



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Mastergrad i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Charlotte Helen Haaland Hancock

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven:
Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag

Engelsk tittel:
Knowledge and legitimization within the field of Special Needs Education

Emneord:

Historisk bakgrunn
Normalitet og avvik
Rettighetsforståelser
Spesialundervisning
Videregående skole

Sidetall: 81
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 17.11.2011

Innhold

FORORD	4
1. INNLEDNING	5
1.1 Studiens aktualitet	5
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Disposisjon og struktur	7
2. TEORETISK RAMMEVERK	8
2.1 Historisk bakgrunn	8
2.1.1 Spesialpedagogikkens fremvekst og utvikling.....	9
2.1.2 Profesjonsutvikling og vitenskapeliggjøring.....	10
2.1.3 Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning.....	11
2.2 Normalitet og avvik	14
2.2.1 Kunnskap og makt.....	15
2.2.2 Institusjonell og profesjonell praksis.....	17
2.3 Rettighetsteori	20
2.3.1 Den formelle fortolkningen.....	22
2.3.2 Den kompensatoriske fortolkningen	23
2.3.3 Den deltakende fortolkningen	24
2.4 Utdanning – med hvilket formål?	25
2.4.1 Ulike dimensjoner	25
2.4.2 ”Coming into presence”	26
3. METODE	28
3.1 Valg av forskningsmetode	28
3.2 Det empiriske erfaringsmaterialet	29
3.2.1 AOuP-prosjektet.....	29
3.2.2 Søknadsdokumenter	31
3.3 Analyseprosess	32
3.3.1 Analytisk tilnærming.....	32
3.3.2 Meningsfortetting og -kategorisering.....	32
3.4 Troverdighet	35
3.5 Etiske vurderinger	36

4. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN	38
4.1 ”Diagnoseaspektet - å definere, vurdere og tilråde”	38
4.1.1 ”En diagnostisk tilnærming”	39
4.1.2 ”Kartleggingsmetoder”	42
4.1.3 ”Kompensatorisk hjelp og tiltak”	46
4.1.4 Sammenfatning ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde”	48
4.2 ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?”	49
4.2.1 ”Retten til spesialundervisning”	50
4.2.2 ”Retten til IOP”	52
4.2.3 ”Kunnskapsløftet”	53
4.2.4 Sammenfatning: ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?”	54
4.3 ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden”	55
4.3.1 ”Interesse, motivasjon og ønske”	56
4.3.2 ”Skolens regler, samfunnets normer og verdier”	58
4.3.3 ”Eleven som tenkende og handlende aktør”	60
4.3.4 Sammenfatning ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden”	60
5. DRØFTING	62
5.1 Et inkluderende kunnskapsgrunnlag?	62
5.2 Et svekket meningsfellesskap	66
5.3 Et fremtidsperspektiv – utdanning for alle?	70
6. VIDERE FORSKNING	73
Litteratur	75
Oversikt over figurer og tabeller	81

Vedlegg A: Prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg B: Forespørsel til videregående skoler

FORORD

Per ardua ad astra – gjennom hardt arbeid til målet. Ordtaket til Stavanger katedralskole, Kongsgård, er fortsatt nærværende i mitt hjerte. Det er hele ti år siden jeg vandret over skolegården i høstmørket – i glede over å være en del av et lærende fellesskap sammen med lærere og medelever. Jeg har mange gode minner fra denne tiden som har vært en viktig inspirasjonskilde i valg av videre utdanningsretning. Jeg står nå ved slutten av min studietid og ved starten av et profesjonsliv som lærer og spesialpedagog. Jeg anser meg ikke som uteksaminert eller utlært, det er noe man aldri blir. Ønsket og viljen til å lære mer, og til å forsøke å utvikle meg til å bli et litt bedre fag- og medmenneske, er fortsatt tilstede. Det er med forventning jeg ser frem til å omsette innsikt, forståelse og kunnskap til praksis, og ikke minst, gjennom dette å få mulighet til å lære og feile, tenke og handle på nytt.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Anne Nevøy, for faglige samtaler og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele læringsprosessen. Det har vært et privilegium å være en del av et studie bestående av orienterte ledere, engasjerte faglærere og modige studenter. Takk til rektorer og rådgivere ved videregående skoler som gav tilgang til søknadsdokumentene og som tok seg tid til å anonymisere disse. Dere har vist interesse og velvilje fra starten av. Takk til Vemund Svendsen for grundig korrekturlesing gjennom hele skriveprosessen.

Til slutt takk til familie og venner. Dere har vært tålmodige og støttende. Jeg minnes stundene sammen hvor vi byr på oss selv, lytter til hverandre og deler erfaringer som gir oss visdom til å ta gode valg.

Dedisert til mine kjære foreldre,

Else Karin Isabell Haaland & William Paul Hancock

Universitetet i Stavanger, 17.11.11

Charlotte Helen Haaland Hancock

1. INNLEDNING

”Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag” har som formål å studere de faglige begrunnelsene for tilrådning om spesialundervisning. Forskning viser at andelen av elever som mottar spesialundervisning i grunnskole og videregående skole har økt etter innføringen av *Kunnskapsløftet* (2006) (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette resulterer i at seleksjonen av elever til spesialundervisning er høy, sett i et europeisk perspektiv (Pihl, 2010:232). Studier innen feltet viser at et fornyet fokus på inkludering og tilpasset opplæring ikke har endret omfanget av spesialundervisning i norsk skole (Nordahl & Hausstätter, 2009:112). Derimot synes utviklingen å gå i motsatt retning av intensjonen om inkludering og tilpasset opplæring. ”Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag” stiller spørsmål ved de faglige begrunnelsene som utarbeides i forkant av tilrådning om spesialundervisning. Hensikten er å belyse hvordan aktører innen det spesialpedagogiske fagfeltet definerer eleven, hvordan de legitimerer sin tilrådning, hvilke forståelser av retten til spesialundervisning som kommer til uttrykk og hvordan formålet med spesialundervisning defineres i et utdanningsperspektiv.

1.1 Studiens aktualitet

Med innføringen av *Reform 94* ble videregående opplæring en universell rettighet (Markussen, 2009:15). Reformens hovedmål var at alle som ønsket det skulle få anledning til å oppnå formell kompetanse, som studie-, yrkes- eller delkompetanse (ibid.). Opplæringsretten skulle sikre grunnskoleelever skoleplass ved ett av tre mulige oppgitte ønsker, som i dag består av et valg mellom tolv ulike utdanningsprogrammer. I 2006 ble læreplanverket *Kunnskapsløftet* innført som ”en justering av denne grunnleggende reformen av norsk videregående skole” (Markussen, 2009:18). I likhet med *Reform 94* befestet *Kunnskapsløftet* retten til utdanning for alle, og retten til spesialundervisning for elever med et definert behov for dette i videregående skole. Målsettingen er fortsatt at flest mulig elever skal få muligheten til læring og utvikling, slik at de kvalifiseres til deltakelse i arbeids- og samfunns livet.

I denne studien er fokus rettet mot elever som søker om *inntak på særskilt grunnlag* med begrunnelse om et behov for spesialundervisning. Avgjørelsen om å søke særskilt inntak til videregående skole tas i samråd mellom elev, foreldre, spesial- eller sosialpedagogisk rådgiver, pedagogisk-psykologisk tjeneste og spesialisthelsetjeneste. I de tilfeller hvor det

foreligger et behov for spesialundervisning foretas det en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen vedlegges søknadsdokumentet, som inneholder informasjon fra grunnskolen og eventuelt andre aktuelle instanser. På bakgrunn av denne søknaden beslutter fylkeskommunen hvilket opplæringstilbud som eleven skal tilbys. Søknadsdokumentene kan anses som autoritative tekster innen det spesialpedagogiske fagfeltet fordi de består av begrunnelser og tilrådninger som ligger til grunn for vedtak om spesialundervisning. Tilrådning om spesialundervisning er et sentralt element ved spesialpedagogisk tenkning og praksis. Den spesialpedagogiske forståelsen som kommer til uttrykk i søknadsdokumentene er avgjørende for å få innsikt i fagfeltets kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag.

Retten til spesialundervisning, slik den er beskrevet i *Opplæringslovas* § 5-1, har de siste årene vært omdiskutert, blant annet gjennom ulike politiske utredninger og faglige innspill. Fagfeltet er preget av politiske beslutninger som tas, og hvilke faglige diskusjoner som er fremtredende. I dette krysningsfeltet mellom politiske og faglige hensyn står fag-politiske dokumenter, som eksempelvis offentlige utredninger (NOU) og Stortingsmeldinger, sentralt. NOU 2009:18 *Rett til læring* setter på ny søkelyset på formålet med og innholdet i spesialundervisning, og løfter frem diskusjonen om forholdet mellom *det særskilte* og *det ordinære* opplæringstilbudet. Dette forholdet er en grunnleggende problemstilling innen det spesialpedagogiske fagfeltet. I de siste tiår har nasjonal og internasjonal forskning undersøkt forholdet mellom segregering, integrering og inkludering og fagfeltets dilemmaer i krysningspunktet mellom det ordinære og det særskilte opplæringstilbudet.

St. Meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* ønsker å videreutvikle det nåværende spesialpedagogiske systemet. Det understrekes av kunnskapsdepartementet at målgruppen er ”barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte” (Kunnskapsdepartementet, 2011:17). Kunnskapsdepartementet viderefører forståelsen av det juridiske fundamentet som er formulert i *Opplæringslova*, § 5-1, om at enhver begrunnelse om spesialundervisning må vurderes ut i fra retningslinjen om at eleven ”ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen” (ibid.:65). Således henviser dette til forhold ved opplæringstilbudet som innhold, metoder og organisering. Hovedmålet som formuleres i *Læring og fellesskap* (2011) er at alle barn, unge og voksne gjennom prinsippet om tilpasset opplæring skal få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er grunnlaget for å analysere det empiriske erfaringsmaterialet. Her danner det teoretiske rammeverket et fundament for å søke innsikt i og frembringe kunnskap om spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag. Ulike teoretiske tilnærminger til det spesialpedagogiske fagfeltet kan bidra til innsikt i og kunnskap om forskjellige aspekter som dominerer den nåværende tenkning og praksis. Den overordnede problemstillingen er som følger: *Hvordan defineres eleven og hvordan legitimeres behovet for spesialundervisning i søknadsdokumenter om særskilt inntak til videregående opplæring?* Med bakgrunn i den ovennevnte problemstilling og studiens formål er følgende spesifikke forskningsspørsmål utarbeidet:

- (1) Hvordan defineres elevene, og hvilket kunnskapsgrunnlag baseres definisjonene på?
- (2) På hvilke måter begrunnes retten til spesialundervisning, og hvilke ulike fortolkninger av denne retten kommer til uttrykk?
- (3) Hvordan defineres formålet med spesialundervisning i et utdanningsperspektiv?

1.3 Disposisjon og struktur

Studien er inndelt i totalt seks hovedkapitler. Innledningsvis, i kapittel 1, presenteres studiens aktualitet, forskningsspørsmål og struktur. I kapittel 2 klargjøres det teoretiske rammeverket som består av flere tilnærminger innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Videre, i kapittel 3, redegjøres det for valg av forskningsmetode. Her presenteres bakgrunnen for valg av empirisk erfaringsmateriale og analyseprosess. Betrakninger om studiens troverdighet og etiske vurderinger tas også opp i kapittel 3. I kapittel 4 fremstilles analyse og presentasjon av funn. Dette kapittelet er utgangspunktet for å løfte frem sentrale drøftingsaspekter, som diskuteres i kapittel 5. Her tilstrebes det å drøfte aspekter som er gjennomgående i det forrige kapittelet. I kapittel 6 vises det til tematikk for videre forskning.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Det teoretiske rammeverket utgjør grunnlaget for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt et eklektisk utgangspunkt, og utformer rammeverket med bakgrunn i ulike faglige posisjoner. Dette gir et bredt fundament som i studien har til hensikt å belyse sentrale dimensjoner i analysen. Jeg har valgt å strukturere teorikapittelet i fire hoveddeler. I 2.1 presenteres et historisk blikk på spesialpedagogikkens fremvekst og utvikling. Formålet er å belyse sentrale historiske utviklingslinjer frem til i dag. Videre hentes det i 2.2 frem filosofiske og samfunnsvitenskapelige forståelser av distinksjonen mellom normalitet og avvik. Dette sammensatte forholdet utdypes ved hjelp av kritisk-konstruktive bidrag fra senere tids spesialpedagogisk forskning. I 2.3 fokuseres det på rettighetstenkning, og hvordan ulike perspektiver forstår retten til utdanning. Avslutningsvis, i 2.4, stilles det spørsmål ved hva som er formålet med spesialundervisning i et utdanningsperspektiv. Her belyses særlig posisjoner som inngår i en faglig dialog om hva utdanning er og bør være.

2.1 Historisk bakgrunn

Å formidle spesialpedagogikkens fremvekst og utvikling handler i denne sammenhengen om ulike fremstillinger av spesialpedagogikkens historie slik *de fortelles* i fagfeltet. Jeg vil i størst mulig grad bestrebe å fremstille historien slik den fortelles fra et kritisk-konstruktiv ståsted, og derigjennom søke etter sammenhenger i forholdet mellom det utdanningspolitiske landskapet og fagfeltets fremvekst. Sentrale bidrag for den historiske bakgrunnen hentes fra Froestad (1999), Nevøy (2007), Ravneberg (1998), Slagstad (1998) og Vislie (2004). Den historiske bakgrunnen tar utgangspunkt i en kritisk-konstruktiv tilnærming som søker å fremstille fagfeltets utvikling i sammenheng med øvrige samfunnsmessige forhold. En slik oppgave er langt i fra enkel, men betraktes som en nødvendighet for å kunne trekke frem viktige dimensjoner ved spesialpedagogikkens tenkning som fortsatt er aktuelle i dag. Historieskriving krever inngående kunnskap og refleksiv bevissthet omkring hvordan fortiden konstrueres og videreformidles. Historiske fremstillinger har til hensikt å formidle kunnskap om innfløkte hendelsesforløp, og bidra til økt forståelse av hendelser og utviklingstrekk. Arbeidet består derfor ikke kun i å beskrive forhold eller forklare prosesser, men også å skape en sammenheng og mening i historien som formidles (Kjeldstadli, 1999:294). Valg av emner og perspektiver vil endres over tid og ut i fra ulike faglige posisjoner. Perspektiver knyttet til makt, politikk, økonomi, kultur og samfunn endres kontinuerlig, og den enkeltes tilnærming

til perspektivene er avgjørende for hvordan de utvalgte historiske begivenhetene eksemplifiseres, forenkles, fremheves eller konkretiseres.

2.1.1 Spesialpedagogikkens fremvekst og utvikling

Institusjonaliseringen av skolesystemet har sin bakgrunn i opplysningstidens politiske tanker om fremskritt for alle samfunnsborgere gjennom kunnskap. I norsk sammenheng utviklet *Allmueskolen* fra 1739 seg som en moderne institusjon i siste halvdel av 1800-tallet, og var det sentrale grunnlaget for det politiske prosjektet om å skape sosial rettferdighet (Slagstad, 1998; Vislie, 2004). Utviklingen førte til at det ble statens oppgave å sørge for opplæring og utdanning for *alle og enhver*. Derfor ble den offentlige *enhetsskolen*, basert på et grunnleggende prinsipp om sosial rettferdighet og et ideal om likhet, etablert. Formålet var å redusere sosiale og økonomiske forskjeller, og bidra til å skape en egen og tydeligere nasjonal identitet (Froestad, 1999:77) Enhetsskolen erstattet den tidligere inndelingen mellom allmue-, borger- og latinskolen med en felles utdanningsinstitusjon, som skulle være en viktig brikke i arbeidet med politiske oppgaver som nasjonsbygging og folkeopplysning (ibid.).

De historiske begivenheter som leder frem til demokrati- og utdanningsprosjektet om å samle alle samfunnsklasser i én felles skole, er imidlertid ikke entydige. Innføringen av enhetsskolen krevde mer enn en formell samling av de ulike skoleslagene. I møte med borgerskapets forventninger og fordringer ble det derfor nødvendig å gjøre enhetsskolen til et attraktivt alternativ. Den tydeligste konsekvensen av dette var en utstrakt utskillelse av barn som ble ansett som problematiske for skolen og samfunnet (Froestad, 1999; Vislie, 2004). Dette resulterte i at det parallelt med oppbyggingen av én felles skole, ble et statlig ansvar å sortere ut barn og unge som stod i veien for dette arbeidet. Denne tvetydigheten finner man igjen i forarbeidene til *Folkeskolelovene* av 1889. Her ble det gjort klart at skolen skulle gjelde alle landets barn, uansett sosial eller geografisk tilhørighet. Man kunne imidlertid “utskille visse elever – evnesvake, funksjonshemmede, smittefarlige og vanskelige barn” (Slagstad, 1998:124). Senere ble dette ytterligere befestet gjennom egne lover om segregering og opplæring, *Abnormskoleloven* (1881) og *Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsedyktige* (1915) (Askildt & Johnsen, 2004:77).

Borgerskapets politiske innflytelse på dette området må ikke undervurderes, nettopp fordi enhetsskolen var konstruert for dem som allerede var best tilpasset samfunnets verdier og

normer. Froestad (1999) hevder likevel at det politiske grunnlaget for innføringen av den norske enhetsskolen på flere områder var radikalt i europeisk sammenheng. Samlingen av de tidligere skoleslagene innebar en gjennomgripende enhetstenkning. Paradoksalt nok var konsekvensen av dette en utstrakt segregering: Døve, blinde og barn med psykisk utviklingshemming som var blitt skolepliktige ved *Abnormskoleloven* ble samlet i statlig opprettede spesialskoler. Staten på sin side ønsket tydeligere resultater igjen for sin økonomiske investering i spesialskoler. Dette resulterte i at de *ikke-dannelsedyktige* ble ”avvist av de statlige spesialskolene og gjort til ansvar for foreldre og fattigvesen” (Froestad, 1999:79). Det som skulle tilsi en styrking av retten til opplæring for alle utviklet seg i retning av å ekskludere enkelte barn og unge fra fellesskapet. Ifølge Froestad (1999) resulterte dette i fremveksten av et nytt hierarki som ikke kun var basert på klaseskiller, men som ble definert ut i fra nye fortolkningsrammer i forhold til distinksjonen mellom normalitet og avvik (Froestad, 1999:80). I prosessen med å definere og fortolke denne distinksjonen var det medisinske fagfeltet, med vekt på diagnostisering og behandling, dominerende. Standardiserte tester og undersøkelser ble anvendt for å kategorisere elever, og avvik ble forklart ut i fra statistiske mål og tillagt betydelig vitenskapelig tyngde (Kirkebæk & Simonsen, 2004:89).

2.1.2 Profesjonsutvikling og vitenskapeliggjøring

Samsillet mellom statlig politikk og vitenskapelig fagkunnskap ble enda tydeligere ved inngangen til et nytt århundre, noe som fikk konsekvenser for utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet. Allerede i første halvdel av 1900-tallet økte differensieringen av spesialpedagogiske tiltak og kategoriseringen av elever. Dette skjedde parallelt med at den positivistiske vitenskaps- og virkelighetsoppfatningen fikk en enda tydeligere profil innen profesjonsutviklingen. Dette vitenskapelige menneskesynet ”fikk sin årsaksforklarende identifisering av sosial lovmessighet og biologiske disposisjoner” (Slagstad, 1998:124). I tråd med metodene innen medisin og psykologi ble utstrakt bruk av evne- og intelligens tester anvendt for å vurdere og dokumentere elevers behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte. Vislie (2004) hevder at fremveksten av profesjonell ekspertise førte til ”hierarkisering, standardisering, klassifisering og eksklusjon” av barn og unge (Vislie, 2004:23). Stadig flere elever gjennomgikk testing og utredning, fikk tildelt diagnoser og ble henvist til hjelpeklasser, skolehjem eller spesialskoler. I samme periode fikk også sosialhygieniske teorier gjennomslag på flere områder. Dette medførte at fagfeltet fikk en klarere normativ forankring gjennom ”ikke bare hindre det gale, men skape det gode” (Slagstad, 1998:176).

Etter andre verdenskrig foregikk det en velferdsstatlig gjenreisning av skolesystemet innenfor rammen av to ulike skoletiltak: Enhetsskolen og spesialskoler. Skillet mellom disse to tiltakene baserte seg på segregering, og med *Lov om spesialundervisning* (1951) startet en omfattende statlig utbygging av spesialskolesystemet: ”På hvert tidspunkt gjaldt kategoriene grupper av barn som ble betraktet som *opplæringsdyktige*, men som altså likevel falt utenfor normalskolens klientell, og som derfor fikk sin *opplæringsplikt og -rett* regulert i henhold til egne lover” (Vislie, 2004:28). Antall segregerte elever midt på 1960-tallet var 2 500 fordelt på 58 spesialskoler – flere av disse ble regnet som *gråsoneelever* som syntes å ha lærevansker eller tilpasningsvansker (Froestad, 1999; Ravneberg, 1998). Stadig flere elever ble definert ut av enhetsskolen og plassert i segregerte tiltak eller spesialskoler: ”Nye grenselinjer ble trukket mellom de normale og de unormale. Utskillingen av de som var annerledes ble et distinkt trekk ved den ellers så egalitære norske kulturen” (Froestad, 1999:81).

Lovreformer og utbyggingen av spesialskoler fordret en profesjonalisering av lærere som arbeidet med elever som avvek fra *normaleleven*. Bakgrunnen for avvikskategoriene tok utgangspunkt i barn med funksjonshemminger: Døve, blinde, evneveike, tale-, lese-, eller skrivevansker og tilpasningsvansker (Skogen, 2005:59). Disse fem hovedkategoriene la fundamentet for den videre profesjonaliseringen av spesialpedagogikk som akademisk disiplin. Ti år etter innføringen av *Lov om spesialskoler* ble en egen statlig skole for videreutdanning innen fagfeltet opprettet: ”Målet var å etablere en *felles utdanning* som kunne ta opp i seg de *sprikende* faginteressene som praksisfeltet representerte” (Nevøy, 2007:45). Statens Spesiellærerskole ble dannet i 1961, og fungerte i starten som en institusjon for en ettårig videreutdanning av lærere. Senere ble utdannelsen toårig med muligheten til å avlegge embetseksamen i profesjonsgraden *cand pead spec* (Vislie, 2004:30). Ifølge Nevøy ble den spesialpedagogiske profesjonen i forlengelsen av denne utviklingen enda sterkere underlagt ”samfunnsmessige målsettinger, politiske prioriteringer og juridiske ordninger” (Nevøy, 2007:47).

2.1.3 Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning

Utover 1970-årene var spesialpedagogikk et tydelig sidespor som hadde ansvar for å ivareta elever som falt utenfor det ordinære opplæringsløpet. I denne perioden startet diskusjonen om spesialskolenes fremtid. Blomkomiteen viste vei for en ny politikk som skulle prioritere elevers tilhørighet, deltakelse og forpliktelser i et felleskap (Blom, 1971). Innstillingen fra Blomkomiteen medførte en ny og revidert niårig grunnskolelov hvor formålet var å gi

opplæring for alle i samsvar med *egne evner og forutsetninger* (Vislie, 2004:29). Prinsippet om *tilpasset opplæring* ble med dette lovfestet. Bestemmelser om spesialundervisning ble inkludert i *Grunnskoleloven* og *Lov om videregående opplæring*, med den juridiske konsekvens at *Spesialscoleloven* av 1951 ble opphevet. I praksis resulterte imidlertid komiteens innstilling i et bredt tolkningsrom av integreringens innhold. Dette medførte at segregeringen fortsatte, men nå innenfor det ordinære opplæringstilbudets organisatoriske rammer (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007:16).

Til tross for en politisk vending fra segregering til integrering, var det fortsatt elevens individuelle forutsetninger som stod i fokus: ”Forståelsen av integrering som det å plassere elever med særskilte behov inn i den vanlige skolen uten å endre systemet ser ut til å være det rådende” (Markussen et al., 2007:18). På den annen side skjedde det en forskyvning i forhold til opplæringens organisatoriske ramme med den konsekvens at elever som tidligere var marginalisert og ekskludert i egne spesialskoler nå skulle delta i skolens ordinære klasser. Dette førte til at statlige spesialskoler ble nedlagt eller omorganisert til kompetansesentre, med intensjon om at spesialpedagogisk kompetanse skulle være tilgjengelig i den enkelte kommune (Ravneberg, 2003:221). Likevel ble desentraliseringen og omorganiseringen preget av ”en splittende diskurs” om integrering som videreførte den eksisterende tenkning om spesialundervisning (Haug, 1999:108).

