



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**En mytologisk analyse av begrepet inkludering i et
utvalg tekster med relevans for det
spesialpedagogiske fagfeltet med utgangspunkt i
Roland Barthes myte – og tekstteori.**

**A mythological analysis of the term inclusion in a selection of texts relevant to the
field of special education based on Roland Barthe's myth – and text theory.**

Marte Bergstedt Flaas

15. september 2020

Master i spesialpedagogikk

Forord

Med denne masteroppgaven markeres slutten på en lang studietid. Min vei inn i spesialpedagogikken startet nærmest med en tilfeldighet, men jeg følte med en gang at det var innenfor spesialpedagogikken jeg hører hjemme. Med denne oppgaven avsluttes en reise som har vært med på å forme den jeg er i dag, både profesjonelt, men også i stor grad privat, i den grad de to sidene ved meg kan skilles. Nå ser jeg frem til nye utfordringer og erfaringer i mitt arbeid som spesialpedagog.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Birgit Nordtug ved Høgskolen i Innlandet, for grundig og inspirerende veiledning. Takk for lærerike og motiverende samtaler og diskusjoner både før og under den prosessen arbeidet med denne masteroppgaven har vært. Og ikke minst, takk for at du introduserte meg for Roland Barthes. Jeg vil også takke familien min, uten deres støtte, hjelp og motiverende ord hadde jeg ikke vært her i dag!

Oslo, september 2020

Marte Bergstedt Flaath

Sammendrag

Hvorfor er det viktig å vite hva begrepene egentlig betyr? Hva er det som er med på å forme vår forståelse av begreper? Betyr begreper det samme for alle? I skolesektoren fikk vi på midten av 90 tallet en endring i bærende prinsipper i skolen fra integrering til inkludering. Begrepet integrering syntes å ha begynt å vekke et ubehag; en følelse av at begrepet ikke innfridde. Alle barn og unge var ikke integrert i skolefellesskapet. Noe nytt måtte introduseres. Inkludering ble det nye. Men bidro begrepsskiftet til en endring? Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* fra 2017 og Nordahl-utvalgets rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra 2018 synes å tyde på at heller ikke inkluderingsbegrepet har innfridd. Men kan begreper innfri, i den forstand at de skal kunne inkludere alt? Og har egentlig begrepsskiftet fra integrering til inkludering representert et perspektivskifte? Eller har det i større grad vært et retorisk grep som har dekket over myter som forhindrer endring – myter som får status quo til å fremstå som ren natur.

I denne oppgaven undersøkes et utvalg skolepolitiske dokumenter, stortingsmeldinger og NOUer, fra de siste 25 årene med relevans for det spesialpedagogiske feltet, i lys av Roland Barthes (1915-1980) myteteori og tekstteori med den hensikt å undersøke om det faktisk har vokst frem en selvstendig forståelse av begrepet inkludering, eller om overgangen fra integrering til inkludering har vært en endring bare i tegnets uttrykk og ikke i tegnets innhold. Det gjøres med utgangspunkt i Barthes syv retoriske figurer som undersøker ulike måter myten arbeider på i begrepet inkludering og dets skyggeside og hvordan dette kan påvirke betydningsdannelsen til begrepet. Undersøkelsen tyder på at begrepsskiftet i større grad har hatt en retorisk funksjon enn en reelt perspektivendrende funksjon.

Hva har dette å si for den enkelte eleven som mottar spesialpedagogisk hjelp? Oppgaven gir ikke noe svar på det, i og med at undersøkelsen er perspektivert både teoretisk og metodisk i lys av Barthes tenkning som inviterer til mangfold og uendelighet i forståelsen av betydningsdannelsen fremfor et endelig svar og en endelig konklusjon. Så i stedet for å gi et endelig svar, reiser oppgaven en rekke spørsmål som forhåpentligvis kan invitere til refleksjon og flere undersøkelser av hvordan betydning skapes og endres i forhold til betydningsgivingen av inkluderingsbegrepet.

Rent sjangermessig er oppgaven både en teoretisk oppgave som undersøker hvordan betydning dannes og endres, samtidig som den har et empirisk tilsnitt som både er ment å illustrere teorien og gi leseren et innblikk i mønstre og endringer i betydningsgivingen av begrepet inkludering i de utvalgte offentlige tekstene.

Når det gjelder den teoretiske undersøkelsen av hvordan betydning dannes og endres, trekkes det også veksler på Barthes elev Julia Kristeva og hennes teorier om å møte den Andre gjennom å møte sin egen sårbarhet i språket. Barthes og Kristevas intertekstualitetsbegrep som viser til hvordan tekster, rytmer og stemninger gjør at tekster påvirker hverandre, og hvordan vi som tolker tekstene også «skriver» oss inn i tekstens intertekstualitet i lesningen av teksten, tas også inn i analysen. Her sees det spesielt på den positive stemningen som i mange tilfeller synes å bli skrevet og lest inn i inkluderingsbegrepet. Til slutt anvendes Barthes venn og terapeut Jacques Lacans fire idealtypiske diskurser for å tydeliggjøre hvordan betydningdannelsen også preges av samhandlingen mellom aktørene som deltar i betydningsgivingen av begrepet inkludering.

Summary

Why is it important to know what terms really mean? What is it that helps shape our understanding of terms? Do terms have the same meaning to everyone? In the mid-1990s we saw a change in the basic principles of the school from integration to inclusion. The term integration seemed to have begun to evoke a discomfort. Not all children and young people were integrated into the school community. Something new had to be introduced. Inclusion became this new. But did the change of concept contribute to a change of perspective and practice? The Children's Ombudsman's professional report *Without goals and meaning* from 2017 and the Nordahl Committee's report *Inclusive community for children and young people* from 2018 seems to indicate that it is not the case.

In this thesis, a selection of school policy documents with relevance to the field of special education from the last 25 years are examined in light of Roland Barthe's (1915-1980) text - and myth theory with the intention of examining whether it has in fact developed an independent understanding of the term inclusion, or whether the transition from integration to inclusion has been a change only in expression and not in content. Based on Barthe's seven rhetorical figures are the various ways in which the myth works in the term inclusion and its shadow side, and how this can affect the meaning formation of the term, examined. What does this mean for the individual student who receives special educational assistance? This thesis does not provide an explicit answer to that, because the study is put into perspective both theoretically and methodologically in the light of Barthe's thinking, which invites diversity and infinity in the understanding of the formation of meaning rather than simplicity and finitude. In terms of genre, the thesis is both a theoretical thesis that examines how meaning is formed and changed, and it has an empirical approach that is intended to illustrate the theory and give the reader an insight into the patterns and changes in the meaning of the concept of inclusion in the selected documents.

When it comes to the theoretical investigation of how meaning is formed and changed, the exploration also draws on Barthe's student Julia Kristeva and her theories of meeting the Other through meeting your own vulnerability in language. I highlight Barthes and Kristeva's theories about the intertext, how texts, rhythms and moods make texts affect each other, and how we who interpret the texts also "write" ourselves into the text's intertextuality, into

the analysis. I look in particular at the positive mood that is seen as being woven into the term inclusion. Finally, I use Barthe's friend and therapists Jacques Lacan's four ideal-typical discourses to clarify how the formation of meaning of the term inclusion also is affected by the interaction between those who participate in the creation of meaning.

Innhold

Innledning.....	1
Inkluderingsbegrepets skyggesider i lys av Barthes teoretiske begreper og metodiske grep.	2
Ytterligere kontekstualisering av gjenstandsfeltet som undersøkes	6
Inkludering – et begrep som brukes på tvers av sektorer og problemområder	6
Inkludering i norsk skole – et politisk og byråkratisk forankret begrep uten forankring i teori?	6
Inkludering – et tomt tegn med negative bindinger til begreper som det kritiserer?	8
Problemstilling og oppbygging	10
Oppbygging av oppgaven	10
Nytteverdi for det spesialpedagogiske feltet: Hvorfor er det viktig å vite hva ordene egentlig betyr? 12	
Tidligere forskning	13
Avgrensning:.....	15
Del 1. Empirisk materiale, teori og metode	16
Empirisk materiale.....	16
Det teoretiske grunnlag.....	20
Min vei inn i det teoretiske grunnlaget	20
Barthes myter	21
Hva er en tekst.....	23
Tegnets uttrykk og innhold.....	25
Mytologien = semiotikken + idologien	26
Metodiske (be)grep og leserens begripelse	27
Denotativ og konnotativ mening.....	28
Leseren	31
Intertekstualitet.....	33
Hvordan ser bilde på inkludering ut?	33
Del 2. Analyse av inkluderingsbegrepet i et utvalg offentlige dokumenter med relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet	35
Inkluderingsbegrepets skyggesider belyst ved Barthes syv retoriske figurer	35
Inkludering som vaksinasjon av uro, misnøye og opprør mot betydningen som integreringsbegrepet etterlot seg i skolen	36
Hvor forskjellig ble retten til å være forskjellig etter overgangen til inkluderingsbegrepet?	38
Utvikling henimot et mer selvstendig inkluderingsbegrep?.....	40
Har området for hva som regnes som normalt blitt mindre gjennom at inkluderingsbegrepet tilsynelatende har erstattet integreringsbegrepet?.....	42
Fjernelse av historie	43

Barthes beskrivelse av hvordan identifikasjonen omgjør det Andre til det Samme – utdypet i lys av Kristevas analyser av konfrontasjonen med det Andre i oss selv i møte med det Andre hos den Andre	43
Tautologien – En frivillig besvimelse for å hindre ubehaget i konfrontasjonen?.....	47
Hverken/eller-ismen.....	50
Kvantifiseringen av kvalitet	51
Konstateringen	52
Inkluderingsbegrepets skyggesider belyst ved Barthes begrep om intertekstualitet.....	53
Marginaliseringens tilstedeværelse i inkluderende diskurser: belyst gjennom Lacans diskurstypologi	55
Del 3. Oppsummering.....	60
Litteraturliste:.....	63

Innledning

Inkludering skal være noe annet enn integrering – men hva er det egentlig?

Det er av avgjørende betydning at det skilles tydelig mellom begrepene integrering og inkludering. Å sette disse to begrepene opp mot hverandre klargjør betydningen av dem (NOU 2009:18 s.16).

Tidligere forskning om inkludering gir ulikt innhold til begrepsdefinisjonen. En vanlig måte å forstå inkluderingsbegrepet på er i en kontekst som begrenses til den lokale barnehage eller skole der det handler om at «vanskelige barn og elever» skal «inkluderes» i skolen, klassen eller gruppen. En slik definisjon av begrepet handler snarere om «integrering» (Nordahl mfl, 2018 s. 25).

Inkludering som retningsgivende begrep kom inn i den norske skolen på 1990-tallet. Som sitatet fra NOU 2009:18 viser, ble begrepet gitt en forskjellsbetydning i forhold til det godt innarbeidete samfunnsvitenskapelige begrepet integrering, som har forankring i ulike teorier med faglig tilhørighet i psykologi, pedagogikk, sosiologi og sosialantropologi. Professor i sosiologi Dag Østerberg (2012 s. 28) beskriver integrering både som en prosess der deltakerne blir gjort, og gjør seg selv, til en del av den store helheten, men også om selve tilstanden der man har tilhørighet i helheten. Med det knytter han integreringsbegrepet til et annet godt innarbeidet begrep i samfunnsvitenskapen; nemlig sosialisering. Det foreligger mye god teoretisk og empirisk forskning om sosialisering i skolen. Det gjelder også i forhold til temaer som er relevante for det spesialpedagogiske feltet, for eksempel sosialiseringsteoretiske analyser av atferdsproblemer i skolen (se f.eks. Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Man kan derfor undre seg over at det spesialpedagogiske fagfeltet så lett gav slipp på integreringsbegrepet til fordel for et begrep som ikke har den samme teoretiske ballasten og forbindelsen til samfunnsvitenskapen – og dermed det vitenskapelige feltet, men derimot synes å ha en forankring i det politiske og byråkratiske feltet.

I forlengelsen av dette er det relevant å spørre hva som var hensikten med å skifte ut begrepet integrering med inkludering? Bakgrunnen for begrepet inkluderings vei inn i skolen var ønske om at skolen skal være for alle, og ikke bare den «alle» som tidligere har vært gjeldende i den norske skolen, nemlig normaleleven, påpeker professor i spesialpedagogikk

Peder Haug (2014). Historisk sett har kampen for en skole for alle i Norge omhandlet normalelever fra alle samfunnslag, men de siste 50 årene har denne alle blitt endret til å gjelde alle elever uansett hvilke fysisk og psykisk utgangspunkt elevene har og uansett funksjonsnivå, ikke bare de som kommer inn under kategorien normaleleven. Men med dette kommer det også et stort spørsmål, hva ligger det egentlig i begrepet inkludering? For som Peder Haug (2014, s.6) sier: «*Begrepet er retorisk nærmest uangripelig: Hvem er vel i utgangspunktet imot en skole for alle, en inkluderende skole?*».

Spørsmålet om hva som ligger i begrepet inkludering er utgangspunktet for undersøkelsen som gjøres i denne masteroppgaven. Undersøkelsen er perspektivert både teoretisk og metodisk med utgangspunkt i Roland Barthes (1915-1980) myteteori og tekstteori som anvendes i analysen av begrepet inkludering i skolen slik det trer frem i et utvalg offentlige skoledokumenter fra de siste 25 årene. Siden oppgaven er tydelig perspektivert, har jeg valgt å gi en forholdsvis omfattende beskrivelse av perspektivering. Oppgaven er derfor også en teoretisk oppgave som undersøker hvordan betydningen dannes og endres. I tillegg til det empiriske tilsnittet som både er ment å illustrere teorien og gi leseren et innblikk i mønstre og endringer i betydningsgivingen av begrepet inkludering i et utvalg offentlige skolerelaterte dokumenter. Siden den teoretiske undersøkelsen av hvordan betydning dannes og endres har fått så mye plass i oppgaven, har det gått på bekostning av en mer inngående analyse av de enkelte dokumentene. Et alternativ kunne ha vært å gå i dybden på ett dokument, slik spesialpedagogen Benedikte Thaulow (2019) har gjort i sin analyse av NOU 2019:3, den såkalte Stoltenberg-rapporten, men da ville ikke endringene over tid i hvordan inkluderingsbegrepet brukes i dokumentene ha kommet til syne.

[Inkluderingsbegrepets skyggesider i lys av Barthes teoretiske begreper og metodiske grep.](#)

I lys av perspektivering tydeliggjøres spesielt det ved inkluderingsbegrepet som professor i pedagogikk Jenny Steinnes har betegnet som begrepenes skyggeside på forelesinger i spesialpedagogisk teori, og vitenskapsteori og metode. I en artikkel sammen med en av de andre foreleserne: førsteamanuensis i psykologi Birgit Nordtug, brukes også begrepet undertekst om begrepenes skyggeside (Nordtug og Steinnes, 2020). Dette handler om betydninger som ikke frontes i bruken av begrepet, men som likefullt kan være tilstede i betydningsdannelsen, og som etterlater seg spor av noe annet i betydningsdannelsen: f.eks. spor av myter.

Barthes myteteori og tekstteori er også retningsgivende for oppgavens metodiske tilnærming. I lys av Barthes analyser av hvordan myten manifesteres seg i ulike tekster i klassikeren *Mytologier* fra 1957, som er godt kjent i norsk samfunnsvitenskap (Nordtug og Løkke, 2020), undersøkes begrepets skyggeside i denne oppgaven ved hjelp av Barthes syv retoriske figurer som han relaterer til mytenes måte å bevege seg på i betydningsdannelsen – måter som inviterer leseren til å vise gjestfrihet overfor mytene i lesningen av tekster og tolkningen av begreper. Barthes syv ulike retoriske figurer anvendes i denne oppgaven som metodiske grep eller verktøy i analysen av skyggesider ved inkluderingsbegrepet i dokumentene som undersøkes. De syv retoriske figurene som Barthes presenterer er: vaksinen, fjernelse av historie, identifikasjon, tautologien, hverken/eller-ismen, kvantifiseringen av kvalitet og konstateringen.

I oppgaven undersøkes også inkluderingsbegrepets skyggeside i lys av Barthes begrep om intertekstualitet. Også dette begrepet brukes som både et teoretisk begrep og et metodisk verktøy. Rent teoretisk er begrepet intertekstualitet forbundet med Barthes forståelse av teksten som en vev av andre tekster. Som et metodisk verktøy kan analysen av intertekster i en tekst tydeliggjøre hva slags tekster som støtter opp under bestemte lesemåter og tolkninger av et dokument eller et begrep – lesemåter som kan gjøre leseren ytterligere gjestfri overfor mytenes invitasjon til å bli reproduisert i lesningen av dokumentet eller i tolkningen av begrepet.

Fjernelsen av historien er som nevnt et av de retoriske begrepene som Barthes nevner. Det er ikke alltid tilfelle når inkluderingsbegrepet brukes, men det kan være det. Så hva slags historie fortelles, når det fortelles en historie om inkluderingsbegrepets opprinnelse? Man kan finne flere ulike opprinnelser av begrepet inkludering, men Haug (2014) trekker frem den amerikanske skolen og forholdet mellom spesialundervisningen som elever med særskilte behov mottok, og den ordinære undervisningen. Segregeringen av elevene som mottok spesialundervisning økte, til tross for at skolene hadde en klar intensjon om å integrere alle elevene i skolen. Inkludering ble dermed introdusert med det formålet at skolene skulle tilpasses, og lærernes kompetanse skulle utvikles, slik at man kunne avvikle den segregerende spesialundervisningen og romme all undervisning sammen i et klasserom. Dette førte til en forståelse om inkludering som et alternativ til spesialundervisning, og i

faglitteraturen kan det synes som om denne tankegangen rundt spesialundervisning og inkludering har fått fotfeste (Haug, 2014).

Til forskjell fra integreringsbegrepet som har sin historie godt forankret i samfunnsvitenskapelig teori, kan det utfra det Haug skriver synes som om inkludering i større grad har sin historie i det administrative feltet. Det understøttes av de mange henvisningene til en administrativt fundert erklæring: Salamancaerklæringen fra UNESCO i 1994. I denne oppgaven kalles dette for en politisk og byråkratisk forankring av begrepet inkludering. At inkludering ikke har en teoretisk forankring på linje med integreringsbegrepet, underkommuniseres i spesialpedagogikken (se f.eks. Hausstätter, 2007). Med Barthes kan det sies å være en fjernelse av historien som får begrepet inkludering til å fremstå som mer vitenskapelig forankret enn det er.

Tilbake til spørsmålet om hensikten med å skifte ut begrepet integrering med inkludering. I spesialpedagogikken legges det vekt på at den inkluderende skolen skal tilpasse seg den enkelte eleven, uansett hvilket fysisk og psykisk utgangspunkt eleven har, ikke motsatt. I følge Haug (2014, s.9) handler det ut i fra en spesialpedagogisk terminologi om å endre selve forståelsesgrunnlaget for hva som skaper vansker hos elever. Man må endre tankegang fra en patologisk forståelse av elevens vansker til en mer relasjonell forståelse av hva som ligger bak elevens vansker. Det er, som vist tidligere, ingen som kan sies å være mot inkluderingstanken, men ulike spesialpedagogiske perspektiver ser ulikt på spesialpedagogikkens rolle i inkluderingen.

Om man tar utgangspunkt i Rune Hausstätter (2007) sine tre programmer for den spesialpedagogiske profesjonen, *det patologiske*, *det organisatoriske* og *det sosiale programmet*, vil man se ulike hovedfokus for den spesialpedagogiske aktiviteten og dermed også ulike perspektiver på inkludering og synet på elevens vansker. Kort oppsummert kan man si at det patologiske programmet sier at spesialpedagogikken skal hjelpe elever som har en vanske slik at vansken forsvinner eller blir minimert. Det patologiske programmet er ikke imot inkludering, men ser spesialpedagogikkens rolle i lys av å gi den enkelte elev en form for terapi som hjelper den enkelte å bli inkludert. Inkludering blir i dette programmet stilt utenfor selve kjernen i det som Hausstätter (2007) mener skal være det spesialpedagogiske virket, og som han relaterer til kjernen i de to andre programmene: det organisatoriske og det sosiale programmet, og som handler om å endre på det som er utenfor den enkelte elev.

