

FREMTIDENS SKOLE OG INKLUDERING- EN DISKURSANALYSE AV NOU 2015:8

MUTMAS. Master i Utdanningsvitenskap-
spesialpedagogikk, våsemesteret 2016.

Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultetet.

Forfatter:
Kristin Forland



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MUTMAS. Master i Utdanningsvitenskap-
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Kristin Forland

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Kirsti Tveitereid

Tittel på masteroppgaven: Fremtidens skole og inkludering- en diskursanalyse av NOU 2015:8

Engelsk tittel: School of the future and inclusion- a discourse analysis of NOU 2015:8

Emneord:

Inkludering

Diskurs

Diskursanalyse

Antall ord: 32704

Stavanger, 10.06.2016

FORORD

Å skrive en masteroppgave har tidvis vært svært krevende, men samtidig enormt lærerikt. Jeg sitter igjen med kunnskap som jeg forhåpentligvis vil få stor nytte av i fremtiden.

Aller først vil jeg takke universitetslektor Kirsti Tveitereid som har veiledet meg gjennom oppgaven. Dine gode råd og tilbakemeldinger har vært uunnværlige i denne prosessen.

Jeg må også takke Camilla Bernhardt- Melin som har vært min medsammensvorne de siste tre årene. Latteren har sittet løst, og det å dele kontor med deg har vært en frisk pust i en ellers så strevsom masterhverdag.

Tusen takk til min kjære samboer, familie, venner og kollegaer for positive ord og oppmuntring. Setter veldig stor pris på det. Det er trygt og godt å vite at jeg har et solid støtteapparat som heier på meg.

Stavanger 10.06.2016,

Kristin Forland

SAMMENDRAG

Tema for denne studien var fremtidens skole og inkludering. Ved bruk av diskursanalyse ble følgende problemstilling undersøkt: *Hvordan kommer inkludering til uttrykk i NOU 2015:8 Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser?*

Analysen tok utgangspunkt i en diskursorden, inkluderingsdiskursen, og det ble undersøkt hvilke diskurser som kan identifiseres i utredningen, samt hvilken forståelse av inkludering som finnes i teksten. Den to-delte analysen var inspirert av Laclau og Mouffes diskursteori, Foucaults arkeologi, og Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse.

Første del av analysen tok utgangspunkt i ti begreper som ble valgt ut ved å benytte teori om inkludering. Det ble studerte hyppighet av bruk, samt regelmessigheter som kunne avsløre om en diskurs var avdekket. Med utgangspunkt i dette ble det funnet to inkluderingsdiskurser; kompetansediskursen og samfunnsoppdragsdiskursen. I andre del av analysen var formålet å undersøke hvordan den sosiale praksisen påvirker det diskursive, i tillegg til hvilken effekt diskursene har på sosial praksis.

Inkluderingsbegrepet er hverken vektlagt i Ludvigsenutvalgets mandat eller i selve utredningen. Til tross for dette ble det gjennom kompetansediskursen og samfunnsoppdragsdiskursen, funnet flere eksempler på at utredningen oppfordrer til en inkluderende skole. Blant annet vektlegges formålsparagrafen i større grad enn det som har vært tilfellet de senere år under Kunnskapsløftet. Det at inkluderingsbegrepet er utelatt fra utredningen kan tyde på at begrepet ikke er godt nok implementert i norsk skole. En risikerer da at den fragmenterte inkluderingsforståelsen opprettholdes, og at ulik utøvelse av praksis fortsetter.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Introduksjon	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Studiens formål	2
1.4	Problemstilling	3
1.5	Sentrale begrep i analysen	4
1.5.1	Inkludering	4
1.5.2	Integrering	6
1.5.3	Tilpasset opplæring	8
1.5.4	Særskilte behov	9
1.6	Diskurs og diskursanalyse	10
1.6.1	En diskursorden	11
1.7	Oppgavens oppbygning	11
2	INKLUDERINGSTEORI	13
2.1	Historisk utvikling av inkludering	13
2.2	Fem forståelsesmåter av inkludering i skolen	18
2.3	Lærerrollen i en inkluderende opplæring	22
2.4	Inkludering og læring	25
2.5	Utfordringer med inkludering	27
3	METODETEORI	30
3.1	Sosialkonstruktivisme	30
3.2	Kritisk diskursanalyse (KDA)	31
3.3	Diskursteori	33
3.4	Foucaults betydning	34
3.5	Diskurs og makt	35
4	METODE	37
4.1	Valg av data	37
4.2	Metodisk fremgangsmåte	37
4.3	Forskerrollen og utfordringer med diskursanalyse som metode	40
4.4	Validitet	41
5	DISKURSANALYSEN MED FUNN	42
5.1	Struktur og oppbygning av NOU 2015:8	42
5.2	Lesing A	43
5.2.1	Deltakelse	44
5.2.2	Samhandling	46

5.2.3	Demokrati og medvirkning.....	48
5.2.4	Felleskap	50
5.2.5	Tilpasset opplæring	52
5.2.6	Mangfold	53
5.2.7	(Et godt og trygt) Læringsmiljø	54
5.2.8	Alle (elever/barn)	55
5.2.9	Medborgerskap.....	57
5.2.10	Oppsummering	57
5.3	Lesing B	59
5.3.1	Kompetansediskursen	59
5.3.2	Samfunnsoppdragdiskursen	64
5.3.3	En sammenligning av de to diskursene	67
5.3.4	Refleksjoner og oppsummering.....	69
6	DISKUSJON	71
7	AVSLUTNING	82
	LITTERATURLISTE.....	87

1 INNLEDNING

1.1 Introduksjon

Meld. St.20 (2012-2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* pekte på at det var behov for en gjennomgang av grunnopplæringens fag og innhold på grunn av stadig økende krav til kompetanse i kunnskapssamfunnet. Som en følge av dette oppnevnte regjeringen den 21.juni 2013 et utvalg som skulle vurdere den faglige grunnopplæringen i skolen opp mot de fremtidige kravene til kompetanse i samfunn og arbeidsliv. Utvalgets mandat var å vurdere skolens innhold og se på skolefagene i et perspektiv på 20-30 år fremover i tid. En forutsetning for Ludvigsenutvalget, som gruppen ble hetende etter lederen, professor Sten Ludvigsen, var at den gjeldende formålsparagrafen for grunnopplæringen skulle opprettholdes.

I september 2014 kom delutredningen, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Denne delutredningen la grunnlaget for hovedutredningen, NOU 2015:8 *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser* som kom 15.juni 2015. NOU 2014:7 undersøkte både nasjonale og internasjonale aktører i sin vurdering av fremtidens kompetansebehov.

Ludvigsenutvalget foreslår i utredningen fire nye kompetanseområder for skolen i fremtiden:

- Fagspesifikk kompetanse (matematikk, naturfag, teknologi, språk, samfunnsfag, etikkfag, praktisk og estetiske fag)
- Å kunne lære (metakognisjon og selvregulert læring)
- Å kunne kommunisere, samhandle og delta (lese-, skrive- og muntlig kompetanse, samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse)
- Å kunne utforske og skape (kreativitet, innovasjon, kritisk tenking og problemløsning)

(NOU 2015:8, s.22)

Disse kompetanseområdene er begrunnet med utviklingstrekk i samfunnet som gjør at fagene trenger en fornyelse for å møte fremtidens kompetansebehov i samfunns,- og arbeidsliv (Nou 2015:8).

Jeg har valgt å gjennomføre en diskursanalyse av NOU 2015:8 *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser*, heretter kalt *Fremtidens skole*, fordi jeg ønsker å undersøke hvordan inkludering kommer til uttrykk i dette dokumentet. Det finnes flere kvalitative metoder som jeg kunne ha anvendt i en analyse av et offentlig dokument, men fordi en diskursanalyse tar

sikte på å avdekke hvordan en tekst er strukturert av større tankemønstre i samfunnet (Grønmo, 2004), synes jeg det var et passende analyseverktøy å hente inspirasjon fra og benytte.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Inkludering er et sentralt og spennende tema innen utdanning og spesialpedagogikk. Det er mitt inntrykk at vi har en lang vei å gå når det gjelder å inkludere alle barn i skolen. Hva dette skyldes kan diskuteres, samtidig som forskning peker på manglende kompetanse hos lærere, holdninger til elever med særskilte opplæringsbehov og en grunnleggende, og kanskje også manglende forståelse av hva begrepet inkludering innebærer (Haug, 2014).

Som lærer opplever jeg ofte at elever blir tatt ut av klasserom, enten for å gjennomføre spesialundervisning, pga. bråk og uro eller fordi en ser at noen trenger litt ekstra oppfølging i enkelte fag. Flere av disse vegrer seg for å forlate fellesskapet de er en del av, mens andre synes det er greit med et avbrekk. Som lærer har jeg erfart at det er behov for mer kunnskap om metoder og teori som kan inkludere alle barn innenfor klasserommets rammer.

I tillegg er jeg opptatt av skoleutvikling. Skolen påvirkes av samfunnsutviklingen, samtidig som den også har en påvirkningskraft når det gjelder hvilket samfunn en ønsker å ha. Persson og Persson (2012) uttrykker blant annet at inkludering i skolen inngår i en større samfunnsmessig holdning til individer. Slikt sett er det spennende å se hvilken retning Ludvigsenutvalget ønsker å lede skolen inn i når det gjelder inkludering.

Utvalget legger blant annet vekt på samhandling, deltakelse, fellesskap og demokrati, men begrepet inkludering har ikke eksplisitt fått oppmerksomhet i utredningen. Dette er iøynefallende, spesielt med tanke på det fokuset som har vært på inkludering i skolen de senere tiår. Jeg er klar over at inkludering som begrep ikke var en del av mandatet til utvalget, og at deres oppgave var å utrede innholdet i opplæringa i norsk skole. Allikevel vil jeg drøfte dette begrepet inn mot *Fremtidens skole* for å se hvilke holdninger, ideer og rådende diskurser jeg finner, fordi inkludering, slik jeg forstår det, skal ligge som en paraply over all opplæring i skolen.

1.3 Studiens formål

Fremtiden skole er ny. Den har allerede skapt og gitt bakgrunn for skoledebatt, og vil antakeligvis fortsette å gjøre det. Jeg ønsker at min studie kan bidra til refleksjon og faglig meningsutveksling omkring inkludering i fremtidens skole. Inkludering er et begrep som fremdeles forstås forskjellig av mange. Mitt formål med denne oppgaven er å undersøke

hvordan inkludering kommer til uttrykk i *Fremtidens skole*. I 1994 skrev Norge, på lik linje med flere andre land i verden, under på Salamancaerklæringen, som siden den gang har forpliktet oss til å følge erklæringens intensjoner om en inkluderende skole for alle (Vislie, 2003). Dette innebærer at inkludering skal gjennomsyre alle deler av elevenes skolehverdag. I den forbindelse er det interessant å undersøke om de forslagene Ludvigsenutvalget kommer med er forenelig med prinsippene om en inkluderende skole. I tillegg ønsker jeg at min oppgave kan være med å belyse hvordan de diskursene jeg identifiserer eventuelt vil kunne bidra til en endring for skolers inkluderingspraksis, eller om de er en reproduksjon av allerede utøvd praksis. Fordi *Fremtidens skole* er et tekstdokument, og fordi en NOU er en rådgivende tekst, vil det være vanskelig å argumentere for den faktiske innvirkningen utredningen vil ha på praksis. Samtidig handler diskursanalyse om å studere forholdet mellom språk og virkelighet, og på det grunnlaget kan jeg uttale meg om potensielle innvirkninger teksten kan ha på praksis.

I mai 2016 la Kunnskapsdepartementet frem en melding til Stortinget, Meld. St.28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Bakgrunnen til denne meldingen er NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Stortingsmeldinger danner ofte grunnlaget for nye vedtak, og i dette tilfellet kan det blant annet være snakk om en fornyelse av læreplanverket. På det grunnlaget vil en kunne trekke tråden fra *Fremtidens skole* til en potensiell påvirkning av praksis. Med andre ord vil utvalgets forslag kunne ha en effekt på hvordan den norske skolen formes i fremtiden, og derunder hvilken vektleggelse og forståelse av inkludering en vil kunne finne fremover.

Historisk sett har både Mønsterplanen av 1987, Læreplanen av 1997 og Kunnskapsløftet av 2006 satt sine preg på inkluderingspraksisen i norsk skole. Det vil bli interessant å se om *Fremtidens skole* vil bidra til en ytterligere endring.

1.4 Problemstilling

I diskursanalysen vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvordan kommer inkludering til uttrykk i NOU 2015:8 Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser?

- Hvilke diskurser om inkludering kan identifiseres i utredningen?
- Hvilken forståelse av inkludering finnes i utredningen?

1.5 Sentrale begrep i analysen

1.5.1 Inkludering

«Felleskolen» og «en skole for alle» er begreper som har preget den norske skolepolitikken i årene etter Salamanca (Haug, 2014). Salamancaerklæringen var det som for alvor satte inkludering på verdenskartet. Denne erklæringen var et resultat av en verdenskonferanse arrangert av UNESCO i Salamanca, Spania. Konferansen ble avholdt i 1994 og hadde inkludering som tema (Vislie, 2003). Til tross for dette har det hersket stor forvirring og uenighet omkring hva inkluderingsbegrepet faktisk innebærer.

Eksempelvis ser en ofte at begrepene inkludering og integrering brukes om hverandre, både av politikere og fagfolk. Dette kan bety at det ikke er helt klart hvor skillet går mellom hva som er integrering og hva som er inkludering. Flere forskere har uttalt seg om hvordan de forstår begrepet, men det eksisterer fremdeles ingen universal definisjon. Da er det kanskje ikke så rart at en finner mye varierende praksis rundt omkring i verden når det gjelder gjennomføringen av inkludering i skolen. Det er et komplekst begrep som kan føres tilbake til flere ulike opphav.

I USA ble inkludering tidlig brukt i forbindelse med spesialundervisning. En så en økende segregering av elever med særskilte behov, og inkludering skulle da være et alternativ til spesialundervisning (Haug, 2014). I norsk skolehistorie har en også sett en sammenheng mellom spesialundervisning og inkludering (Thuen, 2008).

Inkludering omhandler allikevel så mye mer enn akkurat dette. Blant annet kan det innebære inkludering av evnerike barn og barn fra etniske og kulturelle minoriteter. I tillegg ser en også at inkludering blir brukt på andre arenaer enn i skolen, blant annet i arbeidslivet og i forbindelse med fritidsaktiviteter (Haug, 2014). Jeg vil konsentrere meg om inkludering i skolesammenheng.

Befring (2008) poengterer at inkluderingsbegrepet går videre enn integrering.

Integreringsbegrepet har for det meste vært knyttet til å innlemme funksjonshemmede i skolen, i tillegg til å motvirke en ghettoisering av innvandrere. Inkluderingsbegrepet omfatter derimot et mulighets,- lærings,- og likeverdighetsprinsipp.

I følge Terje Ogden (2004) kan inkludering både være et prinsipp og en prosess. Inkludering som prinsipp er knyttet til lokal tilhørighet og likeverdighet. Det er et verdispørsmål som ikke handler om faglige resultater, men om den forpliktelsen en har til å gjennomføre et viktig prinsipp. Inkludering som prosess handler derimot om hvordan en skal omsette dette

prinsippet i praksis. Her skal skolene gradvis endre seg i forhold til tiltak og kompetanse, og på den måten vil alle elevene bli akseptert, og få et tilfredsstillende tilbud.

Dette skillet mellom inkludering som prinsipp og prosess er noe det skilles mellom i faglitteraturen, og jeg vil benytte meg av dette skillet videre i analysen. En utdyping av hva dette skillet innebærer følger under.

Inkludering som prinsipp:

Persson og Persson (2012) uttrykker at inkludering ikke først og fremst handler om en fysisk plassering, men heller om våre intensjoner om et bedre samfunn. Denne tolkningen er basert på Len Bartons beskrivelse av hvordan inkludering bør forstås: «Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating «difference» in dignified ways» (Len Barton, 1997, s.234 i Persson & Persson, 2012, s. 19). Mennesker er forskjellige, og dette skal feires. En skal oppmuntres til å omfavne ulikhetene, og se på dem som en styrke, heller enn en svakhet.

Strømstad, Nes og Skogen (2004) mener at det er snakk om minst tre demokratiske prosesser i forbindelse med inkludering:

- Arbeidet mot en inkluderende skole der alle som er berørt får delta.
- Et levende demokrati vil være en del både kulturen og praksisen ved skolen.
- Den inkluderende skolen er et ledd i en prosess mot et mer inkluderende samfunn.

Demokratiet handler her om medinnflytelse, der alles stemmer skal bli hørt. Det innebærer trygge og aksepterende samarbeidsfellesskap, en åpen og inkluderende kultur, og et samfunn der mangfoldet blir akseptert, verdsatt og sett på som en berikelse (Strømstad, et al., 2004).

Ifølge Germeten (2008) handler inkludering om en følelse, heller enn formaliteter.

Opplevelsen av å føle seg inkludert finner en også igjen hos Jarmund Veland (2011). Han studerer sosial inkludering og finner at dette henger sammen med et individs opplevelse av aksept, verdsettelse og sosial tilhørighet i et fellesskap. Videre er dette ofte knyttet til individets relasjon til lærere og medelever.

Inkludering som prosess:

Sebba og Ainscow (1996) uttrykker at inkludering er en prosess der skoler prøver å respondere på alle elevene som individer ved å revurdere sin faglige organisering og formidling. Skolene skal med andre ord tilpasse seg barnet, og ikke omvendt. De er opptatt av

at inkludering må ses i sammenheng med ekskludering. For å utvikle inkluderende skoler må en redusere ekskludering. De hevder at det må være et klart skille mellom inkludering og integrering. Dersom en fokuserer på små grupper av elever, der pensum er tilrettelagt, der de får tilpassede oppgaver eller der en tildeler assistenter, kan det ikke kalles inkludering. Inkludering er heller ikke å plassere enkelte elever med særskilte opplæringsbehov i former for skolegang som allerede eksisterer (Sebba & Ainscow, 1996). Dette er Ogden (2002) enig i. Han uttrykker at når en setter inn kompenserende tiltak på elever med særskilte vansker, så svekkes forståelsen av systemets betydning og påvirkning. «Den individuelle problemforståelsen blir...en hindring for alternativt å forstå at tilrettelagt opplæring ikke bare er en oppgave for spesialpedagogene og deres støtteapparat, men et ansvar for alle lærerne..» (s.58). Det handler altså om en større forståelse av det enkelte barns behov, samt økt kompetanse hos lærerne.

Man skal forsøke å skape inkluderende fellesskap gjennom systemrettede tiltak, heller enn individuelle (Ogden, 2004). Dette henger sammen med skoleutvikling og organisering, prosesser i klasserommet og utvikling av lærerrollen.

Jan Tøssebro (2004) forstår inkludering som «et program for å endre blant annet skolen slik at den blir bedre tilpasset alle elever- at den tilpasses hele den menneskelige variasjon og ikke bare noen/majoriteten. Det handler med andre ord om å endre helheten slik at alle finner en plass» (s.31). Peder Haug (2014) påpeker at ofte når det er snakk om «alle», så betyr det allikevel at noen er utelukket selv om dette ikke nevnes direkte. I skolen har for eksempel tradisjonen vært at «alle barn» innbefatter de barna som ikke avviker særlig fra det som oppfattes som normalt. Som en følge av inkludering får derimot «alle» en ny betydning. Alle barn skal gå i vanlig klasse og alle har rett på samme oppvekst. Dette skal være en del av normaliseringen. Haug (2014) mener at det er et ambisiøst mål, og ambisjonene om inkludering uttrykkes derfor gjerne som en utviklingsprosess. Ifølge Booth (1998) handler det om to sammenhengende prosesser: «Inclusion can be seen as the processes of increasing the participation of students, and reducing their exclusion from mainstream curricula, cultures and communities» (s.52). På lik linje med Sebba og Ainscow (1996) uttrykker også Booth (1998) at inkludering er en konstant pågående prosess, og ikke en ideell tilstand.

1.5.2 Integrering

I utgangspunktet var integrering først og fremst en systemreform der man var opptatt av spesialundervisningen og hvordan den skulle organiseres. Det handlet om å assimilere barn med funksjonshemninger inn i den vanlige skolen. Integreringen var i stor grad basert på

rettigheter, men selv om rettighetene var på plass, var ikke den nødvendige holdningsendringen til stede (Vislie, 2003). I realiteten var de funksjonshemmede like segregert som før, bare på en annen måte. (Strømstad et al., 2004)

I følge Haug (2004b) handler integrering mer eller mindre om en fysisk plassering av elever med særskilte behov i den vanlige skolen. Fokuset er på elevene, og det er forventet at de skal tilpasse seg skolen slik den er. «Integrering ser ut til å handle mest om at alle fysisk skal gå og være i den samme skolen. Integrering setter fokus mest på individet som skal inn i fellesskapet, mens inkludering mer synliggjør fellesskapets ansvar» (Haug, 2004a, s. 169).

Samtidig som integrering av de fleste forfattere ser ut til å handle om en fysisk plassering av individer, ser en også i faglitteraturen eksempler på definisjoner som kommer tett inn på det mange vil kalle inkludering. Eksempelvis uttrykker Haug (1999) at integrering har to retninger: den inkluderende integreringen og den segregerende integreringen. Inkluderende integrering vektlegger demokrati og fremhever fellesskapet. En er ikke opptatt av et skille mellom spesialundervisning og vanlig undervisning. Omsorg og sosial læring står sentralt. Segregerende integrering fremhever derimot individuelle behov. Her er en opptatt av profesjonalisering og vektlegger viktigheten av spesialistenes rolle som de som skal diagnostisere og behandle. Faglig læring er det mest sentrale. Disse retningene uttrykker både to ulike syn på spesialundervisning, men også på utdanningspolitikk (Haug, 1999, s.186).

Også Hans Jørgen Gjessing (i Haug, Egelund, Persson & Nilsson, 2006) skiller mellom ulike former av integrering. Han har delt dem i tre: organisatorisk, pedagogisk og sosial integrering. Organisatorisk integrering går ut på å fysisk plassere barn som har rett på spesialundervisning på samme sted som alle andre. I tillegg handler det om at samme regelverk gjelder for alle. Pedagogisk og sosial integrering skiller seg fra denne tankegangen ved at det omhandler de menneskelige og evnemessige sidene ved individet. Løsningen her er ikke organisatoriske tiltak. Historisk sett er det den organisatoriske integreringen som har dominert, og som politikerne også har vært mest opptatt av. Inkludering anvendes nå når det handler om pedagogiske og sosiale krav (Haug et al., 2006, s. 77).

Hausstätter (2009) uttrykker at en må se til den latinske oversettelsen av begrepet integrering for å forstå hva det egentlig innebærer. Integrering kommer av det latinske ordet *integer*, som betyr hel eller udelt. Dette ordet gir da utgangspunkt for to ideologiske retninger. Det ene henger sammen med begrepet integritet, som betyr å være hel, intakt eller ha uforandret personlighet. Det andre er knyttet til begrepet integrasjon, som betyr å samle sammen til noe

helt. Han forklarer at begrepet integrering kan analyseres på to måter. Man har en sosial forståelse, der formålet er å samle sammen mennesker i sosiale miljøer, eller man har den personlige forståelsen, der målsetningen er å bevare ens integritet (Hausstätter, 2009, s.32).

Integrering brukes også om kulturelle og språklige minoriteters plass i Norge. Da handler det ofte om innlemmingsstrategier og assimilering i en allerede eksisterende kultur. Assimilering betyr i grove trekk at kravet om tilpasning i hovedsak legges på minoriteten, mens majoritetens kultur tas for gitt (Strømstad et al., 2004, s. 29). På denne måten blir assimilering motstridende til inkludering slik det blir beskrevet over.

1.5.3 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring (TPO) har gjennomgått flere transformasjoner. Det ble i realiteten innført i Mønsterplanen av 1974, men det ble gjort enda tydeligere i Meld. St. 98 (1976-77) (Haug, 1999, s. 61). Det ble for første gang lovfestet i grunnskoleloven i forbindelse med integreringsloven av 1975. Som en følge av dette ble tilpasset opplæring synliggjort og fremhevet i Mønsterplanen av 1987 (Haug, 1999). Dette utdypes nærmere i kapittel 2.

I dag finner vi retten til tilpasset opplæring i opplæringslovens §1-3. Der står det følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 2015, §1-3). Det finnes flere tolkninger av dette prinsippet. Spenningen står mellom hensynet til individet og hensynet til fellesskapet (Thuen, 2008). I L97 fester tilpasset opplæring seg til ivaretagelse av fellesskapet, mens i Kunnskapsløftet av 2006 knyttes det til ivaretagelse av mangfoldet i elevgruppen (Thuen, 2008, s.253). I Kunnskapsløftet har en med andre ord en mer individuell tilnærming til dette prinsippet, noe som i ytterste konsekvens kan føre til at tilpasset opplæring også kan være spesialundervisning (Thuen, 2008, s.253).

Faglitteratur skiller gjerne mellom en individuell og en ideologisk forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Den individuelle forståelsen vektlegger konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på. Slik sett er dette en nokså pragmatisk tilnærming til begrepet. Den ideologiske forståelsen oppfattes som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolevirksomheten (Bachmann & Haug, 2006).

I Norge kan det virke som om det er den individuelle forståelsen av tilpasset opplæring som har vært den mest vanlige (Bachmann & Haug, 2006). En oppfatter da altså tilpasset opplæring som å tilrettelegge undervisningen for det enkelte barn (Haug, 2011). Ogden

(2004) påpeker at det er vanlig at lærerne står for tilpasningen og tilretteleggingen i klasserommet. Dette innebærer at tilpasset opplæring kan ha svært varierende karakter, avhengig av lærerens kompetanse (Ogden, 2004, s.188).

Tangen (2008a) er opptatt av at tilpasset opplæring ikke må forstås som en rett til individuelt tilrettelagt undervisning, med egne undervisningsopplegg. Hun hevder at det er et prinsipp som skal gjelde for all opplæring. Den enkelte skole og lærer skal, innenfor rammen av ordinær undervisning, og så langt det er mulig, forsøke å tilpasse den enkelte elevs opplæringsbehov. Dersom et barns behov strekker seg utover denne tilretteleggingen, vil en kunne ha rett på spesialundervisning og de ressursene som da gjør seg gjeldende.

Bachmann og Haug (2006) poengterer at tilpasset opplæring er et såpass komplekst og innholdsrikt begrep at det er vanskelig å lande på et fasitsvar av hva det faktisk innebærer. De uttrykker at det ikke er et statistisk begrep som kan måles, men heller et begrep som vil gi ulikt meningsinnhold i ulike diskurser. Det handler da blant annet om reformsatsinger og om hvordan skoler velger å vektlegge og gjennomføre disse reformene (Bachmann & Haug, 2006, s.101).

1.5.4 Særskilte behov

I *Fremtidens skole* blir dette begrepet nevnt en gang. En kan lese at «Bedre kvalitet i opplæringen kan bidra til at færre elever vil ha behov for spesialundervisning, blant annet fordi kvalitetsheving av de allmenne tilbudene også har stor betydning for elever med særskilte behov» (NOU 2015:8, s. 98). Utsagnet finnes under kapittel 7.1, *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av utdanning*.

I Salamancaerklæringen blir inkludering knyttet til «special needs education». På norsk svarer dette mest sannsynlig til det vi kaller særskilte behov (Strømstad et al., 2004). Det betyr allikevel ikke at vi omtaler de samme barna. I litteraturen refereres det til ulike forhold når det skrives om særskilte behov. I noen referanser knyttes det til barn med nedsatt funksjonsevne, i andre om elever som får spesialundervisning (Strømstad et al., 2004). Særskilte behov kan også f.eks. knyttes til evnerike barn, barn med psykososiale vansker eller barn med flerkulturell bakgrunn og flyktningebakgrunn. På mange måter viser dette kompleksiteten i begrepet.

I tillegg er det viktig å påpeke at en i litteraturen finner mange ulike versjoner av dette begrepet. Noen bruker særskilte opplæringsbehov, andre bruker barn med spesielle behov. Andre har kritisert bruken av uttrykket *behov* fordi det kan ses på som et problem med

individet, i stedet for noe som er relasjonelt, og som omfatter konteksten rundt barnet (Strømstad et al., 2004).

I opplæringsloven brukes ikke særskilte behov i det hele tatt. Retten til spesialundervisning ses kun i sammenheng med det utbyttet eleven har av ordinær opplæring (Strømstad et al., 2004).

