

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002

Navn: Malin Stubbe Høyem

Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i skolens offentlige styringsdokumenter?

– en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.*

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 53

Forord

Denne oppgaven markerer nå en endelig slutt på tiden som «evig student». Ved begynnelsen av min utdannelse som student ved Universitet i Stavanger ved statsvitenskapslinja hadde jeg aldri trodd at jeg senere ville skifte retning for så å velge lærerutdanningen ved Nord Universitet, Levanger, og ikke minst fullføre som lærerstudent! Gjennom fem år på lærerutdanningen 5.-10. ved Nord universitet har jeg blitt utfordret til å tenke nytt og kritisk til hvordan vi som lærere forholder oss til inkludering. Ikke alle forelesere på campus har vært enige om hva inkluderingsbegrepet virkelig innebærer, noe som videre har gitt inspirasjon for denne oppgaven. Derfor vil jeg rette en stor takk til alle foreleserne jeg har hatt ved Nord universitet for å ha gjort meg oppmerksom på et felt der det finnes mye enighet, men også svært mye uenighet som bringer grunn til gode diskusjoner og refleksjoner. Uten dere ville ikke denne oppgaven ha eksistert, takk!

Studietiden har ikke alltid vært en dans på roser, da den til tider har vært krevende. Men krevende tider kommer ikke uten gode stunder. Uten mine medstudenter ville ikke studietiden ha vært så bra som den har vært, så jeg vil derfor medbringe en stor takk til dere!

Jeg ønsker også å takke min mor for å alltid ha vært der når avgrunnen av klippen har virket å være på sitt dypeste og mørkeste, og gitt meg den tiltroen og de oppmuntrende ordene jeg trengte for å ta sats og fullføre det store hoppet til den andre siden. Og jeg fullførte!

Videre ønsker jeg også å takke min kjæreste, Even, for å ha hatt forståelse for studietidens krevende tider, og gitt min klaging, frustrasjon og bekymringer ovenfor denne oppgaven et lyttende øre, og ikke minst aldri dømt for hardt når all sjokoladen i huset har sporløst forsvunnet på vei til lesesalen.

Sist, men ikke minst vil jeg også gi en takk til min veileder Anna Katharina Jacobsson for stor tillitt.

Verdal, mai 2023

Malin Stubbe Høyem

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet inkludering. I denne studien har jeg valgt å analysere hvordan inkluderingsbegrepet kommer til uttrykk i den norske skolens offentlige styringsdokumenter ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som er det nyeste utgitte styringsdokumentet per dags dato som omhandler tematikken inkludering i skolen. Denne stortingsmeldingen danner derfor grunnlaget for denne dokumentanalysen der kritisk diskursanalyse blir brukt som både teori og metode i denne studien.

Denne studien har derfor hatt som formål å avdekke hvilke inkluderingsdiskurser som gjør seg tydelig i Meld. St. 6., og om det per dags dato har skjedd en diskursiv endring i hvordan inkludering som begrep både blir tolket, forstått og praktisert og om dette bidrar til å danne og/eller opprettholde en uheldig eller heldig struktur i samfunnet. Dette har blitt gjort ved å bruke Norman Faircloughs tilnærming til diskurser og hans tredimensjonale modell som fortolkningsramme i den kritiske diskursanalysen av Meld. St. 6. (2019-2020) ved å ta utgangspunkt i hvordan denne tilnærmingen blir presentert i Skrede (2017).

Et sentralt funn i denne analysen er at det eksisterer en dominerende diskurs innad i Meld. St. 6. (2019-2020) hvor det blir tydelig presentert at inkludering skal foregå innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Ved å ha satt Meld. St. 6. opp imot dets tidligere kunnskapsgrunnlag har det også blitt avdekket at det trolig eksisterer en diskursiv endring der inkluderingsbegrepet blir i større grad tilknyttet kunnskap- og kompetansebegrepet som viser til det det eksisterer nyliberalistiske tendenser i inkluderingsdiskursens fortolkning og forståelse, ved at det har blitt et større fokus på utvikling av den individuelle eleven og dets egenskaper og evner ved en dreining fra fokuset på fellesskapet og elevenes opplevde opplevelse av inkludering innenfor skolens rammer.

Abstract

The topic of this master thesis is inclusion. In this study I have chosen to analyse how the concept of inclusion is expressed in the Norwegian school's public governance documents by using a critical discourse analysis. The public document that will be the basis of the critical discourse analysis is Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. This document is the most recent public governance document that is published and deals with the subject and topic of inclusion in schools. Therefore, will this parliamentary report form the basis of this document analysis where I will use critical discourse analysis both as a theory and method to study the parliamentary report that is Meld. St. 6. (2019-2020).

This study has therefore aimed to uncover the discourses of inclusion that is evident in Meld. St. 6., and if there has been a discursive change in how inclusion as a concept is both interpreted, understood and practiced, and if this contributes to forming and/or maintaining an unfortunate or fortunate inclusion discourse in today's society. This has been done by using Norman Fairclough's approach to discourse and his three-dimensional discourse model as framework for interpretation in the critical discourse analysis of Meld. St. 6. (2019-2020) by using the model and discourse as it is presented in Skrede (2017).

A central finding in this analysis is that there is a dominant discourse within Meld. St. 6. (2019-2020) in which it is clearly presented that inclusion must take place within the ordinary framework of teaching in the classroom. By analysing Meld. St. 6. and using the knowledge and documents in which this parliamentary report is built upon, it has been revealed that there probably exists a discursive change where the concept of inclusion is closely tied to both the concept of knowledge and competence. This shows that there are neoliberal tendencies in both the interpretation and understanding when it comes to the inclusion discourse, because there is a greater focus on the development of the individual students and the students' characteristics and abilities rather than an inclusion discourse that focuses on the values of community and the students' perceived experiences of inclusion within the school's framework.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Meld. St. 6 sett i kontekst av andre offentlige styringsdokumenter	2
1.2.1 Salamanca-erklæringen	4
1.2.2 Nordahl-Rapporten.....	5
1.2.3 Læreplanenes betydning for den kontekstuelle forståelsesrammen	8
1.2.4 L97	9
1.2.5 LK06.....	10
1.2.6 LK20.....	11
1.3 Studiens problemstilling, avgrensning og formål	13
2.0 Diskursanalyse som teori og metode.....	15
2.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	15
2.1.1 Hva er en diskurs.....	15
2.1.2 Strukturalisme	16
2.1.3 Poststrukturalisme	16
2.1.4 Sosialkonstruktivisme	17
2.1.5 Kritisk realisme	17
2.2 Den kritiske diskursanalysen.....	18
2.2.1 En dialektisk-relasjonell tilnærming til diskursteori og makt	19
2.2.2 Faircloughs tredimensjonale modell som fortolkningsramme av Meld. St. 6.	21
2.3 Validitet og gyldighet av en kritisk diskursanalyse	23

3.0 Inkludering	24
3.1 inkluderingsprinsippet.....	24
3.2 Inkluderingsbegrepets ideologiske forankring og forståelsen av begrepets praktisering	26
4.0 Analyse av Meld. St. 6. (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.....	28
4.1 Sammendrag av Meld. St. 6. (2019-2020): Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.....	29
4.2 Meld. St. 6. sett i lys av dens diskursive kontekst og sosiale praksis	30
4.2.1 Tilpasset opplæring, et grunnleggende prinsipp for inkludering?.....	31
4.2.2 Oppfattelsen av fellesskap og mangfold i den inkluderende skolen	35
4.2.3 Understrekingen av kompetanse som en nødvendighet for å skape en inkluderende skole	40
4.3 Den sosiale praksis og en eventuell påvirkning av de sosiale strukturene.....	44
4.4 En ny pågående diskursendring og materialisering av inkluderingsbegrepet?	46
5.0 Konklusjon	49
Litteraturliste	51

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

I kjølvannet av utgivelsen av Nordahl-rapporten, *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov særskilt tilrettelegging* (Nordahl, 2018) ble inkludering som både begrep og praksis i den norske skole satt på de utdanningspolitiske myndighetenes dagsorden. Rapporten nevnte blant annet at arbeidet med inkludering i den norske skole ikke var godt nok, og da spesielt knyttet til elever med særskilte behov, hvorav disse elevene opplevde at tilpasningen av opplæringstilbudet, samt det sosiale og faglig-kulturelle fellesskapet, ikke samsvarer med det intensjonen om en inkluderende skole tilsier (Nordahl, 2018, s.118).

Hensikten med Nordahl-rapporten var å kunne gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidlene og tiltakene (Nordahl, 2018, s.6). Nordahl-rapporten har blant annet bygget sin definisjon på inkludering på blant annet Salamanca-erklæringen av 1994 (UNESCO, 1994) med sitt hovedprinsipp om at utdanningssystemene skal imøtekomme alle barn uavhengig av deres fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle og språklige bakgrunn, samtidig som barn også skal gis utdanning uavhengig av deres sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, daværende læreplanverk LK06 (Kunnskapsdepartementet) og tidligere offentlige styringsdokumenter. Dette har derfor dannet grunnlaget for utviklingen det nyeste offentlige styringsdokumentet per dags dato, Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og SFO* som blant annet omhandler inkludering, der regjeringen kommer med konkrete tiltak for å bedre utdanningssystemet for å lykkes med både tidlig innsats og en mer inkluderende praksis i både barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.10).

Skolen som institusjon har fra staten fått et statlig samfunnsmandat som legger grunnlaget for skolens praksis. Dette samfunnsmandatet kommer blant annet til uttrykk gjennom opplæringslovens § 1-1. *Formålet med opplæringa* som gir en retningsgivende praksis for hva som er formålet med utdanningen i skolen. Skolens opplæringslov kan også defineres som et styringsdokument. Det vil si at det er hovedsakelig statens funksjon for å kunne styre skolene, samtidig som styringsdokumentene også gir et bilde av den skole, utdanning og undervisning

som de utdanningspolitiske myndighetene ønsker å løfte frem (Faldet, Knudsmoen & Nes, 2022).

Ut fra Faldet, Knudsmoen & Nes (2022) kan derfor Meld. St. 6. defineres som et offentlig styringsdokument som bygger videre på og forsterker politikken som regjeringen har ført ved at den blant annet henter, analyserer og drøfter kunnskapsgrunnlaget og tiltak fra nylige offentlige rapporter, utgitt før Meld. St. 6, slik som blant annet Nordahl-rapporten (2018) og NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.9) Dette tilsier blant annet at Meld. St. 6 er formet på bakgrunn av tidligere dokumenter, noe som gjør til at man må se Meld. St. 6 i relasjon til dens tidligere kunnskapsgrunnlag for å kunne forstå rammene rundt dokumentets opprinnelse (Hitching et al., 2011).

Ved denne studien ønsker jeg derfor å studere hvilke diskurser som kommer til uttrykk gjennom offentlige styringsdokumenter, med et spisset blikk på den norske skolens styringsdokumenter. Denne studien vil derfor gjennom en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og SFO* avdekke hvordan begrepet inkludering kan komme til uttrykk i skolens offentlige styringsdokumenter. Studiens følgende problemstilling er derfor;

Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i skolens offentlige styringsdokumenter – en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.*

1.2 Meld. St. 6 sett i kontekst av andre offentlige styringsdokumenter

Tekst og samfunn er noe som påvirker hverandre gjensidig (Hitching et al., 2011, s.11) Når man studerer en tekst, vil man kunne se at det gjerne ofte er noe som er konstruert gjennom hvordan vi mennesker oppfatter, tolker og forstår ulike fenomener. Dette er noe som er med på å skape det vi kan kalle for ulike diskurser. Bratberg (2021) siterer blant annet Kevin Dunn og Iver Neumann som påpeker at en diskurs er blant annet noe som definerer mening for oss, det gjør det blant annet mulig for oss å forstå verden omkring oss og handle i den, til tross for at forståelsen kan være midlertidig (Bratberg, 2021, s.40). En diskurs er derfor blant annet med på å skape ulike meningsdannelser og idéer i samfunnet om hvordan man skal kunne

forholde seg til ulike fenomener og situasjoner, noe som igjen kan være med på å skape et verdsett i samfunnet rundt enkelte fenomener. Når man har skapt en verdi kan det også hende at slike verdier blir ansett på som naturlige fenomener som man glemmer å stille spørsmål til fordi idéene og verdiene til stadighet reproducerer seg innad i samfunnet i ulike former og kontekster (Bratberg, 2021, s.41).

Når man velger å foreta en diskursanalyse er det viktig å kunne se språket man analyserer, enten det er dokumenter, intervju, multimodale tekster etc., i en sammenheng med dens meningsskapende prosesser, altså objektet kontekst. Slik som Hitching et al. (2011) siterer Durant & Goodwin (1992) «Et objekt er ikke entydig når man ser det isolert, men får identitet og karakter i relasjon til andre objekter og handlinger i en meningsfylt og språklig ordnet omverden» (Hitching et al., 2011, s.27). Dette vil si at når man studerer et objekt vil den alltid være påvirket av andre forhold, selv om man ser et objekt isolert vil det på en eller annen måte være påvirket av den situasjonen eller de kulturelle rammene den har oppstått i som gir utslag for hvordan man forstår objektet som blir studert.

Dette er noe som også kan forstås under Bronislaw Malinowski (1923) sitt kontekstbegrep som blir presenter av Hitching et al. (2011) hvor kontekstbegrepet kan skilles i kulturkontekst, det helhetlige kulturelle miljøet som ytringen blir skapt i, og dens situasjonskontekst, den umiddelbare situasjonen en kontekst kan oppstå i (Hitching et al., 2011, s.28). Som tidligere sitert i denne teksten er gjerne offentlige dokumenter, slik som Meld. St. 6, basert på tidligere kunnskapsgrunnlag hentet fra andre offentlige dokumenter og rapporter, derfor har jeg på bakgrunn av Malinowski sitt kontekstbegrep valgt å se Meld. St. 6. i lys av UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994, Nordahl-rapporten; *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov særskilt tilrettelegging* (Nordahl, 2018) og læreplanverkene *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), forkortet til L97, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006), forkortet til LK06 , og *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2017), forkortet til LK20 for å kunne bedre forstå Meld. St. 6. sin kontekst av den situasjonen Stortingsmeldingen har oppstått og dens kulturelle betingelser og rammer dette dokumentet har blitt skapt i. Disse offentlige dokumentene kan gi en historisk kontekst og gi et innblikk i utviklingen av hvordan inkluderingsbegrepet stadig har vært i utvikling fra 1994 og frem til i dag.

1.2.1 Salamanca-erklæringen

I 1994 brakte UNESCO, i samarbeid med den spanske regjeringen, sammen flere representanter fra ulike verdensdeler til Salamanca i Spania for en verdenskonferanse på bakgrunn av en inkluderende utdanning for alle. Her ble det vedtatt at alle barn har en fundamental rett til utdanning og at utdanningssystemene må legge til rette for at barn skal kunne gis muligheten til en likeverdig utdanning. Erklæringen legger så videre vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til at alle barn er ulike og at alle har ulike egenskaper, interesser, forutsetninger og behov (UNESCO, 1994).