Sammenhengen mellom politiske målsettinger og fagfeltets utvikling er basert på ulike historiske og sosiale betingelser. Ravneberg (1998) fremhever i sin studie at fagets fremvekst og utvikling i første rekke er knyttet til synet på *normalitet*. Hun hevder at utviklingen har vært preget av et skifte i synet på normaleleven – fra segregering av de som avvek fra normen til et utvidet perspektiv grunnlagt på prinsippene om deltakelse og inkludering (Ravneberg, 1998, 2003). I løpet av 1990-årene har en rekke politiske innstillinger og faglige drøftelser fokusert på forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning. Her har særlig internasjonale fagmiljøer drøftet segregeringens problematiske konsekvenser, fremfor alt systematisk marginalisering og eksklusjon. I norsk sammenheng ble begrepet inkludering introdusert i grunnskolereformen L97, med innholdsdimensjoner inspirert av UNESCOs arbeid med Salamanca-erklæringen (1994). Erklæringen innebar et innholdsmessig skifte fra vektlegging av barn og unges individuelle behov til endringsarbeid og -prosesser i skolers virksomheter (Markussen et al., 2007:19). Ainscow, Booth og Dyson fremholder i *Improving schools, developing inclusion?* at inkludering kan defineres på mange måter og at innholdet i begrepet

er svært sammensatt. Forfatterne hevder at det ikke finnes en entydig forståelse av inkludering – hvordan begrepet forstås og praktiseres er kontekstavhengig (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006:14). De skriver videre: ”Experience has taught us that many different views of inclusion exist in the field and that there is not one perspective on inclusion within a single country or school” (ibid.). Forfatterne vektlegger at inkludering omhandler alle barn og unge, med fokus på tilstedeværelse, deltakelse og måloppnåelse. De fastholder at inkludering og ekskludering må forstås som sammenvevde prosesser, og at inkludering er et kontinuerlig prosjekt: ”An inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state” (ibid.:25).

De siste tiårenes politiske og faglige drøftinger har vært rettet mot hvordan inkludering skal praktiseres i spenningsfeltet mellom ordinær- og spesialundervisning. *Søgnenutvalget* NOU 2003:16 *I første rekke* fremmet forslag om å fjerne retten til spesialundervisning (Søgnen, 2003). Forslaget fra utvalget ble ikke vedtatt, men ikke lenge etter fastslo St. Meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) at omfanget av spesialundervisning i skolene skulle reduseres betydelig (Stortinget, 2004). Samme tematikk ble presentert i *Midtlyngutvalget* NOU 2009:18 *Rett til læring*, hvor spørsmålet omkring individuelle behov og særrettigheter igjen ble satt på dagsorden. Utredningen fremmet forslag om at retten til *ekstra tilrettelegging* i opplæring skulle erstatte retten til spesialundervisning (Midtlyng, 2009). Forskning viser imidlertid at målet om å redusere bruk av spesialundervisning ikke er blitt realisert. Nyere statistikk bekrefter at andelen barn og unge som mottar spesialundervisning er økende. Fra 2006/2007 til 2009/2010 har spesialundervisning i ordinære grunnskoler økt fra 5,9 % til 7,6 % – og i 2010 har 46 873 elever enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2010:22). I tillegg til dette, går 1 929 elever på spesialskoler, noe som fører til at den totale andelen med elever som mottar spesialundervisning er 7,9 % (ibid.). Dette motsetningsforholdet mellom målsettinger og praksis kan tyde på at utviklingen går i motsatt retning av prinsippene om inkludering og deltakelse for alle barn og unge. Det viser at det fortsatt eksisterer et tydelig skille mellom *det ordinære* og *det særskilte* opplæringstilbudet innen det spesialpedagogiske fagfeltet, som fremdeles bærer preg av forskjellige perspektiver og tradisjoner.

2.2 Normalitet og avvik

Normalitetsbegrepet har i over ett århundre vært fundamentet for spesialpedagogikkens profesjonalisering og vitenskapeliggjøring (Ravneberg, 1998). Fortolkningen av begrepet *normalitet* har endret seg, noe som har sammenheng med blant annet de historiske og sosiale betingelsene knyttet til segregerings-, integrerings- og inkluderingsprosesser. Normalitetsbegrepet er fortsatt rådende, og kommer eksplisitt til uttrykk i det eksisterende skillet mellom ordinær- og spesialundervisning. Her ligger det til grunn en rekke utematiserte begrunnelser om hvem normaleleven er, samtidig som det finnes mer uttalte begrunnelser om *de andre* som ikke passer inn i det ordinære opplæringstilbudets normer og verdier. Disse begrunnelsene benyttes i faglige tilrådninger og vurderinger som tar stilling til hvilken form for tilrettelegging og opplæring som i størst mulig grad vil bidra til normalisering. Praksisen består i at autoritative profesjoner angir standardene for normalitet og avvik, og innehar myndigheten til å avgjøre hva som er formålstjenlig for den enkelte elev:

Spesialpedagogene har utviklet en felles identitet gjennom en erkjennelse av at de, bedre enn andre yrkesgrupper, vet hva som er best for elever som avviker fra det normale i skolen. Spesialpedagogisk kunnskap og kvalifikasjoner gir dermed representanter for yrket autoritet til å definere realitetene for andre, og lede enkeltmennesket inn i en utvelgelsesprosess i forhold til avvikets grad og art. Denne autoriteten er forbundet med tillit og verdsetting fra stat og samfunn (Ravneberg, 2003:222).

Identifisering av avvik forutsetter alltid et normgrunnlag. Normbegrepet består av ulike betydninger og deles inn i flere oppfatninger. For det første og i sin enkleste form forstås begrepet *statistisk*, der det som skiller seg vesentlig fra gjennomsnittet blir vurdert som avvikende (Becker, 1963:4-5). En statistisk norm kjennetegnes ved beregninger av gjennomsnitt og standardavvik som videre fordeles etter normalfordelingsprinsippet. Disse beregningene brukes til å si hva som er normen – og hvilken atferd som vurderes som avvikende. En annen og mer allmenn oppfattelse av norm knyttes til en *medisinsk* definisjon som handler om distinksjonen mellom frisk og syk, hvor avvik anses som noe grunnleggende patologisk ved mennesket (ibid.). Her definerer det medisinske fagfeltet premissene for sykdom gjennom bruk av diagnosesystemene DSM, ICD og ICPC. På grunnlag av disse premissene avgjøres det hvilken behandling som skal iverksettes. Til slutt finnes det en *moralsk* definisjon som må ses i sammenheng med hva som betraktes som rett og galt, *det*

normative, til enhver tid i ulike kulturer og samfunn. Avvik er ut i fra en slik definisjon et relativt fenomen som endres over tid.

En normativ forståelse av avvik har vært utgangspunktet for en rekke sosiologiske studier, deriblant forskning gjennomført av Howard S. Becker (1928-). I *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance* (1963) understreker Becker at avvik ikke er en gitt egenskap, men en konsekvens av menneskelig samhandling. Avvik er dermed ikke et resultat av patologi, men av andres utøvelse av regler og sanksjoner, hvor aktører med definisjonsmakt identifiserer sosiale handlinger og relasjoner som avvikende (Becker, 1963:9). Denne prosessen kjennetegnes ved at autoritative profesjoner definerer hvilke handlinger som skal bli ansett som avvikende. Avvik blir dermed en konsekvens av andres reaksjoner (ibid.). Ulike vanskekategorier eller særskilte behov er konstruerte fenomener og et produkt av interaksjonen mellom elev, lærer, foreldre, skole og samfunn. Med bakgrunn i sistnevnte perspektiv forstås medisinske diagnoser og kategorier som kulturelle verktøy. Dette står i sterkt kontrast til det medisinske hegemoni som gjør krav på verdinøytralitet og objektivitet. Et konstruktivistisk perspektiv på normalitet og avvik forutsetter andre betingelser. Her studeres *hvordan* og *hvorfor* noen elever blir *stemplet* som avvikende innenfor de kontekstuelle og kulturelle rammene som utgjør mulighetene for interaksjon.

2.2.1 Kunnskap og makt

Forfatterskapet til filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault (1926-1984) analyserer samfunnsinstitusjoners fremvekst og utvikling i den vestlige moderniseringsprosessen. Tematikk som går igjen i hans forfatterskap er disiplin, kunnskap og makt. I *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (1999) fremhever Foucault den nære forbindelsen mellom kunnskap og makt, og hvordan disse benyttes for å kategorisere og disiplinere befolkningen. Dette skjer gjennom vitenskapelig bruk av språklige kategorier om hvordan mennesket ideelt sett burde være. Språket er den grunnleggende forutsetningen for forbindelsen mellom kunnskap og makt, og observasjon og overvåkning er metodene som anvendes for å produsere kunnskaper om mennesket som et objekt. Dette fører til disiplinering, hvor skolen som samfunnsinstitusjon er en sentral aktør (Foucault, 1999). Her observerer og kategoriserer *et faglig blikk*, og ved hjelp av språket defineres det *hva eleven er eller ikke er*. Autoritative aktører er ansvarlige for denne typen maktutøvelse i skolen. Ifølge Foucault (1999) er makt ikke kun noe som fortrenger eller undertrykker, men den er også produktiv, fordi makt frembringer kunnskaper om individuelle identiteter og sosiale

kategorier (Froestad & Solvang, 2000:25). Kunnskap om og forståelse av menneskets vesen og dets normalitet, frembringes dermed gjennom studier av avvik (ibid.). Utgangspunktet for denne kunnskapen er observasjon og overvåkning, klassifisering og hierarkisering. Mennesket kan aldri rømme fra konsekvensene av det disiplinerende blikket: Det blir alltid observert og vurdert (Thomas & Loxley, 2007).

Forholdet mellom kunnskap og makt fører til normaliseringsprosesser i form av *objektivering* og *subjektivering* (Thomas & Loxley, 2007). Disse prosessene handler om distinksjonen mellom normalitet og avvik, hvor det blir gitt en norm for hvilke handlings- og livsformer som anses som normale. Slik konstitueres det en forståelse om at det eksisterer avvik som i neste omgang må korrigeres. Målet med korreksjon er å forbedre mennesket – og styre det i *riktig* retning. Dette forutsetter normalisering og en dynamikk mellom disiplin, kunnskap og makt. Begrepene er gjensidig betinget og knyttet til disiplineringsmetodene observasjon og overvåkning. Objektivering handler om å innhente mest mulig informasjon og kunnskap om individet som skal vurderes. Dette skjer ved at autoritative aktører eller profesjoner med byråkratiske og institusjonelle posisjoner bedriver objektiveringsprosesser der de ved hjelp av disiplineringsmetoder henter inn informasjon om individene. Disse observasjonene blir registrert og klassifisert, og danner kunnskapsgrunnlaget for distinksjonen mellom normalitet og avvik (Thomas & Loxley, 2007). I en spesialpedagogisk sammenheng blir elever redusert til objekter som analyseres og beskrives av faglige blikk som observerer, registrerer og vurderer. Kunnskapen får man ofte fra ”bekjennelsesritualer”, hvor eleven forteller om seg selv. Deretter føres dette inn i dokumenter eller journaler som sier noe om deres atferd, kunnskaper og fremgang. Ifølge Foucault er ”bekjennelsesritualer” forutsetningen for kunnskapsdannelse og normaliseringsmakt (Foucault, 1999). Slik gjøres elever til gjenstand for spesialpedagogisk støtte og tiltak. Jo mer detaljert kunnskap man har om en elev, desto flere skreddersydde tiltak. Dette er et uttrykk for normaliseringsmakt som forsøker å normalisere mennesker ut i fra en gitt målestokk.

Subjektivering fører til at barn og unges identitet utvikles i tråd med den kunnskapen som eksisterer om dem i skolen (Thomas & Loxley, 2007). På bakgrunn av dette skjer det en miskreditering. Det foretas en normativ vurdering av individuelle forskjeller på mikronivå som fører til at barn og unge identifiserer seg som for eksempel skulker, bråkmaker eller skoletaper (Hancock, 2009:11). Sosiologen Erving Goffman (1922-1982) sier at det oppstår et *stigma* og hevder at dette resulterer i at den enkeltes selvbilde formes i samspill med andre

aktører og formelle institusjoner (Goffman, 1975). Den som blir utsatt for stigmatisering vil tilstrebe normalitet, for å unngå opplevelsen av å være annerledes eller avvikende, og for å oppleve følelsen av likeverd med andre. Dette kan ses i sammenheng med de funnene som drøftes i Solvangs studie (1994) om funksjonshemning, utdanning og arbeid. Funnene viser at den som opplever et stigma i størst mulig grad vil bestrebe normalitet gjennom å minimere andres forsøk på å hjelpe eller tilrettelegge (Solvang, 2000). Tilskrivning av normalitet er et ønske og mål for den som opplever stigmatisering (ibid.). Dette er en konsekvens av subjektiveringsprosesser som gjør at den enkelte anerkjenner sin egen avvikeridentitet. Her tydeliggjøres det at normaliseringsmakt er noe annet enn lovens makt. Den er ikke direkte tilknyttet myndigheter eller lovverket, men heller uformelle og selvregulerende mekanismer knyttet til menneskelig samhandling.

Medisin, psykologi og psykiatri er vitenskaper som frembringer kunnskap om menneskets vesen (Foucault, 1999). I utvidelsen av denne forståelsen hevdes det at barn og unge blir gjenstand for en utstrakt objektivisering og subjektivisering i utdanningsinstitusjoner (ibid.). Objektivisering og subjektivisering er maktpraksiser som gjennomgår en legitimeringsprosess gjennom å bli vitenskapeliggjort. Samfunnet utvikler spesialiserte profesjoner og vitenskaper som praktiseres i byråkratiske institusjoner, for eksempel profesjonen spesialpedagog og vitenskapen spesialpedagogikk. Konsekvensen blir at elever ofte sendes fra en instans til en annen, for å oppnå større vitenskapelig legitimitet. Med bakgrunn i en diagnostisk fagtradisjon har ”elever med funksjonshemninger eller særskilte behov blitt objekter for korrigerende, forbedring og tiltak” (Hancock, 2009:10). Slike tiltak innebærer at barn og unge utsettes for korrigerende ut i fra gitte normer for hva som anses som *godt* og *riktig*. Dette normative fundamentet er et sentralt aspekt ved spesialpedagogisk hjelp og støtte, hvor hensikten er å normalisere eleven slik at hun eller han kan tilpasse seg til en mest mulig ordinær undervisningssituasjon. Utgangspunktet for korrigerende av elever er en normativ normalitetstenkning, hvor man forsøker å forbedre dem ut i fra en gitt målestokk – det man vurderer å være fordelaktig for den enkelte og samfunnet. Forutsetningen for denne praksisen er kunnskap om individer og kategorier som konstitueres gjennom en grunnleggende forståelse av normalitet og avvik.

2.2.2 Institusjonell og profesjonell praksis

Utviklingen av ulike historiske og sosiale betingelser har ført til en distinkt spesialisering av det spesialpedagogiske fag- og praksisfeltet. Dette betyr at spesialpedagoger i større

utstrekning enn tidligere arbeider som behandlere, rådgivere eller terapeuter innen helse- og utdanningsinstitusjoner. Innenfor rammen av en slik profesjonell og institusjonell praksis har kategorier og klassifikasjoner en medierende hensikt i samspillet mellom individ og institusjon. Hjørne og Söljö (2004) viser til at det er allment å anvende diagnoser som for eksempel AD/HD, asperger syndrom, dysleksi eller MBD for å differensiere forskjeller i atferd, evner eller intelligens. Diagnostiske metoder er grunnlaget for å vurdere i hvilken grad elever har behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte, og metodene er en forutsetning for å klassifisere elever, organisere undervisning og fordele økonomiske ressurser (Hjørne & Söljö, 2004:4) Disse aspektene synes å videreføre et tradisjonelt diagnostisk kunnskapsgrunnlag innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Fagtradisjonen baserer seg på en medisinsk vurdering av barn og unges evner og forutsetninger, og slik formes forståelsen av og kunnskapen om funksjonshemninger og vanskekategorier (Nevøy, 2007:54).

Denne diagnostiske dominansen bidrar til en filtrering av medisinsk kunnskap i fagfeltet. Formålet har i første rekke vært å hjelpe eleven med å kompensere for eller mestre sine vansker, og samtidig forsøke å løse skolesystemets behov for forutsigbarhet, orden og rutiner (Thomas & Loxley, 2007:52). Et av de fremste eksemplene på dette er barn og unge med atferds- og/eller lærevansker knyttet til ”oppmerksomhet” eller ”hyperaktivitet”:

Diagnostisering av AD/HD baserer seg på en vurdering av atferd over tid og i ulike situasjoner at det er av en slik art at det medfører dysfunksjon i hverdagen. Det gjennomgripende mønsteret av konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet vil ofte være et utgangspunkt for å sette i gang en utredning med tanke på diagnose (Sosial- og helsedirektoratet, 2007:10).

Diagnostisering av ”hyperkinetisk forstyrrelse”, kjent som AD/HD, følger kliniske kriterier angitt i diagnosesystemet ICD-10. Prosessen akkumulerer en finmasket definering av flere *diagnoser, symptomer og vansker* som angst, depresjon, autistiske symptomer, motoriske problemer og språk- og matematikkvansker (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Det primære behandlingstiltaket er medisinerer, noe som er nøye gjort rede for av blant andre Sosial- og helsedirektoratet. Statistikken viser at medisinerer med sentralstimulerende medikamenter, som Concerta, Dexamin eller Ritalin, er et økende behandlingstiltak for denne gruppen elever. Disse medikamentene blir forskrevet av pediater, psykiater eller allmennpraktiker i samarbeid med skolens tverrfaglige spesialpedagogiske team (ibid.). Ifølge statistikk fra det nasjonale

reseptregisteret har bruken økt betraktelig i løpet av en femårsperiode for aldersgruppen mellom 0-19 år:

Tabell 1. *Medisinering av AD/HD 2004-2009. Barn og unge mellom 0-19 år.*

			Antall brukere	Omsetning i kroner
ADHD-midler	2004	0 - 9	1 806	9 343 266
		10 - 19	7 457	52 565 404
	2009	0 - 9	2 269	12 351 265
		10 - 19	14 519	100 375 096

Nasjonalt Folkehelseinstitutt, Reseptregisteret, 2011. www.reseptregisteret.no

Dette er et eksempel på et spesialpedagogisk fagfelt som søker legitimitet ved å anvende medisinske diagnoser, kategorier og tiltak. Spesialpedagogikkens tilknytning til det medisinske fagfeltet har ofte ført til en ”feilvurdering eller usynliggjøring” av barn og unge, ifølge Ravneberg (2003). Hun forklarer dette med et samfunnsmessig behov for trygghet og sikkerhet:

Det handler også om samfunnets takling av usikkerhet. At det finnes en spesialpedagogisk ekspertise er en trygghet og en visshet for familien om at en forklaring vil bli gitt på vanskeligheter som kan synes uforståelige og uhåndterbare, og at behovene vil bli skjøttet på beste måte. Profesjonaliseringen er uttrykk også for samfunnets streben etter å forstå det som er uforståelig, og det som i neste omgang gir tilbud om løsninger på hvordan det problematiske kan håndteres (Ravneberg, 2003:222).

De siste tiår har sett et økende antall bidrag til kritisk-konstruktive dialoger om fagfeltets fremtid. En av de fremste bidragsyterne, spesialpedagogen Thomas Skrtic, viser til Bogdan og Kugelmass (1984) som sier at ”most research has been *for* special education, not *of* special education” (Bogdan og Kugelmass gjengitt i Skrtic, 1991:115). Til tross for dette har de kritisk-konstruktive bidragene vært flere. Skrtic peker på at kritikk fra foreldre eller lærere riktignok har resultert i overfladiske endringer i hvordan spesialundervisning praktiseres, uten at disse har fått reelle konsekvenser for feltets ”tatt-for-gitt-heter”. Samtidig har teoretisk begrunnet kritikk ikke oppnådd innflytelse på verken teori, forskning eller praksis innen feltet – tvert imot har ny praksis reproduisert gamle problemer (ibid.). En reell endring forutsetter derfor, ifølge Skrtic:

Real progress in special education, of course, will require a different frame of reference, a different set of assumptions, theories, and metatheories. At a minimum it will require the special education community to take seriously the critics of its theoretical and applied knowledge. It will require a self-reflective examination of the limits and validity of special education knowledge and its grounding assumptions (Skrtic, 1991:116).

Skrtic (1991) fremholder at fagfeltets dominerende posisjon gjør det til en av de mektigste praksisene i dagens samfunn (Skrtic, 1991:24). Fagfeltets fremvekst er et resultat av at utdanningsinstitusjoner har feilet i forhold til å utvikle barn og unge til fullverdige politiske, økonomiske og kulturelle deltakere i demokratiet (ibid.). Den nåværende praksisen innehar både profesjonelle og institusjonelle aspekter, og baserer seg på forholdet mellom kunnskap og makt. Denne utviklingen har en klar sammenheng med samspillet mellom vitenskapelige fagfelt og byråkratiske institusjoner.

2.3 Rettighetsteori

Hva er et rettferdig utdanningssystem? Kenneth Ross Howe (1997) belyser spørsmålet ved å redegjøre for rettferdighetsteorier i *Understanding Equal Educational Opportunity. Social Justice, Democracy and Schooling*. Howe problematiserer forholdet mellom *likhet* i utdanningsmuligheter versus *likhet* i utdanningsresultater. Ifølge Howe handler “equality of educational opportunity” om lik tilgang til utdanning, mens “equality of education results” angår det som skjer innenfor utdanningsinstitusjoner (Howe, 1997:15). Med bakgrunn i den amerikanske liberaldemokratiske tradisjonen presenterer han tre forskjellige rettighetsteorier som vektlegger ulike fortolkninger omkring hvilke verdier og perspektiver som bør ligge til grunn for et rettferdig fundament. På dette grunnlaget drøfter han hva som er rettferdig i forhold til likhet i utdanningsmuligheter og -resultater.

Howe mener at det eksisterer en gjennomgripende ulikhetsdimensjon mellom like muligheter i tilgang og like muligheter i resultater innen utdanningsfeltet. Han tar utgangspunkt i *libertarianismen, utilitarismen* og *liberal-egalitarianismen* for å illustrere dette forholdet (ibid.). *Libertarianismen* betrakter rettferdighet som retten til utøve sin individuelle valgfrihet: ”Respect for equality is respect for liberty, and the function of equality of educational opportunity is not to equalize results but to insure that individuals are free to pursue any form of education they freely choose” (Howe, 1997:23). *Libertarianismen* vektlegger friheten mennesker har til å velge den utdanningen de selv måtte ønske. Her blir det enkeltindividets

ansvar å ta i bruk de muligheter som tilbys. En slik tankegang fremholder viktigheten av adgang til utdanning.

Utilitarismen har et annet grunnsyn. I motsetning til libertarianismen fremhever utilitarismen at det er statens oppgave å tilrettelegge for fordeling av samfunnets goder og ressurser. Prinsippet om fordeling er basert på tanken om å oppnå størst mulig økonomisk produktivitet. Utdanningsfeltet blir vurdert ut i fra effektene det vil ha på samfunnsøkonomien, altså dets langsiktige nytteverdi og verdiskaping i forhold til både enkeltindivider og samfunnet forøvrig. Fordeling av sosiale eller økonomiske goder har dermed ingen avgjørende betydning innenfor denne tenkningen. Prinsippet om økonomisk produktivitet betyr at noen mennesker må lide for ”å fremme den totale velferden” (Føllesdal, 2003:12). Utilitarismens vektlegging av nyttemaksimering godtar derfor at ”noen kan ofres for andres beste” (ibid.:23).