Når jeg da benytter meg av særskilte behov som begrep i denne oppgaven, er jeg fullt og helt klar over denne problemstillingen. Jeg bruker litteratur som muligens har en ulik forståelse av begrepet, men for meg vil særskilte behov være et samlebegrep for alle utfordringene et barn kan ha som vil kunne være til hindring for dem i den ordinære opplæringen.

1.6 Diskurs og diskursanalyse

En diskursanalyse er en spesiell form for kvalitativ innholdsanalyse. I en slik analyse studerer en innholdet i en tekst på en systematisk og inngående måte. En tar sikte på å avdekke hvordan teksten som helhet er strukturert av større tankemønstre. Samtidig ønsker en å etablere en helhetlig forståelse av meningsytringer og kommunikasjonsprosesser, og å forstå de diskursene som kommer til uttrykk i teksten (Grønmo, 2004).

Det finnes mange ulike innganger til en diskursanalyse, men det alle har til felles er at de som prinsipp kombinerer analyse av tekster og ytringer med analyser av samfunnet og kulturen (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 11). Med andre ord undersøkes det som skapes på et mikronivå i relasjon til strukturer en finner på makronivå. En studerer fenomener som er sosialt konstituerte, og som er så vanlige og etablerte at de oppfattes som naturlige (Hitching et al., 2011, s.11).

Diskursanalyse anses både som teori og metode, noe som ofte kompliserer denne analytiske tilnærmingen til en tekst. De aller fleste diskursanalyser stammer fra et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. En undersøker forholdet mellom språk og virkelighet, og har i tillegg som mål å studere hvordan mening skapes i ulike sammenhenger (Hitching et al., 2011).

Det finnes flere definisjoner på begrepet diskurs. Jørgensen og Phillips (1999) definerer diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et utsnit af verden) på» (s. 9). Dette er den definisjonen som det ofte blir vist til i litteraturen.

Neumann (2001) uttrykker at definisjoner endrer seg med tid og rom. Hans definisjon på diskurs er at «En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er

virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (s.18).

Svennevig (2009) omtaler en diskurs som tekstytringer i kontekst. «En kontekst er den sammenheng eller de «omgivelser» en ytring inngår i» (s.82). En diskursanalyse er da en studie av tekster som ytringer i sosial samhandling (Svennevig, 2009, s. 110).

Språket har en sentral rolle i en diskursanalyse. Særlig verbalspråket utgjør en sentral del av den mening som skapes i ulike tekster og samhandlinger. Dette ser vi blant annet innen politikk, næringsliv og i offentlige forvaltninger (Hitching et al., 2011, s. 22). Forskere vektlegger den lingvistiske delen av diskursanalysen ulikt. Først og fremst bør en ha klart for seg hva språk faktisk er. Ferdinand de Saussure skiller mellom *språket som system* og *språket i bruk* (Hitching et al., 2011, s.22). Språket i bruk vektlegges av diskursanalytikerne. Hitching et al. (2011) uttaler i den sammenheng at en mulig definisjon av diskurs kan være «tekst i kontekst». Dette innebærer at en «på den ene siden fremhever at diskursanalyse undersøker meningsskaping over setningsnivå, og på den andre siden at det dreier seg om hvordan språk, tekst og kontekst påvirker hverandre gjensidig» (s.23).

1.6.1 En diskursorden

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en diskursorden, nemlig inkluderingsdiskursen. En diskursorden omfatter alle de diskursene som konkurrerer innenfor samme sosiale område eller institusjon (Jørgensen & Phillips, 1999). «Diskursordenen betegner altså forskjellige diskurser, der delvist dekker samme terræn, som de konkurrerer om at innholdsudfylde på hver deres måte» (s.147). Formålet med diskursanalysen blir da å undersøke hvor en diskurs er mer fremtredende enn en annen, hvor de overlapper hverandre, og hvor det er kamp mellom de ulike diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999, s.147). Med andre ord er spillet mellom de ulike diskursene et viktig fokusområde.

1.7 Oppgavens oppbygning

NOU 2015:8 *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser* utgjør det empiriske materiale i denne oppgaven. NOU 2014:7 og Meld. St.28 (2015-2016) brukes som en støtte til denne, da NOU 2015:8 bygger på NOU 2014:7, og Meld. St.28 (2015-2016) i stor grad er basert på forslagene i begge disse NOU-ene.

I kapittel 2 presenteres samfunnsvitenskapelig teori om inkludering. Fordi diskursanalysen ser på forholdet mellom tekst og kontekst, blir det viktig at denne bakgrunnsteorien tas med. Det gis en kort innføring i den historiske utviklingen av inkluderingsbegrepet, samtidig som det

gjøres rede for ulike forståelsesmåter av inkludering i skolen, lærerrollen i en inkluderende opplæring, inkludering og læring, og utfordringer med inkludering i skolen. Kapitlet vektlegger teori og forskning fra blant annet Peder Haug, Terje Ogden, Mel Ainscow, Susan Miles, Lani Florian, Harald Thuen og Reidun Tangen.

En diskursanalyse anses både som teori og metode. Det er derfor utfordrende å skille mellom hva som regnes som metodeteori og hva som regnes som metodisk fremgangsmåte. Jeg har valgt en todeling. I kapittel 3 presenteres metodeteori. Her gis først en innføring i sosialkonstruktivismen, som er utgangspunkt for de fleste diskursanalyser. Deretter presenteres de tre diskursanalytiske tilnærmingene som benyttes i analysen, før jeg avslutningsvis gjør kort rede for diskurs og makt. Dette er de elementene fra diskursanalysen som jeg velger å ta i bruk i min analyse av *Fremtidens skole*. Kapitlet vektlegger teori fra Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips bok «Diskursanalyse som teori og metode». I tillegg benyttes litteratur fra blant annet Norman Fairclough, Rune Sarromaa Hausstätter og Iver B. Neumann.

Kapittel 4 forklarer den metodiske fremgangsmåten i analysen, samt valg av data, forskerrollen, utfordringer med diskursanalyse som metode, og validitet.

I kapittel 5 gjennomføres selve analysen. Dette kapitlet har jeg valgt å dele i to, og jeg har kalt delene for Lesing A og Lesing B. I første del av analysen, Lesing A, undersøkes begreper i tilknytning til inkludering for å avdekke hvilke inkluderingsdiskurser som finnes i utredningen. I andre del undersøkes samfunnsnormene og den sosiale konteksten teksten befinner seg i. Her er målet å finne ut hvilken forståelse av inkludering som eksisterer i utredningen.

I kapittel 6 diskuteres funnene fra analysen opp mot samfunnsvitenskapelig teori om inkludering, samt metodeteori.

Kapittel 7 gir en oppsummering av analysen, i tillegg til avsluttende kommentarer.

2 INKLUDERINGSTEORI

Jeg har valgt å avgrense til en diskursorden, inkluderingsdiskursen, i denne oppgaven.

Inkludering er en grunnpremiss for all opplæring i skolen. For å kunne argumentere for politiske, ideologiske og sosiale konsekvenser av diskursiv praksis, er et det nødvendig å ha med et kapittel om samfunnsvitenskapelig teori om inkludering. Neumann (2001) uttrykker at før man går i gang med en diskursanalyse må man opparbeide seg en viss kulturell kompetanse om det man skal studere. Jeg skal studere hvordan inkludering kommer til uttrykk i *Fremtidens skole*. I den sammenheng skal jeg også undersøke hvilken forståelse av inkludering som finnes i utredningen. For å gjøre det, må jeg ha kunnskap om hvilke vitenskapelige forståelser som eksisterer. I tillegg har jeg tatt med et delkapittel om inkluderings historiske utvikling i Norge. Dette har jeg gjort for å kunne kontekstualisere de funnene jeg gjør i analysen.

Ludvigsenutvalget er opptatt av å styrke lærerens rolle i skolen i fremtiden (NOU 2015:8). I den sammenheng har jeg valgt å ta med et delkapittel om lærerrollen i inkluderende opplæring. Inkludering kan være både et prinsipp og en prosess, og læreren er viktig i begge disse retningene. Utvalgets beskrivelse av lærerrollen kan gi et innblikk i hvilken forståelse av inkludering som finnes i utredningen. Det kan også utvalgets syn på læring gjøre. Derfor har jeg i tillegg med et kapittel om inkludering og læring, for å presisere viktigheten av inkludering når det gjelder elevenes læring, men også hvor viktig læring er i forhold til å bli sosialt inkludert. Avslutningsvis har jeg valgt å fremheve ulike utfordringer med inkludering. Haug (2014) uttaler at «Utfordringene som ligger i å skulle skape en inkluderende skole, må ses på bakgrunn av hvordan denne skolen beskrives.» (s. 28) *Fremtidens skole* vil potensielt kunne bidra til å sette en ny standard for hvordan den norske skolen skal være i fremtiden. Det vil da være interessant å se om Ludvigsenutvalgets utredning vil bidra til en endring i inkluderingspraksisen, eller om det som nevnes er en reproduksjon av allerede utøvd praksis.

2.1 Historisk utvikling av inkludering

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å fremstille en kort, lineær og historisk utvikling av inkluderingsbegrepet. Jeg vil ha hovedfokus på den norske utformingen av en inkluderende skole. I tillegg vil jeg peke på globale impulser som har vært med å påvirke det norske utdanningssystemet, med tanke på inkluderende opplæring. Det vil være viktig i analysen å ha et skolehistorisk bakteppe, spesielt når det gjelder hvilke diskurser om inkludering en har kunnet identifisere i den norske skolen opp gjennom årene. Dette vil utgjøre et viktig

utgangspunkt for meg når jeg nå skal undersøke hvilke diskurser som finnes om inkludering i *Fremtidens skole*.

Formuleringer om hjelpetiltak til elever som ikke klarte å følge med i undervisningen i norsk skole, kan spores tilbake til så tidlig som 1739 (Haug, 1999). På grunn av omfang har jeg valgt å forholde meg til de senere tiårs historie. Det er også denne historien som er mest relevant for min oppgave.

Selve integreringsdebatten kom for alvor inn i skoleverket på 1960-tallet (Dalen & Ogden, 1999). Aksjonen *Rettferd for de handicappede* stilte i 1965 krav om spesialundervisning til barn som ikke var kjent som opplæringsdyktige, i tillegg til integrering av funksjonshemmede barn. Det var også et krav om å få den statlige spesialundervisningen inn i skolen for alle (Vislie, 2003). Blom- komiteen, ledet av Knut Blom, fikk i 1969 som mandat å jobbe med de spørsmålene som «aksjon for handicappede» hadde stilt (Haug, 1999). De hadde et mål om at flest mulig funksjonshemmede skulle inn i den vanlige skolen, og spesialpedagogiske tiltak skulle nå gis der. I tillegg var det viktig at barna kunne knyttes til nærmiljøet, og få skolegang på den skolen de geografisk sett tilhørte (Dalen & Ogden, 1999). Integreringsloven ble vedtatt i 1975 og satt i verk i 1976. Den ble kalt integreringsloven fordi i den nye loven var nå spesialskoleloven innlemmet i grunnskoleloven (Dalen & Ogden, 1999).

Som en følge av denne lovendringen ble skillet mellom opplæringsdyktige og ikke-opplæringsdyktige opphevet. Selv om lovendringen førte til juridiske endringer, hadde den allikevel ingen ideologisk endringskraft (Thuen, 2008).

Blom- komiteen spilte også en stor rolle i å få prinsippet om tilpasset opplæring ut fra det enkelte barns forutsetninger og behov, inn i den nye grunnskoleloven av 1975 (Haug, 1999).

I prosessen frem mot mønsterplanen av 1987 ga departementet beskjed om at denne planene måtte synliggjøre prinsippet om tilpasset undervisning. M74 var ferdig før integreringsloven ble vedtatt, og det var nå viktig at den nye planen skulle tilpasses den nye loven. (Haug, 1999) Tilpasset opplæring skulle nå være sentralt i all undervisning i skolen, og prinsippet skulle gjelde alle barn, også de med særskilte opplæringsbehov. Som en følge av dette ble spesialundervisning fjernet som et organisatorisk og pedagogisk begrep, og en endte opp med et dokument som hadde en svært inkluderende tankegang. Dette skapte mye debatt, og spesialpedagogene spesielt, kritiserte planen for å undergrave deres rolle i skolen. Kritikerne fikk gjennomslag, og spesialundervisningen videreførtes (Haug, 1999).

Hverken de spesialpedagogiske eller pedagogiske fagmiljøene i Norge kan sies å ha vært drivkrefter bak utviklingen mot en inkluderende skole (Garm, 2001). Peder Haug (2011) stiller spørsmålsteget ved hvorfor spesialpedagogikk i det hele tatt ble etablert som et eget fag. Han uttrykker også at den spenningen som har eksistert mellom de spesialpedagogiske og allmennpedagogiske fagmiljøene muligens har motarbeidet utviklingen mot inkludering i skolen.

Norges skoleutvikling følger i stor grad den internasjonale utviklingen når det gjelder inkludering. De fleste land i verden bruker nå internasjonale formuleringer fra FN og UNESCO i utdanningspolitiske styringsdokumenter (Garm, 2001). Den mest innflytelsesrike bestemmelsen kom i 1994 under verdenskonferansen i Salamanca. Dette var en konferanse arrangert av UNESCO, og den hadde inkluderende opplæring som tema. Konferansen munnet ut i Salamancaerklæringen som i 1994 ble undertegnet av 92 regjeringer, deriblant Norge, og 25 organisasjoner (Vislie, 2003). Som en følge av dette ble nå den inkluderende skolen for alvor satt på den globale agendaen.

Peter Mittler (2000) påpeker at Salamancaerklæringen markerte et viktig veiskille med tanke på å ivareta funksjonshemmede barn i skolen. Barn med ulike lærevansker eller funksjonshemminger ble nå sett på som en del av en større gruppe av barn i verden som ble fratatt retten til utdanning. I denne gruppen finner en også barn med minoritetsbakgrunn, barn som har vært utsatt for krig, sykdom eller misbruk, barn som kommer fra familier med sosiale eller økonomiske vansker eller særskilt evnerike barn. I tillegg resulterte Salamancaerklæringen i en forpliktelse fra regjeringer verden over til å arbeide mot en inkluderende opplæring. Den nye filosofien gikk nå ut på at:

- Inkludering og deltakelse er en menneskerett.
- Menneskelige forskjeller er normalt.
- Læringsforskjeller skal tilpasses barnets behov.
- Vanlige skoler må anerkjenne og imøtekomme de ulike behovene elevene har
- Vanlige skoler med en inkluderende holdning er de mest effektive til å bekjempe diskriminering, og å bidra til å skape et inkluderende samfunn med utdanning for alle.
- Inkluderende skoler gir effektiv utdanning til de fleste barna, og forbedrer kostnadene til hele utdanningssystemet.

- Regjeringer bør lovfeste inkluderende opplæring som prinsipp, og passe på at alle barn får gå i den vanlige skolen, med mindre det er overbevisende årsaker til at de ikke skal det.

(Mittler, 2000, s. 17)

Gjennom UNESCO ble det opprettet forum der en kunne utveksle erfaringer om hvordan de ulike utfordringene ble møtt verden over. Disse erfaringene er trukket lite inn i norske diskusjoner rundt hvordan inkludering skal foregå i skolen (Garm, 2001). Norge har vært mest opptatt av de administrative og juridiske aspektene ved gjennomføringen av en inkluderende skole, heller enn de relasjonelle aspektene som en ser at mange andre land vektlegger (Garm, 2001).

En oversikt fra UNESCO fra 1995 viser at Norge er blant de land i verden som har flest grunnskoleelever i vanlig skole (Garm, 2001). Garm (2001) uttrykker at nettopp det kan ha bidratt til at diskusjonene omkring teori og praksis når det gjelder inkludering ikke har blitt prioritert. En har muligens vært såpass tilfreds med dette resultatet, at viktige debatter omkring inkludering nærmest har blitt utelatt.

Begrepet inkluderende skole blir for første gang nevnt i forarbeidene til L97 (Garm, 2001). I St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole-ny læreplan* står det:

Grunnskolen som et fellesskap skal være inkluderende. Elever med særskilte opplæringsbehov skal delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Dette krever at alle elever, også det med særskilte opplæringsbehov, i utgangspunktet skal gå i skole på hjemstedet og få opplæring innenfor vanlig klasse. Det krever også at det innenfor den sammensatte klasse må gjennomføres en variert organisering av undervisningen. (s.23)

I læreplanen L97 blir så inkluderingsbegrepet forankret, og tilknyttet det nå lovfestede prinsippet om *tilpasset opplæring* for alle barn (Thuen, 2008). Det inkluderende fellesskapet er selve kjernen i enhetsskolen i L97. Individuelle tiltak og tilpasninger skal skje innenfor rammen av fellesskapet (Thuen, 2008). Tilpasset opplæring blir som nevnt tidligere, lansert som et grunnleggende prinsipp for opplæringa i Mønsterplanen av 1987 (M87), i tillegg til at det ble lovfestet i grunnskoleloven av 1975, men først i forbindelse med L97 løftes viktigheten av den juridiske rettigheten frem i opplæringsloven. I dag finner vi retten om tilpasset opplæring som §1-3 i dette lovverket. Det poengterer viktigheten av prinsippet. Retten til spesialundervisning finnes i §5-1. Den sier at «Elevar som ikkje har eller som ikkje

kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 2015, §5-1). Videre heter det i §5-3 at det skal foreligge en sakkyndig vurdering av de særskilte behovene til disse elevene. Den juridiske retten til spesialundervisning skal alltid ses i sammenheng med §1-3 som ligger til grunn for all undervisning, og gjelder alle elever. Først når skolen ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringen slik at elevene har utbytte av den, skal §5-1 gjelde (Haug, 2011). Ordinært opplæringstilbud kan forstås som «all undervisning og opplæring som gis innenfor skolens ordinære ressursramme i henhold til lov og læreplaner» (Håstein & Werner, 2008, s. 479)

Begrepet spesialundervisning blir ikke nevnt i L97 (Garm, 2001). Skillet mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske vektlegges ikke. Alle barn har rett til undervisning. Garm (2001) påpeker at slik denne felles læreplanen er utformet, kan ikke alle barn nyttiggjøre seg av den felles undervisningen den legger opp til. I følge opplæringsloven har de da rett på spesialundervisning med en egen individuell opplæringsplan (IOP). Om en da ser dette i sammenheng med definisjoner på inkludering som sier at alle barn skal følge en felles læreplan, så hevder Garm at den norske skolen under L97 ikke kan kalles inkluderende.

På tidlig 2000-tall var det de borgerlige partiene som regjerte i Norge. Kunnskapsminister Kristin Clemet ønsket de å heve kvaliteten og kunnskapsnivået i den norske skolen (Thuen, 2008). Flere nasjonale og internasjonale undersøkelser viste at utdanningssystemet i landet ikke holdt mål i forhold til elevprestasjoner og faglig nivå. Spesielt ble OECDs PISA-undersøkelser vektlagt. I tillegg til svake faglige resultater i forhold til våre naboland, viste denne undersøkelsen også at norske skoler hadde større disiplinproblemer og flere umotiverte elever enn de fleste andre land (Thuen, 2008). En ny læreplan skulle utformes, og det ble lagt vekt på målstyring og andre ytre motivasjonsfremmende faktorer. Målstyring har sine røtter i New Public Management, som er et styringsregime kjennetegnet av desentralisering, rammestyring, målstyring, evaluering og resultatvurdering (Aasen, 2006).

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, kom mer individfokus og et større preg av resultater og måloppnåelse. Den tilpassede opplæringen skulle nå være for alle. Satt på spissen betydde dette i praksis at all undervisning skulle være spesialundervisning. Tilpasset opplæring skulle nå knyttes til ivaretagelse av mangfoldet i elevgruppen (Thuen, 2008). Som en følge av dette oppstod det flere debatter omkring spesialundervisningens nødvendighet, og om retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak skulle oppheves (Thuen, 2008). NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle* foreslo å erstatte spesialundervisning med en tilpasset opplæring for alle (NOU 2003:16). Dette forslaget ble

nedstemt. Ifølge Haug (2014) er det lite fruktbart å diskutere en avvikling av spesialundervisning, fordi selv i en inkluderende skole vil noen elever ha behov for spesielle tiltak.

I lovverket står det ingenting om hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres, men den skal i større grad tilpasses elevens behov. Altså skal det være en mer individualisert undervisning. Dette betyr allikevel ikke at undervisningen skal gis som enetimer, men at en skal bruke den individuelle opplæringsplanen (IOP) som utformes som utgangspunkt for undervisningen (Tangen, 2008a).

Reidun Tangen (2008b) skiller mellom tre forståelsesmåter av spesialundervisning; en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Ifølge Ogden (2004) er det den individuelle forståelsesmåten som dominerer i norsk skole i dag. Det betyr at en tar utgangspunkt i vanskene til eleven, og fokuserer på tiltak som kan dempe dette. Ofte handler dette om kompensierende tiltak, enten i eller utenfor undervisning. Ogden er opptatt av en bør løfte blikket, og fokusere mer på selve systemet, og hva skolen som helhet kan gjøre for å hjelpe barn med særskilte behov. Da handler det blant annet om økt undervisningskvalitet, et positivt klassemiljø og god relasjon mellom lærer og elev. (Ogden, 2004, s. 191)

En finner fremdeles flere barn og unge i Norge som mottar spesialundervisning i egne grupper eller i spesialskoler. Antallet elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak har økt de senere årene (Haug, 2014). Med andre ord kan en si at segregering fremdeles forekommer i skole- Norge.

2.2 Fem forståelsesmåter av inkludering i skolen

Ainscow og Miles (2008) presenterer fem typiske måter å tenke om inkludering. I utgangspunktet har deres tolkninger sitt utspring i det engelske utdanningssystemet, men de kan allikevel være en støtte i hvordan en skal kunne forstå inkludering i norsk kontekst. Jeg skal i analysen undersøke hvilken forståelse av inkludering som finnes i utredningen, og da vil disse måtene å tenke om inkludering være et nyttig utgangspunkt. De fem forståelsesmåtene er *(I) inkludering i forhold til funksjonshemming og spesielle opplæringsbehov, (II) inkludering som respons på disiplinær ekskludering, (III) inkludering av alle grupper som er sårbare for ekskludering, (IV) inkludering som utvikling av en skole for alle og til slutt (V) inkludering som opplæring for alle* (Ainscow & Miles, 2008, s. 17).

(I) Inkludering i forhold til funksjonshemming og spesielle opplæringsbehov.

En vanlig antakelse er at inkludering hovedsakelig handler om opplæring av barn med funksjonshemninger og barn med spesielle opplæringsbehov i ordinære skoler. En slik tilnærming fokuserer på begrensninger hos barnet og de spesielle behovene det måtte ha (Ainscow & Miles, 2008).

Dette er noe vi kjenner igjen i norsk skole. Ifølge Haug (2014) mottar fremdeles et antall elever i Norge spesialundervisning utenfor den ordinære skolen, enten i form av spesialgrupper eller spesialskoler.

Ainscow og Miles (2008) uttrykker at de juridiske rettighetene som ofte følger barn med særskilte behov ikke automatisk bidrar til at de inkluderes i skolen. Faktisk ser en gjerne heller det motsatte. Den kategoriseringen som følger disse barna bidrar til en stadig segregering og ekskludering fra fellesskapet. Samtidig uttrykker de at det synes å være et behov for å segregere disse barna på grunn av deres vansker. De har andre behov enn den såkalte normaleleven, og spesialavdelinger og spesialskoler blir gjerne da en løsning for å kunne gi barna det de trenger av undervisning og tilpasning. Inkluderende opplæring blir da noen ganger brukt som begrep for å beskrive praksiser innad i disse spesialskolene eller spesialavdelingene (Ainscow & Miles, 2008, s. 17).

En slik forståelse motstrider den prosessorienterte forståelsen av inkludering. Individuelle og kompenserende tiltak er, ifølge både Sebba og Ainscow (1996) og Ogden (2002), ikke inkludering. I tillegg kan en argumentere med at de menneskelige forskjellene ikke blir feiret og sett på som en styrke ved denne inkluderingsforståelsen. Dermed oppfyller den heller ikke de prinsipielle elementene som skal være til stede for at opplæringen kan kalles inkluderende.

(II) Inkludering som respons på disiplinær ekskludering.

I noen land er inkludering også knyttet til barn med disiplinære vansker. Ainscow og Miles (2008) uttrykker at noen lærere ser med skrekk og gru på ideen om å være nødt å ta imot barn som blir oppfattet som vanskelige, eller barn som har blitt utvist fra andre skoler av ulike årsaker. I 2001 ble det utført en undersøkelse blant lærere i Norge der det kom frem at 2,5% av elevene ble oppfattet som så vanskelige å håndtere at lærerne mente de burde få alternative tilbud i egne klasser eller grupper (Lindberg og Ogden, 2001 i Ogden, 2002).

Ogden (2002) påpeker at «I et skoleperspektiv er atferdsproblemer et uttrykk for at skolen ikke mestrer hele variasjonsbredden av elevgruppen» (s. 120). Når en skole har vanskeligheter med å gi et tilbud til elever som viser atferdsproblemer, kan dette henge sammen med

manglende rutiner, svakheter i skolens organisering, innhold eller praksis, holdningsforskjeller i skolens personale eller manglende kompetanse hos de ansatte (Ogden, 2002).

I et inkluderingsperspektiv vil det å respondere på barn med disiplinære vansker dermed handle om blant annet tilrettelegging, holdninger til barna og relasjonskompetanse både hos de voksne og hos barna selv.

Ogden (2002) påpeker at sosial kompetanse er en viktig faktor i inkludering. «...hvis en aksepterer at det viktigste i en inkluderende skole er *tilhørighet* og *deltakelse i nærmiljøet*, så er det sosiale samspillet mellom menneskene i det personlige nettverket det viktigste» (s. 119).

(III) Inkludering av alle grupper som er sårbare for ekskludering.

En kan i noen tilfeller se tendenser til at inkludering i skolen, for visse grupper av elever, handler om å overvinne diskriminering eller andre årsaker som forulemper dem. Dette kan for eksempel handle om elever som tilhører visse etniske grupper og barnevernsbarn (Ainscow & Miles, 2008).

Norge er de senere år utviklet seg til å bli et flerkulturelt samfunn. Dette gjenspeiles i mangfoldet som finnes i skolen. Liden (2001) uttrykker at vi har en vei å gå når det gjelder å utvikle fellesskap mellom grupper, og å skape likeverdige betingelser for alle. Hun påpeker at skolene formidler visse standarder om hvordan en ønsker at noe skal være, og på den måten skapes det et skille mellom «vi» og «dem». Tradisjoner, levesett og riktige holdninger blir uttalt som «slik gjør vi det her», og alt som ikke passer inn i dette, blir ansett som unormalt og tilhører «de andre» (Lidén, 2001, s. 85).

Dette skillet mellom «vi» og «dem» er noe en finner igjen i Foucaults diskursteorier. I følge han er mennesket en sosial konstruksjon, og en slik konstruksjon kan aldri frigjøre seg fra de maktforhold som alltid er til stede i sosiale relasjoner (Hausstätter, 2009, s. 129). Skillet mellom hva som anses som normalt eller ikke er innebygd i det menneskelige behovet for å skape orden og kontroll. For å utvikle inklusjon innenfor Foucaults rammer må da inkludering bygge på etikk og likeverd (Hausstätter, 2009, s.129).

(IV) Inkludering som utvikling av en skole for alle.

En annen måte å tenke om inkludering på er relatert til utviklingen av en felles skole for alle (Ainscow & Miles, 2008). Det handler om å ha en skole som involverer alle barn, og som tjener et sosialt mangfoldig fellesskap.

Ifølge Ainscow og Miles (2008) handlet «en skole for alle» i Norge mer om å skape en samlende, norsk identitet enn om at mennesker skulle være deltakende i et mangfoldig samfunn. Selv om staten la ned spesialskoler på 90-tallet kunne en ikke se en endring i praksis i fellesskolen med tanke på å verdsette og omfavne ulikheter hos barna. En var mer opptatt av fysisk plassering av elevene, enn å endre opplæringa for å tilpasse undervisningen til den enkelte (Ainscow & Miles, 2008). Det må her presiseres at selv om de statlige spesialskolene ble lagt ned, kan kommuner fremdeles etablere spesialskoler for ulike grupper (Haug, 2014).