Videre slår Salamanca erklæringen fast at utdanningssystemene skal kunne imøtekomme alle barn uavhengig av deres fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle og språklige bakgrunn, samtidig som barn også skal gis utdanning uavhengig av deres sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Det som videre er spesielt med denne erklæringen er at den omfatter alle barn der det blant annet står skrevet

The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children [...]. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. These conditions create a range of different challenges to school systems. [...] A change in social perspective is imperative. For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential. (UNESCO, 1994, s.6-7).

Dette sitatet viser til en endring i en retning av hvor alle barn i utdanningssystemene skal både være og lære sammen, alle elevene skal nå samles uansett deres bakgrunn og forutsetninger, dette er et prinsipp som kan anslås å være hovedprinsippet i selve Salamanca-erklæringen. Videre nevnes det også i Salamanca-erklæringen at for at utdanningssystemene skal kunne være inkluderende må de tilpasse seg barnas behov istedenfor at barna skal tilpasse seg en bestemt antakelse om en standardisert læringsprosess (UNESCO, 1994, s.7). Dette er for å kunne redusere forekomsten av unge som ikke fullfører utdanningen, samtidig som en større andel med fullført andel utdanning, desto mer vil de senere kunne bidra tilbake til samfunnet.

Selv om Salamanca-erklæringen slår fast at dens hovedprinsipp er at alle barn skal lære sammen så langt det lar seg gjøre peker de også på at når det ordinære klasserommet ikke klarer å tilfredsstill barnets krav til et tilfredsstillende læringsutbytte og sosiale behov, kan spesialklasser eller små permanente grupper brukes som et unntak, ikke en regel (UNESCO, 1994, s.12). Salamanca-erklæringen peker klart i en retning av at hvis flere unge blir gitt muligheten til en tilfredsstillende utdanning, desto mer vil de senere kunne gi tilbake til samfunnet i form av en ressurs. Dette krever derfor en inkluderende utdanning som omfatter alle elever.

1.2.2 Nordahl-Rapporten

I 2017 fikk ekspertgruppen som står bak rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov særskilt tilrettelegging* (Nordahl, 2018), også kalt Nordahl-utvalget, en forespørsel fra Kunnskapsdepartementet om å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Begrunnelsen for denne forespørselen var på bakgrunn av at det eksisterende tilbudet ikke var tilfredsstillende for denne gruppen av barn og unge i norsk barnehage og skole (Nordahl, 2018, s.5).

Ekspertgruppen, altså Nordahl-utvalget, besto av ulike medlemmer fra Norge, Sverige og Danmark som representerte alt fra praksis i klasserommet til ledere på ulike nivåer i utdanningssektoren med både spesialpedagogiske og pedagogiske forskere (Nordahl, 2018, s.5). Nordahl-utvalget derfor Kunnskapsdepartementets forespørsel og bestilling et tydelig mandat og mål som ble lagt til grunn for arbeidet av rapporten. Målsetningen for arbeidet som ble utført lyder slik;

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skal gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak. (Nordahl, 2018, s.6).

Denne målsetningen viser klart at rapporten fra Nordahl-utvalget skal kunne danne et grunnlag for videre politiske vedtak i framtiden. Dette gjør til at Nordahl-rapporten må videre bli sett i sammenheng av Meld. St. 6. for å kunne analysere hvordan mening har blitt skapt og konstruert for å danne en kunnskap og et nytt syn på samfunnet. Slik som Hitching et al. (2011) nevner at mye av vår meningsskaping skjer gjennom språket, og språket har en sentral plass innenfor en diskursiv tilnærming (Hitching et al., 2011, s.22).

Et av hovedfunnene i rapporten gjort av Nordahl-utvalget var at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet med andre barn og unge, samtidig som de også erkjente at dette fenomenet ikke var noe nytt og har pågått i over lengre tid i skolen hvor barn med behov for særskilt tilrettelegging ikke har fått realisert sitt potensiale for læring (Nordahl, 2018, s.5). Nordahl-utvalget vedkjenner seg derfor at på tidspunktet for rapportens publisering at det spesialpedagogiske systemet for elever med behov for særskilt tilrettelegging er både lite funksjonelt, samtidig som det også er ekskluderende (Nordahl, 2018, s.7). Bakgrunnen for denne vedkjennelsen var at mange av elevene møter ansatte uten faglig og pedagogisk kompetanse, det ventes for lenge før tiltak iverksettes samtidig som det brukes for mye tid og ressurser på sakkyndige vurdering og enkeltvedtak når disse ressursene kunne ha blitt brukt ute i skolen istedenfor på dokumentasjon og vurderinger (Nordahl, 2018, s.7).

Rapporten nevner også videre at bruken av inkludering som begrep har tradisjonelt blitt sett på som noe som har tilhørt det spesialpedagogiske feltet. I rapporten nevnes det blant annet at «Også internasjonalt oppfattes inkludering som et spesialpedagogisk ansvar. En slik ansvarsavgrensning er imidlertid uheldig fordi det får som konsekvens at området plasseres inn blant spørsmål som berører funksjonsnedsettelse og særskilte støttetiltak i det pedagogiske miljøet» (Nordahl, 2018, s.27-28). Her viser blant annet Nordahl-utvalget til hvilke konsekvenser en tradisjonell tolkning og forståelse av inkludering som begrepet kan føre med seg.

Nordahl-utvalget peker videre på at selv om det er naturlig at barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging og støtte er i fokus om hvordan skolen og lærere skal kunne gjennomføre en inkluderende pedagogikk, samtidig som disse elevene skal få ulike former for støttebehov som de har krav på, må ikke skolen glemme at inkludering handler om alle barn og elever og om alle nivåer i utdanningssystemet (Nordahl, 2018, s.27-28). Nordahl-utvalget poengterer derfor at det er avgjørende at skolene over tid har en inkluderende innstilling til

arbeid med inkludering, hvorav individers ulikheter skal respekteres og ses på som noe naturlig, samtidig som det er disse ulikhetene som gir muligheter til å både gi, få støtte og hjelp i elevenes utvikling og læring av opplevd deltakelse (Nordahl, 2018, s.28).

Et inkluderende miljø blir i rapporten fremstilt som noe som ikke først og fremst er fysisk, men heller et sosialt eller mentalt fenomen der den inkluderende skolen er at elever lærer av hverandre og gis mulighet til å bygge opp sosialt kapital, det har derfor en dynamisk side hvor inkludering ikke er et mål som man kan se at man har nådd eller ikke, men der minner heller mer om en prosess som inngår i den daglige pedagogiske virksomheten i skolen (Nordahl, 2018, s.29). Utvalget peker derfor på at opplæringen må kunne organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende, og kan derfor bli sett som en subjektiv opplevelse av som kan deles inn i en faglig/pedagogisk inkludering som kan defineres som elevens deltagelse i faglige aktiviteter med utbytte, en sosial inkludering der eleven er deltagende i fellesskapet med de andre og psykisk inkludering som defineres som hvordan eleven opplever at de er inkludert (Nordahl, 2018, s.30).

I Nordahl-utvalgets hovedfunn blir det blant annet konkludert med at det trenger en endring av både det pedagogiske og det spesialpedagogiske systemet i skolen hvis alle barn og unge skal kunne få et likeverdig opplæringstilbud (Nordahl, 2018, s.252). Ut ifra Nordal-utvalgets analyser og vurdering oppfattet de dagens system som både dysfunksjonelt og segregerende hvor elever som har behov og rett til særskilt tilrettelegging får et dårlig tilbud som kan slå negativt ut for dem i fremtiden (Nordahl, 2018, s.263). Nordahl-utvalget la derfor til grunn et forslag om regelverksendringer på bakgrunn av disse funnene.

Utvalget viser videre til en oppfatning av at de ikke finner det hverken hensiktsmessig eller nødvendig med individuelle rettigheter innad i opplæringsloven, utover enkelte rettigheter, samtidig som de også foreslo å revidere opplæringsloven ved at retten til spesialpedagogisk hjelp og retten til spesialundervisning erstattes med nye bestemmelser om en helhetlig systemendring i utdanningssystemet (Nordahl, 2018, s.252-253). Dette er også et politisk forslag som ligger til grunn innad i Meld. St. 6 når man studerer og analyserer dokumentets helhet, der derimot Meld. St. 6 legger større vekt på å implementere spesialundervisningen i det ordinære klasserommet som en del av den ordinære opplæringen.

1.2.3 Læreplanenes betydning for den kontekstuelle forståelsesrammen

Skolens læreplaner kan forstås som staten og de utdanningspolitiske myndighetene sitt viktigste redskap for styring ovenfor skolen (Faldet, Knudsmoen & Nes, 2022, s.173). De nasjonale læreplanene har i hovedsak tre viktige funksjoner. Den første funksjonen er at de fungerer som en statlig styring av skolene, den andre funksjonen er at læreplanene er en veiledning for lærere, og den tredje funksjonen er at den fungerer som informasjon til elevenes foreldre (Faldet, Knudsmoen & Nes, 2022, s.173). Gjennom disse tre funksjonene har derfor staten gjennom det kontrollerte innholdet i læreplanene et grep om mentalitetsutviklingen i befolkningen, der læreplanen blant annet skal sørge for å bidra og forme den moralske oppdragelsen, samtidig som den også skal forme og gi både en nasjonal identitet og en fellesskapsfølelse (Imsen, 2016, s.282).

Når det kommer til læreplanverkens utforming vil de blant annet være påvirket av ulike politiske overbevisninger, visjoner og avgjørelser samtidig som de også er påvirket av internasjonale forpliktelser (Faldet, Knudsmoen & Nes, 2022, s.172-173). Eksempelvis er de norske læreplanene utgitt fra 1997 og til per dags dato blitt påvirket og formet på bakgrunn av blant annet den internasjonale forpliktelsen Salamanca-erklæringen av 1994, som Norge skrev under på, hvorav begrepet inkludering har fått en betydelig større plass enn ved tidligere læreplanverk, noe som jeg vil ta for meg senere i denne teksten ved et dypere innblikk i de ulike læreplanene.

Ut ifra at Norge har forpliktet seg til Salamanca-erklæringen av 1994, hvor begrepet inkludering virkelig ble satt på dagsordenen hos de utdanningspolitiske myndighetene, vil dermed de norske læreplanene ikke bare være bygget på visjoner og verdier som har oppstått innad hos de norske utdanningspolitiske myndighetene, men også ved at disse myndighetene har prøvd å forstå og gi sammenheng til inkluderingsbegrepet presentert i Salamanca-erklæringen av 1994 ved å skape en ny kontekst som passer den situasjonsbaserte rammen innad i det norske utdanningssystemet (Hitching et. al., 2011, s.27). Derfor har det oppstått en ramme for det budskapet de norske utdanningspolitiske myndighetene presenterer inkluderingsbegrepet innad i de norske læreplanene i henhold til hvordan en internasjonal forståelse blir presentert innad i Salamanca-erklæringen, samtidig som de utdanningspolitiske myndighetene har er grep om befolkningens mentalitetsutvikling og forståelse av inkludering som begrep i både teori og praksis (Imsen, 2016, s.282).

1.2.4 L97

Ved publiseringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, altså L97, ble dette dokumentet det første som fikk status som forskrift (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996), samtidig som denne læreplanen også førte med seg en rekke store endringer i skolen, spesielt blant annet gjennom introduksjonen av inkludering som begrep i den norske skolen og inkluderingsbegrepets forståelse, tolkning og definisjon. Med denne læreplanen ble det derfor gått bort ifra å bruke begreper slik som integrering og normalisering angående barn og elever som trengte særskilt tilrettelegging med fokus på spesialpedagogikk, til å heller inkludere alle barn i skolens opplæring der prinsippet om elevtilpasset opplæring ble slått fast (Johnsen, 2019, s.123).

Inkluderingsbegrepet ble dermed for første gang introdusert under den generelle delen av læreplanverket L97, nærmere bestemt under «Einskapsskolen – fellesskap og tilpassing». Under denne delen nevnes det blant annet at;

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einskapsskolen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.57-58).

Videre nevnes det også at «Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte» (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.58). Fra disse to sitatene kan vi skille mellom de to begrepene inkludering og likeverd. Begge begrepene omfatter ulike dimensjoner av inkludering og dette er noe en spesielt kan plukke ut fra det første refererte avsnittet lengre opp fra L97 der inkludering defineres som elevenes subjektive opplevelse, der det er tatt i betraktning elevens faglige, sosiale og psykiske inkludering. Denne definisjonen blir blant annet tydeliggjort av Nordahl (2018) (Nordahl, 2018, s.30).

I det andre sitatet som er plukket ut kan vi se at det legges vekt på begrepet likeverd gjennom at elever med behov for særskilt tilrettelegging skal kunne ta del i fellesskapet på en «likeverdig» måte. Ifølge Imsen (2016) kan blant annet begrepet likeverd defineres som å gi alle elever like muligheter ved at man aksepterer og respekterer hverandres ulikheter og hjelper og støtter hverandre i det sosiale fellesskapet for å kunne bryte ned forskjellene og

skape mer likhet, spesielt når det kommer til ressurser ved å utjevne kvalitetsforskjeller i skolen, at alle elevene er sosiale og omgås hverandre, samtidig som de også møter et felles faglig kulturgrunnlag i skolen (Imsen, 2016, s.213).

1.2.5 LK06

Juni 2004 ga Stortinget sin tilslutning til hovedlinjene i skolereformen Kunnskapsløftet, som senere ble innført høsten 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å., s.2). Reformen medførte blant annet en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering som blant annet kom på bakgrunn av resultatene fra PISA-undersøkelsene i regi av OECD i 2002 der det ble pekt på utfordringer knyttet til elevenes læringsutbytte i norsk skole (Meld. St. 30. (2003-2004), s. 12). Dermed ble det ved innføringen av LK06 et større fokus på å bringe mer kompetanse, utvikling og kvalitet inn i den norske skole for å kunne skape et kompetanseløft. (Meld. St. 30. (2003-2004) s.11-12).

Innføringen av Kunnskapsløftet (2006) er på mange måter en videreutvikling av læreplanverket L97. Gjennom en evaluering av Læreplanverket L97 ble Utdanning- og forskningsdepartementet gjort oppmerksom på at de ikke hadde lyktes i å realisere et ideal om en opplæring som skulle være tilpasset hver enkelt elev (Meld. St.30. (2003-2004), s. 7). For å kunne realisere et ideal om en tilpasset opplæring for alle ble dette dermed videreført til kunnskapsløftet sammen med inkluderingsbegrepet fra L97. Inkluderingsbegrepet blir først presentert kapitlet «Det integrerte mennesket» under underoverskriften «Sosial og kulturell kompetanse» der det nevnes at;

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s.32).

Videre blir inkluderings nevnt under underoverskriften «Elevmedvirkning» der det nevnes at;

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egne og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 33).

Til slutt finner vi begrepet inkludering under «Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter» der det nevnes at;

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s.34).

Ved å studere de tre sitatene sitert ovenfor blir det tydeliggjort hvordan begrepet inkludering for det første blir nevnt innunder en kulturell dimensjon, en sosial dimensjon og til slutt en faglig dimensjon i Kunnskapsløftet LK06. Dette er derfor en tydelig videreføring og videreutvikling av L97 hvor inkludering ble nevnt i sammenheng med at enhetsskolen skulle være et romslig og inkluderende fellesskap (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.57-58), samtidig som grunnskolen skulle være et inkluderende fellesskap hvor elever med særskilte opplæringsbehov skulle få ta del i både det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.58). I Kunnskapsløftet LK06 tydeliggjør derimot Utdannings- og forskningsdepartementet (2006) hvordan inkluderingsbegrepet skal implementeres i skolen ved å definere inkludering innunder konkrete situasjoner.