Liberal-egalitarianismen fokuserer på kompensatoriske prinsipper. Liberal-egalitarianismen kjennetegnes ved teoriene til John Rawls som er formulert i *A Theory of Justice* (1971) og *Justice as Fairness. A Restatement* (2001). Rawls, som er en av de mest sentrale teoretikerne innenfor kompensatorisk tenkning, argumenterer for at staten skal gripe inn for å forbedre livssituasjonen og -vilkårene til ”the least advantaged” (Howe, 1997:26). Han fremhever at det er et statlig ansvar å fordele ”sosiale primærgoder” mellom mennesker (Rawls gjengitt i Føllesdal, 2003:15). Sosiale primærgoder defineres som personlige og politiske friheter, rettigheter som eksempelvis ytrings- og religionsfrihet, beskyttelse av loven og muligheten til å oppnå formelle posisjoner gjennom utdanning og yrker (ibid.). Disse primærgodene skal fordeles etter to hovedprinsipper. For det første skal alle ha lik tilgang til godene, for eksempel lik tilgang til utdanning. Dette prinsippet handler om at alle mennesker har samme krav på visse grunnleggende rettigheter. For det andre kan sosiale og økonomiske ulikheter kun aksepteres dersom de er til størst fordel for de dårligste stilte og om de er knyttet til sosiale posisjoner som er tilgjengelige for ”alle” (Føllesdal, 2003:16). Disse prinsippene fremhever at rettferdighet handler om ”access and distribution” av samfunnets goder og ressurser (Artiles, Harris-Murri, & Rostenberg, 2006:262). Fordeling av goder skal sikre at de som har trukket ”det dårligste loddet i livets lotteri” får en kompensasjon (Howe, 1997:23).

Howe er kritisk til flere av elementene ved de tre rettighetsteoriene. Han mener at det er nødvendig å sikre lik tilgang til utdanningsmuligheter, men at dette ikke er tilstrekkelig for å skape et rettferdig utdanningsfelt. Howe er også kritisk til kompensatoriske tiltak fordi han

mener at prinsippene som ligger til grunn for tenkningen ikke fører til dialog om hva som skjer innen utdanningsinstitusjoner. Å tilby kompensatoriske tiltak til enkeltindivider resulterer i at samfunnet fortsetter som tidligere. Dette vil videre innebære at minoritetsgrupper ekskluderes stadig mer fra deltakelse i samfunnsutviklingen, hevder han. Howe konkretiserer poenget sitt ved hjelp av tre ulike *liberal-egalitariske* rettighetsfortolkninger: Den formelle, den kompensatoriske og den deltakende.

2.3.1 Den formelle fortolkningen

Den formelle fortolkning av rettigheter baserer seg på likhet i forhold til spørsmålet om tilgang til utdanningsmuligheter. En formell fortolkning av rettigheter har som grunnleggende prinsipp at likebehandling sikrer rettferdighet. Likebehandlingen er grunnlagt i samfunnsstrukturen gjennom lovverket, som fungerer som det fremste styrende element innen denne fortolkningen. Det forutsettes at staten har ansvar for å sørge for formelle bestemmelser og institusjoner som behandler alle likt. I forhold til utdanning innebærer dette at muligheten til å ta utdanning skal være lik for alle. I norsk sammenheng er retten til utdanning sikret gjennom formelle bestemmelser og institusjoner. Barn og unges rettigheter til utdanning er ivaretatt gjennom *Lov om grunnskolen og videregående opplæringa, Opplæringslova*. Gjennom et formelt lovverk er alle sikret rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, § 2-1) og rett til videregående opplæring (Opplæringslova, § 3-1). Lovverket sikrer også elever uten karaktergrunnlag eller elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen rett til utdanning.

En formell fortolkning av rettigheter er ikke tilstrekkelig, ifølge Howe. Her viser han til Dennetts (1984) tanker om utdanningsmuligheter som "a bare opportunity" (Howe, 1997:18). Det at lovverket sikrer rett til utdanning, betyr ikke at denne retten faktisk benyttes av den enkelte. Dersom utdanningsmulighetene virkelig skal være tilgjengelige for alle, må den enkelte både være klar over sine rettigheter og hvilke muligheter som finnes. Videre forutsettes det at relevant informasjon både er tilgjengelig og at den enkelte har anledning og evne til å vurdere og reflektere omkring mulighetene. Dette innebærer også eventuelle uforutsette aspekter som kan komme i veien for utnyttelsen eller fullførelsen av utdannelsen. Howe mener derfor at det ikke er tilstrekkelig å fjerne formelle hindringer i tilknytning til lovverket. Han kritiserer den formelle fortolkningen for å komme til kort i forhold til målet om like muligheter. Han begrunner kritikken med at retningen ikke tar hensyn til de sosiale faktorer som angår utdanning, eksempelvis språklige barrierer for fremmedspråklige. Howe

sier at like muligheter må skapes i interaksjon mellom en tilpasset institusjon og individuelle egenskaper.

2.3.2 Den kompensatoriske fortolkningen

En kompensatorisk fortolkning er grunnlagt på prinsippet om fordeling av sosiale og økonomiske goder. Formålet med en slik fordeling er at mennesker med et dårligere utgangspunkt skal få tilbud om kompensatoriske tiltak. Dette skal bidra til å styrke deres mulighet til samhandling og deltakelse på lik linje med andre. Det kan imidlertid være uklart hvilke premisser som skal gjelde for kompensatoriske tiltak og hvem som skal bestemme hvilke tiltak som skal iverksettes. En kompensatorisk fortolkning er utformet av mennesker som har makt til å definere det aktuelle handlingsrommet, i dette tilfellet utdanningsfeltet (Haug, 1999:20). Dermed vil deres kunnskaps- og verdiforståelse være den rådende innen feltet. Ifølge Haug (1999) tilhører definisjonsmakten de sakkyndige, fordi de innehar både kunnskap og makt til å definere *den andre*. Konsekvensen blir at barn og unge er prisgitt de sakkyndige som definerer hvem de er og hvilke behov de har (ibid.). De sakkyndige forvalter gjeldende konsensus innenfor sitt handlingsrom gjennom å konstruere virkeligheten. Slik bidrar de til å skape ulike vilkår for samhandling og deltakelse i samfunnet.

Liberal-egalitarianismen er konstruert ut i fra en kompensatorisk fortolkning, hvor formålet er å fordele samfunnets goder slik at dette forbedrer forutsetningene til befolkningens minst privilegerte (Howe, 1997). En slik fortolkning erkjenner at samfunnsinstitusjoner som skolen gir noen barn og unge et dårligere utgangspunkt enn andre. Haug (1999) er, i likhet med Howe, kritisk til den kompensatoriske fortolkningen fordi den medfører marginalisering og ekskludering, legitimerer ulikhet og forhindrer meningsfull deltakelse (Howe, 1997). En kompensatorisk fortolkning bidrar til å sementere ulikhet, og viser at utdanningsmuligheter og -resultater er systematisk ulikt fordelt (ibid.). Dette understrekes av at den kompensatoriske fortolkningen er utformet av blant andre de sakkyndige som, gjennom sin definisjonsmakt, opprettholder hegemoniet for utforming av utdanningsfeltets normer og standarder, dets innhold og formål. Dermed blir det tydelig hvordan den kompensatoriske fortolkningen er utformet av og for de med makt og innflytelse – den som har hegemoni strukturer sentrale samfunnsinstitusjoner og -relasjoner.

2.3.3 Den deltagende fortolkningen

En deltagende fortolkning søker rettferdighet ut fra dimensjonen om å anerkjenne forskjellighet. Dette krever at individer og grupper blir hørt og respektert, samtidig som deres kulturelle identitet blir ivaretatt (Howe, 1997). Målet er ikke å normalisere, men å anerkjenne forskjeller. Flere, blant andre Young, er kritisk til kompensatoriske tiltak, hvor målet er å gi en kompensasjon slik at de som er annerledes normaliseres. Hun argumenterer derfor for å “denormalisere” samfunnsinstitusjoner. En denormalisering av institusjoner vil, ifølge Young, innebære å formulere regler basert på heterogenitet og pluralisme:

The goal is not to give special compensation to the deviant until they achieve normality, but rather to denormalize the way institutions formulate their rules by revealing the plural circumstances and needs that exist, or ought to exist, within them (Young gjengitt i Howe, 1997:32).

Innen en deltagende fortolkning er målet bred deltagelse gjennom dialog. Det betyr at alle aktuelle aktører skal få delta i oppgaven med å utforme og utfordre det rådende utdanningsfeltet. Dialogens særpreg er, ifølge Bakhtin, at det verken finnes “et første eller et siste ord” (Bakhtin gjengitt i Søndena, 2007:220). Lyotard er enig i at det finnes mer enn én måte å forstå virkeligheten på. Han sier vi må få frem de mange stemmene og mangfoldet av forskjellige erfaringer mennesker har ervervet seg (Thomas & Loxley, 2007). Det betyr at ”de aktuelle stemmene” – enten de tilhører elever, foreldre eller lærere – skal få anledning til å delta i dialogen om hvordan utdanningsinstitusjoner skal utformes. Den deltagende fortolkningen hviler på premisset om å danne et offentlig rom for meningsskapning som kan motvirke individualisering av samfunnsproblemer. Ifølge Sennett vil en slik individualisering “snarere utgjøre en felle heller enn frigjøring” og få alvorlige konsekvenser for demokratiet (Sennett gjengitt i Søndena, 2007:218). Sennetts kritikk mot individualisering av samfunnsfæren utvides av Arendt som mener at vestlig kultur ikke har bevart noen offentlige rom for meningsskapning (ibid.). Arendt viser til at mennesket kan lære å handle til det beste for et demokratisk samfunn. ”Det beste” er et resultat av meningsutveksling og vurdering av de muligheter som vokser frem gjennom deling av ulike perspektiver mellom mennesker, sier hun. Mennesket kan ikke få til dette alene, men er avhengig av den meningsbrytingen som oppstår i det sosiale liv (Søndena, 2004:31). Den deltagende fortolkningen erkjenner at meningsbrytingen i dialogen er nødvendig, og at det å være demokratisk handler om å skape mening gjennom deltagelse i et fellesskap (Søndena, 2004:32).

2.4 Utdanning – med hvilket formål?

Hva er formålet med utdanning? Gert Biesta mener at vi kontinuerlig må stille oss spørsmålet om hva som er formålet med utdanningsprosesser og -praksiser. I sin bok *Good Education in an Age of Measurement* (2010) spør han ”what constitutes good education?” (Biesta, 2010:15). Biesta fremhever nødvendigheten av å undersøke spørsmålet på en systematisk måte. Dette gjør han ved å dele utdanningsbegrepet inn i de tre dimensjonene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektifisering* (ibid.:19). Biesta vil med denne inndelingen bidra til at man kan stille mer presise spørsmål om formålet med utdanning. Han presiserer at ”we need to acknowledge the different functions of education and the different potential purposes of education” (Biesta, 2009:41). Videre skriver han at kvalifisering, sosialisering og subjektifisering ikke er uavhengige av hverandre, men at de er komplementære dimensjoner innen utdanningsprosesser og -praksiser. Til tross for dette mener Biesta at enhver drøftelse om hva utdanning er, og dermed også hva som er formålet med utdanning, bør inneholde argumenter som skjelner mellom kvalifisering, sosialisering og subjektifisering.

2.4.1 Ulike dimensjoner

Den første dimensjonen er kvalifisering. Denne har gjennom de siste tiårene blitt ansett som utdanningsfeltets primære oppgave. Begrepet kvalifisering handler om å lære kunnskaper, utvikle ferdigheter og skape forståelse. Denne dimensjonen er relatert til å forberede barn og unge på deltakelse i et senere arbeids- og yrkesliv. *Kunnskapsløftet* (2006) understreker betydningen av kvalifisering. Dette setter flere i sammenheng med de senere tids internasjonale undersøkelser (PIRLS, PISA, og TIMSS) som rapporterer at norske elever faglig sett skårer dårligere enn forventet. I etterkant av dette har det oppstått et skjerpet fokus på kvalifisering, blant annet gjennom utarbeiding av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. *Kunnskapsløftet* har, ved å sette et økt fokus på det individuelle læringsutbyttet, styrket dimensjonen Biesta betegner som kvalifisering. Et sterkt fokus på kvalifisering har som formål å styrke barn og unges møte med kunnskapssamfunnet. Målsettingen er størst mulig gjennomstrømning, slik at flest mulig oppnår kvalifikasjoner som kan brukes i arbeidslivet. Ifølge Biesta handler dette i stor grad om økonomiske argumenter – en utdannet befolkning vil i fremtiden bidra til økonomisk utvikling og vekst (Biesta, 2010:20). I tillegg vil kvalifisering være nødvendig på andre områder, eksempelvis for deltakelse i det politiske livet (Biesta, 2009:40).

Den neste dimensjonen er sosialisering. Denne handler om hvordan barn og unge blir en del av ulike sosiale, kulturelle og politiske samfunnskontekster (Biesta, 2010:20). Biesta formulerer det slik: ”Through its socializing functions education inserts individuals into existing ways of doing and being. In this way education plays an important role in the continuation of culture and tradition – both with regard to its desirable and its undesirable aspects” (ibid.). Enkelte utdanningsinstitusjoner klargjør hvilke normer og verdier, og hvilke kulturelle eller religiøse tradisjoner som videreføres. Dermed uttrykkes sosialiseringen eksplisitt. Et eksempel på dette er *den generelle delen* av læreplanen, som har fokus på utdanningens sosialiserende funksjoner. Formålet er at utdanning, gjennom sosialisering, skal bidra til å utvikle hele mennesket, definert som det meningsseekende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbeviste og det integrerte mennesket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Uansett om den uttrykkes implisitt eller eksplisitt, er sosialisering en effekt av utdanning, ifølge Biesta.

Den tredje og siste dimensjonen er subjektivering. Begrepet subjektivering beskriver hvordan barn og unge utvikler seg til å bli autonome og reflekterende subjekter (Biesta, 2010:21). Biesta mener at det er gjennom utdanningsprosesser og -praksiser at barn, unge og voksne fremtrer som unike subjekter. Forutsetningen er at man får anledning til å tilegne seg innsikt, forståelse og kunnskap ved aktivt å respondere til innholdet i den pedagogiske konteksten. Subjektivering er det motsatte av sosialisering, fordi subjektiveringsprosesser vektlegger at utdanning skal ha en individuell effekt (ibid.). Det er, ifølge Biesta, diskutabelt om all utdanning bidrar til subjektivering, fordi flere avgrensner utdanning til bare å omfatte dimensjonene kvalifisering og sosialisering (ibid.). Disse kan hindre subjektivering dersom de baseres på reproduktiv kunnskapsoverføring. Biesta argumenterer derimot for at formålet med utdanning alltid bør inneholde subjektivering. Argumentene hans består i at utdanningsprosesser og -praksiser må bidra til å utvikle barn og unge i retning av å bli autonome og uavhengige i tenkning og handling. Disse premissene vil igjen rette fokus mot kvaliteten av subjektivering og ulike former for subjektivering.

2.4.2 ”Coming into presence”

Det teoretiske rammeverket presenterer historiske, sosiale og rettslige aspekter som fremstiller ulike sider ved spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag. Dette utgjør et fundament for å studere nærmere hvilke prosesser og praksiser som pågår innenfor utdanningsinstitusjoner. I en slik sammenheng presiserer Biesta (2005) at det er avgjørende

”to reclaim a language *of* education *for* education” (Biesta, 2005:55). Dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektifisering blir her et viktig bidrag til den deltakende fortolkningen av retten til utdanning. Rettighetsfortolkningene som Howe (1997) presenterer understreker at det for å skape likhet i utdanningsmuligheter og -resultater er nødvendig med dialog og deltakelse på tvers av kulturelle og sosiale barrierer. Dette forutsetter at mennesker gis anledning til å uttrykke seg og si sin mening om hvordan samfunnets institusjoner skal utformes. Gjennom utdanning, med vekt på kvalifisering og sosialisering, utvikler barn og unge ”a number of different voices” (Biesta, 2010:87). Disse er likevel representative stemmer som er preget av de aktuelle praksiser og tradisjoner som elevene til daglig er en del av. Biesta skriver at ”we do not speak our own voice but with the common voice of the community we represent” (ibid.). De ”representative stemmene”, som er preget av våre sosiale roller, henter Biesta fra Lingis. Det er imidlertid nødvendig å våge seg utover disse for å finne ”our unique, singular voice” (ibid.:88). Dermed knyttes subjektifiseringsprosessen sammen med det å fremstå som et unikt menneske. Biesta understreker at det ikke er mulig å produsere unikhhet ved hjelp av faste retningslinjer siden det er vanskelig å predikere utfallet av slike prosesser. Han skriver videre: ”But although uniqueness cannot be produced, it is rather easy to make sure that uniqueness will *not* appear”. Dette grunngir han på følgende måte:

This will happen when we prevent our students from any encounter with otherness and difference, any encounter that might interrupt their ”normal” ways of being and might provoke a responsive and responsible response. This is when we let our students become immune to what might effect, interrupt and trouble them (Biesta, 2010:90).

Utdanningsinstitusjoner har et sentralt ansvar for å ivareta oppgaven med å utfordre vår tenke- og væremåte. Derigjennom skal mennesket utvikle seg som et ansvarsfullt individ som er i stand til å respondere på de utfordringer som ligger foran oss. En pedagogikk som utfordrer slik som beskrevet i sitatet virker sammen med dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektifisering. Subjektifisering utvikles ikke adskilt fra andre aktuelle historiske, kulturelle og sosiale kontekster, og kan ikke alene bli utviklet innenfor utdanningsinstitusjoner (Biesta, 2010:91). Siden formålet med utdanning er at mennesker skal vise hvem de er og hva de står for, er det viktig at slike kontekster benyttes som et bakgrunnstepp. På denne måten kan utdanning handle om det Biesta sammenfatter som ”coming into presence” (Biesta, 2005:62).

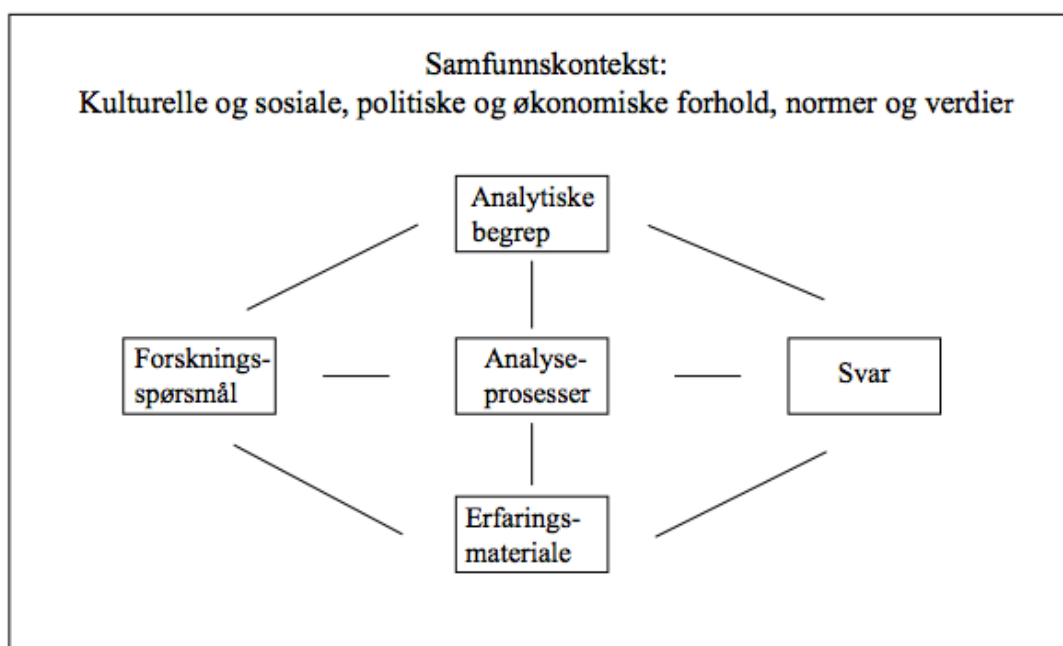
3. METODE

Metodekapittelet har til hensikt å presentere beslutningsprosesser knyttet til studiens empiriske grunnlag. Innledningsvis, i 3.1, presenterer jeg sentrale aspekter ved studiens metodiske utgangspunkt, som er Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R. og Malnes, R. (1996) sin modell om vitenskapelige forskningsprosesser (Engelstad, Grenness, Kalleberg, & Malnes, 1996). Dette fremhever ulike elementer som inngår i studien, og understreker betydningen av forholdet mellom disse. Videre redegjør jeg i 3.2 for prosessen med innsamling av det empiriske erfaringsmaterialet. I 3.3 utdyper jeg hvordan det empiriske erfaringsmaterialet systematiseres i analysen og klargjøres for fortolkning. Redegjørelse for analyseprosessen er en viktig del, fordi den danner grunnlaget for det videre arbeidet med resultater, tolkning og drøfting. Avslutningsvis, i 3.4 og 3.5, deler jeg refleksjoner om studiens troverdighet og etiske vurderinger.

3.1 Valg av forskningsmetode

Forskningsmetoden som benyttes er *kvalitativ metode*. Engelstad et al. (1996) sin modell illustrerer på en oversiktlig måte sentrale elementer og sammenhenger som inngår i et kvalitativt design (Engelstad et al., 1996:73). Modellen viser at kvalitative metoder kjennetegnes ved en fleksibel tilnærming til teori og empiri, analyse og fortolkning, noe som indikerer en prosessuell vekslning mellom de ulike elementene (ibid.).

Figur 1. Den kvalitative forskningsprosessen. Revidert av Nevøy, A. (2010).



Ifølge Silverman (2001) har kvalitative metoder flere inspirasjonskilder og består av høyst ulike retninger (Silverman, 2001). Formålet med en kvalitativ analyse i denne studien er å søke innsikt i og kunnskap om spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag. Dette er det metodiske utgangspunktet for å frembringe ny kunnskap og/eller å fornye eksisterende innsikter innen fagfeltet. Widerberg (2001) henviser til metodens *ontologi* og *epistemologi* som forutsetter å søke en dypere forståelse i det unike ved menneskelig interaksjon (Widerberg, 2001:26). Kvalitativ metode anses for å være *hermeneutisk*, fordi kvalitative forskere søker å forstå meningsbærende fenomener eller prosesser ved å fortolke dem. Metodens fremgangsmåter er flere – fra intervju og observasjon til analyse av tekster, bilder, audio- og videoopptak (Thagaard, 2009). Tilnærmingene uttrykkes av forskeren i form av en skriftlig tekst som presenterer analyse, funn og drøfting av studiens forskningsspørsmål (ibid.). Teksten er grunnlaget for det videre arbeidet, enten som feltnotater fra observasjoner, transkriberte intervjuer eller andre typer tekstmateriale. Sentralt i fremgangsmåten, fra valg av tematikk, forskningsspørsmål og metode og til analyse, funn og drøfting, er forskerens nærhet til det fenomenet som studeres. Dette krever egne etiske retningslinjer som er gitt av blant annet Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH).

3.2 Det empiriske erfaringsmaterialet

3.2.1 AOuP-prosjektet

Bakgrunnen for valg av empirisk erfaringsmateriale startet ved deltakelse i en forskergruppe ved Universitetet i Stavanger tilknyttet AOuP-prosjektet, *Alternativ Opplæring med utvidet Praksis: læring, deltakelse og måloppnåelse* (2009-2012). Prosjektet er et samarbeid mellom Rogaland fylkeskommune og Universitetet i Stavanger, og forespørselen fra fylket er å få mer kunnskap om lærings- og sysselsettingseffekt for elever som følger *Utvidet praksis* i videregående skole (Ohna & Bruin, 2010). Deltakelse i forskergruppen ledet, for min del, til en interesse for å innhente søknadsdokumenter, med tilhørende vedlegg utarbeidet av sakkyndige instanser, i forbindelse med *inntak på særskilt grunnlag* til videregående opplæring. Spørsmålet om *hvordan* å få tilgang til søknadsdokumenter ble i første omgang diskutert med forskergruppen tilknyttet AOuP-prosjektet. Det ble avtalt om å søke Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) angående spørsmål knyttet til fremgangsmåte for videre innhenting av dokumentene. Etter avklaring fra NSD (Vedlegg A) startet prosessen med å avtale møter med videregående skoler, slik at jeg kunne presentere forskningsprosjektet for dem, og samtidig fremme en forespørsel om å få tilgang til arkiverte søknadsdokumenter.

Forespørselen ble fulgt opp med en skriftlig henvendelse til rektor ved aktuelle videregående skoler (Vedlegg B).

