Nye jenter og gamle kjønn*. NIKK-magasinet nr 2/2003.

Blumer, H. (1968/1986): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Bourdieu, P. (1999): *Den maskuline dominans*. København: Tiderne skifter

Bourdieu, P. og C. Passeron (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.

Bowker, G. og S. Star (1999): *Sorting things out. Classification and its consequences*. Massachusetts Institute of Technology Press.

Brantlinger, E. (1993): *The politics of social class in secondary school*. New York: Teachers college Press.

Bredesen, O. (2004): *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Broch.Due, A.-K. (1991): *Kjønn som kategori, relasjon og prosess*, i: Haukaa, Runa (red): *Nye kvinner, nye menn*. Oslo: Ad Notam forlag.

Butler, J. (1990): *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity*. London og New York: Routledge forlag.

Bygren, L. O. (1974): *Met and Unmet Needs for Medical Care and Social Services*. Stockholm.

Coffey, A. og Atkinson, P. (1996): *Making sense of qualitative data. Complementary research Strategies*. California: Sage Publications.

Crenshaw, K. (1995): *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, i: K. Crenshaw et.al: *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press

de los Reyes, P. (2001): *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

de los Reyes, P. & D. Moulinari (2005): *Intersektionalitet*. Stockholm: Liber forlag

Douglas, M. (1986): *How Institutions Think*. London: Routledge and Kegan Paul.

Dyson, A. og A. Millward (2000): *Schools and special needs : issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman

Edvardsen, R. (1995): *Yrkesvalgmotiver*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Rapport nr 4/95.

Eide, A. K. (1998): *Dagsentre og arbeidssamvirker. En nærstudie*. Nordlandsforskning, notat.

Ekström, P. (2004): *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Eliasson, R. (1987): *Forskningsetik och perspektivval*. Stockholm: Rapport nr 7 A, FoU-byrån.

Ericsson, K. (2003): *Klasserommets sanne ofre – jenter eller gutter?* NIKK-magasinet no 2-2003

Ericsson, K. og M. Rudberg (1982): *Jentediskriminering i klasserommet? En eksplorerende studie av interaksjonen mellom lærere og elever.* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 20, s.253-263.

Eskeland, S. og J. Finne (1973): *Retts hjelp.* Oslo: Pax forlag.

Feilberg, J. og P. E. Mjaavatn (2000): *De stille jentene med spesielle behov: Får de den hjelpen de trenger?* Bedre skole, 2000, nr. 1, s. 17 – 31

Fine, M. & Asch, A. (1988) (red): *Women with disabilities : essays in psychology, culture, and politics.* Philadelphia: Temple University Press.

Foros, P.B. (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold.* Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag.

Fraser, N. (1989): *Unruly practices: power, discourse and gender in contemporary social theory.* Oxford: Polity Press

Frønes, I. (1996): *Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet.* Tidsskrift for Samfunnsforskning nr 1/96.

Fylling, I. (1998): *PP-tjenesten: Silingsinstans eller endringsagent?* Skolepsykologi nr 5-1998, s.61-75. .

Fylling, I. (2000): *Kjønnforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov.* Nordland Research Institute: Report no 6/2000

Fylling, I. og W. Rønning (2007): *Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning".* NF-rapport nr 6/2007

Fyelling, I. (2007): *Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 4/2007, Årgang 91, side 303-315.

Gallagher, C. og T. Laqueur (1987): *The Making of the Modern Body: Sexuality and society in the nineteenth century*. Berkely: University of California Press.

Garfinkel, H. (1967/1984): *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity press.

Giddens, A. (1993): *New Rules of Sociological Method*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag

Goffman, E. (1963/2000): *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Gyldendals Samfundsbibliotek. Trykt ved Allkopi.

Goode, D. (1994): *A world without words: The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press

Grosz, E. (1995): *Space, Time and Perversion*. London: Routledge.

Grue, L. (2004): *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt forlag.

Guba, E. og Y. Lincoln (1989): *Fourth Generation Evaluation*. California: SAGE Publications

Guba, E. og Y. Lincoln (1994): *Competing Paradigms in Qualitative Research*. I: Denzin, N. og Y. Lincoln (red): *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications.

Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. og Wells A. (1996): *Education: Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.

Halvorsen, T. (1997): *Forståelse av avvikende atferd. En studie av avviksforståelse blant ansatte ved barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker*. Avhandling for dr.polit.graden, Universitetet i Tromsø.

