

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kari Håbrekke

Masteroppgave

Tett på eller langt ifra?

En kritisk diskursanalyse av hvordan elever med funksjonsnedsettelse kategoriseres i politiske dokumenter og hvordan dette kan påvirke forståelsen av tilpasset opplæring

Close by or far off?

A critical discourse analysis of how pupils with disabilities are categorized in political documents and how it can affect the understanding of adapted education

Master i tilpasset opplæring

2022

Forord

Sangen *Det finnes bare vi* (Christensen, Mohn & Witek, 2017) reflekterer hemmelige historier i søskenrelasjoner, og ble brukt i forbindelse med filmskaper Mari Storsteins serie *Søsken* på TV 2. Dokumentarserien omhandler seks familier hvor én i søskenflokket har en funksjonsnedsettelse (Nordic women in film, u.å.). Jeg kjente meg igjen i seriens tvillingsøstre, og innså at familien min kanskje hadde deltatt dersom serien var produsert noen tiår tidligere. Marte, min eneggede tvillingsøster, hadde cerebral parese og multifunksjonsnedsettelse. Oppveksten med henne beriket min livsverden. Hun styrket min evne til å anerkjenne og verdsette menneskelig mangfold. Denne varianten av en hemmelig historie som tvillingsøster, pårørende og en oppvekst som ligner andres, blir min vei inn i funksjonshemningsfeltet: «Å fortelle en hemmelig historie, dersom den handler om en selv, er å ta verden tilbake» (Grue, 2018, s. 65).

Jeg ønsker å takke min veileder, Rune Hausstätter, for gode råd, anbefalinger og avklaringer gjennom digitale veiledninger i løpet av prosjektet. Jeg vil også takke forelesere tilhørende masterprogrammet ved studiested Hamar for råd i skriveprosessen. Takket være deres forelesninger og bidrag til forskningsfeltet, har kunnskapsgrunnlaget og engasjementet mitt økt ytterligere tilknyttet tilpasset opplæring og funksjonshemming. 80% av Norges grunnskoler er ikke universelt utformet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020a). I tillegg er det fremdeles økt behov for forskning omkring funksjonshemmedes tilgang til tilpasset undervisning og universell utforming i den norske skolen (Nordahl et al., 2018, s.92), derfor skriver jeg denne oppgaven for å aktualisere og belyse dette.

Koronapandemien begrenset fysisk tilgang til medstudenter, faglitteratur og fagfolk. Dette gjorde meg innstilt på å være løsningsorientert i en annerledes studiehverdag. Jeg vil takke bibliotek-teamet ved Høgskolen i Innlandet, som stiller opp med kurs, veiledning og svarer fortløpende på referansetekniske spørsmål. Skriveprosessen hadde heller ikke vært like givende uten kloke medstudenter å samarbeide med. Tusen takk til familie og venner for tid, rom og anerkjennelse i ei annerledes studietid. Sist, men ikke minst, tusen takk til min forlovede Bjørn, for omsorg, humor og utallige samtaler som jeg ikke ville vært foruten.

Hamar, 15. mai 2022

Kari Håbrekke

Innhold

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 3 |
| NORSK SAMMENDRAG | 5 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 7 |
| 1. INNLEDNING | 9 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 12 |
| 1.2 DISPOSISJON | 13 |
| 2. TEORI | 15 |
| 2.1 TILPASSET OPPLÆRING | 16 |
| 2.2 SOSIALKONSTRUKTIVISME | 21 |
| 2.3 SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV..... | 23 |
| 2.4 TILPASSET OPPLÆRING I MØTE MED FUNKSJONSHEMMING | 24 |
| 2.5 DISKURSANALYSE..... | 35 |
| 3. METODE | 39 |
| 3.1 KRITISK DISKURSANALYSE | 40 |
| 3.1.1 Analytisk tilnærming..... | 43 |
| 3.1.2 Analyseprosessen..... | 45 |
| 3.2 FORSKNINGSKVALITET - FORDELER OG ULEMPER VED KRITISK DISKURSANALYSE..... | 47 |
| 3.3 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER | 50 |
| 4. ANALYSE | 54 |
| 4.1 MELD. ST. 6 (2019-2020) | 54 |
| 4.1.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats..... | 58 |
| 4.1.2 Elev med funksjonsnedsettelse | 58 |
| 4.1.3 Inkludering og ekskludering..... | 59 |
| 4.2 MELD. ST. 25 (2020-2021) | 60 |
| 4.2.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats..... | 62 |
| 4.2.2 Elev med funksjonsnedsettelse | 63 |
| 4.2.3 Inkludering og ekskludering..... | 66 |
| 4.3 OPPSUMMERING AV ANALYSEFUNN I TEKSTUTVALGET..... | 68 |
| 5. DRØFTING | 69 |
| 5.1 REPRESENTASJONER AV TILPASSET OPPLÆRING I DATAUTVALGET..... | 69 |
| 5.2 KONSEKVENSER FOR REPRESENTASJONER AV TILPASSET OPPLÆRING | 73 |
| 5.2.1 Praktiske implikasjoner..... | 79 |
| 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER | 83 |
| 6.1 KONSEKVENSER FOR VIDERE ARBEID | 85 |
| LITTERATURLISTE | 88 |

Norsk sammendrag

Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring? Problemstillingen ovenfor forsøker jeg å besvare gjennom relevant teori, metode, analysemateriale og litteratur. Tematikken omkring funksjonshemmingsdiskursen i skolepolitiske dokumenter tar utgangspunkt i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021) som analysemateriale, og hvordan dette kan påvirke hvordan man forstår tilpasset opplæring. Formålet med oppgaven er å bevisstgjøre og skape tankerom for hvordan diskurser i politiske dokumenter kan bidra til hvordan vi forstår fenomener og begreper som funksjonshemming og tilpasset opplæring. Ved å synliggjøre hvem som har definisjonsmakt til å skape og opprettholde kategorier som «spesielle behov», «sårbare barn», «IOP-er» og «§ 5-elev», synliggjøres også hvem som ikke gis en stemme (Christie, 2003; Meld. St. 25 (2020–2021), s. 7-73; Skarpenes & Nilsen, 2014). Problematikken omhandler skolepolitikere og skoleaktørers bruk av sosialt konstruerte kategorier som lett blir tatt for gitt eller ignorert (Hacking, 1999, 2002, s. 100-104), samt vår tilbøyelighet til å plassere mennesker med funksjonsnedsettelse i båser (Gardou, 2014).

Da oppgaven retter seg mot tverrfaglige tema og skjæringsflater mellom fagdisipliner, har jeg valgt teori og litteratur som etter beste evne rommer de enorme feltene tilpasset opplæring og funksjonshemming. Teorien tar derfor utgangspunkt i Foucaults maktbegrep og diskursteori (1972, 1994, 1999), Hackings «making up people» (2002) og deler av Honneths anerkjenneslesteori (2008) med fokus på rettigheter. Vygotskijs proksimale utviklingssone (1993, 2001) blir relevant med tanke på menneskers utviklingspotensiale for læring og utvikling, uavhengig av funksjonsevne. For å illustrere gapet mellom individuelle egenskaper og omgivelsenes krav, benyttes gap-modellen (Lid, 2020). Videre tydeliggjøres diskursive kjennetegn ved funksjonshemmingsdiskursen gjennom den medisinske og sosiale funksjonshemmingsmodellen (Oliver, 1990). For å illustrere hvordan tilpasset opplæring kan forstås, benyttes forskningen til Haug og Bachmann (2007), Haug (2020), Nes (2013) sin inkluderingsforskning tilknyttet tilpasset opplæring (Nes & Berg, 2010) og Engen sin begrephistoriske forskning tilknyttet sosiokulturelt perspektiv (2007, 2010).

Metoden baserer seg på Neumann (2021) sine trinn for å bedrive kritisk diskursanalyse, Faircloughs kritiske diskursanalyse (1995, 2010), samt Foucaults tanker omkring diskurs

(1999). Kritisk diskursanalyse benyttes som metode for å analysere utvalgte politiske dokumenter. Metodevalget egner seg godt, fordi det kan bidra til å utforske og utfordre gjeldende diskurser innen skolepolitikken og skolepraksisen, samt skape nye debatter og tanker omkring tematikken. På sikt kan dette bidra til utvidet forståelse og forbedret praktisering av tilpasset opplæring i skolen. Oppgavens tema er relevant for problematikken rundt organiseringen og oppfølgingen av tilpasset opplæring og tidlig innsats, samt hvordan opplæringen kan organiseres i fellesskolen for å gagne alle elever. Jeg er faglig nysgjerrig på hvordan skole og profesjonsutøvere i større grad kan tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen til alle. Primærfokus på funksjonshemming og tilrettelegging deretter kan bidra til å fremme et inkluderende læringsfellesskap tuftet på skolens samfunnsmandat. Elementer av samfunnsmandatet baseres på barnekonvensjonen (Regjeringen, 1989), Salamancaerklæringen (1994), opplæringslova (1998) og overordnet del (2017).

Skolens praksis skal blant annet omhandle demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017), og fremme prinsippene om inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring og tidlig innsats (2017). Profesjonsfaglige aktører i skolen forpliktes gjennom øvrige styringsdokumenter, lovverk og lærerprofesjonens etiske plattform, til å yte et profesjonsfaglig skjønn med fokus på å ivareta hver elev sin mulighet til å utvikle seg faglig og sosialt. Bakgrunn i sosiokulturell læringsteori og økt fokus på tverrfaglige tema fra LK20, kan fremme tverrfaglige prosjekter og åpnende dialoger omkring læringsbarrierer og livsutfordringer som kan prege oss alle. I en tid med koronapandemi kan alle mennesker kjenne på ulike grader av sårbarhet og isolasjon, noe som kan forene oss på tvers av diversiteter. Dette kan reflekteres over til hvordan funksjonshemming som begrep og fenomen kan utfordres og anerkjennes som noe naturlig og menneskelig. Gjennom å aktualisere funksjonshemmingsdiskursen i skolen, skape bevissthet og dialog, kan skolens aktører utvikle sine forståelser av og holdninger til alle medmennesker, samtidig som man kollektivt arbeider og tilrettelegger for en mer likeverdig og likestilt undervisningspraksis for fremtiden.

Engelsk sammendrag (abstract)

How are pupils with disabilities categorized in deposit report nr. 6 (2019-2020) and deposit report nr. 25 (2020-2021), and how may this effect the understanding of adapted education? I try to answer the thesis above adequately by using relevant theory, methods, analyzing material and literature. The theme surrounding the disability discourse in political school documents are based on the Norwegian governments deposit report nr. 6 (2019-2020) and deposit report nr. 25 (2020-2021), as well as how this may affect how you understand adapted education as a whole. The purpose is to raise awareness and create a space of thought regarding to how discourses in political documents may affect how we understand phenomena and terms, in this case, disability and adapted education. By visualizing who has got the power to define, create and obtain categories like “special needs” and “vulnerable children”, you also point out who does not get to speak up (Christie, 2003; Dep. Rep. 25 (2020–2021), p. 7-73; Skarpenes & Nilsen, 2014). This issue deals with how school politicians and school prosecutors use socially constructed categories that are easily taken for granted or ignored all together (Hacking, 1999, 2002, p. 100-104), as well as our tendency to put disabilities in boxes (Gardou, 2014).

Since this paper target interdisciplinary aspects and intersections between disciplines, I did my best to choose theory and literature that cover the giant subject fields of adapted education and disability studies. The theoretical part is therefore based on Foucault’s power term and discourse theory (1972, 1994, 1999), Hacking’s «making up people» (2002) and parts of Honneth’s theory of recognition (2008), focusing on rights. Vygotskij’s zone of proximal development (1993, 2001) is relevant regarding to people’s development potential for adaptive learning, independent of functional ability. To illustrate the gap between individual abilities and environmental demands, I use the gap model (Lid, 2020). Further on I clarify discursive traits connected to the disability discourse through the medical and social model of disability (Oliver, 1990). To illustrate how adapted education can be understood, I use a range of related research based on national and international scientists (Haug & Bachmann, 2007; Haug, 2017, 2020; Nes, 2013, 2014; Engen, 2007, 2010).

The method is based on Neumann’s (2021) steps towards a critical discourse analysis, Fairclough’s critical discourse analysis (1995, 1997), as well as Foucault’s thoughts regarding discourse (1999). Critical discourse analysis is used as a method to analyze the

chosen political documents. The chosen method is suitable because of the exploratory and challenging aspects it may have on the actual discourses in school policy and school practice, as well as creating new debates and thoughts about the theme. In the long run, this may foster an expanded understanding and excelled practicing of adapted education in school. The theme is relevant for the challenging debate that goes on regarding school organizing and how schools follow up on pedagogical aspects, such as early intervention, and which teaching style the inclusive school is supposed to aim for in order to support all children. I am curious on how schools and professionals to a greater extent can adapt the teaching style in order to suit everyone better. The primary focus on disability and facilitating may promote an inclusive learning community based on the school's social mandate. Elements from this mandate are based on Convention on the Rights of the Child, The Salamanca Statement (1994), The Norwegian Education Act (1998) and the overall part (2017).

Regarding to the Norwegian Ministry of Education 2017) practices in schools have to include democracy and citizenship, promote an inclusive learning environment, adapted education and early intervention (2017). Professional teachers in schools are, through political documents, committed to use a suitable discretion when it comes to taking care of every single pupils' possibility to social and professional growth and development. Grounded sociocultural learning theory and increased focus in interdisciplinary themes, may promote interdisciplinary projects and opening dialogues on topics like learning barriers and life challenges that may affect all of us. In these corona times, any human being may feel different varieties of vulnerability and isolation, something that actually might unite us across diversities. This may reflect on how disability as a term and phenomenon can be challenged and recognized as something natural and human. Through actualizing the disability discourse in school, creating awareness and dialogue, the school professionals may develop their own understandings of and attitudes towards any human being, while you collectively work on and adapt to a more equally and equality teaching style for the future.

1. Innledning

Birgit Skarstein er paralympics-utøver og deltok som første kvinnelige rullestolutøver i TV2-programmet *Skal vi danse* (2020). Dette skapte mediedebatter omkring funksjonshemmedes rettigheter, noe som kan relateres til marginaliseringsdiskurser i skolesammenheng med tanke på segregeringspolitikk og mangelfull tilrettelegging. Marianne Knudsen ble rørt da Skarstein skrev historie for funksjonshemmedes likestillingskamp ved å delta på programmet (2020). Dette bidrar til å bryte ned barrierer og aktualisere rullestoldans på en frigjørende og estetisk måte. Knudsen påpeker i et avisinnlegg hvordan representasjoner av funksjonshemmede i offentligheten bidrar til å opprettholde stereotyper og kategorier som «helt» eller «offer»:

Når funksjonshemmede presenteres i det offentlige, er det enten som en helt som har klart noe «på tross av alle odds», eller som et offer som er stakkarslig, ensom eller mobbet. Vi presenteres aldri som helt vanlige mennesker, som lærere, mødre, butikkansatte eller venninner. Det blir et press om at man må være enten eller. Enten en kilde til inspirasjon eller en trist historie. Jeg tror ikke så mange, hemmet eller ikke, passer inn i disse kategoriene. (Knudsen, 2019)

Videre påpeker hun hvordan diskriminering kan føre til en selvoppfyllende profeti og viktigheten av å sette ord på diskrimineringen:

Man blir nesten litt umenneskeligjort. All diskriminering har startet med at en gruppe lar noen andre definere hvem de er, og ikke minst at man selv begynner å tro på andres oppfatning. Det er viktig å vite at man ikke trenger å kompensere. Ja, åpenhet er fint, men man trenger ikke å ta ansvaret som pedagog. Få heller fordommene og diskrimineringen frem i lyset. (Knudsen, 2019)

Poenget er nettopp å sette diskrimineringen på dagsorden gjennom å kaste lys på noe av det som foregår daglig på skoler, arbeidsplasser og i hverdagslivet til omtrent 18 prosent av Norges befolkning (Bufdir, 2022; NOU 2001: 22, s. 69; Statistisk Sentralbyrå, 2018; Tøssebro & Wendelborg, 2014). Diskriminering basert på rullestol som enkeltfaktor er avgjørende for i hvor stor grad en arbeidstaker får jobben man søker på i Norge, uavhengig av ellers oppfylte kriterier for arbeidsbeskrivelsen (Bjørnshagen & Ugreniniöv, 2021, s. 9-10). Michel Foucault

var opptatt av å påpeke maktubalansen mellom individer, hvem som har definisjonsmakt, samt kritisk adressere diskursens disiplinerende orden (1972, 1994, 1999). Når rettighetsbrudd og funksjonsdiskriminering i skolesammenheng adresseres, kan det øke bevisstgjøringen og kunnskapsgrunnlaget omkring funksjonshemmingsfeltet, inkluderende fellesskap, og bidra til å påvirke hvordan man ser på og praktiserer tilpasset opplæring. Ingrid Thunem er lei av diskrimineringen:

Faktisk har rundt 18 prosent av Norges befolkning en funksjonsnedsettelse. Vi er mange, og vi er forskjellige. Felles for oss alle er at vi møter diskriminering, undervurdering, hat og barnliggjøring. Vi undervurderes ofte fordi samfunnet ikke er bygd opp til å forvente noe av oss. (Thunem, 2021)

Videre skriver Thunem (2021) hvordan det «spesielle» ikke nødvendigvis er så spesielt, da behov ligner på hverandre:

Først må vi begynne å forstå at det faktisk er diskriminering. Det å gi meg omsorg og uføretrygd er ikke det samme som å anerkjenne at jeg er like mye verdt som menneske som andre, og heller ikke det å anerkjenne at jeg ikke har spesielle behov, men akkurat de samme behovene som deg. (Thunem, 2021)

Hun stiller spørsmålsteget til hvorfor flere ikke snakker om Norges brudd på menneskerettighetene til personer med funksjonsnedsettelse. Thunem tror det er fordi «vi er så vant til et samfunn der alle aksepterer forklaringen om at folk med funksjonsnedsettelser må behandles annerledes fordi kroppene våre fungerer annerledes» (Thunem, 2021). Slik fremhever hun hvordan mennesker har lignende behov i et kontinuum: «For er det ikke sikkerheten som er argumentet, er det at kroppen min fungerer så annerledes enn din at mine behov må være spesielle. Sannheten er at vi har de samme behovene» (Thunem, 2021). «Det at kroppen min fungerer annerledes enn din, er bare en del av meg. Ikke la det definere hvordan du ser meg og møter meg. Se forbi stolen og spasmen. **Se meg, slik jeg ser deg**» (Thunem, 2021). Anerkjennelse og relasjonsutvikling er også meget relevant i skolesammenheng mellom lærer og elev (Kermit, 2019). Rune Hausstätter (2018) fremhever viktigheten av å se en elev slik vedkommende ønsker å bli sett i en skolekontekst.

Ida Hauge Dignes og Marianne Knudsen bruker podcasten *Hemma* (2019) som en plattform for å blant annet fremme funksjonshemmedes rettigheter og relaterte tema med forskjellige gjester. Podcasten bidrar til å bryte ned fordommer og samfunns skapte barrierer (2020). Hauge Dignes kritiserte Norsk rikskringkasting (NRK) for hvordan de omtalte en rullestolbruker i media, «lenket til rullestolen», dermed opprettet Norsk rikskringkasting i 2017 en *ordliste på funksjonshemmetfeltet*, for å skape bevissthet og unngå at journalister benytter diskriminerende, avleggse begreper (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020b).

Sally Kamara forteller i et intervju med magasinet *Altså*, om fordommer og stereotypiske holdninger som hun blir møtt med fordi hun bruker rullestol som fremkomstmiddel (Aalrust, 2020). «Vi blir ikke tatt seriøst, og det er det som er så ødeleggende. Man føler seg mindreverdige, fordi forventningene er lavere» (Aalrust, 2020, s. 19). Hun peker på opplevelsen av å brukes som inspirasjonskilde: «veldig ofte blir vi brukt som inspirasjon. Hvis Sally kan dra på treningsstudio, da kan du òg! Men jeg vil ikke være inspirasjonen din! Jeg vil være din kollega!» (Aalrust, 2020, s. 20). I mars ble Sally programleder for *Supernytt* på NRK Super (Kvistum, 2021a). Dette bidrar til representasjon på flere plattformer og kan anvendes i skolesammenheng.

Personene ovenfor eksemplifiserer forskjellige representasjoner av mennesker med funksjonsnedsettelse og har vært elever i grunnskolen på et tidspunkt. Alle tar på hver sin måte et oppgjør med hvordan sosialt- og kulturelt-betingede barrierer, holdninger og fordommer i det norske samfunnet bidrar til å diskriminere, undergrave og marginalisere dem som mennesker. Samtidig som de bidrar til å aktualisere, utfordre og stille spørsmålstegn ved samtidens diskriminering overfor mennesker vi i dag omtaler som funksjonshemmet, bidrar de potensielt til å utvikle funksjonshemmingsdiskursen i ulike fagfelt gjennom ulike plattformer. Konsekvensen av slike marginaliseringsdiskurser i utdanningssammenheng, er at det stilles lavere krav og forventninger til sosiale- og skolefaglige ferdigheter for elever med funksjonsnedsettelse. I tillegg er i overkant av 80% av norske grunnskoler ikke universelt utformet (Statped, 2018), som omhandler skolebygg og undervisningsopplegg. Dette innebærer at noen elever mister retten til å gå på nærskolen sin, og medfører i enkelte tilfeller tvangsflytting for å få tilgang til en tilrettelagt skole (NOU 2001: 22, s. 211-212). Dermed kan man spørre seg om holdningene bak disse diskursene er avleggse i det politiske Norge, eller om fordommer som nevnt ovenfor er så inngrodd i

måten vi forstår funksjonshemmede på, at vi ikke enser det i vår egen samtid? I det følgende vil det komme frem bakenforliggende faktorer for valg og design av oppgavens problemstilling.

1.1 Problemstilling

Representasjon av funksjonshemmede etterspørres på alle samfunnsområder, fra medie- og filmbransjen til forsknings- og utdanningssektoren (Grue, 2014, 2018; Shakespeare, 2014; Tangen, 2008, 2010). Dette på tross av at grunnleggende menneskerettigheter, som lik rett til skole og utdanning, ikke oppfylles i praksis (Regjeringen, 2019, 2020; Skarstad, 2019, s. 33), og at lovverk som omhandler denne samfunnsgruppen bidrar til ekskludering innen yrker som politi (Kvistum, 2020). I tillegg glemmes denne gruppen lett bort gjennom politikeres språk og retoriske grep, som indirekte ekskluderer og opprettholder gjeldende diskurser (Meld. St. 6, 2019-2020; Meld. St. 25, 2020-2021). Stortingsmeldinger er politiske dokumenter med politisk makt som blant annet kan bidra til å påvirke og målstyre pedagogers og skoleaktørens handlingsrom og språk (Gisle, 2018; Regjeringen, 2018). Stortingets ordbok definerer en stortingsmelding som «en orientering fra regjeringen til Stortinget om ulike saker som regjeringen ønsker å få drøftet i Stortinget. Fra 1. oktober 2009 er melding til Stortinget (meld. St.) den nye betegnelsen» (u.å.). Dette bidrar til å skape ringvirkninger som påvirker hverdagen til mange titalls barn og unge i Norge. Man kan undres over hvilke diskurser som ligger til grunn for det politiske språket i stortingsmeldinger, og om det eksisterer diskriminerende forståelser og holdninger rettet mot mennesker med funksjonsnedsettelse.

Ved bruk av kritisk diskursanalyse ønsker jeg å belyse hvorvidt dette skjer og hvordan tilpasset opplæring som prinsipp kan forstås i lys av dette. Det kan tenkes at pedagogers holdninger til og forståelser av elever med funksjonsnedsettelse bidrar til å påvirke hvordan de forstår tilpasset opplæring som prinsipp, samt hvordan de tilpasser undervisningen og hvilke krav de setter i praksis. Eugenikkens søkelys på normalitet og avvik medførte blant annet skolens historiske institusjonalisering og kategorisering av barn og unge, preget av datidens menneskesyn og sorteringssamfunn (Grue, 2016, s. 172-173; Kirkebæk & Simonsen, 2012, s. 80-81). Økningen av diagnostisering og kategorisering medførte blant annet elevsynet til profesjonsfaglige utøvere, praktiseringen av såkalt «spesialundervisning»

og «ordinær undervisning» (Kirkebæk & Simonsen, 2012, s. 88-90). I vår samtid kan politiske styringsdokumenter, som meldinger til Stortinget (Regjeringen, 2018), bære preg av beslektede diskurser med lignende holdninger og kunnskapsgrunnlag, som kan komme til syne gjennom kritisk diskursanalyse. Samtidens funksjonshemmingsdiskurs kan tenkes å bidra til å påvirke forståelsen og praktiseringen av tilpasset opplæring. Dette kan igjen prege utviklingen av en inkluderende fellesskole, noe alle barn har rett på tilgang til. Fellesskolen skal romme alle barn og unge, uavhengig av behov for spesialundervisning, tilpasset opplæring eller tidlig innsats, da dette er deler av samme bukett. Hovedvekten av oppgaven vil stå til første del av problemstillingen, hvordan elever med funksjonsnedsettelse blir kategorisert i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021). Problemstillingens del to, som omhandler hvordan dette kan påvirke forståelsen av tilpasset opplæring, står i tråd med de formelle kravene tilknyttet mastergraden. I tillegg er dette relevant for hvilke praktiske implikasjoner dette kan ha for måten vi forstår begreper og kategorier på i praksis, samt hvordan dette har faglig relevans for måten vi tilpasser og designer undervisningsopplegg og skolestrukturer på for forskjellige elever. Basert på det ovenstående fokuserer jeg på følgende problemstilling: **Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring?**

1.2 Disposisjon

I forbindelse med tematikken og oppgavens problemstilling benytter jeg kritisk diskursanalyse som metode. I den kritiske diskursanalysen analyseres de politiske dokumentene Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021). Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring?

Første ledd av analysedelen fokuserer på hvordan språklige kategorier brukes til å omtale elever med funksjonsnedsettelse i tekstutvalget fra Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021). Andre ledd av analysen fokuserer på hvordan funnene fra første ledd kan bidra til å påvirke forståelsen av tilpasset opplæring. Tematikken strekker seg på tvers av fagfelt, som skjæringsflatene mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Derfor presiseres det at følgende oppgave primært setter søkelys på tilpasset opplæring i grunnskolen for

elever med funksjonsnedsettelse. I tillegg er det interessant å utforske hvilken makt og påvirkningskraft politiske diskurser kan ha for skolepraksisen rettet mot disse mangfoldige og individuelle elevene. Jeg anser det som mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et datamateriale som allerede foreligger, på bakgrunn av koronapandemi, forskningsetikk og ressursbesparelse. Metode og vitenskapsforankring blir relevant for oppgaven, på bakgrunn av tematikk, ordlyd og øvrige omfang. Drøftingsdelen tar for seg ulike representasjoner og mulige konsekvenser av tilpasset opplæring og funksjonshemming i datagrunnlaget. Deretter diskuteres ytterligere fordeler og ulemper ved metodologi, posisjonering og forskningsdesign. Avslutningsvis kommenteres det hva oppgaven har omhandlet og hvilke konsekvenser veien videre for arbeidet vil kunne ha. Vi påvirkes av og bidrar til å påvirke begreper og kategorier. I hvilken grad språket påvirker vår væren i verden, våre tankemønstre og hvilke kategorier vi velger å anvende i ulike kontekster, avhenger av faktorer som tid, sted, samt sosiale og kulturelle betingelser. I hvor står grad vi er bevisst hvor tett på diskursen vi er og hvordan vi benytter vår maktposisjon, vil dette i en undervisningssituasjon påvirkes av om pedagogen har en anerkjennende væremåte, autoritativ lederstil og trygg relasjon til eleven. Dette påvirker trolig igjen hvorvidt pedagogen oppleves av barnet som tett på gjennom hele opplæringsfasen og skoledagen, faglig og sosialt, eller langt derifra. Det ovenstående vil bli ytterligere tatt i betraktning i følgende teorikapittel.