Dette forarbeidet la grunnlaget for å få tilgang til det empiriske erfaringsmaterialet, som består av et tilfeldig utvalg av arkiverte søknadsdokumenter i tidsperioden 2006/2007-2010/2011. Jeg har til sammen mottatt tolv søknadsdokumenter med tilhørende vedlegg for søkere til yrkesfaglige utdanningsprogram ved to videregående skoler. Til sammen består søkerne av åtte gutter og fire jenter, hvorav halvparten av guttene er søkt inn på *Utvidet praksis*. Åtte av tolv søkere, fire gutter og fire jenter, søker om særskilt inntak i ordinære klasser. Hele opplæringstilbudet *Utvidet praksis* er definert som spesialundervisning, jf. Opplæringslova, § 5-1. Opplæringen foregår i segregerte klasser med redusert elevtall som gir mulighet for oppfølging og tilrettelegging utover det som tilbys i ordinære opplæringstilbud. *Utvidet praksis* tilbys i yrkesfaglige utdanningsprogram med tilbud om utplassering i bedrift som en del av opplæringen (Ohna & Bruin, 2010:5). I forhold til kompetanseoppnåelse, fag- eller svennebrev, faller søkere til *Utvidet praksis* inn under vedtak om *kompetanse på lavere nivå*. Det er totalt fem gutter som søker om *kompetanse på lavere nivå*, fire av dem er tilknyttet *Utvidet praksis* og en er tilknyttet ordinær klasse. To jenter er representert i kategorien *kompetanse på lavere nivå*.

Tabell 2. Oversikt over søkere som inngår i studien.

	Gutt	Jente
Ordinær klasse	4	4
Utvidet praksis	4	0
Fag- eller svennebrev	3	2
Kompetanse på lavere nivå	5	2

Søknadsdokumenter i tidsperioden 2006/2007-2010/2011.

Søknadsdokumentene som inngår i denne studien har til felles at alle elevene har søkt særskilt inntak på bakgrunn av en sakkyndig vurdering som tilråder spesialundervisning i tre eller flere fag. Grunnlaget for spesialundervisning er vurdert av en eller flere sakkyndige instanser, gjerne over en periode på flere år. Sakkyndige vurderinger er utarbeidet av Pedagogisk-

psykologisk tjeneste (PPT) som i flere tilfeller legger ved uttalelser fra Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) og/eller spesialpedagogiske kompetansesentre.

3.2.2 Søknadsdokumenter

Det empiriske erfaringsmaterialet består av søknadsdokumenter med tilhørende vedlegg for inntak på særskilt grunnlag til videregående opplæring. Søknadsdokumentene består av et standardisert skjema som inneholder informasjon om grunnlaget for søknaden. Den enkelte ungdomsskole er ansvarlig for å fylle ut dette skjemaet i samråd med eleven og foresatte. Med dette samtykker eleven og foresatte i at sakkyndige instanser kan gi de nødvendige opplysninger som søknaden krever. Tilhørende vedlegg består av individuelle opplæringsplaner, utskrift av terminkarakterer, medisinske eller psykiatriske utredningsrapporter og sakkyndige vurderinger.

Søknadsdokumentene har avgjørende betydning for om søkeren blir tatt inn på særskilt inntak og hvilket utdanningsprogram den enkelte eventuelt tilbys. På grunnlag av disse dokumentene vurderer fylkeskommunen søknaden. Det finnes ulike årsaker til å velge å søke utenfor det ordinære inntaket, men felles er at søkeren blir vurdert individuelt med bakgrunn i de opplysninger som oppgis i søknadsdokumentene. Søkere til særskilt inntak er av en eller flere grunner fritatt fra den ordinære innsøkningsprosedyren hvor de konkurrerer om skoleplass basert på karaktersnitt. Særskilt inntak krever dermed gode grunner, enten pedagogiske, medisinske, psykologiske eller fysiske, for å bli vurdert til å ha et særskilt opplæringsbehov. Ved inntak på særskilt inntak er det en forutsetning at det foreligger en eller flere sakkyndige vurderinger som vurderer eleven i forhold til videre opplæring. Dette formuleres i Forskrift til Opplæringslova, § 6-18 og § 6-19. Det er pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT, som regnes som sakkyndig instans i forbindelse med inntak på særskilt grunnlag (Forskrift til Opplæringslova, § 6-18). Hvilke vurderinger og tilrådninger som fremkommer i sakkyndige vurderinger får betydning for hvilket opplæringstilbud som anmodes. Den sakkyndige vurderingen som vedlegges tilegnes faglig autoritet når den enkelte sak vurderes. Dette på bakgrunn av at den inneholder begrunnelser om hvorfor spesialundervisning tilrådes, noe som videre utløser pedagogiske og økonomiske ressurser. Ettersom lovverket sikrer inntak på særskilt grunnlag på bakgrunn av retten til videregående opplæring (Opplæringslova, § 3-1) og retten til spesialundervisning (Opplæringslova, § 5-1) er søknadsdokumenter med tilhørende vedlegg *autoritative* tekster. Med deres forankring i lovverket fungerer de som et deskriptivt og normativt grunnlag for utdanningssektoren.

3.3 Analyseprosess

3.3.1 Analytisk tilnærming

Inngangen til analyseprosessen i studien er en tekstfortolkende tilnærming inspirert av språkfilosof John Austins (1911-1960) teori om *språkhandlinger*. Dette er en teori som anvendes i flere fagfelt, og som i senere tid er videreutviklet av John Searle (1932-). Teorien organiserer språkhandlinger i tre aspekter: *Lokusjonær handling, illokusjonær handling og perlokusjonær handling* (Nevøy, 2007:84). En lokusjonær handling viser til produksjonen av meningsfulle lyder i form av ord og setninger, mens en illokusjonær handling viser til et kommunikativt aspekt i form av ”et løfte, en påstand, en anerkjennelse” (ibid.). En perlokusjonær handling omfatter ordenes og setningenes konsekvenser (ibid.).

Paul Ricoeurs kritiske hermeneutikk bygger på skillet mellom muntlig tale (*parole*: uttrykk) og skriftlig tekst (*langue*: språk, språksystem) (Ulstein, 2006:133). Lesing av skriftlig tekst muliggjør fortolkning på en helt annen måte enn muntlig tale (ibid.). Ricoeur forklarer dette med at den skriftlige teksten kan studeres uavhengig av den konteksten den ble skrevet i, fordi fortolkning frigjør tekstens mening fra tekstforfatterens intensjoner. Hans utgangspunkt er å studere skriftlig tekst som meningsfull handling (Nevøy, 2007:83). Ricoeur hevder at meningen ligger *i* teksten, og at teksten *depsykologiseres* eller *dekontekstualiseres*. Dette betyr at man i analysen ikke tar stilling til forfatterens intensjoner eller kontekstavhengige variabler. Den skriftlige teksten har, i kraft av seg selv, sin egen betydning som strekker seg utover den sammenhengen hvor teksten ble skrevet (Nevøy, 2007:85). Meningen eksisterer i teksten, og ved å rekontekstualisere denne ut i fra nye teoretiske referanserammer åpner den seg for en ny tolkning og forståelse av virkeligheten (ibid.). Meningen i teksten blir satt inn i en ny kontekst, i en ny forståelsesramme, og med nye teoretiske aspekter og begreper. En slik analytisk tilnærming er avhengig av tekstfortolkerens forforståelse (Brekke, 2006:20). Teksten vil nå være avhengig av den nye konteksten med det teoretiske rammeverket som den fortolkes inn i, for å gi mening til teksten som studeres (ibid.).

3.3.2 Meningsfortetting og -kategorisering

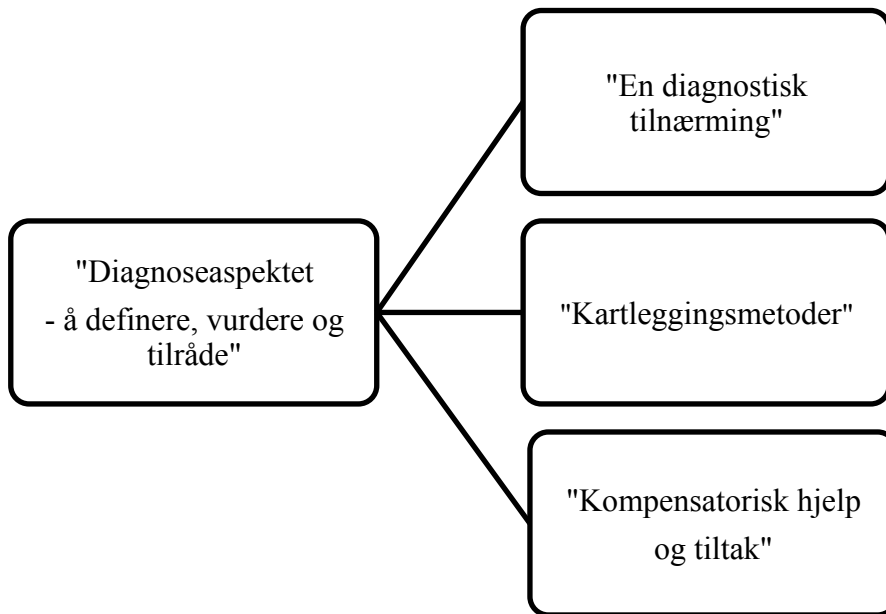
Ifølge Widerberg (2001) er det første steget inn i analysen å sortere erfaringsmaterialet for å skape en oversikt over innhold og temaer (Widerberg, 2001:122). I denne studien består det empiriske materialet av 234 sider med skriftlig tekst. Omfanget gjorde det nødvendig å få en oversikt over og å redusere det empiriske materialet. Dette ble utført i tråd med Kvaless begrep meningsfortetting (Kvale, 1997). Meningsfortettingen ble utført ved å sammenfatte innholdet

i tekstene til mer konsise formuleringer. For hvert søknadsdokument med tilhørende vedlegg ble det opprettet et eget arbeidsnotat som bestod av et fortettet innholds- og meningsreferat. Dette arbeidet ble utført maskinelt i Word-dokumenter. Arbeidsnotatene har bidratt til å redusere mengden med tekst, og gjort meningsdimensjoner i dokumentene mer oversiktelige og tydelige. Det første arbeidet med analysen, meningsfortettingen, har forenklet prosessen med å lese og få oversikt over materialet. Meningsfortettingen har også vært en forutsetning for meningskategorisering.

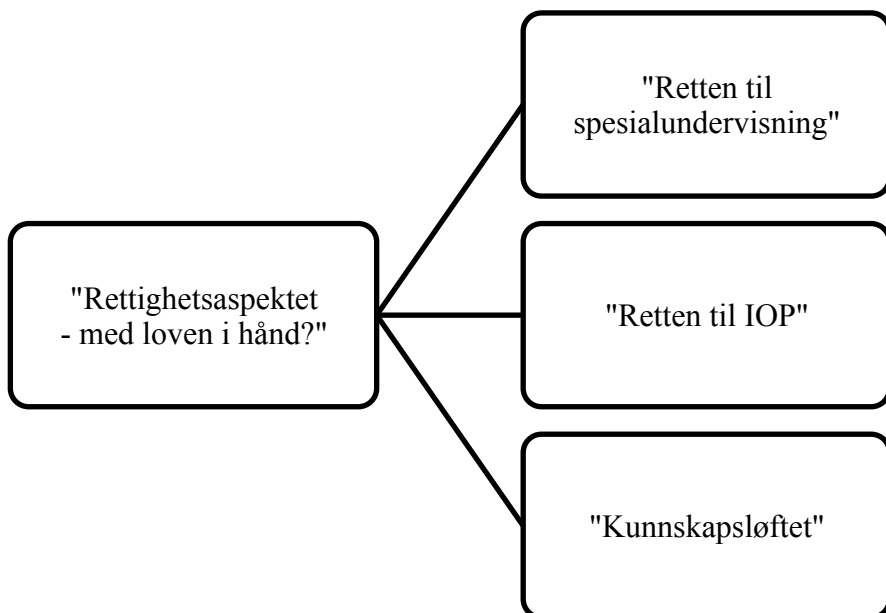
Meningskategorisering var det neste steget i analyseprosessen. Kategoriseringen ble utført ved bruk av dataprogrammet MindNode. MindNode er et hjelpemiddel for å organisere kategorier. Jeg har valgt å organisere kategorier hierarkisk, henholdsvis som hovedkategorier og underkategorier. MindNode har vært et utgangspunkt for å strukturere meningsinnholdet, og systematisere hoved- og underkategorier med tilhørende tekstutdrag som sitater hentet direkte fra søknadsdokumentene. Meningskategoriseringen er basert på koding av innhold og temaer i dokumentene i forhold til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Hovedkategoriene er utledet i lys av det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene. Sammen med hovedkategoriene presenteres en rekke underkategorier hentet fra det empiriske erfaringsmaterialet. I presentasjonen av analyseprosess og funn vil hver hovedkategori med underkategorier gjennomgås tematisk. Kategoriene vil illustreres og utdypes ved bruk av tekstutdrag fra ulike søknadsdokumenter.

Kategorien ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde” eksemplifiserer hvordan, og i hvilken grad, det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget bidrar til å definere eleven. Kategorien består av tre underkategorier som er ”En diagnostisk tilnærming”, ”Kartleggingsmetoder” og ”Kompensatorisk hjelp og tiltak” (se figur 2). Kategorien ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?” eksemplifiserer hvordan retten til spesialundervisning begrunnes og kommer til uttrykk i søknadsdokumentene. Kategorien består av tre underkategorier som er ”Retten til spesialundervisning”, ”Retten til IOP” og ”Kunnskapsløftet” (se figur 3). Kategorien ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden” eksemplifiserer hvordan retten til spesialundervisning defineres i et utdanningsperspektiv. Kategorien består av tre underkategorier ”Interesse, motivasjon og ønske”, ”Skolens regler, samfunnets normer og verdier” og ”Eleven som tenkende og handlende aktør” (se figur 4).

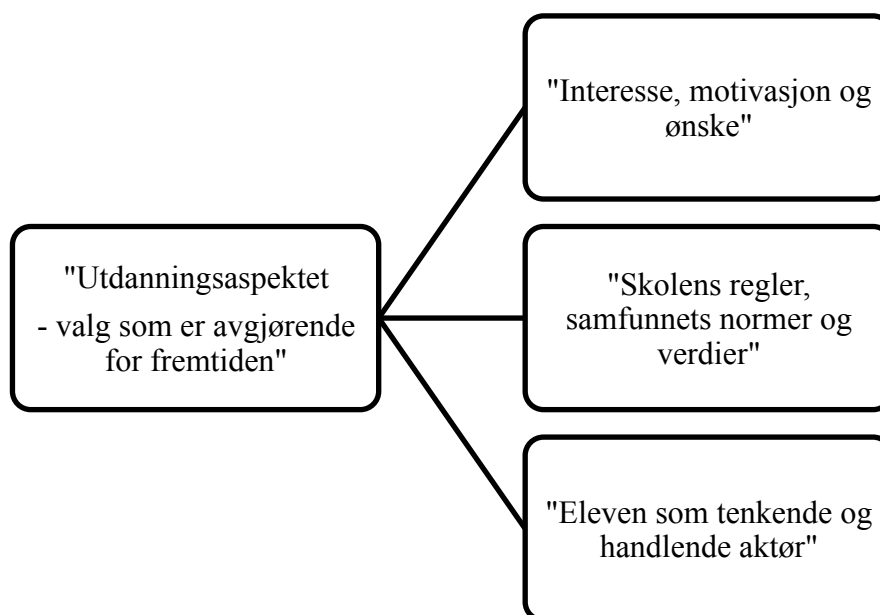
Figur 2. Kategori: "Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde".



Figur 3. Kategori: "Rettighetsaspektet – med loven i hånd?".



Figur 4. Kategori: "Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden".



3.4 Troverdighet

Spørsmålet om troverdighet reflekterer hvorvidt studien er gjennomført på en tillitvekkende måte. Thagaard (2009) mener at det dynamiske forholdet mellom nærhet og distanse, analyse og fortolkning i kvalitative studier, gjør det vanskelig å bruke fastlagte forhåndskriterier til å kontrollere forskningens troverdighet (Thagaard, 2009). Jeg deler hennes grunnsyn, og bestreber derfor å beskrive mest mulig eksplisitt hvilke kriterier som ligger til grunn for studiens troverdighet. Thagaard formulerer det slik: "Refleksjoner over viktige beslutninger bidrar til å synliggjøre forskningsprosessen og gir derved grunnlag for å vurdere *troverdighet*." (Thagaard, 2009:218). Verbet å reflektere består av to ordledd, *re-* og *-flektere*. *Re-* henviser til noe som har skjedd tilbake i tid, mens *-flektere* betyr å vende (Søndenå, 2007:215). Refleksjon handler om å se seg tilbake. I metodekapittelet består refleksjonspraksisen i å redegjøre for fremgangsmåten knyttet til beslutningsprosesser omkring metode, analyse og fortolkning.

Gjennom hele arbeidet med studien har en personlig *refleksjonsdagbok* vært et viktig hjelpemiddel. Ved å vende tilbake til dagboknotatene ser jeg at troverdigheten særlig er knyttet til åpenhet i forhold til hvordan materialet er samlet inn, analysert og fortolket. Med

andre ord, jeg har et ønske om en åpenhet, en transparens, som i størst mulig grad lar leseren ta del i ulike beslutninger som er tatt underveis. Dette bestreber jeg å ivareta ved å beskrive hvordan søknadene ble innhentet og behandlet, og fremgangsmåte for analyse og fortolkning. Tilnærmingen til søknadsdokumentene krever både fleksibilitet og systematikk. For å unngå å redusere analysen til å bli et teknisk anliggende, har det teoretiske rammeverket vært forutsetningen for å teoretisere meningsinnholdet i meningskategoriseringen. Her har jeg lyttet til Thagaards påminnelse om at én bestemt analytisk og teoretisk tilnærming til tekstene, kan føre til at andre perspektiver blir utelatt (Thagaard, 2009:151).

Thagaard (2009) henviser til Geertz (1973) som sier at "thick descriptions" er sentrale i fortolkningsprosesser (Thagaard, 2009:21). Dette innebærer en forklarende analyse i tillegg til en deskriptiv analyse. En måte å gjøre dette på er å teoretisere meningsinnholdet i hoved- og underkategorier, noe som fordrer en fortolkning av disse. Forskerens egen forforståelse og det teoretiske utgangspunktet er sentralt i en slik fortolkningsprosess. Forforståelse er den innledende forståelsen som er utgangspunktet for å tolke søknadsdokumentene. Gilje og Grimen (1993) viser til Hans-Georg Gadamer, som beskriver dette som en forståelseshorisont som utvikler seg i tråd med våre opplevelser og erfaringer (Gilje & Grimen, 1993). Begrepene forforståelse og forståelseshorisont er sentrale innen hermeneutikken. Begrepene inngår i en tekstfortolkende tilnærming, og anvendes i *den hermeneutiske sirkel* som viser til avhengighetsforholdet mellom fortolkning av deler og helheter (Gilje & Grimen, 1993:153). Den hermeneutiske sirkel vektlegger forholdet mellom fortolkerens forforståelse, den rekontekstualiserte konteksten og den skriftlige teksten. Den rekontekstualiserte konteksten består av det teoretiske rammeverket hvor jeg anvender begreper fra teori tilknyttet tidligere forskning. Et klargjort teoretisk utgangspunkt er med på å sikre overførbarhet ved at studiens analyse og funn kan overføres til andre sammenhenger. Dette åpner for muligheten til å kommunisere med eget fagfelt.

3.5 Etiske vurderinger

Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH) skriver at konfidensialitet handler om "at informasjon begrenses til dem som er autorisert til å ha tilgang til den" (Fossheim, 2009). Prinsippet om konfidensialitet gjelder i dette tilfellet personvern. Søknadsdokumenter om særskilt inntak til videregående opplæring inneholder en rekke personopplysninger, deriblant navn, fødselsnummer, bostedsadresse, telefonnummer, og

øvrige konfidensielle opplysninger om familie- og sosial bakgrunn og informasjon fra helse- og skoleinstitusjoner. Derfor er personer med autorisert tilgang til søknadsdokumentene underlagt taushetsplikt som er redegjort for i *Forvaltningsloven* § 14. I den forbindelse henviser NESH til at anonymisering er et viktig metodologisk aspekt i forhold til prinsippet om konfidensialitet (Alver, 2009). Svaret fra NSD viser til det samme forholdet, noe som innebærer at ”prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33” (se vedlegg A).

En sentral etisk og juridisk forpliktelse omhandlet arbeidet med å anonymisere det empiriske materialet. Svaret fra NSD viser til at det er en forutsetning for studien at prosjektleder mottar anonymiserte søknadsdokumenter. Dette forholdet har vært drøftet med forskergruppen AOuP og veileder, samt med rektor og rådgiver ved de videregående skolene. Det sentrale her har vært hvordan prinsippet om konfidensialitet kan overholdes ved å sikre kravet om anonymitet. I samråd med rektor ved de videregående skolene ble det besluttet at ansvaret for anonymisering skulle delegeres til sosial- eller spesialpedagogisk rådgiver. Her ble det gjort klart at anonymisering krever at ”det ikke er mulig å gjenkjenne personen opplysningene stammer fra”. Ifølge NESH er arbeidet med å anonymisere personopplysninger en utfordrende oppgave: ”Særlig krevende er det når det arbeides med små og gjennomsiktede grupper” (Alver, 2009). Det har vært sosial- eller spesialpedagogisk rådgivers ansvar å sikre konfidensialitetsprinsippet ved å fjerne eller slette alle personidentifiserbare opplysninger fra søknadsdokumentene. Det er også gjort avtale om at de tolv søknadsdokumentene med tilhørende vedlegg ved skal leveres tilbake til den enkelte rådgiver ved prosjektets slutt.

4. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

Kapittelet analyse og presentasjon av funn har til hensikt å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjennomføres ved å fremstille de tre hovedkategoriene som utgjør analysen: ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde”, ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?” og ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden”. For å eksemplifisere hovedkategoriene er hver av dem delt inn i tre underkategorier. Her brukes det sitater hentet fra det empiriske erfaringsmaterialet, søknadsdokumentene. Sitatene presenteres med innrykk og anførselstegn, og i løpende tekst er de kursivert. Etter flere gjennomlesninger, grundig bearbeiding av kategorier og en kontinuerlig veksling mellom det teoretiske rammeverket og det empiriske erfaringsmaterialet, fremstår søknadsdokumentene langt fra entydig. De differerer i begrepsbruk, formuleringsmåte og oppsett. Til tross for dette besitter søknadsdokumentene grunnleggende parallelliteter. Jeg har valgt å kategorisere disse tematisk ut i fra dimensjoner som fremkommer og er gjennomgående for alle de tolv søknadsdokumentene. En videre teoretisering av kategoriene er nødvendig, både for å besvare forskningsspørsmålene og for å løfte frem sentrale drøftingsaspekter. Med bakgrunn i den overordnede problemstillingen vil analysen besvare forskningsspørsmålene.

De tre spesifikke forskningsspørsmålene er:

- (1) Hvordan defineres elevene, og hvilket kunnskapsgrunnlag baseres definisjonene på?
- (2) På hvilke måter begrunnes retten til spesialundervisning, og hvilke ulike fortolkninger av denne retten kommer til uttrykk?
- (3) Hvordan defineres formålet med spesialundervisning i et utdanningsperspektiv?

4.1 ”Diagnoseaspektet - å definere, vurdere og tilråde”

Det teoretiske rammeverket med den historiske bakgrunnen presenterer et spesialpedagogisk fagfelt som har vært, og fortsatt er, preget av sterke faglige interesser og politisk endrings- og reformarbeid. Dette gjenspeiler et felt som tilstreber en samordning mellom politiske intensjoner, juridiske føringer og faglige perspektiver. Fagfeltets historiske utvikling viser oss at innholdet i begreper som *enhetsskole*, *normalitet*, *tilpasset opplæring* og *særskilte behov* har ulike betydninger og fortolkninger. Særlig fremtredende er distinksjonen mellom

normalitet og avvik, noe Ravneberg hevder er et sentralt aspekt ved fagfeltets fremvekst og utvikling (Ravneberg, 1998). Denne distinksjonen ble tydeliggjort på begynnelsen av 1900-tallet med profesjonaliseringen og vitenskapeliggjøringen av det spesialpedagogiske fagfeltet. I disse prosessene fikk den medisinske og psykologiske fagkunnskapen en dominerende posisjon. Dette kom blant annet til uttrykk i bruk av standardiserte metoder som intelligens- og personlighetstester, hvor psykometriske begreper og metoder var sentrale og baserte seg på statistiske undersøkelser (Pihl, 2010). Med dette ble et utbredt testapparat brukt for å differensiere intelligens, personlighet og modning hos elever som avvok fra normen (Lundberg, 2008). Identifikasjon av det som ble betegnet som abnormt, annerledes eller avvikende fikk nå en vitenskapelig årsaksforklaring. Disse prosessene innebar en sterk fremvekst av det Froestad (1999) og Lundberg (2008) betegner som *ekspertkunnskap*. Det ble ekspertenes posisjon å trekke skillelinjer mellom normalitet og avvik (Froestad, 1999). Ifølge Froestad fikk denne utviklingen en avgjørende betydning for ”måten sosiale forhold ble regulert på i samfunnet” (ibid.:85). Disse reguleringsmekanismene handlet i utstrakt grad om identifisering og definering av det som fremstod som avvikende. Særlig tydelig ble dette innen segregeringsperioden hvor spesialskoler opererte med klare retningslinjer for differensiering av diagnoser og kategorier. Etter lovendringene i 1975 ble segregering erstattet med integrering, og målet var å tilpasse opplæringen for alle elever innenfor skolens ordinære skoletilbud.