1.2.6 LK20

Den 1. september 2017 ble det fastsatt en ny forskrift til læreplanverket under navnet Kunnskapsløftet 2020, forkortet til LK20, som en del av en fagfornyelse av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). Gjennom denne fagfornyelsen ble det også gjennomført en del endringer, samtidig som deler av LK06 ble videreført, utviklet og fornyet for å tilpasses nåtidens samfunn og samfunnsutvikling. Dette omfatter blant annet videreføringen og videreutvikling av begrepet inkludering. I LK20 er begrepet inkludering nevnt ved tre anledninger. For det første finner vi det under Læreplanverkets kapittel *Opplæringens verdigrunnlag* under kapittel *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*. Her blir inkluderingsbegrepet satt i et historisk og kulturelt perspektiv med en forankring i at elever skal kunne utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Det nevnes blant annet at;

Felles referanserammer er viktige for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5).

I samme kapittel finner vi også begrepet inkludering nevnt i sammenheng med underkapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning*. Her blir inkluderingsbegrepet nevnt i en demokratisk kontekst hvor det er viktig at alle skal kunne delta likeverdig, samtidig som deltakerne i demokratiet er bevisst både minoritet- og majoritetsperspektiver i skolefellesskapet for et mangfoldig og inkluderende fellesskap. I LK20 står det derfor som følge

Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9).

Til slutt finner vi begrepet inkludering nevnt i sammenheng under kapittelet *Prinsipper for skolens praksis* under underkapitlet 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø*. Under dette kapitlet blir det blant annet presentert at et inkluderende fellesskap på skolen, som er både raust og støttende, skal kunne fremme helse, trivsel og læring der elevene stimuleres til både faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). I tillegg blir det også nevnt at «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16).

Videre understrekes det at for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø må skolen legge til rette for at elevmedvirkning må prege skolens praksis. Dette er på bakgrunn av at elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og

samarbeid, og at det er viktig at skolen er der for å lære elever å vise dømmekraft når de ytrer seg om andre, samtidig som skolen skal lære elevene å samhandle forsvarlig med andre mennesker i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Dette er en faktor som er med på å skape inkludering, ettersom når elevene lærer seg å respektere forskjellighet og kunne forstå at alle har en plass i fellesskapet og blir møtt med respekt og anerkjennelse i opplæringen, vil dette kunne bidra til at elevene føler en subjektiv opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16-17).

Til slutt blir det i underkapitlet 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø* påpekt at bruken av varierte læringsarenaer også er en faktor for å kunne oppnå inkludering i den norske skolen der det blant annet blir nevnt;

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøet og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, dannelse og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17).

Skolen kan dermed kunne oppnå inkludering ved å kunne gi elevene nye perspektiver på sin egen læring, dannelse og identitet ved å knytte deres opplæring i lokale, nasjonale og internasjonale spørsmål som igjen vil kunne fungere som en veiviser til å vise verdien av samarbeid med ulike mennesker på tvers av både språklige, politiske og kulturelle grenser.

1.3 Studiens problemstilling, avgrensning og formål

I denne studien ønsker jeg derfor å studere hvilke diskurser som kommer til uttrykk gjennom offentlige styringsdokumenter, med et spisset blikk på den norske skolens styringsdokumenter. Denne studien ønsker derfor å avdekke hvordan inkludering som begrep kommer til uttrykk i skolens offentlige styringsdokumenter, og hvilke politiske diskurser som ligger til grunn for forståelsen av begrepet inkludering, gjennom å studere Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og SFO*, videre omtalt

som Meld. St. 6, ved hjelp av en kritisk diskursanalyse. Studiens følgende problemstilling er derfor som følge;

Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i skolens offentlige styringsdokumenter – en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.*

Det denne studien derfor ønsker å avdekke er om det per dags dato har skjedd en diskursiv endring i hvordan inkludering som begrep blir tolket og forstått innad i skolen som institusjon, og om hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk både Meld. St. 6. og i den sosiale praksisen innad i skolen gjennom praktiseringen av inkludering. En melding til Stortinget brukes blant annet når regjeringen ønsker å presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Meldingen rapporterer blant annet om arbeid som blir gjort på det konkrete feltet (Stortinget, 2022). Slik det er presentert i Meld. St. 6. er den basert på tidligere forskning og undersøkelser gjort på inkluderingsfeltet hvorav blant annet Nordahl-rapporten (2018), daværende læreplanverk LK06, og Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Dette gjør det derfor viktig å kunne se Meld. St. 6. i sammenheng med dens meningsskapende prosesser, altså objektets kontekst (Hitching et al., 2011).

Et objekt, slik som Meld. St. 6. er ikke entydig selv om man velger å se på det isolert, men den får blant annet identitet og karakter i dens relasjon til andre objekter, slik som tidligere offentlige rapporter, og handlinger i en meningsfylt og språklig ordnet omverden (Hitching et al., 2011, s.27). Dette vil si at når man studerer et objekt vil objektet på en eller annen måte være påvirket av ytre forhold, ser man på objektet som en isolert form vil man fortsatt kunne oppfatte og se hvordan objektet har blitt påvirket av den situasjonen eller de kulturelle rammene objektet har oppstått i, som videre gir utslag for hvordan objektet blir både studert og forstått (Hitching et al., 2011, s.28). Ved å se på disse betingelsene vil denne studien derfor kunne avdekke den historiske konteksten og gi et innblikk i utviklingen av hvordan inkluderingsbegrepet stadig har vært i utvikling i skolens offentlige styringsdokumenter.

2.0 Diskursanalyse som teori og metode

2.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Det finnes mange vitenskapsteoretiske betraktninger som kan være til hjelp til å synliggjøre de underliggende premisene i en kritisk diskursanalyse. Den kritiske diskursanalysen bygger blant annet på flere vitenskapsteorier som kan være relevante for å kunne forstå den kritiske diskursanalysen som metode som blant annet vil bli synliggjort her. De vitenskapsteoriene som er mest relevante for denne studien er blant annet strukturalisme, poststrukturalisme, sosialkonstruktivisme og kritisk realisme, noe som vil kort bli redegjort for i denne teksten. Men først finner jeg det viktig at leseren har et bevisst forhold til begrepet diskurs for å kunne se de vitenskapsteoretiske betraktningene i sammenheng med kritisk diskursanalyse.

2.1.1 Hva er en diskurs

Tekst og samfunn er noe som påvirker hverandre gjensidig (Hitching et al., 2011, s.11). Ved å studere ulike tekster vil det noen ganger komme tydelig frem i studien at en tekst er noe som gjerne er konstruert gjennom hvordan mennesker oppfatter, tolker og forstår ulike fenomener av både mulige og faktiske verdener (Skrede, 2017, s.35). Dette er det vi kan kalle for en diskurs. Bratberg (2021) bruker blant annet Kevin Dunn og Iver Neumann sin definisjon der det blir påpekt at en diskurs er blant annet noe som definerer mening for oss, det gjør det blant annet mulig for oss å forstå verden omkring oss og handle i den, til tross for at forståelsen kan være midlertidig (Bratberg, 2021, s.40). En kan derfor si at en mulig definisjon på diskurs er en bestemt måte å både snakke og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9).

Samtidig er også diskurser delaktig i å dreie samfunnet i visse retninger, det snakkes da derfor om at det må eksistere en viss grad av et repetert innhold som deles av en viss mengde mennesker med hverandre og er noenlunde stabile over tid (Skrede, 2017, s.35). Dette lar til enhver tid diskursene å kunne konkurrere mot hverandre der diskursene inngår i et maktforhold med hverandre for å være den dominerende diskursen (Bratberg, 2021, s.61). Den dominerende diskursen er blant annet med på å både skape og reproducere maktforhold mellom sosiale grupper gjennom skapelsen av ideologier, altså et tankesett som legitimerer en bestemt måte å innrede samfunnet på (Bratberg, 2021), og for å avdekke de dominerende

diskursene kan man studere språket gjennom blant annet tekst for å kunne avdekke hvorfor dominerende tankesett og sosiale praksiser eksisterer i samfunnet (Bratberg, 2021), noe som igjen henger sammen med Hitching et al. (2011) sitt sitat om at tekst og samfunn er noe som påvirker hverandre gjensidig.

En diskurs kan med andre ord sies å være det som skaper ulike meningsdannelser og idéer i samfunnet om hvordan en skal forholde seg til ulike fenomener og situasjoner, som igjen er med på å skape et verdsett rundt enkelte fenomener (Bratberg, 2021, s.41). Når slike verdier skapes kan de bli ansett som et naturlig fenomen, det fremstår som noe som ikke er skapt av mennesker, slik at samfunnet glemmer å stille spørsmål til disse verdiene fordi idéene og verdiene til stadighet reproducerer seg selv innad i samfunnet i både ulike former og kontekster (Bratberg, 2021, s.21). Derfor blir det viktig å kunne se tekster og tekstens språk i form av dens konteksts, altså dens meningsskapende prosesser, for å kunne avdekke forholdet mellom en tekst og den diskursive praksisen tekstens inngår i (Bratberg, 2021, s.57).

2.1.2 Strukturalisme

En av hovedtankene bak strukturalismen er at mennesker generer mening ved hjelp av ulike strukturer som ligger utenfor individet (Skrede, 2017, s.73). Derfor blir det i strukturalismen viktig å kunne se og lete etter ulike mønstre som kan være både muliggjørende og begrensende i menneskenes sosiale og kulturelle liv. Strukturalismens hoved-objekt er vanligvis de systematiske strukturene for den menneskelige samhandling – altså språket (Skrede, 2017). Mennesker tilegner blant annet objekter ulike koder, altså ord i språket, som ikke har noe naturlig tilknytning til det objektet individene referer til, men får mening fordi mennesker gir ordet mening gjennom at ordene er forskjellige fra hverandre samtidig som individene som er delaktige i en gruppe er enige om objektets tilknyttede kode og meningsinnhold (Skrede, 2017).

2.1.3 Poststrukturalisme

Poststrukturalismen kan defineres som både en videreutvikling og en kritikk av strukturalismen (Skrede, 2017, s.74). Dette er noe som kan påpekes ved at poststrukturalismen blant annet deler strukturalismens oppfatning om at språket er det som

definerer det sosiale livet, men samtidig velger poststrukturalismen å avvise strukturalismens tanke om at det foreligger underliggende struktur i språket som gir ord dets betydning (Skrede, 2017). Poststrukturalismen forsvarer med sitt teoretiske standpunkt at språket er i stadig endring. Mening kan aldri fastlåses hos enkelte ord og fenomener fordi språket i seg selv er ikke statisk, tvert imot er det noe dynamisk som endrer seg i takt med samfunnet og mennesker og institusjoners interesser (Skrede, 2017, s.75).

2.1.4 Sosialkonstruktivisme

De sosialkonstruktivistiske innsiktene står blant annet sentralt i poststrukturalismen (Skrede, 2017, s.76), men det er ingen enighet om forholdet mellom disse to retningene. Jørgensen & Phillips (1999) definerer blant annet sosialkonstruktivismen til å være en bredere kategori av postmodernismen siden den inneholder noen poststrukturalistiske trekk, akkurat som poststrukturalismen trekker på innsikter av sosialkonstruktivismen (Jørgensen & Phillips, 1999, s.15). En av forskjellene på poststrukturalismen og sosialkonstruktivismen er at der blant annet poststrukturalismen fokuserer på språk trenger ikke sosialkonstruktivismen å være like orientert i den lingvistiske orienterte retningen (Skrede, 2017, s.76).

Selv om sosialkonstruktivismen ikke er like lingvistisk orientert som poststrukturalismen betyr ikke dette at sosialkonstruktivismen ikke er opptatt av språket. Språkanalyse står sentralt i denne retningen fordi språket fungerer som en inngang til å kunne analysere hvordan mennesker konstruerer virkelighetsoppfatningen av verden (Skrede, 2017, s.76). Et av sosialkonstruktivismen sine kjennetegn er blant annet at det finnes ikke en sannhet som er den ultimate sannheten, det er ingen påstander i denne verden som er mer korrekt enn den andre (Skrede, 2017). På bakgrunn av dette åpner sosialkonstruktivismen opp for ulike måter å tolke et enkelt fenomen på. Denne vitenskapsteoretiske retningen søker derfor å bevise at selv om mennesker oppfatter en sannhet av et fenomen, betyr det ikke at denne sannheten er hugget i stein, den kan alltid motbevises (Skrede, 2017, s.77).

2.1.5 Kritisk realisme

En av den kritiske realismens sentrale hovedtrekk er at virkeligheten kan deles inn i tre domener (Skrede, 2017, s.80). Vi har det empiriske domenet, som består av våre

observasjoner og erfaringer, det faktiske domenet, som består av fenomener og begivenheter som oppstår rundt oss uavhengig om de er erfart eller ei, og det virkelige domenet, som består av strukturer og mekanismer i samfunnet slik som kausale naturvitenskapelige krefter og sosiale strukturer (Skrede, 2017, s.80). I denne retningen blir det blant annet fremhevet at det mennesker opplever som det virkelige kan ikke bare reduseres til menneskers kunnskap om hva som er virkeligheten, dette er fordi den alltid er skiftende og delvis.

Dette er noe som også kan overføres til analysen av tekster. Selv om en har studert en enkelt tekst kan en ikke anta at ens kunnskap om teksten er tilfredsstillende, og at det ikke er mer å hente (Skrede, 2017), derimot vil kunnskapen om en enkelt tekst kunne forandre seg i takt med utviklingen av samfunnet som danner nye grunnlag for en nye framtidige forståelser. Dermed kan en si at virkeligheten kan ikke reduseres til vår oppfatning av den (Skrede, 2017). I den kritiske realismen må en heller spørre hvilken påvirkning en tekst eller en diskurs har på de ulike sosiale relasjonene i samfunnet, samtidig som det er viktig å vurdere om påvirkningen er uheldig eller ikke (Skrede, 2017). Dette er et videre hovedtrekk i den kritiske realismen på bakgrunn av at en trenger ikke å akseptere at alle diskurser er like gode eller fornuftige, fordi all kunnskap kan inneholde feil, men ikke all kunnskap er like feil (Skrede, 2017).

2.2 Den kritiske diskursanalysen

Et av den kritiske diskursanalysens særpreg er at den konkret ser på forholdet mellom den enkelte tekst, og den diskursive praksisen teksten inngår i, og den sosiale praksisen som ofte følger av teksten (Bratberg, 2021, s.57). Studien av tekst ved å bruke kritisk diskursanalyse som metode er ofte opptatt av hvordan forskeren skal kunne fortolke diskursen, og hva som er årsaken eller virkningen til hvorfor diskursen blir tolket på en gitt måte. Skrede (2017) definerer blant annet kritisk diskursanalyse som en samfunnsvitenskapelig forskning som ikke bare bør fortolke og forklare den sosiale realiteten slik den er og har vært, men den bør også søke og forandre den gitte virkelighet i en retning av hva den kunne og burde være (Skrede, 2017, s.82).