2. Teori

Det kritiske temaet jeg velger å skrive fram omhandler forståelser av begrepene og fenomenene funksjonshemming og tilpasset opplæring. Dette kan åpne dører for ytterligere drøftingsrom og forståelser blant alle skoleaktører, som elever, ansatte og foresatte. Jeg redegjør begrepene funksjonshemming og tilpasset opplæring, samt ulike forståelser av diskursbegrepet; herunder Foucaults maktbegrep, samt hvordan funnene i meldingene til Stortinget kan bidra til ulike forståelser av tilpasset opplæring i undervisningspraksis. Avslutningsvis vil jeg diskutere hvordan kildene viser til en konflikt om hegemoni mellom diskursene, samt hvordan konstruksjonen av menneskelige kategorier (Hacking, 2002, s. 100-104; Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 438-439), kan påvirke forståelsen av tilpasset opplæring. «Hattie (...) advarer sterkt mot å sette merkelapper på barn fordi de bidrar til den feilaktige slutningen at det er barna det er noe galt med, og ikke skolens praksiser som må endres» (Hattie, 2013, s. 122, sitert i Jordet, 2020, s. 64).

Honneths anerkjenneslesteori baserer seg på tre elementære faktorer som et menneske behøver for å oppleve seg anerkjent, disse er kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (2008). Jeg vil fokusere på rettigheter, da det er en av grunnpilarene for å føle seg anerkjent som den man er (Jordet, 2020, s. 258-259). Motsatsen til anerkjennelse er krenkelse, som stammer fra tyske «krank», altså syk, og innebærer at man mangler eller mister noen av grunnpilarene nevnt ovenfor (Jordet, 2020, s. 26). I skolesammenheng innebærer rettigheter eksempelvis rett til likeverdig utdanning og rett til tilpasset opplæring (Jordet, 2020, s. 263-265; Kermit, 2019). Dette innebærer rettigheter for enhver borger i demokratiet, noe som tuftes på eksempelvis Grunnloven (1814), FN's menneskerettigheter og CRPD. «Fritid uten fordommer» er tittelen på Redd Barnas oppdaterte rapport av, om og for funksjonshemmede (2021). Rapporten inneholder praksiseksempler av daglig diskriminering som norske barn og unge med funksjonsnedsettelse opplever på fritida på og utenfor skolen, samt hvordan og hvorfor diskriminerende aspekter opprettholdes eller tas for gitt i dagens samfunn (Redd Barna, 2021, s. 25). Barrierene som i størst grad svekker inkluderingen er kunnskapsmangler, fordommer og fordomsfulle holdninger tilknyttet annerledeshet (2021, s. 27). Da det fremkommer hvor mangelfullt dette aspektet er for elever med funksjonsnedsettelse, kan man tenke seg hvor mange som opplever krenkelse basert på mangelfulle eller svekkede rettigheter. Dette får selvfølgelig ringvirkninger på alle de tre

faktorene, men jeg kommer til å fokusere på rettigheter, da det er fravær av retten til tilpasset opplæring som blir mest relevant for oppgaven.

2.1 Tilpasset opplæring

Begrepet *tilpasset opplæring* har utviklet seg som et overordnet prinsipp innen det pedagogiske og skolepolitiske miljøet i løpet av de siste 40 årene (Bachmann & Haug, 2006, s. 169; Haug & Bachmann, 2007; Engen, 2007, 2010; Jordet, 2020). Oppigjennom læreplanhistorien, fra L97 og fram til dagens fagfornyelse LK20, har tilpasset opplæring blitt gradvis mindre omtalt eksplisitt. Dette kan ha sammenheng med at forståelsen av tilpasset opplæring i nyere tid kan bli tatt for gitt. Lovteksten i opplæringslova opererer nærmest som en hegemonisk forståelse av begrepet. Enhver tekst kan tolkes og leses forskjellig. I denne sammenheng refererer jeg til skrevet tekst, nærmere bestemt § 1-3 i opplæringslova (1998), hvor det står følgende om tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Ifølge Utdanningsdirektoratet gjelder tilpasset opplæring «for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Å tilpasse opplæringa betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2022). På den ene siden handler en bred tilnærming av tilpasset opplæring om å være opptatt av generelle kvaliteter ved undervisning og opplæring som gjelder for alle elever. Kort sagt høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. På den andre siden handler en smal tilnærming om tiltak rettet inn mot enkeltindivid eller små grupper for å tilrettelegge arbeidsformer og læringsinnhold spesielt for dem. I den brede tilnærmingen av tilpasset opplæring regjerer de to dimensjonene: kollektive verdier og kollektiv kultur ved hver skole preger læringsfellesskapet, og fellesundervisning gjelder alle elever, med individuelle tilpasninger til elevmangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et flerkulturelt perspektiv skal integreres i alle fag slik at mangfoldet benyttes på en naturlig måte uten å komme i tillegg til andre krav og forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Retten til tilpasset opplæring henger dermed nær sammen med inkluderingstankegangen. Når vi har tatt et standpunkt om at skolen skal ha rom for

et mangfold av elever, og at opplæringen skal gis i en inkluderende setting, må skolen også møte den enkeltes behov innenfor fellesskapets rammer. (Hølland, 2021, s. 41)

Altså omhandler tilpasset opplæring et overordnet prinsipp for alle elever i norsk grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, som skal tilpasses enkeltelevens evner og forutsetninger (Nordahl et al., 2018, s. 204). Dette kritiseres av blant andre Hølland (2021), som viser til mangelfulle kompetansekrav i lovtekster og stortingsmeldinger:

I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)) er det ikke noe eksplisitt krav om spesialpedagogisk kompetanse for å utføre denne undervisningen, heller ikke i forslaget til ny opplæringslov er kompetansekravet spesifisert mer enn en generell bestemmelse om at «(d)en som skal gi individuelt tilrettelagt opplæring, må oppfylle kompetansekrava for å bli tilsett i lærarstilling, jf. § 15-2, og krava om relevant kompetanse i faget det skal undervise i, jf. § 15-3» (Hølland, 2021, s. 47)

Inkludering er et komplekst begrep som forstås og brukes ulikt av forskjellige aktører, og er i tillegg rammen for en likeverdig tilpasset opplæring. Dermed får inkludering status som et overordnet prinsipp med tilpasset opplæring som et verktøy i dette arbeidet. Elevene har en generell rett til opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger. Gjennom denne tilpasningen forsøkes det å skape et likeverdig tilbud, hvor likeverd ikke nødvendigvis er synonymt med likhet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl et al., 2018). I ulike sektorer av samfunnet tillegges inkluderingsbegrepet, så vel som funksjonshemming, ulikt innhold og ulike verdier. Her fokuseres det på inkludering i grunnskolen. Inkludering er en kontinuerlig prosess som ikke har en endelig ende. Kort sagt handler inkludering om ønsket om å minske ekskludering og gi alle opplæring (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, s. 15). For å oppnå inkludering i skolen, må det ligge flere verdier til grunn, eksempelvis demokrati, likeverd, respekt, kompetanse, forståelse, trygghet, anerkjennelse, toleranse og positivitet til mangfold (Nes, 2013, 2014; Wendelborg & Paulsen, 2014). Dette bidrar til ulike strategier i opplæringsinstitusjoner og i forskningsfelt for hvordan man ønsker å jobbe for og med en inkluderende opplæring (Nordahl et al., 2018). Inkludering kan skje på ulike arenaer, det være seg faglig-, kulturell- og sosial- arena. Disse henger uløselig sammen og betegnes som «inkluderingens treenighet» (Olsen, 2012; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Til enhver tid

bør skolen rette blikket mot den treenige inkludering. Bachmann og Haug (2006) definerer fire arbeidsoppgaver for en inkluderende skole. Dersom en skole skal være inkluderende for alle, må følgende arbeidsoppgaver økes: fellesskapet, deltakelsen, demokratiseringen og utbyttet (Bachmann og Haug, 2006, s. 88-89). Hensikten med disse er at elevene skal kunne ta del i det sosiale mangfoldet og oppleve en faglig og sosial gruppetilhørighet (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 77-78). Denne sistnevnte forståelsen som skisseres, vektlegger inkluderingsbegrepet til å omfatte hele skolesystemet, og er dermed ikke et spesialpedagogisk virkemiddel.

Videre i opplæringslova (1998) §1-4 står det følgende om *tidlig innsats*:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (opplæringslova, 1998, §1-4)

Stine Vik og Rune Hausstätter (2014) argumenterer for at tidlig innsats er en strategi innført gjennom skolepolitiske programmer i det norske skolesystemet, basert på en amerikanisert testkultur og resultatorientering. Dette kan medføre ytterligere prestasjonspress og mindre tilpasset opplæring for den enkelte elev i praksis. Marginaliserte samfunnsgrupper som ekskluderes fra potensielle læringsfellesskap og aktiv deltakelse i samfunnet, gjenspeiles også i det Arne Jordet (2020) omtaler som skolens patologier (s. 38-65). En *patologi* innebærer å sykelliggjøre noe eller noen, i dette tilfellet eleven. Skolens patologier omhandler i grove trekk marginalisering, kategorisering, individualisering og læringstrykk (2020, s. 54-64). Skolen som samfunnsinstitusjon kan se ut til å fungere som en sosioøkonomisk utjevne faktor på den ene siden. På den andre siden kritiseres skolen samtidig for å bidra til å kategorisere «sterke» og «svake» elever, hvor konstruksjonen av «tapere» manifesteres (Hundeide, 2008). «Skolen er sentrifugen for plassering i de sosiale kategorier» (Christie, 2003, s. 81). I Meld. St. 21 (2020-2021), såkalt fullføringsreformen, står det blant annet at «det har imidlertid ikke blitt gjort et tilsvarende løft for arbeidet med tilpasset opplæring og tidlig innsats i VGO som i grunnskolen» (s. 36). Videre står det at

Det er stor enighet om at grunnlaget for å fullføre legges i grunnskolen. Regjeringen har gjort flere store grep for at kvaliteten i opplæringen skal bli bedre. Med de nye læreplanene i fagfornyelsen vil flere elever få oppleve mer dybdelæring, bedre relevans og tydeligere sammenheng i og mellom fag. Plikten til intensiv opplæring på 1.–4. trinn skal bidra til at elever som blir hengende etter tidlig i opplæringsløpet, skal få den hjelpen de trenger. Fra 2015 har regjeringen tilført betydelige midler til arbeid med tilpasset opplæring og tidlig innsats gjennom tilskudd til økt lærerinnsats og finansiering av lærenormen på 1.–10. trinn. Fra og med 2020 er midlene innlemmet i rammetilskuddet til kommunene. Det ble innlemmet 1,3 milliarder kroner, og i tillegg var 400 millioner kroner av veksten i de frie inntektene til kommunene begrunnet med en særskilt satsing på tidlig innsats i skolen. Dette innebærer at det er flere lærere gjennom hele grunnskolen som kan bidra til å ta tak i elevenes faglige utfordringer på et tidlig tidspunkt. (2020-2021, s. 36)

Selv om grunnskolen har lyktes med flere aspekter av det ovennevnte, må skoleaktører fremdeles arbeide for et demokratisk læringsmiljø med rom for elevmangfoldet hvor enkelteleven skal få best mulig faglig- og sosialt utbytte av skolehverdagen. Basert på dette kan man anta at fagfornyelsen, tidlig innsats og tilpasset opplæring bør sees i sammenheng og implementeres i samarbeid mellom fagmiljøer og aktører i skolen. Videre spesifiseres det at

PP-tjenesten er en del av skolenes støttesystem og bidrar i oppfølgingen av elever med særskilte behov. Meld. St. 6 (2019–2020) varslet at det skal tydeliggjøres i loven at PP-tjenesten også skal arbeide forebyggende og med tidlig innsats.

Kunnskapsdepartementet følger opp dette punktet i arbeidet med ny opplæringslov, som etter planen skal sendes ut til høring i 2021. I tillegg vil regjeringen vurdere å foreslå endringer i mandatet som tydeliggjør at PP-tjenestens kompetanse skal kunne komme større deler av elevgruppa til gode. (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 51)

I forbindelse med ny opplæringslov skriver Korsmo (2020) for Utdanningsforbundet, blant annet at de ikke støtter forslaget om endring av «tilpasset opplæring» til «universell opplæring»

Opplæringslovutvalget foreslår å innføre betegnelsen «universell opplæring» som erstatning for dagens betegnelse «tilpasset opplæring». Utvalget viser i sitt forslag

blant annet til prinsippet om universell utforming, som har som utgangspunkt at ingen skal utestenges fra å kunne delta i samfunnet. Utvalget definerer likevel universell utforming av opplæringen som noe annet enn en fysisk tilrettelegging. Universell opplæring skal, ifølge utvalget, være en faglig, metodisk og sosial tilpasning. Utdanningsforbundet støtter ikke dette forslaget. Vi mener at betegnelsen «universell» i undervisningssammenheng i for stor grad gir assosiasjoner til standardisering og såkalt evidensbasert praksis. (Korsmo, 2020)

Utdanningsforbundet og forskere som Peder Haug (2020) er skeptiske til hvorvidt en erstatning av en betegnelse kan påvirke et fagfelt og en praksis i stor grad. I verste fall kan det medføre neglisjering av individuelle variasjoner og behov for tilpasninger som kan bli standardisert gjennom «universelle» løsninger. Som Korsmo (2020) påpeker, kan «universell» gi assosiasjoner til standardisering og evidensbasert praksis. Dette kan ligne det Vik og Hausstätter (2014) refererer til som skolepolitiske programmer som amerikanske «no child left behind».

En inkluderende opplæring tuftes på skolens sentrale styringsdokumenter som Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), opplæringslova (1814), Grunnloven (§ 104 og § 108), FNs Menneskerettigheter, FNs Barnekonvensjon og meldinger til Stortinget. «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (opplæringslova, 1998, § 1-1., 5. ledd). Tilpasset opplæring er også et sentralt begrep som tilknyttet inkluderingsbegrepet: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (opplæringslova, 1998, §1-3). I tillegg knyttes begrepet tidlig innsats til inkluderingsbegrepet ved at skolen på 1. til 4. trinn skal sørge for at tilpasset opplæring i norsk eller samisk og matematikk blir gitt, med særlig høy lærertetthet rettet spesielt mot elever som strever med lesing og regning (opplæringslova, 1998, §1-4). Rettslige dokumenter som kan knyttes til inkludering er eksempelvis Salamancaerklæringen, som skriver at «Inkludering innebærer at skoler legger til rette for opplæring av alle barn uansett fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklige eller andre forutsetninger» (UNESCO, 1994, pkt.3).

Tilpasset opplæring har, som vi har sett, ulikt meningsinnhold avhengig av avsender og mottaker i en gitt kontekst. Begrepet har endret seg gjennom historien, fra L97 til dagens LK20, og har gradvis utviklet seg til å bli et overordnet prinsipp for skolens grunnopplæring. I forbindelse med dette blir det nærliggende å sette søkelys på inkluderingsdiskursen som ser ut til å ha fått en renessanse i nåværende styringspolitiske dokumenter og overordnede dokumenter som skolen skal overholde, jamfør opplæringslova og samfunnsmandatet som en helhet. Hvilke begreper og kategorier vi benytter om fenomener og medmennesker, avhenger av hvordan vi forstår verden og hva vi gjør med forkunnskapen vår, samt hvordan vi tilegner oss ny kunnskap. I forbindelse med dette blir det relevant å trekke inn sosialkonstruktivisme som teoretisk perspektiv.

2.2 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme omhandler et perspektiv og en verdensforståelse som sier noe om at verden er sosialt konstruert. Det vi opplever som sannheter ligger i våre tradisjoner (Hitching & Veum, 2011, s. 31-32). Sosialkonstruktivisme kan gjenkjennes i Foucaults arkeologi og diskursteori, som drøfter påstanden om at verden er sosialt konstruert. Dette stammer igjen fra marxistiske tradisjoner som gjenspeiles i det norske samfunnsdemokratiet og skolepolitisk forankring. Sosialkonstruktivisme sier noe om hvordan fenomener og begreper konstrueres i en sosiokulturell kontekst, samt hvem som har definisjonsmakt til å kategorisere. Ifølge Tjora (2020) påpekes det innen sosialkonstruktivistisk sosiologi at samfunnsinstitusjoner som skole, formes av samfunnet som den er en del av: «Meninger og tilhørende praksis får strukturelle trekk, og oppfattes som objektive gjennom disse institusjonene. Institusjonene tas for gitt innen hvert samfunn, men vil kunne variere i betydelig grad mellom ulike samfunn (for eksempel nasjoner)».

Ian Hacking (2002) skriver om hvordan konstruksjonen av kategorier bidrar til å «skape mennesketyper» som gjør at barneskoleelever «blir» diagnosen sin (s. 100). Mennesker bidrar til å konstruere ulike kategorier i et forsøk på å systematisere begreper og fenomener på verdensbasis. Kategorier innehar makt til å sette individer i båser (Christie, 2003) og potensielt konstruere teoretiske mennesketyper i praksis (Hacking, 2002, s. 104).

Etter hvert som en blir kjent med mennesker fra mangfoldige sider, så passer de jo ikke inn i enkle kategorier. Mennesker vi kjenner dårlig, kan lett klassifiseres, plasseres i bås som tilbakestående, stoffbrukere, gale, kriminelle. Og administrative hensyn tvinger ofte slike kategorier på folk. Fremmede kan klassifiseres, enten fremmedheten skyldes geografisk eller sosial avstand, eller bare at man lever i avstandsproduserende rammer slik som anstalter ofte vil være. Men jo mer vi vet om folk, jo nærmere vi kommer dem, jo mer ubrukelige blir de enkelte kategoriene (Christie, 1989, s. 24-25).

De enkle kategoriene blir i virkeligheten små avlukker, tvangsceller hvor ingen passer. Firkantede, uflexible, og ikke riktige for noen. Jo mer vi vet, jo mindre kan de brukes. Og tydeligere ser vi farene ved dem. Kategoriene kleber. Omgivelsene ser personene i kategorien slik som kategorien sier de er. Og de kategoriserte kan komme til å se seg selv på samme måte, de kan ende opp med den selvforståelse at de er eller bør bli hva kategorien sier (Christie, 1989, s. 25).

Dette kan gjenkjennes i hvordan samtidens kategorier «IOP-er» og «§-5-elev» bidrar til å «skape» disse elevene i praksis, det omtales som at «elevene blir diagnosen sin». Diagnosen eller kategorien bidrar til å opprettholde, videreføre og konstituere dette i praksis (Hacking, 2002, s. 100-104; Skarpenes & Nilsen, 2014; Snipstad, 2019). På sikt kan skolens patologisering, prestasjons- og vurderingskultur hemme sosial og faglig utvikling hos elevene og gi dem en skamfull opplevelse av at de ikke strekker til (Jordet, 2020, s. 64). Hacking (2002, s. 99-114) drøfter og problematiserer den sosiale konstruksjonen av menneskelige kategorier. Dette påvirker hvordan politikeres definisjonsmakt kan gå på bekostning av samfunnets mest sårbare individer, noe som gradvis kommer til syne gjennom gapet mellom Stortingets fokus på «de sårbare elevene» i teori og praksis, da elever med ulike funksjonsnedsettelse forteller om mangelfull tilpasning og tilrettelegging fra skoler. Dersom man lykkes med dette gjennom linsa tilpasset opplæring, kan man finne at pedagogers internaliserte og eksternaliserte kategorisering av elever kan bidra til å påvirke hvordan pedagogene tilrettelegger undervisningsopplegget, hvilke forventninger de legger til grunn, og hvordan elevene presterer sosialt og faglig. Dette kan kobles til Hatties metaanalyser (2009) om lærerens «impact» eller påvirkningskraft, samt Pygmalion-effekten eller Rosenthal-effekten. Sistnevnte handler om hvordan pedagogers tiltro eller mangelfulle tiltro til elevers skolefaglige prestasjoner bidrar til å påvirke prestasjonene i praksis

(Rosenthal & Jacobson, 1968). Sosialkonstruktivisme har gjenspeilinger i for eksempel sosiokulturelt læringsperspektiv, da likhetstrekkene omhandler utgangspunktet i verdensforståelsen; konstruksjoner av kategorier og læringsutvikling foregår i sosiale samspill.

2.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Et sosiokulturelt perspektiv på læring tar opp i seg sosiale, språklige og kulturelle forutsetninger for læring og utvikling hos mennesker. Perspektivet baserer seg på læring og utvikling gjennom mellommenneskelig kommunikativ samhandling i sosiale prosesser. Pedagogisk teoriutdanning preges av forrige århundres filosofer og forskere; eksempelvis Vygotskij, Dewey, Bandura og Wood et al. De vektla viktigheten av dialogisk samspill mellom mennesker som vesentlig for sosial og faglig utvikling. Vygotskij beskrev dette som barns utvikling av tenkning og tale og *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotskij, 2001, s. 135; Vygotskij & Kozulin, 2001, s. 166 og s. 239), som kan gjenkjennes i det Wood et al. kalte *stillasbygging* (referert i Jordet, 2020, s. 289), samt det George H. Mead kalte *speilingsprinsipp* (referert i Jordet, 2020, s. 67). John Dewey benyttet *learning by doing* om hvordan praktisk læring elaborerer teoretiske forkunnskaper og utvikler individets læringskapasitet. Ryan og Decis *selvbestemmelsesteori* henger sammen med Albert Banduras teori om *mestringsforventning* eller «self-efficacy» (sitert i Jordet 2020, s. 76 og s. 317). Indre tro på egen kompetanse og mestringsevne av ulike oppgaver i ulike kontekster påvirker selve resultatet. Denne tiltroen utvikles i samspillet mellom eleven og skolens sosiale kontekst. Elevenes potensiale for fri selvrealisering ligger i de psykologiske behovene tilhørighet, autonomi og kompetanse. Dersom skolen ivaretar disse, kan elevene realisere iboende ressurser og utvikle sitt selvilde og selvverd (Jordet, 2020, s. 292-301). Fellestrekkene hos teoriene omhandler læring og danning i samarbeid med andre (Kozulin, 2001, s. 231) og fremmer perspektivet om tilpasset opplæring som skolen skal basere seg på (Engen, 2007, s. 74-75).

Nærmeste utviklingszone, *stillasbygging* og *speilingsprinsipp* handler i kortfattet om hvordan læring og sosial samhandling skjer i et fellesskap sammen med andre mennesker. *Learning by doing*, *selvbestemmelsesteori* og *mestringsforventning* handler videre om sammenhengen mellom tiltro til egen mestring, motivasjonsfaktorer for å lære noe,

læringsmulighetene som ligger i aktiv læring og fysisk aktivitet, samt graden av selvbestemmelse. Dette gir gjenklang i menneskerettighetene, opplæringslova, samt elementer av eksempelvis Meld. St. 6 (2019-2020).

Fellesskolen har vært en ambisjon i over 100 år (Nes, 2013, s. 40). Tradisjonen som den er bygd på tar utgangspunkt i et mangelperspektiv. Utfordringen i inkluderingsfeltet er at opplæringsinstitusjoner anno 2022 ikke har kommet så langt i løpet av i overkant 100 år, siden Vygotsky jobbet med dette og kritiserte defektologien på 1920-tallet. Allerede da utfordret han at forståelsen av funksjonshemmede utfra et mangelperspektiv satte premisser som fremdeles gjør at opplæringen fokuserer på en negativ pedagogikk. Kort oppsummert har den norske skolen utviklet seg fra en integreringsperiode i 1975-1990 til en inkluderingsperiode i 1990-1996. Deretter utviklet det seg til en individualiseringsepoke fra 1996-2005, og i dag er vi fremdeles inne i fellesskaps- og kvalitetsepoken fra 2005 (Bachmann & Haug, 2006, s. 70-73; Nordahl et al., 2018). Vi speiler oss selv gjennom feedback vi får fra andre, og vi tilpasser vår adferd og væremåte, så langt det lar seg gjøre, for å forsøke å forstå og å bli forstått på en måte som vi ønsker. Et sosiokulturelt læringsperspektiv tar opp i seg sosiale og kulturelle aspekter ved det å tilegne seg ny kunnskap, og hvordan læring skjer i ulike sosiale kontekster. Det ovenstående i dette avsnittet er dog sosialt konstruerte begreper som trolig har til hensikt å skissere og modellere teorier omkring det vi omtaler som virkelighet. I dagens grunnskole eksisterer det flere hinder og barrierer for elever med forskjellige varianter av funksjonsnedsettelse, på tross av inkluderingsstanken og prinsippet om tilpasset opplæring. I sammenheng med tilpasset opplæring blir funksjonshemmede elever gjerne neglisjert, tatt for gitt og plassert i kategorier som skaper en annerledeshet, noe som kan bidra til krenkelser og ekskludering. Funksjonshemming både er og er ikke et sosialt konstrukt, da det oppstår i møte med samfunnets krav til individets forutsetninger, samtidig som det er et reelt fenomen i verden. I det følgende presenteres gapet mellom individ og samfunn, samt familielikhetene mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede, tilpasset opplæring og inkludering.

2.4 Tilpasset opplæring i møte med funksjonshemming

Funksjonshemming er et komplekst fenomen som omhandler en dynamisk variasjonsbredde av menneskelig mangfold i et kontinuum (Grue, 2015a, 2017; Grue, 2016, s. 84-85; Lid, 2020; Oliver, 1990, 2009; Tøssebro, 2006, s. 40-41; Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 21-

22). Begrepet *funksjonshemming* er variert, flytende og omstridt i bruk (Grue, 2017; Grue, 2016, s. 21; Tøssebro, 2010, s. 13). «Disability is complex, dynamic, multidimensional, and contested» (World Health Organization, 2011, s. 3). Dette fremmer en bred og flytende forståelse av begrepet og fenomenet. «Funksjonshemming er en form for sosial og kulturell undertrykkelse som innebærer at det eksisterer eller blir lagt restriksjoner på utfoldelsen til mennesker med bestemte biologiske og/eller fysiologiske kjennetegn, samtidig som deres psykososiale velbefinnende undergraves» (Grue, 2004, s. 15). Det er viktig å distingvere mellom funksjonshemming og funksjonsnedsettelse, fordi begrepene har ulike konnotasjoner og meningsbærende innhold for ulike mennesker i ulike sammenhenger (Grue, 2004, s. 13; NOU 2001: 22, s. 7). Funksjonsnedsettelse dreier seg om kroppens funksjonelle begrensninger, mens funksjonshemming omhandler barrierer i omgivelsene (Tøssebro, 2010, s. 19; Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 22-23). Debatten omkring politisk korrekt ordbruk er omfattende og skiller seg i grove trekk mellom amerikansk tradisjon som benytter «people first language», og engelsk tradisjon som i større grad benytter «disabled people». Førstnevnte går ut på å fremheve at man først og fremst er et menneske, noe flere forskere mener burde være en selvfølge, dermed kritiseres denne tilnærmingen som unødvendig og en misforståelse av funksjonshemmingens vesen (Shakespeare, 2014, s. 19; Tøssebro, 2010, s. 36-37; Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 23). Jeg ønsker å understreke at jeg velger betegnelsen «funksjonshemmede» om mennesker som har en funksjonsnedsettelse, og «funksjonshemming» for å betegne samfunnsmessige konsekvenser av å ha en funksjonsnedsettelse.

På den ene siden kan funksjonshemming relateres til en individuell eller medisinsk modell som patologiserer eller medikaliserer individet (Oliver, 1990, s. 31). På den andre siden kan funksjonshemming relateres til en sosial modell som setter fokus på samfunnsskapt barrierer som skaper funksjonsnedsettelsen (Oliver, 1990, s. 32; Tøssebro, 2010, s. 17-21). Innen pedagogikken benyttes gjerne en relasjonell forståelse av funksjonshemming som en variant av den sosiale modellen. Den relasjonelle modellen viser både til samfunnets mangelfulle tilrettelegging, og gapet mellom individets forutsetninger og samfunnet eller miljøets krav; den såkalte Gap-modellen (Knøsen & Krokan, 2003, s. 284-285; Lid, 2020; Tøssebro, 2010, s. 23-24). «Funksjonshemmende forhold viser til et gap eller misforhold mellom forutsetningene til mennesker med redusert funksjonsevne og de krav miljøet og samfunnet stiller til funksjon på områder av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse» (NOU 2001: 22, s. 22). Modellen

symboliserer gapet mellom individets forutsetninger og miljøets krav, samt hvordan man kan løse barrierene eller hemningene dette medfører (Lid, 2020). Gapet kan tettes enten gjennom å styrke individets forutsetninger med tilpasning, eller ved å senke miljøets krav omkring realistiske normer for hvilke forutsetninger som kategoriseres som «normale» (Lid, 2020). Kravene som miljøet, samfunnet og skolen fremmer som «normale» baserer seg i stor grad på gjennomsnittlige, kvantitative data, basert på en normalfordelingskurve. Dermed er skolen som samfunnsinstitusjon med på å konstruere «tapere» og samtidig opprettholde normalitetsdiskursen som gjør seg gjeldende på det (spesial)pedagogiske feltet (Hundeide, 2008, s. 184-186).