4.1.1 ”En diagnostisk tilnærming”

I det empiriske erfaringsmaterialet fremkommer det fagterminologi som skrives inn i det spesialpedagogiske fagfeltet. Fagterminologien som brukes bidrar til å redegjøre for beskrivelsene av eleven og legitimere begrunnelsene for tilrådning om spesialundervisning. Faglige begreper som blir brukt gjennom søknadsdokumentene er eksempelvis: *Skolevegring, generelle lærevansker, vanskeprofil, individuell tilrettelegging, ekstra lærer-/assistentdekning, mindre gruppe, overføringsmøte, kartlegging, begrepsforståelse, rettskriving, redusert pensum, tett oppfølging, diagnose og modenhetsnivå*. I tillegg beskrives eleven med en rekke adjektiver som eksempelvis: *Sårbar, tilbaketrukket, stille, veltalende, beskjeden, iherdig, usynlig, pratsom, pliktoppfyllende, utadvendt, nedfor, vimsete, ukonsentrert og aggressiv*. Fagterminologien synes å danne et utgangspunkt for å definere hvem den enkelte elev er og hvilke behov eleven har. Dette blir videre grunnlaget for tilrådninger om hvorfor spesialundervisning i videregående skole anses som nødvendig.

”En diagnostisk tilnærming” viser hvordan eleven tilskrives ulike diagnoser eller vansker ut i fra forhåndsdefinerte medisinske eller psykologiske kriterier. I søknadsdokumentene beskrives dette innledningsvis i ”*Grunnlaget for søknaden*” eller ”*Problem som ligger til grunn for søknaden*”. Denne innledningen inneholder en sammenfatning av elevens historikk. Her finnes det beskrivelser som årsaksforklarer atferd, intelligens og språk som avviker fra gjeldende normer og verdier i norsk skole. Disse forklaringene, i form av beskrivelser og begrunnelser, støtter seg til en forståelse av at årsaken til *problemet* ligger i eleven. Analysen av søknadene viser at begrepet *diagnose* flere ganger brukes i tillegg til betegnelsen *vanske/vansker*. Begrepet *diagnose* er særlig fremtredende for å beskrive og forklare forhold som gjelder elevens atferd:

”Det er viktig å ha i mente at [elevens] atferd ikke dreier seg om den vanlige opprørstrangen man finner hos mange andre barn, men fremtrer som et mer varig atferdsmønster. Når atferden blir så ekstrem at den kvalifiserer til en diagnose, vil det å undersøke og forsøke å forstå barnets motiver være helt avgjørende for endring. Dette uten å stemple dem som håpløse. Barn og unge med en ekstrem destruktiv atferd handler aldri slik tilfeldig. Atferden blir hos dem heller et prosjekt, en strategi for å mestre en verden som antagelig oppleves som uforutsigbar, utrygg og vanskelig.”

Eleven som fremstilles er henvist til PPT ved flere anledninger. Bakgrunnen for dette forklares ut i fra en helhetlig vurdering tatt av PPT som hevder at eleven har hatt et begrenset utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud i ungdomsskolen. I ovennevnte sitat redegjøres det derimot ikke for sammenhengen mellom eleven og opplæringstilbudet som er gitt, men for individuelle atferdsvariabler og årsaksforklaringer. Videre defineres eleven slik: ”[*Eleven*] har vansker med konsentrasjon, samspill og atferd”. I søknadene er det gjennomgående at den innledende begrunnelsen for vurderingen og tilrådingen består av et oppsummerende sammendrag av den enkelte elevs *diagnoser* eller *vansker*. Slik det kommer til uttrykk, blir det tydelig at eleven reduseres til et objekt for medisinske kriterier gjengitt i diagnostiske verktøy som for eksempel ICD-10.

Det faglige og normative blikket vurderer hvorvidt eleven oppfyller de ulike diagnostiske kriteriene. I søknadsdokumentene synes dette å være avgjørende for hvilken diagnose som stilles, og hvorvidt man regner med at en elev med denne diagnosen har forutsetninger for å følge ordinær undervisning. Eleven defineres således ut i fra et medisinsk og psykologisk

perspektiv. Diagnosen som er gitt oppgis i søknadene slik som den betegnes i ICD-10. Her vurderer det faglige blikket eventuelle symptomer som kan følge med en slik diagnose. Dette viser en form for distanse, i form av vitenskapeliggjøring av atferd. I søknadene fremkommer dette på følgende måte:

”[Eleven] har fått diagnosen F91.1 Usosialisert atferdsforstyrrelse, ICD-10. Denne diagnosen kan resultere i dyssosial og aggressiv atferd med vesentlige og gjennomgripende forstyrrelser i forhold til andre barn. På barneskolen ble [eleven] beskrevet som en urolig og vasete elev, vandret rundt i timene og kom lett i konflikter i friminuttene.”

Dette eksemplifiserer bruk av klassifikasjonssystemet ICD-10. Diagnosen ”*Usosialisert atferdsforstyrrelse*” formidler ikke kun informasjon om elevens nåværende funksjonsstatus, men den predikerer også et prognostisk forløp som ”*kan resultere i dyssosial og aggressiv atferd*”. Dette synliggjør hvordan eleven defineres, og hvordan den enkeltes utviklingsforløp predikeres. Tilskrivelse av flere diagnoser er gjennomgående i søknadene. I ett eksempel har eleven gjennom tidligere utredninger fått flere diagnoser. Dette medfører medisinsk oppfølging og behandling, i form av medisinerings med det sentralstimulerende medikamentet Ritalin:

”Utredninger i 5-8 årsalderen beskrev en utviklingsforstyrrelse med autistiske trekk. I 9. klasse ble det i tillegg gitt diagnosen ADD, og behandling med Ritalin gir god effekt.”

Medisinering av eleven fremkommer i flere av søknadsdokumentene. Dette kan ses i sammenheng med diagnostisering, hvor medisinerings med sentralstimulerende medikamenter vedrører elever med psykiatriske diagnoser som AD/DH eller ADD. I fem av tolv søknader medisineres eleven med sentralstimulerende medikamenter, hvorav det i fire av fem tilfeller anbefales inntak på opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. Dette kan være en indikasjon på en sammenheng mellom diagnostisering og medisinerings av elever med atferdsvansker og tilråding om spesialundervisning i segregerte opplæringstilbud, her representert ved *Utvidet praksis*. I flere av søknadsdokumentene trekkes følgende konklusjon:

”Ut i fra foreliggende saksopplysninger anbefaler PPT at [eleven] blir tatt inn på opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. Ut i fra de vanskene [eleven] har, mener PPT at dette vil være det tilbudet best tilpasset [eleven] i videregående skole.”

Tilråding om spesialundervisning, i dette tilfellet *Utvidet praksis*, er gitt med bakgrunn i medisinske klassifikasjonssystemer. Den medisinsk-psykologiske forståelsen resulterer i en vurdering av at ”*det mest hensiktsmessige*” opplæringstilbudet i disse tilfellene vil kunne gis innenfor rammen av spesialundervisning i segregerte tilbud med redusert elevtall. Det synes som det er på grunnlag av en vurdering av *diagnosen* eller *vansken* at opplæringstilbudet *Utvidet praksis* tilrådes som det beste alternativet.

”En diagnostisk tilnærming” viser også at fagterminologien *vansker* anvendes gjennomgående, med implisitte og eksplisitte henvisninger til områdene intelligens og språk. Søknadene inneholder en rekke bestemte terminologier som kategoriserer disse vanskene. Den faglige terminologien som går igjen i søknadsdokumentene er ”*generelle lærevansker*”, ”*innlæringsvansker*”, ”*spesifikke fagvansker*” eller ”*lese- og skrivevansker*”:

”[Eleven] har omfattende innlæringsvansker. I tillegg har han spesifikke lese- og skrivevansker. Gjennom ungdomsskolen har hans vansker hemmet tilegnelse av fagkunnskaper, noe som også får konsekvenser i videregående skole.”

”[Eleven] har hatt økende vansker både faglig, sosialt og i forhold til konsentrasjon gjennom grunnskolen. Gjennom diverse utredninger og prøver viser det seg at [eleven] har vansker innen språk, lesing og rettskriving.”

Dette er sitater hentet fra to søknader. Vurderingene i disse tilsier at elevenes vansker gjør at de i liten grad kan nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen. I begge tilfeller har elevene fått spesialundervisning i enkelte fag gjennom hele grunnskolen. Det tilrådes spesialundervisning i språkfagene norsk og engelsk, med organisatorisk tilhørighet i ordinær klasse. Dette indikerer at elever med definerte vansker innen områdene evner og språk søkes inn i ordinære opplæringstilbud.

4.1.2 ”Kartleggingsmetoder”

”Kartleggingsmetoder” står sentralt i ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde”. Analysen viser at kartleggingsmetoder består av ulike dimensjoner som til sammen er med på å definere eleven og legitimere et behov for spesialundervisning. Kartleggingen består av bakgrunnsinformasjon fra tidligere vurderinger og utredninger, standardisert testing,

observasjon og samtaler med foreldre og/eller skole. Dimensjoner som er gjennomgående i søknadene, og som utgjør ”Kartleggingsmetoder”, er de tre førstnevnte. Samtaler med foreldre og/eller skole refereres det lite til, men det informeres om at dette også har vært en del av kartleggingen. Samtale med foreldre eller skole fremkommer i tre av tolv søknader, hvor det i disse tilfellene gis kort informasjon fra samtalene. På den annen side er det en gjennomgående tendens at tidligere sakkyndige vurderinger, utredningsrapporter og testprofiler legges ved i sin helhet.

Standardisert testing er en utbredt kartleggingsmetode. Testene WISC-R, WAIS-III og LOGOS er utført i ti av tolv søknadsdokumenter. De to førstnevnte er kjent som Wechsler-tester (WPSSI, WISC-R og WAIS) som har til hensikt å måle intelligens. I denne studien er det utbredt bruk av WISC-R og WAIS-III. Disse testene har som formål å angi et generelt mål for intelligens og et separat mål for verbal og ikke-verbal intelligens (Pihl, 2010). LOGOS er en standardisert test for å diagnostisere lesevansker. Den består av to oppgavesett, ett for elever på 3.-5. trinn og ett for elever på 6.-10. trinn og voksne (Høien, 2007). WISC-R, WAIS-III og LOGOS er standardiserte, består av flere oppgavesett og gjennomføres etter standardiserte prosedyrer. Kjennetegnet ved slike tester er at de er standardisert ut i fra en normreferanse. Det betyr at testen måler hva eleven presterer sammenlignet med et statistisk gjennomsnitt for barn, ungdommer eller voksne på samme alder (Pihl, 2010:108).

Kartlegging tillegges en viktig rolle i forhold til å definere elevens behov for og tilråding om spesialundervisning. I flere søknader er dette dokumentert med direkte utskrifter fra ”testprofilen” eller den ”kognitive profilen” til eleven. Dette gjelder for testene WISC-R, WAIS-III og LOGOS. I ti av tolv søknadsdokumenter er deler av eller hele elevens testprofil vedlagt:

”Samlet skåre ligger innen området for marginal intellektuell fungering (total 78), der utføringsskåre ligger i normalområdets nedre del (87) og verbalskåre under dette (74). Når det gjelder index skårer ligger disse stort sett i samme område (arbeidsminne, AMI, 71; prosesseringshastighet, PHI, 73; verbal forståelse, VF, 78), med klart unntak av perseptuell organisering (POI) som kommer ut med skåre innen normalområdet (97).”

Eksempel fra LOGOS:

”Resultatene fra LOGOS viser at [eleven] har store lesevansker. Hun har svake ferdigheter i både fonologisk og ortografisk avkodning (lesing). I tillegg har hun et noe svakt fonologisk kortidsminne og arbeidsminne, noe som er med på å gjøre arbeidsprosessen problematisk. Siden [eleven] har så store lesevansker, har hun heller ikke et klart bilde av hvordan ordene skal skrives.”

Hensikten med standardisert testing er å identifisere, diagnostisere eller kategorisere tidligere registrerte avvik. En sentral tendens i ”Kartleggingsmetoder” er at den utstrakte bruken av slik testing utgjør en dominerende faktor i arbeidet med å diagnostisere intelligens og språk hos barn og unge. Dette funnet støttes av Joron Pihls forskning. Pihl konstaterer at ”i et overveldende flertall av saker utreder PP-tjenesten elevene med Wechsler Intelligence Scale for Children Revised (WISC-R)” (Pihl, 2010:107). I flere søknader refereres en oppsummerende vurdering. Dette eksempelet er hentet fra et dokument hvor eleven er testet med WISC-R:

”Resultater fra WISC-R viser et samlet resultat som ligger under nedre del av normalt variasjonsområde. [Eleven] skårer noe under det som forventes på deltester som måler logisk-abstrakt tenkning og visuell-motorisk hurtighet. [Eleven] skårer godt under det som forventes for alder på deltester som måler generell faktakunnskap, grunnleggende hverdagslige numeriske ferdigheter, ordforståelse, auditiv kortidshukommelse, tolkning av sosiale situasjoner, samt logisk og resonnerende evner på romforhold.”

Tilrådingen som utarbeides i søknadsdokumentene viser til at ”foretatte kartlegginger og utredninger” identifiserer et behov for spesialundervisning på grunn av ”generelle innlæringsvansker”, ”fagspesifikke vansker” eller ”lese- og skrivevansker”. Den avsluttende vurderingen danner utgangspunktet for tilråding om spesialundervisning:

”[Eleven] er en jente som evnemessig fungerer under normalområdet for alder. Dette vil medføre innlæringsvansker som vil vise seg generelt i skolehverdagen knyttet til lærestoff som krever teoretisk bearbeiding. For å kunne få tilfredsstillende utbytte av opplæringen vil [eleven] ha et stort behov for spesialpedagogisk hjelp. Hjelpen bør knyttes til skriftspråklige fag som norsk, matematikk og engelsk. Hjelpen bør organiseres i klassen slik at [eleven] får

være med i det fellesskapet klassen representerer, men dette bør likevel ikke utelukke andre organisatoriske tilnærminger når det synes nødvendig.”

”Ut i fra prestasjoner vist under testing med WAIS kan en anta at det å følge et ordinært undervisningsopplegg mot fullt fagbrev vil kunne bli vanskelig for [eleven]. Elever med et evnenivå som det [eleven] viser vil som regel ha vansker med å følge klassens undervisning i fellesfag, og vil som oftest ha behov for utstrakt tilrettelegging for å mestre fagene.”

En annen kartleggingsmetode som brukes er observasjon i hverdagssituasjoner, for eksempel i klasserommet. I søknadene refereres det ikke til hvordan observasjonen har blitt utført, eller hvilke kriterier som har vært veiledende for observasjonen. Ut i fra beskrivelsene som fremkommer i søknadene fremstår observatøren som lite deltakende i klassesituasjonen. Observasjonen, slik den fremstilles i søknadene, sier noe om elevens utvikling. I likhet med vurderinger fra testinger oppsummeres observasjonen i korte trekk:

”På [skolen] så vi nå [elevens] beskrevne problematferd. Dette viste seg i form av fysisk/motorisk uro og prat i ett sett på urolige dager. Læreren opplevde at det var vanskelig å få kontakt med [eleven] når han hadde det som verst. Det så ut som han var helt i sin egen verden. Under Ritalinutprøvingen hadde [eleven] dager med så store konsentrasjonsvansker at det var umulig for ham å jobbe med skolesakene sine, selv om det ikke var ytre forstyrrelser. Han kunne være hyperaktiv: Løpe rundt i klasserommet, fikle med ting han fikk tak i, kaste pennal, bøker eller blyanter på golvet når lærer stilte krav til ham. Eller han gjorde forsøk på å løpe ut døren eller hoppe ut av et vindu. Han viste mye verbalt sinne, men viste aldri fysisk aggresjon overfor de voksne.”

Ethvert søknadsdokument skal inneholde en sakkyndig vurdering som består både av utredning og tilrådning, jf. Opplæringslova, kapittel 5, § 5-3. Denne skal baseres på en helhetlig vurdering som skal inneholde utfyllende informasjon om eleven, fra eksempelvis tidligere skolegang. En måte å innhente slik informasjon er gjennom samtale med foreldre. I *Lov om spesialundervisning, kapittel 5* står det at PPT har plikt til å rådføre seg med eleven og/eller foreldrene i forhold til å utforme et tilbud om spesialundervisning, og at deres syn skal vektlegges i dette arbeidet, jf. § 5-4 tredje ledd. Samtale med foreldre får sjeldent plass i søknadsdokumentene, til tross for at foreldrenes stemme anses som nødvendig. Den er, sammenlignet med de andre metodene for kartlegging, det nærmeste man kommer til noen som representerer eleven. Slik sett fremstår foreldrenes stemme som en kontrastering av

grunnlaget som utgjør ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde”. Foreldrene presenterer et annet perspektiv på eleven enn det som vektlegges i søknadene:

”Foresatte mener at hun innretter seg bra i sosiale situasjoner, og hun oppleves som åpen og tillitsfull. De forteller at [eleven] føler seg urettferdig behandlet på skolen, og at dette henger sammen med at hun opplever å få skylden for ting hun ikke har gjort. Foresatte ser også at hun blir plaget på skolen.”

I Pihls sin studie (2010) kommer det frem at elevens eller foreldrenes stemme sjeldent blir hørt i sakkyndighetsarbeidet (Pihl, 2010). Dette eksemplifiseres også i studien til Hjörne og Säljö (2008) som omhandler teammøter i skolen. Her er ikke eleven representert på møtene som angår videre skolegang, og det er heller ingen andre som fungerer som representanter for eleven. Det er flere som snakker *om* barnet, men ikke for å få frem barnets situasjon eller perspektiv (Hjörne & Säljö, 2008:145). Det viser seg i søknadene at eleven og foreldrene har liten mulighet til å påvirke organisering av og innholdet i opplæringen. Det fremkommer sjeldent, kun i tre av tolv søknader, at foreldrenes beskrivelser av barnet tas med. Ingen av disse beskrivelsene handler om innholdet i opplæringstilbudet.

4.1.3 ”Kompensatorisk hjelp og tiltak”

”Kompensatorisk hjelp og tiltak” viser at ulike tiltak, på bakgrunn av og i sammenheng med ”En diagnostisk tilnærming” og ”Kartleggingsmetoder”, har til hensikt å fremme læring og utvikling. Flere av søknadene viser til at anbefalingen om ulike tiltak begrunnes med at de allerede har blitt gjennomført i grunnskolen. Særlig utbredt er det å angi antall timer med spesialundervisning som er gitt av assistent eller pedagog. I denne sammenhengen er det vanlig å skille mellom spesialundervisning med kvalifisert lærer og assistenttimer. Spesialundervisning er tid som eleven skal ha med pedagog eller spesialpedagog for å få faglig oppfølging i fag hvor eleven har individuell opplæringsplan, IOP. Dette kan gis som enetimer, undervisning i mindre gruppe eller som forsterkning i ordinær klasse. Assistenttimer gis for å hjelpe eller støtte eleven i praktiske eller sosiale sammenhenger på skolen. Det viser seg å være et gjennomgående funn at tiltakene omfatter både spesialundervisning og assistenttimer. Det beskrives ikke hvordan spesialundervisningen bør gjennomføres, eller hvilken organisatorisk form som anbefales. Det synes som om skolen selv velger hvordan spesialundervisningen gjennomføres, både innholdsmessig og organisatorisk.

Det fremkommer i søknadene at assistenttimer brukes til praktisk oppfølging av eleven, og at assistenten har en støttende og motiverende funksjon. Det er åpenbart at assistenter uten formell kompetanse har en sentral rolle med å assistere eleven innenfor rammen av ordinære opplæringen. Den faglige oppfølgingen utføres av pedagog, og omhandler faglig progresjon relatert til kompetansemål som er definert i elevens IOP. Fordelingen av oppfølging og oppgaver mellom assistent og spesialpedagog beskrives i ett av søknadsdokumentene slik:

”Inneværende år er [eleven] tildelt 6 t-timer og 12 assistenttimer. T-timene er brukt til norsk, engelsk, matematikk og ADL-trening. Assistenttimene er brukt til generell oppfølging, bl.a. for å sikre at alle felles beskjeder blir forstått, som igangsetter av et arbeid, spesiell oppfølging i kroppsøving. I videregående skole vil [eleven] ha behov for en person som kan bidra til å starte opp en arbeidsprosess, holde motivasjonen og tempoet, oppmuntre til ny aktivitet. [Eleven] vil selvfølgelig trenge tilrettelegging i de ulike fagene.”

”[Eleven] har 4 timer i uken spesialundervisning i fagene norsk, matematikk og engelsk i liten gruppe på 3 elever. [Eleven] får i tillegg oppfølging av miljøarbeider i de praktiske fagene på skolen. Dette for å gi [eleven] større mulighet for aktiv deltakelse i timene.”

Videre tas det ikke stilling til hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Her er dokumentene generelle i sin tilrådning:

”Spesialundervisningen tenkes gitt i form av daglige økter med spesialpedagog/pedagog. Deler av undervisningen kan med fordel gis som enetimer, men kan også gis i liten gruppe av elever med tilsvarende vansker på trinnet.”

Det legges likevel føringer for spesialundervisningen, ved å vise til hvordan spesialundervisningen har vært organisert i grunnskolen:

”[Eleven] har gjennom hele ungdomsskolen hatt spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk. I disse fagene har [eleven] hatt undervisning i liten gruppe (4 elever).”

I flere av søknadsdokumentene orienteres det om nødvendigheten av forutsigbarhet og struktur, ekstra tid til arbeidet og redusert arbeidsmengde. Det anmodes om at det tilrettelegges for dette i videregående opplæring:

”Oppfølgingsbehovet i vgs. skole blir fortsatt god strukturering av lærestoffet generelt, hyppig forsikring om at han mestrer oppgavene, samt eget opplegg i matematikk. [Eleven] vil trenge ekstra tid til oppgaveløsning, evt. redusert oppgavemengde i de fleste fag.”

Tiltak i form av hjelpemidler eller praktisk tilrettelegging er svært utbredt. Dette kan eksempelvis bestå av tekniske hjelpemidler, som lærebøker på CD, PC eller Dipsy-spiller, og praktisk tilrettelegging, som utvidet tid på prøver, transport til og fra skolen og medisinsk oppfølging. Flere av disse tiltakene må begrunnes, og eventuelt søkes om, fordi de krever økonomiske ressurser. Tiltak som tekniske hjelpemidler eller praktisk tilrettelegging har til hensikt å støtte eleven i opplæringssituasjonen:

”Det er rimelig å anta at [eleven] vil ha god nytte av tekniske hjelpemidler i undervisningssituasjonen. Det bør tilrettelegges slik at eleven kan anvende datamaskin hvor tekstbehandling med retteprogram vektlegges. Siden hun har noen vansker med å fastholde og anvende gangetabellen, og til tider forstå innhold knyttet til symbol, vil hun også ha god nytte av kalkulator i matematikk.”

Det viser seg at de fleste elevene har behov for spesialundervisning i matematikk. I tillegg til tekniske hjelpemidler som kalkulator, vektlegges det at eleven skal utvikle forståelse i faget. For å legge til rette for dette konkretiseres det at en regelbok, utformet av eleven selv, kan fungere som et viktig tiltak for å fremme læring og forståelse i faget:

”I forhold til at [eleven] strever noe i matematikk, fordi det på de høyere trinn krever mye språklig kompetanse om matematiske begreper, regler, symboler, anbefales det å lære matematiske begreper/symboler ved systematisk å skrive dem opp for å lære og forstå. Det kan være nyttig å lage en regelbok i faget.”