Vislie uttaler at vår norske tradisjon for «en skole for alle» kan ses på som både en styrke, men også som en svakhet. Mangfoldet blir ikke møtt av en ny pedagogisk praksis, noe som er nødvendig for at en skal kunne imøtekomme alle de ulike barna som finnes i skolen. Vi klarer ikke å justere eller fornye skolemodellen vår slik at vi følger utviklingen i verden. Vislie (2003) oppsummerer det slik: «når «skolen for alle» blir et rop om «spesialundervisning for alle», da takler vi ikke mangfoldet!» (s. 12).

Som følge av en evaluering av reform 97, oppsummerte Peder Haug (2004b) tilstanden i norsk skole slik:

Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heteroginitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbyte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort fagleg. Ved å leggje forholda betre til rette for dei elevane som no synest å vere minst inkluderte i verksemda i skulen, vil ein også heve det total resultatet som skulen når. (s. 58)

(V) *Inkludering som opplæring for alle.*

Denne siste måten å tenke om inkludering er nok mest relevant i land der utdanning hverken er gratis eller obligatorisk. Her handler inkludering om at alle barn skal ha rett til utdanning uansett hvor i verden de bor (Ainscow & Miles, 2008, s. 19). Utdanning skal være en menneskerett og ikke et privilegium. UNESCO har arbeidet intensivt for å øke tilgangen til utdanning i alle land i verden (Persson & Persson, 2012, s. 21).

2.3 Lærerrollen i en inkluderende opplæring

Som en følge av Salamancaerklæringen fra 1994 har inkluderende opplæring fått oppmerksomhet i store deler av verden. Samtidig har en sett at det å utvikle en inkluderende praksis i skoler har bydd på utfordringer. Som nevnt tidligere skyldes dette spesielt ulike tolkninger av selve inkluderingsbegrepet. Slee har uttalt at på grunn av ulike forståelser av begrepet, så har all slags type aktivitet gått for å være inkluderende (Slee, 2006 i Florian & Spratt, 2013, s. 120).

Ainscow og Miles (2008) har fire momenter de mener er viktige i inkluderende opplæring. Disse er *a) inkludering omhandler alle barn og unge i skolen, b) inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse og måloppnåelse, c) inkludering og ekskludering henger sammen på den måte at inkludering aktivt skal bekjempe ekskludering, og til slutt d) inkludering er en evig varende prosess* (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). De argumenterer videre for at lærere er nøkkelen til å kunne få til gode og inkluderende former for opplæring. Deres holdninger og handlinger er med på å prege læringsmiljøet til elevene. På den måten kan lærere sette en standard for et aksepterende og inkluderende klasse,- og skolemiljø. Samtidig er det viktig at lærerne opplever støtte fra sine overordnede for å få dette til (Ainscow & Miles, 2008).

Florian (2008) er også opptatt av lærernes rolle i inkluderende opplæring. Hun uttrykker at det er hva lærere gjør, heller enn hva de kalles, som gir mening til dette konseptet. Florian (2008) definerer inkluderende opplæring som “the principle that local schools should provide for *all* children, regardless of any perceived difference, disability or other social, emotional, cultural or linguistic difference” (s. 202). En skole som er bygget på det inkluderende prinsippet skal med andre ord ta hensyn til alle barn, uansett bakgrunn, diagnoser eller andre kategoriseringer. Skolen skal tilpasse seg barnet, ikke omvendt (Haug, 2014).

Den skotske regjeringen finansierte fra 2006-2010 et forskningsprosjekt, IPP, som skulle sikre at nye lærere får en større forståelse for hvordan lærevansker og sosiale vansker kan påvirke elevers læring, i tillegg til at de utvikler strategier for hvordan de kan håndtere elever når slike problemstillinger oppstår. IPP står for Inclusive Practice Project (Florian, Young & Rouse, 2010, s. 710). Et viktig poeng i IPP er at ulikheter mellom elever skal ses på som et vanlig aspekt ved den menneskelige utviklingen. Som en følge av denne tankegangen skal en da ha fokus på hvordan elevene responderer på de ulike aktivitetene, heller enn på diagnoser (Florian, 2008). Lærere skal trenes til å unngå de negative effektene det kan ha på et barn å bli sett på og behandlet som annerledes (Florian & Spratt, 2013). Inkludering blir i denne sammenheng ikke sett på som noe som gjøres mot enkelte barn, men heller som en dynamisk

prosess som involverer alle barn i alt som har med skolehverdagen å gjøre. I dette ligger det også at det forventes at lærere tar ansvar for alle barn i klasserommet, også de som anses som å ha ulike lærevansker. Istedenfor å se på slike vansker som et problem hos barnet, skal lærere oppfordres til å se på lærevansker som et dilemma for dem selv, og på den måten søke og finne løsninger som støtter barnet. En skal tilrettelegge for en rekke muligheter innad i klasserommet, slik at en kan ivareta den enkelte elevs behov der, heller enn å ha differensierte oppgaver som kun er tiltenkt enkelte elever (Florian & Spratt, 2013). Dette utsagnet finner en også igjen hos Persson og Persson, og som tidligere nevnt, i Ogden (2004). Læreren har et ansvar for å tilpasse innhold og metode til elevenes ulike forutsetninger.

Som Florian (2008) uttrykker det: « a learner is considered to have special or additional needs when the magnitude of difficulty experienced by that learner exceeds the teacher's capacity to know how to respond» (s. 205). Dette utsagnet poengterer viktigheten av lærerrollen i skolen. Når en lærer møter et barn med vansker, skal læreren finne ut hva de kan gjøre for å støtte barnet. Dette utelukker ikke assistanse av spesialpedagoger, men disse skal kun være til hjelp for læreren. En skal prøve å komme frem til løsninger som vil være til det beste for barnet innad i klasserommet. Spesialpedagogene skal ikke brukes til å finne mangler hos barnet for å se om de har behov for spesialundervisning (Florian, 2008, s.205). Ogden (2004) peker på at en heller bør øke lærertettheten innad i klasserommet, enn å ta elever ut for å gi dem enundervisning.

Sentralt i IPP var forvandlingsideen, eller *transformability*, som handler om «the belief that there is always the potential for children to become better learners, and that teachers can be instrumental in enabling positive changes to happen in the future through the decisions they make in the present» (Schwann, Peacock, Hart & Drummond, 2012, s. 46). I dette ligger det at en ikke vet hva fremtiden vil bringe fordi alt en gjør blir skapt i nåtiden. Alt som skjer nå har en effekt på hvordan barns læreevne blir fremover. Ved å vite hva som fremmer eller hemmer læring hos barn i nåtiden, kan lærere utnytte de mulighetene og den kunnskapen de har til å hjelpe alle barn til å bli bedre studenter i fremtiden. I tillegg er det et viktig poeng at denne forvandlingsideen ikke avhenger av hva lærere gjør alene, men hva lærere og elever gjør sammen. De pedagogiske prinsippene i denne tankegangen blir da samarbeid for endring, bestemmelser blir tatt med bakgrunn i alle elevenes interesser og en tillit til at alle barn kan lære det de ønsker (Schwann et al., 2012, s. 6). Ainscow og Miles (2008) er opptatt av hvordan samarbeid mellom lærere og andre ansatte innad i en skole, samt samarbeid på tvers av skoler kan bidra til å utvikle inkluderende praksiser. Ved å sammenligne egen praksis med

andres, vil en kunne videreutvikle både holdninger til barn med særskilte behov, i tillegg til hvordan en driver opplæringen i skolen.

En sentral utfordring for lærere som ønsker å utvikle en inkluderende praksis, er å tenke igjennom hva de mener om inkludering, og hva de synes er vanskelig med inkludering (Florian, 2008, s. 204). Dette innebærer også at en reflekterer over hvilke holdninger en har til barn med særskilte behov. Lærere må gå bort fra tankegangen om at de ikke er kvalifiserte til å undervise disse barna. En vanlig tankegang er at spesialpedagoger underviser på en annen måte enn vanlige pedagoger. I virkeligheten er det ikke nødvendigvis metodene som er annerledes, men rammene (Florian, 2008, s.204).

Tilpasset opplæring og differensiering er på mange måter sterkt knyttet sammen (Ogden, 2004). TPO er, som nevnt tidligere, et viktig prinsipp i norsk skole. Ifølge Ogden (2004) handler differensiering om at en tar hensyn til enkeltelevers forutsetninger og behov, både i undervisning og i andre læringsaktiviteter. Han skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering betyr at en samler elever i grupper etter evne,- og prestasjonsnivå. Dette gjør en for å skape mest mulig homogene læringsgrupper. Pedagogisk differensiering skjer derimot innen den enkelte klasse eller grupper, og det handler eksempelvis om tempo,- nivå,- eller breddedifferensiering. Slikt sett har tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering har mange likhetstrekk (Ogden, 2004, s.187).

Pedagogisk differensiering handler om at en tilpasser undervisningsmetoder ut fra den enkelte elevs behov. Innad i dette kan en ha breddedifferensiering, der elevene arbeider med ulik stoffmengde. Tempodifferensiering går ut på at elevene bruker ulik tid på å arbeide seg gjennom emner og oppgaver, mens nivåddifferensiering handler om å dele en klasse i mindre grupper der elevene arbeider med lærestoff som har ulik vanskegrad. Vanligvis utføres slike former for differensiering med utgangspunkt i samme pensum (Ogden, 2004).

Flerintelligensteorien, eller Multiple Intelligences (MI) understreker at barn lærer på flere ulike måter. Ifølge Howard Gardner (1993) finnes det åtte forskjellige intelligenser som alle mennesker har, men der eksempelvis den musikalske intelligensen er mer fremtredende hos en person, så er gjerne den språklige intelligensen mer fremtredende hos en annen. Dersom lærere er klar over dette, og bruker det bevisst i sin undervisning, så er dette et godt grep for å skape en inkluderende opplæring.

Ogden (2002) er opptatt av å arbeide med og øke den sosiale kompetansen hos barn og unge for at de lettere skal føle seg godtatt av miljøet rundt dem.

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (s. 196).

Som en del av den sosiale kompetansen er det viktig at en har ferdigheter innen empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll eller selvregulering og ansvarlighet (Ogden, 2002). På den annen side påpeker også Ogden (2002) at barn som blir vurdert som å ha en god sosial kompetanse av voksne, ikke alltid er like populære hos jevnaldrende. Det de voksne anser som god, sosialt akseptabel atferd står med andre ord ikke alltid i stil med det de jevnaldrende verdsetter hos hverandre. Med andre ord er sosial kompetanse komplisert, samtidig som det er en viktig del av individers utvikling.

2.4 Inkludering og læring

En rapport fra 2012, utarbeidet av Dansk Clearinghouse på oppdrag fra Ministriet for Børn og Undervisning i Danmark, viser at det å inkludere barn med særskilte behov inn i ordinær undervisning, kan ha positive effekter, både faglig og sosialt på alle barna i klassen (Dyssegaard & Larsen, 2013). Barn med særskilte behov ser ut til å oppnå bedre resultater av å være en del av ordinær opplæring, samtidig som det ikke har noen negativ effekt på de andre elevene at disse barna er inkludert (Dyssegaard & Larsen, 2013). Dette er interessant fordi det vektlegger betydningen av inkludering av alle barn i skolen. Vygotsky uttalte allerede for flere tiår siden at læring foregår i sosialt samspill med andre individer. «Læring stimulerer en rekke indre utviklingsprosesser som bare opererer når barnet samhandler med andre individer i sitt miljø og i samarbeid med sine venner» (Vygotsky, 1978 i Ogden, 2004, s.160). Etienne Wenger (1998) presenterer en teori om læring som er basert på en antakelse om at deltakelse i sosiale praksisfellesskap er det fundamentale utgangspunktet for hvordan et individ lærer og utvikler seg. Dette er en sosial læringsteori, og inneholder følgende komponenter:



(Wenger, 1998, s. 5)

Meaning handler om å oppleve verden generelt og vår plass i verden som meningsfull (Wenger, 1998, s.5). Deltakelse og tingliggjøring, er viktige deler av denne komponenten. De er gjensidig avhengige av hverandre, og den ene kan ikke eksistere uten den andre. Deltakelse handler om å være en aktiv del av et samfunn. Samfunnet former individet, men individet kan også være med på å forme samfunnet. Tingliggjøring betyr i praksis at en mer eller mindre stadfester eller objektiviserer noe. Det som er tingliggjort brukes som verktøy av mennesker i det daglige uten at en trenger å være klar over det. For eksempel kan dette være lover eller regler som påvirker hvordan vi tenker oss i samfunnet (Wenger, 1998).

Practice, eller praksis, handler om felles opplevelser og perspektiver. Individet samhandler med hverandre og med verden generelt, og på den måten blir relasjoner formet og læring oppstår (Wenger, 1998). *Community*, eller samfunn, omhandler tre dimensjoner; et felles engasjement, en felles bedrift og et felles repertoar (Wenger, 1998, s.73).

Den siste komponenten, *identity*, eller identitet på norsk, handler om hvordan læring forandrer individer, og skaper personlige historier om hvordan en utvikler seg i sammenheng med samfunnet en lever i. Fokuset er på individet fra et sosialt perspektiv. I den sammenheng aktualiseres spørsmål om deltakelse eller ikke-deltakelse, i tillegg til inkludering og ekskludering (Wenger, 1998).

Wenger (1998) uttrykker at læring er tett knyttet til identitet fordi det former hvem vi er og hva vi kan bidra med. På den måten kan læring ses på som en utviklingsprosess innad i individet, men en må også vurdere om konteksten individet befinner seg i bidrar til utvikling og læring.

Mel Ainscow (2005) kobler modellen til Wenger inn mot hvordan en kan utvikle en inkluderende praksis i skolen, og særlig hvordan de ansatte på skolen kan arbeide mot dette målet.

Inkludering og læring kan også knyttes til selvregulering, da selvregulering er viktig for sosial og faglig utvikling hos barn (Størksen, 2014). Barn som har problemer med selvregulering kan stå i fare for å falle utenfor det sosiale samspillet, samt prestere dårligere på skolen enn barn som behersker dette bra (Størksen, 2014). Størksen (2014) definerer selvregulering som «evnen til viljestyrt og tilpasset atferd» (s.204). Selvregulering er på mange måter en kognitiv evne som utvikles med alder, men for noen barn skjer ikke dette automatisk. Utviklingen henger nemlig sammen med miljøfaktorer og genetiske forutsetninger hos barnet (Størksen, 2014).

2.5 Utfordringer med inkludering

Peder Haug (2014) påpeker at det på et overordnet nivå er stor politisk og ideologisk oppslutning omkring inkludering i skolen. Når en ser nærmere på selve praksisfeltet, er det derimot stor variasjon i forståelsen av hva inkludering faktisk handler om. En kan se eksempler på personer som i utgangspunktet er sterke tilhengere av inkludering, men som når det kommer til praksis allikevel åpner opp for segregerende løsninger. Dette er noe av det som gjør det vanskelig å si om en skole er inkluderende eller ei.

Haug (2014) peker spesielt på fire utfordringer med inkludering.

(I) Utfordringer knyttet til å sikre fellesskapet

«Fellesskap i skolen handler om i hvilken grad alle elever er sammen i et felles skolesystem, i de samme skolene og i vanlig klasse og/eller gruppe» (Haug, 2014, s. 29). I Norge har alle barn i dag rett til skolegang og opplæring. Vår største utfordring når det gjelder å sikre fellesskapet er organiseringen av spesialundervisningen. I Norge får omtrent 8% av elevene spesialundervisning. Ca. 0,7% av disse elevene mottar tilbudet utenfor den ordinære skolen, i form av egne spesialgrupper eller spesialskoler. Det er vanskelig å få et helt nøyaktig tall her, men en vet at omfanget har økt de senere årene (Haug, 2014, s. 30).

Den mest vanlige formen for spesialundervisning gis innad i den ordinære skolen. Hele 80% av denne undervisningen foregår utenfor vanlig klasse. Dette kan være i små grupper eller alene med en lærer eller assistent. De fleste av de elevene dette gjelder får en slik undervisning et par timer i uka, mens de den resterende tiden deltar i vanlig klasse uten spesiell tilrettelegging der. Når nivået på antall barn som mottar spesialundervisning er såpass høyt, kan dette være en indikator på at den ordinære opplæringen i skolen ikke er god nok. Samtidig er det utfordrende for inkluderingstanken at så mye av spesialundervisningen gis utenfor fellesskapet (Haug, 2014, s.30).

(I) Utfordringer knyttet til å sikre deltakelse

«Å delta handler om å kunne ta aktivt del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever» (Haug, 2014, s. 31). Deltakelse er en forutsetning for læring, og det stilles dermed store kvalitative krav til den opplæringen som gis. Lærerne blir dermed en svært viktig faktor i god opplæring. Senere studier viser at den mest fremtredende arbeidsmåten i skolen er oppgaveløsning klassevis, gruppevis og individuelt. Denne metoden fungerer ikke like godt for alle elever. Utfordringen blir da å finne undervisningsmetoder som kan være inkluderende for alle barn (Haug, 2014, s.31).

Denne tankegangen finner en også igjen hos Florian (2008). Hun påpeker at valg av strategier kan være viktigere enn måten en tilnærmer seg undervisningen på. Eksempelvis kan det handle om å variere intensiteten i undervisningen, heller enn å tilpasse innholdet i pensum ut fra hvilke vansker eleven har. Florian uttrykker også at manglende kompetanse hos lærere er en av barrierene når det gjelder å få til god og inkluderende opplæring i skolen (Florian, 2008, s. 204).

(II) Utfordringer knyttet til å sikre medvirkning

«Medvirkning er en viktig del av opplæringen til demokrati og viktig for å skape en inkluderende skole for den enkelte» (Haug, 2014, s. 33). I 2012 ble det nedfelt en forskrift til opplæringsloven om tid til arbeid med elevråd og elevmedvirkning: «Alle elever skal ha mogleighet og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa. Arbeidet må vere godkjent av skolen» (Forskrift, 2016, §1-4a).

Det er en målsetning at elever og foreldre skal ha tilgang på relevant informasjon når det gjelder skolen og deres eget barn. De skal i tillegg ha mulighet til å diskutere og påvirke saksgang i forhold som gjelder dem selv. Deres synspunkter skal tas hensyn til, og vurderes på lik linje med andres. Utfordringen ligger da i å ta hensyn til den enkelte samtidig som en tar hensyn til fellesskapet (Haug, 2014).

(III) Utfordringer knyttet til å sikre utbytte

«Utbytte handler om resultater, det som kommer ut av å være i fellesskapet, være deltaker og få mulighet til medbestemmelse» (Haug, 2014, s. 34). Det å være opptatt av resultater har ideologisk sett vært lite interessant i norsk skole. Prosessene har vært viktigere enn resultatene. Dette har endret seg den senere tid. Det kan blant annet skyldes New Public Management, PISA og andre internasjonale tester. I dag er det mer vanlig å fokusere på

måloppnåelse og resultater i fag, og da spesielt i norsk, matematikk og engelsk. Dette skjer til tross for at læreplanene lister opp flere andre læringsmål som er viktige for læring og utvikling. Blant annet kan en se at det nevnes områder som mestring, skaperglede, det å tenke kritisk, ta del og ha ansvar for fellesskapet, være kreativ, miljøbevisst og å handle etisk. Slike mål er ikke mulig å evaluere ved bruk av tester i for eksempel lesing og regning (Haug, 2014).

Når det gjelder selve spesialundervisningen går det frem av norske undersøkelser at det ofte er lærere uten spesialpedagogisk kompetanse som gir en slik undervisning. Assistenten blir gjerne satt til å ha ansvar for disse timene. En kan da stille spørsmålstegn ved utbyttet elevene får av denne undervisningen (Markussen, Strømstad, Carlsen, Hausstätter & Nordahl, 2007).

En viktig forutsetning for å sikre utbytte hos elevene er at lærerne har god innsikt i forskning, og vet hva som nytter og gir resultater i opplæringen. I dag er det langt flere som strever i skolen enn de elevene som får spesialundervisning. Det er derfor vesentlig å se på hvordan det jobbes med de arbeidsformene som blir brukt i skolen (Haug, 2014).

Haug presenterer syv kategorier for en differensiert opplæring. Disse er hentet fra Differensieringsprosjektet i grunnopplæringen i Norge (Dale og Wærness, 2003 i Haug, 2014, s. 37). Kategoriene viser hvordan en kan realisere en inkluderende skole med tilpasset opplæring (Haug, 2014).

Først og fremst handler det om å *kjenne elevenes* forutsetninger, i tillegg til å følge med på utviklingen til den enkelte. Innad i dette er kontakt med foreldrene viktig. Dernest handler det om å *bevisstgjøre elevene* på egne mål. De må få tildelt *arbeidsoppgaver* som de har forutsetninger for å mestre, og som de klarer å gjennomføre innen bestemte tidsrammer.

Oppgavene må også være varierte for å skape motivasjon. *Skoledagen* må åpne for variasjon, og det samme gjelder for hvilke *læringsrom* og læringsarenaer som skal benyttes.

Arbeidsmetodene må skape rom for at læringsmiljøet blir positivt, samtidig som de sikrer en variasjon for å tilfredsstille elevenes preferanser. Til slutt må elevene få jevnlig og konstruktiv tilbakemelding på det arbeidet som blir gjort. En slik *vurdering* skal brukes til å tilrettelegge opplæringen etter den enkelte elevs ulike behov (Haug, 2014).

I tillegg til disse syv kategoriene påpeker også Haug (2014) viktigheten av gode relasjoner, oppmuntring, rom for å feile, god klasseledelse, gode rutiner og ikke minst en god faglig kompetanse hos lærerne som faktorer for å sikre elevenes utbytte i skolen.

3 METODEDETEORI

For å kunne gjennomføre en diskursanalyse må man akseptere grunnleggende filosofiske premisser om hvordan mening skapes (Jørgensen & Phillips, 1999). En diskursanalytisk metode er nettopp den tilnærmingen en har til å undersøke hvordan mening skapes i ulike sammenhenger (Hitching et al., 2011).

Både kritisk diskursanalyse, KDA, og diskursteori har som et felles utgangspunkt at våre måter å snakke på ikke avspeiler verden nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). I tillegg kommer begge teoriene fra et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, der språkbruk ble sett på som en form for sosial handling og der mening og vår kunnskap om verden blir til gjennom språket (Hitching et al., 2011).

På den annen side har de to tilgangene oppstått i forskjellige disipliner, og har dermed utviklet egne særtrekk som er spesielt for dem (Jørgensen & Phillips, 1999).

Når man gjennomfører en diskursanalyse er det fullt mulig å kombinere elementer fra ulike diskursanalytiske perspektiver, men det er viktig at man har et overblikk over det diskursanalytiske feltet, slik at man klarer å få en god ramme som henger sammen. Premisser, teori og metode må ikke motstride hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999).

Under vil jeg presentere teori om metoden jeg kommer til å benytte elementer fra i analysen. Først starter jeg med å gi en liten innføring i sosialkonstruktivismen, før jeg kort presenterer kritisk diskursanalyse (KDA) og diskursteori. Det finnes mange nyanser og variasjoner innenfor disse tradisjonene, men jeg vil ta utgangspunkt i Jørgensen og Phillips (1999), og kort beskrive disse to. I tillegg vil jeg gi en kort presentasjon av Foucaults betydning innen det diskursanalytiske feltet, samt en kort forklaring av diskurs og makt.

3.1 Sosialkonstruktivisme

«Sosialkonstruksjonismen er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfund» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme er to sider av samme sak. Diskursanalyse er kun en av mange sosialkonstruktivistiske tilnærminger (Jørgensen & Phillips, 1999).

Jørgensen & Phillips (1999) viser til Vivien Burrs fire premisser som binder det sosialkonstruktivistiske feltet sammen:

- *En kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten.* Dette innebærer at vår viten om verden ikke automatisk kan ses på som en objektiv sannhet. Derimot er det et produkt av våre måter å kategorisere verden på.
- *Historisk og kulturell spesifisitet.* Dette betyr at vårt syn og vår viten om verden alltid er kulturelt og historisk forbundet.
- *Sammenheng mellom viten og sosiale prosesser.* Dette betyr at viten skapes i sosial interaksjon, og vår måte å forstå verden på, skapes og opprettholdes i sosiale prosesser.
- *Sammenheng mellom viten og sosial handling.* Dette innebærer at ulike sosiale verdensbilder fører til ulike sosiale handlinger.

(Burr, 1995 i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13-14)

Disse nøkkelpremissene har sine røtter i blant annet fransk poststrukturalistisk teori. Poststrukturalismen er en videreutvikling av strukturalismen, der en undersøker grunnleggende strukturer i språket (Knudsen, 2010). Innen poststrukturalismen legges det vekt på at språket skaper mening, og at kunnskap må forstås i sammenheng med relasjoner og prosesser (Knudsen, 2010). Poststrukturalismen viser også mangfoldighet. «Forskellige forskere henter inspiration fra forskjellige teorier og setter dem sammen i en begrundet eklektisisme» (Knudsen, 2010, s.170). Sosialkonstruktivismen kan forstås som en litt større kategori som poststrukturalismen er en del av.

Sosialkonstruktivismen undersøker forholdet mellom språk og virkelighet (Hitching et al., 2011). Verden blir konstruert gjennom språket, og ord får sin betydning ut fra hvordan menneskene anvender det. Når man da analyserer språket kan man finne ut hvordan sosiale virkeligheter blir skapt. Ulike fenomener som blir oppfattet som naturlige eller selvsagte, kan i virkeligheten være skapt av sosiale praksiser eller tanker og språk (Hitching et al., 2011). En kan da benytte seg av empiriske undersøkelser for å studere slike tilfeller.

3.2 Kritisk diskursanalyse (KDA)

Dette er en betegnelse for flere kritisk-diskursanalytiske retninger, men som Jørgensen & Phillips (1999), vil også jeg ha et spesielt fokus på Norman Faircloughs tilnærming, da han synes å ha den mest utviklede teorien og metoden innenfor feltet.

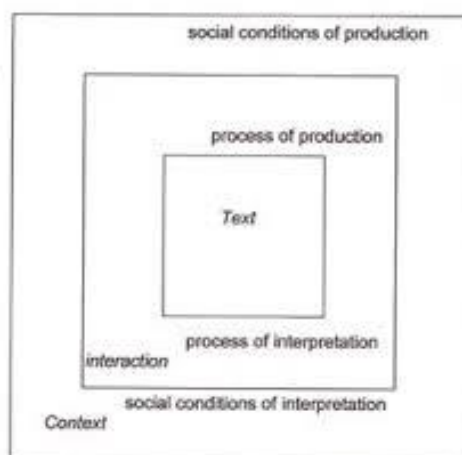
KDA har sine røtter i lingvistikk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 104). På et overordnet nivå forsøker en kritisk diskursanalyse å beskrive og kritisere språkbruk som tilslører problematiske samfunnsforhold (Grue, 2011). Historisk sett bygger KDA i hovedsak på to

vitenskapelige tendenser: *språk i bruk og kritisk teori* (Grue, 2011). Språk i bruk har sjelden en nøytral virkelighetsbeskrivelse. Som oftest bærer det preg av et bestemt perspektiv om hvordan verden er eller burde se ut. Slike ideologiske premisser er utgangspunktet for kritikken i kritiske diskursanalyser. En ønsker å synliggjøre hvordan noe som i utgangspunktet oppfattes som naturlig, i virkeligheten er historisk, kulturelt og politisk betinget (Grue, 2011, s.112).

Ideologi er konstruksjoner av virkeligheten som er bygget inn i diskursive praksis (Fairclough, 1992). Det er tett knyttet til makt fordi noen grupper i samfunnet dominerer over andre grupper, og det påvirker hvordan ideologier skapes, og hvordan vi tenker og handler (Fairclough, 2001).

Ideologier og makt knyttes også til det Fairclough (2001) kaller *common sense*, altså sunn fornuft. Dette handler om i hvilken grad ideologier som er innebygd i diskursive trekk blir tatt for gitt, eller oppfattet som sunn fornuft. Det oppstår da gjerne kamper, der elementer utfordrer den gjeldende betydningen. Hegemoni er dermed aldri stabilt, og det blir en drakamp i forhold til hva som skal være den dominerende betydningen (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursiv praksis kan da ses på som «et aspekt af en hegemonisk kamp, som bidrager til reproduktion og transformation af den diskursorden, den indgår i (og dermed af de eksisterende magtrelasjoner)» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.88).