I forbindelse med ulike modeller av funksjonshemming, fremstilles begrepet og fenomenet forskjellig avhengig av hvem som anvender hvilken modell når. Nå rettes det ytterligere søkelys mot en menneskerettslig modell, som i juridisk kontekst omhandler grunnleggende menneskerettigheter, noe blant annet Kjersti Skarstad (2019) skriver om. I grunnskolesammenheng er retten til å gå på nærskolen sin og tilgang til skolebygg og undervisningsmateriell relevant (Skarstad, 2019). Imidlertid brytes disse rettighetene i ulike varianter i dagens samfunn, gjennom diskriminerende holdninger, mangelfull universell utforming og utilstrekkelig tilrettelegging i skolesammenheng (Skarstad, 2019).

Begrepet funksjonshemming har utviklet seg over tid og er benyttet i ulike varianter i løpet av de siste tiårene (Haug, 2014; Hausstätter, 2012, 2017; Tøssebro, 2006, 2010). «Nedsatt funksjonsevne» og «funksjonsnedsettelse» benyttes ofte som synonyme begreper, blant annet i likestillings- og diskrimineringsloven (2017). «Nedsatt funksjonsevne» er et omdiskutert begrep som kan medbringe negative konnotasjoner og oppfattes som «nedsatt arbeidsevne», noe som ikke er tilfellet (NRK, 2017, s. 11). I nyere tid brukes gjerne «normbrytende funksjonsvariasjon» som et alternativt begrep, for å tydeliggjøre at funksjonsvariasjonen bryter med samfunnets rådende funksjonsnormer (Unge funksjonshemmede, u.å.). Dette er eksempler på hvordan språk, begrepsvalg og kategorier bidrar til å legge føringer for hvem som har definisjonsmakt, samt hvilke konnotasjoner og dikotomier de kan medføre i praksis. På den ene siden kan språket hemme synet på «funksjonshemmede» gjennom begreper som «nedsatt funksjonsevne». På den andre siden kan språket fremme synet på variasjon av funksjonsevne i et kontinuum; «normbrytende funksjonsvariasjon». «Språk er nyansert, og det brukes for å virke på og påvirke mennesker» (Grue, 2015b, s. 62). Man bør være bevisst hvilke begreper man anvender og i hvilke kontekster de benyttes, da begrepene oppleves subjektivt individuelt (Lid, 2020). Dette for å

unngå begreper som kan oppleves som stigmatiserende eller diskriminerende, fordi de kan underbygge individets allsidighet og egenverdi ved å plassere noen i en «annerledes kategori» (Christie, 2003; Knøsen & Krokan, 2003, s. 272). Den som forsker på minoritetsgrupper, bør også være seg bevisst sin posisjonering; hvorvidt man skriver for, om, til, eller med de det gjelder (Grue, 2015a, 2017; Pihl, 2000, 2002). Hvorfor og hvordan man forholder seg som akademiker kan være avgjørende for menneskene dette gjelder. Ydmykhet, inkludering og selvinnsikt er dermed noe man bør etterstrebe og øve på. «Nothing about us without us» er det internasjonale slagordet til funksjonshemmedes organisasjoner, og blir en relevant påminnelse i denne sammenheng (Skarstad, 2019, s. 65).

Innen norsk utdanningspolitikk har elever, foreldre, lærere, politikere og andre skoleaktører gjennom historien, påvirket hvordan skolen og samfunnet kategoriserer, forstår og inkluderer mennesker med funksjonsnedsettelse. Skolepolitikken bar preg av en medisinsk modell, som institusjonaliserte og sykeliggjorde elever, med individfokus som antok at funksjonshemmingen oppsto i eller på bakgrunn av enkeltindividets mangler. Medikaliseringen gikk ut på å diagnostisere og fikse det som i samtiden ble ansett som feil eller mangler hos «ikke-opplæringsdyktige» eller «tilbakestående» elever (Kirkebæk & Simonsen, 2012, s. 78-82). Deretter preget en relasjonell modell, en moderat versjon av den sosiale modellen, norsk skolepolitikk, med økende søkelys på samfunnsskapt barrierer og sosiale prosesser som påvirket enkeltindividets fungeringsevne og funksjonsevne.

Den sosiale modellen av funksjonshemming, hovedsakelig skapt av sosiologen Michael Oliver (1990, s. 21), dannet et paradigmeskifte innen funksjonshemmingsfeltet og satte samfunnsskapt barrierer på dagsorden. Begrepet *paradigmeskifte*, popularisert av vitenskapsteoretikeren Thomas S. Kuhn (1922–96), innebærer «en revolusjonerende endring av de grunnleggende antagelser og prinsipper innenfor en vitenskap e.l.» eller «en dyptgripende og gjennomgående forandring; epokeskifte» (Det Norske Akademis Ordbok, 2021). Man kan finne lignende paradigmeskifte; fra individ til samfunn, medisinsk- til sosial modell, hos Lev Vygotskij sin *defektologi* og hans senere kritikk av denne, som foregikk mellom omtrent 1924-1931 (Vygotskij, 1993). Han ytret blant annet misnøye med samtidens utdanningssystem som i for stor grad baserte seg på kvantitative målinger ut ifra en normalitetskurve, med fokus på «kvantitative problemer» ved individet. Et skille ble konstruert, en «vi og dem-tankegang» (Knøsen & Krokan, 2003, s. 269-270), da enkelte mennesker ble ansett som «økonomiske samfunnsbyrder», noe Vygotskij omtalte som

«negativ pedagogikk» (Vygotskij, 1993). Han kritiserte samtidens defektologi for å ta utgangspunkt i begrensninger og mangler ved menneskets utgangspunkt og utviklingspotensial, som også gjaldt effekt målet av pedagogiske tiltak. Kritikken viser et alternativ til det dominerende pedagogiske perspektivet, med utgangspunkt i at mennesker med funksjonsnedsettelse er kvalitativt forskjellige med individuelle evner og ressurser, dermed trengs en kvalitativ tilpasset undervisning som kan imøtekomme dette (Hausstätter, 2017, s. 7-8; Vygotskij & Kozulin, 2001, s. 233-235). Opprinnelig startet Vygotskij opp forskningsfeltet defektologi for å undersøke avvik hos funksjonshemmede, før han senere endret perspektiv, tanker og holdninger tilknyttet dette, og kritiserte sin egen defektologi for å være deterministisk og potensielt skadelig. I grove trekk gikk han fra å anse funksjonshemmede som en byrde til en ressurs. Han ble opptatt av hvordan alle mennesker har et utviklingspotensiale for læring og mestring, noe han kalte «the zone of proximal development», «den proksimale utviklingssonen» (Vygotskij, 1993; Vygotskij & Kozulin, 2001). Gjennom en kvalitativ pedagogikk og kvalitativt tilpasset undervisning, ønsket Vygotskij å synliggjøre positive egenskaper og fremme det iboende potensialet ved hvert enkelt individs unikheter: «A child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers; rather he has developed differently» (Vygotskij, 1993, s. 30, sitert i Gindis, 2003, s. 206). Dersom et menneske med mer erfaring og kunnskap innen et felt bidrar til å tilrettelegge for og forklare et annet menneske uten dette kunnskapsgrunnlaget, vil trolig den proksimale utviklingssonen utvide seg hos begge parter. Dette utviklingspotensialet gjelder uavhengig av hvem man er, og er i kontinuerlig utvikling i et livsløp.

Foucaults tanker omkring diskurs og samtidens institusjonelle behandling av mennesker med funksjonsnedsettelse, omtalt som «abnorme», «gale» eller «åndssvake» (1994, s. 51-57) bidrar til å kaste lys på dagens pedagogiske behandling av elever i skolen. Den medisinske diskursen bidrar fremdeles til å påvirke hvordan skolen utformes og hvordan pedagoger tilpasser eller mangelfullt tilrettelegger undervisningen til enkelteleven og klassen som gruppe. I tillegg påvirker språket i skolen og utdanningspolitikken, nærmere spesifisert menneskeskapte kategorier, hvilke rettigheter som ligger til grunn for disse elevene, hvordan elevene kan og ønsker å bli omtalt, samt hvordan realiseringen av skolens tilpassede opplæring kan utføres i praksis til elevens beste. Funksjonshemmingsfeltet omhandler like mangfoldige tilnæringsmåter, forståelser og meninger, som det finnes forskjellige mennesker. Gråsonene om hvorvidt skolepraksisen tilrettelegger for elever som har

funksjonsutfordringer, har sammenheng med organisatoriske, politiske, samfunnsmessige og sosiale prosesser og praksiser. Dersom man legger et bredt syn på tilpasset opplæring til grunn (Engen, 2010), kan skolen som opplæringsinstitusjon i større grad realisere sitt samfunnsmandat og gi alle elever rettigheter og tilgang til likeverdig og inkluderende opplæring (Hausstätter, 2012, s. 23-26; Snipstad, 2019). Innen såkalt allmennundervisning og spesialundervisning eksisterer det ulike kompetanser som sammen fremmer en inkluderende skole for alle elever (Oliver & Barnes, 2012). Både generell pedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse må eksistere i klasserommet for å utvikle undervisningsformer som utnytter fremfor å begrense kompetansenivået hos elever og lærere (Hausstätter, 2012, s. 32; NOU 2001: 22, s. 206-207).

I et livsløpsperspektiv utvikler og forandrer vi oss individuelt, internalt og eksternt. Vi eldes gradvis og erfarer individuelt hva det kan innebære å leve med en ny eller annerledes funksjonsvariant enn tidligere. Gjennom å erkjenne personlige unikheter i menneskelig variasjon, ha modenhet til å fortelle om sin annerledeshet og ha mot til å fortelle sin «hemmelige historie», kan stigma tilknyttet funksjonshemming (Goffman, 1963), funksjonshemmende praksiser og samfunnsskapt barrierer, nedbygges og bryte med tidligere forståelser. Samtidig kan menneskelig variasjon, egenart, unike særpreg og mangfold fremmes og inviteres som en naturlig del av skolekulturen i et inkluderende læringsfellesskap (Skarstad, 2019, s. 31).

En må skifte perspektiv fra et fokus på individer til hvordan utformingen av omgivelsene, her skolen, virker funksjonshemmende. Inkludering handler derfor ikke primært om individer, men hvordan en legger opp skolen slik at flest mulig hører til. Inkludering handler derfor ikke primært om spesialundervisning eller funksjonshemmede barn, men er et program for utvikling av hele skolen. Det handler om å organisere skolen slik at alle (eller flest mulig) kan få undervisning tilpasset sine behov og forutsetninger innenfor en inkluderende skole. (Mordal et al., 2020, s. 7)

OECD konkluderer med følgende: “the key challenge for Norway is to understand why the existing frameworks, which look good, are not delivering” (2006, s. 14, sitert i Mordal et al., 2020, s. 8). «Om hjelpemidler kan bidra til en bedre skole og økt gjennomføring blant

funksjonshemmede vil det ikke bare «treffe» de skolepolitiske målene, men også bidra betydelig for å nå de arbeidsmarkedspolitiske målene som er satt» (Mordal et al., 2020, s. 8). Norsk skole har ansvar for å finansiere pedagogiske hjelpemidler og tilrettelegging for elever med alle former for funksjonshemming. Dette kan omhandle universell utforming eller individuell tilrettelegging (Mordal et al., 2020, s. 11). I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) sin rapport «Veikart: Universelt utformet nærskole» (2018), er det anbefalt at alle grunnskoler oppgraderes og rehabiliteres slik at de er universelt utformet og tilgjengelige for alle. Resultatene i rapporten *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne* (Wendelborg, Røe, Molden & Wik, 2020), viser at norske skoler mangler flere aspekter for å lykkes med å følge Bufdirs veikart. Et funn fra rapporten (2020) viser at oppgraderinger utføres når skolene støter på et behov, noe som synliggjør i hvor liten grad skolene er universelt utformet. Rapporten viser til barrierer som upraktiske løsninger, som for sen inkludering av funksjonshemmede eller foresatte i utformingsprosessen av rapporten og planer for skolens utvikling av universell utforming (Wendelborg et al., 2020). «Et tydelig funn i denne rapporten er at å delta i nærskolen har en klar positiv betydning for forebygging av innkapsling av sosiale relasjoner med andre med funksjonsnedsettelse og marginalisering fra jevnaldergruppa i nærmiljøet» (Wendelborg, Røe, Molden & Wik, 2020, s. 96). For at grunnskoler i Norge skal lykkes med å følge veikartet og bli universelt utformet, kan skolens ledelse og skoleaktører kartlegge og oppgradere sine skoler i tråd med veiledningene, retningslinjene og de faglige anbefalingene fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sine nettsider (Bufdir, 2021). NAV sine hjelpemiddelsentraler skal blant annet ha kompetanse på tilrettelegging av det miljøet som hjelpemiddelet skal brukes i, både i hjemmet, på skolen, i arbeid og fritid. Skolen har hovedansvaret for pedagogiske hjelpemidler og programvare som brukes i et tilpasset pedagogisk opplegg. Det er derfor viktig å skille mellom pedagogiske hjelpemidler som skoleeier har ansvaret for, og tekniske hjelpemidler som NAV Hjelpemidler og tilrettelegging er ansvarlig for (Mordal et al., 2020, s. 11).

Er formålet med hjelpemiddelet at eleven skal tilegne seg kunnskap eller ferdigheter, herunder læring eller tilsvarende, vil dette være å anse som læremiddel og skolens ansvar. Eksempler på dette kan være pedagogiske læreprogram.

Det betyr at funnene vi finner ser ut til å kunne generaliseres til barn med funksjonsnedsettelse som går i grunnskolen i Norge (Mordal et al., 2020, s. 18).

John Hatties metaanalyser (2009) viser at læreren er en av de største faktorene som har positiv effekt på elevers læring (s. 238-239). Selv om Hatties metaanalyser omhandler effektstudier fra områder som Canada, Australia og New Zealand, kan fremdeles læreren og relasjonsbygging trekkes frem som essensielle faktorer for elevers læringsutbytte i skolen. Dermed kan man i norsk skolesammenheng trekke inn tilpasset opplæring som en mulighet for å realisere dette i praksis. Den norske skolens samfunnsmandat tuftes på lover som Grunnloven (1814) og opplæringslova (1998), styringsdokumenter som Salamancaerklæringen (1994) og meldinger til Stortinget. I tillegg tuftes skolepraksisen på FNs barnekonvensjon, FNs Bærekraftsmål (Forente Nasjoner, 2022), FNs menneskerettigheter og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, omtalt som CRPD (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013). I 2006 vedtok FNs generalforsamling CRPD. Norge undertegnet CRPD i 2007, men ratifiserte først i 2013 på grunn av behov for endringer i vergemålsloven. FN har kritisert Norge for ikke å inkorporere CRPD i norsk lov, da det skjer daglige og kontinuerlige brudd på deres menneskerettigheter (Norges Handicap Forbund, u.å.; Skarstad, 2019, s. 64).

I 2021 har Norge fremdeles ikke inkorporert CRPD i norsk lov (Kvistum, 2021b). Alle andre FN-konvensjoner, eksempelvis Barnekonvensjonen (Regjeringen, 1989) og Kvinnekonvensjonen, er inkorporert i norsk lov. Dette sikrer rettighetene og kan være avgjørende for vedkommende i en eventuell rettssak, fordi konvensjonsteksten kommer før selve lovteksten. Norge blir gjerne ansett som et av verdens beste land å bo i, med velferdsstat, helsevesen og ivaretagelse av menneskerettigheter. Norge er derimot langt ifra dette når det kommer til håndtering og praktisering av funksjonshemmedes menneskerettigheter (NOU 2001:22, s. 68). Ifølge Kjersti Skarstad (2019) utsettes funksjonshemmede i Norge, så vel som mange land, for brudd på menneskerettighetene i langt større grad enn den øvrige populasjonen. I grove trekk handler det om brudd på universell utforming, individuell tilrettelegging og lik rett til utdanning. CRPD bidrar potensielt til å lovfeste og sikre rettighetene til funksjonshemmede (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013; Forente Nasjoner, 2021), også i skolesammenheng, så fremt konvensjonen anvendes, forstås og følges opp jevnlig i praksis (Skarstad, 2019, s. 31). Siden Norge ikke har inkorporert CRPD i lovverket, kan det forsterke samfunnsdiskursen og synet på mennesker med funksjonsnedsettelse som mindreverdige eller inkompetente. Denne avleggse tankegangen er det på tide å snu, noe som vil koste tid og ressurser i et komplekst og byråkratisk samfunn.

I CRPD *Artikkel 24 Utdanning*, står det blant annet om hvordan retten til individuelt tilpasset opplæringstilbud og et inkluderende opplæringssystem uten diskriminering gjelder for alle (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 19-21). Partene omkring elevene skal sikre rettigheten i artikkel 24, blant annet gjennom

- a) at mennesker med nedsatt funksjonsevne ikke stenges ute fra det allmenne utdanningssystemet på grunn av nedsatt funksjonsevne, og at barn med nedsatt funksjonsevne ikke stenges ute fra obligatorisk og gratis grunnskoleundervisning eller fra videregående opplæring på grunn av sin nedsatte funksjonsevne,
- b) at mennesker med nedsatt funksjonsevne får tilgang til inkluderende, god og gratis grunnutdanning og videregående opplæring i sitt lokalsamfunn, på lik linje med andre,
- c) rimelig tilrettelegging ut fra den enkeltes behov,
- d) at mennesker med nedsatt funksjonsevne får nødvendig støtte, innenfor rammen av det allmenne utdanningssystemet, slik at det legges til rette for en effektiv utdanning,
- e) effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling, i tråd med målet om full inkludering. (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 20)

Prinsippet om tilpasset opplæring (opplæringslova, 1998, § 1-3), gjenspeiles i konvensjonstekstens bruk av ord overfor, som: «på lik linje med andre», «tilrettelegging ut fra den enkeltes behov», «allmenne utdanningssystemet», «legges til rette for», «tilpasset den enkeltes behov». Dermed understrekes det implisitt at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal realiseres for alle barn, noe Norge er forpliktet til gjennom ratifiseringen av CRPD i 2013. «Kommuner og enkeltskoler har i dag stor selvråderett over styringen av skolen. Dette medfører at elevers opplæring er avhengig av den standarden hver enkelt skole og kommune kan tilby» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020a). Dette sier noe om kvalitative forskjeller innen skolene i det kommunale tilbudet, som kan være avgjørende for elevenes opplæringstilbud. Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (heretter vil jeg bruke forkortelsen FFO), kom med en alternativ rapport for implementeringen av CRPD i norsk lov (2019). Der skriver de blant annet om rettigheter til utdanning at “Funksjonshemmede får

ofte opplæring på andre steder enn andre elever. Skolene har dårlig tilgjengelighet. Funksjonshemmede har lavere utdanning enn befolkningen ellers (artikkel 24)” (Sivilt Samfunn, 2019, s. 7; NOU 2001: 22, s. 87). Den norske regjeringen og skolene må forbedre dette kontinuerlig gjennom rapporter til CRPD-komiteen i FN (Regjeringen, 2019). På Funksjonshemmedes fellesorganisasjon sine nettsider ligger den første CRPD-rapporteringen fra Sivilt Samfunn i Norge, hvor de oppfordrer regjeringen til å gjøre blant annet følgende

1. Iverksette og fremme et nødvendig skifte i forståelsen av begrepet «funksjonshemming». Anerkjenn funksjonshemmede som likestilte borgere som har et fullverdig sett med rettigheter og plikter.
2. Sikre den juridiske statusen til CRPD ved å inkorporere konvensjonen i den norske menneskerettsloven.
3. Avskaffe diskriminerende tvangslovgivning. Sikre retten til selvbestemmelse og retten til å motta nødvendig støtte til å utøve den rettslige handleevnen. Dette skal omfatte retten til å velge eller velge bort støttealternativer, basert på den enkeltes rett til fritt og informert samtykke. (Sivilt Samfunn, 2019, s. 7)

Dette sier noe om gjeldende funksjonshemmingsdiskurs i dagens samfunn som bidrar til ytterligere stigmatisering og diskriminering av grunnleggende menneskerettigheter for barn i skolesammenheng. “Jeg skulle gjerne ha glidd umerkelig inn i den diskursen jeg må føre i dag, og i de diskursene jeg kanskje i flere år må føre her” (Foucault, 1999, s. 7). Videre ytrer Foucault:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på én og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet. (Foucault, 1999, s. 9)

Det ovenstående kan gjenkjennes i hvordan politisk makt, organisering av skoler som institusjoner og profesjonsutøvere påvirkes av diskursproduksjonen og diskursens orden, som igjen påvirker kategoriseringen av elever som omtales med «særskilte behov», og forståelsen av prinsippet tilpasset opplæring. Fremdeles ekskluderes noen barn fra likestilte rettigheter til utdanning. I 2019 kritiserte FNs CRPD-komite Norges mangelfulle overholdelse av konvensjonen: «De løfter videre frem behovet for å sikre inkludering av høy

kvalitet og å styrke universell utforming av skolebygg» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). Komiteen er bekymret over flere elementer, blant annet: «den utilstrekkelige anerkjennelsen av prinsippet om barnets beste i opplæringslova, utover kapitlet om skolemiljø og mobbing, og i pasient- og brukerrettighetsloven» (2019, s. 3-4). CRPD-komiteen anbefaler derfor at konvensjonsparten blant annet:

Inkorporerer konvensjonen i norsk rett, reviderer lovverket i tråd med konvensjonen og utarbeider en helhetlig strategi og handlingsplan med åpne og bærekraftige økonomiske ressurser for gjennomføring av konvensjonen, med en klar fremdriftsplan, i nært, meningsfullt og fullt tilgjengelig samråd med funksjonshemmedes organisasjoner. Vedtar den menneskerettslige modellen for funksjonsnedsettelse i alt regelverk når det gjelder vurderingen av funksjonsnedsettelse i samsvar med kriteriene og prinsippene i konvensjonens artikkel 1 til 3. Treffer alle nødvendige tiltak for å redusere kommunale forskjeller i tjenestetilbudet til mennesker med nedsatt funksjonsevne gjennom nasjonalt regelverk, standarder og retningslinjer. (Regjeringen, 2019, s. 2)

Det ovenstående handler om marginaliseringsdiskurser og diskriminering av mennesker med nedsatt funksjonsevne. Dette forekommer i skolesammenheng gjennom mangelfull universell utforming av undervisningsopplegg og skolebygg, samt ekskluderende stereotypier, holdninger og fordommer tilknyttet funksjonshemming. I praksis får ikke funksjonshemmede like muligheter til å realisere rettigheter som de har krav på, som tilgang til tilpasset opplæring og å gå på nærskolen sin. Dersom skolens ansatte er bevisste og samarbeider for å motvirke tradisjonelle patologier av elevenes evner og forutsetninger, kan det bidra til å utjevne sosiale forskjeller, samt utvikle elevenes læringspotensiale.

Øvrige utdrag fra ulike politiske dokumenter, tenkere og interesseorganisasjoner bidrar til å kaste nye lysstråler på funksjonshemmingsdiskursen. Gjennom å inkludere juridiske, politiske og pedagogiske tekster fra mangfoldige kilder, hvor enkelte forfattere kjenner på utenforskap fra det institusjonelle skolesystemet, bidrar det til et nyansert bilde av hvilken retning diskursen er på vei og hvordan samfunnet stadig utvikler seg. I så måte er det relevant å dykke dypere inn i diskursanalyse som teoretisk bakteppe.

2.5 Diskursanalyse

Michel Foucault (1926-1984) forsto historiens utvikling som en kamp mellom ulike sannhetsregimer (1996). Han omtalte diskurs som «practices that systematically form the objects of which they speak» (1972, s. 49). Dermed kan man si at diskurser bidrar til hvordan vi systematisk forstår objekter eller fenomener, samtidig som vi gjensidig påvirker diskursene. Dersom et felt eller tema debatteres, bærer det med seg mulighet for forandring. Begreper og kategorier må være tilgjengelige for å kunne debatteres, og kan brukes som en inngangsport til hvordan vi kan forstå samtidens syn på tilpasset opplæring og funksjonshemming. Debatten kan vekke følelser og engasjere på en slik måte at fenomenet kommer til syne og dermed kan bevises. Alternativt kan man bruke maktstrategien fortieelse og ha en likegyldig holdning til gruppen det gjelder (Hausstätter, 2018, s. 48). Neumann (2001) omtaler diskurs som et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (s. 18). Diskursanalyse bidrar til å kaste nytt lys over eksisterende betingelser og forutsetninger for politiske praksiser, noe som kan gi forståelse av spesifikke politiske handlinger (Neumann, 2001, s. 15). Neumann (2021, s. 47-64) inndeler det innledende arbeidet med en diskursanalyse i følgende tre trinn: valg og avgrensning av diskurs, identifisering av diskursens representasjoner og identifisering av diskursens lagdeling. Denne fremgangsmåten signaliserer noe av definisjonsmakten man som forsker har til å kunne forme sin egen kritiske diskursanalyse.

Siden 1960-tallet har diskursanalyse tatt grunnlagsproblemer på alvor, basert på Foucaults relasjonelle språksyn som omhandler studiet av forutsetningene for at handlinger kan finne sted. Hovedpoenget med diskursanalyse er å analysere mening som en del av det generelt sosiale der mening dannes (s. 38). Makt kan forstås på mange forskjellige måter, og tolkes gjerne med bakgrunn i Foucaults tanker omkring maktbegrepet og maktdiskurs (Engelstad, 2005, s. 18-19). Foucault knyttet forståelse av ideologi og språklig makt sammen med kunnskap, primært den lærde kunnskap og vitenskapens språk. Ifølge Foucault omhandler begrepet *diskurs* fenomenet når vitenskaper konstitueres og deres måte å snakke om sitt objekt på. I tillegg handler *diskurs* om hva som er interessant og relevant å studere, hvordan et problem skal løses, hva som kan anses som sannhet, hvem som har «rett» til å bli hørt, og hvem som bare er utenforstående synsere. Når en diskurs fester seg, vil den påvirke utvikling

av kunnskapsfeltet (Grue, 2021). Dette trer tydelig frem i samfunnsvitenskapene, fordi vitenskapene tjener som grunnlag for håndtering av mennesker (Engelstad, 2005, s. 18). «I historisk perspektiv er vi alltid fanget i vår samtidige *diskurs* – det som er mulig å si, det som vil bli lyttet til» (Grue, 2019, s. 174). Ifølge Grue (2019) besto Foucaults prosjekt i «å fremme motmakt gjennom ordene, å vise at ting kunne vært helt annerledes» (s. 174).

Foucault brukte begrepet biopolitikk om den moderne statens interesse for befolkningens ve og vel – som et middel til et mål, nemlig å seire i kampen mot andre stater. Sterkere soldater og friskere arbeidere var målet som fikk statene til å investere i helsevesen og velferdsordninger, midler vi fremdeles nyter godt av i dag (Grue, 2019, s. 176).

Foucault antok at diskursproduksjon i ethvert samfunn på samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer med funksjon om «å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet» (1999, s. 9). Diskursens skremmende krefter angående politiske områder kan gjenkjennes i meldinger til Stortinget og hvordan politiske diskurser legger føringer for praktiseringen av tilpasset opplæring i skolen. Foucault snakker om diskursens orden i form av diskursens «nivå», selv om språk og samfunn, diskurs og praksis ikke kan løsrives fra hverandre. Schaanning beskriver «diskursens orden» slik: «Å føre en diskurs er å utøve en praksis, som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser» (1999, s. 61). Diskursen underlegges også en «orden» som settes i system, disiplineres og kontrolleres av politikk, økonomi, tradisjon, sedvane, politi og rettsvesen. Samtidig opprettholdes øvrige størrelser av diskurser, fordi dersom det finnes et samfunnssystem, finnes også et diskurssystem (1999, s. 62). Diskursanalyse er kritisert for *relativisme* eller epistemisk relativisme, da metoden ikke gir en entydig skildring av virkeligheten, men vektlegger virkelighetsforståelsen gjennom språklige systemer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 245). Refleksjonen vår fanges ofte av språket og kategoriene som man betrakter fenomenene gjennom. Jørgensen og Phillips (2002) distingverer mellom tre følgende diskursanalytiske perspektiver: diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi (Johannessen et al., 2021, s. 246). Av disse tre vektlegges primært kritisk diskursanalyse.