Det organisatoriske programmet sier at det er måten vi organiserer samfunnet vårt som skaper funksjonshemninger, mens det sosiale programmet retter seg mot hvordan generelle sosiale prosesser og strukturer i samfunnet vårt er med på å ekskludere mennesker. I disse programmene er inkludering selve kjernen i virket, hevder Hausstätter (2007) som er forbundet med målsetningen om et inkluderende samfunn. Hausstätter (2007) peker på at dette skaper et paradoks ved at spesialpedagogikken dermed er en del av den marginaliseringen som foregår i skolen og samfunnet for øvrig ved å være en del av det systemet som fører til marginalisering. Man kan med andre ord si at spesialpedagogikken, gjennom det organisatoriske eller sosiale programmet er, paradoksalt nok, ute etter å «tilintetgjøre» seg selv gjennom inkludering. Det kan imidlertid innvendes at der også er målet med det patologiske programmet, det vil si at det spesialpedagogiske opplegget rundt eleven ideelt skal tilintetgjøres når elevens vanske er «behandlet». I forlengelsen av dette kan man si at Hausstätters (2007) tre programmer er bygd på en endelighetsforståelse: en ende i det øyeblikket inkluderingen og spesialpedagogikken tilintetgjøres. Om en på ulike nivåer: individ, organisasjon og samfunn.

Men ikke alle forstår betydningsdannelsen på denne måten. På emnet i spesialpedagogisk teori ble det lagt vekt på en annen forståelse av betydningsdannelsen, hvor prosess og uendelighet ble løftet frem som sentrale begreper (Kristeva og Engebretsen, 2010), og da ikke i form av inkluderende prosesser, men prosesser hvor noe ble henvist til skyggen av det som begrepet frontet; til underteksten. Jeg kommer tilbake til det i teoridelen i presentasjonen av «min vei inn i det teoretiske grunnlaget».

Denne oppgaven bygger på en slik forståelse; at betydningsdannelsen ikke er endelig, men uendelig, og at inkludering av noe også innebærer marginalisering av noe annet som kan vise seg i skyggene av det som inkluderes. Å begripe begrepet inkludering lar seg derfor ikke gjøre, men man kan undersøke ulike sider ved begrepet som er virkende i betydningsgivingen, slik Roland Barthes inviterer til gjennom sin myteteori og tekstteori, hvor han også som nevnt presenterer metodiske verktøy for å gjøre slike undersøkelser.

Ytterligere kontekstualisering av gjenstandsfeltet som undersøkes

Inkludering – et begrep som brukes på tvers av sektorer og problemområder

Det offentlige buker begrepet inkludering i mange ulike sammenhenger og aspekter. For eksempel kan et raskt søk på regjeringen.no vise at inkludering blant annet blir brukt i «inkluderingsdugnaden», der målet er å få flere i arbeid, av arbeids- og sosial departementet og kommunal- og moderniseringsdepartementet. Av kulturdepartementet blir inkludering brukt i sammenheng med likestilling av personer med ulike etnisitet, kjønn, seksuell legning eller funksjonsnedsettelse. Også i skolen blir inkludering brukt som et styrende begrep. På mange måter henger disse feltene sammen, alt er en del av livet og hverdagen til menneskene her i landet. Men er det de samme tankene, meningene, holdningene og forventningene som ligger bak bruken av et begrep som favner så vidt? Sannsynligvis ikke.

I så fall blir det interessant å se på hva slags andre funksjoner begrepet har enn å representere det som det gir seg ut for å representere, og hva slags forståelser det vekker hos brukerne, og om de ulike forståelsene heller fører til misforståelser enn mer-forståelser som er til gagn for de som begrepet gjelder.

Inkludering i norsk skole – et politisk og byråkratisk forankret begrep uten forankring i teori?

Helt siden inkludering «dukket opp» i Salamankaerklæringen fra UNESCO i 1994 har det vært en bærebjelke i norsk skole. UNESCO er FNs organ for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon og arbeider blant annet for at alle barn skal få utdanning av høy kvalitet. I 1994 ble det under Salamanca- konferansen utarbeidet en erklæring som blant annet sier at myndighetene skal forplikte seg til å lage lover og retningslinjer som legger inkluderende undervisning som grunnlag for all undervisning. Alle elever, uansett individuelle utfordringer eller vansker, skal inkluderes i den ordinære nærskolen sin. Salamankaerklæringen ble utarbeidet av 92 regjeringer og 25 ikke-statlige organisasjoner (UNESCO, 1994).

Men i den generelle delen av læreplanen L97, som kom ut etter Salamankaerklæringen, blir fortsatt integrering brukt. og i den generelle delen av læreplanen finner vi kapitlet «det integrerte menneske». Denne generelle delen av læreplanen ble tatt med videre etter at en ny fagdel av læreplanen, Kunnskapsløftet, ble innført i 2006. Den generelle delen av læreplanen ble først endret i 2017, over 20 år etter Salamancaerklæringen. Norge har fortsatt (per april 2020) en kunnskaps og integreringsminister. Dersom det hadde vært en

kunnskaps – og inkluderingsminister, hadde det gjort noen forskjell? Det vises til arbeidet med innvandrere når det snakkes om integrering. I skolesammenheng brukes imidlertid begrepet inkludering. Så hva har denne endringen fra integrering til inkludering i skolen egentlig hatt for seg utover å være et begrepsskifte? Har dette begrepsskiftet gitt en forskjell i livet til de utsatte gruppene med elever som inkludering var ment å gi en bedre hverdag for?

Den nye overordnede delen¹ av læreplanen ble vedtatt 1. september 2017 og ved skolestart høsten 2020 settes også den nye læreplanen fagfornyelsen i verk. Med denne fornyelsen har vi fått et nytt politisk og byråkratisk forankret begrep uten teoretisk forankring, slik jeg ser det, som er kommet inn og skal være med på å styre skolehverdagen, nemlig livsmestring. Man kan stille de fleste spørsmålene jeg tidligere har stilt til inkludering til livsmestring. Hva er livsmestring? Er det forbundet med elevenes psykiske helse, slik man kan få inntrykk av i debatten rundt innføringen av dette nye tverrfaglige temaet? I så fall: hvorfor atskilles folkehelse og livsmestring? Er ikke psykisk helse folkehelse? Og hva skiller livsmestring fra sosial kompetanse som har vært fokusområde i skolen tidligere? Det kan igjen se ut som om det innføres et begrep i skolen, uten en teoretisk forankring og forankring i en erfaringsbasert kunnskap, men med definisjoner fra forvaltningen som har satt det inn som et bærende begrep i skolen.

Det synes å ha vokst frem en frustrasjon rundt dette begrepet, hva er det vi legger i begrepet livsmestring, og hva ligger i skyggesiden av begrepet? Hva er det som gjør at vi har opplevd et behov for å ta inn dette konstruerte begrepet i skolen? Og hvem sitt behov er det i så fall? Begrepene inkludering og livsmestring har således mye til felles og reiser mange av de samme spørsmålene. På hvilke måter påvirker politiske og byråkratiske forankrede begreper uten forankring i teori, slik som inkludering, som ble satt til å erstatte det sosiologiske begrepet inkludering, og livsmestring, som er satt til å dekke et udefinert hull i kunnskapen, utviklingen av norsk skole? Er det noe vi kan ta med oss fra innføringen av inkludering til innføringen av livsmestring? Jeg vil med denne oppgaven øke bevisstheten rundt hva som ligger i begrepene vi bruker. Hvordan ulike personlige, kulturelle eller

¹ I L97 brukes begrepet *generell del av læreplanen*. I den nye læreplanen er dette endret til *overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Endringen av navn på denne delen av læreplanen, og hva det har å si for tolkningen og arbeidet i skolen er, på lik linje med endringen fra integrering til inkludering som undersøkes i denne oppgaven, svært interessant.

ideologiske bakgrunner påvirker vår forståelse av begrepene. Jeg har valgt å bruke inkludering som begrep i denne oppgaven siden det er et bærende begrep i skolen, og selve kjernen i spesialpedagogikken. Men teorien og poengene jeg trekker frem her vil være relevant i en skolehverdag i forhold til andre begreper. Dette med at begreper har en bakgrunn, og at det er det viktig å være seg bevisst denne bakgrunnen i arbeidet med elever – ikke minst i arbeidet med elever med en helt annen bakgrunn, for eksempel i arbeidet med elever med språkvansker og språkopplæringen til elever med fremmedspråklig bakgrunn, er etter min mening svært viktig.

Inkludering – et tomt tegn med negative bindinger til begreper som det kritiserer?

Begrepet inkludering kan i dag ses på som en overordnet ideologi for hvordan skolen skal gi en god og likeverdig opplæring til alle elevene, uansett elevens forutsetninger (Haug, 2014, s.19).

Det handler om sosial rettferdighet, sosial likhet, om likestilling og fellesskap. I det ligger det at skolen skal være for alle, at alle skal oppleve skolen som sin, og at alle skal trives der og kunne skaffe seg omfattende innsikter derfra. En slik skole skaper det beste fundamentet for en nasjon. Den gir det beste utgangspunktet for egalitet, og for å forstå både fellesskap, forskjeller og avvik (Haug, 2014 s.19).

Vi kan imidlertid ikke ta og se på integrering på samme måte som vi kan ta og se på en ball og enes om at «dette er en ball». Vi får dermed ulike tolkninger av begrepet siden den enkeltes tolkninger avhenger av de sosiale kodene som binder begrepets uttrykk til dets innhold. Så hva ligger egentlig i begrepet inkludering? Som vist innledningsvis har inkludering blitt frontet som et bedre begrep enn det samfunnsvitenskapelige forankrede begrepet integrering med hensyn til å skape en skole for alle. Men som jeg allerede har vært inne på, kan det synes som om at det er et politisk og byråkratisk forankret begrep, uten forankring hverken i foreliggende teori eller den praksisen det gir seg ut for å representere. Sagt med Barthes (1991b, s. 205) ord: «*det er berøvet det objekt som det taler om*». Nettopp derfor vil jeg senere i oppgaven argumentere for at det er et tomt tegn, kun med en retorisk hensikt om å fremstå som noe annet og mer riktig enn det gamle begrepet som var i ferd med å vekke uro, misnøye og opprør.

Barthes retoriske figur *vaksinasjonen* handler om dette; hvordan det gamle begrepet har begynt å vekke uro, misnøye og opprør hos *de noen* som bruker det og arbeider med det i

betydningsproduksjonen, og ved å bytte det ut med et begrep basert på en myte om at det representerer en «sannere» og mer etisk riktig representasjon, kan det vaksinere uroen, misnøyen og opprøret. Eller for å sitere Barthes (1991b, s. 204): «*Det kollektive forestillingsliv immuniseres ved hjelp av en liten innpodning med et innrømt onde; på den måten beskytter man det for risikoen for at et opprør skal begynne å spre seg*».

Også på spesialpedagogikk utdanningen på Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, har inkluderingens rolle i spesialpedagogikken en sentral plass. Inkludering er, sammen med marginalisering, bærebjelkene i studiet. Dermed går inkluderingen som en rød trå gjennom alle emner og bekrefter med dette inkluderingen som en del av selve kjernen med spesialpedagogikken. Men, som nevnt, har inkluderingsbegrepet vært ikledd en endelighetsforståelse av betydningsdannelsen, noe det kan stilles spørsmålstegn ved utfra en semiotisk forståelse av betydningsdannelsens mulighetsbetingelser som Roland Barthes myte- og tekstteori er grunnnet i. I semiotikken forstås ikke betydningsdannelsen som endelig, men som uendelig (Nordtug og Steinnes, 2020). La oss se nærmere på hva det kan innebære i forhold til begripelsen av inkluderingsbegrepet.

Når et uendelighetsperspektiv anlegges på forståelsen av inkluderingsbegrepet, blir tilnærmingen til inkluderingsbegrepet annerledes. Snarere enn å rette spesialpedagogikkens virke mot et endelighetsøyeblikk hvor skolen blir en skole for alle og spesialpedagogikken tilintetgjøres, inviterer et slikt perspektiv som nevnt til å undersøke betydningsdannelsens bevegelser og hvordan det begrepet som inkluderingsbegrepet skal erstatte, kan bli styrende for betydningsdannelsens bevegelser, slik nevnte sitat fra NOU 2009:18 kan tyde på: «*Det er av avgjørende betydning at det skilles mellom begrepene integrering og inkludering. Å sette disse to begrepene opp mot hverandre klargjør betydningen av dem*» (NOU 2009:18 s.16).

Nordtug (2008 s.44) peker på at et slikt begjær etter å bety noe annet enn det som kritiseres kan skape en *negativ bundethet* til det som kritiseres. Nordtug knytter dette til semiotikkens poeng om at tegnet får sin betydning i et system av forskjeller, og til den franske psykoanalytiker Jacques Lacans forståelse av forskyvningens ytelse i språket (Nordtug og Steinnes, 2020). Det nye begrepet skyver fra seg det gamle begrepet, og i denne bevegelsen ligger det et mulighetspotensiale til at det *kan* oppstå en ny betydning; mer-mening. Men også noe annet kan skje. Fraskyvet kan være så bundet til det gamle begrepet at det nye begrepet ikke gir noe mer-mening. De teoretiske og empiriske undersøkelsene i denne

oppgaven kan tyde på at det er tilfellet for inkluderingsbegrepet slik det brukes i deler av spesialpedagogikken og i et utvalg offentlige dokumenter som er relevant for det spesialpedagogiske fagfeltet. Inkluderingsbegrepet synes ikke å bare være negativt bundet til integreringsbegrepet, men også til marginaliseringsbegrepet ved at det nærmest benekter at noe må marginaliseres for at noe annet skal kunne tre frem i betydningsdannelsen, noe jeg senere utdyper i lys av Steinnes sitt pepperkakebaking-eksempel.

Som nevnt synes inkluderingsbegrepet å mangle en forankring i godt innarbeidet samfunnsvitenskapelig teori. I stedet for å bygge videre på det teoretiske grunnlaget til integreringsbegrepet, synes inkluderingsbegrepet å skyve dette teoretiske grunnlaget vekk i sin bestrebelse til å være forskjellig fra integreringsbegrepet. Men hva består denne forskjellen i? Min Barthes-perspektiverte analyse kan tyde på at inkluderingsbegrepet er et tomt tegn kun med den hensikt å skape en retorisk effekt hos leseren som skal vaksinere mot den gryende uro, misnøye og opprør som det gamle begrepet var i ferd med å vekke hos enkelte. Etter denne lange innledningen som er ment å klargjøre premisene for hvordan inkluderingsbegrepet analyseres, er det nå på tide å presentere oppgavens problemstillinger.

Problemstilling og oppbygging

I denne oppgaven er det to problemstillinger som undersøkes. Den ene er teoretisk og den andre er teoretisk-empirisk relatert til gjenstandsfeltet inkludering i skolen:

(1) Hvordan arbeider mytene i betydningsdannelsen i lys av Roland Barthes myteteori og tekstteori?

(2) Hvordan kan mytenes arbeid i betydningsdannelsen spores i betydningsgivingen av inkluderingsbegrepet i et utvalg skolerelaterte offentlige dokumenter som strekker seg over en periode på 25 år, og som har relevans for det spesialpedagogiske feltet. Og har det skjedd en endring i forståelsen av begrepet inkludering i disse dokumentene i løpet av perioden?

Oppbygging av oppgaven

Som de to problemstillingene viser er denne oppgaven en teoretisk-empirisk studie. Teorien og anvendelsen av den har dermed en stor og sentral plass i oppgaven. Et stort ønske ved denne oppgaven er å løfte frem, og aktualisere, Barthes mytologi-teori til den dagsaktuelle skoledebatten og dagens arbeid i skolen. I denne oppgaven perspektiverer teorien som sagt

metoden som igjen vinkler analysen. Jeg har derfor valgt å ta inn en god del av teorigjennomgangen i selve analysen for å hindre for mye gjentakelse.

Oppgaven starter med en aktualisering av problemstillingen opp mot det spesialpedagogiske feltet og skolehverdagen. Jeg kontekstualiserer temaet for oppgaven og viser også til tidligere relevant forskning og avgrensner oppgavens omfang.

I del 1 presenteres det empiriske materialet og det teoretiske grunnlaget. Jeg viser blant annet til min vei inn i det teoretiske grunnlaget gjennom mine studier ved Høgskolen i Innlandet og mitt arbeid i skolen. Jeg presenterer her det empiriske grunnlaget for oppgaven, et utvalg stortingsmeldinger og NOUer fra de siste 25 årene, samt den generelle delen av læreplanen L 97 og den nye overordnede delen av læreplanen som kom i 2017 og som ligger til grunn for den nye læreplanen fagfornyelsen. Jeg presenterer videre det teoretiske grunnlaget. Jeg gir i denne delen en kort presentasjon av Barthes myter og tekstteori da dette blir fyldigere utfylt i analysedelen. Videre presenteres metodiske begrep som er vesentlig for å kunne utføre en analyse etter Barthes syv retoriske figurer.

I del 2 kommer analysen av inkluderingsbegrepet skyggesider i det empiriske materialet belyst ved Barthes syv retoriske figurer. Her vil også Julia Kristevas teori rundt møte med den Andre gjennom egen sårbarhet trekkes inn. Deretter kommer det en analyse av inkluderingsbegrepet i det empiriske materialet ut i fra Barthes begrep intertekstualitet. Til slutt i analysen vil jeg trekke inn Lacans diskurstypologi for å belyse hvordan også samhandlingen og maktforhold mellom aktørene er med på å forme betydningen av begrepet inkludering.

Del 3 er en avsluttende oppsummering av analysens hovedpunkter og funn.

Nytteverdi for det spesialpedagogiske feltet: Hvorfor er det viktig å vite hva ordene egentlig betyr?

Jeg har jobbet i skolen i 7 år, og på den tiden fått meg mange «a-ha opplevelser» når det kommer til språk og språkforståelse. Dette gjelder både hos barn og voksne, samt i min egen forståelse. Jeg husker spesielt godt en av mine første slike «a-ha opplevelser» som helt ny assistent i barneskolen. En elev i 1. klasse av utenlandsk opprinnelse, men som snakker helt rent norsk med den lokale dialekten, kom ikke i gang med en tegneoppgave. De skulle bruke primærfargene til å lage et bilde, motivet kunne de velge ut i fra fantasien. Da jeg spurte eleven hvorfor han ikke hadde startet svarte han «jeg vet ikke hvordan fantasi ser ut».

Et annet eksempel er eleven som brukte «det er kjedelig» som begrunnelse for hvorfor han ikke gjorde noen oppgaver på skolen. Etter hvert kom det frem at han ikke forsto oppgavene, men dette klarte han ikke å uttrykke siden han kunne lese alle ordene, og han hadde hørt dem før, men han forsto ikke betydningen ordene hadde og ikke hva de betyr i sammenhengen de sto i. Dermed klarte ikke eleven å sette ord på det og det blir vanskelig for læreren å forstå hva eleven ikke forstår.

Eksemplene sier noe om hvor viktig det er å være bevisst på hvordan man ordlegger seg og hvordan elevene ordlegger seg for å skape forståelse. Det er også viktig å skape en bevissthet rundt dette i skolen. Dette viser også hvordan begrepene har en representerende funksjon, de representerer noe for noen, og disse noen er i et fellesskap der de skal kommunisere med hverandre. Når eleven ikke har forstått begrepets representasjon splittes dette fellesskapet med noen opp. Mange ganger kommer dette, etter min erfaring, til uttrykk gjennom frustrasjon, unnvikelse og aggresjon. Det er derfor viktig å øke bevisstheten rundt språkvansker i skolen. Det har de siste årene vært stort fokus på lesing som grunnleggende ferdighet og lese og skrivevansker, men det er viktig å huske på at språket er så mye mer enn avkoding av bokstavlyder. Det er språket som gir oss samhold, tilhørighet og muligheten til å uttrykke oss ovenfor andre. Dersom den konnotative betydningen av ordene ikke er lik hos avsender og mottaker faller dette fellesskapet sammen. Språkvansker kan dermed føre til en, for de fleste ubevisst, marginalisering av den enkelte eleven fra fellesskapet ved at det bygger opp en usynlig barriere mellom den enkelte eleven og fellesskapet med noen.