Hanoa, R. (1977): *Sosialmedisinske behov og utførhet i et saneringstrøk i Oslo*. Oslo: Gyldendal forlag.

Hatland, A. (1992): *Til dem som trenger det mest? Økonomisk behovsprøving i norsk sosialpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen: Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (1999): *Utvikling og motseiingar i forskningsfeltet*, i: Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2004): *Taparane, skulen og PPT*. Tidsskriftet Spesialpedagogikk 10/2004.

Haywood, C. og M. Mac an Ghail (1996): *Schooling Masculinities* i: M. Mac an Ghail (ed): *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.

Hjørne, E. (2004): *Excluding for Inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hydèn, L.C., C. Nilholm og K. Karlsson (2003): *När olikhet blir problem: Handikappforskning, kontext och social interaktion*. Socialvetenskaplig Tidskrift, No 4, 2003, s. 319-333

Imsen, G. (1996): *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.

Imsen, G. (red) (2000): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Jaggard, A. M. og P. S. Rothenberg (1984): *Feminist frameworks. Alternative theoretical accounts of the relations between women and men*. New York: McGraw-Hill.

Johannessen, A., P.A. Tufte og L. Kristoffersen (2004): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Karlsson, K. (2007): *Funktionshinder, samtal och självbestämmande. En studie av brukarcentrerte möten*. Avhandling for Filosofie Doktorsavhandling, Linköping Universitetet.

Korsnes, O., H. Andersen og T. Brante (1997) (red): *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1995) (red): *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur

Kvale, S (1996): *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage publications.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Utdannings- og Forskningsdepartementet 1996.

Lundeberg, I. (2003): *Dommen over enhetsskolen. Når skolepolitikken utformes i rettssalen*. Seminarinnlegg 2003, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

<http://www.hio.no/enheter/sps/publikasjoner/arbeidsnotater/2003>

Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående - hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. FAFO-rapport 341, 2000.

Marsh, I. og Keating, M. (1996): *Sociology. Making sense of society*. Essex: Pearson Prentice Hall.

- Martinussen, W. (2001): *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mc Call, L. (2005): *Interseksjonalitetens kompleksitet*. I: *Kvinnovetenskapelig Tidsskrift* No 2-3/2005
- McDermott, R.(1993): *The Acquisition of a Child by a learning disability*. I: Chaiklin, S. og Lave, J. (red): *Understanding Practise. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge. Cambridge University Press.
- McIntyre, L. (1990): *Teacher standards and gender - factors in special education*. *The Journal of educational research* nr 3/1990, s.166-172.
- Mehan, H. (1983): *The role of language and the language of role in institutional decision making*. *Language in Society* Vol 12 nr 2/1983, s. 187 – 211.
- Mehan, H., A. Hertweck og J.L. Meihls (1986): *Handicapping the handicapped. Decision making in student's educational careers*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mehan, H. (1991): *The School's Work of Sorting Students*. I: Boden, D. og D.H. Zimmermann (red): *Talk and social structure*. Oxford: Polity Press.
- Meijer, C.J.W. (red) (1999): *Financing of Special Needs Education*. København: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Merton, R. (1938/1978): *Den selvoppfyllende spådom*. I: Østerberg, D. (red): *Handling og samfunn. Sosiologisk teori i utvalg*. Oslo: Pax forlag.
- Meyer, H.D. og B. Rowan (2006): *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New York
- Moen, V. og A. Øie (1994): *Spesialundervisning*. Volda: Møreforskning rapport 9403.

- Moi, T. (1998) *Hva er en kvinne?* Oslo: Gyldendal
- Moi, T. (2002). *Å tilegne seg Bourdieu. Feministisk teori og Pierre Bourdieus kulturteori*. I: Iversen, I. (red): *Feministisk litteraturteori*. Oslo: Pax forlag.
- Mordaunt, E. (2001): *The nature of special educational needs partnerships* I: Ridell, S: og Tett, L (red): *Education, social justice, and inter-agency working: Joined up og fractured policy?* New York: Routledge
- Morris, J. (1991): *Pride against Prejudice: A personal politics of disability*. London: Women's Press.
- Nicholson, L. (1998): *Gender*, i: Jaggar, Alison og Iris Marion Young (red): "A companion to Feminist Philosophy" Blackwell forlag
- Nilsen, A. Tanche (1994): *Mestring av merbelastning. En kvalitativ studie av foreldre med voksne psykisk utviklingshemmede barn i hjemmet*. Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Bergen.
- Nordahl, T. (1997): *Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter?* Bedre skole nr 1/1997.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problemadferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport nr 11/2000.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA-rapport nr 13/03
- NOU 1995:18: *Ny lovgivning om opplæring*
- NOU 2003:16 *I første rekke*
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst*. Oslo: Rapport nr 3/95, Barnevernets Utviklingssenter.