Enhver diskurs tar tid å endre, da diskurser inngår i hverandre og påvirker samtidens holdninger og verdier. Jan Grue skriver om kritisk diskursanalytisk forskning i lys av

representasjoner av funksjonshemming (2015a, 2015b, 2017). I den selvbiografiske essayboken *Jeg lever et liv som ligner deres* (2018), skriver Grue blant annet om livet som rullestolbruker og hvordan han fikk tilgang til skole og utdanning på bakgrunn av familiens kamp for funksjonshemmedes rettigheter og universell utforming. I grunnskolen stilles det krav til hvordan pedagogiske profesjonsutøvere skal utøve sitt didaktiske og pedagogiske arbeid. Otterstad og Rhedding-Jones (2011, s. 12) skriver om hvordan barnehagepedagogiske diskurser bidrar til endret praksis og forståelse av barna i barnehagen, noe som er relevant uavhengig av utdanningssektor. I grunnskolesammenheng vil tilpasset opplærings-diskursen omhandle hva opplæringen innebærer pedagogisk og didaktisk, og hvordan undervisningen tilrettelegges, organiseres, ledes og praktiseres av pedagoger og skolens øvrige ledelse. Rådende diskurser er dynamiske. Diskurser vil til enhver tid rekonstrueres og forandres, slik som de sosialt konstruerte fenomenene kultur og miljø. I tillegg vil lærerprofesjonen utfordre sine standarder og gjeldende forståelser for hvordan elevenes beste kan ivaretas. På lignende vis utfordres oppfatningene om hvordan tilpasset opplæring, i det som omtales som den ordinære grunnskoleopplæringen, best mulig kan realiseres i praksis. «Maktteorier utfordrer kunnskap om representasjon, reproduksjon, dominans, utvikling, kategorisering og normaliserende praksiser (Foucault, 1999; Rose, 2008, sitert i Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 13). Makt er alltid virksomt i det som gjøres og tenkes: «Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold (Foucault, 2001, s. 30, sitert i Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 13). «Foucault forsøker å denøytralisere våre kulturelle forestillingsmønstre, der disse fremstår som naturgitte, eller der de synes å inneholde udiskutable sannheter» (Heede, 1992, s. 8, sitert i Kvarv, 2014, s. 169). Foucault hevder at:

En kulturs grunnleggende koder – som styrker dens språk, den perseptuelle skjema, dens utvekslinger, dens teknikker, dens verdier, dens hierarkiske ordning av sedvaner og skikker – fastlegger fra begynnelser av de empiriske ordener hvert enkelt individ vil måtte forholde seg til, og som det vil gjenfinne seg selv i (Foucault, 1996, s. 13, sitert i Kvarv, 2014, s. 169).

Det er kulturbestemt hvordan man klassifiserer ting og fenomener. Dersom man ikke foretar en form for klassifisering av sanseintrykk, er det nærmest umulig å se for seg at man kan forholde seg til omgivelsene, naturen og samfunnet. Motivasjonen for å klassifisere er å

skape orden. Klassifiseringer foretas med utgangspunkt i kulturbestemte oppfatninger av likheter og forskjeller mellom fenomener, varierer fra kulturkrets til kulturkrets og endres over tid (Kvarv, 2014, s. 169; Olsen, 2012). Likhets spilte en essensiell betydning for vestlig kulturs viten frem til slutten av 1500-tallet. Forskjellige vesener tilpasser seg hverandre i verdens syntaks; planter med dyr og mennesker med alt som omgir det (2014, s. 169-170). «Likhets skaper naboskap, som i neste omgang legger grunnlaget for nye likheter» (Kvarv, 2014, s. 170).

Tendensen til å kritisere og vende seg bort fra likhet som grunnleggende sorteringsprinsipp, gjorde seg derimot gjeldende fra starten av 1600-tallet. «Mennesket har en naturlig tilbøyelighet til å forutsette mer orden og likhet i tingene enn det finnes i dem. Mens naturen er full av forskjeller og unntak, så ser mennesket overalt harmoni, samsvar og likhet» (Foucault, 1996, s. 84, sitert i Kvarv, 2014, s. 170). På midten av 1600-tallet søkte man å finne og etablere orden via forskjeller, opptatt av rekkefølge mellom selv de ikke-målbare ting. I sammenheng med dette kom analysen til å anta status av universell metode.

Grunnlaget for denne utviklingen var tegnsystemets utvikling; tegnene har blitt analyseredskapene (2014, s. 170). Ifølge Kvarv (2014) hviler postmodernismen på to grunnforestillinger; menneskers forestillinger uttrykkes gjennom språket som setter muligheter og begrensninger for hva som kan tenkes og uttrykkes om verden, og enhver forståelse avhenger av kulturell, sosial og historisk kontekst. «Det er en av forutsetningene for postmodernister at de kan basere sin forståelse på granskning av tekster, i stedet for annen type empiri» (Kvarv, 2014, s. 170). Nettopp nøye utvalgte tekster som bakgrunn for granskning kan ha stor nytteverdi med tanke på å bevisstgjøre leseren og å åpne opp rom for nye tankesett og drøftinger omkring tema som samtiden kan ha en tendens til å ta for gitt. I forbindelse med det ovenstående og Foucault sine tanker og evner til å illustrere maktdynamikk og diskurser, blir det naturlig å bruke kritisk diskursanalyse som metode.

3. Metode

I følgende kapittel presenteres valg av metode og design som en del av en kvalitativ tilnærming. Forskningsmetodiske valg innebærer fordeler og ulemper, noe det argumenteres for i følgende delkapitler. Presentasjon av diskursanalyse som overordnet metodologi medfølger en fordypning i kritisk diskursanalyse som metodevalg. Videre legges utvalgsprosedyrer frem, før metodevalgets pålitelighet, troverdighet og gjennomsiktighet drøftes. Avslutningsvis i kapitlet trekkes forskningsetiske refleksjoner frem.

Ifølge Grue (2015b) kan kvalitativ metode «anvendes på språklig materiale, på intervjuer, dokumenter og tekstlige beskrivelser og observasjoner» (s. 55). Kvalitative data retter seg mot rikere data fra færre informanter, fremlegger resultat gjennom språklige resonnement, «går i dybden og sikrer resultatene sine gjennom grundig drøfting (2015b, s. 56). «Om teori er et par briller, og metodologien er en verktøykasse, er dette skruer, muttere, gripetenger, skiftenøkler og hammere – verktøy som kan være nyttige til mange forskjellige oppgaver» (Grue, 2015b, s. 57). Det kan være lett å føle seg overveldet og forvirret av alle verktøyene i denne verktøykassen, samt å ta for gitt alle de mulige bruksområdene for verktøyene.

Lather (2007, s. 164) har dannet en modell med oversikt over vitenskapsfilosofiske perspektiver og tanker om hva vitenskap kan gjøre. Det nåværende innholdet i modellen baserer seg opprinnelig på Habermas sine tanker omkring vitenskapsteoretiske paradigmeskifter, som ble videreutviklet av Lather i 1991 og senere revidert av Lather og St. Pierre i 2005. Lather (2007) setter disse vitenskapsteoretiske paradigmene inn i et historisk perspektiv (s. 164). Modellen fremstiller dermed hvor lett det kan være å gå seg vill innen vitenskapsteoretiske retninger, da de kan ligne hverandre på flere områder og samtidig være forskjellige på andre områder. Dette bidrar til å plassere kritisk diskursanalyse i en vitenskapsfilosofisk historisk kontekst og blir i så måte metodologisk relevant, samtidig som den illustrerer viktigheten av å holde tunga rett i munnen når det kommer til vitenskapsteoretisk posisjonering og hvordan man forholder seg til ny kunnskap og vitenskapsteori.

3.1 Kritisk diskursanalyse

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen er kritisk diskursanalyse opptatt av at «diskurser skaper vår forståelse av den sosiale verdenen» og «bidrar til å skape og gjenskape maktforskjeller mellom ulike grupper» (2021, s. 246). Dermed fungerer diskurser gjerne ideologisk. *Intertekstualitet*, altså tekstelementer som bygger på hverandre, er et grunnleggende premiss i denne sammenheng. Dersom man trekker inn elementer fra forskjellige diskurser, forandres språkbruken og gjerne forståelsen deretter (2021, s. 247). Samtidens gjeldende diskurser ligger gjerne i det skjulte. Under overflaten og mellom linjene. *Diskurs* er et komplekst begrep som fortolkes ulikt og tillegges forskjellig meningsinnhold avhengig av tid, rom, vitenskapsteoretisk forankring og verdensbilde.

Idéhistorikeren Foucault plasseres iblant som «poststrukturalist» sammen med Derrida, Baudrillard og andre kontinentalfilosofene, men er mindre opptatt av representasjon og semiotikk, mer av mentalitets- og sosialhistorie, av de sosiale konstruksjonene som bærer makt i seg, som legger premissene for tanke og handling. (Grue, 2019, s. 31)

Foucaults analyse av mennesker som historisk konstruksjon har mange dimensjoner, men forholdet mellom kunnskap, makt og kunnskapsproduksjon går stadig igjen. Å være et menneske er å være forstått på en bestemt måte (med rettigheter og plikter, fra det trivielle til det som angår liv og død). (Grue, 2019, s. 33)

Diskurs kan beskrives som «practices that systematically form the objects of which they speak» (Foucault, 1972, s. 49). Lignende fremkommer av Grues beskrivelse av diskursanalyse som «en forskningstradisjon som hovedsakelig tar for seg språklige enheter ytret eller uttrykt i en gitt kontekst» (Grue, 2021). I sammenheng med masterstudiets samfunnsvitenskapelige orientering, former det mitt metodiske valg og konstrukt av en diskursanalytisk variant. Dersom jeg hadde valgt en lingvistisk diskursanalyse som tilnærming til utvalgte dokumenter, kunne jeg i større grad ha omfavnet det tekstuelle enn det sosiale (Grue, 2021). Den intellektuelle striden mellom frankfurtere og diskursanalytikere skygger for mye av tankegodset man har til felles som ligner. Neumann (2001, s. 28) skriver at fremfor gjensidig bekjempelse, kunne energien blitt kanalisert i faktiske kritiske lesninger av det sosiale, for å bedre vilkårene for kritisk forskning.

Neumann (2021, s. 47-64) inndelte det innledende arbeidet med en diskursanalyse i følgende tre trinn: valg og avgrensning av diskurs, identifisering av diskursens representasjoner og identifisering av diskursens lagdeling. Disse bidrar positivt i utformingen av diskursanalysen, så vel som synliggjøring av fallgruvene ved kritisk diskursanalyse.

NOU-en «Fra bruker til borger» (2001) er et prakt eksempell på en tekst som er knute- eller forankringspunkt for funksjonshemmingsdiskursen. Fremdeles fremmer dette dokumentet aktuelle elementer tilknyttet menneskesyn og en menneskerettslig modell, som å anerkjenne funksjonshemmede som likeverdige og likestilte borgere. Den kulturelle kompetansen som innebærer god kjennskap til feltet man analyserer, er med på å avgjøre hvor nyansert og adekvat analysen blir. Mye av diskursbegrepets kraft kan gå tapt dersom begrepet vandrer fra lingvistikken til litteraturvitenskapen (2001, s. 21), noe jeg som forsker må ta aktivt stilling til. Dette kan gjenkjennes i diskurser tilknyttet tilpasset opplæring og spesialundervisning med fellesnevnerer som ligner på hverandre, men som ikke nødvendigvis bidrar til brobygging mellom feltene. En diskursanalyse omhandler en analyse i en eller annen form som setter søkelys mot og retter oppmerksomhet mot gjeldende diskurs innen et fagfelt eller emne. Diskursanalyse kan forekomme på forskjellige måter og kan utføres ulikt avhengig av forskningsspørsmål og forskningsdesign. Diskursanalyse har ikke nødvendigvis et kritisk element i seg, slik kritisk diskursanalyse har, men kan implisitt kritisere tilknyttede samfunnsfenomener eller maktfordeling.

Ifølge Fairclough (1995, 2010) kan diskursorden innebære diskurser som sammenlagt utgjør et domene eller en sosial orden. Domenet kan være en sosial institusjon, som skole og utdanning, eller en subkultur, som pedagogikk eller lærerutdanning. Her samles sjangre, stiler og diskurser, og deres forskjellige måter å skape mening på organiseres sosialt. Diskursordenen er summen av disse genrene og diskurser som er i bruk i et bestemt domene (Jørgensen og Phillips, 2002, s. 67), eller konvensjonene (sjangre, narrativer, formuleringer) som er tilgjengelige for de som leser eller produserer tekst i bestemte sosiale kontekster (2002, s. 69; Fairclough, 1995). Innenfor en diskursorden kan en bestemt betydnings- eller forståelsesmodell være dominerende og mye benyttet. Derimot kan andre diskursordener være marginale, i opposisjon, eller alternative. En diskursorden er «den diskursive fasetten av den motstridende og ustabile likevekten som utgjør et hegemoni, og artikuleringen og re-artikuleringen av diskursordenen er dermed et element i den hegemoniske kampen»

(Fairclough 1995, s. 93). En diskursorden er altså det diskursivt-semiotiske aspektet av en sosial orden der det vil eksistere konflikt og forskjeller i betydning (Fairclough 2010, s. 265). Gjennom sin tredimensjonale modell, kan språkets diskursive aspekter kritisk analyseres i tre ledd (Jørgensen & Philips, 2002, s. 64-68). Modellen er et analytisk rammeverk for å analysere språkets kommunikative deler basert på de tre dimensjonene; tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (Fairclough, 1995, s. 73). Alle dimensjonene bør involveres i analysen, selv om det kan virke selvmotsigende og ufullstendig. Den tekstlige dimensjonen bør involvere lingvistiske tekstelementer og den diskursive dimensjonen bør involvere prosesser tilknyttet produksjonen og konsumeringen av teksten. Den tredje dimensjonen bør involvere en utvidet sosial praksis tilknyttet den kommunikative hendelsen.

Metodevalget har sammenheng med at flere masteroppgaver benytter lignende strukturer og kvalitativ metode med intervju eller observasjon, derfor ønsker jeg å skrive en oppgave som varierer fra «normalen». I tillegg benyttet jeg dokumentanalyse i forbindelse med min internasjonale bacheloroppgave, dermed blir det en naturlig videreføring av tidligere ervervet kunnskap. Ifølge Neumann er det behov for ny metodelitteratur fordi det trengs «et mangfold av måter å drive vitenskap på» (2021, s. 19). Så vel som behovet for mangfoldige vitenskapsmetoder, gjelder behovet for inkluderende og tilpasningsdyktige skoler (Meld. St. 6 (2019-2020)). Gjennom diskursanalysen kan jeg kaste nytt lys over betingelser og forutsetninger som alltid er en del av politiske praksiser. Samtidig kan jeg som pedagog og forsker få en dypere forståelse av begrepene tilpasset opplæring og funksjonshemming, samt spesifikke politiske handlinger som førte til Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021). Ifølge Grue kan en gjennomarbeidet teoretisk analyse ha lignende effekt som å skru på lyset (2015b, s. 74).

I sammenheng med metodevalg blir kritisk diskursanalyse og Foucaults maktbegrep (1954-84) relevant som vitenskapelig forankring, fordi jeg ønsker å forske på hvordan gjeldende diskurser i utvalgte meldinger til Stortinget kan bidra til å kategorisere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan dette kan påvirke forståelsen av tilpasset opplæring. Med det sistnevnte menes det tilpasset opplæring i teori og praksis, som et overordnet prinsipp innen opplæringslova og et sosialt konstrukt innen inkluderingsdiskursen. Man kan undres hvorvidt ulike forståelser av tilpasset opplæring kan bli påvirket av ulike kategoriseringer av elever, og hvordan disse fenomenene igjen kan påvirke hverandre. Til dette analyseres Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021). Meldingene er omfattende, politiske

dokumenter som berører praksisfeltene hos mange aktører i grunnskolen, det være seg spekteret som kan sies å strekke seg fra ringevikarer til fylkesmannen. Da utvalgte dokumenter er noe pedagoger i grunnskolen må forholde seg til i sin profesjonsutøvelse, former det dermed praksisfeltet med politiske føringer gjennom språket. Alle delene av dokumentet som en melding til Stortinget er, bringer med seg elementer av politiske føringer og ytringer. Dette utgjør igjen en helhetlig melding eller elementer av gjeldende diskurser som mottakeren eller leseren møter og tar bevisst eller ubevisst stilling til.

I hovedsak stiller jeg med samfunnsvitenskapelige forutsetninger som forsker, basert på et sosiokulturelt læringsperspektiv og sosialkonstruktivisme. Uavhengig av dette er det avgjørende med et kritisk, nyansert blikk på eget verdensbilde som forsker. Basert på mine forforståelser og kunnskaper, forsøker jeg å fortolke og analysere tekstutvalget i dokumentene og rette søkelys mot utvalgte diskurser på en så nyansert måte som mulig. I størst mulig grad ønsker jeg å tydeliggjøre utvelgelsesprosessen av kategoriene og hvilke strategier jeg bruker for å velge endelige variabler. Det vil også være vesentlig å kritisere det normative språket jeg benytter og min ikke-objektive posisjonering som forsker, da elementer av dette er ubevisst og viktig å belyse for å unngå fallgruver. Meningsinnholdet i enhver tekst kan fortolkes forskjellig, og avhenger av faktorer som individ, kontekst, tid og rom. Alle tekster skapes og leses ut ifra sin samtid, dermed påvirker samtidsdiskursen meg som forsker. Selv om Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021) er relativt nye dokumenter, har konteksten dokumentene ble til i endret seg. Samfunnsmessige forandringer som følge av koronapandemi har preget forholdene rundt disse dokumentene, og vil igjen påvirke hvordan de leses, oppfattes, ivaretas og praktiseres. Dermed kan det tenkes at også diskursene, tankene, verdiene og holdningene rettet mot dokumentets meningsinnhold har endret seg.

3.1.1 Analytisk tilnærming

Min analytiske tilnærming baserer seg på metodevalget kritisk diskursanalyse, og baserer seg på funn i form av enkelte variabler som repeteres gjennom språket i dokumentutvalget. Jeg lagde først en oversikt på et dokument hvor jeg noterte ned gjentakende kategorier som ble brukt i dokumentene. Deretter satte jeg opp antonymer og synonymer for disse kategoriene, for å tydeliggjøre og sette på spissen hvilken underliggende diskurs som kan komme til syne. Deretter satte jeg opp ei liste i et nytt dokument hvor jeg noterte på hvilke sider, hvor mange

ganger kategoriene gjentok seg i tekstutvalget og i hvilken kontekst de dukket opp. Ut av disse innsamlede dataene dannet jeg variabler. Disse variablene plasserte jeg i overordnede grupperinger for å tydeliggjøre hvilke diskurser som kommer til syne i styringspolitiske dokumenter som utvalgte meldinger til Stortinget, og hvordan disse kan bidra til å prege skolens praktisering og oppfatning av tilpasset opplæring. Det kan tenkes at dokumentforfatterne var preget av gitte diskurser, siden de gjentok enkelte kategorier fremfor andre i ulike kontekster. I tillegg ønsket jeg å fremheve hva politikerne sier gjennom det som ikke sies, altså at de uttrykker noe gjennom å unngå et tema eller et fenomen eksplisitt. Et eksempel på dette kommer til uttrykk gjennom at meldingen ikke benytter kategoriene «funksjonshemming» eller «funksjonshemmede» eksplisitt, men bruker et mindre tydelig språk om det samme fenomenet; «elever med særlige behov» eller «elever med behov for spesialpedagogisk tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dermed kan man spørre seg hvilket elevsyn som ligger til grunn, hvilke kategorier som dominerer og hvilke elever dokumentforfatterne ser for seg når de velger det språket de gjør.

Dokumentforfatter, i dette tilfellet Kunnskapsdepartementet, bruker et språk som ser ut til å fremheve et skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, da dette eksplisitt omtales som to ulike former for undervisning. De ser ut til å forsøke å fremme tilpasset opplæring som et gunstig prinsipp for å erstatte spesialundervisning, selv om dette ikke uttrykkes eksplisitt. Politisk retorikk, som nøytralt, anonymt språkvalg og nedtonet begrepsbruk, er ikke uvanlig å benytte i dokumenttyper som meldinger til Stortinget (Gisle, 2018). Eksempelvis har medlemmer av Statped kritisert regjeringen for å bruke et for upresist språk som ikke tydeliggjør konkrete forslag til adekvate erstatninger av gjeldende spesialpedagogiske tilbud (Haug, 2019). I tillegg mener blant annet Statped at regjeringen samtidig legger sitt statlige ansvar over på enkeltkommuner og skoler, fordi det tydelig forekommer hvilke krav, ansvar og forventninger regjeringen stiller til den enkelte pedagog og aktør i praksis, uten at regjeringen på lik linje selv stiller ansvar og krav til egen praksis (Knutsen, 2017). På denne måten kan det se ut til at regjeringen, gjennom Meld. St. 6 (2019-2020), bruker sin politiske makt til å kamouflere ansvarsfraskrivelse, utydeliggjøre ansvarsfordeling, opprettholde maktdominans og gjemme seg bak vedtatte sannheter og mantra som «ivaretagelse av sårbare barn», «tidlig innsats» og «inkluderende fellesskole». Slike mantra er det lett å si seg enig i og kan vekke oppslutning hos mange lesere. I verste fall misbrukes slike vedtatte sannheter slik at en dokumentforfatter lettere kan manipulere en

leser til å kunne si seg enig i tekstinnholdet, samt neglisjere intensjonen eller hovedbudskapet i en setning eller tekst.

Å tilrettelegge opplæringen for alle elever og imøtekomme komplekse utfordringer på alle nivåer i dagens skolesystem, er et komplekst og omtrent utopisk ansvar og samfunnsmandat. Ujevn maktfordeling mellom individ og system påvirker også uretten tilknyttet menneskerettigheter og hvem som har anledning til å uttale seg og bli hørt. Dette omhandler også hvilke hjelpemidler som eksisterer rundt elevene, slik at funksjonshemmede også får en likestilt stemme i sin skolehverdag. Elever med funksjonsnedsettelse har historisk sett blitt neglisjert og tatt for gitt i praktisk, pedagogisk og politisk sammenheng. Mangelfull tilrettelegging av undervisningsopplegg og manglende universell utforming av skolebygg er eksempel på slike rettighetsbrudd (Nordahl et al., 2018, s. 92). Tradisjonelt sett har avgjørelser blitt tatt for og ikke med funksjonshemmede selv. Dette ekskluderer enkelte elever i praksis og kan opprettholde fordomsfulle kategorier som patologiserer dem i skolesammenheng.

3.1.2 Analyseprosessen

Prosessen med å analysere politiske dokumenter med et kritisk, diskursanalytisk blikk har vært spennende og utfordrende. Som en detektiv har jeg forsøkt å finne spor av tilsynelatende usynlige fotavtrykk mellom linjene. Strategien av å velge kategoriene tilpasset opplæring og funksjonshemming i forkant av metodevalg og analyseprosess, har sammenheng med mastergradens retningslinjer og interessefelt. Jeg er nysgjerrig på hva jeg kan finne dersom jeg ser på tilpasset opplæring i sammenheng med funksjonshemming og påpeker noen av skjæringsflatene mellom feltene. Kan jeg finne et normativt språk og i så fall hvilke tegn til diskurser kan jeg finne «gjemt mellom linjene» i politiske dokumenter som utvalgte meldinger til Stortinget? Bakgrunnen for å bruke dette som analysemateriale, har sammenheng med at meldingene er viktige ledd av styringsdokumentene som skolens samfunnsmandat skal baseres på og som kan ha direkte påvirkning på skolens praksis og grad av tilpasset opplæring. Videre valgte jeg Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), fordi begge dokumentene har fellestrekk med det jeg ønsker å undersøke; funksjonshemming og tilpasset opplæring. I grove trekk er Meld. St. 6 (2019-2020) skrevet i en sosial-institusjonell-skolekontekst, mens Meld. St. 25 (2020-2021) er skrevet i en medisinsk helseomsorgs-kontekst. Slik blir analysematerialet relevant for problemstillingen

og oppgavens omfang. Deretter valgte jeg ut variabler basert på det ovenstående, samt hvilken relasjon og relevans de har til hverandre.

I starten av analyseprosessen oppdaget jeg neglisjerende og stigmatiserende holdninger tilknyttet metodevalget kritisk diskursanalyse. Tidligere ble kritisk diskursanalyse lite benyttet og ansett som en mindre troverdig metode enn kvantitative metoder, innen samfunnsvitenskapene. Dermed benyttet færre seg av den og argumenterte ikke for denne metoden. Lignende neglisjerende og stigmatiserende holdninger oppdaget jeg gjennom språket og begrepsbruken som benyttes i Meld. St. 6 (2019-2020). Gjennom begreper som «særskilt» når forfatterne snakker om «barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (s. 9, 2020), «elever med særlige behov» eller «særskilte behov», bidrar språkvalget i meldingen trolig til ytterligere stigmatisering av disse elevene, hvor dokumentforfatterne sorterer enkelte elever ut av elevgruppen som ikke har disse behovene. Man kan undres over hvilke elever forfatterne ser for seg når de skriver slik de gjør, hvilke behov de tenker at de ivaretar, hva de legger i «særskilt», samt hvilke elever de mener har særskilte behov i forhold til andre barn. Gjennom å unngå å definere sine kategorier ytterligere eller legge tydelige forståelser for funksjonshemming til grunn, kan dokumentforfatterne lettere fraskrive seg ansvaret og undergrave funksjonshemmedes individualitet, ressurser og rettigheter. Det de ikke sier noe om eksplisitt, kan dermed frembringe diskursen implisitt og gjøre at kategoriene tydeligere kommer til syne.

Første gang fenomenet funksjonshemming omtales eksplisitt i dokumentet, snakker regjeringen om CRPD som et kunnskapsgrunnlag, men utdyper ikke hvordan konvensjonen skal ivaretas, hvem som har ansvar for gjennomføringen, eller når konvensjonen skal implementeres i norsk lovverk: «Rapporten fra FN-komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), fra første evaluering av Norges samlede innsats på inkluderingsområdet, er også et kunnskapsgrunnlag for meldingen, se boks 1.2.» ((2019-2020), s. 9). Videre skriver de at stortingsmeldingen gjelder for alle barn og unge: «Meldingen omhandler barnehage- og opplæringstilbudet til *alle* barn og unge, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger for å lære» ((2019-2020), s. 9). En kan undres over forfatternes behov for å skrive *alle* i kursiv, da dette bør sees på som en selvfølge. Videre på side 10 i dokumentet står det en liten faktaboks om hva CRPD er, og hvordan den norske staten er pålagt å følge opp arbeidet med å realisere den. Her står det ingenting om hvorfor det tok 7 år (2006-2013) før Norge forpliktet seg til konvensjonen. Det står heller ingenting om

hvorfor de ikke har tatt hensyn til de alternative tiltakene og supplementene til konvensjonen fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (2019).

Dokumentforfatterne har dannet Meld St. 6 (2019-2020) og Meld St. 25 (2020-2021) basert på etterspørsel fra stortinget og eksterne organisasjoner, politisk bakteppe og utvalgt datamateriale. Forfatternes verdier og holdninger påvirker deres verdensforståelse, som igjen kan tenkes å påvirke hvordan norske skoler kan bedrive sin praksis. Med bakgrunn i sin politiske maktutøvelse har dokumentforfatterne en viss form for definisjonsmakt med tanke på hvilken litteratur de inkluderer, og hva de ekskluderer. Språket de bruker kan bidra til å forme hvordan leseren oppfatter innholdet og budskapet i meldingen. Som tidligere påpekt er det interessant og relevant å benytte kritisk diskursanalyse, på grunn av det kritiske aspektet ved å kunne kaste lys på og stille spørsmålstegn ved samfunnet og samtidens språkvalg, det være seg kategorier og begreper. I tillegg er metoden relevant på bakgrunn av at diskursanalysen kan bidra til å få frem noe av menneskesynet som ligger bak dokumentene, og hva samtiden aksepterer som politisk korrekt. Ytterligere fordeler og ulemper drøftes nedenfor.

3.2 Forskningskvalitet - Fordeler og ulemper ved kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse som metode byr på fordeler og ulemper i form av den totale forskningskvaliteten, hvor god forskningsetisk kvalitet det er, samt graden og synligheten av pålitelighet eller reliabilitet, troverdighet eller indre validitet og overførbarhet eller ytre validitet. Pålitelighet, som ofte innen kvantitativ forskning omtales som reliabilitet, handler om hvor pålitelige dataene og kildene er. Det handler om forskerens grad av ærlighet og redelighet i oppgaven, samt hvordan datamaterialet fremheves og benyttes. I forbindelse med kritisk diskursanalyse vil forskeren kunne møte motstand i forbindelse med påliteligheten, da analysefunnene og designet i stor grad er subjektivt og forankret i problemstilling og analysemateriale. Som ved all forskning, vil oppgaven bære preg av subjektivitet, utvalgt teori, metode og datagrunnlag. Dermed må man erkjenne faren ved mulige fallgruver som å være «djevlelsens advokat» som leter etter feil og mangler man har forutbestemt, eller at man risikerer å bli en «narr» som forsøker å opptre både som en «tjener» og en «kritiker» (Göransson & Nilholm, 2009; Tangen, 2010). Denne dikotomien, tjener eller kritiker, blir mer en rettesnor mot hvilken forankring forskeren retter seg mot, og hvem som tjener på dette. Troverdighet, eller det som omtales som indre validitet, handler om datamaterialets og

funnenes troverdighet. Altså hvor sannsynlig det er at dataene stemmer overens med det man anser som realistisk og virkelig.