En annen side av språkforståelsen er når man snakker om ofte brukte og innarbeidede begreper som brukes som prinsipper i skolen. Uten å forsikre seg om at man har samme forståelse vil man kunne diskutere ulike situasjoner og scenarier uten å være klar over det. Dette er en side ved språkbruken som Barthes blant annet forbinder med konstateringen. Man konstaterer at noe er viktig, slik som inkludering, uten å ha en felles forståelse av hva inkludering er. En mulig konsekvens kan eksempelvis bli at man har ulike oppfatninger av den daglige aktiviteten og samhandlingen på for eksempel et trinnlag på en skole.

Tidligere forskning

Søket *inkludering+spesialpedagogikk* i google gir omtrent 50 600 treff. Dersom man legger til søket *inclusion+«special education»* kan man legge til omtrent 36 300 000 treff og *inclusive+education* hele 545 000 000 treff til. Om man bare søker på *inkludering* får man godt over 3 500 000 treff på norsk. I tillegg kommer de treffene man får dersom man søker på inkluderende og inkludert. Det er dermed ikke et ubehandlet begrep, men et meget omtalt og brukt begrep vi snakker om. Selv om ikke alle treffene kan beskrives som forskning i vitenskapelig forstand, viser dette omfanget av bruken av begrepet. Det finnes imidlertid svært mye forskning på inkludering, og som allerede vist er inkluderingsbegrepet et av de mest sentrale begrepene innenfor spesialpedagogikken. Det er enighet om at det er vanskelig å komme med en klar definisjon eller forklaring på hva inkludering og innebærer. Det er et komplekst begrep som har betydning på mange nivå og områder (Haug, 2014). Det skrives mye om denne kompleksiteten og hva det kan medføre.

Jeg vil i den sammenheng trekke frem en modellutprøving i noen utvalgte regioner for å styrke innsatsen rundt inkludering i skole og barnehage som trekkes frem i Stortingsmelding 6, 2019-2020. Utdanningsdirektoratet var ansvarlig for prosjektet *Inkludering på alvor* og målet med prosjektet var å bedre samarbeidet og samle ressursene på kommunalt og regionalt nivå for å gjøre praksisen i skolen og barnehagen mer inkluderende for alle. En av rammene for prosjektet var at det skulle utvikles modeller for samarbeid mellom statlig og kommunalt nivå. NTNU Samfunnsforskning har evaluert prosjektet og ett av funnene har vært at kommunene har ulike innganger til begrepet inkludering og dermed ulike målgrupper og tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 59). Dette resultatet er med på å vise viktigheten av å belyse kompleksiteten i begrepet inkludering. Det trekkes også frem behovet for mer forskning på spesialpedagogikk og inkludering i den samme

Stortingsmeldingen. Et av tiltakene som blir foreslått i kapittel 3, *Mer inkluderende praksis*, er å opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 54).

Denne oppgavens perspektiv er imidlertid, som også tidligere nevnt, å undersøke bevegelser i betydningsdannelsen i forhold til inkluderingsbegrepet i lys av Barthes myteteori og tekstteori, ut i fra hvordan begrepet brukes i et utvalg offentlige dokumenter med relevans for det spesialpedagogiske området. Relevant tidligere forskning vil derfor også være lignende forskning der Barthes myte – og tekstteori har blitt anvendt i analyse av lignende dokumenter. Et eksempel på dette er nevnte forskningsarbeid til Benedikte Thaulow (2019) der Barthes myteteori og tekstteori anvendes i en analyse av Stoltenberg-rapporten, dvs. NOU 2019: 3 - *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Det er en resepsjonsanalyse der innholdsanalysen kombineres med kvalitative intervju med et utvalg godt kvalifiserte lesere. Thaulows forskningsarbeid har, som vist, samme teoretiske utgangspunkt som denne oppgaven, og noe av datagrunnlaget som er brukt, er også en del av datagrunnlaget som er brukt i denne oppgaven. Thaulow viser blant annet hvordan myten i stor grad jobber gjennom konstateringen som skjer i fremleggingen av tall fra evidensbasert forskning: «Slike er det». Dette sammenfaller med noen av mine funn i analysedelen under.

Det er imidlertid mye forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som er opptatt av å analysere språket i skolepolitiske dokumenter. Men Barthes teori og metodiske verktøy er i liten grad brukt. En som kjenner til Barthes begrepsapparat fra oppgaver i studietiden, men som senere har gått i en annen språkteoretisk retning er professor i pedagogikk, Tine Sofie Prøitz som i sin forskning har brukt språkfilosofen John Searl for å analysere språket i skolepolitiske dokumenter. Prøitz er også en av deltakerne i utvalget som står bak NOU 2003:16. Det kan også nevnes at Barthes teorier har blitt anvendt i flere forskningsarbeider innenfor mediepedagogikk. En av dem som har gjort det, er Prøitz sin kollega Kristin Barstad (1994)

Avgrensning:

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å holde meg innenfor pedagogikken og spesialpedagogikken og videre innenfor skolen og de dokumenter som tilhører skolen, og da i all hovedsak grunnskolen. Jeg vil derfor ikke ta med inkludering i forhold til barnehagen og de dokumenter som hører dertil. Jeg har valgt å holde meg til norsk skole og vil derfor ikke gå dypere inn i Salamankaerklæringen og hvordan denne blir tolket og brukt i andre land, selv om dette er et svært interessant område, da inkludering og en inkluderende skolehverdag blir tolket svært forskjellig fra land til land.

Alle som har forsøkt å oversette fra et språk til ett annet har opplevd at et ord eller begrep mangler en direkte oversettelse som vil gi samme mening og innhold som det de oversetter fra. For eksempel er det vanskelig å oversette det norske begrepet «å kose seg» til engelsk da det ikke er noen engelske ord som har det samme betydningen. På grunn av denne frykten for å «miste noe» i oversettelsen har jeg valgt å holde meg til den norske betydningen av begrepet inkludering og hvordan den har vokst frem.

Inkludering og integrering blir brukt i flere deler av samfunnsdebatten, i tillegg til skole er det spesielt i innvandringsdebatten og debatten rundt uføre og arbeidsledige begrepene brukes. Å se på ulikheter i begrepsbetydningen mellom disse feltene vil også være en interessant studie, men i denne oppgaven har jeg, som vist tidligere, valgt å avgrense meg til skoledebatten.

Del 1. Empirisk materiale, teori og metode

Empirisk materiale.

I denne oppgaven er det som sagt begrepet inkludering som står i fokus, likevel vil fokuset ligge på tekstene som omhandler inkludering for å forsøke å åpne opp for en forståelse for hva inkluderingsbegrepet kan bære med seg av ulike betydninger. Å forvente å få en «løsning» på inkluderingsbegrepet, et svar i form av en definisjon med to streker under, vil være en selvmotsigelse med det teoretiske og metodiske grunnlaget som blir lagt til grunn i denne oppgaven. Det jeg håper å få frem med denne oppgaven er en større bevissthet i spesialpedagogikken om at begreper også bærer med seg en skyggeside.

Jeg ønsker å bringe frem den kritiske og reflekterte leseren. I det ligger det også at denne oppgaven vil leses ulikt. I tråd med Barthes teori om forfatterens død ved tekstens tilblivelse i lesingen, ser jeg at teksten lever videre etter at jeg har satt tegnene ned på arket, og dette «videre livet» har ikke jeg kontroll over.

Jeg har valgt å se på norske kilder siden jeg forholder meg til den norske betydningen av inkludering. Jeg har brukt både formen inkludering og inkluderende, dette kommer jeg tilbake til under begrepets skyggesider. Det er mange tekster som har hatt betydning for utviklingen av skolen de siste 25 til 30 årene. Jeg har valgt å kun se på dokumenter som er utgitt av staten, via læreplaner, stortingsmeldinger og Norges offentlige utredninger (NOUer). Begrunnelsen for dette er at jeg vil se på bruken av inkludering som bærende prinsipp i norsk skole, og jeg forholder meg derfor til de dokumentene som er styrende for skolen. Jeg vil nå gi en kort presentasjon av det empiriske grunnlaget.

Tekstene fra læreplanverkene jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven er den generelle delen av læreplanen L-97, samt den nye overordnede delen av læreplanen som kom i 2017 og som ligger til grunn for den nye fagfornyelsen som sette i verk fra høsten 2020. Den generelle delen og den overordnede delen av læreplanene omfatter den opplæringen som går under grunnopplæring i Norge, altså fra 1. klasse på barneskolen til fullført videregående, inklusiv eventuell lærlingetid. Den generelle og den overordnede delen av læreplanene beskriver ikke innhold og mål i fagene, men beskriver det grunnsynet som skal ligge til grunn for all pedagogisk praksis i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til de generelle og overordnede delene av læreplanene har jeg sett på følgende NOUer: NOU 2003:16 *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, NOU 2009:18 *Rett til læring* og NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring*. NOU står for Noregs Offentlege Utgreiingar og er sluttrapporten til et utvalg eller en arbeidsgruppe satt ned av departementer eller regjeringen for å utrede aspekter ved samfunnet (regjeringa.no u.å.).

NOU 2003:16 handler om å styrke retten til tilpasset undervisning for alle, slik at den rommer alle elevene i skolen.

Utvalget er opptatt av at opplæringssystemet ikke skal etterlate seg barn eller unge langs veien. Det er utvalgets mening at norsk grunnopplæring må bli mer følsom overfor variasjon og forskjellighet i elevflokket (NOU 2003:16 s.12).

I utvalgets mandat heter det blant annet:

Kvalitetsarbeidet i grunnopplæringen skal vurderes, for å sikre den enkelte elevs og lærings behov og samfunnets behov for kvalitativt godt utdannet arbeidskraft. Dette skal legge grunnlaget for høyere utdanning og livslang læring med høy kvalitet (NOU 2003:16 s.26).

Samt at

Kjønnsperspektivet, situasjonen for funksjonshemmede og nasjonale og etniske minoriteter skal belyses og drøftes (NOU 2003:16 s.26).

NOU 2009:18 *Rett til læring* retter seg spesifikt inn mot det spesialpedagogiske feltet.

Denne utredningen skal bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Barnehage og skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling. Nasjonale planer og lovverk forutsetter at barnehage og skole bygger på verdier som likestilling, likeverd, sosial rettferdighet og medvirkning. Læring skjer også uformelt i aktivitet, samvær og lek i fritiden og gjennom ulike medier og på forskjellige arenaer (NOU 2009:18 s.13).

Utvalget skal foreslå en helhetlig tiltakskjede for blant annet elever med behov for særskilt støtte, hjelp og tilpasning i opplæringen. Sitatet ovenfor er hentet fra første avsnitt i avhandlingen, og som vi ser trekkes det faktum *at alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap* frem allerede her. At inkludering er et grunnleggende prinsipp blir videre fremhevet i kapittel 1.2 *Grunnleggende prinsipper* der utvalget fremhever viktigheten

av en felles forståelse av grunnleggende prinsipper for å kunne realisere skolens mål. I avsnitt 1.2.3. *Inkluderende opplæring* trekkes det frem at

Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte» (NOU 2009:18, s. 15).

samt at

Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling (NOU 2009:18, s.15).

Dette skillet mellom inkludering som grunnleggende prinsipp og konkret handling kommer jeg tilbake til i analysen under den retoriske figuren *Konstateringen*.

NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring – kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* har en litt annen tematikk enn de to andre NOUene, og blir ofte kalt for Stoltenberg-rapporten. Her ses det på forskjeller mellom jenter og gutter i skoleprestasjoner. Inkludering blir her sett i sammenhengen med tiltak for å sikre jenter og gutter like muligheter og grunnlag for å fullføre skoleløpet og høyere utdanning. Selv om rapporten har et litt annet utgangspunkt er fortsatt inkludering sentralt. Utvalget legger ned fem grunnprinsipper for sine forslag der et av dem er:

Tiltakene skal bidra til inkludering av barn og unge (NOU 2019:3, s.16).

Det er altså tre NOU er med et spenn fra 2003 til 2019 som fokuserer på tre forskjellige områder, men som likevel er innenfor det spesialpedagogiske feltet. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og utjevning av kjønnsmessige forskjeller blir alle diskutert opp mot inkludering. I tillegg er dette tekster som er med på å danne grunnlaget for flere av meldingene til Stortinget som jeg også har sett på. En melding til Stortinget (frem til 2009 kalt Stortingsmelding) er en melding sendt fra regjeringen til Stortinget, som omhandler tema innenfor statlig virksomhet. En melding til Stortinget er ikke et lovforslag, men en rapport som danner grunnlaget for en debatt i Stortinget. Følgene av en slik debatt er ofte et lovforslag som fører til endringer i den aktuelle virksomheten, i dette tilfellet opplæringsloven og tilhørende lover og forskrifter (Gisle, 2018).

Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* bygger blant annet på NOU 2003:16. I tillegg bygger de på evalueringer av læreplanen Reform 97 og OECD rapporter.

Stortingsmeldingen tar for seg svakheter i norsk skole som har kommet frem gjennom nasjonal og internasjonal forskning. Et av temaene som blir tatt opp er at evalueringen av reform 97 viser at man ikke har klart å oppnå idealet om en opplæring som er tilpasset den enkelte eleven. Det er stor systematisk ulikheter i læringsutbytte elevene får, og en stor andel av elevene får ikke et tilfredsstillende utbytte av grunnleggende ferdigheter i opplæringen (Utdanning og forskningsdepartementet, 2004).

Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* tar videre opp at norske elever skårer lavest av landene i Norden og under gjennomsnittet i OECD landene på grunnleggende ferdigheter. Det er den stadige nedgangen i disse ferdighetene som trekkes frem som problematisk, ikke selve plasseringen i forhold til andre land. Stortingsmeldingen trekker frem inkludering som en av styrkene ved norsk skole.

I sin gjennomgang av norsk opplæring peker OECD på Norges arbeid mot mobbing og for et positivt og inkluderende læringsmiljø som et forbilde for andre land (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 26).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* tar for seg tiltak som skal være med på å sikre like muligheter for alle barn, uansett utgangspunkt. Videre sies det at dette krever et inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Målet med denne stortingsmeldingen er å legge til rette slik at hjelpen kommer nærmere de elevene som trenger den. Et av tiltakene som fremmes er et kompetanseløft innenfor spesialpedagogikken i barnehage, skole og PPT. Stortingsmeldingen bygger blant annet på rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl-rapporten), og den tidligere nevnte NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Alle de tre stortingsmeldingene gjenspeiler hva som var viktig i skoledebatten på i den tiden de kom. I 2003- 2004 var det evalueringer av læreplanen L97 og forslag til endringer som var i fokus. Opplæringen skulle tilpasses den enkelte eleven bedre og for å få til dette måtte skolene få mer frihet til å nå målene i læreplanen slik de selv mener er best for sine elever. Grunnleggende ferdigheter blir også trukket frem. I 2007-2008 var det kvaliteten på elevenes

opplæring som sto i fokus. Innføringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet² høsten 2006 førte også til store endringer i arbeidsmåte og organisering i skolen, med mer lokal valgfrihet, tidligere lese og skriveopplæring og mer fokus på grunnleggende ferdigheter. Det var stort fokus på tidlig innsats og lærernes kompetanse og kompetanseutvikling. I nåtid, 2019-2020 er det tidlig innsats og hvordan ressursene best skal fordeles slik at alle elever får en likeverdig opplæring. Retten til spesialundervisning og om denne kan fult ut erstattes av tilpasset opplæring er også spørsmål som diskuteres nå for tiden. Den nye læreplanen fagfornyelsen innføres fra våren 2020, og dette er blant temaene som har vært mye diskutert i forbindelse med den.

Alle stortingsmeldingene har noe til felles, blant annet de tar for seg viktigheten av tidlig innsats, lærernes kompetanse og læreplaner og opplæringsmål. De diskuterer også viktigheten av inkludering, og alle har en form på «forklaring» på hva som menes med, og er, inkludering i skolen.

Det teoretiske grunnlag

Min vei inn i det teoretiske grunnlaget

Som teoretisk og analytisk-metodisk utgangspunkt for min undersøkelse har jeg, som tidligere presentert, valgt å ta utgangspunkt i Roland Barthes teorier om myter i språket og hans forståelse av tekst som en intertekstuell praksis hvor leseren tilkjenner seg en viktig posisjon. Språkutvikling og språkvansker har alltid vært en del av spesialpedagogikken som har vekket min interesse og som vist tidligere har forståelsen av begrepets kontekstuelle og relasjonelle meningsinnhold, og ikke bare det bokstavelige uttrykket, stor innvirkning på elevenes evne til å tilegne seg kunnskap og til å tilhøre et språklig fellesskap. Språket vårt er mye mer innfløkt enn det vi tenker over til vanlig, ordene og begrepene vi bruker har en historie, mening og skyggeside med seg. I emnet i spesialpedagogisk teori ble det rettet fokus på dette, nemlig å vende på begrepets umiddelbare betydning. Hva mer ligger i ordene enn dette første uttrykket som møter oss.

² Reformen av læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06), ble innført høsten 2006. Denne omfattet hele grunnskole og videregående skole og gikk på både innhold og struktur i skolen. LK06 beholdt den generelle delen av læreplanen fra L97 og jeg har dermed valgt å ikke ta den med som en del av det empiriske grunnlaget i denne oppgaven.

Dette ble fulgt opp i kurset i metode- og vitenskapsteori der blant annet dekonstruksjon, med fokus på begrepets skyggeside, eller underteksten, ble presentert. Professor Jenny Steinnes viste på forelesning til en pepperkakeform man bruker til å trykke ut pepperkaker med. Uansett hvordan man plasserer pepperkakeformen vil det være noe som er utenfor og ikke blir med i pepperkaken. Hva kan det som ikke kommer mer i pepperkaken si oss om pepperkaken? Det samme er det med språket: hva er det som havner utenfor formen når vi bruker begrepene, og hva kan dette si oss om begrepet? Denne vendingen av begrepenes umiddelbare betydning åpnet opp en enda større «verden» av kompleksitet og viktigheten med bevissthet og kunnskap om ordenes betydning for å være en del av fellesskapet. Et annet aspekt som kom inn i teorikurset var Julia Kristeva og hennes teorier om møte med egen sårbarhet i språket. Hvordan vi som deltakere i fellesskapet møter de utenfor gjennom en sårbarhet vi møter som språkbrukere? Da jeg senere ble introdusert for Kristevas læremester Roland Barthes og hans teori om myter, var det noe som jeg følte var med på å «samle sammen» mine tanker og funderinger rundt hva som ligger til grunn for vår forståelse av språket. I tillegg til hva den enkelte legger i begrepene de velger å uttrykke seg med, er jeg også interessert hvordan den som mottar budskapet tolker det og hvordan budskapet da lever videre i denne personens tolkning.

Barthes myter

For mange er den første assosiasjon ved begrepet myter fortidens fortellinger med moraliserende poeng for å beviselig påvirke mottakeren. Slike myter er, kort fortalt, ofte religiøse eller kulturelle fortellinger, i mange tilfeller muntlig overført, som forteller om opprinnelsen til kulturelle objekter, personer eller hendelser. Den største forskjell på fortidens myter og Barthes språklige myter er bevisstheten av påvirkningen mytene har. På samme måte som fortidens myters formål var å samle og gi uttrykk for den kollektive bevisstheten til en bestemt sosial gruppe, samt regulere forhold og forsterke moralsystemet innad i gruppen gjennom å forklare den kulturelle opprinnelsen til denne gruppen, blir vår individuelle tolkning av språklige myter mediert av et symbolske språk, ideologier eller overbevisninger som blir samlet bevisst eller ubevisst (Huppatz, 2009). Denne medieringen gjør at vi tyder virkeligheten gjennom ulike bevisste og ubevisste samlede narrativer som påvirker oss i retning av bestemte fortolkninger av et begrep eller et større gjenstandsfelt, slik som inkludering i skolen.

Det er dette som er språklige myter. Det er denne ubevisste påvirkningen som jeg er opptatt av: hva slags myter inviteres vi til å ønske velkommen i bruken av begreper og lesningen av tekster? Hva slags retoriske virkemidler er virkende i mytenes appell til oss om å vise gjestfrihet ovenfor den tolkningen som de inviterer til? Hvordan kan vi som spesialpedagoger bli mindre gjestfrie overfor de mytene som inkluderingsbegrepet inviterer oss til å reproducere?