Fairclough (2001) har utviklet en modell for tekstanalyse, der en studerer og analyserer forholdet mellom selve teksten, produksjonsbetingelsene og de sosiale forholdene som omringer dem:



(Fairclough, 2001, s. 21)

I følge ham består altså en kritisk diskursanalyse av tre nivåer. Først må en beskrive og analysere selve språket i teksten. Deretter tolkes forholdet mellom tekst og produksjonsbetingelsene, som f.eks. sjangerkrav og ulike språknormer. Til slutt forklarer en denne interaksjonen opp mot de samfunnsnormene og den sosiale konteksten teksten befinner seg i (Fairclough, 2001).

Fairclough har og i sine analyser fokus på det han kaller interdiskursivitet og intertekstualitet. Interdiskursivitet er et uttrykk for hvordan ulike diskurser fremstår både innenfor, og på tvers av forskjellige diskursordener (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). Intertekstualitet viser at alle tekster bygger på tidligere begivenheter. Tekster referer til og bygger på hverandre, og bidrar på den måten til historisk forandring og utvikling (Jørgensen & Phillips, 1999, s.84).

Modellen til Fairclough har møtt en del kritikk (Hitching et al., 2011). Kritikken går ut på at det er en selvmotsigelse å skulle både analysere en diskurs nøytralt, samtidig som man skal være kritisk. Samtidig berører denne kritikken noe som er sentralt for enhver diskursanalytiker. Noen forskere mener at det er umulig å gjennomføre en nøytrale diskursanalyse. Som regel vil alle analyser ta utgangspunkt i problemstillinger som er basert på forskerens egne interesser og verdier (Hitching et al., 2011). Valide analyser må være gjennomsyret av transparens og gode forklaringer på de valgene man har gjort.

3.3 Diskursteori

Dette er den teorien som er mest preget av poststrukturalismen av de som nevnes i dette kapitlet. Nøkkelordet i denne teorien er diskursiv kamp. Ulike diskurser, som hver på sin måte representerer et sett å snakke om og forstår den sosiale verden på, kjemper mot hverandre for å oppnå hegemoni, altså det såkalt riktige synspunktet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Teorien er ofte forbundet med Ernesto Laclau og Chantal Mouffes.

Diskursteorien har teoriutvikling som mål, og mangler derfor praktiske redskaper til tekstnær diskursanalyse. På mange måter er den da et fint supplement til andre forfattere (Jørgensen & Phillips, 1999)

Innen diskursteori kan en diskurs forstås som «en fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.36). Alle tegnene som finnes i en diskurs kalles momenter, og hvert av disse momentene er tett bundet sammen i et system. Diskursens betydning dannes ut fra såkalte nodalpunkter, som er et privilegert tegn som de andre tegnene samler seg rundt, og får deres betydning i forhold til (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Sagt på en annen måte blir en diskurs et forsøk på å skape entydighet ved å se på hvordan

momentene relaterer til hverandre. I tillegg har diskursteorien med noe som kalles elementer. Dette er de tegnene som enda ikke har fått tildelt mening, altså tegn som er flertydige. Med bakgrunn i dette utdypes diskursbegrepet: «En diskurs forsøker at gjøre elementerne til momenter ved at redusere deres flertydighet til entydighet» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38).

Diskursens struktur kan utfordres og endres gjennom artikulasjon, altså i hvilken sammenheng en bruker ulike uttrykk. Betydningen av et uttrykk forandres gjerne gjennom relasjon til ulike tegn. Dermed kan diskursene aldri bli helt gjennomstrukturerte, og det vil alltid være en kamp om hvilke diskurser som skal herske, og hva betydningen av de enkelte tegn skal være (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 40).

Ved gjennomføringen av en diskursanalyse vil en være på jakt etter konkrete uttrykk og hvilke egenskap de har i artikulasjoner. En bryter ned språket og studerer alle delene som er beskrevet ovenfor for å evt. avdekke maktstrukturer i diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999, s.40). Slikt sett har diskursteori en mer språkteoretisk innfallsvinkel til diskursanalyse enn de to tradisjonene som er beskrevet ovenfor.

Ved diskursanalyse er en også opptatt av å dekonstruere de strukturer som oppfattes som naturlige i vårt samfunn. Man ønsker å vise at de mekanismene som finnes i verden er et resultat av politiske prosesser som har sosiale konsekvenser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). En slik dekonstruksjon kalles også en oppløsning av hegemoniske diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s.61).

3.4 Foucaults betydning

Michel Foucault (1936-1984) har et relasjonelt språksyn. De sosiale relasjonene ligger blottet direkte i språket, og på den måten blir alt umiddelbart tilgjengelig i diskursen (Neumann, 2001, s. 36). På mange måter kan en da si at Foucault stammer fra den poststrukturalistiske tradisjonen.

Diskursanalysen ble for alvor satt i gang av Foucault (Jørgensen & Phillips, 1999). Han utviklet to diskursanalytiske metoder som han kalte for arkeologi og genealogi (Jørgensen & Phillips, 1999, s.21). Jeg konsentrerer meg i hovedsak om arkeologien, da det er dette som er mest relevant for min analyse.

Diskursteorien er en del av hans arkeologi. Arkeologisk sett er han opptatt av å avdekke regler som gjelder i forhold til hvilke utsagn som aksepteres som sanne og meningsfulle i en bestemt historisk epoke (Jørgensen & Phillips, 1999, s.21).

Foucault deler arkeologien inn i tre områder: utsagn, diskursen og diskursformasjonen (Hausstätter, 2009, s. 124). Utsagnene er diskursenes kjerne. Det er her det avgjøres hvordan man forstår kunnskapsetableringen som oppstår. Det ligger nemlig ingen struktur bakom utsagnene. Dersom man ønsker å forstå hvordan verden henger sammen, må man studere diskursene, og ikke strukturene (Hausstätter, 2009, s.124). Diskursformasjoner er en måte for de uregelmessige utsagnene å skape en form for regelmessighet. Når slike regelmessigheter avdekkes, kan man si at man har fått innblikk i en diskurs (Hausstätter, 2009, s. 125). Oppgaven til en diskursanalytiker blir da å undersøke hvordan et utsagn arter seg og hvordan det etableres i en diskursformasjon, i tillegg til hvordan det arter seg som et sosialt fenomen (Hausstätter, 2009, s.125).

Foucault (2002) definerer diskurs på følgende måte:

We shall call discourse a group of statements in so far as they belong to the same discursive formation: it does not form a rhetorical or formal unity, endlessly repeatable, whose appearance or use in history might be indicated (and, if necessary, explained); it is made up of a limited number of statements for which a group of conditions of existence can be defined (s. 131).

De fleste av de diskursanalytiske tilgangene som finnes i dag er enig med Foucault i at diskurser er noe som er delvis bundet av regler, og som setter grenser for hva som gir mening. Sannhet skapes da diskursivt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Samtidig er Foucault nokså rigid når det gjelder å identifisere kun et vitenskapsregime i hver historiske tidsepoke. Som vi har sett over, er dette noe som den senere tid er erstattet av et mer konfliktfyllt bilde, der ulike diskurser kjemper om hegemoni (Jørgensen & Phillips, 1999, s.22).

Foucault benytter seg av begrepet episteme som en måte å forstå og beskrive verden på (Foucault, 2002). Dersom alle diskursive momenter i f.eks. en tekst underbygger samme kunnskap og praksis, tilhører de, ifølge Foucault (2002), den samme diskursive formasjonen.

3.5 Diskurs og makt

I en diskursanalyse er selve språket viktig. Måten en omtaler et fenomen på kan blant annet bidra til illegitim maktutøvelse i samfunnet (Svennevig, 2009). Slike maktforhold bidrar ofte til hva som er gyldig eller ikke gyldig kunnskap innenfor et fagfelt.

En ser blant annet at det innenfor det spesialpedagogiske feltet i skolen har vokst frem ulike ord, uttrykk og begreper som gjør at vi grupperer og klassifiserer barn og unge for å skape en slags orden i systemene. Norman Fairclough (2001) kaller dette for *orders of discourse*, som er et uttrykk først brukt av Michel Foucault. «How discourses are structured in a given order

of discourse, and how structurings change over time, are determined by changing relationships of power at the level of the social institutions or of the society» (Fairclough, 2001, s. 25). Med andre ord endres språkbruken i takt med politiske krefter og den historiske utviklingen av fagfeltet. Som Booth (1998) uttrykker det: «Official discours continues to exert multiple holds over us. It has an authority which creates and ideological groove» (s. 56).

Ifølge Foucault tilhører ikke makt bestemte institusjoner. Den skal ikke forstås som noe undertrykkende, men heller som noe produktivt som er med på å skape muligheter i det sosiale (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). «Magt er både det, der skaber vores sociale omverden, og det, der gør, at omverdenen ser du og kan italesættes på bestemte *måder*, mens andre muligheder udelukkes» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.23). Dette synet blir videreført diskursteorien. Kritisk diskursanalyse har et mer tvetydig forhold til denne forståelsen av makt (Jørgensen & Phillips, 1999).

Makt og kunnskap er tett sammenbundet, og har innvirkning på Foucaults syn på sannhet. Det menneskene bestemmer seg for å anse som sannhet blir, ifølge Foucault, oppfattet som sant (Hausstätter, 2009). Sannhet skapes i diskursene, og det er dermed aldri mulig å oppnå en totalitær sannhet (Jørgensen & Phillips, 1999).

Fairclough (2001) skiller mellom makt i diskurs og makt bak diskursen. Når det gjelder makt i diskurs uttrykker han at makt kan oppstå i direkte møte med andre mennesker, men en kan også finne maktutøvelse som skjer på en mer indirekte måte, f.eks. gjennom media. Dette kaller han skjult makt. Ved skjult makt finnes et skarpt skille mellom eksempelvis forfatter av en tekst og leseren. Forfatteren kan selv velger hva som er med eller utelates fra teksten, og på den måten har hun et visst overtak over leseren (Fairclough, 2001). Makt bak diskursen henger sammen med sosial orden, deriblant hvilket språk en snakker og ulike normer som gjelder for bestemte situasjoner (Fairclough, 2001).

4 METODE

4.1 Valg av data

Jeg har valgt å analysere NOU 2015:8 *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser*.

Dette er mitt empiriske materiale. Utredningen har som formål å undersøke hvilke kompetanser elevene i den norske skolen må ha om 20-30 år. Parallelt med *Fremtidens skole* kom det også en annen utredning, NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Denne ble gjennomført med Øystein Djupedal som leder, og referert til som Djupedalutvalget.

Djupedalutvalget hadde som mandat å vurdere virkemidlene for å fremme et godt, psykososialt miljø for elevene og forhindre mobbing og andre krenkelser (NOU 2015:2, s.28). Et av kapitlene i denne utredning heter *Inkluderende skole- en ny statlig satsing*. Hadde det vært mer interessant å velge denne teksten, heller enn *Fremtidens skole*? Utfordringen min var at Djupedalutvalget i all hovedsak kobler inkluderingsbegrepet opp mot sosial tilhørighet. I kapittel 2 begrunner jeg at inkludering handler om så mye mer enn akkurat dette, og valget av empirisk materiale er gjort ut fra denne begrunnelsen. De to utredningene ses på som to separate dokumenter. De tar for seg ulik problematikk, og er ikke sammenvevd på andre måter enn at begge kobles inn mot skoleverket, og er med på å sette en ny standard for hva som bør vektlegges i skolen i fremtiden.

Inkluderingsbegrepet synes umiddelbart ikke å ha noen vesentlig rolle ved lesing av *Fremtidens skole*. Samtidig har Norge, på lik linje med flere andre land i verden, forpliktet seg til å vektlegge en inkluderende skole gjennom Salamancaerklæringen. Når mandatet til Ludvigsenutvalget er å vurdere skolens innhold, skal inkludering gjennomsyre enhver bestemmelse og ethvert valg en tar om elevenes læring. Nettopp derfor pirret denne utredningen min interesse.

For meg er det interessant at inkluderingsbegrepet ikke er innlemmet i utredningen. Samtidig går min analyse ut på å undersøke ulike inkluderingsdiskurser som finnes i teksten, både eksplisitt og implisitt. Dette betyr at det er mulig å avdekke og studere inkludering i *Fremtidens skole* til tross for at begrepet eksplisitt ikke har noen vektlegging. Som Kari Krogstad (2015) sier i sin diskursanalyse av to offentlige dokumenter, *På leting etter religion*: «Det som ekskluderes eller ikke rommes i diskursen, kan være vel så interessant,..» (s. 12).

4.2 Metodisk fremgangsmåte

Tekstforskning handler om å studere relasjonen mellom teksten og det som ligger utenfor teksten (Karlsson, 2010). En modell som ofte brukes for å vise sammenhengen mellom tekst

og kontekst er Faircloughs (2001) tredimensjonale modell. Denne viser de ulike nivåene i en diskurskritisk tilnæringsmåte, se kapittel 3.2. I min analyseprosess var Faircloughs modell en inspirasjon til det metodologiske fundamentet. Det betyr ikke at jeg fulgte metoden slavisk, men jeg trakk ut ulike elementer som var relevante for min analyse. I tillegg benyttet jeg elementer fra Laclau og Mouffes diskurstori og Foucaults arkeologi. Alle de diskursanalytiske retningene som jeg benytter meg av er i utgangspunktet svært omfattende hver for seg, og det ville kreve mer plass enn det en masteroppgave tillater dersom jeg skulle anvendt alle elementene i en av retningene i analysen. På bakgrunn av dette valgte jeg å trekke ut det jeg syntes var relevant i min analyse. Valgene jeg gjorde ble begrunnet underveis i oppgaven. I følge Jørgensen og Phillips (1999) er det fullt mulig å kombinere elementer fra ulike diskursanalytiske retninger så lenge en er bevisst det diskursanalytiske feltet, og klarer å skape en god og sammenhengende ramme.

Mitt formål med analysen var å undersøke hvordan inkludering kommer til uttrykk i *Fremtidens skole*. Jeg ønsket å identifisere hvilke diskurser om inkludering som finnes i utredningen. Deretter undersøkte jeg relasjonen mellom disse betydningene av inkludering og den konteksten de inngikk i. For å kunne si noe om hvilke syn utredningen har på fellesskapet, eller hvilken forståelse av inkludering som finnes i utredningen, er det nødvendig å sette teksten inn i en kontekst. I følge Karlsson (2010) handler tekstforskning like mye om kontekstforskning. Hun uttrykker at en kan se på kontekst som noe forskeren selv etablerer, eller en kan anta at teksten allerede har en kontekst uavhengig av forskeren, «och att denna kontext på något sätt måste göras rättvisa» (s. 162). Relevant kontekst for denne diskursanalysen er det teoretiske rammeverket om inkludering som jeg har valgt for oppgaven. I det ligger det en historisk, forskningsbasert, politisk, samfunnsmessig, skole,- og elevrelatert kontekst.

Jeg leste utredningen flere ganger for å kunne svare på problemstillingen min *Hvordan kommer inkludering til uttrykk i NOU 2015:8 Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser?*

I første del av analysen var jeg opptatt av selve teksten. Jeg valgte å utelate en analyse av grammatiske strukturer i utredningen. Dette bunner i at inkludering som eksplisitt begrep, ikke er vektlagt i dokumentets tekst. Derimot var jeg opptatt av å undersøke ord og begreper som implisitt kan fortelle noe om hvilket syn utredningen har på inkludering.

Laclau og Mouffes diskursteori (Jørgensen & Phillips, 1999) bygger på en antakelse av at alt er diskursivt bestemt. Selv om diskursens struktur kan endres gjennom hvilken sammenheng ulike uttrykk brukes i, er det ønskelig å redusere flertydigheten i diskursenes momenter slik at en oppnår entydighet. Slik jeg forstår teorien minner dette veldig om Foucaults episteme begrep (Foucault, 2002). Mening ligger blottet i språket, og alt blir på den måten direkte tilgjengelig i diskursen. Den finnes ingen struktur bakom utsagn, og på den måten er det umulig å forstå noe man ikke kjenner til.

Med bakgrunn i denne forståelsen er første del av analysen inspirert av de tre områdene utsagn, diskurs og diskursformasjon i Foucaults arkeologi (Hausstätter, 2009). I tillegg hentet jeg også inspirasjon ifra Laclau og Mouffes diskursteori, der man er på jakt etter konkrete uttrykk og hvilke egenskaper disse har i ulike artikulasjoner i teksten. Denne delen av analysen kalte jeg Lesing A. Her var jeg på leting etter ord og begreper som kunne kobles til inkludering. De begrepene jeg undersøkte var bevisst valgt ut med utgangspunkt i den teorien jeg har presentert om inkludering. Jeg undersøkte antall forekomster av de ulike begrepene, og om jeg kunne avsløre regelmessigheter i de ulike utsagnene som var koblet til dem. Her ble ordtellingsfunksjonen til pdf- leseren i Adobe tatt flittig i bruk. Fantet det noe mønster som kunne identifisere hvilke diskurser om inkludering som kommer til syne i *Fremtidens skole*? Denne delen av analysen ble gjennomført for å kunne svare på underkategorien av problemstillingen min; *Hvilke diskurser om inkludering kan identifiseres i utredningen?*

I andre del av analysen, som jeg har kalt Lesing B, hentet jeg inspirasjon fra Fairclough og hans tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse. Mer nøyaktig undersøkte jeg samfunnsnormene og den sosiale konteksten teksten befinner seg i. Ifølge Fairclough medieres relasjonen mellom selve teksten og den sosiale praksis av den diskursive praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Jeg valgte å ikke dvele ved tekstens produksjon og konsumpsjon, da mitt fokus i oppgaven var hvordan begrepet inkludering kommer til uttrykk i teksten, og hvilken forståelse av inkludering som finnes i utredningen. Samtidig berørte jeg det Fairclough kaller intertekstualitet, altså hvordan *Fremtidens skole* trekker på andre tekster, og interdiskursivitet, hvordan ulike diskurser fremstår både innenfor, og på tvers av forskjellige diskursordener. Ved analyse av sosial praksis er ikke diskursanalysen, ifølge Fairclough, tilstrekkelig (Jørgensen & Phillips, 1999). Sosial praksis inneholder både diskursive og ikke-diskursive elementer, noe som gjorde at jeg også i denne delen måtte benytte meg av samfunnsvitenskapelig teori om inkludering.

Målet med dette leddet i analysen var å studere relasjonen mellom den sosiale og den diskursive praksisen. Hvordan påvirker sosial praksis det diskursive, og hvilken effekt har diskursene på den sosiale praksisen? Ved hjelp av dette kunne jeg svare på neste underkategori av problemstillingen min: *Hvilken forståelse av inkludering finnes i utredningen?*

4.3 Forskerrollen og utfordringer med diskursanalyse som metode

Det mangler en klar metodologisk fremgangsmåte på hvordan en skal gjennomføre selve diskursanalysen. Jørgensen og Phillips (1999) argumenterer for at man selv bør lage en god og konsistent ramme, der man fremhever de ulike teoriernes styrker og unngår deres svakheter. Det er allikevel helt essensielt at teori og metoder ikke motstrider hverandre.

Som diskursanalytiker er heller ikke målet å undersøke hva som er riktig eller galt i det datamaterialet en undersøker (Jørgensen & Phillips, 1999). I analysen var jeg med andre ord ikke på jakt etter en riktig forståelse av inkludering, men heller å rette søkelyset mot hvordan inkluderingsbegrepet refererer til et innhold som er oppstått i den sosiale verden som teksten er en del av.

Jørgensen og Phillips (1999) uttrykker at det er viktig å sette parentes rundt sin egen forforståelse, slik at egne meninger og vurderinger ikke overskygger selve analysen. Fordi man som forsker selv er en del av den kulturen man undersøker, er det viktig at man prøver å distansere seg fra materialet (Jørgensen & Phillips, 1999, s.32). Samtidig vil mange hevde at det er en selvmotsigelse å påstå at man som forsker vil klare å gjennomføre nøytrale analyser, samtidig som man skal tilsidesette egne verdier og interesser for det man studerer (Hitching et al., 2011, s. 20). Spesielt med tanke på at alle analyser som gjennomføres tar utgangspunkt i problemstillinger som er laget på bakgrunn av forskerens egne interesser (Hitching et al., 2011, s.20).

En annen utfordring med diskursanalyse er hvordan en avgrenser en diskurs og for så vidt også en diskursorden. Jørgensen og Phillips (1999) foreslår at man bør se diskurs i sammenheng med problemstillingen for oppgaven. I og med at jeg vil undersøke hvordan inkludering kommer til uttrykk i *Fremtidens skole*, ble inkludering et naturlig valg for min diskursorden. Hvilke diskurser som strides innenfor denne diskursordene ble tydeliggjort i løpet av analyseprosessen.

4.4 Validitet

Validitet handler om forskningens pålitelighet og om hvor gyldige tolkningene i en studie er (Thagaard, 2013). Når en skal gjennomføre en diskursanalyse, må en huske på at det datamaterialet en bruker er sosialt konstruert. I og med at forskeren selv er en del av den sosiale verden, er det umulig å gjøre objektive beskrivelser av dataene (Hitching et al., 2011, s. 19). Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) er empiriske data i et sosialkonstruktivistisk syn, delvis forskerens egne konstruksjoner. Om man aksepterer at ens egen representasjon bare er en av mange mulige representasjoner, beveger man seg innenfor den sosialkonstruktivistiske premiss (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette innebærer med andre ord at mine analyser, funn og resultater mest sannsynlig ville sett annerledes ut dersom analysen ble gjennomført av en annen forsker. Slik sett er validitet avhengig av transparens.

Fordi kvalitativ forskning i utgangspunktet er mindre transparent enn kvantitativ forskning, vil det hele tiden være viktig å begrunne de valgene en gjør i diskursanalysen.

Analyseprosessen må være mest mulige eksplisitt, gjennomsiktig og sammenhengende (Hitching et al., 2011). En må med andre ord «rekonstruere og forklare hvordan man har kommet fram til de fortolkningene som blir presentert som funn» (Hitching et al., 2011, s.20). Alle påstander om virkeligheten skal dokumenteres empirisk (Jørgensen & Phillips, 1999).

Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt kan man aldri påstå at vitenskapelig kunnskap er mer sann enn andre former for kunnskap (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 168). På den annen side kan vitenskapelig kunnskap bidra til nye perspektiver på ulike samfunnsforhold.

5 DISKURSANALYSEN MED FUNN

I dette kapitlet presenteres selve analysen, i tillegg til empiriske funn i forhold til hvordan utsagn om inkludering arter seg i utredningen og hvordan de etableres i en diskursformasjon. Samtidig undersøkes relasjonen mellom sosial og diskursiv praksis. Her har jeg benyttet meg av samfunnsvitenskapelig teori om inkludering, fordi sosial praksis inneholder både diskursive og ikke-diskursive elementer. Målet var å undersøke hvilke diskurser om inkludering som finnes i utredningen, samt hvilken forståelse av inkludering som eksisterer.

Aller først vil jeg kort presentere *Fremtidens skoles* struktur og oppbygning, da dette var mitt empiriske materiale i analysen.

5.1 Struktur og oppbygning av NOU 2015:8

NOU 2015:8 *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser* er et dokument på 106 sider, inkludert fremside, innholdsfortegnelse og referanser. Det består av syv kapitler av ulik størrelse, og alle er inkludert i min analyse. NOU står for Norges Offentlige Utredninger. Målsetningen med en NOU er å vurdere ulike forhold i samfunnet. Utvalget blir nedsatt av regjeringen eller et departement¹. En NOU danner ofte grunnlaget for en stortingsmelding som inneholder forslag som behandles i Stortinget. NOU- er henvender seg til et bredt publikum, både politikere, skolefolk og mennesker med en mer allmenn interesse for ulike saker.

Utredningen innledes med et kapittel der utvalget i korte trekk avklarer sentrale begrep og presenterer forslaget om de nye kompetanseområdene. Her presenteres også utvalgets mandat og sammensetning. I kapittel 2 forklarer utvalget kompetansene for fremtidens skole. De viser til forskning og kommer med sine anbefalinger. Kapittel 3 handler om fornyelse av skolefagene. Fagfornyelsen knyttes til evaluering av Kunnskapsløftet og fremtidige behov i samfunn og arbeidsliv. I kapittel 4 presenteres anbefalinger til en ny læreplanmodell, mens kapittel 5 tar for seg undervisning og vurdering. Dette kapitlet viser blant annet til undervisning som fremmer læring, lærerrollen, betydningen av et godt læringsmiljø og vurdering av elevenes kompetanse. Kapittel 6 omhandler implementering og kapittel 7 viser til økonomiske og administrative konsekvenser.

¹ <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>

Det er mulig at funnene i analysen ville ha vært annerledes dersom en annen forsker hadde gjennomført den. Akkurat derfor har jeg vært opptatt av å være transparent for å skape en så valid analyse som mulig.

5.2 Lesing A

Jeg valgte å lage et skjematisk oppsett som viser antall forekomster i *Fremtidens skole* av ord og begreper, som ifølge samfunnsvitenskapelig teori er knyttet til inkludering. Dette er ord som ofte brukes sammen med begrepet inkludering, eller som uttrykker budskap som gjerne kobles til inkluderingsteorien eller forskning om inkludering. Det er viktig å påpeke at jeg ved ordtellingen har tatt hensyn til hvilken sammenheng begrepene brukes i. Det vil si at dersom noen begreper brukes i sammenhenger som ikke har relasjon til inkludering av elever, er de utelatt fra ordtellingen. I tillegg har jeg tatt med ulike bøyingsformer av begrepene. Med andre ord er både *deltakelse* og *delta* regnet med under samme begrep i ordtellingen.

Formålet med en slik ordtelling var å få en oversikt over hvilke ord og begreper, knyttet til inkludering, som brukes i utredningen, hvor hyppig de brukes og hvilke egenskaper de har i artikuleringer i teksten. I tillegg med at inkluderingsbegrepet ikke vektlegges i utredningen, konsentrerte jeg meg kun om implisitte utsagn som viser hvordan inkludering kommer til uttrykk og hvilken forståelse utvalget har av begrepet. I følge Foucault ligger meningen blottet i språket (Neumann, 2001), og derfor var det viktig at jeg ikke analyserte annet enn det som stod direkte skrevet i utredningen.

Foucault uttrykker at en i diskursanalyser skal forsøke å finne regelmessigheter i det uregelmessige (Hausstätter, 2009). Med andre ord finnes det et mønster i utsagnene som gjør at en har avdekket en diskurs? I så fall skal en diskutere hvordan et utsagn arter seg og hvordan det etableres i en diskursformasjon.

Ved hjelp av ordtellingfunksjonen i pdf-leseren (Adobe), fikk jeg følgende resultat:

Begreper (sammensetning og bøyingsformer er tatt i betraktning)	Antall forekomster
Deltakelse	103
Samhandling	91
Demokrati	54
Fellesskap	33
Tilpasset (opplæring)	31

Mangfold	27
(Et godt og trygt) Læringsmiljø	25
Alle (elever/ barn)	24
Medborgerskap	3
Medvirkning	1

Hverken inkludering eller integrering er tatt med i dette skjemaet. Integrering, slik det er beskrevet i teorikapittelet, er ikke nevnt i det hele tatt i *Fremtidens skole*. Inkludering er nevnt ved to anledninger, men ingen av dem er relevante i forhold til inkludering av barn slik det er beskrevet i denne oppgaven. En kan lese at «Det anbefales at utviklingsarbeidet har en åpen, inkluderende og dialogisk form» (NOU 2015:8, s. 68). Det er her snakk om at utviklingsarbeidet når det gjelder å utforme et helhetlig læreplanverk, må ha en inkluderende form. Det handler om arbeid mellom voksne, og det er ikke relatert til en inkluderende skole for barn. Ved andre anledning der inkludering blir nevnt står det at «En slik presisering bør imidlertid ta høyde for at slike samtaler mellom elever og lærere skal oppleves som inkluderende og åpne, og derfor bør ikke innholdet reguleres og målrettes i for stor grad» (NOU 2015:8, s.85). Slik jeg tolker dette utsagnet handler det om elevmedvirkning- at lærer inkluderer eleven i underveisvurderingen. Det handler ikke om inkludering som prinsipp, slik det er beskrevet i kapittel 2. Dermed valgte jeg å utelate inkludering fra det skjematiske oppsettet ovenfor. Oppsummert kan en si at integrering og inkludering som begreper ikke vektlegges eksplisitt i utredningen.