Siden datagrunnlaget er politiske dokumenter som allerede foreligger, har forfatterne og utgiverne av disse dokumentene signert og godkjent innholdet, dermed tar jeg utgangspunkt i at innholdet i datamaterialet er korrekt, selv om forfatterne kan ha gjengitt den forskningsbaserte kunnskapen på en mangelfull eller feilaktig måte (Göransson & Nilholm, 2009). Dette kan også gjøre seg gjeldende sett ut ifra akademiske øyne med APA 7 som bakteppe. Videre omtales ofte overførbarhet eller transparens som ytre validitet innen kvantitativ forskning. Dette handler om at enhver forsker innen samme fagfelt skal kunne etterprøve dataene og resultatene og finne samme eller lignende svar, resultat og resonnement. Dersom en annen forsker tok utgangspunkt i samme datamateriale og problemstilling, vil dette kunne være oppnåelig i praksis. Dette er fordi begrepsanalysen er systematisert og datagrunnlaget er basert på offentlige meldinger til Stortinget. I kontrast til dette er det derimot meget liten sannsynlighet for at en annen forsker ville ha valgt ut eksakt samme datamateriale og funnet identiske data for analyse. Dette har sammenheng med metodevalgets subjektive varians, personlige utvalg av data og litteratur, samt individuell utforming av problemstilling og disposisjon.

Fordeler ved bruk av kritisk diskursanalyse kan være at leseren bevisstgjøres egne skylapper og forestillinger om dagens utdanningspolitikk rettet mot praktisering av tilpasset opplæring i møte med fenomenet funksjonshemming. I tillegg til at teorien og metoden skaper refleksjon og metakognisjon, kan det kritiske aspektet også bevisstgjøre «vår tids blinde flekker», som man kan ta for gitt og som i samtiden kan være vanskelig å få øye på (Tangen, 2010, s. 325). Fordeler innebærer også fremming av tverrfaglig profesjonsutvikling, kunnskapsutveksling mellom fagmiljøer, utdanningspolitisk handling, og tidsaktuelle debatter på flere arenaer i og utenfor skolen. Ved å anvende denne mer utradisjonelle metoden, viser jeg i praksis at det kan være mulig å snakke om funksjonshemming i møte med tilpasset opplæring og motsatt. Dette vitner om diskursens orden og lagdeling; verden kunne vært annerledes og kan forandres, gjennom kontinuerlig revidering og kritiske diskursanalyser, målrettet arbeid og en menneskerettslig grunnlagsforståelse (Haug, 2017; Grue, 2015a, 2015b; Skarstad, 2019).

Ulemper ved denne metoden kan være at den blir for teoretisk, mangler praksisrettet relevans og kan bli utfordrende for aktører å anvende i praksis (Tangen, 2010, s. 327). I tillegg kan leseren misoppfatte budskapet, lese oppgaven med et kritisk, analytisk blikk, som fremprovoserer uønskede stereotypiske elev-kategorier eller stigmatiserende forståelser av funksjonshemming (Tangen, 2008, s. 165). Kritisk diskursanalyse innehar også noen teoretiske og metodologiske grunnlagsproblemer. Teoretiske grunnlagsproblemer baserer seg på utvalg og ekskludering av aktuell teori, da forskningsfeltet strekker seg på tvers av fagdisipliner og profesjoner, noe som i seg selv er et paradoks for oppgavens omfang og design. Metodologiske grunnlagsproblemer omhandler derimot ontologiske og epistemologiske utfordringer tilknyttet forskerens verdensbilde, hvilke teoretikere man lytter til, hvordan man innhenter kunnskap, samt hvorvidt denne kunnskapen bringer noe nytt til feltet. I sammenheng med såkalte «ekstra sårbare barn» legger NESH (2016) strengere forskningsetiske rammer til grunn, nettopp for å sikre ivaretagelse av elevens egenstemme, aktørskap, mestringsopplevelse og inkludering. Ethiske dilemma som oppstår i møte med forskning på barn er komplekse og omhandler personvern. Dette gjelder hvorvidt forskningen er for, med eller om barn. Det gjelder også hva som ligger til grunn for forskningen, hvordan informasjonen innhentes, om det er informert samtykke, og forskerens presentasjon av datamaterialet (Tangen, 2010, s. 323-324).

Fallgruvene gjelder blant annet «cherry-picking» og «favorisering», hvor man kan komme til å velge ut foretrukne sitater og avsnitt fra datamaterialet i forsøk på å styrke oppgavens interne validitet. Man kan i avgrensningsdelen stå i fare for å velge et for snevert datautvalg, samt preges av subjektive forkunnskaper innen fokusområdet som kan prege språket man selv benytter. I representasjonsdelen kan fallgruvene omhandle hvem man gir en stemme, samt hvordan man fremstiller og omtaler analyseresultatene. Fallgruven omkring identifisering av diskursens lagdeling omhandler generalisering og fare for å motsi seg selv (Gilje & Grimen, 1993, s. 244-245). Diskurser overlapper hverandre og tekstelementer bygger på diskursive elementer fra andre tekster (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 246-247).

Skarstad (2019) skildrer et eksempel på en diskursiv endring innen juridisk diskurs med CRPD som eksempel på overgangen fra medisinsk- til menneskerettslig modell. Juridisk diskurs påvirker igjen politisk diskurs, som skaper ringvirkninger for pedagogisk diskurs. I dette tilfellet påvirker modellen man omtaler funksjonshemming ut ifra. Diskursive

endringer som nevnt ovenfor kan igjen påvirke den sosiokulturelle omverdenen og måten vi potensielt kategoriserer mennesker på (2021, s. 247). Den sosiale omverdenen omtaler og forholder seg annerledes til et fenomen som er forandret diskursivt, og den kulturelle omverdenen forandrer sin holdning og sitt forhold i relasjon til dette. Hvorvidt vi i realiteten kategoriserer medmennesker er et definisjonsspørsmål, derimot kan man erkjenne en form for kategorisk makt som ligger i skolens patologier (Jordet, 2020), samt institusjonell disiplin som opprettholder et skille mellom «vinnere» og «tapere» innen den inkluderende fellesskolen. Det spesialpedagogiske paradoks er et eksempel på dette innen pedagogisk diskurs (Skrtic, 1992). Paradokset handler om skolers bemanningsutfordringer, hvor barn og unge ofte møter assistenter i undervisningssituasjoner, mens spesialpedagoger skriver sakkyndige vurderinger. Økonomi, tidsramme og kompetanse påvirker pedagogers utfordringer tilknyttet nødvendige tilpasninger til funksjonshemmede underveis i løpet av en skoledag; hvorvidt det skal tilpasses for enkelteleven eller klassen som helhet, og hvem dette tjener i det lange løp. Helheten avhenger av hvert enkelt individ for å kunne fungere så optimalt som mulig, og motsatt. Vi er gjensidig avhengig av hverandre som mennesker, noe det også kan være lett å ta for gitt og som drøftes videre i relasjon til forskningsetikken.

3.3 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk omhandler å ivareta informantenes menneskeverd, personvern og integritet. Ifølge Karl Popper kan ikke noe sies å være endelig bevist som en absolutt sannhet, kun som en foreløpig sannhet (Kvarv, 2014, s. 171). Dette må jeg forsøke å ha i bakhodet mens jeg forholder meg kritisk til forskerrollen min og analysearbeidet av et datamateriale som allerede foreligger. Det ble ikke aktuelt eller nødvendig å søke godkjenning gjennom NSD (2020). Fremdeles må jeg forholde meg så forskningsetisk og objektiv til datamaterialet, teorien, analysen og metoden som mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 242). Dermed vil jeg ikke komme med en tradisjonell konklusjon eller påstand, da det vil bli irrelevant og selvmotsigende i denne sammenheng.

Målet med den kritiske diskursanalysen er å åpne opp et tankerom, en mulighet for videre drøfting av gjeldende diskurser, altså noe av det meningsbærende innholdet i dokumentene. Som en slags detektiv søker jeg på et vis *noe* som står mellom linjene. Gjennom å kaste lys på hvordan politisk makt kan påvirke skolepraksisen, og hvordan det igjen kan påvirke

holdninger og verdier til skolens aktører (både elever, pedagoger og hjemmet), kan man gradvis, i et langtidsperspektiv, bidra til å skape forandring og forbedring for alle involvert. Gjennom å påpeke noe av det som ytres i politiske styringsdokumenter og overordnede dokumenter, som meldinger til Stortinget og læreplaner, kan elementer av dagens norske skolepraksis og gjeldende diskurs tilknyttet mennesker med funksjonsnedsettelse synliggjøres. I kjølvannet av dette kan man spørre seg hva som er best for buketten av elever som skolen er ment å tilpasse og tilrettelegge for, samt hvordan man best mulig kan samarbeide for å realisere en skole for alle? Det avhenger naturligvis av flere faktorer og har, som alle spørsmålsformuleringer, ingen entydige fasitsvar. Noe av svaret ligger i menneskesyn, individuelle behov, motivasjon og forutsetninger hos den enkelte, samt skolesystemets evne til å anerkjenne enkeltelevens ressurser og møte det pedagogiske paradoks og det spesialpedagogiske paradoks på en adekvat måte (Hausstätter & Reindal, 2010; Jordet, 2020, s. 34; Kermit, 2019). I tillegg kan man stille spørsmålsteget til hvorfor Norges første rapport ikke ble behandlet før i 2019, og hvorfor stortingsmeldingen ikke spesifiserer hva komiteen er positiv til og hva de er bekymret over, annet enn bekymringer tilknyttet mangelfull spesialpedagogisk kompetanse, inkludering og universell utforming. Forfatterne av meldingen påpeker viktigheten av gjennomførte tiltak som viktig for rapporteringen til CRPD-komiteen i 2023. Hvor finner man i så fall data på gjennomføringen av tiltakene som de mener kommer frem i Meld. St. 6 (2019-2020), og hvilke andre tiltak mener regjeringen er relevante i denne sammenheng?

Ifølge Alan Bryman, må enhver forsker innen samfunnsvitenskapene forholde seg bevisst til etiske og politiske føringer, som sensitivitet overfor etiske overveielser angående forskningsprosjekt, design og informanter (2016, s. 121). Enkelte forskningsprosjekter kan misforstås som immune for etiske problemstillinger, noe som ikke er tilfellet, eksempelvis ved bruk av barn fremfor voksne som forskningsobjekter og informanter (2016, s. 121). I norsk kontekst må forskeren forholde seg til retningslinjer i NESH (2016) og søke godkjenning fra NSD (2020) for sitt forskningsprosjekt. Dette gjelder ikke nødvendigvis alle forskningsprosjekter, som dette tilfellet med kritisk diskursanalyse av politiske dokumenter. Dersom jeg skulle ha samlet inn og analysert eget datamateriale, basert på intervju og observasjon av hvorvidt lærere tilpasser undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse, kunne jeg hatt etiske utfordringer tilknyttet ekskludering av elevenes stemmer. Hvordan kunne jeg i så fall formulert meg på en adekvat måte som elevene hadde forstått og lyktes med å besvare, relatert til forskningsetisk reglement via NSD (2020) og

NESH (2016)? Uavhengig av hvem jeg hadde intervjuet, måtte jeg overveid og vurdert spørsmålsformuleringen, utvalget av resultater, samt drøftet hvorvidt svarene og observasjonene dekket et så objektivt realitetsbilde som mulig, uten at mitt subjektive perspektiv hadde påvirket det. Et normativt språk forteller noe om forskningskunnskapen til forfatteren. Selv har jeg forsøkt å undersøke og å være kritisk til egen bruk av normativt språk som delvis preger oppgaven. Dette er noe jeg forsøker å være bevisst og har forsøkt å dempe utover i skriveprosessen. Subjektive oppfatninger vil alltid påvirke hvordan leseren oppfatter tekstinholdet, og kan ikke unngås. Kritisk refleksjon og analyse av personlige fortolkninger av virkeligheten, er ellers noe jeg må forholde meg til før, under og etter arbeidet med dokumentanalysen og den kritiske diskursanalysen, for å forsøke å fremme et nyansert, transparent og legitimt bilde av analysen og oppgaven som helhet.

Analysefunnene kan gjøre det tydeligere hvordan politisk makt kan bidra til å påvirke visse deler av skolepolitikken, som igjen direkte kan påvirke elementer av skolepraksisen. Pedagoger i skolen er pålagt å følge norsk lovverk og politiske styringsdokumenter. Tydelig kommunikasjon mellom aktørene tilknyttet skolen og hjemmet er avgjørende for å klargjøre felles forståelse av dokumentene og tekstene, da de kan tolkes forskjellig, avhengig av hvem som leser og hvordan. Gjennom felles verdier for barnets beste og samarbeidsvilje, kan man i fellesskap til stadighet finne nye innfallsvinkler og løsninger for hvordan vi kan fremme en bærekraftig utdanning som har plass til alle mennesker. Dersom samfunnet, politikken, skolen og dens aktører spiller på lag, kan positiv forandring skje, noe som allerede er i gang. Det handler om ikke å miste motet i en utfordrende pandemitid. Sammen kan vi bygge opp hverandre, lytte til, se og styrke hverandres ressurser og muligheter i det sosiale fellesskapet. Dersom vi er løsningsorienterte, proaktive og innovative, vil vi kunne kanalisere fremmedfrykt og motvilje til håp, mot og bærekraftig handling. Dermed kan vi lettere finne universelle løsninger for en mer inkluderende skole, designet for at alle aktører på lik linje skal ha mulighet til å kunne utvikle sine sosiale og faglige evner og ferdigheter. I følgende sitat påpeker Grue noe i relasjon til dette; målrettet arbeid og leting etter lysglimtene i en ellers standardisert hverdag:

Jeg tror på det sublime, jeg tror på kraften i verden slik den er. Jeg tror at verden er uendelig mye sterkere enn meg, og likevel forsøker jeg å tvinge min vilje på den. Det kan ikke lykkes gjennom retningsløs anstrengelse, bare gjennom målrettet arbeid. Det lykkes bare om jeg ser etter sprekkene, etter det hårtynne glimtet av lys. (Grue, 2018, s. 164)

Dette med at verden er mye sterkere enn enkeltindividene tror jeg de fleste kan kjenne seg igjen i, da man uavhengig av sosial rolle eller sosioøkonomisk status, kan påberope seg å tvinge sin vilje på verden. Forandring skjer gradvis, i små drypp over tid, gjennom nettopp målrettet arbeid i et løsningsorientert, innovativt fellesskap. Erik Bye skrev *Vår beste dag* (2003) i anledning hundreårsmarkeringen for *Hjemmet for døve*, nå *Stiftelsen Signo* (2020, n.a.). Sangen gjenspeiler menneskets møte med det ukjente: «Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre! Dagen i dag den kan bli vår beste dag» (Gørvell, 2017). Det finnes alltid små lysglimt av håp mellom tilværelsens sprekker, dersom vi leter etter dem. Disse ørsmå lysglimtene kan oppleves så små at det er som om de nesten ikke finnes, men de er der, det viser forhåpentligvis analysen grader av.

4. Analyse

I det følgende gjennomgås utvalgte tekstgrunnlag i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021). De politiske dokumentene analyseres i grove trekk, før en videre analyse legges frem gjennom utvalgte variabler. Funn fra utvalgte dokumenter er tilknyttet problemstillingen: Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring?

4.1 Meld. St. 6 (2019-2020)

Meld St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, er skrevet av Kunnskapsdepartementet. Dokumentet inneholder informasjon tilknyttet fagområdene barnehage, skole og SFO, dermed vil fokuset i denne sammenheng tilknyttes skole, nærmere bestemt grunnskole. Grunnskolen er en institusjon som jeg har grunnlag for å omtale da jeg har grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn, og øvrige fagområder tilhører omfattende diskusjoner som ikke er relevante i denne sammenheng. Gjennom å bruke datamaskinens søkefunksjon, noterte jeg funnene mine i en tabell i et separat dokument. I dokumentet noterte jeg kjernebegreper til analyse, hvor jeg noterte ord som dukket opp i dokumentet, samt synonymer og antonymer til disse ordene. Dette gjorde jeg for å understreke språkets underliggende makt og sette ordene i sammenheng, som kan tas for gitt i hverdagsspråket og hverdagslivet.

Jeg noterte hvilke kjernebegreper, som basert på teorikapitlet om kritisk diskursanalyse, var relevante for å kunne fange hvordan funksjonshemming og tilpasset opplæring blir presentert og representert i Meld St. 6 (2019-2020). Første gang jeg opprettet dokumentet noterte jeg alle begreper og kategorier som jeg fant i ulike varianter, før jeg avgrenset hvilke funn jeg måtte utelate på grunn av plassbesparelse. I det reviderte dokumentet noterte jeg relevante ord i tabellen, samt synonymer og antonymer som ble relevante. For å komme frem til pålitelige synonymer og antonymer søkte jeg etter ordenes betydning og definisjoner via søk i digitale ordbøker som det norske akademis ordbok, bokmålsordboka og synonymordboka.

Opprinnelig valgte jeg å fokusere på følgende ord og begreper: tilpasset opplæring, tidlig innsats, evner, forutsetninger, tett på, inkludering, fellesskap, elever med særskilte/særlige

behov, variasjon, CRPD, særskilte tiltak, funksjonsnedsettelse, tilrettelegginger, hjelpemidler og tilrettelagt undervisning. Deretter ble de sortert i følgende overordnede variabler:

«tilpasset opplæring», «tidlig innsats», «elev», «funksjonshemming» og «inkludering».

Disse ble til på bakgrunn av relevans til praksisfeltet i grunnskolen tilknyttet tilpasset opplæring, didaktiske og pedagogiske valg som universell utforming av skolebygg eller tilgang til hjelpemidler i undervisningen. I tillegg har variablene relevans til det teoretiske aspektet omkring tilpasset opplæring, og de har relevans til hverandre i et pedagogisk perspektiv. Når det skrives om tilpasset opplæring, nevnes gjerne inkludering, tidlig innsats og elever i ulike kontekster, mens funksjonshemming gjerne opptrer kun i sammenheng med spesialpedagogikk. Slik skjules gjerne funksjonshemmingsdiskursen i møte med tilpasset opplæringsdiskursen. I tillegg er skjæringsflatene mellom det som omtales som ordinær undervisning og spesialundervisning interessant, med tanke på hvilke diskurser som bidrar til å påvirke den pedagogiske diskursen tilknyttet tilpasset opplæring.

For å samle variablene og tydeligere kunne peke på analysefunn fra dokumentene, valgte jeg å sammenfatte variablene til følgende tre hovedgrupper: «tilpasset opplæring og tidlig innsats», «elev med funksjonsnedsettelse» og «inkludering». Utvalget er gjort på bakgrunn av problemstilling, tematikk og avgrensning. I tabellen noterte jeg utvalgte variabler for kritisk diskursanalyse, hvilket dokument jeg fant dem i og i hvilken sammenheng de forekom. Dette var for lettere å kunne sammenligne variabler i utvalgte dokumenter og finne diskursive tendenser. Det er interessant at utvalgte analysedokumenter overlapper hverandre for året 2020; Meld. St. 6 gjelder for 2019-2020 og Meld. St. 25 gjelder for 2020-2021.

Meld. St. 6 (2019-2020) baseres i ulik grad på tidligere meldinger til Stortinget, blant annet meldingen som omtales som *Kultur for læring* (St. meld. Nr. 30 (2003-2004)). I St. meld. Nr. 30 (2003-2004) benyttes et undervurderende, deterministisk språk, som kan se ut til å stamme fra en medisinsk diskurs. Det pekes blant annet på at «...elever med funksjonshemninger og andre problemer kan ha spesielle utfordringer i forholdet til skolen» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 108). «Noen grupper fordrer en spesiell oppmerksomhet i samarbeidet mellom hjem og skole, som minoritetsspråklige foresatte og foresatte til funksjonshemmede barn» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 108). Her kan man legge merke til hvordan daværende regjering omtalte funksjonshemmede i sammenheng med *problemer og spesielle utfordringer* i samme setning, eller hvordan de indirekte sier at funksjonshemmede fordrer en *spesiell* oppmerksomhet, samtidig som de grupperer funksjonshemmede side om side med minoritetsspråklige (nå omtales dette gjerne som

flerspråklige). «Skolefritidsordningen (SFO) er hjemlet i opplæringsloven som et frivillig tilbud før og etter skoletid for elever på 1.–4. trinn og for funksjonshemmede elever til og med 7. trinn» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 111). I siste ledd av ovenstående sitats setning, skriver forfatterne eksplisitt om *funksjonshemmede elever*, og viser til at de har tilbud på SFO helt til 7. trinn, i kontrast til de andre som har SFO-tilbud etter skoletid for 1.-4. trinn (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 111). I tillegg påpekes det at spesialundervisning brukes for å kompensere for skolens mangelfulle tilpassede opplæring innen de såkalte ordinære rammene:

Skolen og ikke minst PP – tjenesten må bli mer bevisst på å se spesialundervisningen i sammenheng med skolens ordinære undervisning. Allerede i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) Kultur for læring, ble det uttrykt at vedtak om spesialundervisning ble brukt for å skaffe skolen flere ressurser uten at det i tilstrekkelig grad ble vurdert om skolen kunne tilby en bedre tilrettelagt opplæring innenfor sine ordinære rammer. (Knutsen, 2017).

Norge er forpliktet til å fremme en inkluderende utdanning tuftet på Barnekonvensjonen (Regjeringen, 1989), CRPD (2006), Salamancaerklæringen (1994) og Grunnloven (1814) (Nes & Berg, 2010, s. 15-16). Urfolks rettigheter nevnes også eksplisitt i Meld St. 6 (2019-2020): «Norge har, med bakgrunn i urfolks særlige rettigheter, en særlig forpliktelse til å ivareta samiske barns og samiske foreldres interesser, jf. Grunnloven § 108, barnekonvensjonen artikkel 30 og ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater» (2019-2020, s. 12). Omtale av urfolks rettigheter er noe politiske dokumenter har en tendens til å unngå (Pihl, 2000; 2002). Dokumentstudier av Kunnskapsløftet (LK06) og Fagfornyelsen (LK20), viser blant annet en favorisering av «det norske» fremfor «det samiske» i fag som norsk, musikk og naturfag (Mølstad, Somby & Iversen, 2021). Dermed ekskluderes urfolk som minoritet fra utdanningsdiskursen, selv om alle mennesker er like mye verdt. Gjennom historien har flere samiske mennesker med funksjonsnedsettelse opplevd og opplever fremdeles en dobbel diskriminering, noe det trengs ytterligere forskning på (Gregersen, 2018; Nordahl et al., 2018, s. 118-119).

Samiske barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging har ikke god nok tilgang til læremidler, læringsressurser og kartleggingsmateriell på samisk. I tillegg er det mye som tyder på at det er store variasjoner i støttesystemets (PP-tjenestens)

kunnskap om samisk språk og kultur, noe som er viktig for å kunne gi samiske barn et godt tilrettelagt og spesialpedagogisk tilbud. (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 10-11)

Sitatet ovenfor fremhever på en konkret måte i hvor stor grad dette er viktig, samt alvorlighetsgraden av at dagens skole ikke har et godt nok tilbud av adekvat og relevant tilgang til læremidler og læringsressurser for samiske barn. Dette gjelder også for funksjonshemmede barn, noe man kan se på mangelen av ramper ved innganger, heiser i skolebygg og tilgang til hjelpemidler eller ASK (Alternativ supplerende kommunikasjon) i undervisningssituasjoner.

«Særskilt tilrettelegging» brukes som en variabel på totalt 39 sider i dokumentet, og gjentas oftest på side 111; 8 ganger (2019-2020). Variabelen opptrer hyppigst i sammenheng med barn og unge: «barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging». Første gang kategorien «særskilt tilrettelegging» opptrer på side 9, er det i sammenheng med Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018). Videre forekommer variabelen i forbindelse med spesialpedagogikk eller tilrettelagt undervisning. Med bakgrunn i Nordahl-rapporten, skriver Kunnskapsdepartementet om mangelfulle insentiver for tilpasset opplæring: «Det er få insentiver til å legge til rette for at barn med behov for særskilt tilrettelegging får et inkluderende og tilpasset tilbud i den ordinære barnegruppen» (2019-2020, s. 43).

Hvilke insentiver henviser de til og hvem tilhører den ordinære barnegruppen?

Meningsinnholdet i formuleringen «behov for særskilt tilrettelegging», kan tenkes å være en omformulering og en form for kamuflering av den avleggse kategorien «elever med spesielle behov». I tillegg kan det tenkes at formuleringen heller fremmer at behovet for den «særskilte tilretteleggingen» ikke ligger i eller hos eleven, men derimot i didaktiske løsninger og skolens utforming og undervisningspraksis. Alle mennesker er unike, med individuelle evner og forutsetninger, dermed må man i så fall spørre hvilke behov som er spesielle. I tillegg kan man undres over hva regjeringen legger i «behov for særskilt tilrettelegging». Skiller det seg fra universelle behov for tilpasset opplæring i skolen? Hvem er det regjeringen ser for seg når de omtaler elever slik? Videre utdypes analysen av de overordnede variablene: «tilpasset opplæring og tidlig innsats», «elev med funksjonsnedsettelse» og «inkludering og ekskludering».

4.1.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

«Tilpasset opplæring» forekommer totalt 13 ganger i meldingen, fordelt på 9 sider. I første omgang med relevans til «særskilt språkopplæring» ((2019-2020), s. 38), deretter for sikring av «tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (s. 42), så i sammenheng med inkludering, læring og utvikling (s. 44). Videre opptrer «tilpasset opplæring» i sammenheng med: kvalitetsutvikling i skolen (s. 45), tilrettelagt skoletilbud på en eksempelskole (s. 47), opplæringslova og tidlig innsats (s. 48), elever med stort læringspotensial og Utdanningsdirektoratets veileder og ressursbank i forbindelse med disse elevene (s. 51), samt masterutdanning for lærere og lærerutdannings ivaretagelse av dette prinsippet (s. 66). «Tidlig innsats» forekommer som variabel totalt 180 ganger i Meld St. 6 (2019-2020), fordelt på 124 sider, dersom man regner med overskrifter og underoverskrifter. Det forekommer hyppigst på side 12, hvor «tidlig innsats» forekommer totalt 7 ganger, fordi regjeringen forklarer hva begrepet innebærer og beskriver det som en dominerende faktor innen utdanningspolitikken: «For Norges del er hovedbildet at forebygging og tidlig innsats dominerer i utdanningspolitikken» ((2019-2020), s. 12).

4.1.2 Elev med funksjonsnedsettelse

«Elev» forekommer som variabel totalt 16 ganger i Meld St. 6 (2019-2020), fordelt på 13 sider. Variabelen opptrer i forbindelse med: om eleven omtales som barn eller elev (s. 14, (2019-2020)), skolens aktivitetsplikt (s. 24), digital tilpasning (s. 34), fraværsoversikt og enkeltindividets betydning for klasse miljøet (s. 36). Videre forekommer «elev» i sammenheng med: tilpasning av lekser (s. 37), kartlegging av norskkunnskaper (s. 38), opplevelse av miljøskifte i skoleoverganger (s. 39), elevrådgivere i tverrfaglige samarbeid (s. 40), vedtak om og lærertimer til spesialundervisning (s. 43), elevassistent (s. 47), data fra nasjonale prøver (s. 54), bekymringsmelding til sakkyndig vurdering (s. 58), psykiske helseutfordringer (s. 81).

«Funksjonshemming» forekommer ikke direkte som begrep i dokumentet, men kommer til syne gjennom ordvalg som «nedsatt funksjonsevne» eller «funksjonsnedsettelse»: «tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og barn med nedsatt funksjonsevne» ((2019-2020), s. 70). På bakgrunn av dette har jeg valgt «funksjonsnedsettelse» i oppgavens undertittel og hovedtittel, nettopp for å understreke

at denne måten å formulere begrepet på, er en av de mest brukte formuleringene i tekstutvalget.