Med det kan man si at mine analyser både bygger på den delen av Barthes forfatterskap som handler om hvordan mytene skygger til begrepens skyggeside, og om hvordan begrepene leses på ulike måter – et sprang i forfatterskapet fra «Mytologier» i 1957 til «Forfatterens død» i 1968. Noen vil si at dette spranget på 11 år er et sprang fra en strukturalistisk tilnærming med ensidig fokus på språket som sådan til en poststrukturalistisk tilnærming hvor leserens rolle gis langt mer oppmerksomhet. Men leser man «Mytologier» grundig, vil man se at leseren også er svært tilstede i dette verket.

Når det er sagt, kan man si at Barthes åpner teksten mer og mer utover i forfatterskapet, slik at det ikke blir én myte i en tekst, men et mangfold av myter som skapes i de mange lesningene. Skulle jeg ha belyst det siste empirisk, måtte jeg ha intervjuet et mangfold av lesere av de dokumentene som jeg analyserer (jf. Thaulow, 2019). Av tidsmessige årsaker har jeg ikke gjort det, men forsøker å bøte på det ved å vise at det kan være ulike tolkninger av dokumentene.

Et annet argument for valget av Barthes er at han var en av de første som for alvor så på populærkultur som et felt verd en intellektuell granskning. Før Barthes var det for det meste den opphøyede, klassiske litteraturen og kunsten som hadde vært gjenstander for en slik grundig granskning (Huppatz, 2011). Man kan debattere om innføringen av nye begreper i samfunnsdebatten, og videre i skolen er en populistisk handling, men nye begreper blir innført for å fornye skolen og den praksisen som utføres der. Inkludering, og nå livsmestring er slike begreper, innført for å «fylle et tomrom» praksisutførerne kjenner på i det daglige, eller kanskje for å fylle ett markeringsbehov eller ideologisk behov fra politikerne sin side. Men for at en slik innføring skal ha en verdi og effekt må det være noe som skiller det som ligger bak begrepene fra det vi allerede har. For å se på dette har jeg tatt utgangspunkt i Roland Barthes teori om myter.

For å hindre for mange gjentakelser vil jeg her gi en grunnleggende innføring i Barthes teorier om myter. Denne teorien vil bli grundigere utfylt i analysedelen og diskusjonen.

Hva er en tekst

For å kunne snakke om begreper og hvordan de brukes i ulike tekster og hvordan tekster påvirker hverandre, må vi først avklare hva vi mener med begrepet tekst. Ved første tanke vil de fleste nok svare at en tekst er noe som er nedskrevet, kort eller langt og leses fra start til slutt. En tekst blir ofte forstått nærmest som et papir med tegn, setninger og avsnitt, eller en samling ark med tegn bundet sammen til en bok. For mange er en tekst er noe strukturelt og mekanisk som kan brytes opp i deler og analyseres, noe fysisk som kan ses, tas på og oppta en plass. Teksten ses på som et hjelpemiddel mot tidens glemsel, hukommelsenes usikkerhet og en manglende presisjon i gjenfortellinger. Teksten sees da på som en korrekt gjengivelse av den meningen og innholdet verkets opphavsmann har hatt til hensikt å legge i det (Barthes, 1991a). Med andre ord sees teksten da på som et ferdig produkt som formidler et gitt og klart budskap.

En slik forståelse av begrepet tekst er ikke de samme forståelsen som den forståelsen Barthes legger til grunn og som vil bli lagt til grunn i denne oppgaven. Barthes trekker frem at en tekst er mer enn denne nærmest mekaniske nedtegningen av tegn, man kan ikke begrense begrepet tekst til det skrevne ord. Teksten også kan være muntlige, for eksempel kan man se på en forelesning som en tekst. En forelesning vil, på samme måte som en skrevet tekst, bli tolket på ulikt vis av de som hører den og vil få ulike tolkninger og betydninger videre for den enkelte. Det er derfor viktig å holde teksten avskilt fra verket. Verket er et avgrenset, før i tiden, fysisk objekt, en bok som kan holdes og blas i. Nå er ikke verket alltid lengre tilstede i egen fysisk forstand, vi leser bøker, rapporter og artikler på digitale enheter, men det er like mye et verk, et avgrenset objekt, selv om den fysiske formen har endret seg. Så hva kan man da si at teksten er, om det ikke er bøker, aviser, nettpublikasjoner og så videre? Teksten er språket verket består av. Sagt med Barthes ord: «*Verket holdes i hånden, teksten i språket*» (Barthes 1991a, s.79).

Tekst er produksjon, ikke et produkt og teksten blir derfor aldri ferdig. Teksten er den arenaen der tekstprodusenten og leseren får mulighet til å møtes og teksten får arbeide videre. Det faktum at teksten er nedskrevet eller uttalt betyr dermed ikke at teksten slutter å utvikle og endre seg. Slik er det også med mytene. Når man tror man har fanget de, har de

allerede beveget seg videre. Slik er mytologens arbeid et evigvarende arbeid. Det er ikke som snømåking. Og sommer eksisterer ikke i mytenes virke i språket. «*Kan da alt bli myte? Ja, jeg tror det, for universet er uendelig suggestivt*», påpeker Barthes (1991b, s.165) i «Mytologier».

Teksten tilhører derfor ingen, hverken produsenten av teksten, som regel kalt forfatteren, eller konsumenten eller forbrukeren av teksten, leseren. Teksten tilhører alle og det er teksten i seg selv som arbeider ustoppelig, ikke produsenten eller forbrukeren (Barthes 1991a). Ingen kan dermed «eie» ordene. Dette er viktig å huske på når man ser på utviklingen til et begrep. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Man kan stille seg spørsmål ved hvorfor denne adskillelsen mellom verker og tekst er viktig når man har et datamateriale kun bestående av skriftlige kilder. Ved en slik adskillelse er det ikke verket som helhet som blir analysert, men tekster i verket.

At en tekst hele tiden er i endring og utvikling, og aldri blir et ferdig produkt, kan være vanskelig å se for seg. Et eksempel på hvordan en tekst konstant arbeider i møte mellom tekstprodusenten og leseren, er dikt. Et dikt vil ha ulik betydning for alle, avhengig av leserens personlige bakgrunn og erfaringer, men også med tanke på den tid og samfunnsettingen diktet leses i. Nye meninger og forståelser vil dukke opp ved nye lesere, og diktet vil få sin mening i den tiden det leses i, ikke den tiden det er skrevet i. Et annet eksempel på hvordan teksten lever videre etter å ha forlatt forfatteren er en skjønnlitterær fortelling, ofte nedskrevet i en bok. Mange kan nok kjenne seg igjen i det å lese en fortelling man selv synes er spennende, trist, morsom og eller provoserende for så å diskutere denne med en annen som ikke har samme inntrykket av fortellingen. Man har tolket teksten ulikt, man har ulikt utgangspunkt for lesingen av teksten og sitter dermed igjen med ulike inntrykk av den.

Det samme gjelder lesning av dokumentene brukt i denne oppgaven. Når vi nå leser dokumenter som omhandler inkludering i fra midten av 90-tallet, leser vi den med de forkunnskapene, standpunktene, erfaringene og innflytelsen vi har i dag. Teksten vil dermed jobbe videre fra da den ble nedskrevet til å gi mening i dag. Som vist til tidligere mente Barthes at mytene ikke lar seg «fange», mytene er i utvikling sammen med resten av samfunnet. Når inkludering ble innført som begrep var det en tid med store sosiale reformer

i Norge, og inkludering kom inn i språket vårt på samme tid som disse endringen. I årene 1991 til 1995 ble reformen for mennesker med psykisk utviklingshemning, HVPU-reformen, gjennomført. Kort fortalt hadde reformen til hensikt å avvikle bruken av institusjoner til fordel for å *integrere* personer med funksjonshemninger i samfunnet. Særomsorgen skulle legges ned og alle skulle favnes av den samme kommunale tjenestene og tilbudene (Sørbye, 1994). Grunnlaget for dette var at forholdene i institusjonene ble sett på som uakseptable både på et medmenneskelig, sosialt og kulturelt grunnlag. Beboerne på institusjoner hadde ingen mulighet til å utvikle egen identitet og livsstil og var underlagt en kontinuerlig styring og kontroll, uten mulighet for privatliv (Sørbye, 1994). Denne beskrivelsen av hva HVPU-reformen er og hvorfor den var (er) nødvendig er hentet fra en artikkel fra 1994, mens man sto midt i reformen. Her ble begrepet integrere brukt, ikke inkludere. Man gikk fra en segregering til å skulle integrere. Da denne artikkelen ble skrevet og reformen ble gjennomført var det integrering som var den førende retningslinjen, og ble sett på som det rette å gjøre. Men i denne tiden vokste det også frem et behov for å endre fra integrering til inkludering. Når vi leser teksten i dag har vi både mer informasjon om hvordan denne reformen påvirket livet til de beboerne som ble flyttet, men kanskje også en annen formening om integrering, dette er med på å forme hvordan vi leser teksten i dag. Kanskje leses ikke teksten like positivt i dag som når den ble skrevet. I dag er vi kjent med det ubehaget som vokste frem i ved bruken av begrepet integrering som til slutt førte til en endring av prinsipp fra integrering til inkludering. Vi har også erfaringer fra reformen. Dette er faktorer som er med på å forme hvordan vi leser teksten i dag, på samme måte som de er med på å forme hvordan vi tolker begreper forskjellig etter hvert som tiden går. Teksten jobber videre i lesingen, dette kommer jeg tilbake til senere.

Tegnets uttrykk og innhold

Opp gjennom tiden har den skrevne teksten fått en forståelse der teksten forstås som en begrepsmessig helhet med tegnet i sentrum. Denne forståelsen er etter hvert blitt endret ettersom man har fått en forståelse av tegnet, som et historisk og, ifølge Barthes, ideologisk kunstprodukt. Tegnets fremvekst og sivilisasjon har fulgt vår vestlige utvikling. I følge Barthes (1991a) er en forutsetning for begrepet tekst at det skriftlige budskapet og tegnet blir artikulert på samme vis, med de to sidene tegnets uttrykk og tegnets innhold. Tegnets uttrykk er den konkrete «tingen» som tegnet refererer til, gjerne i form av noe som

personen kan se, røre, lukte eller på annet vis få en konkret oppfattelse av. Tegnets innhold er den representasjonen begrepet har, ideen eller den mentale konstruksjonen av den samme «tingen» som begrepets uttrykk refererte til (Ryghaug, 2002).

For å holde oppgaven mest mulig ryddig og oversiktlig vil jeg bruke tegnets uttrykk og tegnets innhold om de ulike sidene ved begrepet. Barthes bruker begrepet signifikant side om tegnets uttrykk og signifikat side om begrepets innhold. Et eksempel på disse ulike sidene av begrepet kan vi se på med begrepet «bikkje». Tegnets uttrykk er et dyr vi kan se, ta på, lukte og på andre måter oppleve konkret. Tegnets innhold er den mentale konstruksjonen som følger med begrepet «bikkje» og hvordan konkrete blir «fremstilt» i våre egne tanker. Begrepene bikkje og hund har det samme uttrykket, dyr med fire ben, pels og snute, men har forskjellige innhold i tegnet. Med forbehold om at jeg nå generaliserer andres tanker til mine egne kan man si at hund er et begrep som vekker positive assosiasjoner og representasjon hos de fleste, mens bikkje er negativt ladet og følger med seg en negativ vinkling og syn på tegnets uttrykk.

Barthes var som nevnt veilederen og læremesteren til Julia Kristeva, og deres teorier er dermed nært forbundet. Det er derfor naturlig å trekke inn Kristevas teori om fenotekst og genotekst når man snakker om hva en tekst er. Fenoteksten er den strukturelle siden av teksten, den delen som lar seg beskrive med fonologiske, strukturelle og semantiske beskrivelser. De analysemetodene man tradisjonelt bruker på tekster, som strukturanalyse, tilhører fenoteksten. Fenoteksten er tilgjengelig for den semantiske, naive leseren og stiller ingen spørsmål om tekstens subjekt, påpeker Barthes (1991a). Genoteksten er det stedet der grunnlaget for tekstens subjekt legges. Det er et heterogent område der «*tegnene blir invadert av driftene*» (Barthes, 1991a, s.77). Dette betyr ikke at genoteksten det samme som et annet av Kristevas hovedfokus, nemlig det ubevisste i språket, men mer en utstrakt arm fra det ubevisste inn i teksten. Genoteksten er den flersidige og felles logikken som er tilstede i betydningsdannelsen av teksten.

Mytologien = semiotikken + idelogien

Barthes bruker myter til å forklare hvordan selv de mest sofistikerte og teknologisk utviklede samfunn organiserer objekter i meningsfulle kategorier etter narrative som gir uttrykk for kollektive verdier (Huppertz, 2011). Myter er et kommunikasjonssystem, et redskap for sending og mottak av beskjeder og budskap. Myter er altså en form for tale (Barthes, 2009

s.131). Myter formidler likevel budskap ikke bare gjennom verbalt språk, men også budskap gjennom andre uttrykksformer, blant annet gjennom fotografi, film og reklame – og også gjennom offentlige dokumenter, vil jeg føye til. Myter kan altså ikke defineres gjennom sitt objekt eller uttrykksform, for alle uttrykksformer kan fylle med mening (Barthes, 2009 s.131). Selv om myten kan formidles gjennom mange ulike forumer kan ikke myten i seg selv være et objekt, et konsept eller en ide, men er et middel for tegnets innhold til å komme frem. Barthes (2009 s.133) bruker blant annet skriftens historie til å begrunne dette. Før vi fikk alfabetet til å representere språket skriftlig, var det ulike former for tegninger og piktogrammer som ble benyttet for å formidle språklige beskjeder. For eksempel helleristninger, et grafisk uttrykk for å formidle beskjeder.

Dette betyr ikke at man kan behandle myter som et hvilket som helst språk. Man kan dermed ikke putte myter inn i en boks merket «lingvistikk». Myter er mye mer omfattende enn det, og blir dermed plassert i en generell vitenskap som strekker seg over flere områder (Barthes 2009, s 133). Barthes (2009, s.135) sier at mytologien har en plass både i semiotikken, siden det er en formell vitenskap, og i ideologien siden det er en historisk vitenskap. Mytologien studerer ideer satt i form. Mytologien er altså både en formell vitenskap med en struktur, samtidig som den har en mer flytende side i historien den bygger på som er i konstant endring.

Siden myter er avhengig av språket er det ingen myter som er evige, de har alle oppstått etter menneskets språklige utvikling og de kommer og går med hva som blir formidlet i tiden. Noen myter er riktignok gamle, men ingen er evige, de har oppstått etter mennesket og kan alltid endre seg. Myter kan heller ikke leve utenom språket, da myter har sitt opphav i menneskets historie, for det er der hendelser blir gjort om til språk, og det er i språket myten har sitt liv. Myter kan derfor kun ha et historisk opphav, og ikke være utviklet fra tingenes natur (Barthes, 2009 s.132).

Metodiske (be)grep og leserens begripelse

Hvilken metode man legger til grunn når man undersøker en problemstilling har stor innvirkning på utfallet av undersøkelsen. Ulike metoder gir ulike innfallsvinkler på en problemstilling og fører med seg ulike fokuspunkter og perspektiver på problemstillingen som undersøkes, og vil dermed ha stor innvirkning på funnene. Når man skal undersøke en problemstilling der datamaterialet er offentlige dokumenter vil den første metoden som

mange tenker på være en dokumentanalyse med vekt på tekstens denotative mening (jeg kommer straks tilbake til hva denotativ mening er). Når man anvender Barthes tenkning og metoder vil ikke en slik metode være så relevant. Hos Barthes er teori og metode forbundet med hverandre. Å skulle redegjøre for metoden vil dermed også være forbundet med en teoretisk redegjørelse. Jeg vil nå redegjøre for noen begreper som tydeliggjør hvordan jeg har nærmet meg dokumentene som jeg har analysert. Jeg vil starte med å ta tak i det begrepet jeg allerede har introdusert: denotativ mening, og hvordan Barthes utvider meningsskapingen med et nivå til. Og igjen hvordan disse to nivåene kan inngå som metodiske (be)grep i en analyse av myter. Deretter vil jeg si litt om forskersubjektets posisjon i undersøkelsen og da med utgangspunkt i Barthes forståelse av leseren. Til slutt i denne metodegjennomgangen vil jeg kort si noe om intertekstualitet som i likhet med de sju retoriske grepene, eller figurene som Barthes kaller det, og som jeg presenterer i selve analysen, anvendes for å undersøke inkluderingsbegrepets skyggesider i dokumentene.

Denotativ og konnotativ mening

Barthes snakker om tegn. Et tegn er den minste meningsbærende enheten i et medieuttrykk (Huppatz, 2011). I teksten er den minste meningsbærende enheten ordene, begrepene, vi bruker. Det kan virke tilfeldig hvilke ord vi bruker, vi har mange synonymer i språket vårt, likevel er det noe som gjør at vi foretrekker eller føler at et ord passer bedre enn et annet. Selv om vi bytter et ord ut med et synonym får vi ikke nødvendigvis samme mening med budskapet. Tidligere viste jeg til hvordan de to synonymene hund og bikkje hadde ulike innhold og tolkninger, selv om de begge viser til det samme uttrykket. Her kommer de ulike meningsnivåene i språket vårt inn. Begreper har flere «lag» med forståelse som er med på å forme de budskapene vi sender og mottar.

Myter er et tredimensjonalt mønster, det har en uttrykkside, en innholdsside og punktet hvor disse to møtes, formen. Det samme tredimensjonale mønstret har språket vi bruker, men myten ligger på et dypere nivå enn språket. Språket har også en uttrykkside og en innholdsside og til sammen utgjør de en form, tegnet. Enkelt forklart er uttrykket det konkrete, innholdet er ideen og tegnets form er sammenhengen. Myten tar utgangspunkt i tegnets form, sammenhengen i tegnet, og opererer dermed på et dypere nivå enn det språket gjør. I lingvistikken kan språket selv uttrykke seg gjennom språklige objekter. Dette kan ikke myten. Myten trenger selv et metaspråk, et annet språk der man snakker om myten

(Barthes 2009, s.138). I myten er det språkets tegn, formen, som er utgangspunktet. Mytens uttrykk kan derfor i myten bli sett på fra to ulike synspunkter, som det endelige resultatet i det lingvistiske systemet, som tegnets form, eller som det første steget i det mytiske systemet, som uttrykket til myten (Barthes 2009, s.140). Myten tar altså over der lingvistikken slutter. Mytens innhold tar, på samme måte som språkets innhold, utgangspunkt i uttrykket, men der språkets innhold tar utgangspunkt i språkets uttrykk, tar mytens innhold utgangspunkt i språkets form, mytens uttrykk. Til sammen utgjør dette mytens tegn. Mytens uttrykk tar utgangspunkt i lingvistikken tegn og er dermed abstrakt, men innholdet er derimot ikke abstrakt, det er fylt med en situasjon (Barthes 2009, s.142).

Barthes (1991b s.170) viser i essayet «Myten i dag» denne sammenhengen i en illustrasjon som viser hvordan språkets tegn er mytens form:

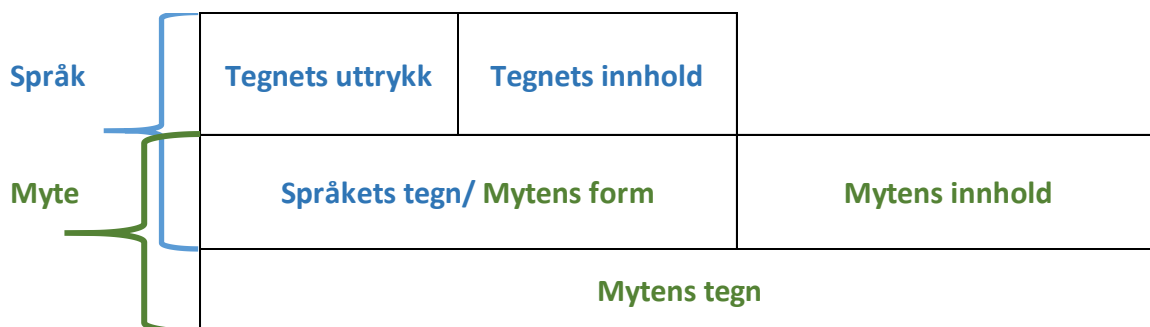


Fig. 1

Kristeva knytter tegnets form til begrepet arbeid, meningen produseres i tolkningen av tegne og lesingen av tekster. Ved å fremheve den symbolske dimensjonen av gjenstander anerkjenner Barthes at individuelle erfaringer er mediert av et, bevisst eller ubevisst samlet, symbolsk språk, ideologier eller overbevisninger (Huppatz, 2011).