Kritisk diskursanalyse skiller seg derfor fra de mer deskriptive lingvistiske studier som primært streber etter å beskrive strukturer i språket, uten å stille spørsmål til hvorfor teksten er produsert slik den er, der kritisk diskursanalyse ønsker å undersøke hvilke ideologiske

interesser en tekst er bundet opp mot og ønsker å fremheve (Skrede, 2017, s.21). Med andre ord er den kritiske diskursanalysen opptatt av en tekst opasitet, hvor ugjennomsiktig / gjennomsiktig teksten er, der kritisk diskursanalyse streber etter å fortolke informasjonen som ofte ikke er lett tilgjengelig med første øyekast og bevisstheten (Locke, 2004, s.40). Ved å ha et bevisst forhold til det materialet en ønsker å studere, slik som Meld. St. 6. i denne studien, vil en kritisk diskursanalyse kunne avdekke det språket prøver å skjule (Bratberg, 2021, s.58).

Skrede (2017) kommenterer blant annet at gjennom den kritiske diskursanalysen er derfor målet å øke forståelsen for hvordan for eksempel et samfunn produserer både fordelaktige og ufordelaktige resultater, samtidig som analysen ønsker å foreslå hvordan samfunnet kan forbedre samfunnsutviklingen (Skrede, 2017, s.85). Dette er noe som kan overføres til forståelsen av Meld. St. 6. der det blir på bakgrunn av tidligere og ny forskning foreslått fordelaktige tiltak for å kunne øke inkluderingen i skolen.

Ved både å analysere og stille kritiske spørsmål til de tiltakene som blir foreslått i Meld. St. 6. vil det kunne være mulig å identifisere de sosiale kreftene av språkets betydning som har den største makten til å skape en endring i en inkluderingsdiskurs, og hvorfor det forekommer slik (Skrede, 2017, s.83). Dette lar da altså studien kunne se om praktiseringen av inkludering, slik den forekommer per dags dato, om den enten er heldig eller uheldig, og i så fall om det er noe som bør endres (Skrede, 2017). En slik tilnærming til kritisk diskursanalyse viser da altså noen av hovedtrekkene til den kritiske teorien, der den kritiske teorien blant annet bygges på analyser som identifiserer de problematiske forholdene i samfunnet, gransker hvilke mekanismer som opprettholder disse forholdene, og hvordan man kan bryte disse mekanismene for å kunne forandre samfunnet (Bratberg, 2021, s.61).

2.2.1 En dialektisk-relasjonell tilnærming til diskursteori og makt

En kritisk diskursanalyse kan anses som en analyse som er problemorientert (Skrede, 2017, s.26) For å kunne oppdage hvordan inkludering kommer til uttrykk i Meld. St. 6. har valget falt på å bruke Norman Faircloughs tilnærminger til diskurs. Fairclough skiller tilnærmingen på diskurs på tre følgende måter, for det første har vi meningsdannelse. Meningsdannelse kan ses på som et element av de sosiale prosessene i samfunnet, det er den brede forståelsen som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer. For det andre har vi tilnærmingen språk. Språk er blant annet knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial

praksis, dette kan for eksempel være innenfor det politiske feltet som denne analysen vil ta for seg senere. Den tredje tilnærmingen er en måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv (Skrede, 2017, s.26). For denne studien vil det derfor være relevant å se på en nyliberal diskurs, siden denne diskursen har siden innføringen av nyliberalistiske tanker i samfunnet fått prege det politiske landskapet i Norge.

Ut ifra disse tilnærmingene er det derfor viktig at studien ikke bare ser på hvordan Meld. St. 6. blir oppfattet gjennom språket og danne en virkelighet ut ifra dette, men også å kunne se språket som et element av de ulike sosiale prosessene i utformingen av Meld. St. 6. som er dialektisk relatert til andre ikke-semiotiske prosesser (Skrede, 2017 s.26). Denne studien søker derfor å se de institusjonene som ligger bak selve Meld. St. 6. for å kunne avdekke relasjonen mellom institusjonene og de samfunnsmessige strukturene i samfunnet i forholdet til de semiotiske praksisene som relaterer til Meld. St. 6 ved å se hvordan inkludering blir oppfattet på et samfunnsmessige makro-nivå, og hvordan de sosiale praksisene rundt inkluderingsbegrepet er på et mikro-nivå i skolesystemet.

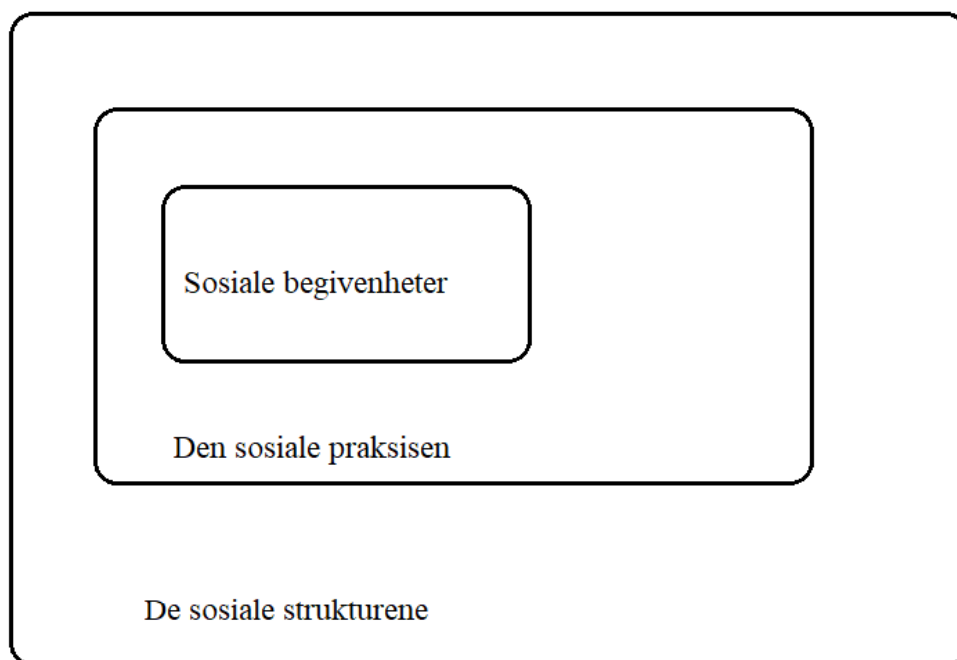
Ettersom en kan si at kritisk diskursanalyse som problemorientert, må man også se det i henhold til maktrelasjonene i samfunnet. Skrede (2017) kommenterer blant annet at ikke all maktutøvelse er negativt, fordi i en kritisk diskursanalyse ser man ikke bare på makt som noe dominerende og undertrykkende, man ser også på de mer usynlige maktstrukturene som anses til å være både legitime og nødvendige for at samfunnet fungerer (Skrede, 2017, s.28). Men på den andre siden har vi også de maktstrukturene som ofte er skjulte, fordi om de hadde vært synlige hadde de ikke hatt legitimitet i samfunnet (Skrede, 2017).

Makt kan blant annet defineres ut ifra Roberth Dahls definisjon som sier at A har makt over B til å få B til å gjøre noe B ellers ikke ville ha gjort (Skrede, 2017). Mange finner denne definisjonen for snever, blant annet Steven Lukes, som har videreutviklet Dahls definisjon til et tredimensjonalt syn på makt. Det tredimensjonale synet til Lukes presenteres slik: A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han ellers ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme B sine ønsker (Skrede, 2017, s.29). Det er den siste definisjonen som vil bli tatt til betraktning for denne studiens analyse av Meld. St. 6.

2.2.2 Faircloughs tredimensjonale modell som fortolkningsramme av Meld. St. 6.

Norman Fairclough regnes som en av diskursanalysens hovedteoretikere. Fairclough opprettet sin tredimensjonale modell på bakgrunn av at han ville studere forholdet mellom språkbruk og sosial praksis (Bratberg, 2021, s.61). Gjennom å studere dette forholdet ville han kunne avsløre hvordan bestemte diskursers dominans og makt kunne bidra til å opprettholde bestemte praksiser i samfunnet, som videre kunne bidra til å bekrefte at disse diskursene eksisterte (Bratberg, 2021, s.61). For å gjøre dette studerte han derfor sammenhengen mellom den sosiale praksisen, den diskursive praksisen og selve teksten og dens kontekst.

Fairclough har selv i mer moderne tid videreutviklet denne modellen og endret begrepene til å kunne passe bedre inn i kritisk realisme som vitenskapsteori (Skrede, 2017, s.32) De gamle begrepene slik som sosial praksis er byttet ut med sosial struktur, den diskursive praksisen er byttet ut med sosial praksis, mens selve tekst begrepet er byttet ut med sosiale begivenheter. Det å endre begrepet «tekst» til «sosiale begivenheter» gjør det mer tydelig at de sosiale begivenhetene som oppstår ikke kan reduseres til bare tekster, mens tekster i seg selv er en del av de sosiale begivenhetene i samfunnet (Skrede, 2017, s.32). Det er fortsatt tekst Fairclough er primært interessert i på dette nivået. Det er den nye modellen og dens begreper denne analysen vil forholde seg til.



Figur 1: Illustrasjon av Faircloughs tredimensjonale modell, inspirert av modell i Skrede (2017) "Kritisk diskursanalyse".

I den første delen av Faircloughs tredimensjonale modell har vi de sosiale strukturene. Den sosiale strukturen er blant annet den umiddelbare situasjonen som produserer de forskjellige sosiale strukturene og diskursive forholdene i de ulike samfunnsmessige institusjonelle nivåene som kan gi en bredere og mer relevant kontekst for hvordan diskurser oppstår (Locke, 2004, s.42). Sosiale strukturer er et begrep som beskriver de samfunnsmessige forholdene på makronivået. Sosiale strukturer kan blant annet være maktforhold, byråkrati og økonomiske strukturer slik som kapitalisme (Skrede, 2017, s.32) For analysen av Meld. St. 6 vil jeg se på politiske prioriteringer i form av inkludering for å avdekke om vi har en sosial struktur som bygger på nyliberalistiske tendenser. Disse tendensene kan fort påvirke hvordan skolen som institusjon forholder seg til inkludering og denne studien vil derfor se på om inkludering som begrep og praksis er noe som gir muligheter eller visse begrensinger for organiseringen av skolen (Skrede, 2017)

Den sosiale praksisen bygger blant annet på måten en tekst er produsert på. Dette kan uttrykkes gjennom blant annet tekstens intertekstualitet, altså tekstens forhold og sammenheng til lignende tekster, og hvordan tekstens formidles og blir kommunisert på fra sender til mottaker (Locke, 2004, s.42-43). Den sosiale praksisen kan derfor defineres som relasjonen mellom de sosiale strukturene i samfunnet og faktiske begivenheter som blir påvirket av den sosiale praksisen (Skrede, 2017, s.33). Dette kan blant annet overføres til Meld. St. 6., gjennom fortolkningen av de ambisjonene og forslagene presentert i Meld. St. 6. vil man gjennom en analyse kunne avdekke ulike diskurser som gjør seg gyldige i samfunnet ved å se hvordan teksten henger sammen med tidligere delt kunnskap.

Den tredje og siste delen i Faircloughs tredimensjonale modell er selve teksten, altså de sosiale begivenhetene som skaper en tekst. Her er fokuset på selve objektet, teksten som blir analysert og en kan blant annet analysere hvilken diskurs selve teksten har sitt utspring i, og de fortolkningene som er gjort av materiale og den tidligere kunnskapen av andre tekster (Locke, 2004, s.43). Meld. St. 6. er som nevnt tidligere blant annet påvirket av tidligere kunnskap om hvordan de utdanningspolitiske myndighetene har tolket og tolker inkluderingsbegrepet. Dette gjør Meld St. 6. svært relevant fordi det gjør det mulig å finne ulike former for diskurser innad i selve dokumentet.

Denne analysen vil derfor bruke Faircloughs tredimensjonale modell som en fortolkningsramme og metode for å kunne avdekke de diskursene som ligger til grunn i dokumentet i hvordan inkluderingsbegrepet trer frem både på et makro- og mikro-nivå i

samfunnet. Denne analysen vil og videre forholde seg til den kritiske realismen som vitenskapsteori fordi den åpner opp til å kunne bredere fortolke Meld. St. 6. og dens diskursive ordning når det kommer til hvordan inkluderingsbegrepet kommer til uttrykk i stortingsmeldingen.

2.3 Validitet og gyldighet av en kritisk diskursanalyse

Et av hovedtrekkene til den kritiske diskursanalysen er at den henter sitt datamateriale og studerer fenomenen som er sosialt konstituert. Hitching et al. (2011) hevder blant annet at det innenfor diskursanalyse ikke er mulig å gjøre objektive beskrivelser av data (Hitching et al., 2011, s.19). Analyseresultatene i en diskursanalyse er et resultat av forskerens fortolkningsprosesser, samtidig som det også er forskerens forståelse av menneskeskapte prosesser som er sentral (Hitching et al., 2011). Dette er også en kritikk som kommer frem hos Skrede (2017) der det poengteres at diskursanalyse har blitt kritisert for å være en øvelse hvor den lingvistiske analysen av språket primært bare er et supplement til hva forskeren har avgjort på forhånd (Skrede, 2017, s.88).

Denne kritikken bunner blant annet en selvmotsigelse i det å skulle analysere en tekst på nøytral måte, samtidig som forskeren skal kunne holde seg kritisk (Hitching et al, 2011, s.20). Enhver analyse er ikke frie for påvirkning av forskerens egne verdier og interesser, siden forskeren definerer sine forskningsspørsmål på forhånd som da igjen har blitt påvirket av forskerens verdier og interesser (Hitching et al., 2011, s.20). Ut ifra denne kritikken kan det virke slik at det er vanskelig å kunne oppnå validitet og gyldighet innenfor bruken av kritisk diskursanalyse som metode fordi den alltid vil være påvirket av forskerens egne interesser både i fortolkningen og i dannelsen av forskningsspørsmålene.

Selv om det kan se ut til at det er vanskelig å oppnå validitet og gyldighet for kritisk diskursanalyse som metode, betyr ikke det at det ikke er umulig. Skrede (2017) viser blant annet til at enkelte som bruker kritisk diskursanalyse som metode kan være bekymret for ens objektivitet i en slik tilnærming til tekstanalyse, men poengterer at denne bekymringer er unødvendig (Skrede, 2017, s.83). Det er ingen tekstanalyse som vil kunne fortelle forskeren alt som kan sies om en enkelt tekst, fordi det i bunn og grunn ikke finnes noe enhetlig og komplett endelig analyse av de tekstene forskeren studerer. For det andre vil forskeren alltid legge sine verdier, interesser og motiver bak de spesifikke spørsmålene som blir stilt til

teksten, mens det for det tredje blir poengtert at forskeren ikke må la en mangel av objektivitet blandes sammen med skeptisisme (Skrede, 2017, s.83).

Det forskeren derimot kan gjøre for å streve etter validitet er å kunne beskrive analyseprosedyren så nøye som mulig, med både gjennomsiktighet og en god sammenheng (Hitching et al., 2011, s.20). En nøye forklaring og gjennomsiktighet vil kunne bidra til at forskeren ikke unnviker å definere hvilket analytisk premiss studien er basert på, siden det i tekstanalyse ikke vil finnes noe slikt om en objektiv analyse eller en posisjon hvor forskeren kan anse seg som fri for ens verdier når fortolkningen og ytringen av materialet skjer (Skrede, 2017, s.160). Dette kan sikre at andre forskere kan etterprøve de operasjonaliseringene og fortolkningene som ligger til grunn for det resultatet av forskningen (Hitching et al., 2011).