Ot.prp. 46 (1997-98) *Om lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

Oliver, M. (1996): *Understanding disability. From theory to practise*. Sheffield: Palgrave

Pihl, J. (2002): *Special needs education and ethnic diversity in Norway*. I: *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 4 (2002) Nr. 1, s. 3-22.

Ravneberg, B. (2003): *Spesialpedagogene og velferdsstaten*. I: Seip, A.-L. og Benum, E.: *Den mangfoldige velferden*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ravneberg, B. (1997): *Sosial konstruktivisme og definisjoner av handikap*. Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen. Notat nr 41/1997.

Ravneberg, B. (1998): *Normalitetsdiskurser og rofesjonaliseringsprosesser: En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Avhandling for dr.politgraden, Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.

Rouso, H. & Wehmeyer, M. (2001) (red): *Double Jeopardy. Addressing gender equity in special education*. Albany: State University of New York

Sandow, S. (ed)(1994): *Whose Special Needs?* Paul Chapman Publishing, London.

Sandvin, J. (1996): *Velferdsstatens vendepunkt? En analyse av reformen for personer med utviklingshemming som uttrykk for brytninger i velferdsstaten*. Avhandling til dr.polit-graden, Universitetet i Tromsø.

Scott, R. (2001): *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Schwandt, T. (1997): *Qualitative Inquiry. A Dictionary of Terms*. California: Sage Publications.

Schur, L. (2004): *Is There Still a "Double Handicap"? Economic, Social and Political Disparities Experienced by Women with Disabilities*. I: Smith, B. og B. Hutchison (red): *Gendering Disability*. New Jersey: Rutgers University Press.

Shakespeare, T. (2006): *Disability rights and wrongs*. London: Routledge
Smith, B. og B. Hutchison (2004): *Gendering Disability*. Rutgers University Press

Silverman, D. (1993): *Interpreting Qualitative data*. London: SAGE publications ltd.

Simonsen, E. (1999): *Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965*. I: Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. og I. Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.

Skårbrevik, K.J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Rapport nr 14, Høgskulen i Volda/Møreforskning

Skårbrevik, K.J. (2002): *Gender differences among students found eligible for special education*. European Journal of Special Needs Education Vol 17, No 2(2002), side 97-107.

Skrtic, T. (1991): *Behind special education*. Denver: Love Publishing Company

Skrtic, T. (1995): *The functionalist View of Special Education and Disability: Deconstructing the Conventional Knowledge Tradition*. I: Skrtic, Thomas (red): *Disability and democracy. Reconstructing (special) education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Smith. D. (1987): *The everyday world as problematic. A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press

- Solvang, P. (1997): *Alle barna er stemplet, utenom Karl, han er normal*. 01.03.99:<http://www.melbu.vgs.no/samfunnshuset/fagprat/solvang/index.htr>
- Solvang, P. (2002): *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug forlag
- Sosial- og Helsedirektoratet: *Vi vil, vi vil, men får vi det til?* Rapport IS-1456, juni 2007.
- Spector, M. og J. Kitsuse (1977): *Constructing social problems*. Menlo Park, California: Cummings.
- Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur
- Stette, Ø. (1999): *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- St.Meld 54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*
- St.Meld 35 (1990-91): *Tillegg til St.Meld nr 54 (1989-90). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St.Meld 67 (1986-87) *Ansvar for tiltak og tenester for psykisk utviklingshemma*
- St.Meld 30 (2003-04): *Kultur for læring*
- Söder, M. (1989): *Disability as a social construct. The labelling theory revised*. European Journal of Special Needs Education Vol 4 no 2/1989.
- Söder, M. (1999): *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella*. Bodø: NF-rapport nr 8/1999
- Sørli, M. A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra*

forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: NOVA-rapport nr 12a/98

Søndergaard, D.M: (1996): *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruksjoner blant unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusculanum.

Sundet, M. (1997): *Jeg vet jeg er annerledes, men ikke bestandig*. Avhandling for dr.politgraden, Universitetet i Uppsala.