Kollektive verdier er som oftest tatt for gitt. Vi regner med at andre har samme forståelse om begreper som vi har. Men tegn har, som sett, ulike nivåer av betydning. Barthes ulike betydninger av tegnet på ulike nivåer har en forbindelse til begrepene denotativt og konnotativt meningsnivå. I følge Huppatz (2011) er denotasjon er den faste grunnbetydningen til tegnet. Det denotative meningsnivået beskriver formen, kjennetegn og støpningen til tegnet, og man kan se på den denotative betydningen som en direkte oversatt betydning av begrepet. Det konnotative meningsnivået ved tegnet er alt det andre tegnet kan stå for indirekte og som kan variere mellom hvem som sender og tolker budskapet.

Konnotasjon er det meningsinnholdet folk flest, som tilhører samme kultur, forbinder med det de ser eller hører (Huppatz, 2011). Det konnotative meningsinnholdet er ikke en objektiv representasjon, men en representasjon skapt av den enkelte, kulturen eller samfunnet som representasjonen tilhører.

Den denotative meningen kan være tilnærmet lik i de to ordene hund og bikkje, men den konnotative meningen kan være svært forskjellig. Her spille mytene inn. Mytene påvirker vår oppfatning av det konnotative meningsinnholdet i et begrep. Hvis vi erstatter eksemplet med hund og bikkje med begrepene sær og original, har ikke tegnets uttrykk en billedlig form, noe å peke på, å vise til. Både sær og original viser til det å skille seg ut, ikke være og gjøre det samme som alle andre. Dette er den denotative betydningen, tegnets uttrykk, og er svært lik for de to begrepene. Men den konnotative betydningen er ulik. Begrepet sær bærer for mange med seg en negativ konnotasjon, om man beskriver en person med begrepet sær er det en negativ karakteristikk. Begrepet original derimot har en positiv konnotasjon og blir ofte brukt til å beskrive en person i en positiv vinkling.

Men den konnotative betydningen av et ord kan være forskjellig fra ulike kulturer eller sub-kulturer. Ta for eksempel begrepet ferie. Den denotative betydningen er å ikke gå på jobb eller skole for en gitt periode. Dette er den direkte betydningen av begrepet, tegnets uttrykk. Den konnotative betydningen vil endre seg etter hvilken kultur, eller sosial omgangskrets, brukeren av begrepet tilhører og hvilken erfaring man har med «ferie», man har forskjellige oppfattelser av tegnets innhold. En som er vokst opp med fjellturer i ferien vil ha en annen konnotativ betydningsdannelse av feriebegrepet enn en som har tilbrakt feriene på biltur som barn. Men den denotative betydningsnivået er det samme. Den denotative betydningen av et begrep er konstant, men den konnotative betydningen kan variere veldig. Denne variasjonen kan være både mellom individ/grupper, men også i tid, da hva som ligger i det konnotative betydningsnivået for den enkelte kan endres med tid og situasjon. Hva man legger i begrepet ferie kan altså endres etter hvert som nye erfaringer kommer til. Dette viser også hvilke mangfold som ligger i begrepet inkludering. Hvilke erfaringer og utgangspunkt den enkelte har vil være med på å styre den enkeltes konnotative betydning av ordet. Her vil den enkeltes utgangspunkt spille inn, grovt sett; er du en som skal inkludere noen eller er du den andre føler må inkluderes. Kristeva tar tak i

dette poenget når hun spør om hvem det er man inkluderer for (jf. Kristeva og Engebretsens, 2010). Jeg kommer tilbake til dette poenget i analysedelen i del 2.

Selv om inkludering kom som et nytt begrep og dermed ikke har den samme lange historiske bakgrunnen å hente en felles forståelse fra som integrering, kan det være at inkluderingsbegrepet er negativt bundet til integreringsbegrepet, slik jeg har vært inne på.

Leseren

Forfatteren er, som vist tidligere, ikke den eneste som tolker tegnene i en tekst. Leserens tolkning av tegnene er det som holder teksten i produksjon. Det er derfor ikke bare utvelgelsene av begrepet inkludering i stedet for integrering fra forfatteren som har påvirkning på begrepets betydning. Også hvordan leseren tar imot og tolker tegnene i teksten har betydning for om vi får et skille fra integrering til inkludering, og i siste instans hvordan, og i hvilken grad, denne endringen påvirker elevens skolehverdag. Dersom det skal være en endring i handling ved endringen fra integrering til inkludering, må det også være en endring i tolkningen fra leserens side av tekstene som omhandler inkludering i forhold til de som inneholder integrering.

Barthes ser mytenes påvirkning også gjennom leseren. Ved å avsløre mytologier vil Barthes avsløre maktstrukturer og andre strukturer i tekster og tegnene. I «Forfatterens død» er det leserens rolle som fremheves på bekostning av forfatteren, eller opphavsmannen. Leserens rolle er ikke lenger en passiv mottaker, men vekkes til live som en aktiv del av tekstens produksjon (Barthes, 2015).

Når teksten ses på som et ferdig produkt, et ferdig resultat, blir forfatterens rolle overordnet og det eneste aktive subjektet i betydningsgivingen av begrepet inkludering, for eksempel. Leserens rolle blir da betraktet som en passiv mottaker av budskapet til forfatteren, og vil ta inn forfatterens budskap og tolkning ukritisk og uten egen tolkning. Man får dermed en direkte overføring av tegnets innhold og budskap fra forfatteren til leseren. Dersom det hadde vært slik hadde det ikke vært noen usikkerhet i betydningen og tolkningen av begrepet inkludering. Alle lesere ville hatt samme tolkning av begrepet og hva det innebærer, siden alle ville være den samme passive, lidenskapsløse, mottakeren av det samme budskapet gitt av forfatteren. Barthes tar i essayet «Forfatterens død»³ frem dette. I det teksten forlater

³ La mort de l'auteur (1968).

forfatterens hånd avsluttes ikke dens betydningsdannelse, men den starter. Teksten lever videre gjennom hver enkelt leser, utenfor forfatterens kontroll. Utsigelsen av teksten blir dermed forfatterens død, forfatteren har ingen videre påvirkning på tekstens betydningsdannelse. Forfatteren er sin egen teksts fortid (Barthes, 2015 s.62). Man kan derfor ikke behandle leseren som et objekt, men som et subjekt. Dette gir oss en ny dimensjon i forståelsen av en tekst, som av tidligere fortolkningskritikk hadde blitt nedprioritert til fordel for fokuset på forfatterens person og reglene som gjelder for nedtegnelse av et verk. Tekstteorien gir leseren en frihet ved å kunne lese teksten med de «brillene» leseren selv velger og innehar, og nærmest insisterer på en likeverdighet i meningsdannelsen mellom skrivingen og lesingen av teksten.

Like fullt er det noen føringer i teksten. Mytenes retoriske bevegelser som Barthes tydeliggjør gjennom de sju nevnte retoriske formene, er et eksempel på det. Det er disse føringene jeg vil forsøke å synliggjøre i analysen av dokumentene – føringer som jeg forbinder med inkluderingsbegrepets skyggeside.

I enkelte miljøer ble «Forfatterens død» tatt til inntekt for at teksten ikke har noen føringer. Ansvar et som ligger på de som skaper tekstene og på det stedet hvor tekstene kommer fra (utsigelsen) ble visket ut til fordel for leserens individuelle frihet. Kanskje kan vi i dette spore noe av inkluderingsbegrepets frisetting av eleven fra skolens sosialiserende karakter? Ved å holde fast på mytebegrepet og ikke overlate alt til leserens «frie lek» med teksten, søker jeg å unngå at mytene tilsløres av en tekstforståelse som tar forfatterens død bokstavelig. Det synes ikke som om Barthes gjør det. Hans prosjekt synes mer å være å løfte fram leseren som en viktig del av det hele, og med det mytens betydning for meningen som skapes.

Jeg vil derfor legge til grunn en restriktiv tolkning av «forfatterens død». Jeg tolker Barthes dithen at han med «forfatterens død» åpner opp for at mytene kan bli virksomme på ulike måter i lesingen. Det er ikke gitt hvilke myter som ligger i begrepet, men mytene gjør også at tolkningen ikke kan være «alt mulig». Med denne tolkningen legger jeg til grunn at mytene kan fungere som et anker for tolkningene til leseren.

Så hvordan blir myten mottatt? Barthes (1991b s.183) viser til tre ulike måter å lese myten på. 1) Dersom man ser på språkets tegn/mytens form, forholdet mellom tegnets uttrykk og tegnets innhold, som tomt. Vi har et denotativt begrepsinnhold uten flertydelighet og myten

vil bli bokstavelig, nærmes et eksempel. 2) Dersom språkets tegn, og dermed mytens form som fullt er det en forskjell i tegnet og myten. Man demonterer mytens betydning og språkets tegn blir mer et alibi. Det er dette som er mytetolkernes område, de tyder myten og forstår dets dreininger. 3) Den siste måten å lese myten på er å se mytens form som en helhet satt sammen av tegnets uttrykk og mytens form. Vi får en dobbel betydning, vår reaksjon er den dynamikken som er mytens grunnleggende funksjon. Myten er ikke lengre et eksempel eller et alibi, men nærværet. Barthes mener at de to første måtene å lese mytene på er analytiske metoder som ødelegger myten. Den tredje måten er dynamisk og bruker myten ut fra de holdepunkter som faller naturlig. For leseren er myten både sann og usann på samme tid (Barthes, 1991b s.184). I min analyse vil jeg forsøke å se på myten gjennom den tredje metoden ved å vise dynamikken og de ulike sidene ved myten for å gi en best mulig fortegnelse av begrepet inkludering.

Intertekstualitet

Barthes gir sin elev Julia Kristeva æren for begrepet intertekstualitet som først ble presentert av Kristeva i 1969. Barthes legger vekt på at hver tekst er en intertekst, det vil si at andre tekster er, på ulike nivåer og i mer eller mindre gjenkjennelige former, tilstede i den. Tekster henviser til hverandre og henter legalitet og bekreftelse fra hverandre, men de henter også tanker og ideer fra hverandre som det bygges videre på (Stene-Johansen, 2015).

Intertekstualiteten kan slik gi næring til myter, slik også de sju retoriske formene hos Barthes kan gjøre. Jeg vil presentere intertekstualiteten nærmere og vise hvordan dette har betydning for betydningsdannelsen i begrepet i del 2.

Hvordan ser bilde på inkludering ut?

Historien til begrepet inkludering kan ifølge Haug (2014) føres tilbake til mange ulike opphav. Så kan man si noe om den denotative og konnotative betydningen av inkludering etter å ha lest de ulike offentlige tekstene som omhandler inkludering. Har det blitt skapt et denotativt bilde av inkludering i løpet av de siste 25-30 årene.

Språket vårt er ikke en naturlig speiling av det vi vil uttrykke. Det er ingen naturlig grunn til at det akustiske uttrykket hund skal representere det dyret den gjør, det er ingenting ved ordet hund som kobler det til et dyr uten en videre kjennskap og forståelse. Når barn lærer seg å prate bruker de ofte mer naturlige benevninger på ting, en bil er ofte en brom-brom, som er et mer naturlig akustisk uttrykk for gjenstanden da den speiler gjenstandens naturlige

egenskap (i hvert fall før el-bilen kom). Det samme gjelder for eksempel vov-vov for hund, det er en naturlig speiling av dyret hund. Så hvordan kjenner vi igjen det ordene er satt til å representere. Hvordan skapes assosiasjoner mellom akustiske uttrykk og konseptet det skal forklare, og hvordan påvirkes denne.

Det denotative meningsnivået beskriver formen, uttrykket til og utforming av begrepet, det som gjør at vi kjenner det igjen. Så hva er det som gjør at vi kjenner igjen begrepet inkludering i de ulike tekstene? Hva er den direkte oversatte betydningen av begrepet inkludering?

Del 2. Analyse av inkluderingsbegrepet i et utvalg offentlige dokumenter med relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet

Barthes presenterer i «Myten i dag» fra 1956 en liste med syv retoriske former eller figurer som myten anvender for å tilsløre at den er en myte. Jeg har allerede nevnt dem. Det er vaksinen, fjernelse av historie, identifikasjon, tautologien, hverken/eller-ismen, kvantifiseringen av kvalitet og konstateringen. I den påfølgende analysen av inkluderingsbegrepet i de utvalgte dokumentene anvendes de syv formene i undersøkelsen av inkluderingsbegrepets skyggeside. Redegjørelsen for hver av formene er ikke gjort under metoddelen, men i påfølgende analysedel for å unngå gjentakelser. I tillegg anvendes Barthes begrep om intertekstualitet.

I siste del av analysen trekker jeg veksler på metodiske verktøy hos Barthes gode venn og terapeut: Jacques Lacan. Det dreier seg om Lacans fire idealtypiske diskurser. Jeg har til forskjell fra Barthes ideer og begreper ikke fordypet meg i Lacans primærtekster, men anvender Lacans diskurser slik de redegjøres for hos Nordtug og Steinnes (2020). Hensikten med å trekke inn Lacans diskurstypologi er å tydeliggjøre at dette med skyggesider og undertekster også trer fram i samhandlingen mellom personer i ulike situasjoner: noe ekskluderes også i samhandling mellom personer hvor inkludering løftes frem som det sentrale. I lys av den forståelsen av betydningsdannelsen som denne oppgaven bygger på, kan man aldri få en inkluderende skole fordi betydningsdannelsen ikke er fullt ut inkluderende. Når en inkluderende eller en endelig forståelse av betydningsdannelsen legges til grunn, oversees dette, og marginaliseringens virke i betydningsdannelsen kan bli mer presserende med de negative konsekvensene det kan ha for de som inkluderingsbegrepet var ment å tjene.

Inkluderingsbegrepets skyggesider belyst ved Barthes syv retoriske figurer

Myter kan ikke bli bestemt. De oppstår «på egenhånd». Barthes (2009, s.154) trekker frem at selve prinsippet ved myten er at den forvandler historie om til natur. Den tar historien til begrepet og skaper den om til en naturlig betydning. Myten blir nærmest som en ryggmargsrefleks, det budskapet som ligger i begrepet når du mottar det. Myters hovedmål er å skape et umiddelbart inntrykk (Barthes, 2009, s.155). Det er altså den umiddelbare, og i de fleste tilfeller ubevisste, tegnet som er myten. Det begrepet har med seg uten filter. Så

den foreliggende analysen er ingen bestemmelse av myten. I følge Barthes resonnement er ikke det mulig. Men Barthes gir oss noen verktøy til å analysere hvordan myten arbeider i betydningsproduksjonen. De syv retoriske figurene eller formene er et slikt verktøy.

Barthes presiserer at de syv retoriske figurene som myten kan trekke veksler på i betydningsdannelsen ikke er presentert i noen form for prioritert rekkefølge og kan endre seg med tiden. De ulike figurene kan også flyte litt over i hverandre, de er ikke enkeltstående isolerte punkter, og vil dermed i noen tilfeller gå over i hverandre og henvise til hverandre. Det betyr at gjennomgangen av den første retoriske figuren: vaksinen, har blitt lengst. Flere av poengene i denne gjennomgangen kunne også ha stått under noen av de andre retoriske figurene, men da hadde det blitt unødvendige gjentakelser av det samme.

[Inkludering som vaksinasjon av uro, misnøye og opprør mot betydningen som integreringsbegrepet etterlot seg i skolen](#)

Som nevnt, kan Barthes (1991b, s.204) retoriske figur *vaksinasjonen* knyttes til hvordan et eksisterende begrep har begynt å vekke uro, misnøye og opprør hos *de noen* som bruker det og arbeider med det i betydningsproduksjonen, og ved å bytte det ut med et begrep basert på en myte som representerer en «sannere» og mer etisk riktig representasjon, kan det vaksinere uroen, misnøyen og opprøret.

Myten er ikke konstant, den påvirkes av historien og den hverdagen vi har i dag er historie i morgen. Det som var greit i går, kan i dag bringe med seg ubehag og følelsen av et ønske om opprør kan komme. Myter brer seg som et tre med kvister. Ved små gradvise endringer i myten minsker ubehaget ved myten og sjansen for et opprør mot myten minsker. Var det det som skjedde da begrepet integrering ble erstattet med inkludering i skolen: En vaksinasjon mot det gryende opprøret som integreringsbegrepet var i ferd med å skape?

I følge Haug (2014, s.16) var det en smal forståelse og praktisering av begrepet integrering som gav et behov for inkluderingsbegrepet. Det handlet ikke om sosialisering i vid forstand, men om en forståelse av at integrering handlet om tilpasning og innpassing der noen som manglet noe, skulle integreres i noe etablert, som i utgangspunktet ikke var egnet for de som manglet dette noe. I skolesammenheng ble manglene hos de elevene som skulle integreres i en del sammenhenger omtalt som manglende fysiske, funksjonelle og sosiale forutsetninger. Disse manglene skulle innpasses både i den fysiske enheten: skolebygget, og i den sosiale

sammenhengen som skolen også er (Nasjonalt kompetansesenter om utviklingshemning NAKU, 2019).

Men mange spørsmål meldte seg. At barn med ulike fysiske, funksjonelle og sosiale forutsetninger er integrert i samme skolebygning, sier ikke noe om dybden i kontakten mellom elevene. Er det nok å se hverandre og å oppholde seg i samme fysiske miljø? Integrering forutsetter ingen krav til sosial deltakelse eller relasjonsbygging for å være oppnådd, det er kontakten mellom individene som skaper integrering. Funksjonell integrering er den felles utnyttelsen av ressurser man får ved å ha en felles skole (Haug, 2014), altså et spørsmål om ressurser. Ut i fra disse forståelsene av integrering er det ingen dypere hensikt en overflatisk tilstedeværelse mellom personer i samme fellesskap.

En del av kritikken som kom mot begrepet integrering var altså at det ble fokusert på, og dermed ble sentrumet av begrepet, at noen var utelatt av fellesskapet. Dette skapte et skille mellom «de utenforstående barna» og «de normale barna» (NAKU, 2019). Integrering kan dermed være med på å opprettholde et skille mellom de som tilhører fellesskapet og de som ikke gjør det. Dette samsvarer med Østerbergs (2012) forklaring om integrering som en *prosess* for å innlemme alle i helheten. Dersom alle er en likeverdig del av helheten er det ingen behov for en prosess som skal få alle inn i helheten. Men Østerberg trekker også frem at integrering også kan være *tilstanden* der alle er en del av helheten. Når integrering blir brukt som en tilstand, vil man ikke skape dette skillet, men fremheve enheten.

Kunnskapsdepartementet fremmer, som vist i innledningen, i NOU 2009:18 *Retten til læring*, viktigheten av å skille begrepene integrering og inkludering:

Det er av avgjørende betydning at det skilles tydelig mellom begrepene integrering og inkludering. Å sette disse to begrepene opp mot hverandre klargjør betydningen av dem» (NOU 2009:18, s.16).

Det trekkes videre frem at målet med integrering var å utjevne segregeringen som hadde foregått i skolen, der elever som ikke passet «normalen» har blitt utelatt.

Integreringsarbeidet i skolen har hatt sosial utligning som mål, barn som har stått utenfor fellesskapet skulle komme inn i et helhetlig fellesskap (NOU 2009:18). Det er altså prosessen integrering som har vært den forståelsen som har vært i skolen. Med bakgrunn i tanken om integrering har elever dermed blitt plassert i samme skoler og undervisning, uansett fysiske

og psykiske forutsetninger, noe som har ført til at mange elever har gått glipp av mye undervisning da den ikke har vært tilpasset dem ut i fra en tanke om integrering som fysisk tilstedeværelse i en helhet, integrering som tilstand.