3.0 Inkludering

3.1 inkluderingsprinsippet

Den norske skolen har som visjon og målsetting om å være en inkluderende skole. Dette er en politisk visjon som slås fast i en rekke offentlige dokumenter (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.4). Denne politiske visjonen og målsettingen har blant annet kommet fram under denne studiens redegjørelse av Nordahl-rapporten (2017), Salamanca-erklæringen av 1994 (UNESCO, 1994), og læreplanverkene fra L97 frem til LK20, og vil også videre kunne ses i denne studiens redegjørelsen av Meld. St. 6. (2019-2020): *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

Det er ingen tvil om at UNESCOs Salamanca-erklæring har dannet grunnlaget for forståelsen av inkluderingsbegrepet. Siden 1994 har UNESCO jobbet med å både utforme og spre ideen om en inkluderende skole (Kiuppis, 2011, s.92) samtidig viser også Florian Kiuppis (2011) i sin artikkel at en analyse av en rekke nasjonale rapporter viser at utdanningspolitikere og byråkrater snakker til hverandre om inkluderende utdanning ut fra UNESCOs bestemmelser og retningslinjer (Kiuppis, 2011, s.95). Dette utsagnet kan også overføres til de norske utdanningspolitiske myndighetene sin forståelsesramme av inkluderingsbegrepet hvor de baserer en inkluderende utdanning på Salamanca-erklæringens prinsipper som nevner at skolen skal tilpasse seg elevene, alle elever skal inkluderes og lære sammen uavhengig av

vansker og individuelle forskjeller og at elever med særskilte behov skal kunne få den ekstra støtten de trenger slik at de kan oppnå et tilfredsstillende nivå av læring (UNESCO, 1994).

Disse prinsippene er gjennomgående for alle læreplaner etter utdanningsreformen L97 og dens innføring i det norske skolesystemet. L97 brakte blant annet med seg et større fokus på fellesskolen og inkludering der denne læreplanen gikk fra å bruke begreper slik som integrering og normalisering. Videre finner vi også at prinsippene fra Salamanca-erklæringen gjør seg tydelige under Kunnskapsløftet LK06 som videre slår fast at skolen skal være et sosialt fellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s.32). Prinsippene og de politiske visjonene fra Salamanca-erklæringen gjør seg også tydelige under den nyeste utgaven av læreplanverket Kunnskapsløftet, LK20, der det blir fastsatt at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap og læringsmiljø som både er raust og støttende og som anerkjenner mangfoldet der alle har en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16-17).

Felles for de nevnte styringsdokumentene ovenfor er at de tydelig viser til at skolen skal fremme et inkluderende læringsmiljø, og at dette skal skje gjennom anerkjennelsen og ivaretagelsen av elevmangfoldet. Begrepet elevmangfold er et sentralt begrep samtidig som det er en gjenganger i de utdanningspolitiske myndighetenes språklige og ideologiske definering av hva inkludering skal innebære. Det som derimot er mindre tydelig i disse dokumentene er hva begrepet elevmangfoldet er, og hva det innebærer. Lund (2018) viser til i sin artikkel *En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet* at begrepet mangfold stadig oftere blir benyttet i læreplaner og styringsdokumenter som omhandler skole og utdanning, men at begrepet både er vidt og tidvis upresist (Lund, 2018, s.90).

Både Lund (2018) og Morken & Karlsen (2019) viser til at begrepet mangfold inneholder og defineres som mer enn bare et kulturelt mangfold med en definisjon som lener seg på at alle har forskjellig bakgrunn, opprinnelse, etnisitet, religion og kultur til og også inneholde individperspektiv som går på at alle enkeltmennesker er forskjellige (Morken & Karlsen, 2019, s.551). Det individuelle perspektivet innebærer altså at alle elever har forskjellige meninger, holdninger, læreforutsetninger, væremåter, opplevelser og erfaring og at elever skal anerkjennes og respekteres, og kunne brukes som en positiv ressurs for å kunne gi alle elever en likeverdig opplæring (Lund, 2018, s.88-89). Ved disse to definisjonene og redegjørelsen av elevmangfoldet, som både inneholder et kulturelt og et individuelt perspektiv, blir den

politiske visjonen av inkluderingsbegrepet i den norske skole synliggjort samtidig som den også utvilsomt viser til hvor høyt visjonen sikter.

3.2 Inkluderingsbegrepets ideologiske forankring og forståelsen av begrepets praktisering

Inkluderingsbegrepet kan både være vagt samtidig som det også kan være vanskelig å definere. På en side omhandler inkluderingsbegrepet det å møte mangfoldet og utvikle et fellesskap der alle har plass (Nilsen, 2017, s.15) mens på den andre siden blir begrepet brukt i sammenheng med at en inkluderende skole er en skole som tilpasser undervisningen og læringsmiljøet til variasjonen i hele elevgruppa, og tilbyr alle en opplæring i tråd med hver enkeltes forutsetning (Ogden, 2015, s.94). Disse definisjonene viser til to ulike ståsteder for tolkningen av inkluderingsbegrepet. Nilsen (2017) sin definisjon ser ut ifra en sosial- og fysisk dimensjon som tar utgangspunkt i elevens tilhørighet i fellesskapet, og at alle har en plass i den ordinære skolen, mens Ogden (2015) derimot definerer inkludering mer ut ifra en faglig dimensjon som omhandler hvordan skolen skal kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev på mest mulig måte for at eleven skal oppleve seg inkludert.

De omtalte dimensjonene kommer tydelig frem under inkluderingsbegrepets ideologi i skolens styringsdokumenter, og kan på mange måter danne rom for både uenigheter og misoppfatninger i hvordan begrepet både skal forstås og hvordan det skal praktiseres. I inkluderingsbegrepets ideologiske forankring er det viktig at både perspektivet som omhandler både rettigheter og praksis, hvordan skolen gjennomfører undervisningen, og perspektivet rundt elevenes subjektive følelse rundt hvordan de har det i skolen ivaretas (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.6). Skaalvik & Skaalvik (2006) peker også på viktigheten av ivaretagelsen av disse perspektivene og dimensjonene, samtidig som de skiller mellom fire kriterier for en inkluderende skole: rammekriterier, prosesskriterier, opplevelseskriterier og læringskriterier.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2006) defineres rammekriterier til de rammevilkårene en skole arbeider innenfor og som utgjør dens muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende. Blant disse rammene finner vi lover og forskrifter, økonomi og lærerressurser, kompetanse, læreplaner, fysiske forhold og holdninger og verdier i samfunnet og i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.6). Det andre kriteriet, prosesskriteriet, omhandler hva skolen gjør og hvordan den organiserer og gjennomfører undervisningen. Under dette kriteriet

gjelder blant annet skolens valg av arbeidsformer, organisering av undervisningen slik som tilpassing og differensiering av undervisningen slik at alle elever kan delta aktivt i fellesskapet, grad av autonomi og medansvar for elevene, og samarbeid mellom skole og hjem (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.6).

Det tredje kriterier, opplevelseskriteriene, handler om hvordan elevene opplever skolen både sosialt, kognitivt og emosjonelt. Dette kriteriet er viktig for at skolen skal kunne vurdere i hvilken grad målet om en inkluderende skole er oppfylt. Under dette faller i hvilken grad elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon og trivsel og selvverd i form av hvor trygge de føler de er og følelsen av å være inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.6). Det siste kriteriet, læringskriteriet, faller ifølge Skaalvik & Skaalvik (2006) under mye av det samme som opplevelseskriteriene med et større fokus på faglig læring og utvikling. (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.6) Med andre ord omhandler opplevelseskriteriene elevenes subjektive opplevelse og oppfatning av å befinne seg på skolen, mens læringskriteriet i større grad er rettet mot elevenes læring i fagene og utviklingen av denne læringen.

I den generelle redegjørelsen for disse kriteriene ovenfor blir det tydelig hvordan inkludering angår alle deler av skolens praksis, alt fra forskrifter og lover, de fysiske forholdene på skolen, skolens organisering og gjennomførelse av undervisning til å også gjelde elevenes subjektive oppfattelse og opplevelse av skolen, og deres læring og personlige utvikling. Denne forståelsen og tolkningen av inkludering viser dermed til hvor kompleks inkludering som både fenomen og begrepet kan være. Samtidig belyser også denne redegjørelsen at inkluderingsbegrepet er et begrep det kan være enkelt men samtidig komplekst å kunne redegjøre for i en politisk sammenheng, men kan være svært vanskelig for skolene å oppnå i praksis på bakgrunn av hvor omfattende dette begrepet er, og hvor mye det fremtrer i alt av hva skolen foretar seg og praktiserer.

4.0 Analyse av Meld. St. 6. (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

Gjennom blant annet den tidligere redegjørelsen for Skaalvik & Skaalviks (2006) fire kriterier for en inkluderende skole har det blitt tydeliggjort at inkludering som både ideologi og praksis er svært inngripende i skolens praksis på alle områder. Dette er noe som også blir tydeliggjort i Meld. St. 6. hvor det blant annet blir påpekt av regjeringen at det er ønskelig at statlige mål og tiltak for skoleutviklingen skal ha inkludering som et grunnleggende premiss, samtidig som skolen også skal og må ta utgangspunkt i prinsippet om inkluderings ved både planlegging og gjennomføring av det pedagogiske tilbudet ved skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-13). Dette tydeliggjør og viser dermed til at skolen har et pålagt ansvar fra de utdanningspolitiske myndighetene at inkludering skal være et grunnleggende premiss i all dens virksomhet.

Kravet til at inkludering skal være et grunnleggende premiss for all av skolens virksomhet kan vise seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis. Kiuppis (2011) viser til at i en gjennomgang av nasjonale rapporter og meldinger skrevet av ministrene i UNESCOs medlemsland at det er en sterk satsing på UNESCOs modell for en inkluderende opplæring og deres definisjon av inkluderingsbegrepet, men at det på den andre siden viser seg å være flere ulike tolkninger av modellen for en inkluderende utdanning og inkluderingsbegrepet (Kiuppis, 2011, s. 93). Videre peker også Kiuppis (2011) på at det finnes en bred politisk internasjonal enighet for realiseringen av en inkluderende opplæring og dens viktighet, samtidig som det også finnes et kollektivt mål for å kunne nå dette målet, men at denne enigheten kan på den andre siden bare reduseres til en internasjonal visjon fordi det ikke finnes en enighet blant de internasjonale politikerne om hvordan en inkluderende praksis kan overføres til en faktisk handling i skolen fordi den tolkes og implementeres svært ulikt fra land til land slik som en innføring for skole for alle, en satsing på spesialskoler eller en skole som inkluderer alle elevene i klassen (Kiuppis, 2011, s.93).

På bakgrunn av at vi finner forskjellige tolkninger og forståelser for inkluderingsbegrepet som både ideologi og dens implementering i praksis, vil en også finne ulike diskurser som knytter seg opp imot dette begrepet som videre kan gjøre seg framtrede innad i skolens styringsdokumenter og de utdanningspolitiske myndighetenes visjoner som blir fremlagt i disse dokumentene. Denne analysen vil derfor for det første gi et kort sammendrag av de viktigste momentene i Meld. St. 6. for å kunne gi leseren en generell forståelse av dette

styringsdokumentet som en gjenstand for analyse. Videre vil denne studien analysere og sette Meld. St. 6. inn i en diskursiv kontekst, som tidligere har blitt gjort rede for i denne teksten, ved å bruke Norman Faircloughs tilnærming til diskurser og hans tredimensjonale-modell som en fortolkningsramme av denne stortingsmeldingen. Dette gjøres ved å sette inkluderingsbegrepet slik det blir uttrykk i Meld. St. 6. inn en sammenheng med de tidligere nevnte styringsdokumentene LK97, LK06, LK20, Nordahl-rapporten og Salamanca-erklæringen av 1994 og sammenligne disse og se på de sosiale praksisene som gjør seg gjeldende. Deretter vil denne studien se på hvilke diskurser som er dominerende innad i Meld. St. 6. og drøfte hvordan de diskursene som gjør seg synlige har blitt påvirket av ulike maktrelasjoner på både et mikro- og makro-nivå i det samfunnsmessige perspektivet. Til slutt vil denne studien vise til de diskursene som gjør seg framtrepende i Meld. St.6. og i hvilken grad de materialiserer seg i forståelsen av inkluderingsbegrepet.

4.1 Sammendrag av Meld. St. 6. (2019-2020): Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Meld. St. 6. er en melding til Stortinget fra Regjeringen Solberg. Stortingsmeldingen fikk tilråding fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019, og ble godkjent i statsrådet samme dag som tilrådingen. Gjennom denne stortingsmeldingen peker regjeringen blant annet på de ønsker en skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, og for å oppnå dette kreves det både et inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Meld. St. 6. (2019-2020), s.7). Regjeringen påpeker videre at et fellestrekk for de viktigste tiltakene i denne stortingsmeldingen er å bringe kompetanse nærmere elevene, og for å kunne gjøre dette skriver regjeringen at det kreves en satsing på kompetanseutvikling i barnehager og skoler og i PP-tjenesten, samtidig som det er viktig å bedre samarbeidet mellom barnehager, skoler, SFO og det lokale støttesystemet (Meld. St. 6. (2019-2020), s.8).

Innholdet i Meld. St. 6. er bygget slik at meldingen baserer seg på og bygger videre på tidligere kunnskapsgrunnlag fra blant annet tidligere stortingsmeldinger, samtidig som den også bygger videre på og forsterker den politikken som regjeringen har ført (Meld. St. 6. (2019-2020), s.9). Regjeringen peker også videre på at denne stortingsmeldingen i all hovedsak har hentet sitt kunnskapsgrunnlag fra nye rapporter som blir omtalt i stortingsmeldingen. Dette gjelder særlig rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge*

fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018) og NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* fra Stoltenberg-utvalget.

Meld. St. 6. er et dokument på totalt 120 sider med et innhold som fordeler seg på 9 kapitler. Disse kapitlene tar for seg hovedtemaene «inkluderende fellesskap og «tidlig innsats», og som nevnt tidligere henter sitt kunnskapsgrunnlag fra Nordahl-rapporten (2018) og NOU 2019: 3 fra Stoltenberg-utvalget. På bakgrunn av at min studie vil ta for seg hvordan begrepet inkludering kommer fram primært i grunnskolen vil denne studien fokusere på kapitlene som kun tar for seg inkludering i skolen og vil derfor se bort ifra de kapitlene som omfatter barnehage, SFO og andre instanser som for eksempel PP-tjenesten som blir presentert i stortingsmeldingen. For å begrense omfanget av denne studiens analyse har jeg også valgt å ikke se på Stoltenberg-utvalgets utredning i NOU 2019: 3, men heller bruke Nordahl-rapporten ut fra disse to dokumentene for å kunne se Meld. St. 6. i sin diskursive kontekst, som også tidligere er gjort rede for i denne teksten.