4.1.4 Sammenfatning ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde”

”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde” med underkategoriene ”En diagnostisk tilnærming”, ”Kartleggingsmetoder” og ”Kompensatorisk hjelp og tiltak” viser hvordan det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget bidrar til å definere og begrunne avvik i atferd, intelligens og språk. Her hentes det medisinske og psykologiske begreper og kriterier fra klassifikasjonssystemer som ICD-10 for å objektivere ethvert avvik fra gjeldende norm. Standardiserte tester innen områdene intelligens og språk bidrar til en vektlegging av en

objektiv standard i møte med den enkelte elev. Særlig viser analysen at en standardisert tilnærming til kartlegging i form av testing med WISC-R, WAIS-III og LOGOS tillegges en viktig rolle. Særlig sterkt står standardiserte tester innen områdene intelligens og språk, hvor standardisert testing angir objektive kriterier i forhold til om eleven ligger innen normalområdet. Kartleggingens betydningsfulle posisjon gjør den til en dominerende praksis for å identifisere behovet for spesialundervisning. Ifølge Pihl bidrar slike kartleggingsmetoder til å konstruere et normgrunnlag som kan føre til stigmatisering og eksklusjon, og som resulterer i en usynliggjøring av barn og unges ulike erfaringer, ferdigheter og kunnskaper (Pihl, 2010).

Analysen viser at kategorien ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde” vektlegger medisinske og psykologiske kriterier for å vurdere elevens behov for spesialundervisning. Denne kunnskapen om eleven vil mest sannsynlig ikke kunne benyttes av foreldre eller lærere, og dermed vil det være vanskelig å omsette den til konkrete pedagogiske tiltak i opplærings situasjonen. Tiltakene som fremkommer er kompensatoriske, fordi de utelukkende er rettet mot eleven sett i et individperspektiv. Her belyses prosesser hvor eleven blir gjenstand for objektivisering, hvor eleven studeres uavhengig av de kontekster som han/hun er en del av. Tiltakene følger eleven, og har sammenheng med innholdet i underkategoriene ”En diagnostisk tilnærming” og ”Kartleggingsmetoder”. Med bakgrunn i ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde” kan det tolkes dit hen at elevens og foreldrenes stemmer ikke blir hørt. Det synes som om deres stemmer anonymiseres av *det faglige blikket*. Det faglige blikket definerer hvem eleven er og ikke er, og hvilke behov den enkelte har. Ifølge Foucault fremstår mennesket som et objekt som analyseres og beskrives. Dette gir grunnlag for videre tiltak. Formålet med arbeidet er å forbedre det enkelte individ ut i fra en gitt målestokk, det som vitenskapene definerer som fordelaktig for samfunnet. I tråd med Foucaults teoretiske fundament om disiplin, kunnskap og makt er produksjon og tilskrivelse av avvik en sentral del av hvordan makt distribueres i samfunnet (Foucault, 1999).

4.2 ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?”

Rettighetsfortolkningene presentert i det teoretiske rammeverket vektlegger at utdanning er et kollektivt gode som er med på å sette betingelser for andre livsvilkår (Haug, 1999:21). Med bakgrunn i disse fortolkningene problematiserer Howe (1997) hva et rettferdig fundament er i forhold til spørsmålet om likhet i utdanningsmuligheter og -resultater. For å belyse dette

strukturerer han *liberal-egalitarismen* i den formelle, den kompensatoriske og den deltakende fortolkningen. På den ene siden handler den formelle fortolkningen om hvordan samfunnsstrukturer og -institusjoner sikrer likhet i muligheter gjennom lovverket som befester retten til utdanning. På den annen side erkjenner den kompensatoriske fortolkningen at formelle bestemmelser og institusjoner ikke er tilstrekkelig for å sikre prinsippet om likhet. I større grad etablerer denne fortolkningen et samspill mellom individ og samfunnsstruktur. Fortolkningen tar høyde for individuelle forskjeller og tilpasninger, gjennom at mennesker som ikke har de nødvendige forutsetningene eller ressursene skal få en kompensasjon. Dette har til formål å kompensere for eventuelle ufordelaktige omstendigheter. Kompensatoriske prinsipper er blant annet sentrale i velferdsstatlige programmer og ordninger, og er knyttet til offentlige institusjoner innen helse og utdanning. Den deltakende fortolkningen baserer seg ikke på en formell eller kompensatorisk avgrensning. Den vektlegger derimot at alle aktører skal få være med på å bidra til å utforme bestemmelser og institusjoner, basert på prinsippene deltakelse og dialog.

4.2.1 ”Retten til spesialundervisning”

Retten til spesialundervisning, jf. Opplæringslovas § 5-1, er en individuell rettighet. Med dette menes det at kommunen eller fylkeskommunen ikke har mulighet til å begrense omfanget av eller avvise krav om spesialundervisning med bakgrunn i økonomiske forhold. Rettigheten redegjøres for i åtte paragrafer i Opplæringslovas kapittel 5 *Spesialundervisning*. To av disse paragrafene tillegges stor vekt i søknadsdokumentene, § 5-1 *Rett til spesialundervisning* og § 5-5 *Unntak fra reglane om innhaldet i opplæringa*:

”PP-tjenesten konkluderer med at [eleven] vil ha behov for spesialundervisning etter Opplæringslova § 5.1. Det må utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) i norsk og engelsk i samarbeid med foresatte og skolen.”

Opplæringslova fungerer på denne måten som et styrende element i forhold til hvordan retten til spesialundervisning kommer til uttrykk i søknadene. I ”Retten til spesialundervisning” eksemplifiseres dette ved å påpeke hvordan søknadene henviser til Opplæringslovas § 5-1. Her tydeliggjøres det hvordan PPT som sakkyndig instans tilrår spesialundervisning:

”PPT vurderer at eleven har et særlig behov for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringslova, jf. § 5-3. Skolen anbefales derfor å fatte et slikt vedtak for å sikre [eleven] et godt spesialundervisningstilbud.”

I dette sitatet anbefales det at eleven får spesialundervisning i tråd med innholdet i § 5-1. Det er PPT som vurderer hvorvidt det er behov for at eleven mottar spesialundervisning. Forarbeider til loven understreker at retten gjelder opplæring, ikke behandling (Utdanningsdirektoratet, 2009:40). Dimensjonen opplæring grunngis med at den gis under ledelse og ansvar av skolen og at den er i henhold til gjeldende læreplan. Slik sett avgrenses ikke retten til spesialundervisning fra retten til opplæring, § 3-1, som sikrer alle rett til tilpasset opplæring. Her finnes det en klar overlapping i lovverket. *Rett til spesialundervisning* § 5-1 inneholder to ledd. I det første leddet skal det gis en vurdering av om eleven får et ”*tilfredsstillende utbytte*” av det ordinære opplæringstilbudet (Stette, 2010:113). Kriteriene som ligger til grunn for formuleringen *tilfredsstillende utbytte* defineres ikke i lovverket. Spørsmålet om eleven har utbytte av den ordinære opplæringen avgjøres etter en skjønnsmessig vurdering (ibid.). I det andre leddet henvises det til at eleven skal tilbys ”*likeverdig opplæring*” i forhold til det ordinære opplæringstilbudet. Hva som utgjør grunnlaget for sammenlikning fremkommer ikke, men i praksis er det vanlig å avgjøre dette på grunnlag av det ordinære opplæringstilbudet som tilbys på den enkelte skolen (Stette, 2010:114).

”I dag har [eleven] et tilrettelagt opplæringstilbud gjennom [sted], men han har gjennom ungdomsskolen hatt et betydelig skolefravær. I 9. og 10. klasse har han avvist skoletilbudet nærmest fullstendig. PPT vurderer at [eleven] grunnet manglende opplæring har rett på spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven. Omfanget av spesialundervisning bør gjelde hele opplæringstilbudet. PPT anbefaler at [eleven] søkes inn på utvidet praksis, og at oppfølgingstjenesten blir involvert ved inntak til videregående skole.”

I ovennevnte tilfelle vurderes det slik at eleven ikke har noe utbytte av ordinær opplæring. Dette vurderes ut i fra tidligere erfaringer i grunnskolen. Tilråding om spesialundervisning i videregående skole baserer seg i utstrakt grad på den opplæringen eleven har mottatt tidligere. Dette er gjennomgående i alle søknadene. I eksempelet tilrådes det inntak på *Utvidet praksis*. Dette tilbudet regnes som spesialundervisning, og enkeltvedtak fattes av Fylkesrådmannen ved søknad om særskilt inntak (Lynghjem & Dueland, 2009:27). Det betyr at eleven får IOP i

alle fag, noe som innbefatter redusert læreplan (ibid.). Tidligere forskning, av blant andre Markussen, presiserer at slike segregerte løsninger benyttes relativt ofte. Her viser forskning at elever som mottar spesialundervisning i egne klasser presterer faglig sett dårligere enn elever som mottar spesialundervisning i ordinære klasser (Markussen, 2009:201).

4.2.2 ”Retten til IOP”

Retten til en individuell opplæringsplan, IOP, beskrives i § 5-5 *Unntak fra reglane om innhaldet i opplæringa*. En IOP skal sikre dokumentasjon på avvik fra gjeldende læreplan, både generell og fagspesifikk del (Stette, 2010:117). Det betyr at det skal foreligge IOP i fag hvor eleven mottar spesialundervisning. Her skal mål, innhold og organisering av opplæringen klargjøres tilstrekkelig. Dette arbeidet er skolens ansvarsområde som rektor er pliktig til å følge opp. Retten til IOP må ses i sammenheng med retten til spesialundervisning, noe som i søknadsdokumentene klargjøres slik:

”PPT vurderer at [eleven] har rett til spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringslova. Omfang, innhold og organisering av opplæringen vil skolen redegjøre for i en individuell opplæringsplan for [eleven], jf. § 5-5 i Opplæringslova.”

En IOP inneholder informasjon om innhold og mål i opplæringen. Det betyr at en elev som har rett til spesialundervisning, har rett til IOP i det faget det gjelder. I neste eksempel konkluderes det med at det må utarbeides IOP i fagene norsk og engelsk. Det anbefales også at dette arbeidet gjøres i samarbeid med hjemmet og ungdomsskolen:

”PP-tjenesten konkluderer med at [eleven] vil ha behov for spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1. Det må utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) i norsk og engelsk i samarbeid med foresatte og [sted] ungdomsskole. I denne planen skisseres kompetansemål, arbeidsmåter, materiell, organisering og omfang.”

I § 5-5 stadfestes det at elevens læring og utvikling skal dokumenteres skriftlig hvert halvår. En *halvårsplan* skal videresendes til eleven/foreldrene og kommunen/fylkeskommunen (Stette, 2010:117). En slik vurdering av den individuelle opplæringsplanen er lovpålagt, noe som fremkommer i søknadsdokumentene:

”Opplæringen vil bli organisert ut fra [eleven] sitt behov for tilpasning av lærestoffet, og i de fagene der [eleven] ikke følger ordinære læreplaner skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan som blir evaluert hvert halvår. Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal drives (jf. § 5-5 i Opplæringslova).”

Det viser seg derimot i praksis at det forekommer en rekke mangler ved utarbeidelse av IOP og halvårsplan. Rogaland Revisjon IKS påpeker i sin sluttrapport (2010) flere forhold som bør utbedres. I rapporten anmodes det at de videregående skolene innkaller til samtale med foreldre ved starten av skoleåret for dialog om hvordan opplæringstilbudet skal utformes (Rogaland Revisjon IKS, 2010:22). Dette skal være med på å danne grunnlaget for innholdet i elevens IOP. I revisjonens dokumentanalyse viser det seg at halvårsplan mangler i flere tilfeller (ibid.:23). Denne skal beskrive utviklingen eleven har hatt, og skal være et skriftlig dokument som gir en vurdering av opplæringen som er gitt.

4.2.3 ”Kunnskapsløftet”

Læreplanverket *Kunnskapsløftet* (2006) gjelder for alle elever – også dem som mottar spesialundervisning. I *Veileder for opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (2009), utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, presiseres det at ”opplæringen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (Utdanningsdirektoratet, 2009:20). Det betyr at kompetansemålene etter Vg1, Vg2 og Vg3 skal være retningsgivende i de fagspesifikke læreplanene. Med det menes det ikke at eleven har en individuell rett til å nå kompetansemålene, men at skolen skal tilrettelegge for størst mulig måloppnåelse innen faget for hver enkelt elev (ibid.). I flere av søknadsdokumentene vises det til at det er nødvendig å gjøre avvik fra målene som fremgår i *Kunnskapsløftet*:

”[Eleven] har avvik fra kompetansemål i læreplanen i fagene norsk, engelsk og matematikk. Skolen har utarbeidet IOP for fagområdene hvor [eleven] har avvik fra gjeldende læreplan.”

Et annet aspekt som fremkommer i søknadsdokumentene er vektlegging av *grunnleggende ferdigheter*. Disse ferdighetene inngår som en del av kompetansemålene som er spesifisert under hvert spesifikke fag. I søknadene fremheves det at det bør rettes fokus mot utviklingen av disse ferdighetene:

”Hovedvekten i opplæringen for [eleven] bør legges på de grunnleggende ferdighetene; utvikle hensiktsmessige lese- og skriveferdigheter, uttrykke seg muntlig og skriftlig og bruke digitale verktøy.”

Henvisningene til *Kunnskapsløftet* fremstår som generelle i sin tilrådning. Det samme gjelder beskrivelser av hvilke mål som er realistiske for eleven å strekke seg etter. Kompetansemålene er rettleidende for hva eleven skal beherske. Disse beskriver hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven skal beherske etter bestemte årstrinn. Det kan gjøres unntak i den grad kompetansemålene ikke passer for den situasjonen man står overfor (Utdanningsdirektoratet, 2009:38-39). Det er ingen øvre grense for hvor store avvik som kan gjøres så lenge det fremgår i dokumentasjon av enkeltvedtak (ibid.). I neste eksempel begrunnes tilrådingen med henvisning til lovverket og læreplanverket:

”Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at den enkelte elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. Opplæringslovens § 3-1. Dersom en elev åpenbart ikke har utbytte av eller er i stand til å arbeide med mål i en eller flere læreplaner for fag, har de rett til tilbud om spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1. [Eleven] har behov for å arbeide med kompetansemål fra lavere trinn, dette gjelder både norsk og engelsk. Hun har behov for tilpasning i andre fag i forhold til mengde og innhold.”

Sitatet eksemplifiserer hvordan tilrådning om spesialundervisning i søknadsdokumentene begrunnes ut i fra formelle dokumenter som *Opplæringslova* og *Kunnskapsløftet*. Samtidig informeres det ikke om avvikene fra den gjeldende læreplanen eller innholdet i spesialundervisningen i ovennevnte søknad. Dette forholdet er drøftet i en ny rapport om spesialundervisning utarbeidet av Knudsmoen et al. (2011). Her fremgår det at å angi avvik fra læreplanmål er ikke nok for å sikre et godt spesialundervisningstilbud. Videre konkluderes det med at kvalitetsvurderingen av spesialundervisningen i stor utstrekning handler om å følge opp føringer som står i lovverket og læreplanen (Knudsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011:121).

4.2.4 Sammenfatning: ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?”

”Rettighetsaspektet – med loven i hånd” viser at den formelle fortolkningen av Opplæringslova er fremtredende i søknadsdokumentene. Eksemplifisering av dette presenteres i ”Retten til spesialundervisning”, ”Retten til IOP” og ”Kunnskapsløftet” som

understreker hvordan en formell fortolkning av lovverket og læreplanverket anvendes for å fremme elevens rett til opplæring. De formelt vedtatte rettighetene som fremgår i § 5-1 og § 5-5, samt *Kunnskapsløftet* er rådende i søknadene, hvor disse tre underkategoriene knyttes sammen. Gjennom overlappende henvisninger til § 5-1 og § 5-5 vektlegges en individuell rett til spesialundervisning. Ifølge Markussen (2009) kan spesialundervisning forstås som en kompensatorisk virksomhet, fordi den er et forsøk på å kompensere for et manglende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Slik sett er formålet med spesialundervisning å redusere ulikhet i utbytte av opplæringen, sier Markussen, som mener at man gjennom ressursulikhet søker å oppnå resultatlikhet (Markussen, 2009:183).

Et annet element ved søknadsdokumentene er PPT sin rolle som sakkyndig instans. Dette forholdet er regulert gjennom § 5-3 *Sakkunnig vurdering*. PPT fungerer som forvalter av det formelle lovverket, og deres tilrådning vil være avgjørende for hvem som får spesialundervisning. De sakkyndige får altså en dobbeltrolle idet de definerer og anvender premissene for handlingsrommet som de også definerer. I dette handlingsrommet er det et paradoks at elevens og foreldrenes stemmer ikke blir hørt. De kan derfor synes å mangle reell innflytelse over rettighetsdimensjonene. Ifølge Lundberg (2008) får de sakkyndige ”en stadig viktigere rolle i medieringen mellom vitenskap, juss og politikk” (Lundberg, 2008:285). I sin avhandling *De urettmessige mindreverdige* (2008) argumenterer hun for at *ekspertifisering* er en avgjørende faktor for utfallet i den enkelte saken (Lundberg, 2008:286). I ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd” konkretiseres forholdet mellom de sakkyndige og lovverket: ”Gjennom sakkyndighetens vekst har vitenskapen involvert seg i den rettslige praksis og oppnådd en privilegert stilling som voktere og forvaltere av loven” (Foucault gjengitt i Lundberg, 2008:285). I praksisen med å tilråde spesialundervisning foretas det en rekke skjønsmessige vurderinger. Her blir det synlig hvilke fortolkninger som dominerer, og hvilke som utelates. Det bemerkes at PPT ikke i noen tilfeller henviser til retten til opplæring slik den er definert i § 3-1, med det påfølgende prinsippet om tilpasset opplæring. Slik sett får tilpasset opplæring ikke en avgjørende eller konkret posisjon i søknadene.

4.3 ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden”

I arbeidet med å definere formålet med utdanning er det ifølge Gert Biesta (2010) nødvendig å systematisk skille mellom dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektifisering. Kvalifisering har hatt et utbredt fokus de siste tiår, noe læreplanverket *Kunnskapsløftet*

bekreftet, blant annet ved å innføre kompetansemål i alle fag etter bestemte årstrinn. I tillegg er det vektlagt at alle skal utvikle grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, å uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Dette inngår i dimensjonen kvalifisering gjennom å prioritere læring av kunnskaper og ferdigheter. Den neste dimensjonen, sosialisering, er en prosess hvor sentrale normer, verdier og tradisjoner videreføres til barn og unge. Gjennom sosialisering blir den neste generasjonen en del av eksisterende kulturelle og sosiale forståelser. Subjektifisering er den siste dimensjonen. Biesta beskriver subjektifisering som en prosess som utvikler det autonome og unike mennesket ”which comes to light in responsible responsiveness to alterity and difference” (Biesta, 2009:41). Dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektifisering vil i flere sammenhenger ha motstridende interesser. Målsettingen om å utdanne barn og unge til kvalifiserte og sosialiserte samfunnsborgere kan komme i konflikt med individets selvstendige utvikling.

4.3.1 ”Interesse, motivasjon og ønske”

Videregående opplæring innenfor de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene har som formål å kvalifisere til et fag- eller svennebrev. Det betyr at eleven etter endt videregående opplæring, med to år på skole og to år i lære, er kvalifisert for arbeid innen et bestemt yrke. I søknadsdokumentene kommer kvalifiseringsdimensjonen frem gjennom en fremstilling av elevens egne interessefelt. Dette innebærer at dimensjonen kvalifisering tilskrives den enkeltes interesse, motivasjon eller ønske for et utdanningsprogram. Med bakgrunn i dette anmodes det om at eleven får oppfylt sitt ønske, for å sikre videre utdanning og arbeid i fremtiden. Dimensjonen kvalifisering, med vekt på interesse, motivasjon og ønske, fremkommer i tilfeller hvor eleven søkes inn i ordinære klasser med mål om full kompetanseoppnåelse:

”[Eleven] har i valg av linje på videregående funnet stor interesse for linjen mat og helse. Han er glad i å lage mat og har ytret et stort ønske om å gå denne veien i forhold til yrkesvalg. I høst var han på besøk på en videregående skole på [sted] for å se på linjen der for mat og helse. Han ble meget motivert for linjen.”

Eleven i ovennevnte sitat har siden 10-års-alderen opplevd skolefaglige nederlag. Særlig har dette vært knyttet til fag med vekt på skriftspråklige ferdigheter, relatert til spesifikke lese- og skrivevansker og vansker i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet. I den sakkyndige

vurderingen presiseres det at ”[eleven] har hatt det vanskelig i grunnskolen, så det blir ekstra viktig å imøtekomme ham i valget han gjør i forhold til videregående”. I søknadsdokumentet fremheves det at han vil mestre dette utdanningsprogrammet:

”Han er en ivrig gutt som yter mye der han føler at han mestrer. [Eleven] har meget gode kognitive evner på ikke-verbale oppgaver, der krav til språk ikke er så fremtredende. Han er kjapp med hendene og har gode forutsetninger for å mestre denne type oppgaver. I forhold til fagkretsen vil han med oppfølging og spesialundervisning kunne hente ut sitt talent.”

Å fremheve elevens egne interesser og ønsker, må ses i sammenheng med motivasjonelle faktorer som vil ha betydning for kvalifisering. I flere av søknadene er det utbredt at eleven har slitt med ”skolevegring”, ”tilbaketrekking i forhold til jevnaldrende” og ”usynliggjøring i sosiale klasseromssituasjoner”. I slike tilfeller vektlegges det å oppmuntre eleven til å følge sine interesser og ønsker i forhold til videregående skole for å ”opprettholde lærelysten og pågangsmotet”. Dette kan eksemplifiseres ved en jente som har et ønske om å arbeide med dyr i fremtiden:

”[Eleven] er veldig glad i dyr og har et ønske om å bli dyrepasser. Søker [utdanningsprogram] for senere eventuelt å gå videre via salgsfaget med læreplass i en dyrebutikk/kennel eller lignende.”

I dette eksempelet begrunnes elevens valg av utdanningsprogram med fremtidige muligheter for kvalifisering og læreplass i tråd med elevens interesse, motivasjon og ønske. Eleven i ovennevnte sitat har behov for individuell opplæringsplan, IOP, i tre eller flere fag. Hennes kvalifikasjoner vil dermed inngå i *kompetanse på lavere nivå*, og dette vil gi et kompetansebevis etter fullført videregående opplæring. Vektlegging av dimensjonen kvalifisering har også sammenheng med et lengre perspektiv på hva utdanningsprogrammet kan kvalifisere til etter endt videregående skole. I et annet tilfelle fremheves muligheten til å få arbeid etter fullført læretid:

”Innsøkende instans mener at [utdanningsprogram] er det utdanningsprogrammet som best kan sikre [eleven] jobbmuligheter på sikt.”

I møte med ungdom som uttrykker sin interesse, motivasjon og ønske for å kvalifisere seg gjennom videregående opplæring, understrekes det i søknadene en utbredt støtte fra skole og foreldrene. Det oppmuntres til å søke et utdanningsprogram som vil gi mestringsopplevelser, noe som vil bidra til læring og utvikling. Den motivasjonelle faktoren for videre skolegang er helt essensiell. Elever som fortsatt er motivert for opplæring, og beskriver sine realistiske ønsker for fremtiden, støttes i sitt valg:

”Det er vanskelig å si noe prognostisk, men PPT har et klart inntrykk av at [eleven] vil ha gode forutsetninger for måloppnåelse i det valgte utdanningsprogrammet. Han får tett oppfølging hjemme og er blitt en bevisst ungdom angående sine begrensninger. Nå er han motivert for det valget han har gjort, og får støtte fra skole og hjem i sitt valg.”

Eksempelene er alle hentet fra søknadsdokumenter hvor eleven er søkt inn i ordinære klasser. Det viser at kvalifiseringsdimensjonen er fremtredende for elever med et definert behov for spesialundervisning som likevel søker seg inn i ordinære tilbud. Sitatene som eksemplifiserer dimensjonen kvalifisering beskriver både elever som går mot full kompetanse i form av et fag- eller svennebrev og elever som går inn under betegnelsen *kompetanse på lavere nivå*. Funnet understreker betydningen av å være en del av det ordinære tilbudet for å ivareta dimensjonen kvalifisering (Markussen, 2009).