En annen konsekvens av integrering som har blitt løftet frem i kritikken av dette begrepet, er at ut i fra forståelsen av integrering som tilhørighet i en helhet blir tankene om likhet og likeverd forstått ut fra denne tilhørigheten i en homogent normalfellesskap. Alle skal ta del i den samme opplæringen og resultatet av denne integreringen er at elever med andre behov enn «normalen» ikke har fått en opplæring med samme faglige utbytte som andre elever, slik det uttrykkes i NOUen Retten til læring fra 2009:

Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet (NOU 2009:18, s.16).

Hvor forskjellig ble retten til å være forskjellig etter overgangen til inkluderingsbegrepet? Etter overgangen fra integrering til inkludering som bærende prinsipp ble inkludering ofte forklart i forhold til integrering, slik det uttrykkes i sitatet ovenfor. Det kan virke som om dette med å være en motsats til integreringsbegrepet ble sentralt i betydningsdannelsen av begrepet. I lys av Barthes myteteori, kan man si at ubehaget som hadde vokst frem i kjølevannet av integreringsbegrepet skulle vaksineres med bruk av inkluderingsbegrepet. Likevel er det ikke en brå overgang mellom integreringsbegrepet og inkluderingsbegrepet slik at denne overgangen blir et klart skille, og dermed gir et klart skille mellom begrepene. Salamancaerklæringen kom, som vist tidligere, i 1994, men den generelle delen av læreplanen L97, som har vært gjeldene helt frem til 2017, har fortsatt integrering som prinsipp. I den generelle delen av læreplanen finner vi kapitlet *det integrerte mennesket*, der målene er satt opp som doble formål der den individuelle siden og samfunnsnyttan blir satt opp mot hverandre. For eksempel:

«å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre – og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst» (Det kongelige kirke-, utdannings – og forskningsdepartement, 1996, s. 50).

Kapitlet det integrerte mennesket har også et slutt mål for opplæringen, der det kan virke som om samfunnets nytte har «vunnet» duellen da

«Slutt målet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Det kongelige kirke-, utdannings – og forskningsdepartement, 1996, s. 50).

NOU 2003:16, I førte rekke - Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle, blir denne overgangen til inkludering tatt opp i et eget avsnitt under innledningen til kapittel 9, *En tilpasset opplæring for alle*. Avsnittet fokuserer på at undervisningen skal tilpasses slik at den rommer alle elever og de utfordringene dette medfører. Inkluderingsbegrepet knyttes tett opp til prinsippet tilpasset opplæring.

Opplæringsloven levner ikke tvil om at alle har krav på tilpasset opplæring. På den annen side er ikke inkluderingsbegrepet drøftet som et krav til skolene/lærestedene. Perspektivet i dette kapitlet er å klargjøre hva som skal til for å ta inkluderingsbegrepet på alvor, både sosialt, faglig og kulturelt, ved å kreve tilpasset opplæring for alle, ment som alle (NOU 2003:16 s. 84).

Her trekkes det frem at inkluderingsbegrepet skal romme alle. Tidligere i avsnittet trekkes problemet med at historisk sett i norsk skole har ikke en undervisning for alle betydd alle, men alle i den forstand at alle rommer de fleste, eller det vi vil kunne beskrive som normaleleven. Integreringsbegrepet har en lang og tung historie, og ankret til denne forståelsen av integreringsbegrepet har gitt liten plass til andre tolkninger og gjør det vanskelig for begrepet og vaksinere seg mot ubehaget ved det. Om man ser tilbake på Østbergs (2012) beskrivelse av integrering presentert tidligere i oppgaven, kan det synes som om områdene faglig, sosialt og kulturelt henger igjen fra integreringsbegrepet. Disse har blitt «tatt med» til inkluderingen i denne teksten. Det kan se ut til at begrepet integrering har satt seg for mye i betydningsdannelsen i skolefeltet til at betydningsgivingen av inkluderingsbegrepet har bidratt til store endringer i praksis.

Denne bundetheten til integreringsbegrepet forsterkes ved at forskjellen mellom integrering og inkludering blir brukt som forklaring på inkludering:

Integreringen handlet om å få alle barn inn i den vanlige skolen, men stilte ikke spesifikke krav til at en skulle gjøre noe med skolen som sådan. Integrering betød i høy grad å samle alle på ett sted. Søkelyset var rettet mot den som skulle integreres og de funksjonsnedsettelsene vedkommende representerte. Innenfor integreringstenkningen har diagnostisering en sentral plass (NOU 2003:16 s.84).

«Inkludering handler i første rekke om miljøet. Det er et program for utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjonen» (NOU 2003:16 s.84).

Inkludering blir myndiggjort gjennom ubehaget i integrering. For de som arbeider i skolen blir det da viktig å identifisere dette ubehaget. Men kan man komme ut av ubehaget ved integrering om man benytter et nytt begrep, uten å klare å skille den konnotative meningen i begrepene? En endring av tegnets uttrykk uten en klar endring i tegnets innhold fra det gamle tegnet, synes å skape en konnotasjon til det gamle tegnet. Spørsmålet blir om inkludering har klart å bli et nytt begrep med et nytt innhold, eller om det fortsatt henter sin betydning og dermed også overtar mytene fra det begrepet som det skulle være forskjellig fra.

Utvikling henimot et mer selvstendig inkluderingsbegrep?

I Stortingsmelding 6 2019-2020 har inkludering tatt helt over for integrering i skolesammenheng. Integrering nevnes fortsatt, men da utelukkende som en del av integreringsprosessen av minoritetsspråklige elever og familier. I sitt forsøk på å forklare begrepet inkludering står det blant annet:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2019 s.11).

I forklaringen på begrepet inkludering blir integrering ikke nevnt. Kan dette bety at begrepet har blitt et selvstendig begrep med et nytt innhold? At integrering ikke er nevnt i forklaringen på inkludering trenger ikke å bety at integreringsbegrepet ikke lenger er en del

av betydningsgivingen til inkluderingsbegrepet, det ligger fortsatt i historien til begrepet. Hvis det er tilfellet kan det imidlertid innebære at inkluderingsbegrepet har blitt bærer av nye myter som leseren inviteres til å reprodusere i bruken av det. Jeg kommer straks tilbake til dette og spør om inkluderingsbegrepet har minsket rommet for normaleleven. Men la oss først se på noen eksempler på selvstendigjøringen av inkluderingsbegrepet.

I Stortingsmelding 6 2019-2020 blir det i kapitel 8, en skolefritidsordning for alle, diskutert hvordan SFO kan være med på å integrere minoritetsspråklige barn. Her er det to eksempler på at inkludering og integrering brukt som supplerende begreper for hverandre:

Evalueringen viser at effekten av SFO trolig kan økes gjennom mer strategisk bruk i integrerings- og inkluderingsammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 102).

Regjeringen legger vekt på at SFO kan være en viktig arena for integrering i det norske samfunnet. Et inkluderende psykososialt miljø, der alle føler tilhørighet i SFO, bidrar til å forhindre utenforskap (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 114).

Tegnet inkluderings uttrykk er ikke endret, men tegnets innhold har endret seg ved at det ikke lengre er en motsats til integrering, men et samspill mellom begrepene. Dette har da også ført til at tegnets form, som er utgangspunktet for tegnets myte har endret seg. Etter hvert som inkludering har blitt brukt har det kanskje kommet mer tyngde i begrepet. Det ubehaget integrering førte med seg i skolen, og som inkludering var, på den ideologiske siden veldig opptatt av å skille seg fra, men på den praktiske/empiriske siden kanskje ikke klarte å markere et klart skille fra, har begrepet klart å vokse ut av. Den konnotative betydningen har fått vokse frem og bort fra integrering og dermed minsket ubehaget for brukerne.

Hva har dette å si for skolehverdagen til den enkelte elev? Kan det være at den tilsynelatende økte selvstendigheten som inkluderingsbegrepet har fått i forhold til integreringsbegrepet med dets forbindelser til sosialiseringbegrepet, har bidratt til at flere elever tilrådes spesialpedagogiske tiltak? Jeg vil avslutte analysen av mytens vaksinasjonsfunksjon med noen refleksjoner rundt dette.

Har området for hva som regnes som normalt blitt mindre gjennom at inkluderingsbegrepet tilsynelatende har erstattet integreringsbegrepet?

Mytene tilpasser seg tiden og omgivelsene (institusjonene), inkludering tilpasser seg den skolehverdagen og politikken som er i dag. Dermed er heller ikke inkluderingsbegrepets skyggeside og mytene som dette begrepet kan invitere leseren til å ta til seg i bruken av begrepet, konstant over tid. Både det som trer frem ved inkluderingsbegrepet og begrepets skyggeside tilpasser seg behovet som finnes i skolen. Et eksempel er «bruksområdet» til begrepet inkludering. Fra å være et begrep som skulle erstatte integreringsbegrepet i arbeidet med personer med fysiske og psykiske utviklingshemninger, til å bli et begrep som også handler om en skole for alle og et samfunn for alle. Men er denne «alle» virkelig blitt til alle. I NOU 2003:16 heter det

«Det må også vurderes om det fortsatt er elever/lærlinger som må behandles spesielt slik at det må tas noen forbehold i inkluderingstenkningen, og i så fall om dette fortsatt skal gjenspeiles i lovgivingen» (NOU 2003:16, s.84).

En inkluderende skole skal være en skole for alle, men det åpner seg et ubehag ved at man ikke kan og alle et tilfredsstillende utbytte innenfor en inkluderende skole, og vil da vaksinere dette ubehaget ved å skille dem ut i en egen lovgivning. På denne måten åpnes det opp for å skille ut noen fra «alle», og slik vaksinere oss fra ubehaget ved å ikke klare å lage en inkluderende skole for alle. Men hva er da igjen av skillet mellom inkludering og integrering, om det samme ubehaget vokser frem i begrepet som skulle ende ubehaget i det opprinnelige begrepet. Og vil det da bli et skille i skolehverdagen om det åpnes for at inkluderingsbegrepet skal ta forbehold i forhold til enkelte elever? Hvem er det som har «rett» til å definere disse forbeholdene, ut fra hvem sitt perspektiv er noe et forbehold fra inkludering? Jeg kommer tilbake til dette under den mytologiske figuren identifikasjon.

Satt på spissen kan man si at med integreringsbegrepet handlet det om de som var tydelig utenfor, men nå handler det om inkludering for alle. Men underforstått er det noen som står utenfor, som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Gruppen som det nå skal jobbes for at skal inkluderes, gjennom å koble inkluderingsbegrepet på spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen, synes å være større enn den gruppen som integreringsbegrepet var rettet mot i skolen. Kan det ha bidratt til at «normalområdet» blitt mindre? Med innføringen av livsmestring som et nytt tverrfaglig område i skolen, kan

man ikke se bort fra det – et område som også det spesialpedagogiske feltet har engasjert seg sterkt i (Klomsten og Uthus, 2019).

Fjernelse av historie

Myten trenger, som nevnt, historien for å eksistere, da ingen myter er naturgitte. Vi aksepterer, ukritisk, inkludering som en positiv handling. Som vist tidligere i oppgaven, hvem vil vel ikke støtte opp om inkludering. Hva ligger i skyggesiden av inkluderingsbegrepet? Integrering var et motstykke til den segregeringen som hadde vært gjeldende i skolen. Men hva er motstykket, skyggesiden, som gjør inkludering nødvendig?

På dette punktet synes Barthes retoriske figur «fjernelsen av historien» å gå litt sammen med vaksineringen. Jeg vil derfor ikke dvele nevneverdig ved denne retoriske figuren fordi det sa bare vil bli en gjentakelse, men bare påpeke at siden inkludering i norsk skolesammenheng ble introdusert som et begrep som skulle ta over for et begrep som vekket en uro, henger også historiene sammen. Og med det kan også myter som integreringsbegrepet bar med seg: slik som at begrepet kunne avskaffe segregering i norsk skole, bli en del av føringene for den betydningen som inkluderingsbegrepet har blitt gitt. I forlengelse av dette kan man da tenke seg at begrepet inkludering gjennom fjernelsen av historien kan fremstå som et grundigere vitenskapelig forankret begrep enn det det er?

Barthes beskrivelse av hvordan identifikasjonen omgjør det Andre til det Samme – utdypet i lys av Kristevas analyser av konfrontasjonen med det Andre i oss selv i møte med det Andre hos den Andre

Klarer vi å «ta del» i begrepet og se helheten som en del av den, eller er vi en utenforstående som bruker begrepet ut fra oss selv? Barthes skriver at «Småborgeren» er ute av stand til å forestille seg «det Andre». Om han likevel møter på «det Andre» vil han overse og fornekte det, eller ta det inn i seg som en del av seg selv og slik omgjøre det til det Samme. Det er dette Barthes legger i den retoriske figuren identifikasjonen: det Andre identifiseres som det Samme, slik at ubehaget ved det Andre vaksineres. I «Småborgerens» verden finnes ikke ubehagelige konfrontasjoner, all potensiell konfrontasjon blir vaksinert ved at alt som er annerledes blir redusert til det Samme påpeker Barthes (1991b, s.205).

Om vi ser på de som utøver inkluderingen i praksis, lærerne, spesialpedagogene, fagarbeiderne og andre som jobber i skolene som det Barthes kaller «Småborgerne», kan

man se på «det Andre» som elevene med behov som gjør at de faller utenfor «normalen», altså de elevene som faller utenfor det som vi ser på som fellesskapet. Men å ta inn over seg «det Andre» handler om mer enn den fysiske plasseringen. Det er også å kunne kjenne på, og kjenne seg igjen i, «den Andres» sårbarhet.

Her vil jeg trekke inn Barthes elev Julia Kristevas tanker om møte med egen sårbarhet for å kunne møte «den Andre». Kristeva snakker om det funksjonshemmede subjektet. Jeg velger å følge hennes begrepsbruk og bruke funksjonshemmede her, men i en mer utvidet forstand enn det Kristeva bruker begrepet. Jeg ser på funksjonshemmet i vid forstand, ikke bare fysisk eller psykisk funksjonshemning, men også funksjonshemning i den forstand at eleven har vansker som gjør at vedkommende har en funksjonshemning i møte med skolehverdagen. For eksempel språkvansker, lese – og skrivevansker eller mattevansker. I lys av sitt psykoanalytiske ståsted tar Kristeva til orde for at vi i konfrontasjon med vår frykt for utilstrekkelighet og død som hun mener vi stilles ovenfor i møte med funksjonshemmede, har latt de funksjonshemmedes subjektivitet forsvinne hen i en isolasjon fra sosial tilhørighet. Psykoanalysen får frem denne sårbarheten der biologi og språk krysser hverandre. Ved å gjøre oss kjent med vår egen sårbarhet, å la det det ubevisste få tale til oss som en annen tale i det talte (jf. Nordtug og Steinnes, 2020) og slik møte vår egen sårbarhet, gjør oss bedre i stand til å identifisere oss med de grensene funksjonshemmede møte med, og bli mer gjestfrie i møte med deres Annethet – en gjestfrihet som kan gi mer rom for deres ønsker, angst og kreativitet (Kristeva 2010, s.56).

Det er viktig å få frem at Kristeva med dette ikke mener at vi skal ta «den Andre» inn som en del av vår egen person. En slik ekspropriasjon eller overtakelse av den Andres Annethet vil innebære en vaksinasjon av den Andres Annethet, for å bruke Barthes begrepsapparat som Kristeva er tydelig inspirert av (Nordtug og Engelsrud, 2016). Det handler tvert om å la den Andre få være nettopp en Annen, og slik bidra til en større forståelse for den Andres Annethet.

Dette er tanker som jeg mener er spesielt viktig i spesialpedagogikken. Gjennom å møte vår egen sårbarhet som språkbrukere vil vi kunne få en bedre forståelse for elevene med vansker og kunne tilrettelegge for dem med en forståelse der deres subjektivitet er i fokus, og ikke en tilrettelegging der medlidenhet som kan føre til umyndiggjøring er utgangspunktet. Veien fra empati til medlidenhet er svært kort dersom vi ikke kjenner på vår

egen sårbarhet i møte med den Andres Annethet. Dette mener jeg er spesielt viktig når vi ser på inkludering, som i tillegg til å være et bærende prinsipp for skolen, er selve kjernen i spesialpedagogikken. Dette fokuset på egen sårbarhet i møte med «den andre» er også en viktig del av skyggesiden ved begrepet inkludering. For som Kristeva (2010) skriver;

Det er nettopp her den psykoanalytiske lydhørheten for sårbarhet kan vise sitt fulle politiske potensial ved å henvende seg ikke bare til den som er funksjonshemmet, men til hele samfunnet for å legge til rette for samhandling heller enn integrering (Kristeva, 2010 s.57).

Barthes skrev som nevnt at «Småborgeren» er ute av stand til å forestille seg «det Andre» og at ubehagelige konfrontasjoner ble omgjort til det Samme og på denne måten vaksinert. Kan det være det som har skjedd når ubehaget ved integreringsbegrepet ble erstattet med inkluderingsbegrepet? Altså at inkluderingsbegrepet i praksis betydde det samme som integreringsbegrepet, og at det nye begrepet inkludering heller ikke inviterte til å kjenne på egen sårbarhet i møte med den Andres Annethet, slik Kristeva ser på som en nødvendighet for at de funksjonshemmede skal få mer mulighetsrom i fellesskapet? Det kan se ut som om dette er tilfellet. Jeg vil underbygge dette med et eksempel fra L97.

I avsnittet *det integrerte mennesket* i L97 står det blant annet at

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 50).

Dette sitatet kan leses som et uttrykk for at opplæringen først og fremst er rettet mot at den skal komme fellesskapet til gode, og at den enkeltes særegenheter og evner er mindre viktig.

Spørsmålet blir da om vi med en endring i begreper fra integrering til inkludering har fått en endring i «behandlingen» av elever som behøver ekstra hjelp og støtte fra en rettethet mot det beste for samfunnet, til en rettethet mot den enkeltes subjektivitet?

I mandatet til NOU 2009: 18 står det, som vist til i presentasjonen av rapportene, blant annet at:

Denne utredningen skal bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Barnehage og skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling (NOU 2009:18, s.13).

Her er barn, unge og voksne med særskilte behov nevnt spesifikk som en gruppe som forholdene må bedres for. Den videre presiseringen av at alle skal være del av et inkluderende fellesskap trekker da med seg at denne gruppen står utenfor fellesskapet. Følger vi Barthes, kan man imidlertid innvende at som «Småborgere» har vi ikke kunnskap til å sette oss inn i den Andres situasjon, og når det heller ikke inviteres til å kjenne på vår egen sårbarhet i møte med den Andres Annethet, slik Kristeva inviterer til, kan resultatet bli en omgjøring av den Andre til det Samme, hvor elevene som ikke passer inn i kategorien «normalelev» skal «inkluderes i vårt fellesskap».

I NOUen «I første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle» fra 2003 blir det, som vist tidligere, trukket frem at man må vurdere å åpne opp for at det må tas hensyn i inkluderingstenkningen for at ikke alle passer inn under den samme inkluderingen.

«Det må også vurderes om det fortsatt er elever/lærlinger som må behandles spesielt slik at det må tas noen forbehold i inkluderingstenkningen, og i så fall om dette fortsatt skal gjenspeiles i lovgivingen» (NOU 2003:16, s.84).

Her vises det til en uro for at det er noen som ikke blir omfavnet av inkluderingstenkningen. Dette er det samme ubehaget som vokste frem i integreringen, det er noen det ikke er til det beste for. Men samtidig kan denne åpningen være med på å åpne opp en mulighet til å møte den Andre. Det å stille spørsmålet om det kan være noen som faller utenfor inkludering viser at inkluderingsbegrepet kanskje ikke har klart å skille sin konnotative mening fra integrering, integreringstanken sitter fortsatt i ryggmargen, men ved å stille dette spørsmålet åpner man opp for å møte den Andres behov. Det blir likevel ikke åpnet for å møte den Andre innenfor inkluderingsbegrepet, men på utsiden, gjennom forbehold og egne punkter i lovgivingen.

I 2017 kommer den nye overordnede delen av læreplanen der de verdier og prinsipper som skal være grunnleggende for grunnopplæringen presenteres. I den nye overordnede delen til

læreplanen er det under kapittel 3 *Prinsipper for skolen* et eget avsnitt som tar for seg inkludering, 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø*, der målet som fremheves er;

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.14).