Når forfatterne snakker om allmennpedagogisk tilbud i denne sammenheng, kan det tenkes at de anser disse elevene som allmenne og ønsker å normalisere funksjonshemming. Faren ved dette er at faktiske behov viskes ut og at regjeringen lettere kan peke på at de har gjort noe med å inkludere også denne elevgruppen innen det ordinære skoletilbudet. Videre forekommer «nedsatt funksjonsevne» i forbindelse med CRPD: «Rapporten fra FN-komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD)» ((2019-2020), s. 9). «FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne» ((2019-2020), s. 113).

4.1.3 Inkludering og ekskludering

«Inkludering» kommer tydelig til syne gjennom tittelen «inkluderende fellesskap». Regjeringen skriver at «tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt» (2019-2020, s. 8). Videre utdyper de at «Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet» (2019-2020, s. 11). Dermed omhandler inkludering å romme mangfoldet. Regjeringen utdyper dette ved å skrive følgende:

Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. ((2019-2020), s. 11)

I ovenstående avsnitt trer en dobbelthet til syne, da inkludering på den ene siden handler om å gi rom for elevenes forskjellige forutsetninger og evner, samtidig som mennesker ikke kan behandles likt på grunn av individuelle forskjeller. Man kan stille spørsmålsteget til hvilke situasjoner regjeringen mener det er nødvendig å gi utdanningstilbud til elever utenfor den

«ordinære opplæringen», siden inkluderende fellesskap handler om å anerkjenne og gi rom for mangfoldets forskjelligheter.

«Likhhet/ulikhet» forekommer heller ikke eksplisitt i selve meldingen, men kommer frem gjennom ordvalg som «på lik linje med andre» i forbindelse med «barn med behov for særskilt tilrettelegging» (2019-2020), s. 111). Det er interessant å undersøke hyppigheten til enkelte fraser, kategorier og variabler, både med tanke representasjon og fremstilling av elever og forståelsen av tilpasset opplæring, samt konteksten de opptrer i. I tillegg er det spennende å utforske underliggende diskurser, hvorfor forfatterne anvender utvalgt språk, hvilke mottakere dokumentet er tiltenkt og språkets meningsbærende innhold.

Meld. St. 6 (2019-2020) som politisk dokument bærer preg av en nøye gjennomtenkt politisk retorikk og språkbruk, som kan nøytralisere reelle utfordringer ved den utdanningspolitiske organiseringen og den norske skolens praktisering av tilpasset opplæring. Statped har blant annet etterspurt hvilke konkrete tiltak regjeringen har sett for seg å erstatte det spesialpedagogiske tilbudet og spisskompetansen deres med. Dokumentet er omtalt som et «luftslott» av Stoltenberg-utvalget, fordi meldingen til Stortinget inneholder lite handling og få konkrete tiltak med tydelig ansvarsfordeling og tidsfrister. Dette medfører ansvarsfraskrivelse fra regjeringens side, samt usikkerhet i handlingsrommet hos de ulike fagmiljøene. Kunnskapsdepartementet skriver frem mål og mantra som er enkle å si seg enig i: «Barnehagene og skolene må, sammen med støttesystemene, kunne håndtere mangfoldet i barnegruppene og gi et godt tilpasset og inkluderende tilbud til alle barn og elever» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42). I forbindelse med dette blir det nærliggende å stille spørsmålsteget ved hvem regjeringen mener er «støttesystemene» som skolene skal «håndtere» mangfoldet sammen med, og hvordan regjeringen ser for seg at dette kan realiseres i praksis. Videre vil de samme overordnede variablene fra dette kapitlet analyseres i Meld. St. 25 (2020-2021).

4.2 Meld. St. 25 (2020-2021)

Dokumentet *Meld. St. 25 (2020–2021) Likeverdsreformen: Et samfunn med bruk for alle*, forkortes gjerne som Likeverdsreformen. «Stortingsmeldingen fremmes av Helse- og omsorgsdepartementet, men er utarbeidet og skal følges opp i samarbeid med Arbeids- og

sosialdepartementet, Barne- og familiedepartementet, Kommunal- og moderniseringsdepartementet, Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet» ((2020-2021), s. 7). Det oppgis ikke ytterligere informasjon om hvilket departement som er ansvarlig for hva, eller tidsfrister for når oppfølging av tiltakene skal være fullførte. Dokumentet har ingen utdypende begrepsdefinisjon eller litteraturliste. Øvrige direktorater bidrar til utformingen og språkvalget i dette dokumentet, noe som kan påvirke sluttresultat og praksis innen utdanningssektoren. I og med at Helse- og omsorgsdepartementet fremmer denne reformen, henvises det hyppig til lovverk som stammer fra blant annet fagmiljøet medisin, som helse- og omsorgstjenesteloven og pasient- og brukerrettighetsloven (2021, s. 64). Tradisjonelt la medisinen et medisinsk blikk og en medisinsk modell til grunn for sin forståelse av funksjonshemming som begrep og fenomen. I tillegg oppgis det ikke ytterligere informasjon om hvilke «bruker-, pårørende- og interesseorganisasjoner» som regjeringen har «innhentet innspill fra» (2021, s. 7). Meld. St. 25 (2020-2021) bygger på blant annet *Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse (2020-2030)* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018). Sistnevnte dokument, også forkortet *Et samfunn for alle* (2018), tydeliggjør derimot at tekstens bidrag og innspill er hentet fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, Samarbeidsforumet av funksjonshemmedes organisasjoner og Unge Funksjonshemmede (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s. 5).

Tittelen «Et samfunn med bruk for alle», insinuerer at dagens samfunn *ikke* har bruk for alle. «Likeverdsreform» hentyder at dokumentet gjelder en *reform*, altså «en forandring (omdanning) av de bestående forhold som er, eller er ment å være, til det bedre» (Gundersen, 2018). Likeverdsreformen gjelder mennesker som *ikke* opplever likeverd i dagens samfunn, nærmere definert som «barn med behov for sammensatte tjenester» eller «barn med alvorlig sykdom, skade eller funksjonsnedsettelse» (2021, s. 7). Regjeringens visjon for Likeverdsreformen er «at barn og familier med barn som har behov for sammensatte tjenester, skal oppleve et samfunn som stiller opp, og som gir alle mulighet til personlig utvikling, deltakelse og livsutfoldelse» (2021, s. 7). Ifølge Helse- og omsorgsdepartementet sørger regjeringens strategiplan *Et samfunn for alle* (2018) og Meld. St. 25 (2020-2021), for ivaretagelse av menneskerettighetene og inkludering av denne samfunnsgruppen. Videre legges kjernebegrepene i dokumentet frem og analyseres ytterligere; «tilpasset opplæring og tidlig innsats», «elev med funksjonsnedsettelse» og «inkludering og ekskludering».

4.2.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

I sammenheng med funksjonshemming som tematikk og hvordan dette kan påvirke forståelsen av tilpasset opplæring, søkte jeg etter ord og begreper som kan belyse dette. Jeg lagde et skjema hvor jeg noterte kjernebegreper til analysen, basert på Foucaults diskursteori og maktbegrep (1999) og Faircloughs kritiske diskursanalyse (1995). Følgende begreper var fremtredende: behov, BPA, bruker, CRPD, elev, funksjonell, funksjonshemming, funksjonsnedsettelse, inkludering, likestilling, pedagogikk, skole, tidlig innsats, tilpasset opplæring, tilrettelegging, tiltak, universell utforming og utdanning. Jeg noterte deretter synonymymer og antonymer til disse kjernebegrepene, for å fremheve deres underliggende eller meningsbærende betydning og potensielle stigmatiserende effekt.

«BPA», forkortelsen for brukerstyrt personlig assistanse, er et likestillingsverktøy som gjør at funksjonshemmede kan ansette assistenter som assisterer med daglige gjøremål og gjør det mulig å ta ønsket utdanning og komme seg dit man ønsker, bokstavelig talt. Videre er ordet «bruker» omdiskutert, da det anvendes i ulike kontekster i ulike fagmiljø og kan dermed vise til ulikt meningsinnhold. Mennesker med funksjonsnedsettelser har selv uttalt at de foretrekker å bli omtalt som en «likestilt borger» heller enn en «passiv bruker» (NOU 2001: 22, s. 320). Begrepet «bruker» forekommer 19 ganger i dokumentet, både alenestående og i bindeord som «forbruker» (Meld. St. 25 (2020-2021), s. 14), «brukerråd», «brukerorganisasjoner», «pasient- og brukerrettighetsloven» (s. 26), «brukerstyrt personlig assistanse (BPA)» (s. 26), «brukerrepresentasjon» ((2020-2021), s. 33). I regjeringens strategi (2018) benyttes ordet blant annet på en måte som kunne vært erstattet med «borger»: «Selv om disse tjenestene er organisert i ulike etater i kommunene forutsetter regjeringen at det er et godt samarbeid mellom sektorer og tjenester, slik at den enkelte bruker kan få et helhetlig og individuelt tilpasset tilbud» (2018, s. 22). Man kan undres over hvorfor dokumentforfatterne ikke er konsekvent i ordbruken, da de noen ganger anvender ordet «bruker» og andre ganger «borger».

«Tidlig innsats» er også omdiskutert, da det har ulikt meningsinnhold i ulike fagmiljø og kontekster. Innen spesialpedagogikk er begrepet kritisert for å være en fornorsking av USAs «early intervention» og det svekkende politiske mantraet «no child left behind», illustrert

med Kvello-metoden som bytter ut barnets kompetanse med voksnes kompetanse (Vik & Hausstätter, 2014). På denne måten tydeliggjøres diskursene som ligger til grunn for elevsynet, og synliggjør hvilke forventninger og holdninger man har tilknyttet barn og unges kompetanse innen skole og læringsstrategier. I regjeringens strategiplan skildres *tidlig innsats* på følgende måte:

Tidlig innsats og en inkluderende barnehage og skole er viktige innsatsområder for regjeringen. Tidlig innsats må til for å hindre utenforskap og for å legge til rette for god utvikling og læring i barnehage og skole. En ekspertgruppe utnevnt av Kunnskapsdepartementet og ledet av professor Thomas Nordahl, overleverte 4. april 2018 rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge. Rapporten inneholder en analyse av spesialpedagogisk hjelp/ spesialundervisning som tilbys i barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Hovedkonklusjonen er at tilbudet til barn og elever med spesielle behov har hatt for dårlig kvalitet i mange år og at tilbudet ofte har en ekskluderende effekt. (2018, s. 24)

I sitatet ovenfor ser man hvordan forfatterne nesten gjemmer seg bak Nordahl-rapporten, før de deretter generaliserer hovedinnholdet med følgende setning: «Hovedkonklusjonen er at tilbudet til barn og elever med spesielle behov har hatt for dårlig kvalitet i mange år og at tilbudet ofte har en ekskluderende effekt» (2018, s. 24). Her kan man igjen se et eksempel på hvordan «spesielle behov» dukker opp som et begrepsvalg. Den diametrale dikotomien til «spesiell» blir dermed «normal», og kategoriserer dermed elevene som «spesielle» og skiller dem dermed ut fra majoriteten. Slik blir de en minoritet. Dersom man ser på det meningsbærende innholdet i setningen, ser det ut til at forfatterne sine intensjoner er gode, da det ser ut som et forsøk på å kritisere det mangelfulle pedagogiske og sosiale tilbudet i skolesammenheng over mange år, som har medført ytterligere ekskludering av funksjonshemmede elever.

4.2.2 Elev med funksjonsnedsettelse

«Elev» forekommer som er variabel på totalt 27 sider i dokumentet, med høyest frekvens på 14 repetisjoner på side 20. Her forekommer ordet i relasjon til «elever med

utviklingshemming»: «Forventningene til hva elevene kan lære er basert på holdninger til elevgruppa og i mindre grad koblet til elevens forutsetninger og evner» ((2020-2021), s. 20). I *Alternativ rapport til FN-komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Første CRPD-rapportering fra sivilt samfunn i Norge* (2019) peker partene på at problemet ikke nødvendigvis ligger i opplæringslovens bestemmelser, men i at regelverket ikke følges i praksis. «Rapporten peker på at det er store kommunale forskjeller, og at mange elever med funksjonsnedsettelse ikke får fullt læringsutbytte av undervisningen og ikke får delta i skolens aktiviteter på linje med andre elever» ((2020-2021), s. 20). Senere i dokumentet forekommer «elev» i forbindelse med «tiltak mot mobbing» på side 59. Variabelen «elev» er hyppig brukt i forbindelse med skole og barnehage, hvor det står blant annet følgende som er relevant for problemstillingen:

Det følger av opplæringsloven at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, har rett til spesialundervisning. I skoleåret 2020/ 21 får 7,7 prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning. 68 prosent av disse elevene er gutter. Andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger så høy på 10. trinn som på 1. trinn. 48 prosent får spesialundervisningen hovedsakelig i den ordinære klassen, mens resten får spesialundervisningen hovedsakelig i mindre grupper eller alene. Foreldre, barn og elever skal medvirke/involveres i utformingen av tilbudet om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. ((2020-2021), s. 19)

Her ser vi nok et eksempel på bruk av variabelen «tilpasset opplæring», men i en modifisert variant «opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger». Dette kobles direkte til en annen «elev», som «ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen», noe som medfører retten til spesialundervisning. Som vi ser er variasjonen i omfanget av spesialundervisning stort, samtidig som litt under halvparten «får spesialundervisningen hovedsakelig i den ordinære klassen». Her spiller «hovedsakelig» en språklig makt, da det både kan vitne om forsøk på et nyansert bilde fra forfatterens side, eller det kan innebære at mye av spesialundervisningen foregår på ulike klasserom til ulike tider etter hva det er ressurser til på det gitte tidspunktet. På side 15 i dokumentet forekommer «elev» som en variabel i sammenheng med medbestemmelse og «elevråd».

Med relevans til variablene «tidlig innsats» og «inkludering», samt tekstutvalget for analysen, står det blant annet følgende om «barn og elever»:

I Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO har regjeringen fremmet en rekke tiltak som skal bidra til et godt tilpasset og inkluderende tilbud for alle barn og elever fra barnehagen av og ut videregående opplæring. ((2020-2021), s. 54)

Videre på samme side kommer det nok en kombinasjon i sammenheng med «tilpasset opplæring»:

For å legge til rette for et godt tilpasset opplæringstilbud som tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger, har regjeringen blant annet innført en plikt for kommunene til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1.–4. trinn. Kunnskapsdepartementet jobber med forslag til en ny opplæringslov og i dette arbeidet vurderes flere av tiltakene fra Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Departementet vurderer blant annet å utvideplikten til å tilby intensiv opplæring til flere trinn enn 1.–4. Videre vurderer departementet å tydeliggjøre PP-tjenestens mandat knyttet til forebyggende arbeid og tidlig innsats, slik at formålet med PP-tjenestens oppgaver kommer tydeligere fram i loven enn i dag. Departementet vurderer i tillegg å presisere i loven at bare lærere kan ha det faglige ansvaret for opplæringen, og å innføre en plikt for fylkeskommunene til å sørge for at elevene får en trygg og god overgang fra grunnskolen til videregående opplæring. Forslag til ny opplæringslov sendes etter planen på høring sommeren 2021. (Meld. St. 25 (2020-2021), s. 54)

«At alle elever har krav på en likeverdig og tilpasset opplæring, er et overordnet prinsipp i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling» (Meld. St. 25 (2020-2021), s. 45). Her velger jeg å trekke frem enkeltord som kan forsterke noe av det bakenforliggende for tekstutformingen: «krav», «likeverdig», «tilpasset opplæring» og «tilgjengelig». Utvalgte ord fra sitatet kan vitne om en menneskerettslig modell som ligger til grunn for tekstutformingen, eller en relasjonell modell som nevnt i teorikapitlet.

4.2.3 Inkludering og ekskludering

«Inkludering» forekommer på sammenlagt 16 sider i dokumentet. Høyest frekvens er det på side 56 med 6 treff på ordsøk. Inkludering forekommer hovedsakelig i forbindelse med underoverskriften «inkluderende arbeidsliv» (Meld. St. 25 (2020-2021), s. 56) På samme side forekommer «inkluderingsdugnad» hele 5 ganger uten at det defineres ytterligere. «Arbeidsinkludering» brukes også én gang på denne siden, som en variant av variabelen. På side 45 forekommer denne varianten: «inkludering av personer med funksjonsnedsettelse». Videre dukker «inkludering» opp i sammenheng med SFO og tilhørighet i et fellesskap: «Inkludering i barnehage, skolen og SFO bidrar til sosial tilhørighet og fellesskap og er særlig viktig for barn og unge med alvorlig sykdom, skade eller funksjonsnedsettelse» (Meld. St. 25 (2020-2021), s. 55). Her velger jeg å plukke ut «sosial tilhørighet», «fellesskap» og «særlig viktig», da disse ordene kan påvirke leserens oppfattelse av teksten og hvilket potensielle mottagelse av budskapet og potensielle enighet i forbindelse med reproduksjon av diskurser. I denne sammenheng er det naturlig å spørre seg selv hvorfor dette er «særlig viktig» for noen, men ikke for alle, og hvem som regnes med når det snakkes om «fellesskapet».

Det er viktig at regjeringen nevner opplæringslova § 2-16 for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i opplæringen, fordi disse elevene ofte ekskluderes i sammenheng med likestilling for mennesker med funksjonsnedsettelse. Fokus rettes heller ofte mot hvordan den ordinære opplæringen kan tilpasses «fellesskolen», og man glemmer dermed rettighetene og tilbudene i forbindelse med ASK. I strategien står det at ASK gjelder for elever som mangler funksjonell tale helt eller delvis: «Rett til bruk av egne kommunikasjonsformer ble innført i opplæringslova (§ 2-16). Den gir elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon rett til å bruke nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringen» (2018, s. 33). Dette med å mangle «funksjonell tale» burde regjeringen ha spesifisert ytterligere, da man har verbalspråk og non-verbalt språk, altså eksisterer det mangfoldige kommunikasjonsformer som kan anvendes i ulike kontekster. I sammenheng med ASK kan man koble på digitale hjelpemidler og universell utforming av klasserom og undervisningsmaterieell som kan gagne alle elever. PC, iPad, AR, VR og Smartboard er eksempler på digitale hjelpemidler som er designet for å kunne tilpasses best mulig for flest mulig i ulike kontekster, noe som hjelpemidler gjennom ASK også kan i større grad (NOU 2001: 22, s. 160).

Konsekvent i dokumentet benyttes «personer med funksjonsnedsettelse», «funksjonsnedsettelse» eller «nedsatt funksjonsevne». Det defineres ikke ytterligere hvilken modell som ligger til grunn for deres forståelse av begrepet funksjonshemming. Dette kan vitne om et fokus på dette aspektet av mennesket i et vakuum eller et overordnet fokus på at dette aspektet er nedsettende for menneskets funksjonalitet. Dermed kan man fort glemme eller lettere ignorere det helhetlige, sammensatte mennesket med menneskerettigheter, evner, interesser og ressurser, på tross av sin funksjonsvariasjon. Det kommer frem en skjevhet i maktfordeling da regjeringen i mangelfull grad har forhørt seg med funksjonshemmede selv. I tillegg har dokumentforfatterne benyttet forskning som i stor grad taler til deres fordel, som kan se ut til å være utplukket med tanke på politiske holdninger og verdisyn.

Regjeringen anvender en retorikk som ekskluderer enkelte mennesker sine stemmer, gjennom å argumentere med litteratur som forsterker deres politiske ytringer, som igjen kan bidra til å forsterke inntrykket av at norske skoler i stor grad er universelt utformet, noe som ikke er tilfellet. Regjeringen er makthaverne med mulighet til å endre lovtekster, utvelge forskningsbasert kunnskap og forandre praksis, noe de ser ut til å ha en «vente-og-se»-holdning til.

Retoriske grep som forfatterne har brukt er et diffust, vagt språk, som omtaler samfunnet på et generelt grunnlag. Samtidig har forfatterne unnlatt ord som potensielt kunne ha tydeliggjort og fremmet likeverdig arbeidsfordeling og ansvar, funksjonshemmedes menneskerettigheter og tilpasset opplæring for alle. Utelatelsen bidrar til at regjeringen lettere kan «gjemme seg» bak positive eksempler og allerede iverksatte tiltak. Tekstinnholdet i dokumentet er designet på en måte som gjør det lett å si seg enig, noe som er tradisjonelt for denne dokumenttypen. Derimot medfører dette en utfordring i å påpeke hvilke underliggende diskurser som ligger til grunn for ytringene, samt påpeke konkret hva regjeringen videre må forbedre, konkretisere og følge opp i sin egen praksis. Dermed kan regjeringen lettere kamuflere eller skjule den indirekte ekskluderingen som skjer på bekostning av funksjonsnedsettelse, og lettere skyve til sides praktiske og ressurskrevende aspekter ved eksempelvis universell utforming av undervisningsopplegg og skolebygg. Teksten og det meningsbærende innholdet i slike politiske dokumenter bærer gjerne preg av ansvarsfraskrivelse, da regjeringen fordeler presise arbeidsoppgaver på andre instanser og kommunale organer enn seg selv. Hovedansvaret ligger i hovedsak hos statens og dets medlemmer sin maktutøvelse i praksis, deretter kommer det kommunale ansvaret, organisasjonenes ansvar og enkeltindividenes ansvar. Funnene fra tekstutvalget viser at dokumentene ser ut til å opprettholde et tradisjonelt design og en byråkratisk ordlyd, basert

på en medisinsk diskurs som i ulike grader patologiserer funksjonshemming som kategori og fenomen, noe som oppsummeres i følgende kapittel.

4.3 Oppsummering av analysefunn i tekstutvalget

Analysefunnene knyttes til oppgavens problemstilling: Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring? I tekstutvalget, Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), fremkommer lignende meningsinnhold angående utdanningssektoren, mennesker med funksjonsnedsettelse og forståelsen av tilpasset opplæring. Dette har sammenheng med at meldingene til Stortinget bygger på hverandre, selv om de er fremmet av ulike departementer. Ansvarsfordelingen mellom departementene og medlemmene har forandret seg mellom 2018-2020, og man kan lese ut ifra meldingene at et felles fokusområde ligger på likestilling og inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse i skole og utdanning. I skolesammenheng er ikke dette noe nytt, da lignende pedagogiske diskurser har pågått i flere tiår. Inkludering ser ut til å ha fått en renessanse i sin oppblomstring på tvers av fagfelt, med ytterligere fokus på mantra som «å tette gapet» og «romme mangfold». I sammenheng med «inkludering» må ikke motsatsen «ekskludering» glemmes, da slike dikotomier bidrar til å synliggjøre kjernen i begrepet og hvordan vi ønsker å praktisere og realisere inkludering (Gardou, 2014, s. 188).

Likestillingsreformen ser ut til å forsøke å forandre nåværende situasjon, selv om flere interesseorganisasjoner og enkeltindivider som selv har skoen på, lenge har etterspurt et likestillingsfokus og et paradigmeskifte fra en sosial til en menneskerettslig modell av funksjonshemming (Skarstad, 2019). Dersom pågående og oppstartede tiltak som fremkommer i utvalgte meldinger til Stortinget blir gjennomført i handling, ikke bare i ord, vil det kunne resultere i en faktisk likestillingsreform, dersom alle aktører innen skole, utdanningssektor og utdanningspolitikk samarbeider på tvers.

5. Drøfting

I følgende del drøftes analyse og analysefunn, hvor jeg ser nærmere på enkeltfaktorer i lys av oppgavens problemstilling: Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring? I første del drøftes hvilke representasjoner av tilpasset opplæring og funksjonshemming som kommer frem av analysedelen, med hovedvekt på tilpasset opplæring. I andre del drøftes det hvilke konsekvenser dette kan få for representasjoner av tilpasset opplæring.

5.1 Representasjoner av tilpasset opplæring i datautvalget

Underveis i utformingen av teori og metodedel ble jeg gradvis mer bevisst mine egne skylapper og fordommer som kom til syne gjennom avgrensningen av datamaterialet og fremstillingen min av forskningsfeltene. Denne forenklingen av virkeligheten gjorde at jeg fortolket begrepet tilpasset opplæring og fenomenet funksjonshemming basert på hvilken diskursiv lagdeling jeg befant meg innen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 248). Kort sagt ble min ontologiske, epistemologiske og metodologiske tilnærming påvirket av selve innholdet og utformingen av den kritiske diskursanalysen. Det betyr derimot ikke at designet ikke kunne vært annerledes, da ulike perspektiver og vitenskapsteoretiske tilnærminger fordrer ulike representasjoner og virkeligheter. Jeg valgte følgende utforming på grunn av tekstomfang, interesse for dokumentenes gjennomgående tematikk funksjonshemming og hvordan dette i en ny vri kunne påvirke hvordan man oppfatter tilpasset opplæring som et pedagogisk prinsipp.

I løpet av utformingen av analysen og utvalget av teori og metode, ble jeg gradvis mer forvirret samtidig som jeg ble mer belest. Etter hvert som jeg leste og satte meg inn i flere kilder: politiske styringsdokumenter, NOU-er, forskningslitteratur, skjønnlitteratur, avisinnlegg, blogger, debatter og podkaster, opplevde jeg gradvis et mer nyansert bilde og bredere perspektiv på hva tilpasset opplæring og funksjonshemming kan være. Ikke minst har masterprosessen gitt et innblikk i hva det kan innebære å være et sårbart menneske under en pandemi. Som et individ som har gått seg vill i skogen, føles det nå ut som om jeg har banet en vei som jeg tidligere ikke kunne se. Å stå på skuldrene til kjemper er kanskje det vakreste og mest fryktinngytende man kan gjøre innen akademia. I relasjon til analysefunn

og begrepsbruk i de utvalgte politiske dokumentene, kan man spørre seg hvorvidt funksjonshemmede faktisk kategoriseres, og hva det i tilfellet kan gjøre med deres selvoppfattelse i praksis. I tillegg blir det aktuelt å drøfte hvordan tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp for alle elever kan påvirkes og endres av gjeldende diskurser innen skolepolitikken. Man kan spørre seg hvem som har definisjonsmakt til å kategorisere elever, og til hvilke formål dette gjøres. Hvem tjener på å «finne opp» elever?

I tillegg bør man være kritisk til hvordan ens egne skylapper, forforståelser og kunnskapsmangler kan legge føringer for hvilke variabler man søker og hvordan man utfører den kritiske diskursanalysen i praksis. Det er ikke til å komme bort ifra at man tar del i en diskurs gjennom å påpeke og rette søkelyset mot gjeldende diskurser i politiske dokumenter. Det som kanskje er mer interessant er hvordan man selv påvirker og blir påvirket av gjeldende diskurser, samt hvordan man gjennom kunnskap og ny informasjon kan endre sin oppfatning og holdning i møte med et gitt begrep eller fenomen.

Tekstutvalget for analyse er utgitt av to ulike departement, Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet, noe som kan påvirke språket og den diskursive retningen noe, og dermed også ringvirkninger på praksis. Førstnevnte kan sies å tilhøre den pedagogiske diskurs, mens sistnevnte Helse- og omsorgsdepartementet i større grad tilhører en medisinsk diskurs eller den individuelle modellen. Et viktig aspekt ved nettopp disse meldingene til Stortinget, er som sagt det underliggende fokuset på funksjonshemming, hvor CRPD nevnes, varianter av kategoriene «tilpasset opplæring», «spesielle elever», og «inkludering» dukker opp, samt den eksplisitte reformtankegangen i Meld. St. 25 (2020-2021). Det kanskje største spørsmålet blir hvorfor fokuset ligger på likeverd og ikke på likestilling, slik det er etterspurt fra funksjonshemmede? Det kan være flere grunner til likeverds-fokuset, blant annet for å understreke selvfølgen om at alle mennesker er like mye verdt, og at man ikke skal ta for gitt at alle opplever å ha de samme menneskerettighetene i praksis. En annen grunn til dette fokuset fra dokumentforfatterens side, kan være at likeverd er et premiss alle kan si seg enig i og at flere kan forenes på dette premisset, mens likestillingsdiskursen er av nyere art. Man skal likevel ikke neglisjere at likeverd ikke er et nytt fenomen, da dette særlig omtales i forbindelse med kvinneundertrykkelse eller kampen mot rasisme. I så måte kan man argumentere for at likestilling burde ha vært hovedfokuset i Meld. St. 25 (2020-2021).