Hvert av de begrepene som er skjematiskert ovenfor er undersøkt med hensyn til hvordan de utarter seg i utredningen. I tillegg har jeg forsøkt å avdekke i hvilke forbindelser regelmessigheter oppstår, og når det eventuelt ikke gjør det. Jeg startet med å studere det begrepet som er nevnt flest ganger i utredningen, så tar jeg for meg det med nest flest, og fortsetter slik til jeg når det begrepet med relasjon til inkludering som har færrest omtaler i teksten.

5.2.1 Deltakelse

Flere forskere har pekt på deltakelse som en essensiell komponent i inkludering. Blant annet uttaler Ogden (2002) at tilhørighet og deltakelse i nærmiljøet er viktig i en inkluderende skole. Samtidig er deltakelse og inkludering en menneskerett ifølge Salamancaerklæringen fra 1994 (Mittler, 2000).

Ludvigsenutvalget har utarbeidet fire kompetanseområder som de mener blir sentrale i fremtidens skolefag. «Å kunne kommunisere, samhandle og delta» er et av disse (NOU 2015:8, s. 22). Når en tar hensyn til bøyingsformer, er deltakelse det begrepet knyttet til inkludering som er nevnt flest ganger i utredningen. 103 ganger finnes det i *Fremtidens skole*. Ved hjelp av fargekoder gikk jeg i gang med å undersøke de 103 utsagnene, for å forsøke å avdekke diskursformasjoner der utsagnene skapte regelmessigheter. Jeg var på jakt etter utsagn om deltakelse som kunne se ut til å ha samme mening.

I 25 av de 103 tilfellene blir deltakelse nevnt i tilknytning til samhandling og kommunikasjon. I tillegg finnes det 11 tilfeller der samhandling og deltakelse er nevnt i tilknytning til hverandre, og to ganger der deltakelse og kommunikasjon knyttes til hverandre. Med andre ord synes nå deltakelse å være tilknyttet et av kompetanseområdene i utredningen i 38 av 103 tilfeller.

Som et underpunkt til dette kompetanseområdet har utvalget i punkt 2.2.5, boks 2.2. tatt med «samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse» (NOU 2015:8, s.22). Disse tre begrepene nevnes sammen seks ganger i utredningen. Deltakelse knyttet til demokrati 14 ganger. Seks av disse kaller utvalget for demokratisk deltakelse. De resterende to gangene deltakelse relateres til demokrati er i forbindelse med medbestemmelse. I kapittel 2.5.2. om samhandlingskompetanse kan en lese at «I norsk skole og arbeidsliv er samarbeid en utbredt arbeidsform, og deltakelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale verdier» (NOU 2015:8, s. 29).

På bakgrunn av disse funnene kan en si at begrepet deltakelse til sammen relateres til kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta» hele 52 ganger i utredningen. I de andre tilfellene nevnes dette begrepet eksempelvis i tilknytning til samfunn og arbeidsliv. Blant annet kan en lese at «Skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, s. 19). Utvalget viser også til formålsparagrafen i opplæringsloven der det står at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 2015, §1-1). Dette gjør de i kapittel 2.2.1. som omhandler skolens samfunnsoppdrag.

Ludvigsenutvalget legger til grunn et bredt kompetansebegrep som innbefatter både kognitive og praktiske ferdigheter, i tillegg til sosial og emosjonell læring. De definerer begrepet på følgende måte: «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike

sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015:8, s. 14). Vi vet at dette begrepet er med i selve navnet på utredningen: *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, og ikke minst er det med i mandatet til utvalget. Med andre ord er kompetanse svært sentralt i utredningen.

Utvalget peker på at elever må anvende kunnskaper, ferdigheter og holdninger i ulike sammenhenger for å vise kompetanse (NOU 2015:8, s.14). I og med at begrepet deltakelse synes å ha en sterk tilkobling til et av kompetanseområdene, innebærer det en forventning til både kunnskap, ferdigheter og holdninger når det gjelder deltakelse, som det er ønskelig at elever i norsk skole skal ha.

Flere ganger i *Fremtidens skole* brukes uttrykket «aktiv deltakelse». Vi kan lese at elevene skal være aktive deltakere i egne læringsprosesser (NOU 2015:8, s. 10), de skal delta aktivt i samfunnet (NOU 2015:8, s. 35), og de skal være aktive deltakere i kulturen (NOU 2015:8, s. 40). Peder Haug mener at «Å delta handler om å kunne ta aktiv del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever» (Haug, 2014, s. 31). Samtidig påpeker han at det stilles store kvalitative krav til den opplæringen som gis, og at lærerne da blir en svært viktig faktor i god opplæring.

5.2.2 Samhandling

Det første som slår meg ved bruken av dette begrepet i *Fremtidens skole*, er hvor vagt skillet mellom begrepene samhandling og samarbeid synes å være, når det gjelder i hvilken sammenheng de benyttes i teksten, og hvilken betydning de tillegges i utredningen.

Eksempelvis kan vi lese at

I kapittel 2 fremheves kompetanse i samhandling og deltakelse og demokratisk kompetanse.....Utvalget mener at kompetanse i å samarbeide og delta bør være en del av alle fag. For det første er samarbeid vesentlig for faglig læring. For det andre vil det være så viktig for elevene å mestre samarbeid og deltakelse i skole, arbeid og samfunnsliv at de bør trene på det i alle fag (NOU 2015:8, s. 48).

Videre står det at

Samhandling i fagene kan for eksempel bety en utvikling fra å ta ordet etter tur i samtaler, gi tilbakemeldinger til andre, følge opp innspill fra andre i faglig samarbeid og til å videreutvikle innspill fra andre. Samarbeid kan også bety å bidra med innspill og utveksle erfaringer og kunnskap og skape mening i faglige fellesskap (NOU 2015:8, s.48).

Vi kan også lese at «Det anbefales videre at samhandling og deltakelse inkluderes i alle fag og rettes mot samarbeid om problemløsning,...» (NOU 2015:8, s. 10).

Slik de to begrepene står nå i teksten, kan de tillegges samme mening, og det blir problematisk å skille dem fra hverandre. Til tross for dette har jeg i analysen valgt å konsentrere meg om samhandlingsbegrepet, og ikke samarbeid. Dette har jeg gjort bevisst fordi samarbeid i utredningen blir brukt om så mye mer enn det som har med inkludering å gjøre. Samhandling blir derimot knyttet tett sammen med både deltakelse og demokratisk kompetanse. Dermed kan samhandling i *Fremtidens skole* relateres til inkluderingsbegrepet, fordi demokrati, deltakelse og inkludering, ifølge blant annet Haug (2014), er tett sammenvevd.

Samhandling er del av Wengers (1998) sosiale læringsteori. Han uttrykker at læring blant annet oppstår gjennom at individer samhandler med hverandre og med verden generelt.

Samhandlingsbegrepet er nevnt 91 ganger i utredningen. Ludvigsenutvalget uttrykker at «Samhandlingsbegrepet understreker viktigheten av sosial ansvarlighet og relasjoner til andre» (NOU 2015:8, s. 27). Som for begrepet deltakelse, er samhandling direkte knyttet til kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta» 25 ganger. I tillegg finner vi det i tilknytning til deltakelse 11 ganger og sammen med begrepet kommunisere 10 ganger. Med andre ord ser det ut som at samhandling kan relateres til dette kompetanseområdet 46 av de 91 gangene det nevnes i utredningen.

I tillegg knyttes samhandling til deltakelse og demokratisk kompetanse seks ganger, og til demokratisk kompetanse alene to ganger. Vi vet fra forrige delkapittel av «samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse» er et av underpunktene til kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta». Samtidig bruker utvalget begrepet samhandlingskompetanse åtte ganger i utredningen. Denne kompetansen forklares i et eget underkapittel i utredningen, 2.5.2., som er en del av gjennomgangen av kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta» i kapittel 2.5. I følge Ludvigsenutvalget er deltakelse, medbestemmelse og demokrati sentrale verdier i samhandlingskompetanse (NOU 2015:8, s. 29).

Med utgangspunkt i dette kan en si at begrepet samhandling til sammen kan relateres til overnevnte kompetanseområde 62 av de 91 gangene en finner det i teksten.

Samhandlingskompetanse blir jevnlig relatert til både lesing, skriving og spesielt muntlig kompetanse i utredningen. Utvalget uttrykker at kompetanseområdet «Å kunne kommunisere,

samhandle og delta» inkluderer lesing, skriving og muntlig kompetanse, samt å kunne samhandle (NOU 2015:8, s. 48).

Samtidig kan en i boks 2.3. under kapittel 2.2.5 se at samhandling knyttes til sosiale og emosjonelle kompetanser. Her står det blant annet at elevene skal kunne «...anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkter» (NOU 2015:8, s. 22). Ogden (2002) uttaler at sosial kompetanse er en sentral faktor i inkludering. Som en del av den sosiale kompetansen mener han at det viktig at elevene har ferdigheter innen empati, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Han påpeker også viktigheten av lærernes evne til å fokusere på sosiale ferdigheter som en del av undervisningen.

Samhandlingsbegrepet knyttes i tillegg til skolens samfunnsoppdrag gjennom formålsparagrafen: «At skolen skal fremme samhandling, samarbeid og demokrati, inngår i skolens verdigrunnlag og mål slik det er nedfelt i formålsparagrafen, Generell del og Prinsipper for opplæringen» (NOU 2015:8, s. 48).

5.2.3 Demokrati og medvirkning

Sammen med deltakelse og samhandling er demokrati det begrepet i tilknytning til inkludering som en finner oftest i *Fremtidens skole*. Det er kanskje ikke så rart, med tanke på at de alle tre inngår som et underpunkt i kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta.»

Jeg velger å slå sammen demokrati og medvirkning, da de både i selve utredningen, men også i litteraturen blir forbundet med hverandre. Peder Haug uttrykker at «Medvirkning er en viktig del av opplæringen til demokrati og viktig for å skape en inkluderende skole for den enkelte» (Haug, 2014, s. 33). Medvirkning er kun nevnt en gang i *Fremtidens skole*, og det er i forbindelse med demokratiske prosesser og demokratisk kompetanse: «Skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer» (NOU 2015:8, s. 30). Det å få erfaring med medvirkning i forhold til å delta i representative organer er noe vi finner igjen i forskrift til opplæringsloven, §1-4a. Her står det at alle elever skal ha tid til arbeid med elevråd i tillegg til elevmedvirkning i opplæringen (Forskrift, 2016, §1-4a). I tillegg står det i opplæringsloven, §1-1 at elever i norsk skole skal ha rett til medvirkning.

I opplæringsloven, § 1-1, «Formålet med opplæringa», kan en lese at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 2015, §1-1). Som for samhandlingsbegrepet blir også demokrati direkte knyttet til skolens samfunnsoppdrag ved å vise til denne formålsparagrafen (NOU 2015:8, s. 48)

Demokrati er i ulike former nevnt 54 ganger i utredningen. I 21 av de 54 tilfellene blir demokrati satt sammen med kompetanse; demokratisk kompetanse. Utvalget uttrykker at demokratisk kompetanse knyttes sammen med samhandling og deltakelse, og de uttaler at dette omfatter kunnskap om samfunn og system, demokratiske beslutningsprosesser og det å kunne delta og bidra på ulike samfunnsarenaer (NOU 2015:8, s. 30). De uttaler også at «Å kunne samhandle med andre er en del av demokratisk kompetanse, for eksempel å kunne ytre sin mening, delta i diskusjoner, lytte og vise respekt for andres meninger og synspunkter» (NOU 2015:8, s.30). Samtidig kan en lese at «Forståelse av at deltakelse krever gjensidig forpliktelse mellom mennesker, kan også defineres som en del av demokratisk kompetanse» (NOU 2015:8, s.30). Samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse nevnes i forbindelse med hverandre fire ganger i utredningen.

Demokratisk deltakelse finnes syv ganger i *Fremtidens skole*. Tre av disse finner en i kapittelet om «Det flerkulturelle samfunnet» i punkt 3.2.3., «Flerfaglige temaer.» Utvalget definerer demokratisk deltakelse som «å forstå og delta i det representative demokratiske systemet, for eksempel ved å stemme ved valg» (NOU 2015:8, s. 50). I tillegg uttrykker de at demokratisk deltakelse betyr at en har evne og vilje til å engasjere seg i lokalsamfunnet, samt en forståelse av hva det vil si å delta med en sivilisert stemme i det offentlige (NOU 2015:8, s.50). Demokratisk deltakelse kan med andre ord knyttes til demokratisk kompetanse, da «Demokratisk kompetanse handler om å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap» (NOU 2015:8, s. 30).

Begrepet demokratisk medborgerskap er nevnt to ganger i *Fremtidens skole*. Utvalget kobler dette eksplisitt til demokratisk kompetanse i teksten: «Demokratisk kompetanse knytter seg også til demokratisk medborgerskap som handler om å leve sammen i fellesskap og delta og bidra på ulike samfunnsarenaer» (NOU 2015:8, s. 30).

Samtidig som en ser at de fleste av uttrykkene knyttet til demokrati på den ene eller andre måten henger sammen med demokratisk kompetanse, er det også interessant å merke seg at demokrati- begrepet gjentatte ganger blir koblet til det mangfoldige og flerkulturelle

samfunnet vi lever i. «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn» (NOU 2015:8, s. 20). Vi kan også lese at «Som flerfaglig tema kan det flerkulturelle samfunnet knyttes til demokratisk kompetanse» (NOU 2015:8, s. 50). Dette kan forstås som at demokrati og demokratisk kompetanse skal virke som en motkraft til individualiseringen i samfunnet, samtidig som et økende mangfold og et mer flerkulturelt samfunn gir behov for mer demokratisk kompetanse enn tidligere.

Demokrati-begrepet blir i denne sammenheng også nevnt i forhold til et demokratisk samfunn. Dette begrepet finner vi nevnt tre ganger i utredningen. Det demokratiske samfunnet vektlegger demokratisk deltakelse, samtidig som utvalget fremhever viktigheten av muntlig kompetanse i forhold til samhandlingskompetanse i det demokratiske samfunnet: «I et mangfoldig og demokratisk samfunn er det å kunne lytte til og anerkjenne ulike synspunkter og perspektiver viktig kompetanse» (NOU 2015:8, s. 29). Igjen ser en hvordan demokrati og kompetanse flettes sammen i utredningen. En finner med andre ord et mønster av regelmessigheter i teksten der demokrati og kompetanse flere ganger knyttes sammen. Samtidig kan en også argumentere med at demokratisk kompetanse blir et synlig begrep i utredningen fordi kompetansebegrepet vektlegges stor tyngde i *Fremtidens skole*, samtidig som demokratisk kompetanse en viktig del av kompetanseområdene i utredningen. Som en følge av det kan en da se en regelmessig bruk av dette begrepet i teksten.

Strømstad m.fl. (2004) uttrykker at en kan innlemme tre demokratiske prosesser i forbindelse med inkludering. Disse omhandler aktiv deltakelse av alle barn, demokrati som en del av kulturen ved skolen og ikke minst at en inkluderende skole er et ledd i en prosess mot et mer inkluderende samfunn.

5.2.4 Fellesskap

Dette begrepet nevnes 33 ganger i *Fremtidens skole* i tilknytning til elevene. Begrepet brukes også utenom, eksempelvis i forhold som gjelder samarbeid mellom lærere. Disse er ikke medregnet i ordtellingen.

Det inkluderende fellesskapet er selve kjernen i enhetsskolen i L97. All tilpasning og individuelle tiltak skal skje innenfor rammen av fellesskapet (Thuen, 2008). Ogden (2004) påpeker at en inkluderende skole involverer alle barn, og tjener et sosialt mangfoldig fellesskap.

Ludvigsenutvalget viser til formålsparagrafen i opplæringsloven, og skolens samfunnsoppdrag og uttaler at «elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, s. 19). Fire ganger blir begrepet fellesskap nevnt i kapittel 2.5.2., «Samhandlingskompetanse», under overskriften «Samhandling og deltakelse». Vi kan blant annet lese at «Å lære å ytre seg, delta og bidra til fellesskapet er viktig for elevene i skolen og på ulike arenaer senere i livet» (NOU 2015:8, s. 30). I disse fire tilfellene bruker utvalget formuleringer som «delta og bidra til fellesskapet», «ta hensyn til fellesskapet», og som vist i eksempelet over «bidra til fellesskapet». Dette kan tolkes som at eleven skal være en aktiv aktør. I samme delkapittel under overskriften «Demokratisk kompetanse» finner vi begrepet fellesskap tre ganger. En ser eksempelvis demokratisk medborgerskap som å «kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap» (NOU 2015:8, s.30). I tillegg skal elevene kunne «se verdien av fellesskap og å respektere forskjellighet og at andres meninger skal bli hørt (NOU 2015:8, s.30).

I kapittel 3.2.2., «Kompetanseområdene», under overskriften «Å kunne kommunisere, samhandle og delta», er fellesskap nevnt tre ganger. Blant annet står det at «Å velge relevante strategier for samarbeid i fellesskap og samhandle fleksibelt og effektivt i ulike faglige situasjoner vil også være sider ved denne kompetansen som er aktuelle i mange fag» (NOU 2015:8, s. 48). Vi kan også lese «Respekt for andre og ansvar for fellesskapet er verdier som man bør jobbe med gjennomgående» (NOU 2015:8, s. 49). Dette utsagnet er knyttet til skolens arbeid med det psykososiale miljøet og bredden i formålsparagrafen. Formuleringen «...man bør jobbe med...» viser til skolens og lærernes ansvar i opplæringa.

Fellesskap knyttes også til «Det flerkulturelle samfunnet» i kapittel 3.2.3., «Flerfaglige temaer». Vi kan lese at «Skolen kan motarbeide uønsket sosial atferd og uønskede holdninger ved å skape et godt fellesskap preget av trygghet, tillit og respekt, og der forskjellighet ses på som noe positivt» (NOU 2015:8, s. 50). I tillegg brukes begrepet fellesskap i kapittel 5.1.2., «Et godt læringsmiljø». Her står det at «Når elevene gjennom det faglige arbeidet øver på å ytre seg, bidra til fellesskapet og respektere andres synspunkter, kan de i økende grad ta medansvar for læringsmiljøet» (NOU 2015:8, s. 76).

Med utgangspunkt i disse funnene kan en si at fellesskap regelmessig blir brukt i forbindelse med kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta», samtidig som det også benyttes i tilknytning til skolens samfunnsoppdrag, mangfold og et godt læringsmiljø.

5.2.5 Tilpasset opplæring

Selve begrepet tilpasset opplæring brukes to ganger i *Fremtidens skole*, men

Ludvigsenutvalget benytter seg av andre formuleringer som innebærer det samme prinsippet. De skriver eksempelvis «opplæring som er tilpasset den enkelte» og «utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppen». Dette vil fremkomme av de funnene jeg viser til videre i analysen. Slike formuleringer finnes det 31 av i utredningen.

Retten til tilpasset opplæring er lovfestet i §1-3 i opplæringsloven. Samtidig finnes det så mange ulike tilnærminger til dette prinsippet, at det kan være vanskelig å finne en fasit på hva det faktisk innebærer (Bachmann & Haug, 2006).

Tre ganger blir begrepet nevnt i forbindelse med dybdelæring. Ludvigsenutvalget skriver at «dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse...» (NOU 2015:8, s. 14). Elevene skal utvikle en tverrfaglig forståelse av temaer og problemstillinger, samtidig som de skal reflektere over og vurdere egen læring, slik at de oppnår en varig forståelse (NOU 2015:8, s.14). En kan blant annet lese at «Med en opplæring som er tilpasset den enkelte, vil elevene ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan» (NOU 2015:8, s. 10). Utvalget påpeker også at «Tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, samt støtte og veiledning, er stikkord for lærernes arbeid. Lærernes arbeid med å fremme dybdelæring forutsetter varierte arbeidsformer» (NOU 2015:8, s. 11) I tillegg finner vi i kapittel 3.1.3. «Tilrettelegging for dybdelæring og god progresjon» følgende utsagn: «Med en opplæring som er tilpasset den enkelte, vil elevene ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan» (NOU 2015:8, s. 41). Det ser ut som at uttrykket «tilpasset den enkelte» forekommer regelmessig i utredningen.

I kapittel 4.1.3. «Tydelig progresjon» og under overskriften «Beskrivelser av læringsforløpet» brukes også uttrykket «tilpasset den enkelte» (NOU 2015:8, s. 65). Det handler om at lærere skal beskrive hvordan elevene ligger an i et fag, slik at de kan tilrettelegge for videre undervisning, samtidig som de skal gi en vurdering og tilbakemelding til eleven selv. Utvalget har også utarbeidet en liste over betingelser ved læringsmiljøet og undervisningen som fremmer læring. Tilpasset opplæring inngår i to av punktene i denne lista. En kan lese at «undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer» (NOU 2015:8, s. 74). I tillegg står det «lærerne tar i bruk varierte arbeidsmetoder, arbeidsmåter og organisering som er tilpasset det elevene skal lære og den enkelte elev og elevgruppe» (NOU 2015:8, s.74). De to første utsagnene peker, både eksplisitt og implisitt, på en tilpasning til den enkelte elev. Det siste utsagnet uttrykker en tilpasning både til den enkelte, men også til elevgruppa.

I kapittel 1.1.4. «Undervisnings- og vurderingspraksis» kan vi lese at utvalget anbefaler at skolen og lærerne vektlegger undervisningsmetoder og faglig innhold som er basert på forskning, og som er «tilpasset det aktuelle elevgruppen» (NOU 2015:8, s. 13). Det å tilpasse til elevgruppen blir nevnt syv ganger i utredningen. Samtidig blir det ofte nevnt sammen med å tilpasse til enkeltelever. Eksempelvis uttrykker utvalget at «Å jobbe kunnskapsbasert og med elevenes læring i sentrum krever at lærerkollegiene samarbeider om å finne løsninger og videreutvikle metoder som er tilpasset elevgrupper og enkeltelever» (NOU 2015:8, s. 75). Dette utsagnet fremhever også viktigheten av lærernes rolle i elevenes læring.

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp når det gjelder å sikre læringsutbyttet til alle elever i en inkluderende skole (Haug, 2014). Det er imidlertid viktig å være klar over at det finnes ulike måter å forstå dette prinsippet på, og dette får igjen følger for hvordan tilpasset opplæring drives i skolen i praksis.

5.2.6 Mangfold

Begrepet mangfold nevnes 27 ganger i utredningen. «Prinsipper for opplæringen» er innbefattet av læreplanverket, og angir de prinsippene som skolene skal følge i opplæringen. I denne kan vi lese at «Felleskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1). I tillegg står det at «I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Mangfold handler altså ikke først og fremst om kulturbakgrunn eller religion hos elevene, men alle ulikheter som eksisterer mellom mennesker.

Len Barton (1997, i Persson & Persson, 2012) hevder at inkluderende opplæring bør forstås som å respondere på mangfold og se på ulikheter hos mennesker som en styrke, ikke en svakhet.

I *Fremtidens skole* nevnes uttrykket «kulturelt mangfold» fire ganger og «religiøst og kulturelt mangfold» nevnes tre ganger. Blant annet kan vi i kapittel 2.2.2. «Sentrale trekk ved samfunnsutviklingen» lese at «Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet ved at innvandrerandelen i befolkningen antas å øke. Det bidrar til økt etnisk, religiøst og kulturelt mangfold i det norske samfunnet» (NOU 2015:8, s. 19). I dette kapittelet brukes begrepet mangfold fire ganger. Med andre ord knyttes mangfold i denne sammenheng til globalisering og innvandring som en del av samfunnsutviklingen i Norge. Utvalget påpeker at «Kulturelt mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet» (NOU 2015:8, s.19).

Mangfold kobles også sammen med kompetanseområdet «Å kunne kommunisere, samhandle og delta.» I kapittel 2.5 som omhandler dette området finner vi begrepet nevnt fire ganger. Under overskriften «Muntlig kompetanse» står det «I et mangfoldig og demokratisk samfunn er det å lytte til og anerkjenne ulike synspunkter og perspektiver viktig kompetanse» (NOU 2015:8, s. 29). Under «Samhandlingskompetanse, kapittel 2.5.2. kan vi lese at «Samhandling på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier og synspunkter er av stor betydning i et samfunn med religiøst, kulturelt og verdimesig mangfold» (NOU 2015:8, s.29). Under overskriften «demokratisk kompetanse» står det «I mangfoldige samfunn er det viktig å fremme samhold og forståelse, men også å kunne håndtere konflikter dersom de oppstår» (NOU 2015:8, s. 30).

I tillegg til dette finner vi begrepet mangfold nevnt fem ganger i forbindelse med «Det flerkulturelle samfunnet» i kapittel 3.2.3. Her leser vi blant annet at «Etnisk, kulturelt og religiøst mangfold utspiller seg ikke bare globalt, men er en del av hverdagen for et stort antall elever i norsk skole» (NOU 2015:8, s. 50). Utvalget argumenterer også med at dette kulturelle mangfoldet spiller en rolle i deres anbefalinger om at fagene fornyes (NOU 2015:8, s.50). De uttaler videre at «I fremtidens skole kreves det økt oppmerksomhet rundt mangfold og en positiv vinkling på hva ulike kulturer kan bidra med i skolen og samfunnet» (NOU 2015:8, s.50). De uttrykker at vi må gå bort fra snevre kulturuttrykk og det som vi mener representerer «det norske» (NOU 2015:8, s.50).

Oppsummert kan en si at begrepet mangfold i utredningen i svært stor grad blir knyttet samfunnsutviklingen, og da spesielt til et religiøst og kulturelt mangfold. I tillegg kobles begrepet til kompetanse, ved at utvalget påpeker kommunikasjon, samhandling, deltakelse og demokrati som viktige kunnskaper og verdier i et mangfoldig samfunn. Utvalget kunne har vist direkte til formålsparagrafen i opplæringsloven hvor det står at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold...» (Opplæringslova, 2015, s., §1-1) Det gjør de ikke. På den annen side har utvalget påpekt at formålsparagrafen ligger til grunn for de nye forslagene de kommer med i utredningen.

5.2.7 (Et godt og trygt) Læringsmiljø

Retten til et godt og trygt læringsmiljø er lovfestet i opplæringslovens kapittel 9a om elevene sitt skolemiljø. I §9a-3 som omhandler elevenes psykososiale miljø kan en lese at «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 2015, §9a-3).

Ainscow og Miles (2008) argumenterer for at lærernes holdninger og handlinger er med på å prege læringsmiljøet til elevene, og dermed også den inkluderende opplæringa.

I hele kapittel 5 «Undervisning og vurdering» nevnes begrepet læringsmiljø 13 ganger. Ni av disse tilfellene finner vi i punkt 5.1. «Undervisning som fremmer læring». I underkapittel 5.1.2 finnes læringsmiljø fire ganger. Her kan vi blant annet lese at «Et godt læringsmiljø har egenverdi, men bidrar også til elevenes læring» (NOU 2015:8, s. 76). Utvalget anbefaler at skolen arbeider systematisk med elevenes psykososiale miljø. «Elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling er en ressurs i skolens arbeid med det psykososiale miljøet» (NOU 2015:8, s.76). De uttrykker at «Det bidrar til læring når læringsmiljøet er preget av toleranse, nysgjerrighet og positive holdninger til samarbeid og deltakelse» (NOU 2015:8, s.76). Dette ser de i sammenheng med trygge relasjoner. I samme kapittel brukes uttrykket «ta medansvar for læringsmiljøet». Dette kan forstås som at elevene også skal være aktive bidragsytere i prosessen om å skape et godt læringsmiljø.

Som nevnt tidligere har utvalget utarbeidet en liste over noen punkter som de mener preger gode læringsmiljøer. Disse finner vi også i kapittel 5.1. Listen består av åtte punkter, og inkluderer forhold som blant annet tilpasset undervisning, dybdelæring, deltakelse og aktivt engasjement i eget arbeid og variasjon i undervisningen (NOU 2015:8, s. 74).

Utvalget kobler i tillegg begrepet læringsmiljø inn mot kompetanseområdet «Å kommunisere, samhandle og delta.» I kapittel 2, «Kompetanser i fremtidens skole» står det «At elevene lærer å kommunisere, samhandle og delta øker i betydning, for både samfunnet og den enkelte, og det er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø i skolen» (NOU 2015:8, s. 18). I tillegg finner vi utsagnet «Samarbeid, trygghet og gode relasjoner i læringsmiljøet har også stor betydning for elevenes selvfølelse og relasjoner til andre» (NOU 2015:8, s. 30). i kapittel 2.5.2. «Samhandlingskompetanse».