4.2 Meld. St. 6. sett i lys av dens diskursive kontekst og sosiale praksis

Kiuppis (2011) påpeking angående at det eksisterer en felles politisk visjon for implementeringen av en inkluderende skole som et grunnleggende premiss og ideologi, men at det på den andre siden eksisterer ulike tilnærminger og tolkninger for hvordan dette skal foregå i praksis, er også noe som kan overføres til de offentlige styringsdokumentene som omfatter den norske skolen. Den politiske visjonen om en inkluderende skole og utdanning er noe som fremmes av en rekke styringsdokumenter som blant annet Salamanca-erklæringen, L97, LK06, LK20 og Nordahl-rapporten, der disse dokumentene også utgjør Meld. St. 6. sin diskursive kontekst. For å forstå denne konteksten vil derfor disse dokumentene analyseres i lys av hverandre i sammenheng med Meld. St. 6. for å kunne avdekke disse dokumentenes forståelse av inkludering, og avdekke hva som poengteres som det viktigste for å kunne oppnå en inkluderende utdanning sammenlignet med Meld. St. 6.

4.2.1 Tilpasset opplæring, et grunnleggende prinsipp for inkludering?

Tidligere i denne teksten har det blant annet blitt påpekt på bakgrunn av Florian Kiuppis (2011) forskning at de utdanningspolitiske myndighetene bruker UNESCOs (1994) retningslinjer som en bakenforliggende forståelse når de snakker om inkludering. Ut ifra dette ståstedet kan man derfor på bakgrunn av en slik forståelse forstå hvorfor tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp for utviklingen av en inkluderende skole har fått en sentral plass innad i utformingen av styringsdokumentene for den norske skolen og begrepets vektlegging, spesielt siden tilpasset opplæring blir innad i Salamanca-erklæringen sett på som et grunnleggende prinsipp for å kunne oppnå en inkluderende skole. I erklæringen står det at

Schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children. [...] Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. (UNESCO, 1994, s.6).

I dette sitatet belyses det hvordan en inkluderende skole ikke bare burde se på hvordan de bedre burde inkludere de elevene med særskilte behov, men også tilrettelegge for de mer begavede elevene også. Videre i salamanca-erklæringen blir det blant annet påpekt under kapittel «B. School factors» nødvendigheten av en pedagogikk som setter barnet i sentrum, samtidig som skolen må kunne opptre mer fleksibelt i deres organisering i møte med elevene for og i større grad kunne tilrettelegge for elever med forskjellige behov for å oppnå en mer tilfredsstillende utdanning for alle elever og kunne oppnå idealet om en inkluderende skole (UNESCO, 1994, s.21). Tilpasset opplæring blir derfor sett i lys av Salamanca-erklæringen noe som må omfatte alle elever, samtidig som skolen må tilpasse seg elevene, og ikke motsatt, der skolen må utforme dens læreplan for å imøtekomme alle elever med ulike evner, interesser og forutsetninger (UNESCO, 1994, s.22).

Under prinsipper og retningslinjer for opplæringen i læreplanverket L97 knyttes begrepet tilpasset opplæring opp mot begrepet mangfold; «Mangfold i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfold av utfordringer. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa» (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.57-58). Videre blir også tilpasset opplæring nevnt i sammenheng med likeverd, der L97 understreker at individuell tilpassing er nødvendig for at alle elever skal få et likeverdig tilbud

(Kirke, Utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.58), samtidig settes også begrepet tilpasset opplæring i sammenheng med inkludering og viser til at tilpassing er en forutsetning for å kunne oppnå målet om en inkluderende skole.

Tilpasset opplærings tilknytning til begrepene mangfold, likeverd og inkludering er også overført til LK06. I LK06 blir derimot definisjonen av mangfold noe utvidet der det ikke bare omfatter elevens bakgrunn, interesser og forutsetninger slik som det fremkommer i L97, men også til å omfavne kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.33-34). Videre blir det også tydelig at LK06 har erstattet minoritetsbegrepet som ble brukt i L97, der LK06 heller bruker sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn når dokumentet refererer til alle de forskjellige elevene vi finner innad i skolen. Denne erstatningen kan ses på som et språklig toneskifte i hvordan de forskjellige individene i skolen blir omtalt i disse styringsdokumentene.

L97 kan på en måte gi et inntrykk av et «vi»- og «dem»- perspektiv gjennom at dokumentet for det første presenterer tilpasset opplæring under «lokal tilpassing», «individuell tilpassing», «likestilling mellom kjønna» og til slutt under «språklige minoriteter» der det presenteres at også dette gjelder for minoritetene i skolen, og at også minoritetene skal få et likeverdig utdanningstilbud for å kunne aktivt delta i samfunnet (Kirke-, Utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.60). I hverken LK06, LK20, Nordahl-rapporten eller Meld. St. 6. blir begrepet minoriteter brukt i en slik sammenheng slik det blir presentert i L97. Dette bidrar til å vise at det har skjedd en endring i samfunnet om hvordan minoriteter blir omtalt. Det er ikke lenger et «vi»- og «dem»- perspektiv, men det blir brukt flere ulike begreper for å omtale elever med forskjellig bakgrunn, slik som nevnt tidligere i relasjon til LK06, for å kunne oppnå målsettingen om inkludering og inkluderingsbegrepet slik det blir presentert i Salamanca-erklæringen slik at det omfatter alle elever uansett bakgrunn og sosial tilhørighet (UNESCO, 1994).

I den overordnede delen av LK20 blir derimot ikke tilpasset opplæring nevnt i sammenheng med inkluderingsbegrepet. Under kapittel 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2017) i LK20 blir derimot begrepet likeverd brukt; «Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Likeverd blir ut fra dette sitatet sett i sammenheng

med et lærings- og utviklingsperspektiv der tilpasset opplæring kan gi elevene like faglige muligheter og stimulere til læring og utvikling i skolen. Derfor kan det tolkes i LK20 at tilpasset opplæring ikke nødvendigvis trenger å være en forutsetning for en inkluderende skole, men heller et viktig prinsipp for elevens opplæring og utdanning sett ut ifra et individualistisk perspektiv (Imsen, 2016, s.232).

Perspektivet på tilpasset opplæring som et viktig premiss for inkludering slik det ble presentert av Skaalvik & Skaalvik (2006) kan dermed tenkes å stå i kontrast til, samtidig som det også kan komme i konflikt med det individualistiske perspektivet på tilpasset opplæring som blir fremmet i LK20 (Imsen, 2016, s.232). Dreiningen og fokuset om at tilpasset opplæring kun skal gjelde den individuelle eleven kan derfor tenkes å komme i konflikt med idealet om et inkluderende fellesskap i skolen fordi et stort fokus på individualitet vil på et sett og vis ikke være forenelig med tanken om fellesskap.

Videre nevner også LK20 at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje innenfor fellesskapet, men med individuelle tilpasninger som passer mangfoldet av elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Dette er et perspektiv som vi også kan finne igjen i Nordahl-rapporten (2018). I kontrast til LK20 presiserer Nordahl-utvalget at tilpasset opplæring er en nødvendig forutsetning for inkluderingsprinsippet (Nordahl, 2018, s.31), samtidig som de i likhet med LK20 påpeker at tilpasset opplæring skal skje innenfor den vanlige undervisningen og de ordinære rammene i skolen (Nordahl, 2018, s.32). Dermed skiller både LK20 og Nordahl-rapporten seg fra L97 og LK06 ved å gi uttrykk for at tilpasset opplæring kun er en forutsetning for inkludering så lenge den tilpassede opplæringen blir gitt innenfor gitte felles rammer slik som den ordinære undervisningen og opplæringen i skolen.

Ved å sette Meld. St. 6. (2019-2020) i lys opp imot de tidligere styringsdokumentene, og det innholdet som er presentert ovenfor i denne teksten, kommer det tydelig fram at Meld. St. 6. velger å ikke tilknytte begrepet tilpasset opplæring lik tydelig opp mot inkludering og likeverd som en grunnleggende premiss for en inkluderende skole slik det blir presentert og fremstilt i dokumentene L97, LK06 og Nordahl-rapporten. Istedenfor blir tilpasset opplæring svært ofte satt i sammenheng med tidlig innsats der Meld. St. 6. gir et inntrykk av at tidlig oppdagelse og iverksetting av tiltak som tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering. Dette kan antydes ved at Meld. St. 6. gjentatte ganger viser til tidlig innsats som en forutsetning for inkludering ved stortingsmeldingen for det første presiserer at «Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for

regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Videre nevnes det blant annet at

Grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. Dersom barna utvikler et godt fundament disse årene, øker sannsynligheten for en god utvikling videre. Det tilbudet barna får i barnehagen og de første årene i grunnskolen, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid. Det er derfor viktig at alle barn får tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbudet tidlig i livet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12).

Ut fra disse utdragene kan det trekkes frem at tidlig innsats er en form for inkludering og at det er noe som må jobbes kontinuerlig med fra barnas første leveår for å danne et godt fundament slik at de kan lykkes videre i både utdanning og arbeid. Tidlig innsats og inkludering kan med andre ord bli sett på som et kontinuerlig og fremtidig prosjekt som peker på elevenes utvikling fra barneskole til arbeid, og danner et viktig grunnlag for elevenes utvikling. I tillegg blir tilpasset opplæring knyttet sammen med dette kontinuerlige prosjektet av elevenes utvikling der det blir vektlagt hvordan et godt tilpasset tilbud for de individuelle elevene i skolen skal kunne danne grunnlaget for elevens utvikling slik at de kan lykkes videre i både videre-utdanning og som fremtidige arbeidstakere. Det kan derfor tenkes at tilpasset opplæring ikke bare er et verktøy for hvordan elevene subjektivt oppfatter skolen, hvordan de mestrer skolehverdagen både faglig og sosialt, og deres måloppnåelse der og da, men skal derimot brukes som et verktøy som legger til rette for hvordan elevene skal utvikle seg i et langtidsperspektiv.

Ved at Meld. St. 6. velger å knytte tilpasset opplæring opp sammen med tidlig innsats gir dokumentet assosiasjoner og en oppfattelse av at det finnes et politisk toneskifte rundt inkluderingsbegrepet. Dette kan tolkes med at tilpasset opplæring ikke bare er et verktøy som skal legge til rette for det mangfoldet vi finner i elevgruppen og elevenes evner og forutsetninger slik de forekommer her og nå, men skal kunne brukes som et verktøy som skal kunne sikre elevenes utvikling for en god utdanning for fremtiden og gi de muligheter for å kunne nå sine ambisjoner og drømmer for å kunne oppleve seg selv som verdifull i fellesskapet. Dette synet blir presentert blant annet i dette utdraget

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge

skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Her blir det poengtert hvordan tidlig innsats og inkluderende fellesskap er grunnleggende for elevenes fremtidige utsikter, samtidig som utdanningssystemet skal legge til rette for at elevene skal kunne oppnå de drømmene og ambisjonene de har for seg selv i framtiden.

4.2.2 Oppfattelsen av fellesskap og mangfold i den inkluderende skolen

Under denne tekstens redegjørelse for inkluderingsbegrepet har det blant annet blitt påpekt at mangfoldsbegrepet er et svært sentralt begrep i de utdanningspolitiske myndighetenes ideologiske forankring og forståelse av inkludering som begrep. Videre har det også blitt påpekt ved å bruke Lund (2018) at de utdanningspolitiske myndighetene stadig oftere benytter begrepet mangfold i læreplaner og styringsdokumenter som omhandler skole og utdanning, men at begrepet har både blitt sett på som vidt og tidvis upresist (Lund, 2018, s.90). På bakgrunn av dette vil det derfor i denne analysen være hensiktsmessig å se hva de forskjellige dokumentene som danner grunnlaget for Meld. St. 6. legger vekt på ved mangfoldsbegrepet sett i lys av inkludering og fellesskap ved å sette disse dokumentene i perspektiv med Meld. St. 6.

I Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) blir mangfoldsbegrepet knyttet til en definisjon som omtaler elevenes egenskaper, behov, interesser, ferdigheter og læringsevner ved at erklæringen legger til grunn denne definisjonen «every child has unique characteristics, interest, abilities and learning needs, education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs» (UNESCO, 1994, s.viii). Denne definisjonen kan videre ses i sammenheng med inkluderingsbegrepet der UNESCO legger til grunn at skolen skal legge til rette for alle elever uavhengig av deres forutsetninger og sosiale og faglige behov som et grunnprinsipp for inkludering i erklæringen. Dette legger et grunnlag for en tolkning at UNESCO ser på mangfoldsbegrepet som noe som er tilknyttet elevenes ulike personlige egenskaper, og at disse personlige egenskapene påvirker elevenes forutsetning for utvikling og læring.

I Salamanca-erklæringen blir ikke bare mangfoldsbegrepet sett på noe som er tilknyttet elevenes personlige egenskaper, og hvordan disse egenskapene påvirker deres forutsetning for læring, men mangfoldsbegrepet tar også sikte på å se på elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn

The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. (UNESCO, 1994, s.6).

Påpekingen av elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn kan ses i sitatet ovenfor gjennom at UNESCO (1994) legger til grunn at mangfold er både «Street and working children», «children from remote or nomadic populations», «children from linguistic, ethnic or cultural minorities» og «children from disadvantaged or marginalized areas or groups», der alle disse punktene peker på barn og unge fra ulike deler av samfunnet enten de kommer fra rike eller fattige kår, deres sosiale status, etnisitet og om det er barn fra minoriteter.

Grunnsynet av mangfoldsbegrepet slik det blir presentert i Salamanca-erklæringen finner vi også igjen i L97 (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996).

Einskapsskolen skal femne alle grupper. Skolen er ein felles arbeids- og møteplass. Der kjem elevane saman, lærer av og lever med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhøyrse eller funksjonsevne. Einskapsskolen skal gjere sitt til at elevane utviklar evna til å lære, vere og verke saman. Det gjer at skolen er med på å jamne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom grupper. I eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevar med ulike bakgrunn og motverke diskriminerande holdningar. (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.56).

I sitatet ovenfor vises det til hvordan mangfoldsbegrepet blir knyttet til geografiske forhold, sosial bakgrunn og etnisitet slik det også blir poengtert i Salamanca-erklæringen. Videre nevnes det også i L97 hvordan enhetsskolen må ta hensyn til og respektere ulikhetene i mangfoldet i skolen på bakgrunn av elevenes bakgrunn og forutsetninger for at et

inkluderende fellesskap skal være mulig (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.57).

I LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir mangfoldsbegrepet knyttet til de samme faktorene som vi finner i både Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) der mangfoldet omfatter kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 1996, s.34), samtidig som mangfoldet også bygger på deres bakgrunn og forutsetninger slik det presiseres i dette sitatet «Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.31). På bakgrunn av dette kan det tolkes at det finnes en videreføring av forståelsen og definerings av mangfoldsbegrepet fra Salamanca-erklæringen og L97 til LK06.

Selv om det finnes en overført forståelse mellom disse dokumentene skiller imidlertid LK06 seg fra både Salamanca-erklæringen og L97 der mangfoldsbegrepet ikke er tilknyttet inkluderingsbegrepet på samme måte som i de foregående styringsdokumentene. I LK06 blir det blant annet påpekt under kapitteloverskriften *Sosial og kulturell kompetanse* at;

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.32).