Samt at

I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.14).

Her er ikke lengre fokuset på at eleven skal utvikles til samfunnets beste, men et samfunn som skal utvikles for å romme alle. At mangfold skal anerkjennes som en ressurs er en veldig vid formulering. For hva er egentlig mangfold? Og i hvilken grad? Språklig, kulturelt, fysisk og så videre. Dette er ikke en analyse jeg skal gå dypere inn på her, men er interessant å se på videre. Men, har disse endringene bidratt til at skolen har gitt mer rom for den Andres Annethet? Det gir ikke denne undersøkelsen noe svar på da det er dokumenter som analyseres, men dokumentene synes altså å gå i retning av at den enkeltes «særegenheter» skal få mer rom i skolen.

Tautologien – En frivillig besvimelse for å hindre ubehaget i konfrontasjonen?

Tautologien innebærer ifølge Barthes å definere noe som seg selv. Inkludering er inkludering. På nærmest magisk vis kan det synes som om ordene har fått en slik betydning. I frustrasjon og følelse av å komme til kort i forhold til barn og unge som strever i skolen, godtar vi begrepet for det det er. Barthes kaller det en besvimelse i rett øyeblikk. Siden betydningen til begrepene har dukket opp nærmes ved magi kan det hente sin legalitet kun i det autoritære argument påpeker Barthes (1991b s.206) og eksemplifiserer det med når foreldre blir utslitt av et barn som hele tiden vil ha forklaringer og til slutt kommer med «det er slik fordi det er slik».

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) blir inkludering sett sammen med tilpasset opplæring. I forklaringen på hva som menes med inkluderende opplæring står det:

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004 s.86).

Her blir inkluderende fellesskap brukt i forklaringen på hva en inkluderende opplæring innebærer. Det gis ingen forklaring på selve begrepet inkludering. Det blir brukt som et adjektiv for å fremme at opplæringen krever et fellesskap. Men hva som ligger i inkluderingen er fortsatt ikke utdypet. Det kan synes som om at frustrasjon over å ikke klare å forklare inkluderende opplæring fører til at man bruker inkluderende fellesskap i forklaringen, men hva er denne inkluderingen som holde begrepene sammen? Vi vil bort fra ubehaget og frykten i vår mangel på forståelse. Det er her «magien» kommer inn ifølge Barthes. Inkludering er inkludering, og vi kan gå videre uten vedhengende frykt og irritasjon. I Stortingsmelding 31 2007-2008 avsnitt 2.4 *Inkludering og mestring*, blir målet presentert slik:

Det er et mål at alle elever skal inkluderes i et fellesskap der de trives og ikke blir utsatt for mobbing. Det er videre viktig at skolehverdagen fremmer mestring og fremgang blant elevene. Både elever som sliter i fagene, og faglig sterke elever skal få utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 20).

Under avsnitt 2.4.1. *Inkludering* vises det til en undersøkelse av norske elevers trivsel på skolen.

Norske 15-åringer rapporterte også om høy følelse av tilhørighet til skolen. De fleste elevene føler seg inkludert og likt, mens et lite mindretall oppgir at de holdes utenfor (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 20).

Hva legger ungdommene i begrepet inkludering når de har svart på denne undersøkelsen? Man kan med stor sikkerhet anta at ikke alle som har svart på undersøkelsen har samme forståelse av inkludering (jf. Nordtug og Løkke, 2020). Dessuten er indikatorene for inkludering svært uklare⁴. Så kan man kanskje si at det autoritære argumentet om at inkludering er inkludering kommer å «redder» oss som jobber i det spesialpedagogiske fagfeltet og andre fra å bli stående i frustrasjon og redsel over å ikke kunne klargjøre for vår forståelse?

⁴ I St.meld. nr. 31 2007-2008 er indikatorene for målene oppgitt under punkt 2.5 s.23. De eksakte spørsmålene er ikke med, og det presiseres at det vil arbeides mer for å utvikle indikatorer for måling av mestring.

Men hva skjer om denne forståelsen blir stående? Om ikke inkluderingsbegrepet får utvikle seg med skolen og samfunnet vil vi da kunne få en situasjon der det som skulle «redde oss» fra frustrasjon og redsel over å ikke kunne klargjøre vår forståelse vil være det som føre til et ubehag i inkluderingsbegrepet, en følelse av at inkluderingsbegrepet ikke lengre strekker til? For denne forståelsen av inkludering som inkludering forekommer også i de nyere dokumentene. I NOU 2019:3 står det:

Med bakgrunn i rapportens kunnskapsgrunnlag foreslår ekspertgruppen et helhetlig system for inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skoler og barnehager som skal bygge på prinsippene om nærhet, inkludering og kompetanse (NOU 2019:3 s. 196).

Som vist tidligere fremhever Barthes at myten er den umiddelbare gjenkjennelsen man får av begrepet, nærmest ryggmargsrefleksen man får når man hører det. Dersom denne refleksen er at inkludering rett og slett er inkludering, er det en fare for at inkludering kan flyte inn i integreringens farvann i lesingen og dermed ikke får den adskillelsen fra integreringsbegrepet som det var ment å ha jf. nevnte sitat fra NOU 2009:18 som presiserer viktigheten av å skille begrepene. Man kan ikke se bort fra at dette kan skape en avstand mellom det som skjer på det politiske plan og det som skjer i skolen, og at uklarhetene om hva inkludering er kan skape store ulikheter mellom ulike skoler i hvordan inkluderingen praktiseres, og dermed ulikheter i den undervisningen og skolehverdagen elevene møter.

Dersom vi ser tilbake på vaksinen kan vi se at en tidligere forståelse av inkludering ofte ble sett på som en motsetning til integrering og begrepet nå har vokst frem «på egenhånd». I mellom disse forståelsene er det mange mulige forståelser, og alle forståelsene vil til slutt få et utfall som påvirker skolehverdagen til elevene som trenger ekstra støtte og tilrettelegging, da to personer kan snakke om det samme målet på et denotativt nivå, men ha helt forskjellige mål og veier til målet gjennom ulike forståelser av begrepet inkludert. Dette gjelder også for eldre elever: hva legger de i inkludering? Hva som er deres forståelse og ønsker av å være inkludert kan også være uklart når begrepet er så uklart. Barthes er opptatt av at myter som et begrep kan vekke hos en leser, også kan variere mellom ulike samfunnsgrupper. Det vil også være tilfelle i skolen i bruken av begrepet inkludering. Hva hører elever med ulike klassesilhørighet for eksempel når læreren sier: «Vi må huske å inkludere alle», «pass på at alle er inkludert i friminuttet», «inkluder alle i arbeidsoppgaven».

Inkludering er inkludering og blir et eksempel på hva vi gjør for at alle skal ha det bra på skolen, men hva vekker dette begrepet hos elevene?

Hverken/eller-ismen

Barthes (1991b s. 207) mytologiske figur hverken/eller – ismen handler om å sette to motsetninger opp mot hverandre for så å forkaste dem: Vi vil verken ha det ene eller det andre. Hva hadde vi i skolen før behovet for integrering dukket opp? Den norske skolehistorien følger utvikling av det norske samfunnet generelt, og vi har alltid sagt at vi har en skole for alle. Problemet har vært at «alle» ikke er alle, men det som samfunnet til enhver tid har definert som alle. Lenge var det vanlig å definere elever med ulike former for vansker som «ikke opplæringsdyktige» og de ble utelatt helt fra skolen eller sendt på spesialskoler. Alle var i hvert fall ikke alle på nærskolen.

Som vist tidligere blir det i NOU 2009:18 presisert at det er viktig å skille mellom integrering og inkludering og å sette opp disse to mot hverandre for å klargjøre betydningen av hvert av begrepene. Kanskje kan man si at inkludering ble svaret på hverken/eller – ismen der integrering og segregering ble satt opp mot hverandre, og begge ble forkastet? Vi vil at alle skal være integrert i helheten, men vil kanskje også segregere for å gi best mulig læringsutbytte til elevene? Vi vil verken ha integrering eller segregering så da fikk vi inkludering? Det ble dermed et behov for noe som ikke var segregering, men heller ikke integrering.

Motstykke til integrering var den segregeringen som hadde vært i skolen. Motstykke til inkludering er marginalisering og ekskludering. Så blir spørsmålet igjen: hvem er subjektet i inkluderingen, den som føler at noen andre burde inkluderes, som oftest læreren i en skolesituasjon, eller den som føler selv at hun eller han må inkluderes? Ved å se på inkludering slik, kan vi ane en skyggeside ved inkluderingsbegrepet som handler om at noe blir fortrent for at noe annet skal kunne tre frem. Det som synes å bli fortrent her er spørsmålet om hvem som mener at noen trenger å bli inkludert, og hvorfor: Fordi de ikke er «normale»?

Kan forståelsen av at det er noen som ikke passer inn i «normalen» henge igjen helt i fra segregering? Segregering skjuler ikke at det er noen som blir sett på som annerledes, integrering vil ta disse inn i fellesskapet, men det ligger implisitt her at det er noen som ikke

har en plass i det «normale» fellesskapet. Inkludering kom som en reaksjon på denne utskillelsen av den enkelte fra «normalen», men som oppgaven har vist kan det se ut til at «nissen har blitt med på lasset» og at denne endringen fra å integrere den enkelte til å skape et inkluderende samfunn fortsatt inkluderer en ide om at noen er utenfor «normalen».

Kvantifiseringen av kvalitet

Ved å gjøre kvalitet om til kvantitet spiller myten på den minst komplekse forståelsen av fenomenet. Når kjønnsforskjeller i skolen i NOU 2019:3 gjøres om til tall, reduseres kjønnsforskjeller til forskjeller i biologisk kjønn. En slik reduksjon tar ikke høyde for at forskjellighet skapes i samspillet mellom biologisk og sosialisert kjønn i de mange møtene med personer av annet og samme kjønn i skolen og i møte med kjønne meningsstrukturer i skolen, påpeker Nordtug (2019).

En slik redusering utelater det meste i en beskrivelse av kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner, påpeker Thaulow (2019) noe polemisk i sin analyse av NOU 2019:3. Hun peker blant annet på at det ikke tar tak i karakterenes funksjon som forskjellsmarkører. Er det det samme som skjer med inkludering når det blir gjort til et statistisk punkt der man enten er inkludert eller ikke. Hva skjer med kompleksiteten i begrepet inkludering om man gjør det om til en kvantitativ variabel. I Stortingsmelding 31 (2007-2008) blir resultater fra elevundersøkelsen som viser til trygghet og andel elever som blir mobbet eller mobber andre trukket inn under avsnittet 2.4.1. Inkludering.

I PISA 2003 ligger Norge klart over gjennomsnittet for OECD-landene. Norske 15 åringer rapporterte også om høy følelse av tilhørighet til skolen. De fleste elevene føler seg inkludert og likt, mens et lite mindretall oppgir at de holdes utenfor (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 20).

Ved å gjøre inkludering om til noe man enten er eller føler eller ikke er eller føler skapes det et bilde av inkludering som en motsats til å holdes utenfor. Det tar bort kompleksiteten i begrepet inkludering og gir en mer sort/hvit fremstilling av begrepet. Dersom du ikke blir mobbet og har venner er du inkludert. Dokumenter som viser til elevundersøkelser som sier at barn og unge trives og er trygge på skolen tas til inntekt for at barn og unge opplever en inkluderende skolehverdag. Hva legger dette til inkluderingsbegrepet? Hva sier slike undersøkelser om betydningen av begrepet inkludering?

Konstateringen

I Barthes mytologiske figur konstateringen er det universalismen, objektspråk vs. metaspråk som tas frem. Hvordan bruker ulike grupper begrepet? Inkludering kan være både en ideologi, et mål, men også en handling og et arbeidsverktøy. Inkluderende, inkludering, inkludert, å inkludere. Konstateringen tar for seg hvordan ulike gruppers bruke av begrepet har innvirkning på begrepets betydning. Barthes (1991b s.208) bruker eksemplet med været, «været er fint», som arbeidsredskap på landet i gamle dager, mot myte i byen i nåtid. Bonden bruker konstateringen om at det er fint vær som et arbeidsverktøy for gårdsdriften. Bonden bruker været i et objektspråk, han uttaler seg ikke om været er fint eller ikke, han bruker været som et arbeidsredskap i sin drift. På denne måten har alle våre folkelige ordspråk endret seg fra å representere en aktiv uttrykksform som etter hvert har gått over til en refleksiv uttrykksform. Refleksjonen blir innskrenket og reduseres nærmest til en konstatering (Barthes, 1991b s.208).

Metaspråket anvendes av storborgeren på allerede bearbejdede objekter. Konstateringen dreier seg her ikke lengre om å skape en verden, men å skjule prosessen som ledet frem til den. «Småborgerne» gjennom de som arbeider i skolen, bruker inkludering som et arbeidsverktøy, mot «Storborgerne», politikerne og forvaltningen, som bruker det som politisk virkemiddel. NOU 2009:18 fremhever, som tidligere vist, denne forskjellen:

Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring (NOU 2009:18, s. 15).

Det fremheves at det snakkes om inkludering som et grunnleggende prinsipp, fra «Storborgeren», men for «Småborgeren» er det jo disse konkrete handlingene som er inkludering. For spesialpedagogen som arbeider i skolen, og har inkludering som kjernen i sitt spesialpedagogiske virke, vil inkludering bli brukt som et «arbeidsverktøy» på samme måte som bonden som bruker været i sin drift av gården. «Vi må huske på å inkludere alle» som en arbeidsoppgave. Når spesialpedagogen snakker om inkludering er det som et objektspråk. Han uttaler seg ikke om hva han legger i inkludering, men bruker inkludering som et arbeidsredskap, som selve navet i spesialpedagogikken. Inkludering har blitt en

refleksiv uttrykksform. Refleksjonen bak begrepet er falt bort. Har inkludering blitt en konstatering? Hvordan inkludering brukes i den enkelte skolen er vanskelig å si med mitt datagrunnlag. Her ville intervju og observasjon gitt bedre innsikt. Men kan det hende at konstateringen kan komme med et generasjonsskifte i skolen? De som jobbet i skolen under overgangen fra integrering til inkludering måtte kanskje ta stilling til inkludering og hva det bærer med seg, og med tiden ble det til en konstatering der refleksjonen falt bort og vi satt igjen med konstateringen. Hva har dette å si for de som kom inn i yrket senere, har de overtatt konstateringen?

For politikerne handler konstateringen mest om å «skjule» begrepets historiske spor. Om vi ser tilbake på eksemplene der integrering ble brukt som en legitimering av inkludering har dette endret seg, og integreringsdelen av historien til inkludering er ikke lengre med i forklaringen på, og begrunnelsen av, hvorfor inkludering i skolen er viktig. Inkludering blir konstatert som et selvstendig begrep.

[Inkluderingsbegrepets skyggesider belyst ved Barthes begrep om intertekstualitet](#)
Mytenes påvirkning i begrepsdannelsen foregår ikke i et lukket miljø der mytene jobber isolert uten ytre påvirkning. Det er flere faktorer som påvirker betydningsdannelsen av et begrep. Jeg vil som tidligere nevnt nå trekke frem intertekstualitet og diskursteori som to faktorer som innvirker på mytenes arbeid i betydningsdannelsen av begrepet. Jeg starter med intertekstualiteten som Barthes selv trekker frem som en påvirker.

Som vist tidligere kom overgangen fra integrering til inkludering inn i norsk skole etter Salamankaerklæringen. Men det er ikke den eneste teksten som påvirker de videre tekstene om inkludering. Ingen tekster oppstår «ut av intet». En tekst er en vev av tidligere sitater, man har kilder man kan spore tilbake til, men intertekstualitet er en annen form for påvirkning. Når Barthes snakker om intertekstualitet henviser han til sin elev Julia Kristeva og hennes teori om intertekstualitet. Kristevas intertekstualitetsbegrep har et psykoanalytisk-semiotisk utgangspunkt, og begrepet intertekstualitet henviser derfor ikke bare til andre tekster som en del av denne veven, men også det som kan forbindes med Kristevas begrep om det semiotiske: drifter, stemninger og rytmer: det som skjer i og mellom personer som utveksler tegn (Nordtug, 2008 S.82).

Barthes (1991a) poengterer at interteksten opptrer ikke bare i det som tradisjonelt har blitt regnet til litteraturen, men denne betydningsprosessen kan også spores i mer folkelige verk og tekster. Dette viser enda mer av den uformelle påvirkningen som er mellom tekster, og som påvirker betydningsdannelsen. Intertekstualiteten handler om å se bort ifra teksten som en autonom størrelse, og heller se på strukturen i tekstveven, hvilke koder er sammenflettet, hvilke formuleringer er tilstede (Barthes 1991a, s.78).

Kan man bestemme intertekstualiteten i en tekst når den også forbindes med Kristevas begrep om det semiotiske og ikke bare knyttes til veven av «sitater» i vid betydning? Man kan ikke fiksure det semiotiske virke i en tekst, men man kan vise til stemninger som synes å tre frem i ulike lesninger av den. Jeg vil peke på en slik stemning i lesingen av NOUer og Stortingsmeldinger som er opptatt av inkludering; nemlig positiviteten til begrepet inkludering. Selv om det er stor enighet om at det ikke finnes en klar dekkende definisjon av inkludering, synes det å være en positiv stemning som omfavner det i bruken av begrepet. Det kan med andre ord synes å være en positiv laddethet som er virkende i lesningen av begrepet inkludering, og som myten jobber gjennom, slik det tidligere refererte sitatet fra Peder Haug (2014 s. 6) kan tyde på «*Begrepet [inkludering] er retorisk nærmest uangripelig: Hvem er vel i utgangspunktet i mot en skole for alle, en inkluderende skole?*»

Uten å direkte si at inkludering er et udelt positivt prinsipp, ligger det positive i tekstens intertekstualitet nærmest som en predisposisjon. I Stortingsmeldingen Kvalitet i skolen fra 2008 står det blant annet:

Det inkluderende klimaet som preger de fleste norske skoler, gir et godt grunnlag for faglige samtaler mellom lærere og elever, og for tilbakemeldinger som fremmer elevenes lærelyst og nysgjerrighet (Kunnskapsdepartementet 2008, s.30)

Det at inkludering har en positiv stemning over seg inviterer til den nevnte «happy ending» tanken. Denne oppgaven bygger som tidligere vist på en forståelse av at betydningsdannelsen ikke er fullt ut inkluderende og man kan dermed aldri kan oppnå en «happy ending» men en inkluderende skole, fordi marginalisering er en del av betydningsdannelsen. Positiviteten som begrepet synes å være ladd med, tilslører dette.

Ved at betydningsdannelsen ikles en endelig forståelse, ligger det en fare for at marginaliseringen får større spillerom. Men selv om negative faktorer ved prosessen

omtales, er stemningen i tekstene fortsatt slik at inkludering er en positiv handling. I stortingsmeldingen Kultur for læring fra 2004 står det blant annet:

Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs. En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter (Utdannings og forskningsdepartementet 2004, s. 24).

En slik udelt positiv stemning i beskrivelser av inkludering vil kunne gi gode vekstmuligheter for myter om hva inkludering er som kan bidra til ytterligere marginalisering av barn og unge i skolen. Ved å anvende Barthes retoriske figurer og hans intertekstualitetsforståelse i undersøkelsen av hva inkludering i skolen innebærer, kan det bidra til å forebygge at det skjer.

Marginaliseringens tilstedeværelse i inkluderende diskurser: belyst gjennom Lacans diskurstypologi

Som sagt tidligere i oppgaven vil jeg, som et siste ledd i min analyse, trekke frem Barthes gode venn Jacques Lacans fire idealtypiske diskurser. Grunnen til at jeg velger å trekke frem Lacans diskurstypologi i analysen er å fremheve samhandlingens rolle i betydningsdannelsen. For i samhandlingen mellom personer vil også skyggesider og undertekster tre frem. Lacan peker på at det i samhandling mellom mennesker vil være maktforhold som er med på å styre balansen og meningsdannelsen. I denne samhandlingen mellom mennesker der inkludering er det sentrale aspektet, vil det derfor også være noe som ekskluderes. I dette inngår også spørsmålet om hvem som setter premissene for meningsinnholdet i betydningsdannelsen av inkluderingsbegrepet, slik denne oppgaven har belyst.