5.2.8 Alle (elever/barn)

Når man leser faglitteratur om inkludering i skolesammenheng oppdager man at det veldig ofte fokuseres på uttrykket «alle barn» eller «alle unge». Sebba & Ainscow (1996) uttrykker blant annet at inkludering er en prosess der skoler forsøker å respondere på alle elever som individer. Tøssebro (2004) er også opptatt av å endre helheten i skolen, slik at den blir bedre tilpasset alle elever og ikke bare noen. Haug (2014) påpeker at dette er et ambisiøst mål, og at ofte når det er snakk om «alle», så er allikevel noen utelukket selv om dette ikke nevnes direkte.

Ludvigsenutvalget benytter seg av dette begrepet 24 ganger i utredningen. Fire ganger nevnes det i forbindelse med skolens samfunnsoppdrag og samfunnsutviklingen. I punkt 2.2.2. «Sentrale trekk ved samfunnsutviklingen» kan vi lese at «Skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap» (NOU 2015:8, s. 19). I punkt 3.1.2. «Realisering av skolens samfunnsoppdrag» står det at «Allmenndanning i grunnopplæringen betyr at skolen skal ha gyldighet for alle,...» (NOU 2015:8, s. 40). Videre står det i samme punkt «I en skole for alle kan allmenndanning betraktes som et visst minstemål av allmennkunnskaper, kulturell forståelse og kulturelle tenkemåter som anses å være viktige for alle medlemmer av et samfunn» (NOU 2015:8, s.40).

Under overskriften «Bredden i kompetansebegrepet» i kapittel 4.1.4. viser utvalget til Generell del av læreplanverket, og uttrykker at «alle barn skal oppleve tilhørighet» (NOU 2015:8, s. 67). I den forbindelse påpeker de også at «Skolen er i opplæringsloven forpliktet til å bidra til et godt psykososialt miljø for alle elever og gode relasjoner mellom elevene» (NOU 2015:8, s.67).

Begrepet alle (barn/unge) benyttes flere ganger i tilknytning til det psykososiale miljøet og et godt læringsmiljø. Eksempelvis står det i kapittel 1.1.4. «Undervisnings- og vurderingspraksis» at «Et godt sosialt miljø er vesentlig for at individet selv skal lykkes, men det er også viktig for at skolesamfunnet skal fungere og oppleves som trygt og godt for alle» (NOU 2015:8, s. 13). I tillegg nevnes begrepet to ganger i kapittel 5.1.2. «Et godt læringsmiljø». Her kan vi lese at «Alle elever skal ha mulighet til å trives på skolen, oppleve faglig mestring, og ha et godt forhold til andre elever og lærere» (NOU 2015:8, s. 76). Samtidig står det at «Det fremmer læring når elevene tør vise hva de ikke kan, og når det verdsettes at alle kan mestre og ha faglig fremgang ut fra sine forutsetninger og sitt faglige nivå» (NOU 2015:8, s.76).

Ludvigsenutvalget påpeker to ganger at «Dybdelæring er ikke dybde i alt for alle» (NOU 2015:8, s. 11 og 41). I begge tilfellene nevnes dette i forbindelse med tilpasset opplæring, «Med en opplæring som er tilpasset den enkelte, vil elevene ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan» (NOU 2015:8, s.11 og 41). Utvalget uttrykker at dette forutsetter at elevene har muligheten til å gjøre valg (NOU 2015:8, s.11 og 41).

Begrepet alle (barn/unge) blir også nevnt en gang i forbindelse med demokratisk kompetanse. Vi kan lese at «Demokratisk kompetanse omfatter også å utøve demokratiske handlinger i praksis, for eksempel å kunne lede diskusjoner, la alle bli hørt og komme fram til enighet og

kompromisser» (NOU 2015:8, s. 30). Slik sett knyttes også dette begrepet til kompetanseområdet «Å kommunisere, samhandle og delta», da demokratisk kompetanse er en del av dette området.

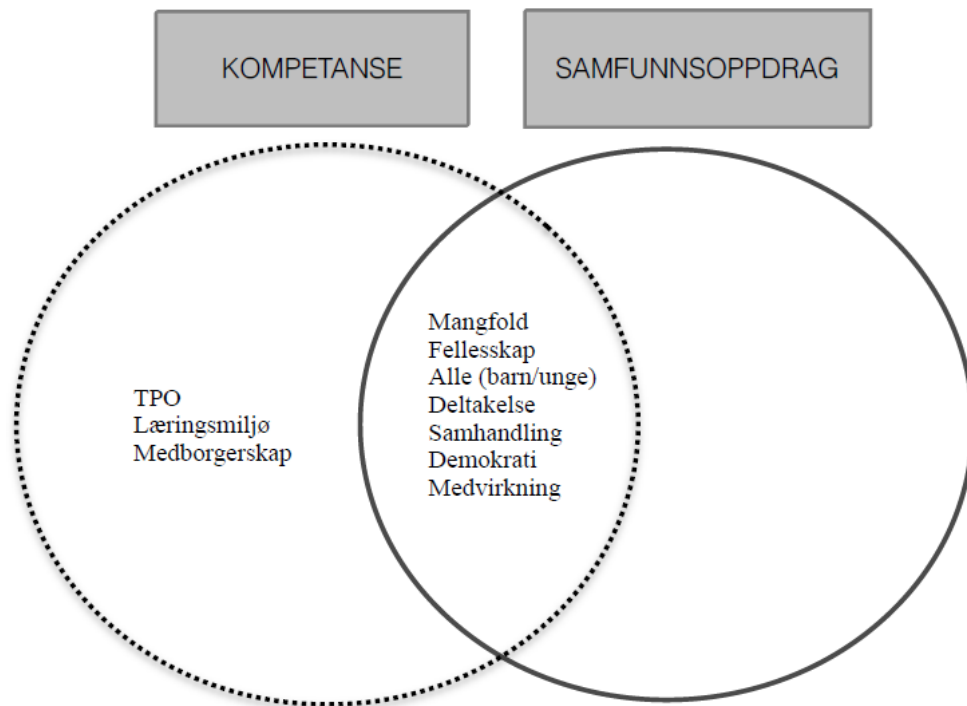
5.2.9 Medborgerskap

Medborgerskap er et relativt ferskt begrep i skolesammenheng. I NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* beskrives medborgerskap som «evne til å forstå og handle i tråd med rettigheter og plikter» (NOU 2014:7, s. 128). I tillegg hevder Ludvigsenutvalget at medborgerskap handler om å ha kunnskap om demokratiske prosesser, til etiske og ansvarlige handlinger og å forstå relasjon mellom ulike aktører i samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt (NOU 2014:7, s.128). «Medborgerskap inkluderer begreper som demokrati, rettferdighet og sivile rettigheter, solidaritet, menneskerettigheter, likestilling og deltakelse i samfunnet, for eksempel gjennom å stemme ved valg» (NOU 2014:7, s.128).

I *Fremtidens skole* brukes dette begrepet tre ganger. I to av tilfellene settes det sammen med demokrati; demokratisk medborgerskap. I tillegg til dette står det i utredningen at «Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper, fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier og å stimulere til aktive lokalsamfunn» (NOU 2015:8, s. 30). Alle tre tilfellene finnes i kapittel 2.5.2. «Samhandlingskompetanse», under overskriften «Demokratisk kompetanse».

5.2.10 Oppsummering

Hverken inkludering eller integrering er begreper som eksplisitt er vektlagt i *Fremtidens skole*. Derimot benyttes flere andre begreper som ifølge teorien kan knyttes til inkludering. Jeg har identifisert regelmessigheter i forhold til hvordan ulike utsagn arter seg i teksten, og hvordan de etableres i en diskursformasjon. På bakgrunn av dette har jeg avdekket to inkluderingsdiskurser som jeg har valgt å kalle *kompetansediskursen* og *samfunnsoppdragsdiskursen*. I følge Laclau og Mouffes er *kompetanse* og *samfunnsoppdrag* nodalpunkter, altså privilegerte tegn som de andre tegnene samler seg rundt, og får deres betydning i forhold til (Jørgensen & Phillips, 1999).



Figuren jeg har laget over viser at de to diskursene overlapper og trekker på hverandre på flere områder. Sannsynligvis henger det sammen med Ludvigsenutvalgets vektlegging av bredden i formålsparagrafen. I tillegg legger de til grunn et bredt kompetansebegrep som inkluderer både kognitive og praktiske ferdigheter, samt sosial og emosjonell læring og utvikling (NOU 2015:8). De har også valgt å dele kompetanseområdene i to; fagspesifikke kompetanser og fagovergripende kompetanser, og uttrykker at de fagovergripende kompetansene skal inngå i all læring i skolen, samtidig som all læring i skolen skal ta utgangspunkt i det faglige (NOU 2015:8).

Kompetansediskursen består i utredningen av flere momenter som er med på skape entydighet i diskursen. De begrepene jeg har undersøkt i Lesing A, kan alle på et eller annet vis knyttes til kompetanse. Tilpasset opplæring, (et godt og trygt) læringsmiljø og medborgerskap er kun tilknyttet kompetanse i *Fremtidens skole*, men de andre syv begrepene overlapper med samfunnsoppdragsdiskursen.

Fremtidens skole viser både til bredden i formålsparagrafen, generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringa i forbindelse med skolens samfunnsoppdrag. Utvalget har lagt formålsparagrafen til grunn for forslagene de kommer med i utredningen, og det kommer til uttrykk i denne diskursen. Selv om formålsparagrafen ikke nødvendigvis nevnes eksplisitt i tilknytning til alle de syv begrepene i figuren over, er det allikevel tydelig at det er denne som viser til i flere av utsagnene i utredningen. Eksempelvis kan en lese at «Å kunne lytte til

andre, forsøke å ta andres perspektiv og se ting fra flere sider er viktig i et mangfoldig samfunn» (NOU 2015:8, s. 30). Her kan en trekke paralleller til formålsparagrafen der en kan lese at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtydning» (Opplæringslova, 2015, §1-1).

I tillegg til dette ser en i figuren over at de syv begrepene som er knyttet til samfunnsoppdrag også kobles til kompetanse. Dette kan forstås som at de punktene som står i eksempelvis formålsparagrafen, skal være en del av elevenes opplæring, slik at de utvikler den kompetansen som er nødvendig for å oppfylle kravene i lovverket.

5.3 Lesing B

I denne delen av oppgaven har jeg latt meg inspirere av Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse. Jeg har undersøkt den sosiale konteksten som teksten befinner seg i. Samtidig har jeg berørt det Fairclough kaller intertekstualitet, eller mer nøyaktig manifest intertekstualitet, samt interdiskursivitet, for å vise at *Fremtidens skole* henviser til og trekker på andre tekster og diskurser i utredningen (Jørgensen & Phillips, 1999). Formålet med denne lesingen var å studere hvordan den sosiale praksisen påvirker det diskursive, og i tillegg hvilken effekt diskursene har på den sosiale praksisen. Er det slik at den diskursive praksisen reproducerer diskursorden, og dermed bidrar til å opprettholde allerede utøvd praksis, eller transformeres diskursordenen slik at det skapes sosial forandring når det gjelder begrepet inkludering i skolen? Dette ønsket jeg å undersøke med tanke på hvilken forståelse av inkludering som finnes i utredningen.

I fortsettelsen har jeg studert kompetansediskursen og samfunnsoppdragsdiskursen hver for seg, før jeg avslutningsvis analyserte disse to i forhold til hverandre.

5.3.1 Kompetansediskursen

Denne diskursen er fremtredende i utredningen. Allerede i NOU-ens navn presenteres begrepet kompetanse- *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015:8 bygger på delutredningen, NOU 2014:7 *Elevenes læring i Fremtidens skole*. I delutredningen har Ludvigsenutvalget blant annet vurdert hvilke fremtidige krav til kompetanse som har relevans for grunnopplæringen (NOU 2015:8, s. 15). Delutredningen viser blant annet til internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i samfunn og arbeidsliv i fremtiden. Disse prosjektene kalles ofte «21st Century skills» eller «Key competences» (NOU 2014:7, s. 111). Her pekes det spesielt på økte krav til endring av kompetanser, da særlig med tanke på kunnskapsutvikling i et stadig raskere tempo. I tillegg pekes det på økende globalisering, økt bruk av teknologi, mer effektiv bruk av arbeidskraft og

større individualisering i samfunnet (NOU 2014:7). Det stilles blant annet spørsmål til om den økte individualiseringen truer samfunnsverdier som samhold, solidaritet, likeverd og likhet (NOU 2014:7, s.112). Disse internasjonale impulsene danner utgangspunkt for hvorfor utvalget mener det er behov for nye kompetansekrav i fremtidens skole.

Garm (2001) uttrykker at flere land i verden adapterer utdanningsmodeller fra land man gjerne sammenligner seg med, og aksepterer retorikken og underliggende ideologi for å bli en del av det gode selskap. En godtar altså et «script» om hvordan det moderne samfunnet skal være. Samtidig påpeker hun at det ikke finnes forskning som bekrefter at det er en klar sammenheng mellom en investering i befolkningens utdanningsnivå og nasjonal, økonomisk utvikling, som dette «scriptet» forutsetter (Garm, 2001, s. 74). Spørsmålet er da om kompetansediskursen er et reelt behov i norsk skole, eller om vi har latt oss påvirke av internasjonale «script» som forteller oss hvordan utdanningsmodellen burde være.

Ludvigsenutvalget uttrykker at det kom mye godt ut av Kunnskapsløftet, og heller enn å lage en helt ny læreplan, ønsker de en videreutvikling av denne. Kunnskapsløftet var både en innholds- og styringsreform. Planen vektla grunnleggende ferdigheter, noe utvalget ønsker å endre. De mener at grunnleggende ferdigheter ikke får tydelig nok frem at ferdighetene utvikler seg kontinuerlig gjennom opplæringsløpet. Kompetansebegrepet vil da være mer heldekkende i forhold til alle områder av elevenes læring (NOU 2015:8, s. 34). Dette skiftet skal også sikre at det blir et større samsvar mellom formålsparagrafen, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Dette kan forstås som at den reviderte læreplanen skal legge større vekt på dannelse enn tilfellet har vært under Kunnskapsløftet.

Ludvigsenutvalget har i *Fremtidens skole* valgt å skille mellom fagspesifikke og fagovergripende kompetanser. Fagspesifikk kompetanse knyttes til «vitenskapsfag og andre fag/ kunnskapsområder som skolefagene bygger på» (NOU 2015:8, s. 19). Fagovergripende kompetanser skal være gjeldende for mange ulike fag og kompetanseområder (NOU 2015:8, s.19). Et av de fire kompetanseområdene i *Fremtidens skole* er definert som fagspesifikt, mens de tre andre er fagovergripende kompetanser. Disse er kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Det påpekes at «både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser bør være integrert i skolefagene, og at elevenes læring og utvikling skjer gjennom arbeid med fagene» (NOU 2015:8, s.19). Utvalget

uttrykker at «fagområdene bidrar også til allmenndanning gjennom økt kunnskap, forståelse og mulighet for samfunnsdeltakelse» (NOU 2015:8, s. 24).

Utredningen vektlegger det å kunne kommunisere, samhandle og delta som viktig både for samfunnet og den enkelte elev, men også for å skape et godt læringsmiljø i skolen. Å ha kompetanse i å lære er viktig for å kunne tilegne seg ny kunnskap i tillegg til å videreutvikle den kunnskapen en allerede har. Å ha kompetanse i å utforske og skape er viktig for å kunne bidra i arbeid og samfunn, samt å finne løsninger på nye utfordringer (NOU 2015:8, s. 18).

Utvalget peker også på at de fagspesifikke kompetansene er viktige for å gi elevene et fundament som de kan bygge videre på i fremtidige utdannings- og yrkesvalg (NOU 2015:8, s. 23).

Ludvigsenutvalget ønsker en fornyelse av fagene i skolen. Dette begrunner de med at en slik fornyelse vil bidra til en bedre sammenheng mellom formålsparagrafen og den faglige innholdet i skolen enn det en finner i dag (NOU 2015:8, s.12). Stofftrengselen som preger skolen i dag er en utfordring for å kunne legge til rette for gode læringsprosesser og en grundig forståelse av kunnskap. De anbefaler derfor færre kompetansemål, samt at fagfornyelsen starter innenfor hvert fagområde som de definerer som matematikk, naturfag og teknologi, språkfag, samfunnsfag og etikkfag, og praktisk og estetiske fag. I tillegg uttrykker utvalget at tre flerfaglige områder vil være særlig viktige i fremtidens skole. Disse er bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, s. 49). Det flerkulturelle samfunnet er knyttet til demokrati og medborgerskap. Temaene er valgt ut på bakgrunn av internasjonal forskning som uttrykker viktigheten av områdene i fremtidens samfunns,- og arbeidsliv (NOU 2014:7).

Utvalget uttrykker også at stofftrengselen fører til lite tid til det de kaller dybdelæring. Dybdelæring handler om å fordype seg innenfor et fagområde, reflektere over det en lærer og å kunne sette kunnskapen inn i sammenhenger en kjenner fra før (NOU 2015:8, s. 10). For å kunne ta i bruk kunnskaper og ferdigheter slik at elevene mestrer utfordringer og klarer å løse ulike oppgaver, forutsetter utvalget dybdelæring. Progresjon er nært forbundet med dybdelæring. Progresjon handler om at elevenes forståelse utvikles over tid, samtidig som begrepet også knyttes til læringsprogresjon i læreplanene. Med andre ord betyr dette at begreper, metoder og sammenhenger både i et fag, men også på tvers av ulike fag, er nært forbundet og viser en naturlig utvikling i læreplanene (NOU 2015:8, s. 11).

Dybdeløring og progresjon er, ifølge utvalget, tett knyttet til tilpasset oppløring. De benytter uttrykk som «tilpasset den enkelte», og uttrykker at elevene vil ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan (NOU 2015:8, s. 11). Ogden (2004) skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Den pedagogiske differensieringen handler om blant annet tempo,- nivå,- og breddedifferensiering. På mange måter kan en slik differensiering sammenlignes med tilpasset oppløring (Ogden, 2004). Samtidig er den pedagogiske differensieringen mer rettet inn mot den enkelte elev enn hva som er intensjonen med prinsippet om tilpasset oppløring. Tangen (2008a) er opptatt av at tilpasset oppløring ikke må forstås som en rett til individuelt tilrettelagt undervisning, med egne undervisningsopplegg. Det er heller snakk om et prinsipp som skal gjelde for all undervisning.

Tilpasset oppløring ble lansert som et grunnleggende prinsipp allerede i Mønsterplanen av 1987 (M87). I L97 ble det nå lovfestede prinsippet eksplisitt knyttet til inkluderingsbegrepet (Thuen, 2008). Siden den gang har det vært utallige forståelse og tolkninger av dette begrepet. I L97 festet tilpasset oppløring seg til ivaretagelse av fellesskapet, mens det i Kunnskapsløftet har vært koblet til ivaretagelse av mangfoldet i elevgruppen (Thuen, 2008, s.253). Dette har ført til at skillet mellom tilpasset oppløring og spesialundervisning har blitt noe utydelig. I *Fremtidens skole* fokuseres det ikke på spesialundervisning. Noe av ideologien i Salamancaerklæringen er at en ikke vektlegger skillet mellom det allmenne og det spesielle (Garm, 2001). Samtidig påpeker Garm (2001) at en slik ideologi forutsetter kompetanse hos lærerne til å kunne imøtekomme alle barna i skolen ut fra deres forutsetninger.

Kompetansediskursen omhandler en aktiv elevrolle, samtidig som den forutsetter god profesjonskompetanse hos lærerne (NOU 2015:8, s. 75). Elevene skal utvikle kompetanser som gjør dem rustet til å møte morgendagens samfunn og arbeidsliv, og lærerne skal utstyre dem med de verktøyene de trenger for å nå sine mål. For at elevene skal kunne ta i bruk det de lærer, er utvalget opptatt av at deres evne til metakognisjon og selvregulert læring må utvikles (NOU 2015:8, s. 76). Metakognisjon kan defineres som «tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater» (NOU 2014:7, s. 36). Selvregulert læring handler om å «håndtere og regulere egne følelser og motivasjon underveis i læringsprosessen, i tillegg til betydningen av elevs selvoppfatning og tro på å mestre noe» (NOU 2014:7, s. 37). I tillegg går selvregulert læring ut på å ha utholdenhet i læringsprosessene, og da spesielt når det butrer imot og oppgavene blir vanskelige (NOU 2014:7, s.37).

Ifølge Haug (2014) viste studier av hva som skjedde i klasserommet helt frem til 90-tallet at den mest vanlige metoden i klasserommet var såkalt «tavleundervisning». Læreren pratet og elevene lyttet. Senere studier derimot, har vist mer elevaktivitet og oppgaveorientering. L97 vektla et spesielt «ansvar for egen læring». Dette begrepet ble av mange misforstått som at eleven selv skulle ha større ansvar for egen læring, og læreren skulle ha en mer tilbaketrukket rolle. Ludvigsenutvalget uttrykker at det er viktig å påpeke at det er skolen og lærerne som har ansvar for elevenes læring, selv om elevene trener på å være selvstendige (NOU 2015:8, s. 27). Haug (2014) vektlegger lærernes bevissthet rundt valg av arbeidsmetoder for å sikre deltakelse av alle elevene. Hva som virker best avhenger av flere faktorer, og det er opp til den profesjonelle læreren å gjøre gode valg basert på hva forskning viser nytter.

Når det gjelder lærerrollen er utvalget opptatt av god profesjonskompetanse. Utøvelsen baseres da på relevant forskning, faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmetoder. I tillegg vektlegges samarbeid med kollegaer (NOU 2015:8, s. 91).

Utredningen viser til et eksempel fra Mortensnes skole der de ansatte arbeider mye med kunnskap og holdninger, og dersom elever støter på problemer i læringsarbeidet, må den voksne spørre seg selv hva den kan gjøre for å hjelpe (NOU 2015:8, s. 23). Florian (2008) uttrykker at et barn kun har behov for spesialundervisning når læreren ikke har kapasitet, eller vet hvordan han/hun skal respondere på vanskene barnet opplever. Spesialpedagoger skal da kun fungere som en veileder eller støtte for læreren.

En gang nevnes begrepet spesialundervisning i utredningen, og det er i forbindelse med samfunnsøkonomiske konsekvenser at utdanning. Det står i kapittel 7.1 at «Bedre kvalitet i opplæringen kan bidra til at færre elever vil ha behov for spesialundervisning, blant annet fordi kvalitetsheving av de allmenne tilbudene også har stor betydning for elever med særskilte behov» (NOU 2015:8, s. 98). Samtidig uttrykker utvalget at de forslagene som er foreslått i utredningen vil «bidra til å fremme elevenes læring av kompetanser for fremtiden på en slik måte at det vil kunne bety økonomiske besparelser, blant annet fordi forslagene i utredningen søker å gi bedre læring for elevene» (NOU 2015:8, s. 98). De knytter dette blant annet til det store frafallet som finnes i norske videregående skoler, og mener at de tiltakene de foreslår vil kunne gi samfunnsøkonomiske besparelser i fremtiden.

I følge Tangen (2008b) finnes det tre forståelsesmåter av spesialundervisning; en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Ogden (2004) hevder at det til nå er den individuelle forståelsen som har dominert i norsk skole. Manglende tilrettelegging av

elevens undervisning og behov i tillegg til skadelige, samfunnsmessige forhold rundt barnet blir av Tangen (2008b) vektlagt som årsakene til elevenes spesialpedagogiske behov.

5.3.2 Samfunnsoppdragdiskursen

Samfunnsoppdragdiskursen er på mange måter nært tilknyttet dannelsesbegrepet. Dannelsen favner eksempelvis holdninger og oppdragelse, og omhandler allmennekunnskaper som samfunnet anser som høyt verdsatt. I generell del av læreplanen står det at «god allmenndannelse vil si tilegnelse av:

- Konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- Kyndighet og modenhet for å møte livet- praktisk, sosialt og personlig;
- Egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1993, s. 14).

Fremtidens skole uttrykker blant annet at «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015:8, s. 9). Utvalget har viet et helt underkapittel til skolens samfunnsoppdrag i utredningen, kapittel 2.2.1. Her viser de til formålsparagrafen, og påpeker at skolens innhold skal reflektere denne. Formålsparagrafen har syv punkter som skal være grunnpilarene i all opplæring i norsk skole:

- Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.
- Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.
- Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.
- Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt **mangfald** og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje **demokrati**, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

- Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne **delta** i arbeid og **fellesskap** i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.
- Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til **medverknad**.
- Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Opplæringslova, 2015, §1-1)

Jeg har uthevet alle begrepene som jeg i foregående kapittel studerte, og som er implisitt tilknyttet inkludering. Samtidig finner en også andre begreper i denne paragrafen som er relevante i forhold til en inkluderende skole og et inkluderende samfunn. Eksempelvis kan uttrykkene «åpne dører mot verda», «respekt for menneskeverdet», nestekjærighet, likeverd, solidaritet, «respekt for den einskilde», likestilling, «handle etisk», medansvar, tillit, «gi dei utfordringar», danning og «diskriminering skal motarbeidast», alle på et eller annet vis kobles til inkludering. Når utvalget uttrykker formålsparagrafens viktighet i forhold til skolens innhold, innebærer det at alle disse prinsippene skal være en del av elevenes opplæring.

Det at diskriminering skal motarbeides finner en igjen i filosofien i Salamancaerklæringen av 1994 (Mittler, 2000). Samtidig er det verdt å merke seg at heller ikke i formålsparagrafen er inkludering nevnt som et eksplisitt begrep. Med tanke på at Norge, som et resultat av Salamancaerklæringen, har forpliktet seg til å arbeide mot en inkluderende skole, er det interessant at heller ikke denne benytter seg av inkluderingsbegrepet. Dette til tross for at mye av innholdet kan diskuteres i en inkluderende ramme. Det samme gjelder for den generelle delen av læreplanen.

Garm (2001) hevder at Norge i store trekk følger den internasjonale skoleutviklingen. Hun påpeker på den annen side at NOU-er og stortingsmeldinger er svært sparsommelige med å redegjøre for de internasjonale avtalene som våre nasjonale tiltak kan forstås i lys av. Dette forstår hun som at myndighetene muligens prøver å fremstå som selvstendige og ideologiske produsenter bak de nye reformforslagene, og påpeker i den sammenheng at dette er synd, fordi det fører til at vår forståelse av bakgrunnen for de nye forslagene begrenses (Garm, 2001, s. 65).

Fremtidens skole er en politiske bestilling fra regjeringen. Ludvigsenutvalget ble oppnevnt etter at Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* viste at det var et behov for en gjennomgang av grunnopplæringens fag. Et viktig poeng i denne stortingsmeldingen var at grunnskoleopplæringen ikke er inkluderende nok, og at flere elever ikke får et godt nok utbytte av dagens skole. En kunne derfor forventet at dette ble vektlagt i en utredning som si noe om norsk skole 20-30 år frem i tid.

Ludvigsenutvalget skriver at skolens samfunnsoppdrag «omfatter mål både for samfunnet og for den enkelte elev» (NOU 2015:8, s. 39). De påpeker at formålsparagrafen og læreplanverket samlet omfatter mål for elevenes faglige, sosiale og personlige vekst og læring (NOU 2015:8, s.39). Samtidig bekymrer de seg over at de faglige målene i dagens læreplan ikke i tydelig nok grad reflekterer målene i formålsparagrafen, eksempelvis elevenes sosiale utvikling (NOU 2015:8, s.39). Evalueringen av Kunnskapsløftet har også vist lite samsvar mellom den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag (NOU 2015:8, s. 62). Mye av dette mener utvalget skyldes at ved innføringen av Kunnskapsløftet ble den generelle delen beholdt slik den var fordi den fungerte godt og var populær blant lærerne (NOU 2015:8, s.62). Meld. St. 28 (2015-2016) uttrykker at «Generell del er skrevet for læreplaner som i større grad angir opplæringens konkrete, faglige innhold, som i L97 for grunnskolen, enn for et læreplanverk med kompetansemål som Kunnskapsløftet» (s. 19).