Et annet spørsmål tilknyttet dette blir i hvor stor grad forfatterne kunne bidra med innspill, og i hvilken grad det gjelder og vil komme til å gagne barn og unge i et fremtidsrettet perspektiv. Selv om gradvis flere funksjonshemmede får likestilte jobber og profesjonelle roller, henger vi fremdeles langt etter for at barn og unge i grunnskolen skal få den best tilpassede, tette og genuine oppfølgingen som de fortjener og har rett til. Samtidig som Kunnskapsdepartementet har bidratt i utviklingen og skrivingen av begge meldingene, kan det se ut som at den medisinske diskursen fremdeles står ganske sterkt i begge. Dette kan gjenspeiles i hvordan byråkratiet er tid- og ressurskrevende, og hvordan begreper tar tid å endre i bruk og oppfatning hos mennesker. På den ene siden kan man endre et begrep i god tro og beste mening for å forandre et praksisfelt; for eksempel ved å endre opplæringslova fra «tilpasset opplæring» til «universell opplæring». På den andre siden kan man i verste fall forvirre leseren ytterligere, eller rett og slett ende opp med kun å endre navnet på samme fenomen eller utfordring som fremdeles eksisterer, bare i en annen drakt. Som tidligere beskrevet ble forslaget til en ny opplæringslov sendt på høring sommeren 2021 (Meld. St. 25 (2020-2021), s. 54), og man venter i spenning på ferdigstillingen av denne høringen. Fremfor å endre et begrep om samme sosialt konstruerte fenomen, kanskje man heller skal forsøke å sy en ny drakt, som et sammenvevd, multifunksjonelt plagg som kan tilpasses et samfunn og et språk i stadig forandring. I løpet av den kritiske diskursanalysen kom det frem underliggende tegn til en pedagogisk diskurs i Kunnskapsdepartementet. Et eksempel på dette er søkelyset på personen før den gitte funksjonsnedsettelsen: «barn med funksjonsnedsettelse ...». Slik bidrar man til å fremme personen og hele dens identitet, hvor funksjonsnedsettelsen er en del av denne personen, men som ikke definerer personen i seg selv. I tillegg er det viktig å påpeke den relasjonelle forståelsen for funksjonshemning, som setter individ og samfunn i et relasjonelt forhold til hverandre og ansvarliggjør samfunnet og menneskeskapte barrierer som fremprovoserer og skaper funksjonshemningene.

Første ledd av problemstillingen omhandler følgende: «hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021)»? For å forsøke å besvare dette viser jeg til innholdet i analysedelen. Den peker blant annet på variablene «elev med funksjonsnedsettelse», «nedsatt funksjonsevne» og «elev med særskilte behov». I meldingene til Stortinget kategoriseres disse elevene som «annerledes» og som elever som ikke tilhører «ordinær opplæring», men som «kan ha behov for særegne tiltak og opplæringstilbud». Funksjonsnedsettelse opptrer som et begrep eller som et fenomen i de utvalgte politiske dokumentene. Elever med funksjonsnedsettelse blir karakterisert som

«sårbare elever», «elever med spesielle behov», «tiltakskrevende elever», «særskilte behov». Dette bidrar til en nedgradering av noen elever i skolen, en form for de-humanisering og krenkelse av menneskeverdet. Dersom elevene blir vant til disse termene blir det kanskje selvpoppfyllende profetier som de tror på. De «blir diagnosen sin». Disse kategoriene og formene for sortering vil bidra til å prege noen elever i deres skolehverdag, og for enkelte i et helt livsløp. Situasjonen kan være og kan bli annerledes, dersom systemet rundt bevisstgjør seg sine fordommer, skylapper, og innhenter forskningsbasert kunnskap gjennom individer og interesseorganisasjoner som vet hvor skoen trykker. I bunn og grunn handler dette om et større, mer overordnet spørsmål omkring skolens systematiske arbeid med å tilpasse opplæringen for alle elever, også elever med funksjonsnedsettelse.

Etter et begrepsøk i utvalgte meldinger til Stortinget, fant jeg at tilpasset opplæring i større grad er erstattet med begrepene *tidlig innsats* og *spesialundervisning* (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 25 (2020-2021)). Først i nyere tid har man begynt å forstå omfanget av tilpasset opplæring, samt at fagmiljøer deler en mer felles oppfattelse av begrepets betydning og praktiske innhold (Haug, 2020, s. 25-26). Tilpasset opplæring knyttes gjerne opp mot «inkluderingsstanken» i en ressursorientert skole. Edvard Befring (1997) sine tanker om skolens ressursperspektiv eller mangelperspektiv, eksemplifiserer hvordan et ressursperspektiv eller berikelsesperspektiv baserer seg på enkeltindividets styrker, som påvirker skolens aktører og praksiser positivt ved å aktualisere verdifulle ytelser som alle kan bidra med på sin måte i fellesskapet. Skoler som arbeider aktivt pedagogisk og didaktisk med å tilpasse sin helhetlige opplæring til mennesker med forskjellige forutsetninger og funksjonsevner, vil berike elever og lærere i undervisningssituasjoner, samt alle aktørene som er tilknyttet skolens virksomhet (Befring, 1997, s. 184).

Dersom grunnskolen er godt tilrettelagt med tanke på funksjonshemming; godt tilpasset undervisningsopplegg i kombinasjon med universell utforming av undervisning og skolebygg, vil summen av dette i praksis kunne tilby alle barn og unge et inkluderende, likeverdig læringsmiljø og opplæringstilbud (Gitz-Johansen, 2009). Ifølge Gitz-Johansen (2009) uttrykkes en slags forakt for grupper som ikke umiddelbart passer inn i den nasjonale skolen. Minoritetsgrupper kan oppleve holdninger i mangelperspektivet som krenkelser, motsetningen til Honneths anerkjennelse (Honneth, 2008, 182; Jordet, 2020, s. 140-141).

Patologiene er et symptom på at elevene underlegges ytre tvang, disiplinering og press som hindrer dem i å være autonome og selvbestemte. Det betyr at vi må rette oppmerksomheten mot systemiske forhold i skolen og lærernes valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringen, og hva som ligger til grunn for disse praksiser. (Jordet, 2020, s. 143)

Gitz-Johansen (2009) forklarer krenkelsesopplevelsene hos minoritetene som enten innadvendte eller utadvendte, hvor sistnevnte får størst oppmerksomhet i skolen. Marginaliserte grupper realiserer ønsket om å opprettholde et positivt selvverd gjennom alternative kilder til anerkjennelse, hvor konsekvensen dessverre forsterker marginaliseringen i skolen, som kan resultere i en marginal posisjon i samfunnet (Gitz-Johansen, 2009, s. 402; Bachmann & Haug, 2006, s. 71). Som tidligere påpekt, kan en marginal posisjon starte allerede i samfunnsinstitusjoner som grunnskolen, hvor kategorisering forekommer og kan øke ekskluderingen og segregeringen. Dette har skjedd og skjer på mange norske barneskoler, på bakgrunn av manglende ressurser, kvalifisert personell, kunnskapsmangler og misforstått integrering som inkludering, eller spesialundervisning som tilpasset opplæring. Det vage, tvetydige språket i slike politiske, juridiske og pedagogiske innholdet i slike styringsdokumenter, som oppgavens tekstutvalg, kan påvirke funksjonshemmede elevers tilgang til skolens rettigheter og likestilling i ulike retninger. Måten grunnleggende prinsipper som tilpasset opplæring skrives frem på i tekstutvalget kan påvirke hvordan det oppfattes og praktiseres individuelt av pedagoger i grunnskolen, noe som vil gi forskjellige konsekvenser for elevene dette gjelder.

5.2 Konsekvenser for representasjoner av tilpasset opplæring

Andre ledd av problemstillingen omhandler hvordan funksjonshemmingsdiskursen i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021) kan påvirke forståelsen av tilpasset opplæring. I lys av analysefunn og hvilke funksjonshemmingsdiskurser som kommer til syne i tekstutvalget, kan det se ut til at forståelsen av tilpasset opplæring som prinsipp i fellesskolen, kan påvirkes i flere retninger. I hovedtrekk handler dette om en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen setter søkelys på individets evner, forutsetninger og didaktiske løsninger, mens den brede i større grad retter fokus mot

pedagogiske løsninger, hvor skolen som samfunnsinstitusjon har et ansvar for å gi alle elever, uavhengig av evner eller forutsetninger, et godt tilpasset opplæringstilbud. Vår kollektive forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring har forandret seg i løpet av de siste tiårene (Haug, 2017) og gradvis «festet seg» som et entydig begrep (Haug, 2020). Derimot kan det se ut til at forståelsen av tilpasset opplæring gradvis forandres og på nytt utfordres, gjennom Kunnskapsdepartementets endringsforslag av opplæringslova fra «tilpasset opplæring» til «universell opplæring», trolig i håp om å gjøre opplæringen universell og mer tilgjengelig for alle, lignende «universell utforming». Dette kan tenkes å være et forsøk på å forandre praksis og innholdet i undervisningen, men kan resultere i nettopp dette, endring av tittel eller navn, fremfor å endre praksis og realitet.

I god tro og beste mening, ser det ut til at forfatterne av utvalgte meldinger til Stortinget ønsker «det beste» også for «elever med funksjonsnedsettelse», gjennom eksplisitt fokus på tidlig innsats, inkludering og likeverd. Disse prinsippene høres fine og politisk korrekte ut rent teoretisk, derimot medfører de praktiske utfordringer når det kommer til oppfølging og gjennomføring av ambisiøse tiltak. Det kan tenkes at ansvarlige departementer og forfattere tilknyttet disse meldingene til Stortinget frykter sin politiske posisjon eller gjennomslagskraft når det kommer til å lykkes med inkludering og likestilling av elever med funksjonsnedsettelse i skoledemokratiet. Dette handler heller kanskje like mye om hvordan skolens helhetlige, kvalitative tilpasning av opplæringstilbudet kan utføres mer sømløst i en (ordinær) skole som kan romme alle. Man kan spørre seg hvilke faktorer som bidrar til å fremme og hvilke faktorer som bidrar til å hemme tilpasset opplæring for disse elevene. Dette vil være sammensatt av sosiale, kulturelle, økonomiske, politiske og systemiske faktorer som det ikke er rom for å gå i detalj på (NOU 2001:22, s. 68).

Da lov om spesialskoler kom i 1975 ble den «integret i grunnskoleloven og tilpasset opplæring som prinsipp blir en del av loven» (2018, s. 31). Først og fremst kan man spørre seg om denne spesifikke loven er å anse som en milepæl og i så fall for hvem? Poenget her er vel heller at tilpasset opplæring kom som prinsipp for første gang i lovverket. Dette kan på den ene siden bli ansett som en positiv effekt på opplæringstilbudet for barn og unge med funksjonsnedsettelse, da det politiske prinsippet tilpasset opplæring bidro til å gjøre den ordinære opplæringen og spesialundervisningen mer sømløs. På den andre siden kan prinsippet om tilpasset opplæring bli ansett som et retorisk grep fra politikernes side, i forsøk på å normalisere funksjonshemming eller unngå å måtte omtale disse elevene eksplisitt. Siden tilpasset opplæring er et relativt nøytralt begrep og prinsipp som gjelder alle, kan det

tenkes at regjeringen dermed fraskriver seg ansvaret for å tilrettelegge og likestille utdanningstilbudet også for elever som marginaliseres i elevfellesskapet. Fremdeles eksisterer det uenigheter i ulike fagmiljøer og innen skolepolitikken omkring hva begrepet tilpasset opplæring skal inneholde og innebære i praksis (Haug, 2020). På bakgrunn av dette er det trolig klokt å vente med å endre lovverket før man har en grunnleggende forståelse for hva *tilpasset opplæring* er i seg selv.

Konflikten omkring det politisk korrekte prefikset «tilpasset-» eller «universell-», eller «opplæring-» fremfor «undervisning-» for den del, er et praktisk eksempel på en kamp om hegemonisk diskurs. Den diskursive kampen ser ut til å omhandle hvilket ideologisk bakteppe man baserer definisjonen på, så vel som definisjonsmakt av begrepsinnhold. Det interessante er hvorvidt en begrepsendring i lovteksten kan bidra til å påvirke den individuelle og den kollektive forståelsen eller ei. Den distinkte forskjellen mellom å skrive at noe skal gjøres og å gjennomføre det, eksemplifiserer skillet mellom teori og praksis. Terrenget trumfer kartet. En begrepsendring kan i teorien forandre forståelsen, men forandrer nødvendigvis ikke praksisen.

Koronapandemien og hjemmeskolen er samtidas kanskje mest aktuelle eksempel i forhold til dette. Lyset fra samtida kaster skygger på fortida og motsatt; diskursen kommer lettere til syne. Hjemmeskolen bidro trolig til å synliggjøre potensialet som ligger i tilpasset opplæring og fagfornyelsen, dersom samarbeidende pedagoger lykkes med å gjennomføre dette på en adekvat og hensiktsmessig måte for elevmangfoldet. Gjennom kritisk tenkning, dybdelæring, metakognisjon og nye fagplaner, kan elever og lærere sammen utforske fagene. I tillegg kan fellesskapet utfordre vedtatte sannheter og hemmelige historier tilknyttet tema som språk, sårbarhet og universell utforming. Koronapandemien har medført ytterligere digitalisering av samfunnet, dermed er flere ressurser tilgjengelige og bedre tilrettelagt for alle, eksempelvis nivåinndelte oppskrifter på hvordan barn og unge kan lære seg koding og programmering tilpasset evner og forutsetninger (Lær Kidsa Koding, u.å.). Som tidligere påpekt trenger ny teknologi og digitale læringsressurser kontinuerlig tilrettelegging, årvåkenhet, kompetanse og vedlikehold. Ytterligere tilrettelegging kan innebære sensomotoriske- og audiovisuelle tilpasninger eller forbedringer på apper, multimodale tekster eller nettsider. Skriftstørrelsen på flere nettsider kan justeres etter behov eller teksten kan leses opp på flere språk. Likevel gjenstår det et omfattende arbeid i forhold til universell utforming av alle nettsted, skolebygg og undervisningsmateriell, for å nevne noe. Derfor er det aktuelt å forske videre på hvordan tilpasninger kan skreddersys ytterligere til alle elever, slik at elevmangfoldet i

skolene får et bedre utbytte av skolegangen og en reell mulighet til å lykkes videre i yrkeskarrieren og i livet.

Hausstätter og Connolley (2012) påpeker fagfeltets maktkamp omkring å ha «riktig» perspektiv, fremfor å bringe feltet videre: «The problem with this discussion, however, is that it seems to be ridden by traditionalist and inclusionist orthodoxies instead of being guided by pedagogical knowledge and ethics» (Hausstätter & Connolley, 2012, s. 181). Å la seg guide av pedagogisk kunnskap og etiske retningslinjer er noe man bør strekke seg mot for å lykkes med en inkluderende skole. Denne tankegangen kan også utvides til den hegemoniske diskursen omkring bruken av *tilpasset opplæring* fremfor *universell opplæring*, *inkludering* eller *integrering*, eller om man skal kalle det *funksjonshemmet elev* eller *elev med funksjonsvariasjon*. Denne maktkampen om å ha «riktig» begrepsbruk bringer ikke forskningsfeltene videre i seg selv. Det kan medføre en runddans av repetitiv uoverensstemmelse som ikke tilfører noe nytt til diskusjonen, men som derimot går på loop. Det kan derimot hjelpe dersom motstridende parter drøfter diskursene eksplisitt sammen og påpeker språkets makt som potensielt kan prege menneskene det brukes om.

Inkluderende opplæring kan tolkes mangfoldig innen et bredt spektrum, og har gjennomgått paradigmeskifter i løpet av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Dette er det fremdeles aktuelt å drøfte i ulike lys for å fremme mangfold og en undervisningspraksis som rommer alle elever, uavhengig av diversiteter (Hausstätter & Jahnukainen, 2014, s. 130-131).

Gjennom Salamancaerklæringen presenterer Hausstätter og Connolley (2012) et rammeverk for å definere spesialpedagogikkens mål utenfor det spesialpedagogiske feltet, som bidrar til å tydeliggjøre grunnkjernen i all utdanning som handler om å lære barn og unge til å bli ansvarlige, produktive samfunnsaktører (2012, s. 181-182). Dette er det skolens samfunnsmandat å tilrettelegge for, blant annet gjennom hjelpemidler og tilgjengelighet i undervisningssituasjoner. «I hvilken grad man lykkes i å tilrettelegge for alle er mer et spørsmål om holdninger, lovgivning og økonomi enn om teknologiske muligheter» (NOU 2001: 22, s. 164).

Resepsjonen av Haraway innen funksjonshemmingsforskning er etter hvert nokså omfattende, ikke ukritisk, men i noen grad preget av gjenkjennelsesglede. Kyborgens verdensopplevelse er ikke så ulik opplevelsen til den som til daglig bruker *hjelpemidler*; merkelappene er kan hende annerledes, men den haptiske, taktile,

sensoriske erfaringen er ikke så ulik. Med blikket rettet mot hjelpemidlene (et underlig ord, et *middel til hjelp*, men til å hjelpe seg selv, å sette seg selv i stand til å gjøre det man eller ville bedt *andre* om hjelp til å gjøre) oppløses grensene mellom funksjonshemmet og ikke-funksjonshemmet, langt flere av oss enn forventet avsløres som hybrider, som vesener i mellomposisjon. (Grue, 2019, s. 31)

Dette Grue skriver omkring bruken av hjelpemidler og hvordan vi alle «contain multitudes», kan gjenspeiles i hvordan vi kan se på tilpasset opplæring og bruken av hjelpemidler som tilrettelegging for tilpasset opplæring i et bredt perspektiv. Tilpasset opplæring kan anvende iPad, SmartBoard eller AR og VR i undervisningen, nettopp for å tilpasse til elevmangfoldet og bruke forskjellige hjelpemidler på en inkluderende måte basert på elevenes premisser (NOU 2001: 22, s. 166-167). En barneskoleklasse kan lære om hvordan ulike varianter av hjelpemidler fungerer forskjellig for enkelteleven i løpet av en matematikktime. På den ene siden kan linjal og gradskiver fungere som hjelpemidler for noen elever. På den andre siden kan matematiske apper på iPad eller taktile oppgaver med SmartBoard fungere som hjelpemidler for andre elever. Dette kan også variere i løpet av en undervisningsøkt eller en skoledag, og avhenger av faktorer som dagsform eller søvn. I tillegg kan man med et pedagogisk bakteppe fra Vygotskij og Dewey, tilrettelegge undervisningen gjennom ulike didaktiske løsninger og på ulike flater, slik at elevene kan oppleve mestring og motivasjon i møte med skolen. Selv om det er en utopi at skolen alltid kan tilpasses alle, kan man i størst mulig grad legge til rette for positive mestringsopplevelser, så vel som små drypp av positive lærings situasjoner med forskjellige læringsstiler underveis i skolehverdagen.

Gjennom positiv og tydelig kommunikasjon og å lytte til elevstemmen på elevens premisser, kan elevens selvbilde og selvtillit styrkes, samtidig som stigma svekkes. Dersom lærere arbeider aktivt for å normalisere åpenhet om egen sårbarhet i klasserommet, kan elevene lettere speile seg i de gode forbildene og våge å vise egen sårbarhet. Pedagoger og elever kan øve ytterligere på å anerkjenne individuelle sårbarheter og hvordan det kan være å være et allsidig menneske i stadig utvikling. Det eksisterer like mange måter å være et menneske på som det finnes mennesker i verden. Gjennom å erkjenne hele selvet og sette søkelys på det vi allerede mestrer, alle individuelle deler og elementer som utgjør oss som individer, kan vi lære å akseptere og anerkjenne oss selv. På denne måten kan eksempelvis en grunnskolelærer imøtekomme en funksjonshemmet elev sine behov for tilpasninger i kroppsøvingsfaget gjennom å tilpasse aktiviteter og nivå etter hva eleven mestrer,

foretrekker og har behov for. Samtidig kan tverrfaglig samarbeid på tvers av instanser, som samarbeid mellom hjem-skole og skolehelsetjeneste bidra til å øke barnets forutsetninger for å lykkes og oppleve mestring tilknyttet faget, samt øke motivasjonen og danne et positivt selvbilde som vil kunne skape positive ringvirkninger for videre skolegang. Det fysiske og psykiske påvirker hverandre vekselvis. Gjennom genuin interesse og omsorg kan læreren inkludere barnet aktivt til å påvirke fortellingen om seg selv, og kan påvirke dette personlige narrativet i en positiv, styrkende retning.

Opplæringslovens forståelse av at tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i barnets evner og forutsetninger, bør innebære i praksis at alle elever behandles deretter. Det vil si å behandle elevene ulikt, tilpasset hvem de er som individer. På den ene siden må læreren anerkjenne hver elev sine styrker, svakheter, individuelle evner og forutsetninger. På den andre siden må læreren forholde seg til skolen som institusjon og dens medfølgende samfunnsmandat og regler. Dette kan innebære krysspress og utfordringer tilknyttet tilpasningen av undervisningsopplegg, da man på den ene siden bør kunne forvente at elevene tar imot beskjeder og lytter til læreren, mens man på den andre siden ikke kan forvente at alle elevene mottar beskjeden likt eller håndterer informasjonen fra læreren på samme måte. Dette handler om at hvert enkelt barn har sin verdensoppfattelse, men sine opplevelser og erfaringer som påvirker hvordan det handler i ulike kontekster. Dette gjenkjennes blant annet i forskningsrapporten *Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i skolen* (2020). Rapporten handler om viktigheten av godt tilpassede hjelpemidler i undervisningssituasjoner, og muligheten til å kunne delta og oppleve mestring på lik linje som andre medelever. Rapporten peker også på hvordan skolens pedagogiske bakteppe og didaktiske innhold i større grad kan tilpasses elevenes individuelle behov.

Tilgangen til funksjonshemmedes hjelpemidler i grunnskolen er mangelfull, selv om det, i sakte tempo, utvikler seg i riktig retning (2020). På den ene siden kan det tenkes at utviklingen har sammenheng med økt satsning på mangfold i samfunnet, samt holdningskampanjer som Redd Barnas «Fritid for alle – uten fordommer» (2021). Forhåpentligvis vil drøftingen ovenfor kunne bidra til å åpne opp for flere pedagogiske og filosofiske tankesett som anerkjenner elever med funksjonsnedsettelse som en naturlig del av elevmangfoldet i en inkluderende skole. Dersom skolens aktører og skolepolitikere legger et sosiokulturelt perspektiv på læring i et systemperspektiv til grunn, hvor de anser

tverrfaglig samarbeid mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk som noe vitalt for alle barns beste, vil diskursen tilknyttet dette kunne videreutvikles, samtidig som skolen kan utvikles i en mer inkluderende retning (Haug, 2020). I brytningstider med koronapandemi, vil det trolig bli enda viktigere at kunnskapen til alle skolens aktører distribueres gjennom digitale og fysiske møter så langt det lar seg gjøre. På denne måten kan den kollektive kunnskapen, så vel som gjeldende diskurser, utvikles i en positiv retning med fokus på mulighetene og ressursene hos hvert enkeltindivid, uavhengig av hvem de er. Når man kollektivt finner ut av felles verdigrunnlag og lar alle stemmer representeres og høres, kan man også lettere erkjenne og utforske hvordan diskursen og kunnskapen er bevegelig og dynamisk. Dette er eksempel på hva demokratiets positive sider kan innebære, dersom det praktiseres med omhu og ydmykhet. Dersom alle mennesker får likeverdig mulighet og tilgang til utdanning og et inkluderende læringsfellesskap, kan man erkjenne diversitetene og anerkjenne «buketten av elever» som mangfoldet innebærer. Demokratiet og samfunnet hadde ikke vært det samme uten alle individene som inngår i fellesskapet. Derfor er det så vesentlig at alle individene får en gyldig stemme og en plass ved bordet, bokstavelig talt.

5.2.1 Praktiske implikasjoner

Fremover er det aktuelt å utføre lignende kritiske diskursanalyser i forhold til tilpasset opplæringsstilbud for barn og unge med funksjonsnedsettelse, tilknyttet videregående opplæring og arbeidsliv. Like muligheter og rettigheter til skole og utdanning henger også sammen med forskningen og kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for innholdet i meldinger til Stortinget og undervisningsutforming. Akademisk forskning er gjennomgående mer fokusert på og tilrettelagt for foresatte og lærere sine premisser, refleksjoner og ståsted. Dermed må akademikere og forskningsfelt tilknyttet dette feltet designe forskningsprosjekter som i større grad inkluderer elevstemmen og perspektivet til barn og unge med funksjonsnedsettelse (Tangen, 2010). Denne heterogene elevgruppen kan bringe aktuelle og essensielle perspektiver og refleksjoner til forskningsfeltet. Dersom (spesial)pedagogisk forskning baseres på elevenes premisser og retter større oppmerksomhet mot de forskjellige elevstemmene, kan et mer nyansert bilde av skolehverdagen og tilpasset opplæring tre frem. Dette kan på sikt bidra til å forandre forståelser og praksiser. Gjennom individuelle tilpasninger, som ulike kommunikasjonsformer, eller tolk og mikrofon dersom eleven har en hørselshemming, kan fremtidige forskningsprosjekter i større grad romme også disse

elevenes opplevelser og erfaringer med skolens varierende tilpasningsdyktighet og tilrettelegging av opplæringstilbudet. Sammen kan vi møte barrierer og utfordringer på en modigere og mer medmenneskelig måte. Morgendagen er det vi gjør den til i fellesskapet.

For å lykkes bedre med tilpasset opplæring i praksis, kan skoler benytte ulike didaktiske løsninger forankret i fagfornyelsen og FNs Bærekraftsmål (2022). Praktiske implikasjoner av dette kan innebære tverrfaglige gruppearbeid med digitale hjelpemidler som iPad, PC, robot i klasserommet eller AR-funksjoner på mobil eller VR-briller. Moderne teknologi med kunstig intelligens har mangfoldige muligheter for å tilpasse opplæringen, samtidig som mye er helt i startfasen og må vurderes kritisk og etisk av designere og forbrukere. Gjennom elevmedvirkning kan pedagoger arbeide didaktisk, med et sosiokulturelt læringsperspektiv som pedagogisk bakteppe, for å tilrettelegge etter individuelle behov, evner og forutsetninger, samtidig som verden bringes inn i klasserommet. Dette kan realiseres gjennom for eksempel digitale prosjekter med hjemmeskole, Minecraft Education, Skaperskolen, filmskaping, konserter, digitale historiefortellinger, uteskole, invitasjon av ulike aktører innen forskjellige yrkesgrupper, prosjekter med arenaer utenfor skolen som kodeklubber, folkehøgskoler, bibliotek eller museum.

Med relevans til tematikken funksjonshemming, kan skoler arbeide med å realisere innholdet i CRPD og arbeide tilpasningsdyktig gjennom tverrfaglige prosjekter over tid. Elevene kan eksempelvis ha tverrfaglige prosjekter tilknyttet overordnet del og fagfornyelsen med eksempelvis folkehelse, livsmestring, demokrati og medborgerskap. For å realisere dette kan klassene ha prosjekter i samarbeid med Redd Barna sine digitale ressurser; Det magiske klasserommet (Redd Barna, u.å.), eksempelvis med tema ikke-diskriminering, tilrettelagt for syns- og hørselshemmede. I tillegg kan lærere tilpasse opplæringen i skolefagene gjennom bruk av Skaperskolen (u.å.) sine nettressurser, Supernytt-prosjekter hvor de kan invitere og intervjuer NRK-Super programleder Sally og lage egne versjoner av BlimE-dansen. I forbindelse med litterære prosjekter kan skolen arrangere bokprosjekter basert på FNs Bærekraftsbibliotek (Forente Nasjoner, 2021) med forfatter Jan Grue sin barnebok *Oliver* (2012). Gjennom å besøke lokale eller digitale bibliotek som disponerer lydbøker, bøker med storskrift, punktskrift og i videoformat, kan elever med eksempelvis nedsatt syn og nedsatt hørsel få likestilt tilgang til et mangfold av litteratur, noe som også gir mangfoldet av klassefellesskapet (NOU 2001: 22, s. 113).

I musikken kan skolen arbeide med ulike instrumenter, ulike spilleteknikker og et mangfold av artister som har forskjellige funksjonsnedsettelse, uten at det nødvendigvis er funksjonsnedsettelsen som er hovedfokus. Det samme gjelder prosjekter i kunst-og håndverk med utgangspunkt i eksempelvis Frida Kahlos liv og kunst, eller invitasjon av kunstnere fra Munn- og Fotmalende Kunstneres Forlag. Skoler kan også samarbeide med frivillige, lokale organisasjoner som MOT, VilMer, Frivillighetssentralen og ulike sansesenter som Stange Kommunes Snoezelen-senter (2017). Slik kan elevene få en tilpasset opplæring som oppleves mer genuin og aktuell, med utgangspunkt i deres ønsker, behov og livserfaringer.