Dette sitatet viser til hvordan LK06 kobler både mangfold, fellesskap og inkludering opp imot kompetansebegrepet gjennom blant annet bruken av kapitteloverskriften *Sosial og kulturell kompetanse*. Videre kan forståelsen av tilknytning til kompetanse forstås ut ifra sitatets bruk av blant annet «kulturforståelse» der forståelse viser til hvordan elevene må tilegne seg en «forståelse», som kan tolkes som et annet ord for både kunnskap og kompetanse», rundt det kulturelle for å kunne anerkjenne og respektere mangfoldet og fellesskapet.

Til slutt kan også koblingen mellom mangfoldsbegrepet og kompetansebegrepet ses i sammenheng med at sitatet ovenfor trekker ut at det er viktig at elevene deltar i de demokratiske prosessene, slik at de kan utvikle et demokratisk sinnelag, og en forståelse for at

deres aktivitet i et demokratisk samfunn har betydning for det mangfoldige samfunnet ved å gi rom for samarbeid og dialog, samt skape nye meningsbrytninger. Her kan vi se hvordan både utvikling og forståelse er svært sentralt for at eleven skal kunne være delaktige i fellesskapet og gi noe til det mangfoldige samfunnet. Dette kan dermed ses i kontrast til L97 som i større grad heller påpeker hvordan enhetsskolen må ta hensyn til og respektere ulikhetene i mangfoldet i skolen på bakgrunn av elevenes bakgrunn og forutsetninger for at et inkluderende fellesskap skal være mulig (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s.57). Dermed kan en vise til at det har skjedd en endring i hvordan LK06 presiserer og fortolker både mangfold og inkludering der det kan trekkes en sammenheng til nyliberalistiske tanker ved at ordleggingen sentrerer seg rundt den individuelle eleven og elevens utvikling der det er viktig at samfunnet og skolen investerer i elevenes kunnskap slik at elevene kan gi tilbake til samfunnet senere (Thuen, 2010, s.284-285). Her får vi derfor en prioritering av utviklingen av det individuelle fremfor en dannelse av fellesskapet.

I LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir mangfoldsbegrepet i likhet med L97 og LK06 sett i sammenheng med inkludering der det blant annet nevnes at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4). Samtidig kan det også trekkes ut fra LK20 at det har blitt et enda større fokus på den individuelle eleven og dens utvikling, noe som kan ses i sammenheng med liberalismens hovedtrekk der individet og det rettigheter og avgjørelser står i sentrum (Thuen, 2010, s.274), hvor LK20 trekker frem at skolen skal bidra til at elevene skal ivareta og utvikle sin identitet innenfor det inkluderende og mangfoldige fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Lengre ut i kapitlet *Identitet og kulturelt mangfold* blir det også påpekt viktigheten av elevens individuelle identitet innenfor fellesskapets rammer, noe som også gir en forsterket forståelse av liberalismens inntog i den moderne skolen hvor det blant annet står

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5).

Dette sitatet viser hvordan elevenes «forståelse», «innsikt» og «erfaringer», ord som kan oppfattes som synonymmer for både «kunnskap og kompetanse», av hvordan elevene oppfatter fellesskapet skal være med på å forme deres egen identitet, og hvordan de utvikler sitt individuelle selv for å kunne sikre at de også blir delaktige i et mangfoldig og inkluderende fellesskap. Dette kan derfor være med på å understreke en nyliberalistisk dreining i utdanningspolitikken innad i LK20 sammenlignet med de foregående læreplanene L97 og LK06.

Slik det har kommet frem i de tidligere nevnte styringsdokumentene under dette kapitlet er det også slik at Meld. St. 6. (2019-2020) setter mangfoldsbegrepet i sammenheng med inkludering. Dette kan ses ved at Meld. St. 6. legger dette sitatet under overskriften *Hva er inkludering?*

I en tid preget av stadig raskere endringer og økende mangfold i samfunnet er barnehagene, skolene og SFO de viktigste fellesarenaene for barn og unge. Mangfold er en berikelse for barnehagene, skolene og SFO. Det gir barna og elevene mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og til å lære om andre språk og kulturer. Inkluderende fellesskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.12).

Sitatet gir også et inntrykk av at hvis skolen har klart å skape et inkluderende fellesskap på forhånd vil dette være et viktig grunnlag for å ta vare på det stadig økende mangfoldet i samfunnet. Ved at sitatet presenteres at mangfoldet i samfunnet er økende kan det tenkes at ved mangfold referer Meld. St. 6. til mennesker fra andre kulturer. Denne tanken styrkes av at mangfold også presenteres som noe som kan gi «berikelse», hvorav min tolkning av sitatet er at mangfold er med på å tilføye samfunnet og skolene noe det ikke har fra før av. Denne definisjonen kan i kontrast til både Salamanca-erklæringen og LK06 tolkes som noe smalere fordi den ikke omfatter elever av alle deler av samfunnet, men heller retter seg mer mot innvandring gjennom at barn lærer om andre språk og kulturer.

Et annet punkt som også gjør seg synlig er hvordan mangfold også blir knyttet til å være en «ressurs», og hvordan vi som samfunn må ha kunnskap om hvordan vi på best mulig måte skal bruke det økende mangfoldet i samfunnet og skolen som den ressursen det blir utartet å være. «Det er viktig at de som arbeider tett på barna og elevene, har kunnskap om hvordan mangfold kan brukes som en ressurs, og om hvordan de kan støtte, styrke og følge opp barn

og unge ut fra deres individuelle forutsetninger» (Meld. St. 6. (2019-2020), s.13). Dette sitatet kan tenkes å falle inn under en nyliberalistiskdiskurs fordi hvis man setter både dette og det forekommende sitatet i sammenheng med hverandre viser de til hvordan mangfoldet tenkes å være noe som fremmer utviklingen av individene. I min tolkning kan det derfor tenkes at de individuelle egenskapene og forutsetningene du har som en mangfoldig samfunnsborger er med på å gi samfunnet en berikelse, noe som samfunnet ikke har fra før, og at det derfor er viktig at skolen, og de som jobber i skolen, vet hvordan de best skal kunne fremme og bruke dette mangfoldige aspektet ved individet som ikke bare en berikelse for individets individuelle jeg, men også som noe som fremmer utviklingen av individene i fellesskapet slik at de kan bli den beste versjonen av seg selv og være med på å videreutvikle demokratiet.

4.2.3 Understrekingen av kompetanse som en nødvendighet for å skape en inkluderende skole

Det som jeg imidlertid finner svært interessant i denne analysen er hvordan alle de øvrige nevnte styringsdokumentene, Salamanca-erklæringen, L97, LK06, LK20 og Nordahl-rapporten, i noen grad nevner kompetanse og kunnskap hos skolens ansatte som et av kriteriene for å kunne oppnå en inkluderende skole, mens Meld. St. 6. (2019-2020) i kontrast knytter kompetanse og kunnskapsbegrepet i svært stor grad til inkluderingsbegrepet. Dette er et skifte som har gjort seg gradvis tydelig innad i styringsdokumentene der denne utviklingen kan ses i sammenheng med nyliberalismen.

Et eksempel fra Salamanca-erklæringen kan blant annet ses under kapittel C. *Recruitment and training of educational personnel* hvor det blir slått fast at «Appropriate preparation of all educational personnel stands out as a key factor in promoting progress towards inclusive schools» (UNESCO, 1994, s.27). Her blir det påpekt at kompetanse blant skolens ansatte er svært viktig for å kunne jobbe mot en inkluderende skole. Videre gjennom dette kapitlet blir det også påpekt at både de ansatte i skolen, og studenter som utdanner seg som lærere, bør få kunnskap om hvordan de både skal kunne danne en forståelse og en positiv orientering mot elever med funksjonshemninger, og som vil trenge særskilt tilrettelegging i skolen, gjennom blant annet å kunne tilrettelegge for disse elevene ut fra deres forutsetninger og nivå ut ifra kunnskapsmålene en finner i læreplanen (UNESCO, 1994, s.27).

Dette er også en påpekning som gjør seg gjeldende i de andre styringsdokumentene der det blir trukket fram hvordan både ansatte i skolen, kommende lærere og universiteter trenger mer kunnskap og kompetanse for å bedre kunne legge til rette for en inkluderende skole siden det er disse som spiller en hovedrolle i utviklingen av skolen og skolen som en inkluderende arena (UNESCO, 1994, s.28). Dette er et perspektiv som også gjør seg gjelde i Nordahl-rapporten der det blir påpekt hvordan kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling (Nordahl, 2018, s.7), og at manglende kompetanse hos de ansatte i skolen er med på å svekke elevenes læringsutbytte samtidig som en manglende kompetanse gjør det vanskelig å tilpasse til de enkelte elevene og gi de en større følelse av tilhørighet og inkludering i skolen på både den faglige og sosiale arenaen (Nordahl, 2018, s.93).

I de to eksemplene ovenfor sett i lys av Meld. St. 6. (2019-2020) kan det skimtes en dreining i hvordan kunnskap og kompetanse blir tilknyttet inkluderingsbegrepet. I Salamanca-erklæringen og Nordahl-rapporten blir kunnskap og kompetanse brukt som et verktøy for å kunne skape inkludering ved å gi elever tilpasset opplæring ut fra deres evner og forutsetninger og uansett bakgrunn. I Meld. St. 6. blir derimot kunnskap og kompetanse ikke bare sett i sammenheng med den kompetansen de ansatte har, slik at de kan gi elevene muligheter ved å tilrettelegge ut fra deres evner og forutsetninger, men derimot noe som elevene også skal tilegne seg fordi kunnskap og kompetanse blir sett på noe som er avgjørende for samfunnsutviklingen og hvordan elevene senere finner sin plass i samfunnet.

Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å kunne leve et selvstendig liv. Kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen, og det er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd. Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle.

Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.7).

I dette sitatet blir et samfunn- og kunnskapsøkonomisk perspektiv på samfunnet svært fremtredende, der kunnskap, kompetanse og utvikling i utdanningssystemet blir sett på som et grunnlag for utvikling og vekst i samfunnet (Imsen, 2016, s.232-233) gjennom at det påpekes at kunnskap gir elevene likeverdige muligheter, samtidig som det gir dem muligheten til å utvikle evnene sine på best mulig måte for at de skal kunne leve selvstendige liv, og at det på bakgrunn av dette er viktig at flere deltar i arbeidslivet og at de står lengre i arbeid, der kunnskap er det avgjørende grunnlaget for dette. Dette er derfor med på å understreke at skolen har en oppgave i å bidra til å øke den økonomiske veksten i samfunnet gjennom at alle elevene i skolen får likeverdige muligheter gjennom kvaliteten på undervisningen og tilegningen av kunnskap (Imsen, 2016, s.234), samtidig viser også sitatet til en nyliberalistisk påvirkning der skolen er det økonomisk prosjekt som er tuftet på målsettinger og verdier for å fremme vekst og utvikling av individene istedenfor en tanke om å jevne forskjellene med danning. Utdanning blir derfor det sentrale begrepet som kommer til syne istedenfor selve dannelsesbegrepet.

Videre trekker sitatet fram kunnskap som både et grunnlag og noe som er avgjørende for demokratiet, verdiskapning og velferd, altså samfunnsutviklingen i samfunnet. Hvorfor kunnskap tenkes som et avgjørende grunnlag for demokratiet blir ikke definert, men en kan tenke at det henger sammen med at alle barn og unge skal ha like muligheter gjennom at de får en tilfredsstillende utdanning for å utvikle deres ambisjoner og drømmer slik at barn og unge på sikt kan bidra til samfunnsutviklingen og en videreutvikling av demokratiet. På en annen side kan også disse faktorene for samfunnsutvikling ses på som motsigelser (Imsen, 2016, s.238)

Når kunnskap trekkes frem som avgjørende for demokratiet kan det tenkes at skolens oppgave er å danne velinformerte og kritiske samfunnsborgere med verdier tuftet demokratiske idealer og likeverdige muligheter for alle, samtidig som skolen bidrar til en individuell frigjøring fra kapitalismens krefter for å danne et meningsfylt liv (Imsen, 2016, s.237-238). På den andre siden trekker Meld. St. 6. kunnskap inn som en avgjørende faktor for verdiskapning og velferd, samtidig som barn og unge skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner ved at skolen iverksetter tidlig innsats, kan en se en skole som er preget av å tjene et kapitalistisk system der kompetanse blir tilknyttet kvaliteter slik som verdiskapning og velferd, som igjen legger til rette for samfunnets økonomiske vekst (Imsen, 2016, s.234).

Et annet punkt som er svært interessant vedrørende Meld. St. 6. (2019-2020) er hvordan dokumentet under kapittel 3. *Mer inkluderende praksis* kun fremhever barn og elever med stort læringspotensial, og hvordan det kun er denne gruppen med barn og unge som nevnes og blir knyttet under inkluderingsbegrepet (Meld. St. 6. (2019-2020), s.51).

Barn og elever med stort læringspotensial er en sammensatt gruppe som trenger ulike former for tilpasset opplæring. Noen barn er høyt presterende, men opplever at de ikke får tilstrekkelig faglige utfordringer og kan derfor få dårligere mestringsfølelse og motivasjon. Andre barn kan være vanskelige å identifisere fordi de ikke presterer så godt, samtidig som de har et urealisert potensial for læring. Barn med høyt læringspotensial kan ha ulike former for lærevansker og sosiale utfordringer. Noen av konsekvensene for elevene kan være at de ikke fullfører skolen og/eller at de får ulike feildiagnoser. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.51).

Under dette kapitlet nevnes det også hvordan regjeringen ønsker å forbedre det spesialpedagogiske systemet og få et godt, tilpasset og inkluderende tilbud til alle elever (Meld. St. 6. (2019-2020), s.50-51), men samtidig virker dette nesten selvmotsigende ved å ta i betraktning at den eneste gruppen av elever som blir nevnt, både i sammenheng blant elever med særskilte behov og elever i den ordinære opplæringen, er barn og unge med stort læringspotensial. Ved å kun ta en elevgruppe i betraktning, og spesifisere til denne gruppen slik som det gjøres i Meld. St. 6., virker det nesten i strid med inkluderingsbegrepet slik det blir presentert i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som også blir presentert i Meld. St. 6. under Boks 1.3 *Forpliktelser om inkluderende utdanning* (Meld. St. 6. (2019-2020), s.11) der det blir påpekt at inkludering gjelder alle elever, uansett forutsetninger og behov.

Sitatene ovenfor, hentet fra side 51 og side 7 i Meld. St. 6. (2019-2020), gir også et inntrykk av at Meld. St. 6. har et sterkt fokus på elevenes prestasjoner og deres konkurransedyktighet i både det nåværende perspektivet i skolen, og i et fremtidig perspektiv gjeldende i arbeidslivet. Dette inntrykket og antakelsen kan relateres til nyliberalismen, og da kanskje spesielt på de markedsøkonomiske tankene som ligger i grunn for ideologien rundt New Public management der mål- og resultatstyring og økt konkurranse skal fremme både utvikling og vekst i et markedsøkonomisk perspektiv (Hansen, 2022). Videre påpekes det i Meld. St. 6. at «det er behov for mer kunnskap om hvordan lærerne kan jobbe for at alle barn kan utnytte sitt potensial og oppleve mestring» (Meld. St. 6. (2019-2020), s.53). Her blir det ytterligere påpekt hvordan økt kompetanse og kunnskap skal kunne øke elevenes prestasjoner ved en utfoldelse

av elevenes læringspotensial gjennom kunnskap, der opplevelsen av mestring hos elevene blir uttrykt gjennom målbare resultater og deres prestasjoner.