Historisk sett ble den Generelle delen av læreplanen innført i 1993, altså like før Salamancaerklæringen ble undertegnet i 1994, og noen få år før ny læreplan i 1997 (L97). Det inkluderende fellesskapet var selve kjernen i L97 (Thuen, 2008, s. 253). Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk en et større individfokus, i tillegg til vektleggingen av måloppnåelse og resultater. Denne planen skulle heve kunnskapsnivået og kvaliteten i den norske skolen, da flere nasjonale og internasjonale undersøkelser viste at norsk skole ikke holdt mål faglig sett. Landet vårt hadde også mer disiplinproblemer og flere umotiverte elever enn de fleste andre land (Thuen, 2008). På mange måter ble da dannelse og sosiale og emosjonelle kompetanser nedprioritert til fordel for et mye større vektlegging på grunnleggende fagferdigheter, og da spesielt i norsk, matematikk og engelsk. Som utvalget selv uttrykker det «Kompetansemålene ble under Kunnskapsløftet utformet med få sosiale og affektive dimensjoner» (NOU 2015:8, s. 59). Ludvigsenutvalget anbefaler på bakgrunn av dette at den generelle delen av læreplanen omformes og revideres slik at det er bedre samsvar

mellom den, læreplaner for fag, prinsipper for opplæringen og formålsparagrafen (NOU 2015:8). Ogden (2002) påpeker viktigheten av sosial kompetanse som en del av inkludering. Han uttrykker at det handler om kompetanse hos både eleven selv, hos medelever, og ikke minst hos lærerne og deres evne til å fokusere på sosiale ferdigheter som en del av undervisningen.

Utvalget uttrykker at skolefagene tradisjonelt sett har vært begrunnet både ut fra allmenndanning og nytte, men med ulik vektlegging (NOU 2015:8, s. 40) De definerer allmenndanning som «et visst minstemål av allmennkunnskaper, kulturell forståelse og kulturelle tenkemåter som anses å være viktige for alle medlemmer av et samfunn» (NOU 2015:8, s.40). Grunnopplæringen skal da «stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilke interesser de har, og om de skal ta høyere utdanning eller skal inn i et yrke» (NOU 2015:8, s.40). Nytte defineres som at «det elevene skal lære i skolen, først og fremst har sin verdi for å nå en rekke mål, for eksempel knyttet til arbeidsliv, økonomi, næringslivsinteresser eller forskningsinteresser i vitenskapsfagene» (NOU 2015:8, s.40) I tillegg handler det om at «kunnskaper og ferdigheter i en rekke fag hjelper den enkelte til å mestre dagliglivet, både i naturen og i den menneskeskapte virkeligheten i et moderne samfunn, og er dermed knyttet til det brede mandatet til skolen» (NOU 2015:8, s. 41). Utvalget poengterer at ved en fornyelse av fag må både allmenndannings,- og nytteperspektivet gjøres relevant (NOU 2015:8, s.41). De poengterer at skolefagene er viktige i allmenndanning, men at de ikke er statiske størrelser, og må fornyes parallelt med samfunnsutviklingen (Nou 2015:8, s. 40).

5.3.3 En sammenligning av de to diskursene

Spenningsfeltet mellom dannelse og faglige ferdigheter, eller ifølge utvalget mellom allmenndannelse og nytte, har lenge vært tema for diskusjon i skolen. Ideologisk sett har ikke resultater vært viktige i norsk skole. Prosessen har vært viktigere (Haug, 2014). Etter innføringen av Kunnskapsløftet har resultater og måloppnåelse blitt mer vektlagt enn dannelse og sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2015:8). I tillegg uttrykker Thuen (2008) at Kunnskapsløftet også har bidratt til en større vektlegging av individuelle rettigheter enn tilfellet var under L97.

Kunnskapsløftet var en politisk reform, ledet av de borgerlige partiene, med Kristin Clemet i spissen. Med bakgrunn i nasjonale og internasjonale undersøkelser, så de behovet for å heve kvaliteten og kunnskapsnivået i den norske skolen (Thuen, 2008). I tillegg lot regjeringen den

gang seg inspirere av New Public Management (NPM), som var et internasjonalt styringsregime kjennetegnet av blant annet målstyring og resultatvurdering (Aasen, 2006). Som en følge av dette ble Kvalitetsvurderingssystemet innført i Norge, noe som igjen førte til en innføring av nasjonale prøver og en opprettelse av Skoleporten. Dette er et nettsted for kvalitetsvurdering, hvor man blant annet legger ut resultater fra alle skoler i Norge. Skolene har siden den gang vært ansvarlige for de resultatene de leverer. Selv om dannelse fremdeles skulle være en viktig del av elevenes læring, og både formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen skulle ligge i bunn for Kunnskapsløftet, så en et skifte i inkluderingsstanken fra et sosialt elevhensyn med fellesskapet i sentrum, til det individuelle hensyn, der ulikhet nå skulle håndteres på en annen måte enn før (Thuen, 2008).

Fremtidens skole foreslår en videreføring av kvalitetsvurderingssystemet, men med nødvendige justeringer. Blant annet anbefaler utvalget at dette systemet må reflektere bredden i skolens mål, noe som innebærer at de sosiale og emosjonelle kompetansene også skal vurderes (NOU 2015:8, s.80).

Utvalget uttaler at i deres forslag utgjør skolens samfunnsoppdrag, kompetanser for fremtidens og fornyede læreplaner en helhet (NOU 2015:8, s. 9) De fire nye kompetanseområdene som foreslås skal sammen reflektere skolens samfunnsoppdrag. Samtidig vektlegger utredningen et bredt kompetansebegrep og «Kompetanse knyttes til skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag, som formålsparagrafen og læreplanverket som helhet beskriver. Det innebærer at kompetansebegrepet omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015:8, s. 15). Slik sett kan det se ut som at *Fremtidens skole* ønsker en større vektlegging av inkluderende verdier i skolen enn det som har vært tilfellet de senere år.

Der Kunnskapsløftet bar preg av impulser fra New Public Management, ser det ut som at *Fremtidens skole* lar seg påvirke av internasjonal forskning som fremhever viktigheten av kompetanser som vil gjøre elevene i stand til å imøtekomme fremtidige krav i et stadig med internasjonalsert og mangfoldig samfunn og arbeidsliv. De fagspesifikke kompetansene utgjør kun et av fire kompetanseområder som anbefales av utvalget. Det å ha kompetanse i å lære, samhandle, delta, kommunisere, samt å kunne utforske og skape ser utvalget på som svært viktige områder for fremtidens skole.

Skolens og lærerne oppgave er å bidra til at samfunnsoppdraget gjennomføres, samtidig som elevene skal utvikle kompetanser som medfører at dette oppdraget realiseres. Slik sett utfyller

de to diskursene hverandre i utredningen. På den annen side kan en av figuren i kapittel 5.2.10 se at ingen av de begrepene jeg analyserte i Lesing A tilhører samfunnsoppdragsdiskursen alene. Derimot er tre av begrepene kun knyttet til kompetansediskursen, og overlapper ikke med samfunnsoppdragsdiskursen. Dette kan tolkes som et tegn på at kompetansediskursen er mer dominerende i utredningen enn hva samfunnsoppdragsdiskursen er. I forhold til utvalgets mandat er dette kanskje ikke så rart. I tillegg presenteres kompetansebegrepet også i utredningens tittel.

5.3.4 Refleksjoner og oppsummering

Fremtidens skole preges både av intertekstualitet og interdiskursivitet. Utredningen viser eksempelvis både til NOU 2014:7 *Elevenes læring fremtidens skole*, som inneholder både nasjonal og internasjonal forskning, samt prinsippene i formålsparagrafen. Fordi utredningen bygger på den forskningen NOU 2014:7 viser til, finner en eksempler på spesielt to andre diskursordener som virker inn på inkluderingsdiskursen. Disse har jeg valgt å kalle internasjonaliseringsdiskursen og samfunnsutviklingsdiskursen. Internasjonal forskning og den globale samfunnsutviklingen har bidratt til de fire nye kompetanseområdene utvalget foreslår. Parallelt med dette preges utredningen også av en politisk diskursorden. NOU-en er en politisk bestilling basert på en tidligere stortingsmelding, og dette virker inn på mandatet til utvalget. Samtidig ser en at mandatet ikke vektlegger inkluderingsbegrepet, selv om den stortingsmeldingen utredningen bygger på påpekte at grunnskoleopplæringen ikke er inkluderende nok.

Utredningen tar også hensyn til viktige poenger som har kommet frem av evalueringer av Kunnskapsløftet. K06 har vektlagt grunnleggende ferdigheter, og sosiale og emosjonelle kompetanser har blitt nedprioritert. I tillegg har det vært for lite samsvar mellom formålsparagrafen, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Dette ønsker Ludvigsenutvalget å endre. De foreslår i den sammenheng å omforme den generelle delen.

Som en følge av dette finner man en større vektlegging av skolens samfunnsoppdrag, og utvalget uttaler at denne sammen med kompetanser for fremtiden og fornyede læreplaner, skal utgjøre en helhet.

Utvalget poengterer viktigheten av dybdelæring og progresjon som en forutsetning for elevenes læring. Dette skal ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Behovet for spesialundervisning vektlegges ikke i utredningen. Derimot uttales det at en bedre kvalitet

i det allmenne opplæringstilbudet vil bidra til å færre elever vil ha behov for spesialundervisning. I tillegg er utvalget opptatt av å skape et godt læringsmiljø der alle elever skal ha mulighet til å trives og oppleve faglig mestring. Dette ser på mange måter ut til å være i tråd med det Ainscow og Miles (2008, s.18) kaller «inkludering som utvikling av en skole for alle». Det handler da om å ha en skole der alle barn blir involvert, samtidig som den tjener et sosialt, mangfoldig fellesskap.

6 DISKUSJON

Mandatet til Ludvigsenutvalget var å vurdere skolens innhold og å se på skolefagene i et perspektiv på 20-30 år fremover i tid. Det står ingenting i dette mandatet om inkludering, og begrepet vektlegges heller ikke i utredningen. Parallelt med *Fremtidens skole* kom Djupedalutvalget med sin utredning, NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt og godt psykososialt miljø*. Denne utredningen vektlegger inkluderingsbegrepet i forhold til sosial tilhørighet. Et helt kapittel omhandler den inkluderende skolen. Når det gjelder Djupdalsutvalgets mandat påpekes det at

Både det fysiske skolemiljøet og det faglige innholdet i opplæringen har betydning for elevenes psykososiale skolemiljø, men det ville blitt svært omfattende om disse forholdene også ble omfattet i vårt arbeid. For øvrig viser vi til at Ludvigsenutvalget – *Fremtidens skole* – har som mandat å vurdere det faglige innholdet i opplæringen (NOU 2015:2, s. 29)

På bakgrunn av mandatene disse utvalgene har fått av regjeringen, kan det se ut som at arbeidsområdene er blitt fordelt dem imellom. Det er da mulig at inkluderingsbegrepet har blitt overlatt til Djupedalutvalget. I så måte er dette interessant, da begge utredningene skal fungere som selvstendige dokumenter, og som vist tidligere i oppgaven er ikke inkludering kun relatert til de sosiale aspektene av opplæringen (Ainscow & Miles, 2008). I en inkluderende opplæring skal man tilrettelegge undervisningen på en slik måte at en treffer alle barna der de befinner seg i sitt utviklingsløp (Florian & Spratt, 2013). Dette handler om blant annet metodevalg og organisering, og er dermed knyttet til elevenes faglige opplæring så vel som deres sosiale tilhørighet. Samtidig har Norge, som et resultat av Salamancaerklæringen, forpliktet seg til å arbeide mot en inkluderende skole for alle, og som en del av dette en inkluderende opplæring. Derfor mener jeg at konsekvensene av en slik overordnet inkluderingsstankegang også må komme til syne i *Fremtidens skole*. Å utelate inkluderingsbegrepet kan påvirke både politikere, skolemyndigheter og fagmiljø som skal utvikle skolen videre.

Ifølge Haug (2014) mottar omtrent 0,7% av norske elever sin undervisning i spesialgrupper eller spesialklasser utenfor den ordinære skolen. Det er et lavere tall enn vi finner i flere andre land i verden. Garm (2001) påpeker at nettopp dette kan ha ført til at debatten omkring den inkluderende skolen ikke har vært så fremtredende her til lands som den har vært andre steder. I så fall er det synd, fordi en ikke får tydelig nok frem hva inkludering i skolen faktisk innebærer. Den inkluderende debatten stagnerer, noe som igjen kan føre til at selve begrepet misforstås og mistolkes. Det finnes flere forståelsesmåter av inkludering i skolen, og dersom en ikke har et felles utgangspunkt for hvordan en skal gjennomføre en inkluderende

opplæring, vil alle slags praksiser kunne passere som inkluderende (Slee, 2006 i Florian & Spratt, 2013) Ved å innlemme inkluderingsbegrepet i *Fremtidens skole* kunne Ludvigsenutvalget, og slik sett også regjeringen gjennom mandatet som ble gitt, ha satt en standard for hvilken forståelse den norske skolen skal ha i forhold til inkludering. Haug (2014) påpeker at det som gjør det vanskelig å si om en skole er inkluderende eller ei, er at det på et overordnet nivå er stor politisk og ideologisk oppslutning omkring inkludering i skolen, men når en ser nærmere på praksisfeltet, viser det seg at det er stor variasjon i forståelsen av hva inkludering faktisk handler om.

En av de største utfordringene med å skape en inkluderende skole er å få et bedre samsvar mellom politiske bestemmelser på systemnivå og skolens pedagogiske praksis. Når en skal vurdere om skolen som system er inkluderende eller ei, må disse ses i sammenheng (Haug, 2014). Med andre ord kan en ikke forvente at de enkelte skoler vektlegger en inkluderende opplæring dersom dette ikke signaliseres fra høyeste hold. Norsk skolehistorie har i aller høyeste grad vist hvordan politiske bestemmelser preger lokal praksis. Når det gjelder inkludering i skolen, har dette både blitt forstått forskjellig, samtidig som begrepet har hatt ulik vektlegging i læreplaner og andre skolepolitiske dokumenter. Med andre ord er ikke inkluderingsbegrepet og prinsippet om en inkluderende skole og opplæring forankret i skolen slik intensjonen var med Salamancaerklæringen. Inkludering er et verdispørsmål som handler om en forpliktelse til å gjennomføre et viktig prinsipp (Ogden, 2004). Det skal dermed gjennomsyre alt arbeid i skolen. Det at inkluderingsbegrepet er utelatt fra Ludvigsenutvalgets mandat kan oppfattes som et signal om at inkludering som prinsipp ikke gjelder fornyelse av fag og kompetanser. Dette viser at begrepet ikke er godt nok implementert, og at det følgelig heller ikke står stødig i politiske skifter eller i politiske tekster.

På den annen side finnes det flere eksempler på at *Fremtidens skole* oppfordrer til en inkluderende skole, til tross for at selve begrepet ikke eksplisitt vektlegges i teksten. Samtidig bør en ha en viss forkunnskap om inkludering for å skjønne hvilke elementer av utredningen som er inkluderende og hvilke som eventuelt ikke er det. Utredningen kunne ha bidratt til at en får et felles utgangspunkt for hvordan en skal drive inkluderende opplæring, og hva dette begrepet faktisk innebærer. Det har den ikke gjort, og dermed blir det opp til den enkelte leser å tolke teksten med bakgrunn i deres egen forforståelse. En risikerer da at den fragmenterte inkluderingsforståelsen opprettholdes, og at utøvelse av ulik praksis fortsetter i skolen.

Spesialundervisning er kun nevnt en gang i utredningen. Utvalget påpeker at en bedre kvalitet i den allmenne opplæringen vil medføre at færre elever vil ha behov for spesialundervisning fremtidens skole (NOU 2015:8, s.98). Slik sett er dette i tråd med både intensjonene i Salamanca og forskning om inkluderende opplæring. I Opplæringslovens §5-1 står det at de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning. Hva er så tilfredsstillende utbytte, og hvem har ansvar for at utbyttet blir tilfredsstillende? Florian (2008) uttrykker at «a learner is considered to have special or additional needs when the magnitude of difficulty experienced by that learner exceeds the teacher's capacity to know how to respond» (s. 205). I tillegg skal retten til spesialundervisning alltid ses i sammenheng med §1-3, rett til tilpasset opplæring. Først når skolen ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringen slik at alle elever har utbytte av den, skal §5-1 gjelde (Haug, 2011). Dette viser viktigheten av lærerrollen i skolen. Det er lærerens ansvar å passe på at undervisningen er tilrettelagt på en slik måte at alle barn har utbytte av undervisningen. Samtidig er det viktig å påpeke at dette ikke er lærerens ansvar alene. Det skal skje i samarbeid med skolens ledelse og spesialister av diverse slag (Florian, 2008).

Det er interessant at spesialundervisningen nevnes i kapittelet om samfunnsøkonomiske konsekvenser av utdanning i *Fremtidens skole*. Er ønsket om å minske behovet for spesialundervisning i skolen økonomisk relatert eller er det basert på en intensjon om en inkluderende skole, der kvaliteten på opplæringen er så bra at det er rom for alle i ordinær undervisning? NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* stilte seg kritisk til om den spesialpedagogiske praksisen var i strid med prinsippene om en inkluderende skole. Den foreslo å erstatte spesialundervisning med en tilpasset opplæring for alle (NOU 2003:16). Dette forslaget fikk ikke gjennomslag, og retten til spesialundervisning er fortsatt hjemlet i opplæringsloven. Haug (2014) mener at det er lite fruktbart å diskutere en avvikling av spesialundervisning, fordi selv i en inkluderende skole vil noen elever ha behov for særskilte tiltak. Allikevel fortsetter diskusjonene rundt spesialundervisningens nødvendighet. I media har vi den senere tid lest at regjeringen foreslår at spesialpedagogikk først skal være et fag en kan ta etter fullført 5-årig grunnskolelærerutdanning². I tillegg har det kommet forslag om at pedagogikken, som hele tiden har vært en viktig del av denne utdanningen, i fremtiden skal bytte navn fra pedagogikk til profesjonsfag.³ Pedagogikk og

² <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/februar/hvordan-ivareta-elevmangfoldet-i-fremtidens-larerutdanning/>

³ <https://www.regjeringen.no/contentassets/4e38440bbefa4dec9d578e50c1a2f5a7/horingsnotatforslag-til-forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-1.7.-trinn.pdf>

didaktikk skal inngå i profesjonsfaget. Dette kan forstås som at pedagogikk og didaktikk skal være en del av profesjonsfaget, samtidig som faget også skal inneholde andre elementer. Slik sett kan det se ut som at det foreslås at pedagogikk og didaktikk skal nedprioriteres i fremtidens grunnskolelærerutdanning. Dersom en ønsker å redusere antallet elever som mottar spesialundervisning i dagens skole, er det interessant at det er denne retningen regjeringen ønsker å ta. Florian (2008) påpeker viktigheten av spesialkompetanse som en støtte til lærerne i den inkluderende opplæringen. Pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse er svært viktig i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Inkludering er en dynamisk prosess som involverer alle barn i alt som har med skolehverdagen å gjøre, og det kreves kompetanse for å vite hvordan denne inkluderingen skal foregå i praksis (Florian & Spratt, 2013).

I *Fremtidens skole* understrekes det at skolen skal ha gyldighet for alle (NOU 2015:8). Alle barn skal oppleve tilhørighet, alle skal ha mulighet til å trives på skolen og alle barn skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap (NOU 2015:8). I utgangspunktet høres dette veldig inkluderende ut. Samtidig påpeker Haug (2014) at ofte når det er snakk om «alle», så utelukkes noen barn til tross for at dette ikke blir nevnt direkte. Tradisjonelt sett har «alle barn» betydd barn som ikke avviker fra det som oppfattes som normalt, men når man har en skole som bygger på inkluderende prinsipper, skal man ta hensyn til alle barns behov uansett bakgrunn, eventuelle diagnoser og kategoriseringer (Haug, 2014).

Utredningen vektlegger ikke elever med særskilte behov. Slik sett oppfyller *Fremtidens skole* den grunnleggende filosofien i Salamancaerklæringen, der inkludering er en menneskerett og menneskelige forskjeller skal anses som normalt (Mittler, 2000). Germeten (2008) uttrykker også at de stengslene en ser i skolen i dag handler om begrepsbruk som medfører at en klassifiserer og grupperer ulike grupper av individer. Dette skaper en avstand mellom *vi* og *de andre* og virker diskriminerende for de det gjelder. Det spesialpedagogiske fagfeltet har ifølge henne bidratt til et skille mellom hva vi i dag anser som normalt og ikke-normal. Et ikke-diskriminerende språk er derfor viktig for inkludering i skolen (Germeten, 2008). På den annen side kan det føre til at elever som har vansker i skolen vil bli usynliggjort dersom en fjerner de spesialpedagogiske uttrykkene i skolen (Garm, 2001).

Under Mønsterplanen av 1987 ble spesialundervisning fjernet som et organisatorisk og pedagogisk begrep. Det skjedde som en følge av at prinsippet om tilpasset opplæring skulle være sentralt i skolen, og det skulle gjelde alle barn. En endte dermed opp med et dokument som hadde en svært inkluderende tankegang (Haug, 1999). Det førte til kritikk, spesielt fra det

spesialpedagogiske feltet, som var bekymret for at deres rolle i skolen ville undergraves. Kritikken fikk den gang gjennomslag, og spesialundervisningen videreførtes (Haug, 1999). Når da Ludvigsenutvalget hverken vektlegger spesialundervisning eller særskilte behov i sin utredning, blir det interessant å se om det vil skape nye reaksjoner i det spesialpedagogiske fagmiljøet.

Flere forskere har påpekt at den norske skolen ikke klarer å imøtekomme det mangfoldet av barn som finnes der. Ifølge Haug (2004b) har vi «ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent» (s. 58) Ludvigsenutvalget er opptatt av at skolene skal ta hensyn til mangfoldet, og se på det som en ressurs og berikelse for samfunnet. Dette er i tråd med Len Bartons (1997, i Persson & Persson, 2012) forståelse av inkludering. Samtidig knyttes mangfoldbegrepet for det meste til kultur eller religion, noe som kan tyde på en nokså snever forståelse av begrepet. Mangfold handler om mye mer enn dette. En finner blant annet mangfold i individers bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette nevnes ikke eksplisitt i utredningen. Derimot kan det se ut som at mangfold i hovedsak brukes synonymt med det flerkulturelle. Ifølge Foucault skapes sannhet i diskursene, og det mennesker bestemmer seg for å anse som sant, blir da oppfattet som sant (Hausstätter, 2009). Fordi NOU-er ofte danner grunnlaget for stortingsmeldinger som behandles i stortinget, kan utvalgets forståelse av mangfoldbegrepet bidra til hva som anses som gyldig kunnskap innenfor fagfeltet. Slik sett er dette et eksempel på maktutøvelse. Det ville være synd dersom mangfold kun blir relatert til kultur og religion, da dette ekskluderer hele mangfoldet av barn som finnes i skolen.

Utvalget er opptatt av å forsterke lærerprofesjonen. De skriver at «Lærernes kompetanse og profesjonalitet er avgjørende for å realisere innholdet i fremtidens skole» (NOU 2015:8, s. 74). Lærernes profesjonelle vurderinger om hva som fremmer læring må bygge på forskning, samtidig som didaktisk og fagdidaktisk kompetanse også er en avgjørende faktor (NOU 2015:8). Utvalget påpeker at lærerutdanningen må vektlegge kompetanse i metode,- og handlingsrepertoar (NOU 2015:8). I tillegg er de opptatt av at kollegialt samarbeid om elevenes læring vil kunne «sikre at undervisningen er kunnskapsbasert og er tilpasset den aktuelle elevgruppens kunnskaper og erfaringer» (NOU 2015:8, s.74). På mange måter er dette i tråd med både Florian (2008) og Ainscow og Miles (2008) tankegang om viktigheten av samarbeid for å utvikle inkluderende praksiser. På den annen side vektlegger ikke utredningen selve inkluderingsbegrepet i dette samarbeidet. Det er synd fordi dersom en har

inkludering som tema for diskusjon i kollegiet, kan dette føre til en bedre forståelse av hva som skal til for å utvikle en inkluderende skole (Ainscow, 2005). Ainscow (2005) påpeker at sosiale læringsprosesser er nødvendig i utvikling av inkluderende praksiser. Det er viktig i forhold til å forme et handlingsrepertoar hos individer, men det er særlig betydningsfullt i relasjon til utvikling av tankeprosesser, som igjen har innflytelse på de valgene en gjør.

Utredningen presenterer noen nye begreper som utvalget mener bør være sentrale i fremtidens skole. Dybdeløring, progresjon, samhandling, metakognisjon og selvregulert læring er eksempler på dette. Dette er interessant da språket en benytter er en viktig del av maktutøvelse i samfunnet (Svennevig, 2009). Foucault mener at «Magt er både det, der skaber vores sociale omverden, og det, der gør, at omverdenen ser du og kan italesættes på bestemte måder, mens andre muligheder udelukkes» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). Spørsmålet er da om disse begrepene vil bidra til en ny diskursiv retning når det gjelder inkludering.

I et intervju med Sten Ludvigsen, gjennomført av Statped, og datert 26.10.2015, uttaler han at man i opplæringen skal ta utgangspunkt i eleven selv og hvor de er i utviklingsløpet. Progresjon er ifølge han elevenes utvikling, både kognitivt og sosialt, mens dybdeløring er en opplevelse av mestring av innholdet. Samtidig påpeker Ludvigsen at «det er klart at det forskjellig fra en elev som sliter med kunnskapsinnholdet, til en som er veldig flink og går i videregående skole. Så vi vektlegger det med dybde og progresjon, og vi mener at det er et godt begrepspar for å få frem at alle elevene må få et tilpassa tilbud.»⁴ I Norge er prinsippet om tilpasset oppløring nedfelt i opplæringslovens §1-3. Bachmann og Haug (2006) uttrykker at dette er et såpass komplekst og innholdsrikt begrep at det er vanskelig å få tak i hva det faktisk innebærer. Dette finner vi eksempler på både i faglitteraturen og i praksis. I faglitteraturen skiller en gjerne mellom tilpasset oppøring som individuell tilrettelegging og som ideologi, altså en pedagogisk plattform som skal prege hele virksomheten (Bachmann & Haug, 2006). I praksis ser en gjerne at tilpasset oppløring oppfattes som at en skal tilrettelegge undervisningen til det enkelte barn (Haug, 2011). Dette kan føre til at skillet mellom TPO og spesialundervisning viskes ut. *Fremtidens skole* benytter seg av uttrykk som «tilpasset den enkelte» eller «tilpasset den enkelte eleven og elevgruppen». I den sammenheng uttrykker de også at «Med en oppløring som er tilpasset den enkelte, vil elevene ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan» (NOU 2015:8, s. 10). Det kan se ut som

⁴ <http://www.statped.no/Forskning-og-utvikling/FoU-prosjekter/Prosjekter/Strategi-for-etter-og-videreutdanning-av-ansatte-i-PPT/PPTleder16-Nasjonal-nettverkskonferanse-for-ledere-i-PPT/Opptak-av-foredrag-/Fremtidens-skole-for-elever-med-sarskilte-behov/>

at utredningen vektlegger den individuelle forståelsen av begrepet. Dermed beveger de seg inn i en gråsoner der tilpasset opplæring også kan være spesialundervisning, noe en har sett de senere år under Kunnskapsløftet (Thuen, 2008). Dersom dette er tilfelle, kan det muligens forklare hvorfor spesialundervisning nærmest er utelatt fra utredningen.

Dybdelæring og progresjon knyttes til tilpasset opplæring i utredningen. Ifølge Sten Ludvigsen skal de to begrepene få frem at alle elevene må få et tilpassa tilbud i opplæringen. Dette kan forstås som at dybdelæring og progresjon forklarer innholdet i den tilpassa opplæringen. Slik sett får TPO en ny diskursiv retning i utredningen. Begrepet blir knyttet til tilstrekkelig tid til fordypning i fag, utfordringer tilpasset den enkeltes nivå, samt en forståelse av at elevenes læring utvikles over tid (NOU 2015:8). Hverken tempo,- nivå,- eller breddedifferensiering er ny kunnskap når det gjelder differensiert undervisning, men det at TPO spesifikt knyttes til dybdelæring og progresjon kan medføre at begrepet i fremtidens skole får et innhold som setter en ny standard for den allmenne forståelsen av dette prinsippet.

Utvalget påpeker at dybdelæring ikke er dybde i alt for alle (NOU 2015:8, s.11). Elevene vil ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan. For å kunne gå i dybden på et tema foreslår utvalget at fagene må utvikles slik at en legger til rette for dybdelæring. Dette innebærer at en må kutte ned på stofftrengselen i læreplanene. De mener at dagens læreplan har for mange mål, og at altfor mye tas inn i skolen uten at noe annet tas ut (NOU 2015:8). Utredningen peker også på at lærerne må få et mye større handlingsrom, og at dagens læreplaner har for mye ensidig fokus på enkelte fag (NOU 2015:8).