Betydningsdannelsen til begrepet inkludering foregår altså også i en diskurs: i form av utveksling av mening som skjer i og mellom personer – både i samtaler mellom et fåtall personer og mellom institusjoner på samfunnsnivå. Jeg vil her kort se på hvordan diskurser påvirker inkluderingsbegrepet i lys av Jacques Lacans diskursanalyse, slik hans fire diskurser fremstilles hos Nordtug og Steinnes (2020). Diskursene er Mesterens diskurs, Universitetets diskurs, Hysterikerens diskurs og Analytikerens diskurs. Lacans diskurser er grunnet i den

samme logikken som denne oppgaven er grunnnet i: det er alltid noe som blir skjult i begrepenes skyggeside.

Jeg vil starte med å se på Mesterens diskurs. Litt forenklet kan man si at i Mesterens diskurs blir det skygget over at inkludering skjer på noens premisser. Maktforholdet i samhandlingen blir ensrettet: den Andre underkaster seg den Enes begjær for annerkjennelse og bekreftelse. Man følger Mesteren uten spørsmål og refleksjon. For å opprettholde denne posisjonen i samhandlingen er det uunnværlig at underteksten forblir urørt (Nordtug og Steinnes, 2020) og vi får dermed denne overdekkingen av at inkludering skjer på noens premisser. For at vi skal få et inkluderende samfunn må det for noen ofres noe. Hvem er det som må ofre noe? Sannsynligvis er det ikke de som allerede er inkludert i det samfunnet som skal inkludere. Det er Mesteren som legger grunnlaget for diskursen, og vi underlegger oss Mesteren uten motstand. Vi godtar inkludering uten å tenke over hvem sine premisser det handler på. Vi skjærmer oss fra ubehaget ved gjøre opprør mot Mesteren.

Det er ingen rom for å åpne for den Andre som stiller spørsmål til Mesterens legitimerende posisjon i en Mesterens diskurs. Dersom det Andre skulle dukke opp vil det bli omgjort til det Samme: til Mesterens forståelse av inkluderingsbegrepet – en forståelse som jeg blant annet har forbundet med en positiv tolkning av begrepet. Dersom det skal skje en endring må det en handling, en ofring til. Hva er handlingen, og hvem må ofre noe? Betydningen av tegnet inkludering blir til i forhold til noe annet, for at tegnet skal ha en mening må det være noe «utenfor formen», så hva er dette som blir igjen når vi bruker begrepet inkludering i en Mesterens diskurs? Det blir ikke åpnet for å ta inn den Andre, da den Andres underkastelse av den Enes begjær er grunnlaget for den sosiale samhandlingen i Mesterens diskurs. Inkludering blir forstått fra «innsiden av pepperkakeformen», og den Andre må derfor gjøre ofringen slik at vi kan opprettholde annerkjennelsen av Mesteren. Det er den Enes virkelighetsforståelse som fører til den Andres meningsskapning (Nordtug og Steinnes, 2020).

Her kan vi trekke paralleller til Barthes mytologiske figur identifikasjonen. Småborgeren er ute av stand til å forestille seg det Andre og all potensiell konfrontasjon med det Andre blir redusert til det Samme for å vaksinere seg mot ubehaget. Ved å fortrenge underteksten i inkluderingsbegrepet er det en slik reduksjon av det Andre til det Samme vi får i mesterens diskurs. Dersom vi følger Kristevas teori om å la det ubevisste tale til oss, vil en samhandling innenfor mesterens diskurs ikke åpne for dette. Alle behandles lik ut i fra det Samme

ståstedet. Nordtug og Steinnes (2020) skriver at Mesterens diskurs merverdi er nettopp denne bekreftelsen på den Enes eneståendehet. Alles subjektivitet får ikke plass i en slik diskurs.

Nordtug og Steinnes (2020) trekker også frem at Mesterens diskurs kan utspille seg i hjelperelasjoner og da i godhetens navn. Dersom samhandlingen mellom læreren eller spesialpedagogen og den eleven som disse mener det er et behov for å inkludere er preget av en Mesterens diskurs, vil kanskje elevens ønske om å tilfredsstille den Enes ønsker og begjær føre til at eleven tilpasser seg slik at den «oppfyller inkluderingen» spesialpedagogen legger frem? Eleven må da kanskje ofre noe som er viktig for henne eller han, uten at dette blir kommunisert, for å passe inn i spesialpedagogens inkluderende fellesskap? Denne ofringen var en del av integreringsbegrepet. Men når inkluderingsbegrepet utøves innenfor Mesterens diskurs, synes ikke ofret å bli mindre. Kanskje tvert om fordi det skjules mer.

I konstateringen så vi hvordan refleksjonen rundt begrepet inkludering har falt bort, og vi står igjen med inkludering som en refleksiv uttrykksform. Vi reflekterer ikke, gjør ikke motstand eller søker etter ubehag i begrepet. Vi mottar det fra «Storborgeren» gjennom et Mestertegn som ikke krever noe av oss. Gjennom konstateringen og Mesterens bruk av begrepet er ikke lengre inkluderings historie en medfølgende del av begrepet og som mottakere av Mestertegnet trenger vi ikke å ta stilling til dette. Vi følger de beskjeder om handling vil få og mottar dermed inkludering som denne udelte positive handlingen. De handlingene vi gjør for å inkludere elever blir et arbeidsverktøy for å opprettholde den Enes behov for bekreftelse av sin virkelighetsforståelse.

Vi blir styrt av autoriteten i Mesteren. Dette kan vi kjenne igjen fra Barthes mytologiske figur tautologien. Akkurat som barnet som ikke gjør motstand når foreldre svarer med «fordi det er slik», gjør ikke «Småborgeren» motstand mot Mesteren. Når Mesteren slår fast at inkludering er det beste og det som skal være førende i den norske skolen, følger man Mesteren uten å stille kritiske eller reflekterende spørsmål.

Nordtug og Steinnes (2020) trekker frem det umulige ved at tolkningen kan være total. Som nevnt tidligere er det vanlig med en endelighets tenkning rundt begrepet inkludering, der man får en «happy ending» der alle er inkludert og inkludering i så måte opphører å

eksistere. Ved å følge Mesteren tar man ikke stilling til dynamikken i begrepet og følger dermed målet om denne «happy ending».

Også i Universitetets diskurs er samhandlingen preget av at subjektet ses på som helt. Gjennom Universitetets diskurs blir det forsøkt skjult at elevene som man ønsker å inkludere ikke er en normalelev eller en «idealelev», men en elev med til dels trøblete utfordringer. Det at eleven har utfordringer som kan gjøre at en samhandling med alle ikke alltid er til elevens beste, og kanskje noen ganger fellesskapets beste blir skjult under inkluderingsdiskursen. Eleven blir sett på som en som skal inkluderes i fellesskapet, og bare som det. Det blir et enveisrettet tiltak for å få inkludert eleven. Det som diskursen ikke tar høyde for er at det ubevisste subjektet ikke er helt, men kan opptre irrasjonelt (Nordtug og Steinnes, 2020). Det vil ikke være slik at en enveisløsning ved å inkludere eleven i fellesskapet vil kunne «løse alle problemer» som eleven har. De elevene som har falt utenfor fellesskapet er det av en grunn, enten frivillig eller ufrivillig. Men i Universitetets diskurs blir dette gjemt bak et Mesterens tegn som sier at inkludering er løsningen. Da får vi også her en endelighetstenkning, denne «happy ending» som jeg har vist til tidligere, der alle er inkludert og inkludering dermed utsletter seg selv. I Universitetets diskurs møter vi heller ikke den Andre i sin egen sårbarhet.

Nordtug og Steinnes har i sin artikkel sett på mobbeproblematikk og tiltak mot mobbing, men denne «bortgjemningen» av det Andre kan også ses i inkluderingsbegrepet. Som i Nordtug og Steinnes (2020) kan vi se at dersom inkluderingshandlingen tar utgangspunkt i at subjektet er rasjonelt vil ikke læreren eller medelevene se de ubevisste prosessene i reaksjonen hos eleven. Disse prosessene styres ikke av den samme rasjonelle logikken som mange av de tiltakene og ønskene som inkluderingsiltakene gjør. Det ligger da en fare for at vi får en situasjon som Kristeva skriver om i forhold til det funksjonshemmede subjektet – en situasjon preget av sosial isolasjon.

De to første diskursene er som vist diskurser som tar utgangspunkt i en tanke om at det førende subjektet i diskursen er et helt objekt. De neste to diskursene tar utgangspunkt i at det førende subjektet er det delte subjektet. Den første av disse to diskursene Lacan viser til er Hysterikerens diskurs. I Hysterikerens diskurs er det førende subjektet i diskursen det delte subjektet som aldri er sikker på sin egen posisjon og dermed søker en Mester som kan sikre dens posisjon (Nordtug og Steinnes, 2020). På denne måten blir det en motsats til

Mesterens diskurs. På samme måte som i Mesterens diskurs søkes det mot en mester som man kan underlegge seg, men i motsetning til i Mesterens diskurs forsvinner ikke ubehaget og usikkerheten i Hysterikerens diskurs. Hysterikeren søker svar, men blir aldri fornøyd. Nettopp fordi betydningsdannelsen er uendelig og ikke endelig. Det kan synes som om utskiftningen av integrering med inkludering handler om noe av det samme. Nordtug og Steinnes (2020) peker på: at tegnene vi utveksler i samhandlingen er representasjoner, og at ingen diskurser kan gi Hysterikeren det den søker, nemlig et endelig svar. Det vil alltid være noe som ikke blir representert, eller forblir i skyggen, i Mesterens svar.

Her kan vi se paralleller til den utskiftningen av ord som hele tiden foregår i skolepolitikken. Vi vaksinerer oss bort fra ubehaget ved at det gamle begrepet ikke skapte en «happy ending» ved å introdusere nye begreper. Disse nye begrepene skal gi et sikrere utgangspunkt for handlinger. Som vist tidligere i oppgaven skapte integrering en usikkerhet og et ubehag og ble byttet ut med inkludering. Men heller ikke inkluderingsbegrepet skapte en «happy ending».

Den siste diskursen er Analytikerens diskurs. Analytikeren ser at det er alltid er en del av diskursens mening som ikke kommer frem, da det ubevisste alltid vil spille inn (Nordtug og Steinnes, 2020). Uansett hvor analytisk til verks vi går, må vi alltid ha rom for det uventede. I Analytikerens diskurs kan vi trekke paralleller til Kristevas teori om å åpne opp for den Andre. Ved å åpne opp for den Andre åpner man i Analytikerens diskurs også for at inkluderingsbegrepet ikke er fullt ut inkluderende, slik det er lagt til grunn i denne oppgaven. Man anerkjenner skyggesiden av begrepet, det som havner utenfor pepperkakeformen. Vi anerkjenner det ubehaget det å åpne opp for den Andre. For en samhandling i Analytikerens diskurs «*representerer også et brudd med atferdstradisjonens forsøk på å implementere det man tror ekspertene har: riktige løsninger*» (Nordtug og Steinnes, 2020).

Del 3. Oppsummering

Et barn som sier hest om alt, vil kunne ha en mer forståelig representasjon av gjenstanden bil når det har lært seg ordet bil. Men hvis det skulle vise seg at bil faktisk ikke representerer bil, men hest, vil det ikke tilføre barnets betydningsproduksjon noe nytt. Tvert imot kan man tenke seg at det skygger til barnets iver etter å finne representasjoner som differensierer gjenstandene på en bedre måte, slik at hun eller han blir bedre i stand til å kommunisere sine behov og ønsker til omgivelsene. Så lenge bil representerer hest, lykkes ikke barnet i å kommunisere til omgivelsene at det er bilen det ønsker å leke med. Slik kan barnet fratas sin mulighet til å utfordre omgivelsene gjennom språket og også tre fram som et talende og begjærende subjekt som vil og kan i språkfellesskapet.

I denne oppgaven har det nye begrepet vært inkludering og det gamle begrepet har vært integrering. Ved at det nye begrepet gir seg ut for å være noe annet enn det gamle begrepet, slik det understrekes i flere av tekstene som ble undersøkt, kommuniseres det at det tilfører *de noen* som arbeider med begrepet i betydningsproduksjonen en mer-mening. Og da en type mer-mening som er ment å konnotere en mer «riktig» mening i forhold til det gjenstandsfeltet som det representerer. Foregående undersøkelser tyder imidlertid på at begrepet ikke har tilført betydningsproduksjonen en slik mer-mening, fordi begrepet er basert på en myte-produserende logikk som handler om helt andre ting enn å være en mer «riktig» representasjon av det som det er ment å representere, enn det begrepet som det skiftes ut med.

Jeg vil avslutte oppgaven med å summere opp funnene i undersøkelsen av den myte-produserende logikken som synes å bidra til at inkluderingsbegrepet ikke evner å representere det den hadde til hensikt å representere inn i skolefeltet: en «etisk riktig» tilnærming i arbeidet med å samle alle i et likeverdig fellesskap.

Tidligere i oppgavene presenterte jeg to problemstillinger. Den første er en teoretisk problemstilling, den andre en teoretisk-empirisk problemstilling:

(1) Hvordan arbeider mytene i betydningsdannelsen i lys av Roland Barthes myteteori og tekstteori?

(2) Hvordan kan mytenes arbeid i betydningsdannelsen spores i betydningsgivingen av inkluderingsbegrepet i et utvalg skolerelaterte offentlige dokumenter som strekker seg over

en periode på 25 årene, og har det skjedd en endring i forståelsen av begrepet inkludering i disse dokumentene i løpet av perioden?

Så hvordan arbeider mytene i betydningsdannelsen i lys av Barthes myte- og tekstteori? Barthes (2009) sier at meningen er en øyeblikkelig inngang til historien for formen, for formen må hele tiden kunne forankres i meningen, for det er der formen henter sin næring, og ikke minst må formen kunne gjemme seg i meningen. Formen kan ikke leve på egenhånd og er derfor avhengig av meningen for å leve. Det er dette konstante spillet mellom meningen og formen som definerer myten.

I starten fikk inkluderingsbegrepet, som vist, sin betydningsdannelse i det å være en motsats til ubehaget som integreringsbegrepet hadde begynt å vekke. Dette så vi også i de offentlige dokumentene, der det var viktig å skille inkludering fra integrering ved å bruke dette skille spesifikt i beskrivelsen av inkludering. Men mytene arbeider i historien og spørsmålet ble da om inkludering etter hvert fikk dannet sin egen historie eller fortsatt fikk næring av integreringsbegrepets historie? Analysen av dokumentene viste at det med tiden har vært en endring der integrering ikke lengre blir brukt i beskrivelsen av inkludering. Likevel kan vi ikke si at integreringsbegrepets historie har blitt helt adskilt fra integreringsbegrepet. Det kan også synes som om det har blitt mer rom for inkluderingsbegrepets myter å arbeide på egen hånd. Meningen blir til i lesningen, men som vist i oppgaven er ikke leserens tolkninger helt fri. Ved hjelp av Barthes og Kristevas intertekstualitetsbegrep viste undersøkelsen hvordan bruken av inkluderingsbegrepet er omgitt av et positivt ordlag som inviterer til en positiv tolkning av inkluderingsbegrepet også hos leserne. Samhandlingen mellom de som deltar i betydningsgivingen av begrepet inkludering vil også være styrende for betydningen begrepet gis, slik jeg forsøkte å synliggjøre ved hjelp av Lacans diskurstypologi.

Noe av ubehaget ved integreringsbegrepet som inkluderingsbegrepet skulle endre, var fraværet av den Andre i integreringen. Integrering medførte det som trekkes frem i Barthes retoriske figur identifikasjon beskrives som at småborgeren ikke er i stand til å forestille seg den Andre, og ethvert møte med den Andre vil føre til et ubehag som vaksineres gjennom å gjøre det Andre til det Samme. Har overgangen til inkludering klart å åpne mer opp for den Andre? Vi ser i historien til begrepene at det er blitt en endring fra integrering der den enkelte skulle tilpasse seg samfunnet til inkludering der samfunnet skal tilpasse seg den enkelte. Analysen av den retoriske figuren identifikasjonen sammen med Kristevas teorier

om å møte den Andre i sin egen sårbarhet og analysene i lys av Lacans tre diskurser:
Mesterens, Universitetets og Hysterikerens diskurs, synes å tyde på at det ikke har skjedd.

Litteraturliste:

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K., & Leirvik, B. (2002) *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Barstad, K. (1994) *Norge + konge = sant: ei analyse av meningspotensialet i "Minnefilmen om H.M. Kong Olav V - folkekongen"*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.
- Barthes, R. (1991a) Tekstteori i Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A. & Skei, H. H. (red.) *Moderne litteraturteori: en antologi* (s. 70 – 85). Oslo: Universitetsforlaget
- Barthes, R. (1991b) Myten i dag i Barthes, R., *Mytologier* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Barthes, R. (2009) Myth Today i A. Lavers (red.) *Mythologies* (p.131-187) London: Vintage Books.
- Barthes, R. (2015) Forfatterens død i Stene-Johansen, K. (red.) *I tegnets til. Utvalgte essays – Roland Barthes* (s. 59-65). Oslo: Pax Forlag
- Barneombudet (2017) *Uten mål og mening*. http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996) *Læreplanen reform 97* Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Gisle, J. (2018) *Melding til Stortinget* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 9. juni 2020 fra https://snl.no/melding_til_Stortinget
- Haug, P. (2014) Nordahl, T., & Hansen, O. (red.). *Inkludering (Dette vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hausstätter, R. (2007) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Huppertz, D.J. (2011) Roland Barthes Mythologies. I *Design and culture* 3(1) s. 85-100. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2752/175470810X12863771378833>
- Klomsten, A.T. og Uthus, M. (2019) Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/07/skolen-som-helsefremmende-arena-krever-laereren>
- Kristeva, J. (2010) Frihet, likhet, brorskap... sårbarhet. i Kristeva, J. og Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. (s.34 – 59) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. og Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2008) *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2019) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning, NAKU (2019) *Begrepene integrering og inkludering* Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>

Nordahl, T. mfl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge* hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publiserings-04.04.18.pdf>

Nordtug B. (2008). *Spiseforstyrret subjektivitet i det refleksivt moderne*. Doktoravhandling i psykologi. Trondheim: NTNU

Nordtug B. (2019) Det blir ofte banalt når psykologer skal forklare kjønn og følelser i offentligheten. *Forskersonen.no* Hentet fra: <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-kronikk/det-blir-ofte-banalt-nar-psykologer-skal-forklare-kjonn-og-folelser-i-offentligheten/1332837>

Nordtug, B. & Engelsrud, G. (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for Kjønnforskning*. 40 (3-4), s. 151-168.

Nordtug B. og Løkke P.A. (2020). Når det er tallene som teller. Kunnskap om ungdom og psykisk helse i et byråkratisk positivistisk landskap. *Fontene forskning*, 13(1), 89-95. <https://fonteneforskning.no/debatt/nar-det-er-tallene-som-teller-kunnskap-om-ungdom-og-psykisk-helse-i-et-byrkratisk-positivistisk-landskap-6.19.749817.2aec0b0e7f>

Nordtug B. og Steinnes J. (2020). «DU SKAL IKK MOBBE». En psykoanalytisk revolusjon i tilnærmingen til mobbing. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*. Volum 6, s. 32-47.

NOU 2003:16 (2003) *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2009:18 (2009) *Retten til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

NOU 2019:3 (2019) *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Regjeringa.no (u.å.) *NOUar* hentet 03.06.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>

Ryghaug, M (2002) Å bringe tekster i tale – mulige metodiske innfallsvinkler i tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 18(4), s. 303-327.

Stene-Johansen, K. (2015) Ordliste. I K. Stene-Johansen (red.) *I tegnets til. Utvalgte essays – Roland Barthes* (s. 167-197). Oslo: Pax Forlag

Sørbye, E. (1994). HVPU-reformen: Intensjoner og forløp. *Samfunnsspeilet*, 1/94 s.32-35.

Thaulow, B. (2019). Kjønn i spesialpedagogisk politisk utviklingsarbeid. En resepsjonsanalyse av NOU 2019:3 - Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Lillehammer: Høyskolen i Innlandet.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanning og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for læring* (St.meld.nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse* (7. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.