Telhaug, A. O. (1970): *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*

Telhaug, A. O. (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Didakta Norsk Forlag, Oslo.

Tisdall, E.K. (2003): *A culture of Participation?* , i: Riddell, S. og N. Watson (red): *Disability, Culture and Identity*. Essex: Pearson Education Limited.

Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomas, G. og A. Loxley (2001): *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press

Tomlinson, S. (1982): *A Sociology of Special Education*.

Ve, H. (1977): *Sosialisering, kjønn og klasse*, i: Berg, A.M. m.fl.(red): *I kvinners bilde*. Oslo: Pax forlag.

Ve, H. (1999): *Rasjonalitet og Identitet*. Oslo: Pax forlag.

Wadell, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK forlag.

Wallace, R. og A. Wolf (1986): *Contemporary Sociological Theory. Continuing the classical tradition*. 2.utgave. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Werner, S. og H. Håstein (2004): *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Wernersson, I. (1977): *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Studies in Educational Sciences, nr 22. Göteborgs Universitet.

Widerberg, K. (1994): *Kunnskapens kjønn. Minner, refleksjoner og teori*. Oslo: Pax forlag.

Widerberg, K. (2000): *Køn og Samfund*. I: Andersen, H. og Kaspersen, L.B. (red): *Klassisk og moderne samfunnssteori*. København: Hans Reitzlers forlag.

Yates, Lyn, (1999). *Transitions and the year 7 experience: a report from the 12 to 18 project*. Australian Journal of Education Vol 43 nr 1/1999, side 24-41.

Østerberg, D. (red) (1978): *Handling og samfunn. Sosiologisk teori i utvalg*. Oslo: Pax forlag

6. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE

I fem artikler fokuserer jeg på ulike problemstillinger innenfor temaet kategorisering av spesialpedagogiske behov og (påfølgende) fordeling av spesialpedagogiske ressurser. Artiklene fokuserer på temaer som gjennom analyser av intervjumateriale har trådt frem som sentrale, og søker å til sammen gi noen bilder av hvilke mekanismer som bidrar til bestemte kategoriseringer av hva som skal gjøres til gjenstand for spesialundervisning. Under presenteres sammendrag av de fem artiklene. Artiklene presenteres kronologisk etter publiseringstidspunkt.

ARTIKKEL NR 1: FORVALTNINGSREGIME OG SKOLEPRAKSIS. TILDELING OG BRUK AV RESSURSER I GRUNNSKOLENS SPESIALUNDERVISNING

Publisert i tidsskriftet Spesialpedagogikk nr 6/1998

I artikkelen tar jeg opp forholdet mellom kommunal fordelingsregime og skolepraksis. Utgangspunktet er den forskjellige kommunale praksisen når det gjelder omfang av spesialundervisning, noe som gjennom mange år har skapt bekymring blant fagfolk og statlige myndigheter. Analyser av intervjudata fra to ulike kommuner beliggende i ulike deler av landet viser at kommunene har ulik praksis i fordeling av ressurser til skolene. Den ene kommunen er restriktiv med spesialundervisningsressurser men tildeler relativt romslig ramme til generelle differensieringstiltak. Den andre kommunen har en relativt høy andel elever med

spesialundervisningsressurser (14%) men tildeler i liten grad generelle ressurser til skolene utover rammetimetall. Samtidig viser analyser av data fra skolenivå at ulik politikk på kommunalt nivå ikke nødvendigvis skaper store forskjeller i skolens praksis fordi skolene søker å løse de oppgaver de har med de ressurser som til enhver tid er tilgjengelige, enten ressursene kommer fra spesialundervisningspotten eller fra ressurser til generell styrking. Artikkelen konkluderes dermed med at 1) det er en sammenheng mellom omfang av generelle styrkingsressurser og spesialundervisningsressurser: Går omfanget av det første ned går det andre opp. Selve ressurspraksisen bidrar dermed til å konstruere kategoriseringer av hva som skal defineres som spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tiltak. 2) Det er likevel ikke tilstrekkelig å se på typen ressurser for å si noe om hvordan undervisningen faktisk organiseres: Samme tiltak kan i en kommune finansieres gjennom spesialundervisningsressurser og i en annen kommune gjennom andre ressurser.