4.3.2 ”Skolens regler, samfunnets normer og verdier”

Det å kunne delta i ulike sosiale kontekster forutsetter en del grunnleggende kunnskaper. Disse kunnskapene knytter seg til ulike sosialiseringprosesser som over tid former mennesket (Schiefløe, 2003:264). I ett av søknadsdokumentene hentes disse aspektene frem. Her beskrives en gutt med følgende formuleringer: ”*har et temperament*”, ”*ikke er virkelighetsorientert*”, ”*dårlig forståelse av sosiale relasjoner*” og ”*veldig utprøvende i forhold til voksne*”. Dette er en elev som tester grensene. På ungdomsskolen har dette ført til opplæring i mindre gruppe på fire elever og enetimer med spesialpedagog. Dette har det siste året før videregående vært kombinert med praktisk arbeid på fritidsgård to ganger i uken. Dette opplegget har ført til at ”*han føler seg inkludert og trygg, selvtilliten øker og han virker mindre forknytt*”. Videre anbefales det følgende:

”Han må trene på å samhandle med andre både på egne og andres premisser. Han trenger tydelige voksne rundt seg som kan hjelpe han med å forholde seg til regler. Han trenger også klare konsekvenser når reglene blir brutt. Det vil bli lagt vekt på å lære de vanlige sosiale spillereglene og lære å takle ulike sosiale situasjoner.”

En annen gutt, som gjennom flere år har hatt psykososiale vansker med påfølgende høyt skolefravær, er ikke motivert for videre skole. Han har hatt praktisk arbeid en dag i uken på bilverksted:

”På [sted] har han fått oppleve hva det vil si å være ute i arbeidslivet, og han har fått positive tilbakemeldinger på det arbeidet han har utført her. På bedriften utfører han de arbeidsoppgavene han har fått beskjed om å gjøre, men han tar sjelden initiativ til å gjøre oppgaver som ikke er planlagt for han. Det ser ut til at han føler seg trygg på denne arbeidsplassen.”

I alle søknadene hvor eleven søkes inn i *Utvidet praksis* settes det fokus på det sosiale læringsmiljøet. I dette ligger det å fremme trivsel og tilhørighet, men dimensjonen om sosialisering er også tydelig. Mange av disse elevene har hatt et betydelig fravær i grunnskolen, og flere av dem trenger å lære om skolens normer og verdier:

”[Eleven] trenger oppfølging for å komme på skolen. Han har fortsatt behov for å lære vanlige sosiale spillereglene og lære å takle ulike sosiale situasjoner, både på skolen og ellers i samfunnet. Det er viktig for elevens motivasjon og trivsel at han opplever tilhørighet. Han trenger veiledning og støtte, og positive tilbakemeldinger i situasjoner han mestrer.”

Dimensjonen sosialisering kommer klart til uttrykk i dokumenter hvor eleven søkes inn i et segregert tilbud med redusert elevtall:

”Ut i fra foreliggende saksopplysninger anbefaler PPT at [eleven] blir tatt inn på opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. Dette opplæringstilbudet blir gitt i grupper med redusert elevtall, og målgruppen er elever som sliter med motivasjon i forhold til skolegang, trenger tettere oppfølging av sosiale relasjoner og som har vansker med å finne seg til rette innenfor rammen av tilpasset opplæring i større elevgrupper.”

4.3.3 ”Eleven som tenkende og handlende aktør”

Analysen viser at eleven gjennom dimensjonen kvalifisering får en stemme til å uttrykke sitt eget valg av utdanningsprogram. Dette skjer gjennom en presisering av den enkeltes interesser og ønsker. Dette valget vil bidra til å styrke eleven i subjektifiseringsprosessen, fordi valg av utdanning og yrke er med på å forme deres identitet. Betydningen av elevens interesse, motivasjon og ønske fremkommer i søknadene, og innvirkningen dette valget har på deres fremtid er et sentralt element. Det er tydelig at eleven som velger utdanningsprogrammet *Mat og helse* har et genuint ønske om å mestre dette, og han støttes i valg av videre utdanning. Dette understreker også at eleven må erverve seg nye erfaringer hvor mestring står i fokus:

”[Eleven] må få et skoletilbud som tar utgangspunkt i hennes sterke sider. For at [eleven] skal oppleve skoledagen som meningsfull, må hun få anledning til å benytte sine praktiske evner. Hun bør derfor få et kurs som tar utgangspunkt i disse.”

Analysen viser at dimensjonen subjektifisering ikke kommer til uttrykk i de tilfeller hvor eleven søkes inn i opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. Her er hovedfokus rettet mot sosialisering, og å lære forskjellen mellom rett og galt ved å tilpasse seg skolen som en sosial kontekst sammen med andre. I fire av tolv søknader er eleven søkt inn til opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. I alle disse søknadene står dimensjonen sosialisering sterkt. Målet er at eleven skal lære å tilpasse seg gjeldende regler, normer og verdier som skolen og samfunnet verdsetter.

4.3.4 Sammenfatning ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden”

I ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden” vektlegges dimensjonen *kvalifisering* i ordinære opplæringstilbud og dimensjonen *sosialisering* i segregerte tilbud. Elever som søkes inn i *Utvidet praksis* har definerte atferdsvansker, og et overordnet fokus på dette fører til en vektlegging av sosialisering slik at eleven skal lære seg skolens regler. Samtidig nedtones dimensjonene kvalifisering og subjektifisering. Det kan derfor stilles spørsmålstegn ved om disse elevene passiviseres i forhold til egen skolegang og fremtid. Særlig interessant er dette tatt i betraktning den senere tids satsning på økt gjennomføring i den videregående skolen. Betydningen av og muligheten til å oppnå formell kompetanse vektlegges i en rekke politiske og faglige diskusjoner om dette temaet. I praksis har

diskusjonen blant annet medført en begrepsendring, hvor *kompetanse på lavere nivå* vil bli erstattet av *grunnkompetanse*. Endringen har til hensikt å tydeliggjøre at *grunnkompetanse* fører til et kompetansebevis som kan brukes i arbeidslivet eller til videre studie- eller yrkeskompetanse. Søknadsdokumentene viser at kvalifiseringsdimensjonen ikke er tilstede i opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. Her vektlegges det derimot at eleven, gjennom trygghet og struktur, skal sosialiseres inn i skolens norm- og verdigrunnlag. Dette aspektet bidrar til å undergrave betydningen av elevens egne valg i fremtiden – både med tanke på utdanning og yrke. Subjektivisering fremtrer nettopp gjennom disse valgene, noe som tydeliggjør forbindelsen med kvalifisering. Disse valgene bidrar til at eleven blir mer autonom og selvstendig i sin tenkning og handling (Biesta, 2010:21). Biesta formulerer det slik: ”When we engage in qualification, we always also impact on socialization and on subjectification” (Biesta, 2010:22).

Et klart definert formål med utdanningen er avgjørende for hvilke innholdskomponenter opplæringen skal inneholde. Her foreligger det klare mangler i søknadsdokumentene, som svært sjeldent gjør rede for hva som er formålet med videregående skole for eleven som søkes inn. Dermed formuleres heller ikke innholdet i opplæringen eksplisitt nok. Dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivisering står i relasjon til hverandre, og bidrar på ulike måter til å forme innholdet i opplæringen. Dette aspektet klargjøres heller ikke i søknadsdokumentene. Resultatet kan bli vage beskrivelser og begrunnelser for innholdet i spesialundervisningen som peker tilbake på et uklart formål med utdanningen. Dette kan ha en sammenheng med den svake innholdskomponenten ved spesialundervisning som er påpekt tidligere (Knudsmoen et al., 2011:91).

5. DRØFTING

I kapittelet drøfting hentes det frem sentrale diskusjonstemaer som er gjennomgående i analyse og presentasjon av funn. I drøftingen forsøkes det å løfte frem sentrale dimensjoner som fremkommer i analysen, og videre belyse mulige konsekvenser av spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag. Drøftingsdelen er inndelt i ”Et inkluderende kunnskapsgrunnlag?”, ”Et svekket meningsfellesskap” og ”Et fremtidsperspektiv – utdanning for alle?”. Disse dimensjonene vil aktualiseres med bakgrunn i studiens problemstilling og forskningsspørsmål, det teoretiske rammeverket, analyse og presentasjon av funn og nyere forskningsdokumentasjon. Det vektlegges å trekke frem relevant forskning som knytter seg til inkludering, tilpasset opplæring og videregående skole.

5.1 Et inkluderende kunnskapsgrunnlag?

Analysen illustrerer hvordan, og i hvilken grad, fagfeltene medisin og psykologi bidrar til å definere eleven og legitimere tilrådning om spesialundervisning. I søknadsdokumentene fremkommer det en rekke beskrivelser av den enkelte elev, og det presiseres hvilke tiltak som tilrådes. Det er gjennomgående at områdene *atferd*, *intelligens* og *språk* defineres og vurderes, og i analysen identifiseres det utbredt bruk av forhåndsdefinerte medisinske og psykologiske kriterier som er hentet fra ICD-10, LOGOS, WAIS-III og WISC-R. Dermed forankres utgangspunktet for, og innholdet i, søknadsdokumentene i det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget. Vislie (2004) hevder i ”Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten” at tilknytningen til det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget historisk sett må ses i lys av profesjonaliseringen og vitenskapeliggjøringen av det spesialpedagogiske fagfeltet som har sitt utspring i begynnelsen av det 20. århundre (Vislie, 2004). Fagfeltets fremvekst og utvikling har bidratt til å skape en rekke ”tatt-for-gitt-heter” innen tenkning om normaleleven. Denne tenkningen er fortsatt aktuell i dag, noe som aktualiseres i studier gjennomført av blant andre Ravneberg (1998), Froestad (1999) og Nevøy (2007). Ifølge Ravneberg (1998) er spesialpedagogikk og spesialundervisning med på å opprettholde ”grensedragningen” mellom normalitet og avvik (Ravneberg, 1998). Dette handler om sortering og utskilling av elever basert på objektivering og subjektivering og om skolens behov for disiplin og kontroll. På linje med Foucaults tankegang belyser analysen at fagfeltets aktører, som har makt til å klassifisere, tildeler bestemte barn og unge en *avvikende* elevrolle. Analysen bekrefter således at spesialundervisningens legitimeringsgrunnlag er

forankret i *det faglige blikket* som forstått ut i fra foucaultiansk perspektiv er basert på distinksjonen mellom normalitet og avvik.

Flere, deriblant Clough (2000), hevder at fagfeltets historie, så vel som forskningen, domineres av de til enhver tid *suksessfulle* perspektivene (Clough i Dyson & Howes, 2009:157). Historien viser at endring har vært særdeles vanskelig, kanskje nettopp fordi fagfeltets aktører ”all construct and maintain their own conventionally based reality” (Skrtic, 1991:116). Disse prosessene tyder, ifølge Skrtic, på en konformitet som bidrar til å fremme fagfeltets etablerte kunnskapstradisjoner. Han mener at det eksisterer en forpliktende lojalitetsfølelse mot fagfeltets sannheter og praksiser, og at det derfor har vært problematisk å akseptere forhold som har blitt presentert gjennom teoretisk kritikk. Konsekvensen blir at det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget fortsetter å dominere fagfeltet (se blant andre Nevøy, 2007; Skrtic, 1991; Thomas & Loxley, 2007). Analysen belyser hvordan og i hvilken grad forståelses- og forklaringsmåter hentet fra fagfeltene medisin og psykologi fortsatt har en dominerende posisjon. Det kan stilles spørsmål ved hvilke konsekvenser dette får for eleven og opplæringstilbudet. Bidrar det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget til å fremme elevens læring og utvikling, og medvirker kunnskapsgrunnlaget til en større forståelse for og vilje til endring i skolens virksomhet?

I analysen fremstår det en individorientert forståelse som legger vekt på elevers evner og forutsetninger. Med bakgrunn i det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget utarbeides det individualistiske tiltak som har til hensikt å kompensere for elevens definerte *mangler*. Tiltakene omfatter spesialundervisning og praktisk tilrettelegging, en form for kompensasjon som skal tilstrebe at den enkelte elev gis muligheten til læring og utvikling. Spesialundervisningens paradoks gjenspeiles i den kompensatoriske forståelsen av elevens mangler. Særlig tydelig blir dette i møte med den utstrakte tilrådingen om spesialundervisning i segregerte tilbud som *Utvidet praksis*. Analysen identifiserer blant annet at elever med atferd som virker forstyrrende inn på opplæringen tilrådes opplæring i segregerte tilbud fremfor ordinære tilbud. Det fremkommer at gutter med definerte atferdsvansker anmodes inntak på *Utvidet praksis*, et segregert tilbud med redusert elevtall. Slik ekskluderes disse elevene fra muligheten til å delta i det ordinære opplæringstilbudet. På den annen side søkes elever med definerte evne- eller språkvansker inn i det ordinære opplæringstilbudet. Som forskningen til Hjørne og Säljö viser, står den diagnostiske kulturen sterkt innen det spesialpedagogiske fagfeltet. I boken *Att platsa i en skola för alla* (2008)

hevder Hjørne og Säljö at diagnostisering og differensiering bidrar til å løse et dilemma som oppstår når elever ikke innfrir forventningene som stilles til dem (Hjørne & Säljö, 2008:144). Det synes som elever som søkes inn på *Utvidet praksis* ikke innfrir skolens forventninger i forhold til hva som regnes som akseptabel atferd. Hjørne og Säljö beskriver hvordan slike avvik tilskrives eleven gjennom medierende redskaper som kategorier og diagnoser (ibid.). Analysen viser, i liket med funnene til Hjørne og Säljö, at ADHD er en diagnose som stilles på denne elevgruppen. Dette illustrerer hvordan det spesialpedagogiske systemet gjennom den diagnostiske kulturen har etablert et svar på skolens utfordringer med enkelte elever, og hvordan denne kulturen igjen legitimerer fagfeltets teorier og praksiser (Persson, 2001:138).

De to siste tiårene har flere studier bekreftet at spesialundervisning virker mot sin hensikt (Egelund, Tetler, Andersen, Dyssegaard, & Persson, 2009). De ønskede effektene av spesialundervisning uteblir, og stadig flere elever blir marginalisert og ekskludert fra det ordinære opplæringstilbudet. De negative konsekvensene av dette blir blant annet belyst i boken *Learning without limits* (2004) skrevet av Hart et al.. Boken er basert på en studie som fulgte ni lærere i perioden 1999-2004 (Hart, Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004). Forfatterne tar et oppgjør med den gjennomgående deterministiske tankegangen som har preget diskusjonen om evner og intelligens (ibid.). Videre er forskerne kritiske til det rådende medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget, fordi de mener det hemmer fremfor å fremme læring og utvikling. Hart et al. vektlegger pedagogiske prinsipper basert på "transformability" – troen på at læreren kan påvirke ut i fra de valgene man tar i konteksten (Hart et al., 2004). Læreren arbeider ikke alene, og det samarbeidet som oppstår mellom elever og lærere er avhengig av begge parter, hevder de.

Det er rimelig å hevde at den dominerende posisjonen til det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget i utstrakt grad bidrar til å undergrave innholdsdimensjoner ved begrepet inkludering. Dette fører oss inn i diskusjonen rundt det spesialpedagogiske dilemmaet. Det eksisterer en frustrasjon over spesialundervisningens paradoks som for mange har ledet frem til en mer inkluderende retning. Lani Florian (2008) er en av flere som stiller spørsmål ved hvordan skolen kan utvikles i retning av en skole for alle:

If inclusive education was to be a process of responding to individual differences within the structures and processes that are available to all learners rather than something separate from

them, what would be the role of the specialist teachers, and what should be the nature of their expertise? (Florian, 2008:202).

Spørsmålet hennes retter fokus mot hvilken fremtid spesialpedagoger og spesialundervisning har i skolens virksomhet. I møte med dette spørsmålet argumenterer Florian for å knytte lærerens rolle sterkere inn i arbeidet med å inkludere alle barn og unge i fellesskapet. Å utvikle en *inkluderende pedagogikk* innebærer at læreren må anerkjenne forskjellighet ved å "take difference into account" (ibid.:206). Dette forutsetter å avvise deterministiske holdninger og perspektiver som ensidig fokuserer på elevers mangler. I tillegg til dette må læreren erkjenne at han eller hun innehar en rekke nødvendige kvalifikasjoner som trengs for å undervise mangfoldet av elever. Florian anerkjenner at endring forutsetter et nytt teoretisk fundament og evnen til å utfordre gjeldende praksiser. Et endret fokus innebærer, ifølge Florian, at lærerutdanningen i større grad må lære studenter nye strategier for "å arbeide med og gjennom andre". Skolen må dermed bli en virksomhet som baserer seg på et nært samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger. Florian understreker mulighetene for videre forskning på dette praksisområdet (ibid.).

I likhet med Florian argumenterer Ainscow og Sandill (2010) for å utvikle praksisfellesskap basert på utstrakt samarbeid mellom elever, lærere og skolens lederskap. I disse praksisfellesskapene kan eksisterende "tatt-for-gitt-heter" om elever eller elevgrupper bli gjenstand for selvransakelse og kritikk (Ainscow & Sandill, 2010:403). Læreryrket er et praktisk yrke som består av det Molander (1996) betegner som *levende kunnskap*, en videreutvikling av Polanis begrep *taus kunnskap* fra 1963 (Molander, 1996). Dette fordrer refleksjon omkring konkrete situasjoner som oppstår i praksis, og et tett samarbeid mellom elev, lærer, foreldre og spesialpedagoger. Gjennom systematisk samarbeid og refleksjon kan man finne frem til tilnærminger som i større grad kan inkludere den enkelte elev i fellesskapet. Dette forutsetter evnen til å beskrive, forklare og reflektere over handlinger gjennom dialog, og fortløpende vurdere egne og andres holdninger og handlinger. Dette kan være vanskelig å gjennomføre innen de rigide strukturer som utgjør den byråkratiske skole, påpeker Ainscow og Sandill. Likevel er det nødvendig å vektlegge "collaborative processes" som arbeider for et tett samarbeid mellom elever, foreldre, lærere, spesialpedagoger og administrasjon. Samarbeidet bør utformes på basis av blant annet felles planlegging, lærer- og elevinnflytelse, og problemløsning mellom ansatte (ibid.:404).

I engelske skoler har Booth og Ainscow utarbeidet et systematisk opplegg for å utvikle en inkluderende pedagogikk i skoler. En revidert og utvidet utgave *Index for Inclusion: developing learning and participating in schools* ble utgitt i 2011. *Index for inclusion* omfatter hele skolen som virksomhet, og skal være et konkret hjelpemiddel i arbeidet med å utvikle skoler i en mer inkluderende retning (Booth & Ainscow, 2011). Her består arbeidet av å trekke inn flest mulig aktører i prosessen med å fremme og utvikle inkludering, og på den måten skape prosesser som fører frem til en mer inkluderende praksis. I *Index for inclusion* oppfordres det til at skoler systematiserer all den kunnskapen de besitter om inkludering. Dette skal øke bevisstheten om inkluderende prosesser, og eventuelle uenigheter skal diskuteres og reflekteres over. Siden det ikke eksisterer en felles fortolkning av begrepet inkludering vil diskusjonen omkring forståelsen av det i stor utstrekning handle om de dilemmaer og motsetningen som fortsatt er til stede innen fagfeltet. De ulike perspektivene og forståelsene som ligger til grunn for pedagogiske og spesialpedagogiske virksomheter må kontinuerlig være i dialog med alle involverte parter. Et særlig stort ansvar har forskningsmiljø og skoleledelse for at debatten om inkludering ”holdes i live”, og ikke tauslegges av gamle tradisjoner og strukturer. Det er nettopp de etablerte måtene å tenke og handle på som må utfordres – både på et lokalt, nasjonalt og globalt nivå.

5.2 Et svekket meningsfellesskap

”Rettighetsaspektet – med loven i hånd” viser hvordan formelle dokumenter benyttes for å begrunne tilrådning om spesialundervisning. Analysen belyser at tilrådning om spesialundervisning legitimeres med støtte i *Opplæringslova* (1998) og *Kunnskapsløftet* (2006). På denne måten illustreres det hvordan den formelle fortolkningen av *Opplæringslova* og *Kunnskapsløftet* benyttes i søknadsdokumentene, og hvordan denne fortolkningen også baserer seg på kompensatoriske prinsipper. En vektlegging av kompensatoriske prinsipper bidrar til å legitimere retten til spesialundervisning i søknadsdokumentene. Slik har spesialundervisning til hensikt å fungere som en kompensasjon ved å ”gi noe ekstra til unge som har et dårligere utgangspunkt enn de fleste” (Markussen, 2009:31). Dette kan ses i sammenheng med Howe (1997) sin presentasjon av den formelle og den kompensatoriske fortolkningen av rettigheter. I St. Meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* videreføres intensjonen om tilpasset opplæring for alle innen det ordinære opplæringstilbudet. Retningslinjene som ligger til grunn for *Læring og fellesskap* baserer seg derimot på en kompensatorisk forståelse. Dette tydeliggjøres blant annet gjennom at meldingen presiserer

nødvendigheten av å kvalitetssikre spesialundervisning gjennom formell dokumentering i sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og halvårsrapport (Kunnskapsdepartementet, 2011:30).

I søknadsdokumentene formuleres retten til utdanning eksplisitt som retten til spesialundervisning med støtte i lovverket, § 5-1. Dette forholdet kommer tydelig frem i søknadene, hvor ethvert avvik fra kompetansemålene skal gjengis i elevens individuelle opplæringsplan. Dermed forblir fokuset på hvordan avvik fra læreplanmål har sammenheng med retten til spesialundervisning. Samtidig bidrar den strengt formelle fortolkningen til å undergrave retten til tilpasset opplæring. Forskning bekrefter at bruken av spesialundervisning i skolen er omfattende (Egelund et al., 2009; Markussen, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009). Så mye som en av tre elever får spesialundervisning i segregerte tilbud, og to av tre elever i ordinære tilbud får spesialundervisning som enetimer eller i mindre gruppe (Markussen et al., 2007:30). I likhet med analysen bekrefter tidligere forskning at elever som går i klasser med redusert elevtall ofte har definerte atferdsvansker. Det innebærer at desto vanskeligere eleven har for å oppføre seg, desto større sannsynlighet er det for tilrådning om spesialundervisning i segregerte tilbud som *Utvidet praksis* (ibid.).

Analysen viser at retten til å tilråde spesialundervisning tilhører PPT. Deres vurdering av den enkelte elev inneholder få elementer som vitner om dialog eller samarbeid mellom elev, foreldre og skole. Uttrykket med ”med loven i hånd” viser tilbake til PPT som forvaltere av det juridiske grunnlaget som det foreligger i Opplæringslova. Det faglige blikket er avgjørende for hvilken tilrådning som gis, og dette eksemplifiserer det nære forholdet mellom rett og viten (Lundberg, 2008:289). I utbredt grad utvikler PPT et sammenfiltret maktspråk som setter eleven, foreldrene og lærerne på sidelinjen (ibid.:290). Retten til spesialundervisning blir således et formelt, juridisk anliggende. Den deltakende fortolkningen av rettigheter forutsetter derimot bredere deltakelse og samarbeid. I denne fortolkningen vektlegges den demokratiserende funksjon som innebærer at eleven selv får utvikle sin egen stemme som tenkende og handlende aktør. Denne vil være med på å utvikle et større meningsfellesskap, hvor flere aktører kan delta i dialogen om hvordan opplæringstilbudet i den enkelte klasse og skole skal utformes (Skrtic, 1991).

Den deltakende fortolkningen av rettigheter forutsetter bred deltakelse fra blant andre foreldre. Å få frem deres perspektiv har vært et lite prioritert forskningstema, noe som

understrekes i en ny studie av Elsa Westergård (2011). I Danmark har derimot 26 foreldrepar blitt intervjuet i en større studie av det spesialpedagogiske systemet (Egelund et al., 2009). Ifølge Egelund et al. er skolen på sin side interessert i å få mest mulig informasjon fra foreldrene i oppstarten av skoleåret, men denne interessen avtar gradvis. På den annen side ønsker foreldrene mer regelmessig kontakt med skolen og lærere, gjerne i form av uformaliserte sammenkomster, hvor statusforholdet mellom lærere og foreldre i mindre grad er forhåndsdefinert (ibid.:157). Videre henviser forfatterne til en svensk studie som konkluderer med at foreldrenes deltakelse er redusert, blant annet gjennom arbeid med elevens IOP. Mye tyder på at det ikke finnes et tett nok samarbeid mellom foreldre og skolen. Foreldre savner reell påvirkningskraft over opplæringen, og ønsker å bidra med mer enn kun å ”godkjenne via en underskrift” (ibid.:158). Slik sett opplever foreldre at de ikke har innflytelse på elevens IOP, som tvert imot synes å forankres i en ekspertmodell som styres av faglige aktører (ibid.:159). Foreldrene forteller under intervjuene om en distanse til PPR (tilsvarende PPT i Norge), og mangelfullt samarbeid og veiledning fra dem (ibid.:161). Samtlige foreldre opplever det som en pågående kamp for å finne det riktige skoletilbudet som kan gi deres barn mulighet til læring og utvikling. De identifiserer en stor velvilje hos skolen, men ”de gode hensigter” følges ikke effektivt opp, ifølge Egelund et al., som viser til at foreldrene ikke deltar i arbeidet med å planlegge og evaluere opplæringstilbudet (ibid.:160). Dette kan, i likhet med analysen, indikere at foreldres stemme kun er en *formell signatur*. Dette støttes av studien til Pihl, som viser at sakkynndighetsarbeid som institusjonell praksis kan føre til en opplevelse av maktesløshet hos både foreldrene og eleven selv (Pihl, 2010).