Som en følge av Kvalitetsvurderingssystemet ble nasjonale prøver innført i Norge. Prøvene skulle teste elevenes ferdigheter i fagene norsk, matematikk og engelsk. Ifølge Thuen (2008) representerer en vektlegging av disse tre fagene skolens såkalte trange perspektiv, og dette ensidige fokuset har møtt mye kritikk av flere forskere. I Meld. St. 28 *Fag- Fordypning- Forståelse* står det at «NHO har pekt på at praktiske fag lenge har vært nedprioritert, og i tillegg at grunnskolefagene ikke knyttes nok til praktisk utførelse for å styrke forståelse gjennom konkret anvendelse» (s. 48). Ludvigsenutvalget peker på at de praktiske og estetiske fagene må styrkes i skolen (NOU 2015:8). De skriver:

For at elevene skal velge utdanning og yrke ut fra interesser og anlegg, og på en måte som samtidig sikrer at skolen sørger for rekruttering til alle områder innenfor arbeids- og samfunnslivet, må skolen gi elevene et grunnlag innenfor et bredt spekter av fagområder, både praktiske, teoretiske, etiske og

estetiske. Samfunnsoppdraget til grunnopplæringen forutsetter slik sett en bredde i innhold (NOU 2015:8, s.40).

I tillegg mener utvalget at i en fagfornyelse må både nytteaspektet og allmenndanningsaspektet gjøres relevant, både i et individ,- arbeidsliv,- og samfunnsperspektiv (NOU 2015:8). Ifølge Howard Gardner (1993) må en være klar over at mennesker lærer på ulike måter. For å skape en inkluderende opplæring er det da viktig at elevene får benytte sine sterke sider i læringssituasjoner. Dersom en kun vektlegger teoretiske fag i skolen, kan det hende at man ekskluderer de barna som lærer best gjennom eksempelvis musikk og de kinestetiske sansene. Spesielt dersom en ikke benytter seg av varierte metoder i undervisningen. *Fremtidens skole* uttrykker at «Arbeidslivet trenger en lang rekke kompetanser som de praktiske og estetiske fagene i skolen tilbyr» (NOU 2015:8, s. 53). Slik sett poengterer de viktigheten av skolens allmenndannende funksjon, da de uttrykker at skolen skal stimulere elevenes deltakelse i samfunn og arbeidsliv uavhengig av hvilke interesser de har (NOU 2015:8) På den annen side ønsker utvalget å fortsette med kvalitetsvurderingssystemet og de nasjonale prøvene i engelsk, matematikk og norsk. De mener at «Standardiserte prøver, slik som dagens nasjonale prøver, kan gi pålitelig og gyldig informasjon om avgrensede områder av kompetanser og fag» (NOU 2015:8, s. 94). Samtidig poengterer de at slike standardiserte prøver ikke fanger opp hele kompleksiteten i fag og kompetanser, og ønsker derfor å etablere forskningsbaserte undersøkelser i tillegg, for å vurdere andre sider ved elevenes læring og kompetanser (NOU 2015:8, s.94). Det blir interessant å se hvordan dette vil implementeres på de ulike skolene. Særlig med tanke på at slike tester og undersøkelser kan påvirke områder og fag som prioriteres i undervisningen. Thuen (2008) viser til Lars Løvlie som mener at det selvfølgelig er greit å signalisere at elevene må lære ferdigheter i norsk, matematikk og engelsk, men han understreker at dannelse, refleksjon og innsikt er det aller første som bør få plass i skolen.

Ludvigsenutvalget understreker viktigheten av formålsparagrafen og skolens samfunnsoppdrag (NOU 2015:8). Utvalget påpeker at skolens innhold skal reflektere formålsparagrafen, og de bekymrer seg over at dagens læreplan ikke tydelig nok får frem innholdet i denne. Den generelle delen av læreplanen har på mange måter blitt glemt under Kunnskapsløftet, og utvalget ønsker på ny å belyse denne. Ifølge Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, finnes det forskning «som tyder på at Generell del og prinsipper for opplæringen i liten grad er en del av det lokale arbeidet med læreplaner

under Kunnskapsløftet» (s. 19) Utvalget mener at den generelle delen bør omformes og revideres, slik at det er bedre samsvar mellom den, læreplaner for fag, Prinsipper for opplæringen og formålsparagrafen (NOU 2015:8). I tillegg foreslår utvalget fire nye kompetanseområder, der et av områdene er fagspesifikk kompetanse, mens de tre andre er fagovergripende kompetanser. Slik sett signaliserer de viktigheten av dannelse i *Fremtidens skole*.

Både formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen inneholder momenter som er viktige i en inkluderende virksomhet. I formålsparagrafen fremheves blant annet begreper som demokrati, deltakelse, fellesskap og rett til medvirkning. Samtidig er det ifølge Peder Haug (2014) akkurat disse områdene som skaper utfordringer i forhold til inkludering i skolen. Han mener at kvaliteten på den ordinære opplæringen må heves slik at færre barn vil ha behov for spesialundervisning. Slik vil en kunne sikre at alle elever er del av et fellesskap. Ludvigsenutvalget ønsker også å heve kvaliteten på undervisningen for å minske behovet for spesialundervisning, men det er uklart om dette er knyttet til å sikre fellesskapet og skape en mer inkluderende opplæring, eller om det henger sammen med et mer underliggende, samfunnsøkonomisk motiv. På den annen side fremhever utvalget at elevene skal se verdien av fellesskap, samt ha respekt for hverandres forskjellighet (NOU 2015:8). Forskjellighet skal ifølge dem ses på som noe positivt. Dette er i tråd med Len Bartons (1997, i Persson & Persson, 2012) beskrivelse av inkludering, der en oppmuntres til å omfavne ulikheter, og ser på dem som en styrke, heller enn en svakhet.

Haug (2014) uttrykker at for å sikre deltakelse i opplæringen, må en finne undervisningsmetoder som er inkluderende for alle barn. Ludvigsenutvalget påpeker at en undervisning som fremmer læring blant annet er preget av at elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid, samtidig som lærerne benytter seg av varierte metoder og organisering som tilpasses den enkelte elev og elevgruppe (NOU 2015:8, s. 74). På mange måter er det samsvar mellom det Haug og utvalget sier. Samtidig er det uklart om den opplæringen utvalget viser til skal skje i et fellesskap, der undervisningsmetodene tar hensyn til alle barn, eller om tilpasningen er ment å vektlegges det enkelte individ. Dersom en fokuserer på små grupper av elever, der en tilrettelegger pensum og gir elevene tilpassede oppgaver, kan en ikke kalle opplæringen for inkluderende (Sebba & Ainscow, 1996). En skal altså ikke sette inn kompensierende tiltak på enkeltelever eller enkelte elevgrupper, men heller skape inkluderende fellesskap gjennom tiltak på systemnivå (Ogden, 2004).

Utfordringen med medvirkning ligger ifølge Haug (2014) i å ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som en tar hensyn til fellesskapet. Han knytter medvirkning til demokrati, noe en også ser i utredningen. Elevene skal få erfaring med medvirkning i demokratiske prosesser, både i det daglige arbeidet, og ved deltakelse i representative organer (NOU 2015:8, s. 30). Ludvigsenutvalget uttrykker i tillegg at utviklingstrekk i samfunnet, deriblant økt individualisering, gir behov for å vektlegge demokratisk kompetanse i skolen fremover (NOU 2015:8). Dette kan tolkes som at demokratisk kompetanse skal være en motkraft til individualiseringen, samtidig som det å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap fremheves som viktig i fremtidens skole. Medvirkning handler ikke om at alle skal få det slik de vil, men at en skal ha mulighet til å få synspunktene sine hørt og at de skal bli vurdert på lik linje med andres (Haug, 2014).

Når det gjelder dybdelæring presiserer utvalget at elevene må få muligheten til å gjøre valg (NOU 2015:8). På den måten skal elevene ha medvirkning i egen læringsprosess. I tillegg viser utvalget flere ganger til en aktiv elevrolle i opplæringen. Elevene skal bidra aktivt til fellesskapet og de skal ta medansvar for læringsmiljøet. For å kunne engasjere seg i egne læringsprosesser, må elevene utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å reflektere over egen læring, ta i bruk læringsstrategier som fremmer læringen, samt å kunne styre læringsprosessene over tid (NOU 2015:8). Dette kaller utvalget metakognisjon og selvregulert læring. For noen barn vil dette være særlig utfordrende. Selvregulering henger sammen med miljøfaktorer og genetiske forutsetninger hos barnet, og noen barn vil her ha et annet utgangspunkt enn andre (Størksen, 2014). Samtidig vet en at selvregulering er viktig for den sosiale og faglige utviklingen hos barnet, og dersom et barn har vansker med selvregulering, kan de stå i fare for å falle utenfor det sosiale fellesskapet og prestere dårlig på skolen (Størksen, 2014). Slik sett vil metakognisjon og selvregulert læring være viktige komponenter i å inkludere alle elever i opplæringen. Ludvigsenutvalget påpeker at det er skolens ansvar å tilrettelegge for elevenes læring, slik at selvstendighet og medansvar kan utøves innenfor gitte rammer (NOU 2015:8).

Metakognisjon og selvregulert læring skal ifølge utvalget ses i sammenheng med utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser. Dette definerer de som «personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (NOU 2015:8, s.22). Sosial og emosjonell kompetanse er også viktig i forhold til å skape et godt og trygt læringsmiljø (NOU 2015:8). Ogden (2002) påpeker at sosial kompetanse er en viktig faktor i inkludering. Det handler om sosial kompetanse hos eleven selv, hos medelever, og ikke minst om at skolen og lærerne

legger til rette for arbeid med sosiale ferdigheter i opplæringen. Som *Fremtidens skole* påpeker også Ogden (2002) at det som en del av den sosiale kompetansen er viktig at en har empatiske, selvhevdende og ansvarlige ferdigheter, samt at en kan samarbeide og har evne til selvregulering og selvkontroll.

Ludvigsenutvalget anbefaler at en arbeider systematisk med det psykososiale miljøet til elevene (NOU 2015:8). De uttrykker at et godt og trygt læringsmiljø henger tett sammen med elevenes læring. «Det fremmer læring når elevene tør vise hva de ikke kan, og når det verdsettes at alle kan mestre og ha fremgang ut fra sine forutsetninger og sitt faglige nivå» (NOU 2015:8, s.76). Gode relasjoner, oppmuntring, rom for å feile, god klasseledelse, gode rutiner og ikke minst en god faglig kompetanse hos lærerne er viktige faktorer ved læringsmiljøet for å sikre læringsutbytte hos elevene (Haug, 2014). Ifølge Ainscow og Miles (2008) er i tillegg lærernes holdninger og handlinger med på å prege læringsmiljøet til elevene, og dermed også den inkluderende opplæringa. Lærerne er forbilder for elevene, og kan slik sett sette en standard for hvordan de ønsker at det inkluderende læringsmiljøet skal være. Deres holdninger til enkeltelever kan smitte over på de andre barna, og derfor er det viktig at lærere reflekterer over hva de mener om inkludering, og hva de synes er vanskelig med inkludering (Florian, 2008). *Fremtidens skole* påpeker viktigheten av gode relasjoner, og uttrykker at elevene skal oppleve relasjonen til medelever og lærere som støttende (Nou 2015:8). Dette er svært kortfattet formulert i utredningen. Utvalget vektlegger ikke hvordan en god elev-lærer relasjon kan ha innflytelse på elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. De er også svært sparsommelige med å uttale seg om god klasseledelse i utredningen. Ifølge Jarmund Veland (2011) er sosial inkludering knyttet til et individs relasjon til lærere og medelever. Det henger sammen med en opplevelse av aksept, verdsettelse og sosial tilhørighet i et fellesskap.

7 AVSLUTNING

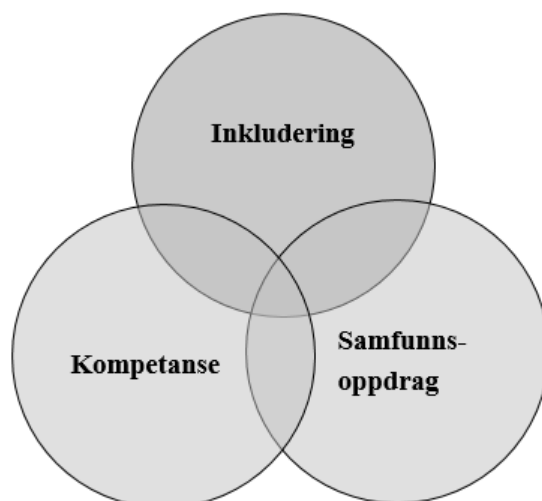
Hvordan kommer inkludering til uttrykk i NOU 2015:8 Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser?

Mandatet til Ludvigsenutvalget var å vurdere skolens innhold og se på skolefagene i et perspektiv på 20-30 år fremover i tid. Vil inkluderende skole være en del av fremtidens skole? Det står ingenting i mandatet om inkludering, og begrepet er heller ikke vektlagt i utredningen. Ved å benytte meg av diskursanalyse har jeg allikevel avdekket flere eksempler på at *Fremtidens skole* oppfordrer til en inkluderende skole, til tross for at selve inkluderingsbegrepet utelates.

Jeg startet diskursanalysen med å undersøke antall forekomster av ord og begreper som ifølge teorien er knyttet til inkludering. I tillegg undersøkte jeg hvordan disse begrepene benyttes i utredningen. Her lot jeg meg inspirere av både Foucaults arkeologi og Laclau og Mouffes diskursteorier. Formålet med dette var å forsøke å finne regelmessigheter og mønstre som kunne avsløre at jeg hadde avdekket en diskurs. På bakgrunn av dette fant jeg to inkluderingsdiskurser som jeg valgte å kalle kompetansediskursen og samfunnsoppdragsdiskursen. Av de ti begrepene jeg undersøkte var tre av dem kun tilknyttet kompetansediskursen, mens de syv andre overlappet med samfunnsoppdragsdiskursen. Dette kan tolkes som at kompetansediskursen står sterkere i utredningen enn samfunnsoppdragsdiskursen. Det er kanskje logisk med tanke på utvalgets mandat.

I andre del av analysen studerte jeg den sosiale konteksten teksten befinner seg i. Her hentet jeg inspirasjon fra Fairclough og hans tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse. Jeg berørte både intertekstualitet og interdiskursivitet, og undersøkte relasjonen mellom sosial og diskursiv praksis. Her fant jeg at utredningens forståelse av inkludering på mange måter er i tråd med det Ainscow og Miles (2008, s.18) kaller «inkludering som utvikling av en skole for alle».

Med utgangspunkt i dette kunne jeg avsløre at inkludering i *Fremtidens skole* både kommer til uttrykk gjennom de kompetansene som vektlegges i utredningen, og gjennom utvalgets fremheving av formålsparagrafen og en klarlegging av skolens samfunnsoppdrag. Figuren under viser dette, samtidig som den også uttrykker at de to diskursene jeg har avdekket overlapper hverandre i utredningen.



Fremtidens skole presiserer at det er nødvendig med fornyelse av fag og kompetanser for å få et bedre samsvar mellom formålsparagrafen, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag (NOU 2015:8). Skolens innhold må reflektere formålsparagrafen, og prinsippene i denne skal være en del av elevenes læring. De sosiale aspektene ved elevenes læring må også vektlegges. Utredningen påpeker at denne siden ved elevenes læring har blitt nedprioritert under Kunnskapsløftet (NOU 2015:8). Derfor understrekes viktigheten av sosiale og emosjonelle kompetanser. En skal arbeide aktivt med elevenes læringsmiljø. Ifølge Ogden (2002) er sosial kompetanse en viktig del av inkludering.

Samfunnsoppdragsdiskursen er nært tilknyttet dannelse. Dannelse har lenge stått i et spenningsforhold med faglige ferdigheter i skolen. *Fremtidens skole* påpeker at ved en fagfornyelse må både allmenndanning og nytteperspektivet gjøres relevant. Skolen skal ha gyldighet for alle barn, og en skal stimulere til elevdeltakelse i samfunn og arbeidsliv uavhengig av hvilke interesser barna har (NOU 2015:8).

Utredningen presenterer fire nye kompetanseområder som sammen skal reflektere skolens samfunnsoppdrag. Det legges til grunn et bredt kompetansebegrep som knyttes til både faglige kunnskaper, sosial og emosjonell utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger. Slik sett fremheves både skolens dannings,- og kvalifiseringsoppdrag. Samhandling, deltakelse, demokratisk kompetanse og medborgerskap er noen av områdene som skal inngå i alle deler av elevenes opplæring (NOU 2015:8).

Utredningen vektlegger dybdelæring og progresjon. Elevene skal ha tid til å sette seg inn i fagstoff, reflektere over det de lærer og sette kunnskapen inn i sammenhenger de kjenner fra

før. Det presiseres at en forutsetning for dette er mindre stofftrenghet i skolen i tillegg til færre kompetansemål (NOU 2015:8). Progresjon handler om at lærere skal ha kunnskap om at elevenes forståelse utvikles over tid, samt at ulike elever vil ha ulik progresjon i læringsprosessen (NOU 2015:8). Begge disse begrepene knyttes til tilpasset opplæring. Slik sett får tilpasset opplæring en ny diskursiv retning i utredningen. Samtidig er det viktig å påpeke at *Fremtidens skole* ser ut til å vektlegge en individuell forståelse av tilpasset opplæring, som ifølge Haug (2011) betyr at en tilrettelegger undervisningen til det enkelte barn. Dermed beveger de seg i en gråsonerområde der tilpasset opplæring også kan være spesialundervisning (Thuen, 2008). Slik sett kan det diskuteres hvor inkluderende denne forståelsen egentlig er.

Metakognisjon og selvregulert læring er et annet begrepspar som introduseres i utredningen. Elevene skal kunne reflektere over egen læring, ta i bruk læringsstrategier som fremmer læringen, samtidig som de skal kunne styre læringsprosessene over tid. Selvregulering er viktig for både den sosiale og faglige utviklingen hos et barn, og elever som har vansker med selvregulering vil kunne stå i fare for å havne utenfor både sosial og faglig (Størksen, 2014). På den måten er både metakognisjon og selvregulert læring viktige komponenter i å inkludere alle barn i opplæringen.

Spesialundervisning nevnes kun en gang i utredningen. *Fremtidens skole* fremhever ikke skillet mellom det allmenne og det spesielle, og er slik sett i tråd med den grunnleggende ideologien i Salamancaerklæringen (Garm, 2001). Utredningen peker på at en kvalitetsheving av den allmenne opplæringen vil medføre at færre elever vil ha behov for spesialundervisning. På den annen side nevnes dette i utredningens kapittel om samfunnsøkonomiske konsekvenser av utdanning, og en kan da spørre seg hva hensikten med ønsket om reduksjon i spesialundervisningen egentlig handler om. Spesialundervisningens nødvendighet er stadig et diskusjonstema, men Peder Haug (2014) mener at det er lite fruktbart å diskutere en avvikling av spesialundervisning, fordi selv i en inkluderende skole vil noen elever ha behov for spesielle tiltak. I tillegg påpeker Garm (2001) at en utelatelse av de spesialpedagogiske uttrykkene i skolen vil kunne medføre at elever som har vansker i skolen vil bli usynliggjort.

For å kunne imøtekomme det mangfoldet av barn som finnes i skolen er det nødvendig at en som lærer tilrettelegger for en rekke muligheter innad i klasserommet, slik at en kan ivareta den enkelte elevs behov der (Florian & Spratt, 2013). Ludvigsenutvalget er opptatt av å utvikle profesjonelle lærere som benytter forskningsbaserte tiltak i opplæringen (NOU 2015:8, s. 74). De skal blant annet ha kompetanse om elevenes utviklingsløp og progresjon,

samt kunne benytte seg av varierte arbeidsmetoder og organisering som er tilpasset den enkelte elev og elevgruppe (NOU 2015:8, s.74). I utgangspunktet høres dette inkluderende ut, men det er utydelig i utredningen om denne tilpasningen skal skje innenfor rammen av fellesskapet, og om tilpasningen skal vektlegge enkeltindivider. I så fall kan ikke opplæringen kalles inkluderende (Sebba & Ainscow, 1996).

Fordi *Fremtidens skole* er et tekstdokument, og fordi en NOU er en rådgivende tekst, er det vanskelig å argumentere for den faktiske innvirkningen utredningen vil kunne ha på praksis. Allikevel er det på bakgrunn av diskursanalysen mulig å si at utredningen potensielt sett kan bidra til en inkluderingsdiskurs som er preget av mer vektlegging av dannelse, fremheving av demokrati og medborgerskap og viktigheten av ivaretagelse av fellesskap, samhandling og deltakelse enn tilfellet har vært under Kunnskapsløftet. I tillegg presenteres noen begreper som kan komme til å prege skolen fremover; dybdelæring, progresjon, metakognisjon og selvregulert læring. Språket en bruker kan ifølge Svennevig (2009) bidra til maktutøvelse i samfunnet. Språkbruken endres i takt med politiske krefter og den historiske utviklingen av et fagfelt (Fairclough, 2001). Slik sett har eksempelvis politikere, media og skolefolk stor innflytelse på hvilken posisjon disse begrepene får i skolen fremover. De kan ende opp med å bli en del av det hverdagslige skolespråket dersom vi tillater det. I så fall kan utredningen potensielt sett bidra til en ny, diskursiv retning av tilpasset opplæring, samt en høyere bevissthet rundt ivaretagelse av elevenes læringsprosesser. Utredningen ser slik sett ut til å kunne lede den norske skolen inn i en ny diskursiv retning når det gjelder inkludering.

På den annen side er inkluderingsbegrepet utelatt fra både mandatet og selve utredningen. Ifølge Haug (2014) er en av de største utfordringene med å skape en inkluderende skole at en må ha et bedre samsvar mellom politiske bestemmelser på systemnivå og skolens pedagogiske praksis. Inkluderingsbegrepet og prinsippet om en inkluderende skole er ikke godt nok forankret i den norske skolen, slik intensjonen var med Salamancaerklæringen. Dermed står heller ikke begrepet stødig i politiske skifter eller i politiske tekster. En er med andre ord ikke garantert en ny diskursiv retning når det gjelder inkludering, selv om utredningen inneholder flere inkluderende elementer. Fordi selve inkluderingsbegrepet ikke innlemmes i mandatet og utredningen risikerer en at den fragmenterte inkluderingsforståelsen opprettholdes, og utøvelse av ulik praksis fortsetter.

Den ferske Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* bygger på både NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Denne stortingsmeldingen danner sannsynligvis grunnlaget for en ny læreplan. I den sammenheng kunne det være

interessant å undersøke hvordan inkludering kommer til uttrykk i denne, og om Kunnskapsdepartementet vektlegger inkluderingsbegrepet her, selv om det ikke er tatt med i *Fremtidens skole*. Ved fornyelse av Kunnskapsløftet vil inkluderingsforståelsen kunne ha betydning for hvordan en som skole tilrettelegger opplæringen, blant annet når det gjelder organisering og formidling, men den vil også kunne ha en innvirkning på holdningene en har til det mangfoldet av barn som går i skolen. På bakgrunn av dette ville det også være spennende å studere hvilken inkluderingsforståelse som eventuelt legges til grunn for den læreplanen, og følgelig også skolen, regjeringen ønsker å ha i fremtiden.

LITTERATURLISTE

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse- et utdanningspolitisk perspektiv. I T. Abusland, G. Langfeldt, G. Skedsmo & K. Sivesind (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3) 2005, 5-20.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. [Forskningsrapport]. *Høgskolen i Volda* (nr.62).
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: Problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from england. [Article]. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87.
- Booth, T. (1998). From "special education" to "inclusion and exclusion in education". Can we redefine the field? I P. Haug & J. Tøssebro (red.), *Theoretical perspectives on special education*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Dalen, M. & Ogden, T. (1999). Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak. Lover, læreplaner og organisering. I S. Asmervik, T. Ogden & A.-L. Rygvold (red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013). Viden om inklusion. I Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (red.). København, Danmark: Institut for Uddannelse og pædagogik (DPU), Århus universitet. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf Lest 04.03.2016
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed. utg.). Harlow: Longman.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. doi: 10.1080/13603111003778536
- Forskrift. (2016). *Forskrift av 23.Juni 2006 nr.724 til opplæringslova med endringer, sist: : www.lovdata.no*
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences* (2nd paper ed. (tenth-anniversary ed.) with a new introduction by the author. utg.). New York: Basic Books.
- Garm, N. (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I S. S. Hovdenak (red.), *Perspektiver på reform 97*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.

- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I K.-A. Madssen (red.), *Pedagogikken i reformene- reformene i pedagogikken* (s. 96-115). Oslo: Abstrakt forl., 2008.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis : Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen : Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2004a). Hva forskning forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (red.), *Integrering og inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2004b). Resultat frå evalueringa av reform 97. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P., Egelund, N., Persson, B. & Nilsson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hausstätter, R. S. (2009). *Specialpædagogiske dilemmaer* (O. L. Henriksen, Overs. 1.utgave utg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Håstein, H. & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Karlsson, A.-M. (2010). I textanalysens utmarker? Om at intressera sig för vad texter gör (och för hur de gör det). I G. Byrman, A. Gustafsson & H. Rahm (red.), *Svensson och svenskan: Med sinnen känsliga för språk*. Göteborg: Lund.
- Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Knudsen, S. V. (2010). Poststrukturalistiske tilgange. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion - en diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(01), 3-13.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet- prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lidén, H. (2001). *Underforstått likhet : Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2001.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av kunnskapsløftet: NIFU STEP. Studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 19/2007*. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-19.pdf>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education : Social contexts*. London: David Fulton.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning Lastet ned fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning Lastet ned fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2015:2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø.* Oslo: Departementenes sikkerhets-, og serviceorganisasjon Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning Lastet ned fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova (2015). *Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) med endringer, sist: www.lovdatab.no*
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : Att nå framgång med alla elever.* Stockholm: Liber.
- Schwann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M. J. (2012). *Creating learning without limits.* Maidenhead: Open University Press.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. [Article]. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5.
- Stortingsmelding 20 (2012-2013). *Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen.* Kunnskapsdepartementet, Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Stortingsmelding 28 (2015-2016). *Meld. St. 28: Fag-fordypning-forståelse.* Kunnskapsdepartementet, Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Stortingsmelding 29 (1994-95). *Meld. St. 29 (1994-95): Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan.* Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, Oslo: Lastet ned fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=199495&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b_1057&s=True
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? : Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "en vurdering av om innføringen av reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt".* Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Størksen, I. (2014). *Selvregulering.* Bergen: Fagbokforl., cop. 2014.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling : Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Tangen, R. (2008a). *Retten til utdanning for alle.* I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Tangen, R. (2008b). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet : Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Sverige: Studentlitteratur.
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare barna? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realitet. *Spesialpedagogikk* 6 (3), 4-14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

FOTNOTER:

- Forslag til Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7.trinn*. Regjeringen.no. Kunnskapsdepartementet. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4e38440bbefa4dec9d578e50c1a2f5a7/horingsnotatforslag-til-forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-1.7.-trinn.pdf> Lest 28.04.16
- NOU-ar*. Regjeringen.no. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon (DSS). Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/> Lest 10.03.2016
- Fremtidens skole for elever med særskilte behov. Intervju med Sten Ludvigsen*. Statped. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. Ansvarlig redaktør: Tone Mørk. Redaktør: Svein Erik Møløkken. Publisert 26.10.2015. Lest 03.02. 2016. Hentet fra: <http://www.statped.no/Forskning-og-utvikling/FoU-prosjekter/Prosjekter/Strategi-for-etter--og-videreutdanning-av-ansatte-i-PPT/PPTleder16-Nasjonal-nettverkskonferanse-for-ledere-i-PPT/Opptak-av-foredrag-/Fremtidens-skole-for-elever-med-sarskilte-behov/>
- Nes K., Knudsmoen, H., & Haug, P. (2016) *Hvordan ivareta elevmangfoldet i fremtidens lærerutdanning?* Utdanningsnytt.no. Ansvarlig redaktør: Knut Hovland. Nettredaktør: Paal Svendsen. Utgiver: Utdanningsforbundet. Oslo. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/februar/hvordan-ivareta-elevmangfoldet-i-fremtidens-lærerutdanning/> Lest 28.04.16