Spesialundervisningen er på mange måter et produkt av den ordinære undervisningen og av de prinsipper som ligger til grunn for denne. Materielle faktorer som klassestørrelse og skolens fysiske utforming, samt personalets vurderinger av hva som konstituerer normalitet og avvik bidrar til å forme praksis i forhold til de elever som ikke mestrer de krav som stilles til deltakelse i ordinær undervisning. Og mange av disse faktorer vil ofte opptre nokså likeartet på tvers av skoler og kommuner, blant annet fordi de påvirkes av mer sentrale strukturelle trekk som statlig politikk, profesjonenes interesser, standardiserte utdanningstilbud. Struktureringen av

skolesystemet er preget av en bestemt form for institusjonalisert disiplinering som ikke bare er felles, men som gjennomsyrrer selve strukturen på en måte som gjør at den både er vanskelig å få grep på og å feste til bestemte instanser eller nivåer.

ARTIKKEL NR 2: BRÅKETE GUTTER OG FLINKE JENTER? KJØNSFORSKJELLER I SPESIALUNDERVISNING I ET SOSIOLOGISK PERSPEKTIV

Publisert i Nordisk Pedagogik Vol 18, nr 3, 1998

Artikkelen er en teoretisk analyse av ulike forståelser av kjønnsforskjeller i spesialundervisningen. Utgangspunktet er spørsmålet om hvorfor 70% av de elevene som mottar spesialundervisning er gutter. Tallene er bemerkelsesverdig stabile både over tid og når man sammenligner med andre vestlige land. Likevel har det gjennom årene vært vist lite forskningsmessig interesse overfor dette fenomenet, med noen viktige unntak. I artikkelen presenteres en rekke ulike studier omkring kjønn og utdanning som vurderes å ha relevans for spesialundervisning. Jeg argumenterer for at det kan identifiseres to ulike retninger i disse forskningsbidragene, en kritisk spesialpedagogisk retning og en feministisk skoleforskningsretning. Den førstnevnte retningen fokuserer på skolesystemets kategorisering av gutter som avvikende, og fremholder at den høye andelen gutter i spesialundervisning kan forklares ved at skolen er blitt stadig mer femininisert og at gutters egenskaper og handlemåter ikke i tilstrekkelig grad anerkjennes, men tvert imot avvikskategoriseres. Den

andre retningen viser hvordan jenters situasjon i skolen fortsatt er preget av relativt lite innflytelse over fag- og aktivitetsvalg, og at jenters motstandsstrategier skiller seg fra gutters ved at jenter i større grad viser motstand ved tilbaketrekning mens gutters motstand artikuleres og utageres i større grad. Anvendt på spesialundervisningsfeltet er det nærliggende å argumentere for at den relativt lave andelen jenter i spesialundervisning ikke nødvendigvis handler om overrepresentasjon av gutter, men underrepresentasjon av jenter som ikke i tilstrekkelig grad er synlige for de som iverksetter kategorisering og utløsning av ressurser.

Hovedargumentet i artikkelen er at *synlighet* er et kjerneelement i definisjonen av spesialpedagogiske behov: Studier av hvordan gutter og jenter opptrer i skolesituasjonen viser nokså entydig at gutter er langt mer synlige i klasserommet enn jenter er, og får derfor også langt mer oppmerksomhet. Forskere innenfor en feministisk tradisjon fokuserer ofte på synlighet som en sentral betingelse for at jenter skal ha det bra og gjøre det bra, mens forskere som er opptatt av gutters situasjon mer peker på synlighetens negative side. En slik ulikhet i perspektiv kan lett føre til en ufruktbar polemikk om hvorvidt gutter eller jenter er tapere i skolen. I artikkelen konkluderes det med at begge perspektivene er fruktbare som redskaper til å forstå kjønnsforskjeller i spesialundervisningen..

ARTIKKEL NR 3: THE ROLE OF PARENTS IN SPECIAL EDUCATION: THE NOTION OF PARTNERSHIP REVISED

Publisert i European Journal of Special Needs Education

Vol 14 nr 2 (1999)