I forskningsprosjektet til Ohna og Bruin (2010) intervjues ungdommer som er tatt opp på *Utvidet praksis*. Flere av ungdommene gir uttrykk for at de ikke selv har valgt dette utdanningsprogrammet. En av dem forteller at det var noen andre som tok valget; de med makt til å bestemme over slike avgjørelser. Ungdommene som opplever at andre har valgt *Utvidet praksis* for dem forteller om fortvilelse og sinne over denne beslutningen. I andre eksempler beskrives avgjørelsen som det riktige: ”beslutningen er tatt til hans beste” og ”det som han trengte aller mest på det stadiet i livet sitt” (Ohna & Bruin, 2010:28). I disse tilfellene uttrykker elevene en lettelse over at andre har tatt avgjørelsen om *Utvidet praksis* for dem (ibid.). Ohna og Bruin stiller videre spørsmål ved om ungdommene vet hva tilbudet innebærer med ”hensyn til fremtidige konsekvenser” knyttet til formell kompetanse:

Blir elevene gitt forutsetninger for å kunne kvalifisere seg for et liv som yrkesaktive og deltakere i et samfunn utenfor skolen? Spørsmålet er om opplæringen i *Utvidet praksis* fungerer som en flukt fra skolen, som en mulig vei ut (jf. Markussen m.fl. 2006, s. 116-117), men som en stor del av elevene ikke vet hva de kan bruke til (hva de går inn i), slik at de til slutt blir stående ved sidelinjen slik som de alltid har gjort tidligere (Ohna & Bruin, 2010:40).

Denne problemstillingen aktualiserer hvorvidt elevene er innforstått med konsekvensene av å følge utdanningsprogrammet *Utvidet praksis*. Ifølge Ohna og Bruin er elevene uvitende om hva tilbudet innebærer, og om det kvalifiserer til fagbrev som mange av dem ønsker seg. Ungdommene har med andre ord ikke forutsetninger for å kunne vurdere om utdanningsprogrammet fører frem til den kompetansen de ønsker (ibid.). Dette reflekterer i hvilken grad eleven selv er delaktig i valg som har med videre utdanning å gjøre. Her aktualiseres dimensjonen subjektivering, og hvorvidt den enkelte ungdom får muligheten til å definere seg selv. Subjektivering handler om å definere hvem man er, og dette aspektet er sentralt i utviklingen av autonomi. Dette er en prosess som ifølge Biesta handler om å definere seg inn i en verden som består av heterogenitet og pluralisme: "a world in which everyone can act, in which there are opportunities for all to bring their beginnings into the complex web of plurality" (Biesta, 2010:105). Således blir subjektivering også en del av samfunnets demokratiske prosesser (ibid.). I den forbindelse mener Habermas at vi må utvikle en deltaker-demokratisk arena for diskusjoner som tar sikte på å vurdere samfunnets normer og verdier (Howe, 1997). Benhabib er kritisk til tenkning som bestreber likhet som ideal (Strand, 2002:134). En dialog som er i tråd med Habermas tenkning kan overse, usynliggjøre og nøytralisere barn og unges erfaringer og meninger, ifølge Benhabib. Hun hevder at vi heller må bestrebe forskjell enn likhet, og slik gi hver og en av oss mulighet til å delta i det hun betegner som "en konkret, aktuell dialog" (Benhabib gjengitt i Strand, 2002:134). Dette innebærer å "ta mer hensyn til den konkrete andre – som et unikt individ med sin egen historie, en egen identitet og egne følelser" (ibid.). Analysen illustrerer at foreldre og elever ikke har reelle muligheter til å delta i meningsfellesskapet som utgjøres av dialogen om hvordan opplæringstilbudet skal utformes. Å styrke dette meningsfellesskapet forutsetter å fremme den deltakende fortolkningen av rettigheter, som i større grad baserer seg på en kontekstavhengig rettighetsforståelse. I en slik forståelse er det nødvendig å erstatte den formelle og kompensatoriske fortolkningen med en multidimensjonal forståelse av retten til utdanning.

5.3 Et fremtidsperspektiv – utdanning for alle?

Kunnskapsdepartementet skriver i *Læring og fellesskap* at ”kompetanse er samfunnets viktigste ressurs. Derfor er satsing på barnehage, utdanning og forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre og noe regjeringen prioriterer svært høyt. Det er gjennom å sikre alle tilgang til utdanning og kunnskap at vi som nasjon og enkeltmennesker skaper våre muligheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011:7). Spørsmålet om i hvilken grad videregående opplæring kvalifiserer ungdom til arbeids- og samfunnsdeltakelse strekker seg utover ”tilgang til utdanning”. Det primære er hvorvidt eleven får mulighet til å realisere sine egne ønsker om å oppnå formell kompetanse innen sine interessefelt. Dette uttrykkes i søknadsdokumentene gjennom dimensjonen kvalifisering. I fem av tolv søknader er målet til eleven å oppnå fag- eller svennebrev, mens i syv av tolv søknader er målet *kompetanse på lavere nivå*. Nåtidens fokus på kvalifisering i den videregående skole står sterkt, og *Kunnskapsløftet* har medført et enda tydeligere krav om kunnskaper og ferdigheter i skolen. Søknadsdokumentene til særskilt inntak viser en annen side ved denne saken. I søknadene vektlegges det i få tilfeller hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven skal utvikle, det vil si at selve læringsdimensjonen er nedprioritert. Dermed forblir kvalifisering et tomt ord uten innhold. Dette gjelder spesielt for elever som søkes inn i *Utvidet praksis*, til tross for at intensjonen med opplæringen er at den skal bidra til kvalifisering som kan benyttes i arbeidslivet.

Hvilke dimensjoner blir viktige å vektlegge i oppgaven med å forberede dagens unge til deltakelse i skole, arbeids- og samfunnsliv? I søknadsdokumentene beskrives ungdommer som risikerer å falle utenfor skolehverdagen. Hvordan skal disse ”fanges inn” av skolen og samfunnet? Dagens arbeids- og samfunnsliv stiller krav til flere former for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011:66). Forutsetningen for læring og utvikling ligger nettopp i et godt læringsmiljø som stiller faglige krav til elevene. Da er det viktig at elevene opplever at de er deltakende i læringsprosesser som stimulerer motivasjonen deres, slik at det faglige utbyttet økes (ibid.:68). Ifølge forskning som vektlegger ungdommenes stemme fører ofte *feilvalg* til frafall i den videregående skolen. Ungdommene forteller om en ”forventningsbrist” i møte med opplæringstilbudet, og understreker skolens manglende evne og vilje til å ta tak i elevenes problemer. I diskusjonen om frafall i den videregående skole er ofte flere sentrale faktorer oversett. Frafall innebærer ikke alltid å slutte, men kanskje vel så mye å ikke få muligheten til å fullføre videregående skole. Forskning viser at mange unge har tatt deler av videregående, som for eksempel VG1 og VG2, men ikke VG3, eller mangler fag eller lærekontrakt (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008).

I NIFU STEP sin rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008) konkluderer forskerne med at karakterer fra grunnskolen i stor grad predikerer hvordan det går videre med eleven. Studiene som ligger til grunn for denne konklusjonen viser at skoleprestasjoner er en av de sterkeste prediktorer for frafall (Markussen et al., 2008:198). Med bakgrunn i analysen kan det faglige grunnlaget fra grunnskolen ha sammenheng med den svake vektleggingen av dimensjonen kvalifisering for elever som mottar spesialundervisning. Det finnes flere bakgrunnsvariabler som medfører en risiko for frafall i videregående skole. Derfor kan vi snakke om både frafall og bortvalg, noe som viser oss at forholdene mellom dem er meget sammensatte og innfløkte, ifølge Markussen et al. (2008). I norsk sammenheng har elever med dårlige karakterer fra grunnskolen og skulk vært overrepresentert i oppfølgingstjenesten, OT (ibid.:197). Årsaken til dette handler om en rekke forhold, blant annet er elevenes sosiale bakgrunn avgjørende for hvordan de presterer og hvilke valg de tar videre i utdanningssystemet (ibid.:203). Kunnskap om sosial ulikhet har vi hatt innsikt i lenge, blant annet gjennom Hernes og Bourdieu.

Hva tilbyr segregerte løsninger i egne klasser? Analysen av søknadsdokumentene viser at dimensjonen kvalifisering anonymiseres, særlig i de tilfeller hvor eleven søkes inn i *Utvidet praksis*. Derimot vektlegges dimensjonen sosialisering. Noe av bakgrunnen for dette er at disse elevene innen forskning ofte blir betegnet som *risikoutsatte*. Dette gjelder gutter med definerte atferdsvansker som ofte er av en opposisjonell og/eller utagerende art. Tidligere forskning, blant annet studier gjennomført av Trillingsgaard (2000), hevder at barn og unge med atferdsvansker får lite utbytte av skolehverdagen, har dårlig selvtillit, sliter med psykiske problemer, rusmisbruk og kriminalitet (Trillingsgaard, 2000:35). Mange av dem utgjør en risikogruppe som vil være preget av disse forholdene inn i sitt voksenliv (ibid.). Det er derimot ikke et direkte årsak-virkningsforhold mellom manglende konsentrasjon, uro og hyperaktivitet og senere psykososial problematikk selv om risikoutsatte ungdommer er en sårbar gruppe med tanke på frafall. I analysen fremkommer det at denne elevgruppen søkes inn i segregerte tilbud med redusert elevtall. I slike tilbud fokuseres det på å etablere trygge og støttende relasjoner med signifikante andre. Målet er at relasjonen lærer-elev skal kompensere for barnets tidligere dårlige relasjoner og erfaringer (Pianta, 1999). I disse tilfellene er det nødvendig med preventiv intervensjon og tiltak (Ogden, 2005). Derfor vil det være nødvendig med en proaktiv tilnærming for å fremme samarbeidet mellom elev, foreldre og skole (ibid.).

Det kan stilles spørsmål ved om segregerte tilbud således fungerer som en avlastning for ordinære opplæringstilbud, eller om det er det eneste tilbudet for elever som står i risiko for ikke å fullføre videregående opplæring. Analysen viser tydelige forskjeller mellom det ordinære opplæringstilbudet og det segregerte tilbudet *Utvidet praksis*. Konsekvensene av spesialundervisning innen segregerte tilbud og tiltak er sammenfallende med *intern eksklusjon*, beskrevet av Young (Biesta, 2010). Intern eksklusjon handler i dette tilfellet om ungdommer som mangler muligheten til å influere beslutningsprosesser som påvirker deres eget liv. Young sier at de ”lack effective opportunity to influence the thinking of others even when they have access to fora and procedures of decisionmaking” (Young gjengitt i Biesta, 2010:116).

Å definere formålet med utdanning er avgjørende for en fremtidig tilnærming som kan bidra til utdanning for alle. Biesta vektlegger dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektifisering for å definere dette formålet. Han hevder at det eksisterer en klar overlapping mellom disse dimensjonene, de er avhengige av hverandre. Dette forholdet usynliggjøres i søknadsdokumentene, og analysen viser at fokuset er på å definere eleven fremfor å vurdere opplæringstilbudet. Konsekvensen blir at det er eleven som blir vurdert gjennom den medisinsk-psykologiske tilnærmingen, uavhengig av opplæringstilbudet som tilbys. Analysen viser også at det innen segregerte tilbud legges lite vekt på kvalifisering og subjektifisering. Innen ordinære tilbud fremstår subjektifisering gjennom kvalifisering, noe som kommer frem gjennom elevens motiverte og selvstendige valg av utdanningsprogram. Kombinasjonen av et fokus på elevers avvik og mangelfull helhetsvurdering av opplæringstilbud illustrerer nødvendigheten av å definere formålet med utdanning. Dermed kan også de tre ulike dimensjonene fremmes både hver for seg og ikke minst samspillet mellom dem. Ethvert opplæringstilbud vil nødvendigvis måtte ta stilling til formålet med utdanning, og verdigrunnet som ligger til grunn, for å kunne utfordre og utforme fremtidens utdanningsinstitusjoner.

6. VIDERE FORSKNING

Spesialpedagogisk tenkning og praksis som er forankret i det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget konstituerer en forståelse om at enkelte elever har særskilte behov som forhindrer dem fra å ha utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Studien ”Spesialundervisningens kunnskaps- og legitimeringsgrunnlag” eksemplifiserer dette gjennom å vise den sterke vektleggingen av diagnostiske tilnærminger og individuelle tiltak. Denne forståelsen legitimeres av den formelle fortolkningen av retten til spesialundervisning. Søknadsdokumentene fremstiller hvordan de sakkyndiges tilrådning om spesialundervisning er et administrativt og juridisk anliggende, noe som bidrar til å videreføre det eksisterende spenningsfeltet mellom *det ordinære* og *det særskilte* opplæringstilbudet.

Barn og unges rett til utdanning er ivaretatt gjennom *Lov om grunnskolen og videregående opplæringa, Opplæringslova*. Her stadfestes det at alle har rett til opplæring, og at tilrådning om spesialundervisning må ses i sammenheng med hvilket utbytte eleven kan ha av et ordinært opplæringstilbud, jf. § 5-1. Det betyr at den sakkyndige vurderingen som ligger ved søknadsdokumentet skal inneholde en begrunnelse for hvilket opplæringstilbud det søkes om. Forbindelsen mellom elev og opplæringstilbud fremkommer ikke i søknadsdokumentene, og dette forholdet må anses som kritikkverdig. Slik situasjonen er i dag risikerer enkelte elever med behov for tilrettelegging eller spesialundervisning å ekskluderes fra å delta i og fullføre et ordinært opplæringstilbud. I dag benyttes det omfattende ressurser på spesialundervisning, men resultatene står ikke i forhold til innsatsen, ifølge Nordahl og Hausstätter (Nordahl & Hausstätter, 2009:123). I likhet med annen forskning innen feltet viser de til det lite tilfredsstillende læringsutbyttet av spesialundervisning (ibid.:209). Dimensjonen kvalifisering står sentralt i formålet med ethvert opplæringstilbud. Denne studien viser at kvalifisering svekkes i søknadsdokumentene, og er fraværende for elever som søkes inn til *Utvidet praksis*.

Utviklingen innen fagfeltet viser også en økning i segregerte tilbud, blant annet egne klasser med redusert elevtall, som i denne studien eksemplifiseres med opplæringstilbudet *Utvidet praksis*. Denne utviklingen dokumenteres av forskningen til Nordahl og Hausstätter, som viser at andelen av elever i spesialgrupper har økt kraftig fra 2005 (Nordahl & Hausstätter, 2009:130). Antallet elever som går i spesialskoler holder seg derimot stabilt, noe de hevder har sammenheng med administrative forhold (ibid.). I likhet med denne studien viser Nordahl og Hausstätter til at syv av ti elever med en definert atferdsdiagnose får spesialpedagogisk

støtte i form av spesialundervisning (ibid.:150). Ifølge studien deres mottar elever med en diagnose eller spesifikk vanske spesialpedagogisk hjelp: ”Denne klare tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisningen kan ikke sies å være i samsvar med opplæringsloven, der det heter at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse rett til spesialundervisning” (ibid.:150). I likhet med Nordahl og Hausstätter mener jeg at det er nødvendig å studere sammenhengen mellom retten til spesialundervisning og ”skolens gjennomføring av tilpasset opplæring” (ibid.:122). Det kan i denne sammenhengen stilles spørsmål ved om den omfattende bruken av spesialundervisning i mindre gruppe og i egne klasser fungerer som en avlastningsfunksjon for det ordinære opplæringstilbudet.

Nordahl og Hausstätter (2009) fremholder at intensjonene bak inkludering og tilpasset opplæring er vanskelig å finne igjen i skolens praksis (ibid.:200). De mener at det økende omfanget av spesialundervisning etter innføringen av *Kunnskapsløftet* indikerer at tilpasset opplæring, slik den praktiseres i skolen, ikke fungerer etter intensjonene (ibid.:203). Persson beskriver dette som en diskrepans mellom formulerings- og realiseringsarenaen, som oppstår blant annet fordi nasjonale læreplaner i liten grad sier noe om hvordan intensjonene skal realiseres i praksis (Persson, 2001:141-142). Vår samtids utfordring handler om å gjøre inkludering og tilpasset opplæring til pedagogiske realiteter. Dette vil kreve nye teoretiske perspektiver og metodiske fremgangsmåter innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Vi må ikke underkjenne dilemmaet om inkluderende og tilpasset opplæring, men velge å stå i kompleksiteten og pluraliteten som ligger i å utvikle et inkluderende fundament for ethvert opplæringstilbud. En kritisk-konstruktiv dialog om fagfeltets formål, innhold og organisering er aktuell, og den er nødvendig for å utvikle et fremtidsrettet og kvalifiserende opplæringstilbud for alle.

Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), s. 401-416.
- Alver, B. G. (Sist oppdatert: 07. september 2009). "Ansvar for den enkelte". Lastet ned 12. august 2011, fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Ansvar-for-den-enkelte/>
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45(3), s. 260-268.
- Askildt, A., & Johnsen, B. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag as.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. London: Free press of Glencoe.
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, s. 54-66.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, s. 33-46.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brekke, M. (2006). *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dyson, A., & Howes, A. (2009). Towards an interdisciplinary research agenda for inclusive education. I P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (red.), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (s. 153-164). London: Routledge.
- Egelund, N., Tetler, S., Andersen, G. L., Dyssegaard, C., & Persson, B. (2009). *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (1996). Samfunnsfagenes fremvekst, oppgaver og arbeidsmåter. I *Samfunn og vitenskap*. Oslo: Gyldendal.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), s. 202-208.
- Fossheim, H. J. (Sist oppdatert: 04. mai 2009). "Konfidensialitet". Lastet ned 12. august 2011, fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Froestad, J. (1999). Normalisering som disiplinering - Om norsk skolepolitikk. I S. Meyer & T. Sirnes (red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (s. 76-95). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Froestad, J., & Solvang, P. (2000). Forskningen om funksjonshemming; konstruksjon og narrasjon, profesjon og stat. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (red.), *Funksjonshemming, politikk og samfunn* (s. 17-33). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Føllesdal, A. (2003). Innledning. I J. Rawls, A. Føllesdal & E. Kelly (red.), *Rettferdighet som rimelighet: en reformulering* (s. 11-36). Oslo: PAX.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1975). *Stigma: om avvigerens sociale identitet*. Copenhagen: Gyldendal.
- Hancock, C. H. H. (2009). *Å overskride metodologisk individualisme - kunnskapsmessig nyorientering innen utdanningsvitenskapelig forskning*. Universitetet i Stavanger
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). "There is something about Julia" - Symptoms, categories, and the process of invoking ADHD in the Swedish school: A case study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3, s. 1-30.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity: social justice, democracy and schooling*. New York: Teachers College.
- Høien, T. (2007). *Håndbok til LOGOS: diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne: Logometrica.
- Kirkebæk, B., & Simonsen, E. (2004). Handikaphistoriske temaer. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappens Forlag as.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetenes spill": en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke*. Elverum: Høgskolen.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *St. Meld. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap*. Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lundberg, I. R. (2008). *De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning*. Universitetet i Bergen.
- Lynghjem, U., & Dueland, B. (2009). *Rådgiverhåndbok 2009*. Karrieresenter Rogaland.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?* Oslo.
- Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007: avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen.
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ohna, S. E., & Bruin, M. (2010). *"Jeg bruker egentlig litt lengre tid for å lære ting"*. *Alternativ opplæring med utvidet praksis - Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid og fremtid*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Persson, B. (2001). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ravneberg, B. (1998). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser: en studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Universitetet i Bergen. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Bergen.
- Ravneberg, B. (2003). Spesialpedagogene og velferdsstaten. I *Den Mangfoldige velferden: festskrift til Anne-Lise Seip* (s. 213-226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rogaland Revisjon IKS. (2010). *Spesialundervisning i et brukerperspektiv*.
- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2001). What is Qualitative Research? I *Interpreting Qualitative Data* (s. 25-42). London: Sage.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solvang, P. (2000). Funksjonshemningen og det normale – om nødvendigheten av å balansere. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (red.), *Funksjonshemning, politikk og samfunn* (s. 163-174).
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Stette, Ø. (2010). *Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Stortinget. (2004). *St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* Oslo: Stortinget.

- Strand, T. (2002). Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 124-142.
- Søgnen, A. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Trillingsgaard, A. (2000). *Skolens blinde øje. Urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Ulstein, J. O. (2006). Tolking av autoritative tekstar - nokre kryssande perspektiv. I M. Brekke (red.), *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Utdanningsspeilet 2009: tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo.
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), s. 13-44.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer	Side
Figur 1: Den kvalitative forskningsprosessen. Revidert av Nevøy, A. (2010).	28
Figur 2: Kategori: ”Diagnoseaspektet – å definere, vurdere og tilråde”.	34
Figur 3: Kategori: ”Rettighetsaspektet – med loven i hånd?”.	34
Figur 4: Kategori: ”Utdanningsaspektet – valg som er avgjørende for fremtiden”.	35
 Tabeller	
Tabell 1: Medisinering av AD/HD 2004-2009. Barn og unge mellom 0-19 år. Nasjonalt Folkehelseinstitutt, Reseptregisteret, 2011.	19
Tabell 2: Oversikt over søkere som inngår i studien. Søknadsdokumenter i tidsperioden 2006/2007-2010/2011.	30

Vedlegg A: Prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Nevøy
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 24.01.2011

Vår ref:25867 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25867	<i>Utdanning - like muligheter for alle?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Nevøy
Student	Charlotte Hancock

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson:Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Charlotte Hancock, Rognekroken 1, 4050 SOLA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25867

Datamaterialet i dette prosjektet består av søknadsskjemaer og vedlegg for særinntak til videregående skole. Dokumentene utleveres av aktuelle skoler, og det fremgår av meldeskjemaet at prosjektleder mottar utelukkende anonyme data.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at behandlingen ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges, og datamaterialet som registreres i prosjektet er anonymt.

Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. diagnose, familie/oppvekst/skolehistorikk eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.

Vedlegg B: Forespørsel til videregående skoler

Stavanger, 03.01.11

Til rektor [REDACTED]

Forespørsel om tilgang til dokumenter

Jeg er for tiden mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I forbindelse med mastergradsprosjektet ønsker jeg å undersøke bakgrunnen for særskilt inntak til videregående opplæring. Formålet med prosjektet er å fremstille kunnskap om og innsikt i spesialpedagogisk tenkning og praksis. Grunnlaget for oppgaven vil basere seg på søknadsskjemaer og tilhørende vedlegg for særskilt inntak til videregående opplæring. Elever som søker særskilt inntak er av en eller flere grunner fritatt den ordinære innsøkningsprosedyren hvor de konkurrerer om skoleplass basert på karaktersnitt. Særskilt inntak krever dermed gode grunner, enten pedagogiske, medisinske, psykologiske eller fysiske, for å bli vurdert til å ha et særskilt opplæringsbehov. I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt spør jeg om å få tilgang til å innhente søknadsskjemaer med tilhørende vedlegg for særskilt inntak til videregående opplæring.

Rogaland Revisjon IKS har tidligere i år publisert rapporten *Spesialundervisning i et brukerperspektiv* hvor de blant annet setter søkelys på aspekter som særskilt inntak, individuell opplæringsplan og halvårsplan. Jeg har tatt kontakt med Rogaland Revisjon og er blitt anbefalt å ta kontakt med de videregående skolene som inngikk i deres undersøkelse. Prosjektet mitt er utformet i samarbeid med et pågående forskningsprosjekt ved Universitetet i Stavanger og i dialog med ansatte ved Rogaland Revisjon. Det understrekes at prosjektet er meldt til *Personvernombudet, NSD*, for å ivareta etiske retningslinjer. I den anledning er det nødvendig å be om at søknadsdokumentene anonymiseres for personidentifiserbare opplysninger som navn, fødsels- og personnummer, bostedsadresse og andre personlige opplysninger.

Med vennlig hilsen

Charlotte H. H. Hancock
charlotte.hancock@gmail.com