Dersom utdanningsinstitusjoner ikke har økonomiske midler til å reise på ekskursjoner eller å invitere aktører, kan digitale ressurser som nevnt ovenfor aktivt brukes i undervisningen. Statped har også utvidet digitale ressurser i løpet av koronapandemien, blant annet erher.no, en ressurs for hørselshemmede (2020). På denne måten kan skoleansatte i samarbeid med skoleaktører i og utenfor skolen som utdanningsinstitusjon, bidra til å utvikle det individuelle og kollektive kunnskapsgrunnlaget, inkluderingsfellesskapet og den kollektive mangfoldskompetansen. Slik flerspråklige elever kan være en ressurs i klassefellesskapet og språkopplæringen, kan funksjonshemmede elever være en ressurs på lik linje. I sammenheng med skolens samfunnsmandat og CRPD, bør en kvalitativt tilpasset opplæring og universelt utformede skolebygg i fremtiden tuftes i større grad på barn og unge med funksjonsnedsettelse sine behov og ønsker. Dersom pedagoger tar utgangspunkt i dette når de designer og tilpasser opplæringen til elevmangfoldet, kan opplæringstilbudet skape positive ringvirkninger for alle elevene og deres utbytte av skoletilværelsen. Dersom alle aktører som designer skolebygg og undervisningsmateriale også tok utgangspunkt i det ovenstående, kunne universell utforming realiseres slik at alle elevene i større grad fikk et positivt utbytte av skolegangen og bokstavelig talt fikk tilgang til en mer inkluderende skole (Nordahl et al., 2018, s. 124-125). Ved å la elevene ta eierskap til sin læring og utvikling i skolen, kan de utfordres i elevrådet til å samarbeide med eksempelvis Ungt Entreprenørskap eller lokale kodeklubber, som kan åpne dørene for hva elevene selv er i stand til å organisere på egen hånd. På lang sikt kan dette skape positive ringvirkninger for at elevene kan bli grundere i egne liv og aktive medskapere i sin skolehverdag, noe som kan skape ytterligere motivasjon og nye mestringsopplevelser.

Ved å legge et sosiokulturelt perspektiv til grunn, kan inkluderende læringsfellesskap lettere realiseres gjennom å adressere og forebygge ytterligere diskriminering, skape tilgjengelige og tilpasningsdyktige skoler som tilpasser opplæringen etter elevmangfoldets divergerende behov, forutsetninger og evner. Med dette sosiokulturelle læringsperspektivet, kan skolen realisere sitt omfattende samfunnsmandat gjennom pedagogisk og didaktisk tilpasning som over tid evalueres og kritisk vurderes i samarbeid med alle skolens aktører. I praksis kan grunnskolelærere kvalitativt tilrettelegge undervisningen etter innholdet i overordnet del, LK20 og FNs bærekraftsmål, med øvrige didaktiske løsninger. Dersom tilpasset opplæring praktiseres slik av pedagoger og skolen som helhet, kan dette myndiggjøre elevene til innovativ problemløsning, aktualisere skolen i livene deres og fremme menneskelig variasjon som en ressurs. Det ovenstående vil legges frem som avsluttende kommentarer i avsluttende kapittel nedenfor.

6. Avsluttende kommentarer

Tilpasset opplæring er et politisk begrep og pedagogisk prinsipp som gjelder alle barn og unge, som skolen er pålagt gjennom eksempelvis opplæringslova og politiske dokumenter. Marginaliserte grupper, som elever med funksjonsnedsettelse, ekskluderes gjerne fra tilgang til å gå på nærskolen sin, og møtes gjerne med lavere forventninger og mangelfull tilrettelegging fra skolens og utdanningssektorens side (Nordahl et al., 2018, s. 216). Dette har sammenheng med hvilke diskurser som ligger til grunn for ulike forståelser av funksjonshemming og tilpasset opplæring. Disse er sammensatte, komplekse og mangfoldige fenomen og tema som kan belyses med forskjellige forskningsbriller fra ulike vinkler. I relasjon til kategoriens makt og hvem som har definisjonsmakt, kommer man ikke bort ifra at individer som diagnostiseres eller settes merkelapper på, gjerne påvirkes av dette livet ut. Dette ble aktualisert gjennom problemstillingen: Hvordan kategoriseres elever med funksjonsnedsettelse i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), og hvordan kan dette påvirke forståelsen av tilpasset opplæring?

Foucault påpekte hvordan diskursens orden påvirker hvordan fenomener oppfattes i ulike kontekster, ettersom makt og politikk påvirker hva man kan eller ikke kan ytre i en gitt kontekst. Kritisk diskursanalyse ble utført på Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 25 (2020-2021), fordi jeg ønsket å undersøke språkets og kategoriens makt, samt hvordan diskurser kan påvirke vår forståelse av pedagogiske prinsipper som tilpasset opplæring. Analysearbeidet baserer seg hovedsakelig på Foucault sitt maktbegrep og diskursive analyseinnganger deretter. Terrenget trumfer kartet. Teori kan være utfordrende for skolens aktører å realisere i praksis. Likevel fokuserer skolepolitikken på hvem som skal stilles til ansvar for dagens skolepraksis, og hvorvidt allmennundervisning eller spesialundervisning er best for elevenes læringsutbytte. Fremfor å sette allmennundervisningen og spesialundervisningen opp mot hverandre som konkurrerende elementer i skolen, bør disse heller anses som «utfyllende kompetanseområder med en felles målsetting om å tilby en inkluderende skole for alle» (Rune Hausstätter, 2012, s. 31). Dagens tilpassede opplæring i skolen kan dermed bidra til sosial utjevning: «Høyere utdanning kan fremme konkurransevne, kulturell og demokratisk dannelse, livsglede og fungere sosialt utjevne» (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 434).

Skolens samfunnsmandat baseres på tunge politiske styringsdokumenter og andre overordnede dokumenter som overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), opplæringslova (§1-1, § 3-1), Salamancaerklæringen (1994), CRPD (2013), FNs Barnekonvensjon og FNs Menneskerettigheter. Vi bidrar til å skape det samfunnet vi ønsker å leve i, blant annet gjennom demokratiet og ytringsfriheten. I sammenheng med forskning omkring sårbare tema og marginaliserende fenomener, som det dynamiske og flytende funksjonshemmingsfeltet, er det viktig å benytte ytringsfrihet og begreper med omhu og ydmykhet. Gjennom en åpnende dialog som fremmer mangfold og forståelse for menneskelig variasjon som en naturlig del av et inkluderende læringsfellesskap, kan diskursen endres over tid og marginalisere diskriminerende fordommer. Likevel bør en stille seg kritisk til ideologien av hvilke praktiske konsekvenser et kategorisk paradigmeskifte kan medføre, da det ikke er nok i seg selv å endre språk og kategorier for å endre praksis; samfunnet er mer intrikat og komplekst enn som så. I tillegg kan en spørre seg hvorvidt drømmen om et fullstendig universelt utformet samfunn blir for snever, ideologisk eller utopisk, i møte med alle medfølgende strukturelle, sosiale og kulturelle samfunnsutfordringer.

Jeg vil ha noe jeg ikke kan få. Jeg vil ha en annen verden. Jeg vet ikke hvordan den ser ut. Jeg vil at den skal være åpnere, friere. Jeg vil at det skal være plass til meg og alle jeg er glad i. (Grue, 2018, s. 131-132)

Dette håpet og ønsket om en annerledes, mer tilgjengelig, inkluderende verden med rom for alle sine kjære er en romantisk, delvis utopisk drøm, som flere kan kjenne seg igjen i. Opplevelse av sårbarhet, ekskludering eller dårlig tilpassede oppgaver og undervisningsopplegg er noe de fleste kan gjenkjenne fra egne liv. Vi mennesker har gjerne ytterligere familielikheter enn vi tror, ikke minst det menneskerettslige aspektet av at alle mennesker har rett til likestilling, og at vi med tiden og alderen vil erfare funksjonshemming på egne kroppar og i nære relasjoner. Dette aspektet binder oss sammen og fører oss inn på hvilke konsekvenser det kan få for det videre arbeidet i praksis på ulike grunnskoler i Norge.

6.1 Konsekvenser for videre arbeid

Det er relevant å snakke om tilpasset opplæring i sammenheng med funksjonshemming, da inkluderingstanken i en tilrettelagt skole for alle også skal romme funksjonshemmede elever. Dette kan være elever med behov for rullestol som fremkomstmiddel, eller nedsatt funksjonsevne i form av nedsatt syn eller nedsatt hørsel. I et bredt perspektiv kan dette romme elever med alle former for diagnoser, læringsutfordringer eller læringsbarrierer. Som tidligere påpekt er flere av læringsutfordringene og barrierene hos funksjonshemmede menneskeskapt, da samfunnet systemisk er designet for å passe en gjennomsnittlig del av befolkningen. Skoleutviklingen avhenger av flere faktorer, som hvem som får tilgang til å uttrykke seg i saker som angår dem og hvordan læringsressurser er designet for å kunne tilpasses alle.

Konvensjonen for rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) påpeker blant annet dette, samt rettigheten til å gå på nærskolen sin og retten til utdanning. I mars 2021 stemte flertallet på Stortinget nei til representantforslaget om å inkorporere FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne i menneskerettsloven, noe som resulterte i negative og sterke reaksjoner fra samfunnsaktører som funksjonshemmede og interesseorganisasjoner. Da det kun var snakk om små detaljer fra å få flertall, reagerte dermed øvrige aktører positivt og med håp da det ble et regjeringsskifte i overgangen til 2022, noe som har resultert i etterspørsel av inkorporering fra nåværende regjering: «I regjeringsplattformen til Arbeiderpartiet og Senterpartiet står det at de vil «inkorporere FNs konvensjon for rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne». Likevel har de etter 100 dager i regjering ikke klart å gjøre nettopp det. Det er utrolig skuffende» (Bondevik, 2022). Ut ifra stortingets nettsider er nåværende status at saken er ferdigbehandlet og det fremkommer at resultatet ikke fikk støtte fra et flertall i Stortinget (Stortinget, 2021). Det er forståelig at flere opplever skuffelse i møte med brutte løfter fra regjeringens side, ikke minst med tanke på hvordan Norge tidligere ble sterkt kritisert fra FN for systemisk, samfunnsskapt diskriminering og brudd på menneskerettigheter:

Norge har fått sterk kritikk fra FN fordi funksjonshemmedes rettigheter systematisk brytes. For alle med nedsatt funksjonsevne som møter diskriminering hver eneste dag, hjelper det lite at det står i en plattform at en skal sikres grunnleggende

rettigheter på lik linje med resten av befolkningen, så lenge det ikke følges opp i praksis. (Bondevik, 2022)

Å fremme et åpent og inkluderende elevsyn med et berikelsesperspektiv i bunn er viktig for fremtidens skole. Dette innebærer blant annet å starte med å adressere begrepet og fenomenet tilpasset opplæring, som flere kan ta for gitt er et synonym med eller en erstatning for spesialundervisning eller spesialpedagogikk, noe som ikke er tilfellet. Det kan tenkes at en slik masteroppgave kan øve opp en leser til å forstå tilpasset opplæring innen et bredt perspektiv, med en sosiokulturell bakgrunn og et inkluderingsbakteppe som naturlig innebærer funksjonshemmede. Da kan man kanskje også øve opp hverandre til å bli mer bevisst hvilke ord, begreper og holdninger vi har til andre medmennesker, og hvordan vi påvirker hverandre med språkets makt. Dette kan gjenkjennes i det Kimberley Crenshaw (1989) omtaler som «interseksjonell diskriminering» eller «interseksjonalitet». Dersom et menneske faller mellom to eller flere stoler, eksempelvis et barn med samisk som morsmål med nedsatt syn, plasseres man raskt innen kategoriene *samisk* og *funksjonshemmet*. Disse kategoriene tilhører ofte minoriteter hvor en majoritet har fått definere hvem minoriteten er, hva minoriteten gjør og hvordan minoriteten skal oppføre seg. Dette påvirker igjen hvordan minoriteten ser på seg selv og blir sett på av andre. Nettopp på grunn av interseksjonell diskriminering er det relevant og viktig å påpeke dette fenomenet, da flere funksjonshemmede opplever dette ofte i skolesammenheng. Dette kan være lærere eller medelever som møter funksjonshemmede i skolen basert på sine fordommer eller med manglende kunnskap, noe som kan resultere i diskriminering basert på forutinntattheter og mangelfull tilrettelegging i undervisningssituasjoner eller tilgang til skolebygg. I forbindelse med interseksjonalitet kalles dette *ableism*, og omhandler diskriminering basert på funksjonsnedsettelse. Diskurser i skolen er noe alle kan påvirke i en inkluderende og raus retning, uavhengig av våre ulikheter internalt og eksternt eller forskjellige verdensbilder. Alle mennesker har forskjellige forutsetninger for læring og utsettes for faktorer som kan bygge opp eller bygge ned disse. Ved å dele tanker, ideer og å lære av hverandre, kan våre individuelle behov og læringsstiler bli møtt på en mer tilpasningsdyktig måte av utdanningsinstitusjoner som skolen.

Mange kan gjenkjenne seg i dette drømmescenariot om at verden kunne vært annerledes, med naturlig rom for alle menneskelige variasjoner. I realiteten handler dette om hvilke holdninger, innstillinger og forventninger man som pedagog møter elever, foresatte og

kollegaer med. Gjennom å skape bevissthet, introspeksjon og metakognisjon rundt egne kategoriseringer og hvordan man setter mennesker i båser, kan man trolig unngå uheldige scenarioer som potensielt ekskluderer enkeltpersoner. Dersom alle aktører i skole og samfunn samarbeider tettere og mer sømløst, på tvers av det styringspolitiske dokumenter omtaler som «ordinær opplæring innen allmennpedagogikk» og «tilrettelagt undervisning innen spesialpedagogikk», kan vi sammen med eleven, skape en morgendag med flere positive framtidsutsikter. Det handler om å utvikle et mer nyansert verdensbilde i fellesskap og kunnskapsutvikling med elever, foresatte og kollegaer. I fellesskap kan man dele kunnskap og lære av hverandre. Sammen kan vi påvirke, definere, tenke ut og utforske hvordan fremtidens skole kan praktisere tilpasset opplæring på en bærekraftig, likestillende måte for alle.

Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet. (2013, 24. april). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Regjeringen. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle: Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020-2030*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc8396c163f148dc8d4dc8707482e2be/et-samfunn-for-alle---regjeringens-strategi-for-likestilling-av-mennesker-med-funksjonsnedsettelse-for-perioden-2020203.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). *Veikart. Universelt utformet nærscole 2030*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004557>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020a, 20. august). *Barn med nedsatt funksjonsevne i skole og fritid*. Bufdir. https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Nedsatt_funksjonsevne/Oppvekst_og_utdanning/Skole/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020b, 13. september). *Hvordan omtaler du en person med rullestol?* Bufdir. https://bufdir.no/uu/Nytt/hvordan_omtaler_du_en_person_med_rullestol/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 29. oktober). *Universelt utformet skole – kartlegging og oppgradering*. Bufdir. https://ny.bufdir.no/fagstotte/produkter/universelt_utformet_skole_kartlegging_og_oppgradering/

-
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2022, 23. mars). *Antall med nedsatt funksjonsevne*. Bufdir.
https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/nedsatt_funksjonsevne/antall/
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182-187.
- Bondevik, B. (2022). *Hvorfor har ikke regjeringen tatt CRPD inn i norsk lov?* Handikapnytt.
<https://www.handikapnytt.no/hvorfor-har-ikke-regjeringen-tatt-crpd-inn-i-norsk-lov/>
- Bjørnshagen, V. og Ugreniniov, E. (2021). Disability disadvantage: Experimental evidence of hiring discrimination against wheelchair users. *European Sociological Review*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab004>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Bye, E. (2003). Vår beste dag [Sang]. På *Støv og stjerner*. Via Music.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 4(1), 139–167.
- Christensen, E., Mohn, M. & Witek, J. (2017). Det finnes bare vi. [Sang innspilt av No. 4]. På *Hva nå*. Arch Records. <https://www.no4band.no/tekster#detfinnesbarevi>
- Christie, N. (1989). *Bortenfor anstalt og ensomhet: om landsbyer for usedvanlige mennesker*. Universitetsforlaget.
- Christie, N. (2003). Kategoriernes makt. I J. I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det Gjenstridige: Edmund Edvardsen 60 år* (s. 79-86). Oplandske bokforlag.
- Det Norske Akademis Ordbok. (2021). *Paradigmeskifte*. I NAOB.
<https://naob.no/ordbok/paradigmeskifte>
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt?* Universitetsforlaget.

- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 69-85). Utdanningsdirektoratet
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Oplandske Bokforlag.
- Forente Nasjoner. (2021, 2. juni). *Bærekraftsbiblioteket*.
<https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/5-7-trinn/baerekraftsbiblioteket>
- Forente Nasjoner. (2022, 11. mai). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1994). *Ethics, Essential works of Foucault 1954-1984*. Paul Rabinow (Red.). Penguin.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Spartacus forlag. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2. utg.). Pearson Education Limited.
- Gardou, C. (2014). From the Exceptional to the Universal. I B. H. Johnsen (Red.), *Comparative Classroom Studies Towards Inclusion* (s. 184-191). Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gindis, B. (2003). Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.),

Vygotsky's *Educational Theory in Cultural Context* (s. 200-219). Edinburgh: Cambridge University Press.

Gisle, J. (2018, 11. oktober). Melding til Stortinget. I *Store norske leksikon*.

https://snl.no/melding_til_Stortinget

Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391-409). Oplandske bokforlag.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.

Gregersen, A. M. (2018). *Et folk uten diagnoser*. Handikapnytt.

<https://www.handikapnytt.no/et-folk-uten-diagnoser/>

Grue, J. (2014). *Kroppsspråk: Fremstillinger av funksjonshemning i kultur og samfunn*. Gyldendal Akademisk.

Grue, J. (2015a). *Disability and discourse analysis*. Routledge.

Grue, J. (2015b). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.

Grue, J. (2017). Now you see it, now you don't: A discourse view of disability and multidisciplinary. *Alter*, 11(3), 168-178. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.05.002>

Grue, J. (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres: En levnetsbeskrivelse*. Gyldendal.

Grue, J. (2019). *Det var en gang et menneske: Posthumanisme som tanke og tendens*. Universitetsforlaget.

Grue, J. (2021, 25. januar). Diskursanalyse. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/diskursanalyse>

Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Abstrakt Forlag.

Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.

Grunnloven (1814). *Kongeriket Noregs Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>

Gundersen, D. (2018). Reform. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/reform>

Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.

Gørvell, K. (2017). «Vår beste dag» av Erik Bye. Boktips. <https://www.boktips.no/dikt/dikt-om-livet/var-beste-dag-av-erik-bye/>

Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Harvard University Press.

Hacking, I. (2002). Making up people. I I. Hacking (Red.), *Historical ontology* (s. 99-114). Harvard University Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 15-38). Utdanningsdirektoratet.

Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug. (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9-30). Samlaget.

Haug, P. (2020). Kapittel 1: Tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.) & M. H. Olsen, *Tilpasset opplæring* (s. 11-37). Cappelen Damm Akademisk.

Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.

Hausstätter, R. S. & Connolley, S. (2012). *Towards a framework for understanding the process of educating the 'special' in special education*. International journal of special education. 27(2), 181-188. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982872.pdf>

-
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119-131). Peter Lang.
- Hausstätter, R. S. (2017). Spesialundervisning for elever med utviklingshemming - et nødvendig område? *Spesialpedagogikk*, (17)1, (1-10).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-for-elever-med-utviklingshemming--et-nodvendig-omrade/>
- Hausstätter, R. (2018). "Se meg som den jeg er": Relasjoner og elevidentitet i skolen. *Bedre skole*, 30(1), (28-31). <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdfav-bedre-skole/2018/bs0118-web.pdf>
- Hitching, T. R & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 11-36). Høyskoleforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere: Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 165-187). Cappelen akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse som rettighet. I A. N. Jordet (2020) *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (s. 258-272). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). Krenkelser i skolen. I A. N. Jordet (2020) *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (s. 136-165). Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A. N. (2020). Skolens patologier. I A. N. Jordet (2020) *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (s. 38-65). Cappelen Damm Akademisk.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. SAGE Publications Inc.

Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: I barnehage og skole* (2. utg., s. 41-60). Universitetsforlaget.

Kirkebæk, B. & Simonsen, E. (2012). Handikaphistoriske temaer – utfordringer i dag. I E. Befring og R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 76-90). Cappelen Damm Akademisk.

Knudsen, M. (2019). Helt eller deprimert? Må jeg være enten eller om jeg er funksjonshemmet? Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/opxOP0/helt-eller-deprimert-maa-jeg-vaere-enten-eller-om-jeg-er-funksjonshemme>

Knudsen, M. (2020). Jeg gråt fordi Birgit Skarstein skrev historie. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/pLJwyo/jeg-graat-fordi-birgit-skarstein-skrev-historie>

Knutsen, S. E. (2017). *Mer av det samme, eller må vi tenke nytt? Et postmoderne perspektiv på spesialpedagogikken*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/mer-av-det-samme-eller-ma-vi-tenke-nytt-et-postmoderne-perspektiv-pa-spesialpedagogikken/>

Knøsen, E. & Krokan, A. K. (2003). *Den tause diskrimineringen: Nytt fokus på funksjonshemming*. Kommuneforlaget.

Korsmo, E. K. (2020). *Ny opplæringslov: Dette mener vi om lovforslagene*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/ny-opplaringslov-dette-mener-vi-om-lovforslagene/>

-
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Kvistum, I. (2020). *Mener politihøgskolens opptakskrav diskriminerer funksjonshemmede*. Handikapnytt. <https://www.handikapnytt.no/mener-politihogskolens-opptakskrav-diskriminerer-funksjonshemmede/>
- Kvistum, I. (2021a). *Jeg har aldri sett en som ser ut som meg på TV: Mandag debuterer Salamatu Kamara som programleder og profil i Supernytt på NRK Super*. Handikapnytt. <https://www.handikapnytt.no/jeg-har-aldri-sett-en-som-ser-ut-som-meg-pa-tv-for/>
- Kvistum, I. (2021b). *Regjeringen overdriver frykten for å bli styrt av CRPD-komiteen*. Handikapnytt. <https://www.handikapnytt.no/regjeringen-overdriver-frykten-for-a-bli-styrt-av-crpd-komiteen/>
- Lather. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. State University of New York.
- Lid, I. M. (2020, 7. januar). Gap-modellen. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/gap-modellen>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Lær Kidsa Koding. (u.å.). *Om Lær Kidsa Koding*. Kidsakoder. Hentet 22. april 2021 fra <https://www.kidsakoder.no/om-lkk/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Meld. St. 25 (2020-2021). *Likeverdsreformen – et samfunn med bruk for alle*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20202021/id2841293/?ch=1>
- Mordal, S., Buland, T., Midtgård, T. M., Wendelborg, C., Wik, S. E. & Tøssebro, J. (2020, 25. juni). *Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i skolen*. SINTEF Digital. <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/forskningsrapporter-og-evalueringer-finansiert-av-nav/rapporter-navs-tiltak-og-virkemidler/betydningen-av-hjelpemidler-og-tilrettelegging-for-funksjonshemmede-barn-og-unges-mestring-og-deltakelse-i-skolen>
- Mølstad, C. N., Somby, H. M. & Iversen, J. Y. (2021). *Norsk som premiss for det samiske – en læreplananalyse av overgangen fra LK06/S til LK20/S*. <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1885743>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B. (2021). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Norges Handicap Forbund. (u.å.). *FN mener: Funksjonshemmedes rettigheter er for dårlig ivare tatt*. <https://nhf.no/fn-mener-funksjonshemmedes-menneskerettigheter-er-for-darlig-ivaretatt/>
- Nes, K. & Berg, G. D. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 7-17). Oplandske Bokforlag.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* (5), 40-51.
- Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. I L. Florian

(Red.), *The SAGE handbook of special education* (vol. 2, s. 859-872). SAGE Publications.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nordic women in film. (u.å.). *Mari Storstein*. Nordic women in film.

<http://www.nordicwomeninfilm.com/person/mari-storstein/>

Norsk rikskringkasting. (2017). *NRKs ordliste på funksjonshemmetfeltet*. Hentet 23.

november 2020 fra <http://sprak.nrk.no/wp-content/uploads/2017/04/080317-Forslag-til-ordliste.pdf>

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=1>

NSD (2020). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. Norsk senter for forskningsdata.

<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Otterstad og Rhedding-Jones (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Fagbokforlaget.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: Critical texts in social work and the welfare state*. MacMillan Press.

Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice*. (2. utg.). Palgrave Macmillan.

Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan.

- Olsen, M. (2012). Det ytre og indre panoptikon – når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 220-238). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2000). Hva kjennetegner rasistiske diskurser? *Sosiologisk tidsskrift*, 8(3), 229-244.
- Pihl, J. (2002). Monumenter og mot-monumenter. *Nytt Norsk Tidsskrift* 2/2002.
- Redd Barna. (u.å.). *Det magiske klasserommet*. <https://www.reddbarna.no/skole/klasserom/>
- Redd Barna. (2021). *Fritid for alle - uten fordommer: Fortellinger om fritid fra barn og unge med funksjonsnedsettelse* (Redd Barna Rapport). <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/lek-og-fritid/>
- Regjeringen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Regjeringen. (2018). Om meldinger til Stortinget. <https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/>
- Regjeringen. (2019, 09. april). *Norge har mottatt anbefalingene fra CRPD-komiteen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norge-har-mottatt-anbefalingene-fra-crpd-komiteen/id2641605/>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge.
- Sivilt samfunn (2019). *Alternativ rapport til FN-komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Funksjonshemmedes fellesorganisasjon. https://www.ffe.no/globalassets/rapporter/210x260_alternativrapporten-norsk.enkels.pdf
- Skaperskolen. (u.å.). Om skaperskolen. <https://skaperskolen.no/om-skaperskolen/>

-
- Skarpenes, O. & Nilsen A. C. E. (2014). «Making up pupils». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424-439. www.idunn.no/npt/2014/06/making_up_pupils
- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter: Fra prinsipper til praksis*. Universitetsforlaget.
- Skrtic, T. (1992). The Special Education Paradox. I T. Hehir og T. Latus (Red.), *Special education at the century's end: Evolution of theory and practice since 1970*. (s. 203-272). Harvard Educational Review.
- Snipstad, Ø. (2019). Inclusive education: "making up" the normal and deviant pupil. Taylor & Francis Online. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680342>
- Stange Kommune. (2017, 25. september). *Snoezelen-senteret*. <https://www.stange.kommune.no/category2713.html>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). *Potensial for flere funksjonshemmede i arbeid*. SSB. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/potensial-for-flere-funksjonshemmede-i-arbeid>
- Statped. (2020). Er her.no – ressurs for hørselshemmede. <https://www.erher.no/>
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stortinget. (2021). *Representantforslag om å inkorporere FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) i menneskerettighetsloven*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=81479>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse". Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 2010:4, 318-329.

- Thunem, I. (2021, 04. februar). *Jeg får skryt for å handle på butikken, synes du det er riktig?* P3. <https://p3.no/jeg-far-skryt-for-a-handle-pa-butikken-syns-du-det-er-riktig/>
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 11-36). Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Unge funksjonshemmede. (u.å.). *Om Unge funksjonshemmede*. <https://ungefunksjonshemmede.no/omungefunksjonshemmede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#>
- Vik, S. & Hausstätter (2014). *Fra «early intervention» til tidlig innsats*. Spesialpedagogikk. <https://utdanningsforskning.no/artikler/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Vygotskij, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 2: The fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disabilities)*. Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. (2001). Utviklingen av vitenskapelige begreper i barndommen: Forsøk på å utvikle en arbeidshypotese. I A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale* (s. 135-183). Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 35-59). Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, C. & Paulsen, P. (2014). Inkludering i skolen - inkludering på fritida? I J. Tøssebro., & C. Wendelborg (Red.), Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger (s. 59-78). Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, C., Røe, M., Molden, T. H. & Wik, S. E. (2020). *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne*. NTNU Samfunnsforskning. https://bufdir.no/globalassets/global/nbbf/funksjonsnedsettelse/barrierer_i-det_fysiske_laringsmiljoet_for_elever_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf

World Health Organization. (2011). *World report on disability*: Chapter 1 Understanding Disability. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter1.pdf?ua=1

Aalrust, M. S. (2020). Som du ser meg: Det siste Sally Kamara (24) har noen tanker om å frigjøre seg fra, er rullestolen. *Altså*, 2(5), 14-25.