Foreldres rolle i skolen har de senere årene blitt vist stor interesse i forskning om skole og utdanning. Imidlertid har så langt svært få viet oppmerksomhet til foreldrenes rolle i spesialundervisningen. Tema i artikkelen er foreldres og læreres fortolkninger av hverandres rolle i fordeling av spesialundervisningsressurser. Her tar vi²⁴ utgangspunkt i forskningslitteraturens fokus på begrepet partnerskap, og relaterer våre analyser av intervjuer med lærere og foreldre til den måten partnerskap blir beskrevet og utviklet av ulike forskere. Analysene viser at relasjonen mellom lærere og foreldre i spesialundervisningen synes å anta noen helt andre trekk enn det som er vanlig å fokusere på i forskningslitteraturen når det gjelder foreldre i skolen generelt. Vi utvikler i artikkelen de idealtypiske rollene "implementør" og "klient", som beskriver distinkte trekk i relasjonen mellom foreldre og lærere i spesialundervisningen. "Implementører" innebærer at foreldre blir gitt ansvar for oppfølging av målsettinger og tiltak som skolen har besluttet, og foreldre har liten mulighet til å influere på hvordan ting blir gjort eller hvilke tiltak som skal iverksettes. Foreldre blir definert som "klienter" når lærere ser foreldre som årsak til eller del av elevens problem. Begge roller plasserer foreldre i en underordnet og avmektig relasjon til lærere og skolen, som igjen har med

²⁴ Artikkelen er skrevet sammen med Johans T. Sandvin

den betydelige ulikhet i makt mellom foreldre og skole. Denne ulikhet i makt skyldes både den sosialt definerte maktrelasjon mellom profesjonelle og hjelpemottakere, og det stigma som er knyttet til det å ha barn i spesialundervisning og som hindrer opplevelse av felles interesser og påfølgende organisering av kollektiv motstand.

Ideen om partnerskap blir på grunn av denne ulikhet i makt når det gjelder å definere situasjonen, gjort til et spørsmål om hvorvidt foreldre bidrar til skolens "programmer" når det gjelder elever som får spesialundervisning. De mest "lojale" implementører sees som partnere, mens foreldre som opponerer enten mot forståelsesmåter eller mot tiltak, lett blir mistenkeliggjort og i noen tilfelle sett som "klienter". Dette må ikke forstås som at det norske skolesystemet representerer totalitære regimer, hvor lærere bevisst utnytter sin makt for å forfølge skolens interesser. Tvert imot uttrykker lærere sterk forpliktelse overfor den enkelte elevs interesser og velferd. Analysene knytter seg snarere til definerte sosiale roller, hvor forventet adferd knyttet til de enkelte roller er skapt og gjenskapt i spesialundervisningens institusjonelle praksis.

ARTIKKEL NR 4: THE GENDERED CATEGORY OF "SPECIAL NEEDS": TEACHER INTERPRETATIONS OF MALE AND FEMALE STUDENTS

Publisert i: Kristiansen, K og R. Traustadottir (red) (2004): Gender and Disability Research in the Nordic Countries. Lund: Studentlitteratur

Artikkelens tema er læreres fortolkning av kjønn hos jenter og gutter som mottar spesialundervisning. Selv om gutters overrepresentasjon i spesialundervisningen har vært et velkjent trekk ved spesialundervisningen de siste 30 år, er det få studier som har dybdeanalysert hvordan gutter og jenter fortolkes av lærere i skolen, og hvorvidt kjønn er en betydningsfull sosial kategori når avvikskategorier skal forstås og defineres. Forskningslitteratur på området kjønn og funksjonshemming viser at kjønn ofte blir usynliggjort og kanskje til og med sees som irrelevant når det gjelder personer med funksjonshemming. Gjennom analyse av intervjudata viser jeg hvordan kjønn utgjør en sentral dimensjon i læreres fortolkninger av elevers spesialpedagogiske behov, også på en slik måte at sentrale trekk ved selve funksjonshemmingen fortolkes ulikt hos jenter og gutter. Jenter med funksjonshemming beskrives med begreper som "stille", "flinke", "søte", mens gutter med funksjonshemming beskrives som sammensatte, spennende men også problematiske.

Artikkelen konkluderer med at kjønnete fortolkninger "slår igjennom" selve forestillingen om hva funksjonshemming er og hvordan den skal forstås. Forståelser av kjønn har betydning både for hvilke trekk som kategoriseres som problemer, og hvilke forklaringsfaktorer som trekkes frem for å forstå

slike problemer. På tross av at forskning omkring kjønn i skolen de senere årene har vært opptatt av å overskride et dualistisk perspektiv på kjønn med stereotypiske forestillinger om hva som kjennetegner jenter og gutter, viser analyser av lærerfortellingene at elever som møter problemer i skolen fortolkes kjønnsstereotyp, og at slike kjønnsstereotyper bidrar til å forme hvordan problemkategorier forstås hos jenter og gutter. Jenter, selv de som erfarer betydelige problemer i skolesituasjonen, fortolkes ofte som enkle å forstå, snille og hardt arbeidende. Gutter fortolkes ofte som bråkete og problematiske, men også komplekse og spennende. Siden kategoritilhørigheten har betydning for hvilke tiltak man iverksetter overfor elever, får dette stor betydning for hvordan det tenkes omkring spesialpedagogiske tiltak for jenter og gutter.

ARTIKKEL NR 5: INDIVIDUELL RETT I KOLLEKTIV KONTEKST. PRAKTISERING AV ELEVERS INDIVIDUELLE RETT TIL SPESIALUNDERVISNING I GRUNNSKOLEN

Foreløpig upublisert

Problemstillingen i artikkelen er hvilken betydning elevers individuelle rettigheter etter loven har for hvordan man i skolen tenker omkring fordeling og bruk av spesialpedagogiske ressurser. Innledningsvis i artikkelen presenterer jeg tre argumenter for rettighetsfesting av velferdsstatens ytelser: a) Sikre utsatte grupper tilgang til ressurser, b) ønske om likebehandling av grupper av mennesker med hjelpebehov, uavhengig av faktorer som bosted, personlige ressurser og familiær bakgrunn, og c) styrking av borgernes uavhengighet i forhold til den profesjonelle

ekspertisens skjønnsutøvelse. Gjennom analyser av hvordan rettigheter til spesialundervisning praktiseres drøfter jeg hvorvidt de tre argumentene kan sies å også være gyldige for spesialundervisningsområdet.

Individuell rettighet til spesialundervisning står politisk og samfunnsmessig sterkt, og rettigheten har en lengre historie enn de fleste andre velferdsytelser. Et trekk som imidlertid skiller spesialpedagogiske ressurser fra andre velferdsytelser, som for eksempel trygdeytelser, er selve karakteren på ytelsen. Når det gjelder spesialpedagogiske ressurser blir behovet definert av andre enn bruker selv: Foreldre, klassestyrer, PPT. Type problem, behov og omfang blir gjort til gjenstand for fortolkning, og behovet defineres ikke primært ut fra kjennetegn ved eleven, men ut fra hvor skolen kommer til kort i sin tilrettelegging av opplæringen. Spesialundervisningen har et Janusansikt: Den er samtidig sikring av ressurser for enkeltelever, og uttrykk for skolens behov for kategorisering, sortering og sosial kontroll. Prinsippet om rett til ytelse uavhengig av sosiale faktorer som sosial bakgrunn og personlige ressurser snus dermed på hodet, ved at årsak for selve tildeling av ytelsen ofte handler om avviksdefinisjoner knyttet nettopp til slike faktorer, som kjønn, sosial klasse og etnisitet.

Rettigheter til spesialundervisning blir i praksis ofte knyttet opp mot medikaliserte kategoriseringer av elevers egenskaper og forutsetninger i skolen, og disse to fenomenene synes å fungere i en gjensidig opprettholdende prosess: For å utløse rettigheter må man kunne defineres

inn i en eller annen kategori for eksempel i form av medisinsk eller funksjonell diagnose, noe som igjen opprettholder og forsterker diagnostiske prosesser. Dette bidrar i sin tur til å opprettholde det institusjonaliserte fordelingssystemet som rettigheter forutsetter. Foreldres rolle bidrar også til å opprettholde individfokus, blant annet fordi deres deltakelse i prosessen er begrenset til formelle prosedyrer og overvåkning av ressurser. Samtidig ser vi en klar tendens til at enkeltelevers rettighet blir gjort krav på for å løse kollektive ressursproblemer. Det skjer parallelt en individualisering av kollektive problem, og en kollektivisering av individuelle ressurser.

Artikkelen konkluderer med at velferdsstatens rettighetslogikk får noen særlige effekter anvendt i spesialundervisningen, først og fremst fordi de ytelser rettigheten utløser skal utformes innenfor en kollektiv kontekst som tilslører rettslogikken om individuelle krav og individuelle ytelser. Det kan være grunn til å reise spørsmålet om individuell rettighet til spesialundervisning innenfor en skole med inkludering og tilpasning som ideologiske bærebjelker fremstår som et kulturelt etterslep, og fungerer som en fastholdelse av individorientert og biologisk/medisinsk perspektiv på elevers problemer.