Det økte fokuset på elevenes prestasjoner står også i kontrast til studier som blant annet viser til at elever opplever mindre tilhørighet og inkludering når de opplever et økt prestasjonspress siden dette har en negativ virkning på elevenes psykiske helse og deres subjektive oppfattelse av inkludering i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s.15-16). Ved økte krav til kunnskap, kompetanse, prestasjoner, effektivitet og konkurransedyktighet i den norske skolen kan det argumenteres for at skolen opprettholder et system som produserer elever som opplever mindre tilhørighet både faglig og sosialt i skolen fordi det kommer økende krav for å tilpasse for elever med forutsetninger for et stort læringspotensial enn for elever uansett forutsetninger og evner (Schaanning, 2018, s.171)

Et slikt økt fokus på et økende krav om kompetanse og kunnskap i Meld. St. 6. kan derfor argumenteres for å stå i kontrast med inkluderingsprinsippet slik det blir presentert i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), fordi inkludering blir i Meld. St. 6. sett i sammenheng med de egenskapene hos elevene som kan måles ut ifra et økende kravet om kunnskap, istedenfor å knytte inkludering opp mot elevens subjektive følelse av inkludering i fellesskapet basert på at læreren bruker sin kunnskap som et verktøy for å tilpasse undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger og behov. Kunnskap blir noe som er læringsfremmede på bakgrunn av at det fremmer elevenes potensiale, men også noe som kan bli sett på som hemmende fordi det øker fokuset på elevenes prestasjoner og fører derfor til en større differensiering mellom elevenes målbare resultater og konkurransedyktighet i utdanningssamfunnet.

4.3 Den sosiale praksis og en eventuell påvirkning av de sosiale strukturene

Ved å ha satt Meld. St. 6. (2019-2020) i sammenheng, og sett på dens forhold og intertekstualitet med andre gjeldende styringsdokumenter, har det i denne analysen blitt avdekket hvordan den sosiale praksisen gjennom fortolkningen av inkluderingsbegrepet viser til to ulike representasjoner gjennom reproduksjon av gjeldende diskurser innad i styringsdokumentene og hvordan disse gjør seg gjeldene, og deres påvirkning av de sosiale strukturene.

For det første viser Meld. St. 6. antydning til en sosial struktur som bygger på nyliberalistisk ideologi som gjør seg gjeldende i et kapitalistisk og samfunnsøkonomisk perspektiv ved at Meld. St. 6. blant annet begrunner barn og unges tilegning av kunnskap som avgjørende for samfunnsutviklingen, samtidig som kunnskap også er grunnlaget for at elevene skal kunne få likeverdige muligheter til å nå sine drømmer og ambisjoner (Meld. St. 6. (2019-2020), s.7). Videre gjør denne representasjonen seg også tydelig gjennom at Meld. St. 6. påpeker at arbeidet med inkludering må skje innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og at barn og elever får et godt og tilpasset tilbud innenfor disse ordinære rammene i opplæringen for å videre kunne lykkes både i utdanning og arbeid, samt oppleve seg selv som verdifull for fellesskapet (Meld. St. 6. (2019-2020), s.12).

Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. Regjeringen er opptatt av at det er elevenes innsats, engasjement og talent som skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen, ikke kjønn, bosted, foreldrenes utdanning og inntekt eller hvilket land foreldrene er født i. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.14)

I dette sitatet blir det trukket fram hvordan styrkingen av kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet hos elevene er et av regjeringens mål for å kunne realisere likeverdige muligheter for elevene. Videre blir det også trukket fram at det er i hovedsak elevenes egenskaper som avgjør hvor godt de gjør det på skolen gjennom å poengtere dette ved elevenes innsats, engasjement og talent. Dette er et syn som er forenelig med en humankapitalteori på bakgrunn av hvordan regjeringen ønsker å investere i elevenes kvaliteter slik som deres innsats, engasjement og talent for å kunne få en større avkastning på sikt gjennom elevenes fremtidige deltakelse i arbeidslivet ved å styrke det ordinære tilbudet gjennom elevenes kompetanseheving på bekostning av spesialundervisning (Imsen, 2016, s.234).

Den andre sosiale strukturen som gjør seg synlig innad i Meld. St. 6., men ikke i like stor grad som den tidligere presenterte strukturen som er forenelig med nyliberalistisk ideologi, er en antydning til en sosial struktur som bygger på en sosialistisk ideologi om å utjevne forskjeller og bekjempe ulikhet gjennom at inkludering ikke bare må skje innenfor de ordinære rammene for undervisning, men at det også er viktig med differensiering på både et faglig og sosialt

nivå for at elever skal kunne finne sin plass i fellesskapet og føle tilhørighet og inkludering. Denne representasjonen viser seg innad i Meld. St. 6. ved at det påpekes at;

Noen barn og elever får i dag tilbud i spesialklasser eller spesialskoler. Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.12).

I dette sitatet kan det også bemerkes hvordan Meld. St. 6. anerkjenner at noen elever opplever større tilhørighet og inkludering utenfor det ordinære tilbudet gjennom deltakelse i spesialklasser eller spesialskoler, men at de på tross av dette velger å fokusere på at inkludering skal kunne skje innenfor den ordinære løsningen gjennom økt kvalitet og kompetanseheving i skolen. Denne avfeilingen av at det eksisterer elever som har økt utbytte og føler større tilhørighet utenfor den ordinære opplæringen kan tenkes å grunne i en forståelse av inkluderingsbegrepet som bygger på at alle elever alltid skal befinne seg i samme rom og undervises av samme lærere (Nordahl, 2018, s.25). Denne forståelsen betegner blant annet Nordahl (2018) som en vanlig misforståelse av inkluderingsbegrepet fordi man snakker snarere om integrering der elevene skal «inkluderes» i det ordinære klasserommet uansett forutsetninger og evner (Nordahl, 2018, s.25), samt at det tyder på at elevenes subjektive følelse og oppfatning av hvordan de opplever inkludering ikke blir tatt i betraktning.

4.4 En ny pågående diskursendring og materialisering av inkluderingsbegrepet?

Et videre spørsmål for denne analysen er om det nå er en pågående diskursendring og materialisering av inkluderingsbegrepet. Dette spørsmålet vil derfor ses i forhold til maktstrukturene og maktrelasjonene som har gjort seg gjeldende i denne kritiske diskursanalysen av Meld. St. 6. Et sitat som er svært interessant å analysere ut ifra en maktrelasjon i samfunnet er et sitat fra Meld. St. 6. (2019-2020) som denne analysen tidligere har brukt i kapittel 4.2.3;

Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å kunne leve et selvstendig liv. Kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen,

og det er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd. Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle.

Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.7).

I dette sitatet blir det synlig hvordan Meld. St. 6. setter kompetanse og kunnskap i sammenheng med inkluderingsbegrepet ut ifra et nyliberalistisk ståsted hvor det er elevenes prestasjoner, måloppnåelse og konkurransedyktighet som er avgjørende for at de skal realisere sitt individuelle jeg. Sitatet trekker blant annet fram hvordan tidlig innsats, at skolen øker sin kvalitet på undervisningen, og et inkluderende fellesskap er avgjørende for at barn og unge skal nå sine drømmer. Det øvrige sitatet kan også ses i sammenheng med dette sitatet;

For det tredje er kompetanse avgjørende. Det er allerede mye god kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene, men det er for store variasjoner rundt i landet. Vi trenger et kompetanseløft for å sikre et bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn uavhengig hvor de bor. Regjeringen vil sette i gang en stor og langsiktig satsing for å heve kompetansen i kommuner og fylkeskommuner. (Meld. St. 6. (2019-2020), s.11).

Her påpekes det hvordan det trengs mer kompetanse for å sikre et mer inkluderende pedagogisk tilbud, på bakgrunn av at det er for store variasjoner rundt i landet. I dette sitatet blir det i mitt syn antydnet at Meld. St. 6. oppfatter det slik at det ikke er tilstrekkelig kompetanse om hvordan inkludering kan oppnås i praksis. Inkluderingsbegrepet kan ses på som et komplekst begrep der det finnes mye uenighet i feltet om hva som faktisk er en inkluderende praksis. Det at Meld. St. 6. antyder at det ikke er tilstrekkelig kompetanse i skolens fagfelt om inkludering er i mitt syn ikke en god nok antakelse fordi det virker heller til at det er uenigheter om hvordan inkludering kan oppnås på en best måte i skolen, enten det er i den ordinære undervisningen eller innad i spesialgrupper eller spesialklasser, der fagfeltet har vansker om å finne en pedagogisk praksis de kan bli enige om fordi inkludering og

oppnåelsen av denne er subjektivt rotfestet i hver enkeltes oppfattelse, slik det også har blitt presisert under denne analysens redegjørelse av inkluderingsbegrepet.

Ved at Meld. St. 6. påpeker hvordan den trengs mer kompetanse, mer kunnskap, og hvordan kunnskap er både avgjørende for samfunnsutviklingen, og at det ser selve grunnlaget for demokrati, verdiskapning og velferd samtidig som det også blir presisert at tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner, uten at dette blir videre begrunnet i forskning eller gitt videre argumentasjon på hvorfor, kan leseren av stortingsmeldingen på et sett og vis få en antakelse av at Meld. St. 6. prøver å normalisere og etablere en sannhet som baserer seg på at kunnskap gir økt inkludering.

En slik normalisering kan på et sett og vise tenkes å finne sted på bakgrunn av at Meld. St. 6. er en kilde fra det offentlige, og de offentlige utdanningspolitiske myndighetene, og dermed allerede har en etablert tillit til samfunnet der det de offentlige myndighetene presenterer kan anses som en sannhet uten at dokumentet leses med et kritisk øye. Det kan nesten virke slik at Meld. St. 6. prøver å opprettholde en viss dominans av en ny diskursiv praksis som inngår i en nyliberalistisk diskurs omkring tenkningen av inkluderingsbegrepet, der denne diskursen kjemper mot den subjektive opplevelsen av inkludering av tilhørighet i fellesskapet for å kunne omstrukturere dominansen av inkluderingsdiskursen (Fairclough, 2008, s.47).

Et annet punkt hvor Meld. St. 6. påvirker inkluderingsdiskursen i en nyliberalistisk retning er gjennom Meld. St. 6. sitt forslag gjennom å foreslå endringer i opplæringsloven for elever med stort læringspotensial (Meld. St. 6. (2019-2020), s.54). Dette forekommer under kapitlet *Inkluderende praksis* og viser til at Meld. St. 6. kun synliggjør en gruppe elever, noe som videre kan påvirke hvordan en inkluderingsdiskurs kan materialisere seg og komme til uttrykk i en nyliberalistisk diskursordning. Ved at Meld. St. 6. synliggjør en gruppe elever, kan det gi en antakelse om at de systematisk velger å nedprioritere andre grupper elever som ikke har et like stort potensial for læring for å kunne fokusere på elever kan har potensial for å øke sine prestasjoner, og bli framtidig konkurransedyktige i arbeidsmarkedet. Dette strider i mitt syn med Salamanca-erklæringens (UNESCO, 1994) definisjon av inkludering der det blir påpekt at inkludering skal omfatte alle elever, uansett forutsetninger og evner. Dette er også noe de norske utdanningspolitiske myndighetene har forpliktet seg til, samtidig som det kort påpekes i Meld. St. 6. innledningsvis.

5.0 Konklusjon

Ved å ha brukt en kritisk diskursanalyse for å kunne avdekke hvordan inkluderingsbegrepet kommer til uttrykk i Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* ved å bruke Faircloughs tredimensjonale modell som fortolkningsramme, blir det i mine funn i denne studien tydelig at det virker som om at det eksisterer en dominerende diskurs innad i Meld. St. 6. hvor det blir klart at inkludering er noe som skal foregå innenfor rammene av den ordinære undervisningen, samtidig som det ser ut til at det har skjedd en gradvis diskursiv endring i inkluderingsbegrepet tolkning og forståelse.

Gjennom å ha satt Meld. St. 6. i lys av tidligere læreplanverk, samt Salamanca-erklæringen, blir det tydelig hvordan inkluderingsbegrepet gradvis har blitt mer tilknyttet kunnskap- og kompetansebegrepet, og hvordan det virker til at skolen har et skjult ansvar for å fremme egenskaper ved elevene slik som deres motivasjon, potensial for læring, drømmer og ambisjoner, som igjen kan bidra til at elevene på lengre sikt er med på å utvikle demokrati, verdiskapning og velferd i samfunnet, og at det også er flere som kommer seg ut i arbeidslivet og står lengre i arbeid (Meld. St. 6. (2019-2020), s.7). Denne tilknytningen til kunnskap- og kompetansebegrepet kan dermed vise til nyliberalistiske tendenser om en realisering av individet, elevens individuelle jeg, for å kunne fremme en økt vekst i samfunnet ut ifra et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Denne representasjonen gjør seg blant annet gjeldende ved at den kan bli tilknyttet en nyliberalistisk diskurs der Meld. St. 6. har et sterkt fokus på kunnskap og kompetanse hos elevene på bakgrunn av at de skal kunne bli konkurransedyktige samfunnsborgere som skal delta i arbeidslivet, og være med på utvikling av både velferd og verdiskapning. Denne ideologiske forankringen i nyliberalismen blir skjult ved at Meld. St. 6. velger å sette denne ideologien i sammenheng med inkluderingsbegrepet. Dermed får man en dreining fra et fokus på fellesskapet til et individfokus gjennom en nyliberalistisk fortolkningsramme.

Denne tolkningen og dreiningen kan tenkes å være en uheldig vridning på forståelsen av inkluderingsbegrepet fordi når det blir et for stort fokus på elevenes egenskaper, evner og verdier vil det stå i motsetning til inkluderingsprinsippets andre dimensjon som tar individets subjektive oppfattelse av inkludering i betraktning. Det kan derfor forekomme et for stort fokus på verdien av enkeltmennesket og elevene gjennom deres målbare prestasjoner, og hvor

konkurransedyktige de er i samfunnet gjennom å underbygge og avfeie deres følelse og subjektive oppfattelse av tilhørighet og opplevd inkludering i skolen.

Litteraturliste

- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Faldet, A. C., Knudsmoen, H., Nes, K. (2022) Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, Vol 8., 171-188.
DOI: 10.23865/ntpk.v8.3434
- Hansen, T. (2022, 26. januar). New Public Management. I *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/New_Public_Management
- Hitcing, T., R., Nilsen, A., B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. 5.utg. Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 107-128). Cappelen Damm Akademisk
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag
- Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol 95.(2), 91-102.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Midlertidig utgave juni 2006*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019031405011
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. Continuum.

- Lund, A. B. (2017). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (4), 87-102. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdanning og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- 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/>
- Morken, I & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 548-569). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, (2), 4-17.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk
- Stortinget. (2022, 26. september). *Om regjeringens publikasjoner*. Hentet 29. november fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol.94(4), 273-287. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-02>
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Utdanning- og forskningsdepartementet. (u.å.). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. [Brosjyre].

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf