

Inklusion styrer for vildt!

- en kritisk diskursanalyse
af Lov om øget inklusion

Aalborg Universitet 2016

Speciale

Kandidat i Socialt Arbejde

Aalborg Universitet

1. marts 2016

Af: Anne Marie Dyrby Andreassen

Vejleder: Cecilie Kolonda Moesby-Jensen

Anslag (inklusive resume, noter og litteraturliste): 192.064

ABSTRACT

The primary focus of this thesis is to investigate how policies on inclusion in Danish elementary school also act in an excluding way.

My interest in this matter emerges from the law amendment that was voted on in May 2012. The aim of the amendment is to ensure that children with special needs are included in the mainstream education system instead of keeping them segregated in classes with other special needs pupils.

The amendment implies that it is not necessary to give an assessment of the pupil, as long as the need for extra lessons is less than 9 hours per week. As a consequence of the law amendment 10,000 pupils with special needs are now taught under standard regulations instead of the special needs regulations and will be given no individual assessment regarding the need of supportive teaching.

Following the law amendment, there has been several protests from both parents and advocacy groups, who argue that the mainstream education system can be an unsuitable offer for a group of pupils and furthermore that the change in the social setting can contribute to additional diagnoses such as anxiety, depression, self harm and school refusal. They argue that as a result of the law amendment the group of already exposed students risk being excluded from the mainstream education system and further marginalized.

Studies point to the fact that elementary school is an important prerequisite to the further social development of any child. Elementary school serves as both a protective factor against social problems and as a take-off towards the labour market. In that way finishing elementary school can be seen as a protective factor against social problems such as living on social secure benefits, drug abuse, crime or even suicide. That is why elementary school is one of the most important institutions in society and why further marginalization, such as additional diagnoses and school refusal, must be reduced.

In this thesis I am researching exactly what is at stake in the law amendment that can have such a severe consequence on the life of children with special needs. The aim is to raise awareness of the powerful mechanisms in language and furthermore to form the foundation of a discussion of social change and equal power relations.

To do that, I take on a social constructionist approach and perform a critical discourse analysis. I investigate the discourses that act within the elementary school and furthermore examine how the discourses help to constitute knowledge, social relations and social identity. I use the Foucault-inspired critical discourse analysis by Norman Fairclough, where I question common sense in the law on inclusion. To supplement the critical discourse analysis I make use of Mitchell Deans theory on governmentality in modern society.

My analysis shows that there is a change within the discourse order that implies powerful consequences for the subjects and the social relations within the elementary school. Caring and protective discourse types characterized the former law on inclusion whereas developing and self-governing discourse types characterize the current law on inclusion. The change within the discourse order is constituting the pupil to be self-governing and in constant development. If the pupil cannot live up to or identify with the powerful discourse as a self-governing subject, he or she is in danger of being excluded. My analysis also shows that as a result of the law amendment and the change in the discourse order, the teachers become agents of governance trying to create the wanted subject as a constant developing and self-governing pupil.

The last important find in this thesis is, that among government, teachers, advocacy groups and pupils, there is no consensus of the concept of inclusion. The government formulates inclusion as presence, participation and achievement in elementary school. Some politicians formulate inclusion as presence, participation, achievement and the pupils' experience of being included. Last but not least there is a tendency of pupils formulating inclusion, as a new special needs term. These three hegemonic battles can be seen as an inspiration to practise resistance, which can develop new ways of using its voice that implies more equal power relations.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	3
FORORD	7
KAPITEL 1 – INDLEDNING	8
Eksisterende forskning på området	11
Problemfelt	13
Problemformulering	15
Afgrænsning	15
Begrebsafklaring	16
Diskurs	16
Børn med særlige behov	17
Inklusion	17
Eksklusion	17
Magt	17
Formålet med specialet	17
Historisk rids af inklusion i folkeskolen	18
Læsevejledning	21
KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT	23
Den socialkonstruktivistiske tilgang	23
Epistemologiske og ontologiske overvejelser	24
Videnskabsteoretiske konsekvenser	25
KAPITEL 3 – SPECIALETS TEORETISKE RAMME	27
Teorifelt	27
Norman Fairclough	28
Operationalisering af Faircloughs tredimensionelle figur	32
1. dimension: Tekst	32
2. dimension: Diskursiv praksis	33
3. dimension: Social praksis	35
Mitchell Dean og magt i det moderne samfund	37
Governmentality som styringsmekanisme	39
Den nye ansvarliggørelse	39
Handlings- og præstationsteknologier	40
Teoriernes samspil og anvendelighed	42
KAPITEL 4 – DESIGN OG METODE	43
Præsentation og udvælgelse af det empiriske grundlag	43
Analysestrategi	45
Slutningsform og databearbejdning	47
Kvalitetskrav	48
Håndværksmæssig validitet	48
Reliabilitet	48
Kommunikativ validitet og transparens	49
KAPITEL 5 – ANALYSE	50
Diskursorden og genre	50
Tekstens egenskaber	52
Vokabularer og semantiske tætheder	52
Kohæsion	55
Modalitet	56
Interaktionskontrol	58
Opsamling på analysens første dimension	60
Diskursiv praksis	61

Produktionsprocesser	61
Tekstproducent	61
Faglighed og økonomiske incitamerter	62
Elevens trivsel og egen oplevelse af at være deltager i fællesskabet	63
Intertekstualitet	66
Manifest intertekstualitet	66
Interdiskursivitet	68
Fra hensyntagen til en fagligt stærk folkeskole for alle	68
Fra specialundervisning til almene bestemmelser	69
Omstilling af folkeskolen	71
Konsumptionsprocesser	73
Spareøvelse versus frigjorte ressourcer	74
Afprofessionalisering versus fleksibilitet	75
Inklusion versus hensynet til de andre elever	76
Opsamling på analysens anden dimension	77
Social praksis	80
Nettet af diskurser	80
Fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs	81
Den hegemoniske kamp om ordene	83
Strukturer der skaber rammen for den sociale praksis	86
Handlingsteknologier	87
Præstationsteknologier	89
Forandringer og konsekvenser for de sociale identiteter, sociale relationer samt videns- og betydningssystemer	89
KAPITEL 6 - DISKUSSION	93
Muligheden for modmagt	93
Diskussion af metodiske styrker og svagheder	95
KAPITEL 7 - KONKLUSION	98
Perspektivering	102
Bibliografi	103

FORORD

Selvom Foucault mener, at forordet er et gøglebillede, der fordobler forfatterens magt over læseren, tillader jeg mig alligevel at knytte nogle enkelte kommentarer til dette speciale.

Dette speciale var oprindeligt tænkt som en kvalitativ undersøgelse af hverdagslivet i folkeskolen, sådan som det opleves for børn med en autisme spektrum forstyrrelse. Da jeg var godt i gang med specialeprocessen, og det endelig blev tid til at gennemføre observationer og interviews, viste det sig desværre, at mine respondenter havde fortrudt, og at de og deres familier ikke længere havde lyst eller mulighed for at bidrage med data til mit speciale. Forældrene og enkelte lærere var bange for, at min tilstedeværelse i både skole og hjem, kunne fremprovokere uhensigtsmæssige reaktioner hos børnene. Det betød, at jeg måtte gribe problemstillingen an på en hel anden måde.

Derfor skal du i stedet for en undersøgelse af hverdagslivet i folkeskolen nu læse en kritisk diskursanalyse af policys om inklusion i folkeskolen, hvor jeg fokuserer på, hvad de herskende diskurser gør ved de sociale identiteter, de sociale relationer og videns- og betydningssystemerne i folkeskolen.

Specialet har kun én forfatter, men jeg er hjulpet godt på vej af gode mennesker. Tak til Astrid og Anne for korrektur, sparring og motivation, Michael for tålmodighed ud over alle grænser, samt min vejleder Cecilie for støttende og konstruktiv vejledning og for at bakke op om min kovending midt i processen.

Nu er måneder med sved, tårer og store biblioteksbøder endelig ovre og jeg glæder mig frygteligt til livet på den anden side, hvor nye eventyr venter.

God læsning.

KAPITEL 1 – INDLEDNING

Det omsiggribende fokus på uddannelse og beskæftigelse som løsningen på sociale problemer har gennem det sidste årti præget reformer inden for det sociale arbejde. I 2005 præsenterede den daværende regering integrationsplanen *Ny chance for alle*, der blandt andet havde til hensigt at styrke integrationen gennem øget fokus på uddannelse til unge mennesker med anden etnisk baggrund end dansk. I 2014 kom kontanthjælpsreformen *Alle kan gøre nytte*, hvilket var medvirkende til, at ledige unge under 30 år uden en erhvervskompetencegivende uddannelse skulle præsenteres for uddannelseshjælp i stedet for kontanthjælp og på den måde tilskyndes til at tage en uddannelse. Uddannelse er altså gennem det sidste årti blevet præsenteret som løsningen på mange sociale problemer. Det kom også til udtryk i 2012, da Lov om øget inklusion, hvis erklærede mål er at folkeskolen skal rumme flere elever med særlige behov, så dagens lys. Lov om øget inklusion skal således understøtte og styrke undervisning for alle elever og sørge for en nedbringelse af antallet af elever med særlige behov, der bliver segregeret fra den almene undervisning og henvist til specialtilbud.

Mit ærinde med dette speciale er ikke at sætte spørgsmålstegn ved, om uddannelsespolitik og den inkluderende skole er svaret på samfundets udfordringer. I stedet anerkender jeg inklusion i folkeskolen som et vilkår og vil med dette speciale undersøge, hvorvidt jeg med en Foucault-inspireret diskursanalyse kan bidrage med viden om, hvilke diskurser der dominerer Lov om øget inklusion, og hvad det gør ved de sociale identiteter, relationer samt videns- og betydningssystemer. Mit ærinde er således at afdække, hvad det er for selvfølgheder og udsagn, som helt naturligt bliver accepteret som sandfærdige i policys om inklusion, og hvilke konsekvenser det kan få for en i forvejen udsat gruppe elever. Men først et kig på hvad der i sin tid vakte min interesse.

I maj 2012 vedtog et politisk flertal en ændring i folkeskoleloven, der skulle sikre, at flere børn med særlige behov blev inkluderet i den såkaldte almindelige undervisning i folkeskolen. Forandringen i folkeskoleloven betød

at specialundervisning til børn med særlige behov kun skulle praktiseres i specialklasser, på specialskoler og gives til de børn, hvis undervisning kun kan gennemføres med ni støttetimer eller derover i en almindelig skoleklasse. Efter vedtagelsen af lovgivningen betyder det, at børn med særlige behov, der kan gennemføre undervisning i en almindelig klasse med op til ni støttetimer, ikke længere er omfattet af reglerne om specialundervisning, men i stedet er omfattet af de almindelige bestemmelser i folkeskoleloven.

Forandringen i lovgivningen betyder helt konkret, at der ikke længere skal træffes en individuel afgørelse eller foretages en udredning af den pågældende elev, så længe det vurderes, at behovet for støtte er under ni undervisningstimer.

Denne ændring i folkeskoleloven, som kaldes Lov om øget inklusion, betyder, at cirka 10.000 børn, hvis udvikling kræver særlig støtte og hensyntagen, ikke længere kan modtage undervisning i et specialtilbud. De skal i stedet have al deres undervisning i den almindelige undervisning på en almindelig folkeskole. Dermed fradømmes 10.000 elever med særlige behov specialundervisning og må, på baggrund af lovændringen, fremover klare sig inden for de almene bestemmelser i folkeskolen.

Efter implementeringen af den nye lovgivning har der jævnligt været indlæg i dagspressen fra parter, der har været utilfredse med lovændringen, fordi den har været medvirkende til, at børn blev taget ud af specialundervisning og/eller -skoler og placeret i den almene undervisning, hvor de ikke er blevet mødt med tilstrækkelige ressourcer. Især forældre og handicaporganisationer har givet udtryk for, at der som følge af Lov om øget inklusion er tale om urimelige vilkår for nogle af de elever, der er berørt af lovændringen. Forældre beretter om børn, der må blive hjemme fra skole på grund af mistrivsel (Lynard & Frich, 2014) (Stanek, 2015), mens formanden for Landsforeningen Autisme beretter om børn, der får skolevægring, fordi de presses ud i skoletilbud, hvor der ikke er tilstrækkelige ressourcer til at favne børnene (Landsforeningen Autisme, 2014). Det uegnede tilbud kan, ifølge Landsforeningen Autismes undersøgelser, resultere i følgevirkninger i form af overbygninger på børnenes eksisterende diagnoser som fx angst, depression

og selvskadende adfærd og/eller skoleangst (Landsforeningen Autisme, 2015). Især skoleangst og fraværet fra folkeskolen kan resultere i, at børn med særlige behov, der i forvejen bliver betragtet som udsatte^{1 2} (Bøttcher, 2015, s. 197), risikerer at blive yderligere marginaliserede, fordi de står uden for folkeskolens fællesskab, og fordi de ikke får den grunduddannelse, der skal sikre dem videreuddannelse og beskæftigelse på længere sigt.

Ovenstående tegner altså et billede af et paradoks: Når børn med særlige behov ikke kan leve op til det politiske krav og de gode intentioner, som inklusion er baseret på, kan inklusionen for disse børn blive til en eksklusionsmekanisme og dermed placere i forvejen udsatte børn i en marginaliseret position, der kan have store konsekvenser for deres voksertilværelse.

Men hvad er det helt præcist i inklusionen, der også kan ekskludere? Det har jeg sat mig for at finde ud af med dette speciale, hvor jeg gennem en Foucault-inspireret analyse vil undersøge, hvordan underliggende magtforhold og konkurrerende vidensformer er med til at præge folkeskolen. Det gør jeg gennem en kritisk diskursanalyse, hvor jeg undersøger forbindelsen mellem det skrevne ord i Lov om øget inklusion og konstruktionen af de sociale identiteter og relationer samt videns- og betydningssystemer. Men først et spadestik dybere for at komme problemfeltet nærmere.

¹ Ifølge Bøttcher er det ikke selve handicappet eller den nedsatte funktion, der skaber udsathed, men det er selve uoverensstemmelsen mellem barnets udviklings- og funktionsniveau og de rammer og betingelser som barnet skal fungere i.

² I forskningen på det sociale arbejdes felt er der ikke defineret et entydigt forskningsbegreb for begrebet *social udsathed* (Frørup, 2015, s. 106). Det er på trods af, at begrebet anvendes formelt og officielt i den brede offentlighed, hvilket i øvrigt demonstreres i Serviceloven. Ifølge Tetler giver det dog mening at tale om børn med særlige behov og udsathed i samme åndedrag (Tetler, 2015, s. 82-83). Tetler læner sig op ad OECD's forståelse af, hvilke børn og unge der er i risikozonen for at blive udsatte. Det er især børn og unge med fysiske funktionsnedsættelser, adfærdsmæssige eller følelsesmæssige forstyrrelser samt socioøkonomiske og ugunstige baggrundsfaktorer. På baggrund af Tetlers udsagn tillader jeg mig altså at sætte lighedstegn mellem målgruppen børn med særlige behov og udsathed.

Eksisterende forskning på området

I dette afsnit orienterer jeg mig i eksisterende forskning på området og indkredser problemfeltet, hvor jeg beskriver den bredere sammenhæng, som problemstillingen er en del af. Herefter følger den endelige problemformulering.

Inklusion som eksklusionsmekanisme har andre før mig beskæftiget sig med. Gennem en søgning i forskningsdatabasen.dk, på scholar.google.dk, aub.aau.dk og statsbiblioteket.dk. har jeg orienteret mig i nyere forskning på området, som jeg inddrager her. I min søgestrategi har jeg brudt problemfeltet op i centrale nøglebegreber, som jeg derefter har kombineret og brugt som søgeord i de respektive databaser både sammen og hver for sig. De centrale begreber jeg har brugt som søgeord er *inklusion*, *eksklusion*, *diskurs* og *governmentality*. Nedenfor præsenterer jeg en række forskningsresultater, der skal sikre et indblik i, hvilken forskning der allerede eksisterer på området, og som kan fungere som afsæt for dette speciales problemformulering.

Som jeg har beskrevet i indledningen, lader det til, at inklusion af børn med særlige behov i folkeskolen ikke er en udpræget succes – i hvert fald ikke for alle. Det bliver tydeligt, når et barn mistrives og forældrene må tage barnet ud af folkeskolen. Forskning på området viser, at folkeskolen er en vigtig forudsætning for barnets videre færd i livet (Johannessen & Gustafsson, 2014). Uddannelse fungerer som en vigtig beskyttende faktor mod ugunstig udvikling for børn og unge (Vinnerljung, Berlin, & Hjern, 2010). En ugunstig udvikling kan fx være et liv på overførselsindkomst, misbrug af medicin og hårde stoffer, kriminalitet eller i værste tilfælde selvmord. Folkeskolen er dermed, ifølge forskningen, en af de vigtigste institutioner i vores samfund, idet den kommer til at fungere som afsæt for elevernes videre færd i livet, ligesom den altså kan være med til at forhindre en ugunstig udvikling.

Ligeledes fungerer folkeskolen også som en vigtig forudsætning for at opnå tilknytning til arbejdsmarkedet (Kloppenborg & Wittrup, 2015), hvorfor det bliver endnu vigtigere, at børn fuldfører deres grunduddannelse. Fuldførelsen af grunduddannelsen er vigtig for både for at forhindre yderligere

marginalisering og for at skabe de bedste forudsætninger for fremtidig beskæftigelse. Sker det ikke, risikerer børnene at blive yderligere marginaliserede, udsatte og disponerede for sociale problemer og således også genstand for det sociale arbejde.

Bjørn Hamre har beskæftiget sig med forbindelsen mellem inklusion og herskende vidensregimer (Hamre, 2012) (Hamre, 2013). Hamre arbejder Foucault-inspireret og fokuserer på, hvordan herskende dispositiver i skrevne kilder er med til at marginalisere udsatte børn i folkeskolen. Det gør han ud fra et historisk tilbageblik, hvor han sammenligner skolepsykologiske journaler fra 1930–1945 og 2000–2010. På den baggrund konkluderer han, at folkeskolen siden 1930 har udviklet sig fra et udpræget disciplineringsdispositiv til et optimeringsdispositiv. Det betyder, ifølge Hamre, at de børn, der, groft sagt, ikke kan leve op til normen om læring og konstant udvikling, risikerer at blive stemplede som problembørn, og således er skolen med til at producere de udsatte børn (Hamre, 2012).

Jørn Nielsen skriver også om inklusionens mulige skyggesider. Ligesom Hamre, skriver Nielsen, at den nuværende herskende diskurs er præget af faglighed, og at diskursen fokuserer på det enkelte individs evne til selvrealisering samt evne til at arbejde målrettet med egen læring (Nielsen, 2011, s. 57). Nielsen argumenterer for, at der med modernitetens stærke fokus på selvrealisering og ansvar for egen læring er tale om en governmental styring af individet. Han skriver, at tidligere tiders traditionelle og meningsgivende fællesskaber som fx kirken, familien og andre institutioner fungerede som social kontrol, men at disse nu er nedsmeltede. Nu er den sociale kontrol flyttet ind i individet, og den fungerer som en slags disciplinering af individet (Nielsen, 2011, s. 57). Møder man problemer, flyttes fokus langt væk fra tidligere tiders relationer og sociale sammenhænge, og problemet er nu et udtryk for en individuel mangel. Der trækkes på psykologiske forklaringsmodeller om biologiske deficits, der i sidste ende kan føre til en segregering af udsatte børn og unge (Nielsen, 2011, s. 58).

Susan Tetler skriver i et forskningsbidrag, at:

et stigende antal børn og unge udfordres af de krav og forventninger, der stilles til dem i forskellige sammenhænge, og de risikerer at blive så udsatte, at det kan få store konsekvenser for deres fremtidige voksertilværelse (Tetler, 2015, s. 82).

Ifølge Tetler er det især den individualiserede indsatsform, der giver risiko for parallelle aktiviteter og fællesskaber, og som dermed øger risikoen for eksklusion. I Tetlers optik er det nemlig af afgørende betydning, at børn og unge føler sig delagtiggjort i skolens institutionaliserede læringsfællesskab (Tetler, 2015, s. 83). Hvis ikke det lykkes, er der altså risiko for at blive ekskluderet og yderligere marginaliseret.

I 2014 præsenterede SFI en statusrapport, der undersøgte elevernes egen opfattelse af den øgede inklusion i folkeskolen blandt 5. og 6. klasses elever. Undersøgelsen beskæftigede sig blandt andet med, hvordan specifikke elevgrupper trives i folkeskolen. I spørgsmålet om specifikke gruppers skoletrivsel fremgår det, at især støtteelever og såkaldte tilbageførte elever³ ikke trives lige så godt som deres jævnaldrende klassekammerater (Lynggaard & Lausten, 2014, s. 10). Således viser undersøgelsen, at der er forskel på, hvordan såkaldte børn med særlige behov og deres kammerater trives i den inkluderende folkeskole, hvilket indikerer, at der er behov for at undersøge, hvilke underliggende mekanismer i Lov om øget inklusion, som kan virke marginaliserende for børn med særlige behov.

Problemfelt

På baggrund af ovenstående sammendrag af eksisterende forskning bliver det tydeligt, at folkeskolen er af afgørende betydning for børns videre færd i livet samt en afgørende faktor i forhold til at undgå sociale problemer. I et nordisk velfærdsstatsligt perspektiv er der tale om et socialt problem, når der er fravær af de basale rettigheder. Det gør sig blandt andet gældende, når

³ En tilbageført elev er en elev, der tidligere har fået undervisning i et specialtilbud, men som nu bliver undervist under folkeskolens almene bestemmelser i en almindelig folkeskole.

barnet mister adgangen til folkeskolen, der er den institution, der skal sikre barnet adgangen til anstændige levevilkår. Ligeledes er der i et afvigerteoretisk perspektiv tale om et socialt problem, når børn med særlige behov – og børn i det hele taget - frafalder deres skolegang og ikke længere praktiserer de kulturelle værdier som der forventes, fx det at være en del af folkeskolen (Ejrnæs & Guldager, 2010, s. 154-162). Derfor bliver det vigtigt at forhindre eksklusion fra folkeskolen, så eleven er sikret de basale rettigheder og ligeledes praktiserer de kulturelle værdier som der forventes.

Derfor må vi forstå, hvad der er på spil i selve lovgivningen, for hvad er det helt præcist, der sker, når en omformulering i en lovtekst kan få så store konsekvenser for den enkelte elev?

Det vil jeg undersøge i dette speciale, hvor jeg vil fokusere på, hvad det er for diskurser og underliggende magtforhold, der præger Lov om øget inklusion, og som dermed også er med til at konstruere både sociale identiteter, relationer og videns- og betydningssystemer i folkeskolen.

Til forskel fra Hamre vil jeg ikke gå genealogisk til værks, men i stedet vil jeg blot fokusere på herskende diskurser i den nuværende lovgivning. Ligeledes adskiller jeg mig fra både Hamre og Nielsen i og med, at jeg vil undersøge en lovtekst, mens Hamre og Nielsen altså har interesseret sig for henholdsvis skolepsykologiske journaler gennem tiden og institutionelle koder.

En måde at undersøge de underliggende magtforhold i diskurserne på er gennem en kritisk diskursanalyse. Med en kritisk diskursanalyse kan man kortlægge forbindelsen mellem den konkrete sprogbrug i lovtekster og den sociale praksis for dermed at synliggøre, hvordan forskellige diskurser hersker inden for et bestemt område og ligeledes er med til at konstruere virkeligheden på en bestemt måde. En kortlægning af de underliggende magtforhold kan give nye perspektiver på og danne grundlag for en diskussion af, hvordan folkeskolen kan gøres mere tilgængelig for endnu flere børn.

Ovenfor har jeg beskrevet problemfeltet og orienteret mig i eksisterende forskning på området, hvilket leder mig frem til den endelige problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan Lov om øget inklusion virke ekskluderende?

Ovenstående bliver besvaret gennem følgende arbejdsspørgsmål:

Med hvilke semiotiske virkemidler konstrueres diskurserne i Lov om øget inklusion?

Hvilke hegemoniske kampe skal diskurserne igennem før end de opnår gennemslagskraft?

Hvordan bidrager de herskende diskurser til at konstruere de sociale identiteter, de sociale relationer og videns- og betydningssystemer?

Hvordan kan resultatet af diskursanalysen bidrage til grundlag for inspiration for forandring af ulige magtforhold?

Nedenfor præsenterer jeg en afgrænsning af mit undersøgelsesfelt samt begrebsafklaring af begreberne *diskurs*, *børn med særlige behov*, *inklusion*, *eksklusion* og *magt*.

Afgrænsning

Som jeg skrev i indledningen stiller jeg ikke spørgsmålstejn ved, om uddannelsespolitik og den inkluderende skole er svaret på udfordringer i samfundet. Selvom jeg går kritisk til værks, anerkender jeg inklusion i folkeskolen som et vilkår og vil i stedet udfordre de selvfølgeligheder, der er indlejret i diskurserne i Lov om øget inklusion.

Lov om øget inklusion indeholder to lovændringer, nemlig Lov om ændring af folkeskolen og Lov om ændring af klagereglerne til en mere inkluderende

folkeskole. I analysen analyserer jeg kun den første lovændring og forholder mig således ikke til Lov om ændring af klagereglerne, selvom lovgivningen altså figurerer i empirien.

I specialet bevæger jeg mig teoretisk og analytisk på makroniveau, og således beskæftiger jeg mig ikke med det konkrete arbejde med inklusion i folkeskolen. Jeg interesserer mig udelukkende for, hvordan bestemt sprogbrug er med til at konstruere den sociale verden.

Begrebsafklaring

I dette afsnit præsenterer jeg en begrebsafklaring af begreberne *diskurs*, *børn med særlige behov*, *inklusion*, *eksklusion* og *magt*, da det er nødvendigt med definitioner af de anvendte begreber for at tydeliggøre over for læseren, i hvilken kontekst begreberne anvendes.

Begreberne *hegemoniske kampe* samt *sociale identiteter*, *sociale relationer* samt *videns- og betydningssystemer* udfoldes i kapitel 3.

Diskurs

Omdrejningspunktet i dette speciale er herskende diskurser, og dermed er det centralt at fastslå, hvordan jeg forstår diskurs. Inden for samfundsvidenskaberne skelnes der ofte mellem tre tilgange i udøvelsen af diskursanalyse, nemlig diskurspsykologi, kritisk diskursanalyse eller Laclau og Mouffes diskursteori, der alle hævder, at vores adgang til virkeligheden altid går gennem sproget (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Således betragtes sproget ikke blot som en strøm af ord, men som en slags maskine der konstituerer den sociale verden.

I dette speciale anvender jeg Faircloughs diskursbegreb, der er karakteriseret ved at betragte sprogbrug som en "*social praksis mere end en rent individuel aktivitet eller en simpel afspejling af situationsbestemte variable*" (Fairclough, 2008, s. 17), som både reproducerer og forandrer viden, identiteter, sociale relationer og magtrelationer. Faircloughs diskursbegreb udfoldes yderligere i kapitel 3.

Børn med særlige behov

I min forståelse af børn med særlige behov tager jeg udgangspunkt i Servicelovens vejledning, hvor børn med særlige behov karakteriseres som børn med "*nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne samt udsatte børn og unge*" (Social- og Indenrigsministeriet, 2015).

Inklusion

Når jeg bruger begrebet inklusion, refererer jeg til den pædagogiske praksis i folkeskolen, som der henvises til i Lov om øget inklusion. I løbet af diskursanalysen udfordrer jeg dog betydningskonstruktionen af begrebet.

Eksklusion

Ved anvendelsen af begrebet eksklusion forstår jeg afsavn, der fører til manglende deltagelse på flere forskellige arenaer, som kan medføre yderligere isolation og marginalisering.

Magt

I min forståelse af magt læner jeg mig op ad et Foucault-inspireret magtbegreb, der er karakteriseret ved en styring af andre menneskers mulighedsfelter (Heede, 2007, s. 43) gennem betydningskonstruktioner i sproget. Ligeledes betragter jeg magten som værende produktiv. Begrebet udfoldes yderligere i kapitel 3.

Ovenfor har jeg præsenteret en afgrænsning samt begrebsafklaring. Nedenfor følger formålet med specialet, dernæst et historisk rids af inklusion i folkeskolen og slutteligt en læsevejledning.

Formålet med specialet

Formålet med dette speciale er at dekonstruere de selvfølgeligheder, som er indlejret i de herskende diskurser, som præger Lov om øget inklusion. Med Faircloughs ord har jeg i sinde at underminere fornuften med fornuft (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9) og dermed synliggøre, hvordan den sprogbrug, som vi tager for givet i blandt andet policys om inklusion, har magtfulde og konstituerende funktioner, som bidrager til at konstruere sociale identiteter, sociale relationer samt videns- og betydningssystemer, der indebærer ulige magtforhold. Ligeledes er formålet også at bidrage med grundlag for diskussionen af social forandring i form af mere lige magtforhold.

Historisk rids af inklusion i folkeskolen

I dette afsnit præsenterer jeg et kort historisk rids af inklusion i folkeskolen. Dette afsnit er med til at illustrere min forforståelse for feltet og tjener dermed også som den position, ud fra hvilken jeg fortolker Lov om øget inklusion. Der er ikke tale om en arkivarisk gennemgang af historien fra ende til anden, men i stedet en fortælling der er baseret på enkelte nedslag i historien, der fungerer som en fortælling om inklusionsbegrebets historiske forankring og udvikling op til i dag.

Helt grundlæggende er det min forforståelse, at der i lovgivningen om inklusion i folkeskolen eksisterer nogle usynlige faktorer og selvfølgeligheder, som er med til at konstruere den sociale praksis i folkeskolen, og at disse faktorer og selvfølgeligheder er dannet på baggrund af tendenser og diskurser om inklusion gennem tiden. Inklusionstankegangen er nemlig ikke noget nyt fænomen; faktisk har folkeskolen over 40 års erfaring med midlertidige særordninger, der alle har haft inklusion af børn med særlige behov for øje (Ringgaard, 2013).

Ifølge Gjerløff og Rasmussen var det først i 1937, at ordet specialundervisning blev skrevet ind i skoleloven. I § 2, stk. 5, lød det:

For Børn, der ikke kan følge den almindelige Undervisning, skal der, hvis Forholdene tillader det, oprettes en særskilt Undervisning (Særklasser, Tunghøreklasser og lign.) (Gjerløff & Rasmussen, 2012, s. 12).

Her var det op til skolerne selv at bestemme, hvorvidt det enkelte barn skulle placeres i en særskilt klasse. I nogle tilfælde, især på små landsbyskoler, hvor der ikke var plads eller ressourcer til en særskilt klasse, kunne såkaldte tunge elever få lov at sidde med i den almindelige klasse, såfremt de ikke forstyrrede. Skolernes lokale selvbestemmelse ophørte dog med skoleloven i 1958, hvor skolevæsenet fik pligt til at indrette særundervisning til børn, der på grund af talevanskeligheder, svagt syn, svag hørelse, små evner eller

læsevanskeligheder ikke kunne følge den almindelige undervisning. I 1959 blev der også indført undervisningspligt for såkaldte åndssvage børn. Undervisningen af de åndssvage børn blev administreret af Socialministeriet og fandt sted på specialinstitutioner i modsætning til folkeskolen, der var underlagt Undervisningsministeriet. Således foregik der fra 1958 særundervisning parallelt i to systemer, nemlig i folkeskolen og i åndssvageforsorgen. Ifølge Hansen kan denne uddannelsesrevolution være opstået på baggrund af sputnikchokket, hvor det i 1957 lykkedes russerne at sende rumfartøjet Sputnik II i kredsløb om jorden. Det kom bag på amerikanerne, der rettede deres opmærksomhed på skolevæsenet, og dette fokus bredte sig derefter til hele den vestlige verden, hvor man begyndte at fokusere på det samfundsmæssige spild af menneskelige ressourcer. Det blev startskuddet til integration af børn med særlige behov i den almindelige undervisning i folkeskolen, hvilket sås effektueret i Danmark med det såkaldte 9-punkt program fra 1969. 9-punkt programmet var en principbeslutning om en reform af de grundlæggende skoleuddannelser, som hvilede på grundtanken bag skolen for alle. 9-punkt programmet regnes af skoleforskere for det første store opgør med kategoritænkningen, der havde bygget parallelle systemer op som fx Statens Åndssvageforsorg og Statens Blindeforsorg (Hansen, 2012, s. 19) På baggrund af 9-punkt programmet spirede forskellige kommunale forsøgsprojekter frem, hvor elever med både fysiske og psykiske handicap gik i den almindelige folkeskole. Her skulle skolesystemet tilpasse sig den enkelte elev og ikke omvendt, som man så det med landsbyskolerne i 1937.

Integrationstankegangen slog for alvor igennem i 1980, hvor Åndssvageforsorgen udlægges, og hvor folkeskolen overtager særforsorgsundervisningen. Grundtanken var, at handicappede og andre borgere skulle mødes i alle samfundets aspekter; i skolen, på arbejdspladsen, i fritiden osv. for på den måde at skabe større accept af handicappede. Formuleringerne i rapporter og undersøgelser blev i 1980'erne bredere og bredere som fx den, der optræder i folkeskoleloven § 19, hvor børn med særlige behov omtales som *"elever der modtager vidtgående specialundervisning på grund af generelle indlæringsvanskeligheder"* (Gjerløff

& Rasmussen, 2012, s. 16). I stedet for en snæver kategorisering af hvad børnene ikke kan, interesserer man sig i 1980'erne for elevernes indlæringsmuligheder og –potentialer.

I 1994 kom begrebet inklusion på dagsordenen og erstattede dermed integrationsbegrebet i folkeskolen. Begrebet inklusion blev første gang i undervisningssammenhæng artikulert i Salamanca-erklæringen, der er en fælles målsætning for UNESCO-medlemslandene om at sikre børns ret til uddannelse uanset handicap. Gennem Salamanca-erklæringen forpligtede alle medlemslandene sig til at skabe et inkluderende læringsmiljø i folkeskolen, hvor skolen imødekommer det enkelte barns behov. Med inklusionstankegangen bliver der altså, ifølge Gjerløff og Rasmussen, stillet større krav til den indholdsmæssige del af folkeskolen. Ifølge Hansen findes der i 1994 stadig store institutionelle barrierer for at arbejde i overensstemmelse med Salamanca-erklæringen, hvilket Undervisningsministeriet forsøger at løse ved at styrke folkeskolens støttesystem, den pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR) (Hansen, 2012, s. 21), således at elever med behov for vidtgående specialundervisning får bedre muligheder for undervisning tæt på hjemmet og dermed bedre mulighed for at blive en del af lokalsamfundet. I forlængelse af denne udfordring blev programmet KVIS sat i værk. KVIS stod for Kvalitet i Specialundervisning og var med til at sætte folkeskolens rummelighed på den pædagogiske dagsorden.

I 2012 lanceres så Lov om øget inklusion, som er omdrejningspunktet i dette speciale. Som beskrevet i indledningen betyder den nye inklusionslov en omskrivning af folkeskolens bestemmelser om specialundervisningsbegrebet, hvor elever, der har brug for op til ni timers støtte, ikke længere modtager specialundervisning, men i stedet falder ind under almenundervisningens bestemmelser. På baggrund af ændringerne betyder det således, at cirka 10.000 elever med særlige behov flyttes fra specialskoler eller –klasser til den almene undervisning i folkeskolen. Ovenfor har jeg skitseret udviklingen i inklusionens historie, der i grove træk kan kaldes en udvikling fra segregation til integration til inklusion (Hansen, 2012). Denne historiske gennemgang

fungerer således også som min forforståelse, ud fra hvilken jeg fortolker Lov om øget inklusion i dette speciale.

Læsevejledning

Det første kapitel i specialet har været med til at indkredse problemfeltet, den endelige problemformulering samt nogle begrebsafklarende afsnit. Kapitlet afsluttes med denne læsevejledning, der har til hensigt at give overblik over specialets opbygning.

I kapitel 2 præsenteres specialets videnskabsteoretiske afsæt, der er kendetegnet ved den socialkonstruktivistiske tilgang. Ligeledes berører jeg de videnskabsteoretiske implikationer, der er forbundet med dette valg.

Kapitel 3 indeholder en præsentation af den teori, der anvendes gennem hele specialet samt begrundelser herfor. Her præsenterer jeg både Faircloughs kritiske diskursanalyse samt Mitchell Deans teori om magt i det moderne samfund. Idet Fairclough fungerer som både teori og metode bliver hans teori og analyseværktøj præsenteret i både kapitel 3 og i det efterfølgende kapitel om design og metode.

Kapitel 4 handler om design og metode. Det er i dette kapitel, at jeg præsenterer det empiriske materiale og redegør for min analysestrategi. Ligeledes præsenteres overvejelser om kvalitetskrav samt metodiske refleksioner.

I kapitel 5 integreres det empiriske materiale med teorien, og det er her, at den kritiske diskursanalyse begynder at tage form. Analysen består af tre dele, der er struktureret ud fra Faircloughs tredimensionelle model, som indeholder en analyse af tekst, diskursiv praksis samt social praksis. De to første analysedele er udelukkende baseret på Faircloughs teoriapparat, mens jeg i den tredje analysedel inddrager Deans teori om magt i det moderne samfund.

Kapitel 6 tager form af en diskussion. Her diskuterer jeg både analysens resultater samt den metodiske tilgang, jeg har anvendt.

Kapitel 7 består af de afsluttende afsnit, hvor jeg konkluderer på analysens resultater og sætter disse i forhold til problemformuleringen. I kapitlet perspektiverer jeg også og kommer med forslag til alternative analysestrategier.

KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT

I dette afsnit præsenterer jeg mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, der er med til at sætte rammen, ud fra hvilken jeg besvarer min problemformulering. Jeg orienterer mig inden for den socialkonstruktivistiske tilgang, som jeg præsenterer nedenfor. Efterfølgende præsenterer jeg de metodiske konsekvenser, der er forbundet med dette valg.

Den socialkonstruktivistiske tilgang

I dette speciale arbejder jeg ud fra et Foucault-inspireret teorigrundlag, hvor jeg har i sinde at dekonstruere de selvfølgeligheder, som præger den diskursive praksis i Lov om øget inklusion i folkeskolen. Ligeledes ønsker jeg at forstå, hvordan dominerende diskurser er med til at konstituere subjekterne og den sociale praksis, subjekterne indgår i. Derfor synes det relevant at arbejde ud fra et socialkonstruktivistisk afsæt, hvor en af grundantagelserne er, at objekter er skabt af og opretholdt gennem forskellige samfundsmæssige praksisser (Collin, 2012, s. 336). I en socialkonstruktivistisk optik er sociale væsener nemlig historisk og kulturelt betinget og eksisterer kun på grund af den sociale aktivitet, de er indlejret i. Således giver den socialkonstruktivistiske tilgang mig altså mulighed for at dekonstruere og afsløre de ulige magtforhold, som er med til at opretholde den sociale orden og de implicite ulige forhold for elever med særlige behov i folkeskolen.

En anden præmis i socialkonstruktivismen er, at den menneskelige erkendelse er kontingent. Det vil sige, at vores verdensbilleder og identitet kan ændres over tid og kunne have været anderledes, end sådan som de optræder for os i skrivende stund. Det vil sige, at der ikke hersker nogen lovmæssigheder i den socialkonstruktivistiske tilgang, og at synet på den sociale verden er antiessentialistisk. Det gør sig således også gældende med den kritiske diskursanalyse, hvor jeg ikke har nogen intention om at frembringe sand viden, men derimod at demonstrere hvordan verden kan konstrueres på bestemte måder gennem ord og handlinger.

I forlængelse heraf rummer den socialkonstruktivistiske tilgang en dekonstruktivistisk tendens (Collin, 2012, s. 338), hvor man kan påvise, at en eksisterende orden ikke er uomgængelig. Denne tendens gør sig også

gældende i nærværende speciale, hvor jeg med den kritiske diskursanalyse netop ønsker at afsløre og dekonstruere de selvfølgeligheder, der præger den diskursive og sociale praksis.

Epistemologiske og ontologiske overvejelser

Begrebet socialkonstruktivisme dækker over mange forskellige positioner, og i det følgende vil jeg forsøge at snævre feltet ind og dermed synliggøre, hvordan jeg placerer mig i feltet.

I første omgang skelner jeg mellem den ontologiske og den epistemologiske konstruktivisme, hvor den ontologiske konstruktivisme regnes for at være den mest radikale tilgang (Collin, 2012, s. 337). Den epistemologiske konstruktivisme fastslår, at det er vores videnskabelige og dagligdags erkendelse af verden, der er socialt konstrueret og dermed er formet af sin sociale kontekst for erkendelsesprocessen (Collin, 2012, s. 336), mens den ontologiske konstruktivisme går ud fra, at selve virkeligheden og genstandsfeltet er en konstruktion. Med Fairclough i baghovedet vælger jeg at orientere mig inden for den epistemologiske tilgang, da Fairclough i sin teori netop argumenterer for, at ikke alt er diskursivt skabt, men at sociale praksisser også formes af sociale strukturer som fx økonomiske og institutionelle rammer (Fairclough, 2008, s. 27). Dermed er det mit udgangspunkt, at viden om og erkendelsen af den politiske styring af inklusion er et resultat af sociale konstruktioner med en erkendelse af, at der forud for diskurserne findes visse objektivt eksisterende elementer som fx økonomiske strukturer. I og med at jeg inddrager Dean som supplerende teori til netop at belyse disse ikke-diskursive elementer, orienterer jeg mig inden for den epistemologiske konstruktivisme, hvor det er selve erkendelsen af verden, der er socialt konstrueret og ikke selve virkeligheden. Denne orientering levner rum for, at inklusion ikke blot er et resultat af sociale konstruktioner, men at der også findes objektivt eksisterende elementer, der ikke kan defineres ud fra en diskursanalyse. Det er fx de udfordringer, som børn med særlige behov står overfor i form af fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, socioøkonomiske og ugunstige baggrundsfaktorer samt de mere overordnede rammer som økonomi og samfundsstrukturer.

Med den socialkonstruktivistiske tilgang har jeg ikke noget ønske om at påvise sand viden om det, som er, men i stedet ønsker jeg at få indsigt i og dekonstruere de selvfølgheder, som præger empirien. Den socialkonstruktivistiske tilgang kan altså ikke producere objektiv viden, sådan som vi kender det fra positivismen, men i stedet kan den socialkonstruktivistiske tilgang og diskursanalysen tjene som værktøj, der går bag om sproget og viser, hvordan sproget og diskurserne er foranderlige og magtfulde og virker konstituerende for subjekterne.

Videnskabsteoretiske konsekvenser

Når jeg orienterer mig inden for den epistemologiske konstruktivisme, betyder det blandt andet, at jeg arbejder ud fra antagelsen om, at verden er givet, og vores erkendelse af verden er konstrueret. Det betyder også, at det bliver en anelse uhåndgribeligt at skelne mellem diskurs og non-diskurs, hvilket jo er en af præmisserne i den kritiske diskursanalyse. For at komme denne kritik i møde, skaber jeg en strategisk skelnen, hvor jeg arbejder med en distinktion mellem diskurs og non-diskurs. Distinktionen er adapteret fra Fairclough, der reserverer elementerne tekst, tale og andre semiologiske systemer til det diskursive system, mens andre sociale fænomener fungerer efter andre logikker end diskurserne og derfor må begribes med andre redskaber end den diskursteoretiske.

Det er ikke uden konsekvenser at benytte sig af den socialkonstruktivistiske tilgang som det videnskabsteoretiske afsæt. Socialkonstruktivismen har ry for at være en kontroversiel position, hvilket også afspejler sig i det refleksivtetsproblem, som opstår i kølvandet af socialkonstruktivismens egen synsvinkel (Collin, 2012, s. 342). Således kan den socialkonstruktivistiske vinkel beskyldes for at være selvundergravende, hvis man med socialkonstruktivismen hævder, at en analyse af et givent fænomen har almen gyldighed (Collin, 2012, s. 342). Der kan altså opstå en grad af selvmodsigelse, idet en socialkonstruktivistisk analyse aldrig kan afspejle virkeligheden. Derfor bliver det vigtigt at holde sig for øje, at socialkonstruktivismen ikke har nogen sandhedsværdi, hvorfor det heller ikke er min intention at frembringe sand viden i dette speciale, men i stedet at

demonstrere hvordan virkeligheden gennem ord og handlinger kan konstrueres på en bestemt måde. Ovenfor har jeg præsenteret mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvor jeg orienterer mig inden for den epistemologiske konstruktivisme. I næste kapitel præsenterer jeg den teori, som jeg kommer til at gøre brug af i specialet.

KAPITEL 3 – SPECIALETS TEORETISKE RAMME

Teorifelt

I dette afsnit præsenterer jeg et samlet billede af mit teorifelt, og dernæst præsenterer jeg teorierne enkeltvis samt operationaliserer de begreber, som jeg anvender i selve analysen.

De teorier jeg benytter mig af er Faircloughs kritiske diskursanalyse, der fungerer som både teori og metode i specialet. Den kritiske diskursanalyse kan ikke begribe den bredere sociale praksis, som diskursanalysen også er en del af, og derfor supplerer jeg Fairclough med Mitchell Deans teori om magt i det moderne samfund for at få blik for de sociale og kulturelle relationer, som ikke er diskursivt skabte, men som en diskurs også er en del af. Både Fairclough og Deans teorier er baseret på Foucaults forfatterskab, hvorfor jeg gennem dette kapitel også vil trække enkelte tråde til Foucault.

Med den kritiske diskursanalyse får jeg mulighed for at lave en detaljeret tekstanalyse, som giver indblik i den konkrete sprogbrug i Lov om øget inklusion, mens Deans teori om magt i det moderne samfund er med til at sætte diskursanalysen i et større perspektiv, hvor vi får blik for de økonomiske og strukturelle mekanismer, som ikke er diskursivt funderet, men som også er med til at påvirke den sociale praksis.

Norman Fairclough

I dette afsnit præsenterer jeg Faircloughs teoretiske perspektiv, og efterfølgende præsenterer jeg hans tredimensionelle model, der anvendes i analysen med det empiriske materiale. Faircloughs kritiske diskursanalyse skal betragtes som en samlet pakke, der både rummer teori og metode. Det betyder, at man ikke kan bruge hans analysemetode løsrevet fra det teoretiske og metodologiske grundlag (Fairclough, 1992, s. 93). Derfor bliver Fairclough beskrevet i både dette kapitel, der handler om specialets teoretiske ramme, men også i kapitel 4 der handler om metode. Faircloughs kritiske diskursanalyse har sit udspring i Foucaults kritiske tænkning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21), hvorfor jeg også vil trække enkelte tråde til Foucault i dette afsnit om Fairclough.

Fairclough er repræsentant for den kritiske diskursanalyse og det centrale i hans tilgang til det diskursanalytiske felt er, at en kritisk diskursanalyse kan afdække kommunikationsprocesser set i forhold til samfundsmæssige tendenser, og således fungerer teorien til både at undersøge lingvistiske og strukturelle praksisser. Ligeledes er en af de centrale pointer i Faircloughs tilgang, at diskurs er en form for social praksis som både reproducerer og forandrer identitet, sociale relationer og videns- og betydningssystemer. Identitetsfunktionen beskæftiger sig med hvordan subjekter bliver fremstillet i diskurserne, mens der fokuseres på de interpersonelle relationer mellem de diskursive subjekter udspiller sig. I forhold til videns- og betydningssystemer handler analysen om hvordan teksten konstruerer verden. Fairclough skriver, at:

critical analysis aims to produce interpretations and explanations of areas of social life which both identify the causes of social wrongs and produce knowledge (Fairclough, 2010, s. 8).

Ligeledes skriver han også, at den kritiske diskursanalyse har til formål at undersøge

ofte uigennemsigtige årsags- og determinansforhold mellem diskursive praksisser, begivenheder og tekster, og bredere sociale og kulturelle strukturer, relationer og processer (Fairclough, 1995, s. 132)

og ydermere, at den kritiske diskursanalyse kan anvendes til at undersøge, hvordan disse praksisser, begivenheder og tekster er

formet af magtrelationer og kampe om magt og hvordan uigennemsigtigheden i disse relationer mellem diskurs og samfund selv er en faktor, der sikrer magt og hegemoni (Fairclough, 1995, s. 132).

Da jeg netop ønsker at undersøge, hvordan forandringen i ordlyden i Lov om øget inklusion virker magtfuld og får konsekvenser for børn med særlige behov, synes den kritiske diskursanalyse at være en frugtbar teori og metode til at udfordre de selvfølgeligheder, der findes i sproget og ligeledes sætte dette i relation til ydre strukturelle forhold.

Faircloughs forståelse for diskurs som værende konstituerende for og konstitueret af den sociale praksis har han adopteret fra Foucault. Forskellen mellem de to teoretikere ligger dog i deres opfattelse af selve magtbegrebet. Hvor Fairclough betragter de herskende diskurser som repressive og undertrykkende, ser Foucault på magten som noget produktivt, der findes i alle relationer. Om det skriver Villadsen:

Foucault proklamerede: Magten udgår ikke fra et center; magt udøves i decentraliserede relationer; magt er produktiv snarere end repressiv, magt udøves på frie individer med henblik på at forme eller "sikre" deres handlingsudfoldelse; og, ikke mindst, sandhedsproduktion og magtudøvelse er gensidigt betingede (Villadsen, 2008, s. 11).

I min analyse af diskursens magtfulde funktioner læner jeg mig i højere grad op af Foucaults forståelse for magt, end Faircloughs. I Faircloughs optik hører magten nemlig nogle bestemte agenter til, ligesom magt er noget, der udøves

på passive subjekter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Jeg anser ikke subjektet som værende passivt, men læner mig derimod op af Foucaults forståelse af, at magt optræder i alle forskellige sociale praksisser, hvilket også åbner for positive mulighedsbetingelser for det enkelte subjekt i form af fx modmagt⁴.

For Fairclough skal de sociale problemer ikke kun gribes diskursivt an. Ifølge ham må man ikke *kun* fokusere på diskurserne. Man skal også have blik for det non-diskursive, som består af fx økonomiske og strukturelle processer i det omkringliggende samfund. Der opstår nemlig et dialektisk forhold mellem de to systemer, det diskursive system og det sociale system. Dermed undersøger man to forskellige systemer, som indbyrdes påvirker hinanden. Systemerne består af den diskursive praksis, som tilsammen består af tekst, tale og semiologiske systemer, mens det andet system fungerer efter andre logikker end diskurserne, som må undersøges med andre redskaber end de diskursanalytiske (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 28). Det dialektiske opstår, når den diskursive praksis reproducerer sociale praksisser, ligesom de sociale praksisser er med til at forme de diskursive praksisser. Med denne position adskiller Fairclough sig fra andre diskursteoretikere som fx Laclau og Mouffes diskursteori, hvor alt betragtes som diskurs. Dermed skriver Fairclough sig ind i en kritisk realistisk tilgang, hvor diskursen både er konstitueret af den sociale praksis, men også virker konstituerende for den sociale praksis (Hansen, 2012, s. 234).

Det kritiske i Faircloughs kritiske diskursanalyse kommer til udtryk, når Fairclough stiller sig på de udsattes side i et forsøg på at afdække, hvordan herskende diskurser er med til at opretholde ulige magtforhold for udsatte grupper i samfundet. Her er det den kritiske diskursanalyses fremmeste opgave, gennem afsløring af "*den diskursive praksis' rolle i opretholdelsen af den sociale verden*" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75-76), at bidrage til en forandring af disse ulige magtforhold. Således er Fairclough ikke politisk

⁴ Begrebet modmagt præsenteres i diskussionen

neutral, og han lægger ikke skjul på, at formålet med den kritiske diskursanalyse er at afsløre, hvordan diskurserne fungerer produktive og magtfulde i forsøget på at opretholde en bestemt orden.

Ovenfor har jeg skitseret de vigtigste træk i Faircloughs kritiske diskursanalyse. Nedenfor vil jeg nu operationalisere hans tredimensionelle model og de tilhørende analytiske greb, der kommer til at fungere som det konkrete analyseværktøj.

Operationalisering af Faircloughs tredimensionelle figur

Faircloughs tredimensionelle model fungerer som teori og metode for dette speciale. Nedenfor præsenterer jeg de tre forskellige dimensioner, som Faircloughs analyseværktøj består af samt udvalgte begreber, som jeg operationaliserer og integrerer med det empiriske materiale i analysen. Undervejs supplerer jeg med figurer, der skal hjælpe med at skabe overblik over Faircloughs tredimensionelle model.

Faircloughs værktøjskasse er enorm, og hans begreber er mange, og mange af begreberne overlapper hinanden. Selvom hans teori skal betragtes som en samlet pakke i form af både teori og metode, så behøver man ikke "købe" hele pakken (Halskov Jensen, 2008, s. 7) og adoptere *alle* hans analyseværktøjer. Det er tilladt at lade sig inspirere af hans arbejder og blot arbejde med nogle af hans tilgange, hvilket er den form, jeg har valgt at arbejde ud fra.

Inden jeg går i gang med diskursanalysen af teksten, som Fairclough kalder den kommunikative begivenhed, er det vigtigt at fastslå, inden for hvilken diskursorden og genre jeg bevæger sig. Det er med til at sætte rammen for selve analysen. En diskursorden er ifølge Fairclough kendetegnet ved summen af de diskurstyper, som der bruges inden for en institution eller et socialt domæne, mens en genre er karakteriseret ved en bestemt sprogbrug, som er med til at konstituere den sociale orden fx en nyhedsgenre. Når man har bestemt diskursordenen og genren, kan man gå i gang med selve diskursanalysen, som altså analyseres ud fra den tredimensionelle model.

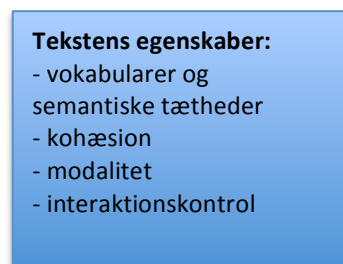
1. dimension: Tekst

I den første dimension undersøger jeg tekstens egenskaber. Her gennemgås de formelle teksttræk gennem en tekstnær analyse. Her fokuseres på tekstens egenskaber og den lingvistiske opbygning af selve teksten, hvilket kan være med til at vise, hvordan fx design og struktur af sætninger er med til at give betydning til teksten (Fairclough, 2008, s. 32).

Det gøres ved at undersøge vokabularer, der er en analyse af, hvilke ord der bruges frem for andre samt de semantiske tætheder, der er et udtryk for de tyngdepunkter, der findes i vores sproglige kategorier. Hvis vi fx skal nævne forskellige fugle, som ligger inden for den semantiske tæthed fugl, er det mest

nærliggende, at vi nævner solsort eller gråspurv først, mens fx strudsen eller påfuglen som regel ikke vil falde os ind som det første.

I analysen af teksten inddrager jeg også en analyse af kohæsionen og modaliteten. Analysen af kohæsionen er en analyse af, hvordan sætninger bliver kædet sammen i et forsøg på at give en bestemt mening til teksten, mens en analyse af modaliteten indebærer en analyse af afsenderens tilslutning til et bestemt udsagn i teksten. Slutteligt analyserer jeg også interaktionskontrollen, der viser hvilke organisatoriske forhold der påvirker interaktionen og dermed giver en bestemt mening til teksten. Tilsammen er de fem analyseværktøjer - vokabular, semantiske tætheder, kohæsion, modalitet og interaktionskontrol - med til at vise, hvordan konkrete teksttræk giver en bestemt mening til teksten, som dermed er med til at konstruere de sociale identiteter, relationer og videns- og betydningssystemer.



Figur 1 (Fairclough, 2008, s. 29)

2. dimension: Diskursiv praksis

Efter at have undersøgt tekstens egenskaber fokuserer jeg på det andet niveau i Faircloughs tredimensionelle model, nemlig den diskursive praksis. Det er den diskursive praksis, der fungerer som bindeled og medierer relationen mellem de konkrete tekster og den sociale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82) i en kritisk diskursanalyse. I den diskursive praksis fokuserer jeg på omstændighederne, under hvilken teksterne er blevet produceret og ligeledes betingelserne for, hvordan teksterne er blevet modtaget. Ved at fokusere på den diskursive praksis, kan jeg synliggøre, hvordan produktions- og konsumtionsforhold er med til enten at opretholde den sociale orden eller skabe social forandring gennem selve sproget. Det er nemlig i produktionen og konsumeringen af teksterne, at jeg kan spore artikuleringen af nye kreative diskurstyper, der indikerer diskursive og sociale forandringer (Fairclough, 2008, s. 38). For at analysere den diskursive praksis

undersøger jeg, hvordan tekstforfatterne trækker på allerede eksisterende diskurser, og ligeledes hvordan tekstmodtagerne trækker på bestemte diskurser i fortolkningen af teksten. Det kan ifølge Fairclough gøres på forskellige måder, blandt andet gennem et sociologisk indtryk af produktionsforholdene, hvor man forsøger at få indblik i, hvilke led en tekst må igennem, inden den bliver trykt. Denne metode lader sig vanskeligt gøre, da jeg ikke kan få adgang til forholdene, under hvilke de valgte policys er blevet produceret. En anden måde at gribe det an på er ved at gå lingvistisk til værks og afdække tekstens tilblivelses- og afkodningsveje. Det gør jeg ved at bruge nedenstående analyseværktøjer.

For at undersøge produktionsprocesserne, analyserer jeg, hvordan de forskellige tekstproducenter trækker på bestemte diskurstyper i selve produktionen af teksten, hvilket er med til at tilføre en bestemt mening til teksten. Herefter undersøger jeg intertekstualiteten, der består af en analyse af både manifest intertekstualitet samt interdiskursiviteten. Den manifeste intertekstualitet kommer til udtryk, når der åbenlyst trækkes på andre tekster, som dermed virker afsmittende på den diskursive praksis. Interdiskursiviteten er af en mere subtil karakter, hvilket handler om diskurser, der artikuleres inden for og på tværs af diskursordener. Tilsammen er en analyse af tekstproducenten, den manifeste intertekstualitet samt interdiskursiviteten med til at kortlægge, hvordan forskellige produktionsprocesser efterlader fragmenter af andre tekster eller diskurstyper, der således vedligeholder eller fornyer diskursen inden for den eksisterende diskursorden.

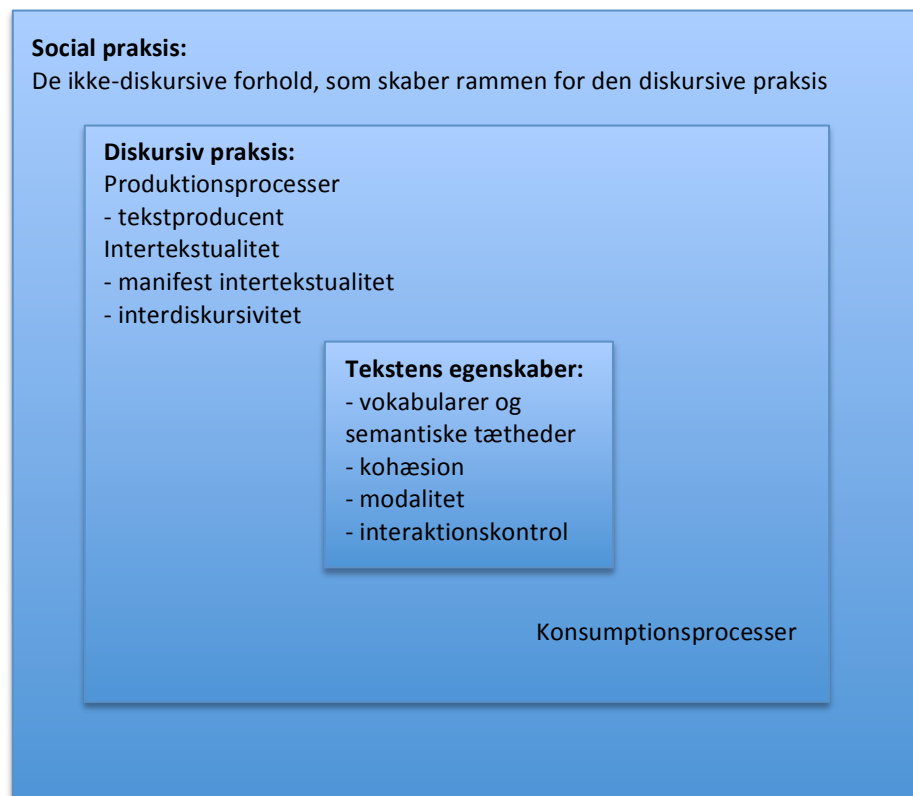
Efter at have undersøgt produktionsprocesserne går jeg videre og undersøger konsumptionsprocesserne, som synliggør, under hvilke vilkår den kommunikative begivenhed fortolkes. Ligeledes er en analyse af konsumptionsprocesserne med til at afgøre, om der er uoverensstemmelser i den måde tekstproducenten og modtageren fortolker den kommunikative begivenhed på. Hvis der er tilfældet, indikerer det, hvordan de forskellige involverede parter forhandler om at give en bestemt betydning til teksten (Fairclough, 1992, s.93).



Figur 2 (Fairclough, 2008, s. 29)

3. dimension: Social praksis

Efter at have undersøgt tekstens egenskaber og den diskursive praksis er det tid til at sætte de to dimensioner i forhold til den tredje dimension, den sociale praksis. Før jeg analyserer de ikke-diskursive forhold, som skaber rammen for den diskursive praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 98), synliggør jeg de hegemoniske kampe som har udspillet sig gennem analysen. Den hegemoniske kamp er et udtryk for hvordan der forhandles om at give en bestemt betydning til et begreb og det er herigennem vi får syn for hvilke magtkampe der udspiller sig i Lov om øget inklusion, som er med til at skabe forandringen. Det er i denne dimension af analysen, at jeg må supplere den kritiske diskursanalyse med sociologisk teori, da Faircloughs kritiske diskursanalyse ikke kan belyse den sociale praksis alene. Således inddrager jeg i denne dimension Mitchell Deans teori om magt i det moderne samfund, hvor jeg analyserer, hvilke magtfulde konsekvenser forandringerne i diskursordenen har. Deans nøglebegreber bliver behandlet i et afsnit for sig.



Figur 3 (Fairclough, 2008, s. 29)

I ovenstående figur er alle tre dimensioner af Faircloughs model samlet, og således tjener figuren som en illustration af den kritiske diskursanalyse, sådan som jeg anvender den. Figuren repræsenterer de tre perspektiver, der fungerer som tre komplementære måder, at læse en kompleks social begivenhed på (Fairclough, 2008, s. 151).

Nedenfor præsenterer jeg nøglebegreber fra Deans teori om magt i det moderne samfund, som jeg integrerer med resultaterne fra den lingvistiske analyse.

Mitchell Dean og magt i det moderne samfund

Dean er repræsentant for teorien om magt i det moderne samfund, som også kaldes for governmentality-analytikken. Selve governmentality-begrebet er udviklet på baggrund af især Foucaults sene forfatterskab og hans bestemmelser af magt i det moderne samfund, som han kalder biomagt⁵ (Villadsen 2008, s. 11). Derfor vil jeg, ligesom i det foregående afsnit, også trække nogle tråde til Foucault, mens jeg præsenterer nøglebegreber fra Deans governmentality-teori.

I Foucaults forfatterskab står subjektet som et centralt opmærksomhedspunkt (Heede, 2007, s. 23), og det er netop Foucaults tanker om objektivering af subjektet som værende magtfuldt, der også er videreført i både Faircloughs kritiske diskursanalyse samt Deans governmentality-teori, som jeg anvender i dette speciale.

Foucaults forfatterskab har, ligesom hans magtbegreb, udviklet sig op gennem 1970'erne og 1980'erne. Det magtbegreb, som Dean videreudvikler på, kalder Foucault selv for biomagt. Foucaults magtbegreb sættes i relation til den tidlige kristendoms præstemagt, hvor præsten fik adgang til individets inderste tanker gennem skrifte- og bekendelsesprocedurer, der således skulle sikre individet hjælp og frelse (Heede, 2007, s. 23). Den såkaldte pastoralmagt er i dag forandret, idet vi lever i et sekulariseret og moderne samfund, hvor præsten og kirken ikke spiller samme store rolle som tidligere. Det betyder dog ikke, at statsmagten ikke længere eksisterer. Foucault argumenterer nemlig for, at velfærdsstatens biomagt er meget mere raffineret og sofistikeret end pastoralmagten. Den moderne statsmagt, biomagten,

integrerer - og drager nytte af - hver eneste krop efter først at have underkastet den og "støbt" den i en synkron proces: På en måde kan man se staten som en moderne støbeform for individualiseringen eller som en ny form for præstemagt (Foucault, 1982, s. 784).

⁵ Foucault kalder den moderne statsmagt for livsmagt, somamagt eller biomagt. Jeg bruger begrebet biomagt.

Målet i biomagten er ikke længere frelse, som vi kender det fra pastoralmagten, men med biomagten er målet "lykke". I den moderne stat er lykke, ifølge Foucault, lig med sundhed, tryghed, rigdom og velvære. Det betyder også, at der er mange flere agenter for magten end den tidligere præst. Agenterne findes nu overalt i samfundet og statsapparatet og er repræsenteret ved forskellige professioner som fx politi, vismænd, velfærdsprofessioner og jurister, der gennem overvågning, vidensproduktion og disciplinering får rollen som magtformidler. På den måde er biomagten infiltreret i individets legeme, og alt hvad individet beskæftiger sig med. Dermed bliver magten snedig (Heede, 2007, s. 25), for det er netop i individets inderste, at man skulle synes at have et helle, men det har individet altså ikke. Individet bliver styret indefra, og ifølge Foucault kan individet i biomagten betragtes som en moderne Pinocchio, der er regeret af usynlige magttråde (Heede, 2007, s. 25). Når subjektet underkaster sig en vis magtform, finder selve objektiveringens sted, og således er subjektet i gang med en form for selvkonstituering samt individualisering af sig selv.

I forlængelse af Foucaults begreb biomagt giver det mening at se på Deans governmentality-teori, hvor et af begreberne kaldes den nye ansvarliggørelse. Den nye ansvarliggørelse er et udtryk for det fænomen, at individerne i et samfund i stigende grad gøres ansvarlige for deres egen såkaldte risikoforvaltning som fx stillingstagen til sygdom, arbejdsløshed, fattigdom, manglende uddannelse, kriminalitet mm. På den måde er biomagten forskellig i forhold til den nye ansvarliggørelse, idet det ikke længere er staten, der er den moderne støbeform for individualiseringen, men i stedet individet selv. Således spiller staten en større rolle i biomagten. På den måde kan man argumentere for, at Foucaults begreb biomagt er et begreb, som hører den intervenerende velfærdsstat til. Derimod hører Deans begreb, den nye ansvarliggørelse, til i konkurrencestaten, hvor subjektet med mindst mulig indblanding fra staten skal adfærdsregulere sig selv gennem reflektiv styring (Dean, 2008, s. 239). Denne skitsering er noget grovkornet og fungerer også kun som en strategisk analytisk skelnen, hvor jeg benytter mig af den moderne styringsform governmentality som analyseredskab og trækker på

Foucaults begreb biomagt som baggrundsviden. Nedenfor operationaliserer jeg Deans nøglebegreber, som jeg anvender i analysen.

Governmentality som styringsmekanisme

Selve governmentality-begrebet kan betragtes som et styringsbegreb, men dog ikke ud fra en traditionel forståelse hvor styring fremkommer gennem autoritets- og dominansrelationer. I stedet forstår Dean styring som

ethvert forsøg på – med et vist overlæg – at forme aspekter ved vores adfærd i overensstemmelse med bestemte normsæt og med bestemte mål for øje
(Dean, 2008, s. 43).

Fokus hos Dean er altså på selve processerne, som leder til, at individer styres i bestemte retninger gennem bestemte normsæt og sandheder, som hersker i samfundet. I dette speciale har jeg fokus på, hvilke normsæt, som er med til styre individet i bestemte retninger, som det altså tager sig ud gennem de herskende diskurser i Lov om øget inklusion.

Den nye ansvarliggørelse

I forlængelse af governmentality-begrebet arbejder Dean også med begrebet den nye ansvarliggørelse. Den nye ansvarliggørelse er kendetegnet ved, at de enkelte individer i stigende grad gøres til ansvarlige for deres egen risikoforvaltning. Hvor der tidligere lå et vist sikkerhedsnet i de traditionelle og meningsgivende fællesskaber som fx kirken, lokalsamfundet og andre institutioner (Nielsen, 2011, s. 57), er den sociale kontrol nu flyttet ind i individet, hvor det gennem selvstyring eller *conduct of conduct* (Dean, 2008, s. 43) er udsat for avanceret liberal styring (Dean, 2008, s. 261).

Den nye ansvarliggørelse skelner således mellem aktive borgere, der er i stand til at forvalte egne risici og målgrupper, der karakteriseres som underprivilegerede grupper, risikogrupper eller højrisikogrupper (Dean, 2008, s. 265), der har brug for intervention for at håndtere risici. Det er denne skelnen mellem aktive borgere og målgrupper, som jeg vil læne mig op ad i

analysen af den sociale praksis, hvor jeg analyserer, hvordan forandringen inden for diskursordenen får magtfulde konsekvenser for de sociale identiteter, de sociale relationer og videns- og betydningssystemerne. Men først en uddybning af hvad denne kategorisering af aktive borgere og målgrupper indebærer.

Handlings- og præstationsteknologier

Som overskriften antyder, tager de to teknologier udgangspunkt i at handle. For de borgere, som er i stand til at forvalte risikostyring på bedste vis, bliver der ikke tale om intervention. Handlings- og præstationsteknologier er derimod henvendt til de såkaldte underprivilegerede grupper, der karakteriseres som risikogrupper, hvor placeringen i grupperne skal ses som en styringsteknologi, der forsøger at styrke eller gøre brug af vores kapacitet til at handle (Dean, 2008, s. 266).

Inden for handlingsteknologien arbejdes der med ekstra-juridiske og kvasi-juridiske kontrakter, som ses i udliciteringen af opgaver, der førhen var offentlige serviceydelser. Det kan fx være læringskontrakter med skolebørn, aftaler med hjemløse eller resultatkontrakter mellem embedsmænd og ministre, der har til hensigt at forpligte individet til at handle i overensstemmelse med styringsregimets strategiske formål (Dean, 2008, s. 266-267)

Inden for handlingsteknologierne findes også medborgerskabsteknologier, der fx handler om styrkelse af selvværd, empowerment og forebyggelse af kriminalitet. Denne styringsteknologi har til hensigt at engagere os som aktive og frie borgere og som aktører, der er i stand til at kontrollere egne risici (Dean, 2008, s. 266).

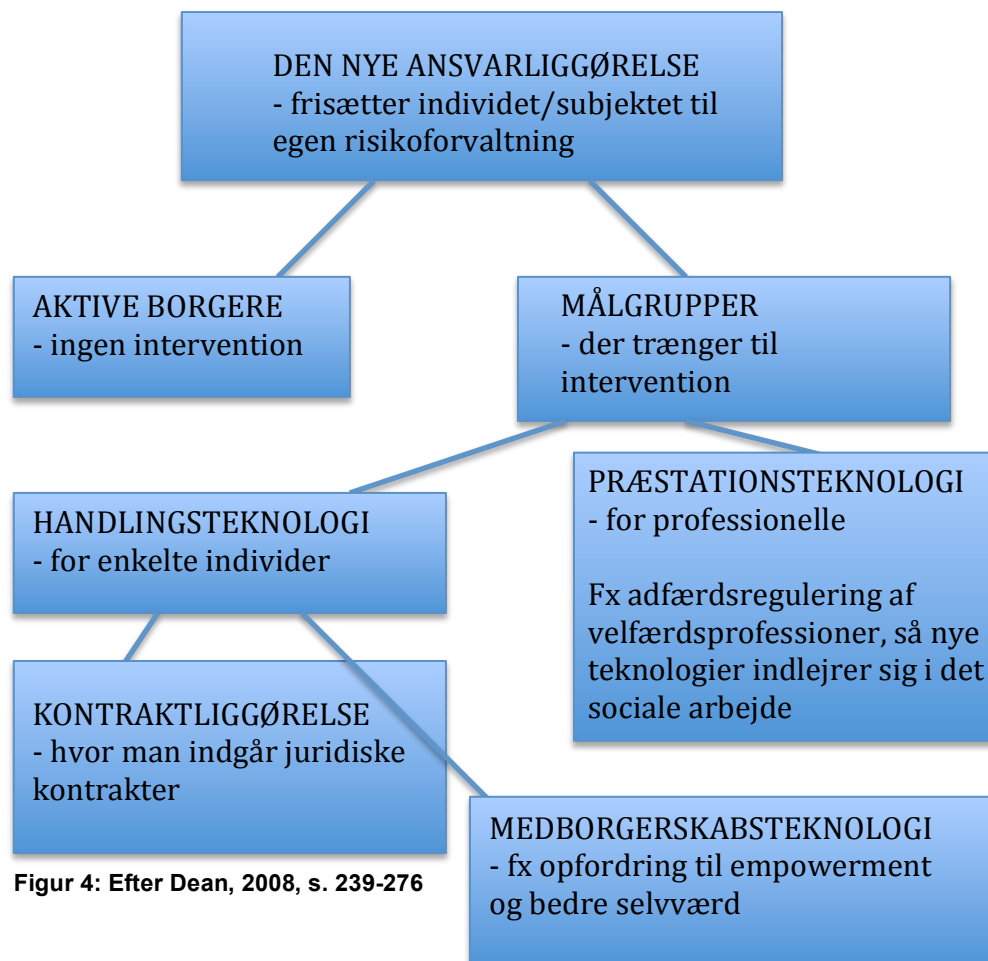
I modsætning til handlingsteknologierne står præstationsteknologierne, der har fokus på styringen af de velfærdsprofessionelle, som arbejder i konkurrencestaten. Det er fx læger, lærere, pædagoger og socialarbejdere. I styringen af de professionelle anvendes kalkulationsregimer som fx benchmarking og opstilling af resultatindikatorer, der fungerer som

mere eller mindre tekniske midler til at låse de moralske og politiske krav om formning af adfærd fast til et krav om præstationsoptimering (Dean, 2008, s. 268).

Således er præstationsteknologierne et udtryk for en teknik, der skal genetablere tillid gennem en sikring af gennemsigtighed og tilregnelighed af de aktiviteter, som udføres af offentlige institutioner som fx folkeskolen.

Ifølge Dean giver handlings- og præstationsteknologierne os mulighed for at analysere to forskellige, men dog beslægtede strategier. Teknologierne har tilsammen til formål at gøre både institutioner, individer og fagfolk til handlende og selvstyrende individer og arenaer, samtidig med at der foregår en kraftig regulering oppefra i denne styringsproces.

Ovenstående begreber om styringsteknologier inddrager jeg i analysen af den sociale praksis, hvor jeg inddrager handlings- og præstationsteknologierne som magtfulde konsekvenser af herskende diskurser i Lov om øget inklusion. Deans begreber er illustreret ved hjælp af nedenstående figur.



Figur 4: Efter Dean, 2008, s. 239-276

Teoriernes samspil og anvendelighed

I dette afsnit afrunder jeg kapitlet om teori, hvor jeg kort redegør for teoriernes samspil og anvendelighed.

Fairclough fungerer i dette speciale som både teori og metode til at analysere, hvilke selvfølgheder der præger forandringen i Lov om øget inklusion. En af præmisserne i Faircloughs kritiske diskursanalyse er, at teorien skal suppleres med sociologisk teori, der tager højde for sociale og strukturelle praksisser. Således fungerer Fairclough som analyseapparat til at analysere de diskursive praksisser, mens Dean sætter de diskursanalytiske fund i forhold til de sociale praksisser, som ikke kan begribes med kritisk diskursanalyse alene. Således giver de to teorier tilsammen en mere fuldstændig forklaring og forståelse af fænomenet, og teorierne fungerer således som komplementære forklaringer.

KAPITEL 4 – DESIGN OG METODE

I dette afsnit redegør jeg for de valg, jeg har truffet i forhold til design og metodik. Indledningsvist præsenterer jeg det empiriske materiale, som danner baggrund for analysen, ligesom jeg redegør for selve udvælgelsen af det empiriske materiale.

Dernæst redegør jeg for, hvordan jeg har behandlet data undervejs, og hvordan jeg anvender den kritiske diskursanalyse som teori og metode.

Afslutningsvis redegør jeg for, hvilke slutningsformer jeg har anvendt for at sikre bedst mulige forklaringer i analysen, ligesom jeg også gør mig overvejelser omkring de kvalitetskrav, der forventes i det videnskabelige arbejde.

Præsentation og udvælgelse af det empiriske grundlag

I dette afsnit beskriver jeg, hvordan og hvorfor jeg har udvalgt nedenstående dokumenter, der fungerer som det empiriske materiale.

Foucault skriver, at det empiriske grundlag i en diskursanalyse ligeså vel kan bestå af banale tekstbidder, som man finder i lægejournaler, dagbøger eller eventuelt statusopdateringer fra Facebook, som det kan bestå af policies og juridiske dokumenter (Heede, 2007, s. 47). Men da jeg netop ønsker at undersøge, hvilke selvfølgeligheder der præger policies om inklusion i folkeskolen, synes det nærliggende at orientere sig i selve lovteksterne, der betragtes som et indlærende og normaliserende element (Ebsen, 2012, s. 86).

Det primære datamateriale, som danner baggrund for analysen, består af selve lovforslaget om ændring af folkeskolen samt den fremsættelsestale, der var med til at præsentere lovforslaget på Folketingets talerstol d. 29. februar 2012. Begge er vedlagt som bilag. Jeg har valgt at analysere selve lovforslaget med bemærkninger i stedet for den endelige lovgivning, da der er mere detaljerede og fyldigere forklaringer i bemærkningerne til lovforslaget (Andersen, 2006, s. 55), end i den endelige lov. Disse nuancerede uddybninger af lovteksternes præcise formuleringer kan være med til at afklare tvivl om sproglige nuancer i lovteksterne. Som supplerende datamateriale orienterer jeg mig i behandlinger og høringer af lovforslaget.

Det gør jeg for at få bedre indblik i den diskursive praksis, hvor omdrejningspunktet er, hvordan lovtæksten er produceret og konsumeret.

- **Bilag 1: Skriftlig fremsættelse ved Børne- og undervisningsministeren d. 29. februar 2012**
- **Bilag 2: Lovforslag nr. L 103 (inkl. bemærkninger) fremsat af Børne- og undervisningsministeren d. 29. februar 2012**
- **Bilag 3: Første behandling af lovforslaget d. 23. marts 2012**
- **Bilag 4: Samlet oversigt over høringer og svar**

Når jeg fremover henviser til Lov om øget inklusion, er det gjort med udgangspunkt i bilag 2, som ret beset ikke er et udtryk for den endelige lovgivning. I og med, at lovforslaget gik direkte til afstemning uden ændringer, har jeg valgt at orientere mig i selve lovforslaget, hvor jeg netop får mange flere sproglige nuancer at arbejde med.

Analyselstrategi

I dette afsnit præsenterer jeg min analysestrategi, der er meget tæt knyttet til Faircloughs tredimensionelle figur. Man kan med fordel have Faircloughs model i baghovedet, som jeg operationaliserede i kapitel 3, for at sikre overblikket over analysestrategien. Helt overordnet er den del af den diskursanalytiske procedure, som handler om teksten, af beskrivende karakter. Den del, som handler om den diskursive praksis og sociale praksis, er af mere fortolkende karakter. Ikke alle diskurser er lige dominerende (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 85), og derfor vil der, som en del af analysestrategien, gennem hele specialet blive fremskrevet mange forskellige diskurser med forskellige grader af gennemslagskraft.

Når jeg bestemmer en diskurs, identificerer jeg en bestemt måde at udlægge dele af verden på. Denne skelnen mellem den ene og den anden diskurs udgør dog et praktisk problem, idet man i princippet kan blive ved med at nedbryde materialet i en myriade af bittesmå diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 149). Derfor afgør jeg diskurserne ved hjælp af en strategisk afgrænsning og begynder min indkredsning gennem en orientering i sekundær litteratur, som udpeger bestemte diskurser. Derefter fortsætter analysearbejdet i selve det empiriske materiale, hvor jeg tilpasser min udpegning af de forskellige diskurser.

Det vil sige, at jeg selv konstruerer diskurserne og derfor ikke betragter diskurser som noget der i forvejen er afgrænset.

Inden jeg går i gang med den konkrete diskursanalyse, hvor alle Faircloughs analytiske greb bliver sat i spil, starter jeg med at definere den diskursorden og genre som jeg bevæger mig indenfor. Det er med til at sætte rammen for diskursanalysen. Ifølge Fairclough kan en god rettesnor være at knytte diskursordenen til bestemte institutioner, men diskursordener *kan* også fungere på tværs af institutioner. Efter en bestemmelse af diskursorden og genre går jeg i gang med den konkrete diskursanalyse, hvor jeg starter med at analysere den første dimension i den tredimensionelle model, der handler om sprogbrugen i de konkrete tekster. Her går jeg lingvistisk til værks og fokuserer på tekstens opbygning og egenskaber ved hjælp af Faircloughs

analytiske greb, som jeg operationaliserede i kapitel 3. Allerede i analysen af den første dimension begynder jeg at trække tråde til den sociale praksis. Med denne analyse kan jeg sige noget om, hvordan de konkrete teksttræk er med til at give en bestemt betydning til Lov om øget inklusion.

Efter en analyse af tekstens egenskaber fokuserer jeg på den anden dimension, den diskursive praksis. Ifølge Fairclough er det vigtigt at fremhæve, at når man arbejder med tekstens egenskaber, arbejder man også med den diskursive praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80-81). Men eftersom de to begreber udgør hver sin dimension i Faircloughs model, skal de også adskilles analytisk. I den diskursive praksis interesserer jeg mig for, hvordan forfatteren af den respektive tekst trækker på allerede eksisterende diskurser for at skabe en tekst, og ligeledes hvordan tekstmodtagerne også anvender forhåndenværende diskurser i fortolkningen af teksten. Disse to opmærksomhedspunkter er med til at vise os, hvordan historien indvirker på den kommunikative begivenhed, og ligeledes hvordan producenten og modtageren af teksten kan strides om at give en bestemt betydning til en tekst.

Dernæst sætter jeg tekst og diskursiv praksis i relation til den tredje dimension, den sociale praksis, hvor jeg integrerer Deans makrosociologiske teori om magt og styring i det moderne samfund med den første og anden dimension i Faircloughs kritiske diskursanalyse. Det er nemlig her, at den kommunikative begivenheds konsekvenser for den bredere sociale praksis bliver fremskrevet og synliggjort, og hvor dialektikken mellem den kommunikative begivenhed og diskursordenen bliver tydeliggjort.

Slutteligt diskuterer jeg analysens resultater, ligesom jeg diskuterer de metodiske valg, der er truffet undervejs og perspektiverer specialets resultater.

Således tager specialet form som en to-delt opgave, hvor jeg med lingvistisk analyse fremskriver forbindelsen mellem tekst og diskursiv praksis og

der næst, med de makrosociologiske teorier, sætter diskursanalysen i relation til samfundsmæssige og kulturelle processer.

Slutningsform og databearbejdning

I dette afsnit redegør jeg for den måde, jeg har bearbejdet de forskellige bilag på. I samfundsvidenskabelig metode sondres der typisk mellem den deduktive og den induktive fremgangsmåde. Den deduktive behandling af et empirisk materiale kendetegnes ved, at forskeren arbejder ud fra en bestemt hypotese eller antagelse, som derefter undersøges empirisk. Den induktive tilgang er kendetegnet ved, at empirien får lov at stå alene, og at forskeren danner en specifik teori ud fra det empiriske materiale (Bøgh Andersen & Watt Boolsen, 2012). Videnskabeligt arbejde produceres sjældent ud fra en bestemt slutningsform, hvilket heller ikke er tilfældet i dette speciale. Således arbejder jeg både deduktivt og induktivt for at sikre den bedst mulige forklaring på problemstillingen.

I gennemlæsningen af dokumenterne er jeg gået kvalitativt til værks og har i kodningen af materialet gået frem efter teoretisk sampling (Boolsen, 2010, s. 227). Med den teoretiske sampling indsamles og udvælges nye data i forlængelse af den eksisterende teori (Boolsen, 2010, s. 227), og i gennemlæsningen af empirien har jeg således ledt efter steder i teksterne, hvor jeg kunne opdage nye variationer mellem begreber og kategorier fra Faircloughs kritiske diakursanalyse. Undervejs har jeg sørget for at kode de forskellige temaer i forskellige farver. Således er jeg gået analytisk induktivt (Boolsen, 2010, s. 208-209) til værks i databearbejdningen, hvor jeg på baggrund af teorien har ledt efter bestemte forhold i teksten, men ligeledes har jeg også arbejdet induktivt og taget udgangspunkt i data for at undersøge, hvad empirien indeholder og viser undervejs.

Ved at kombinere de to slutningsformer har jeg arbejdet i en kreativ proces, som har ledt mod den bedst mulige forklaring i mit analysearbejde.

Kvalitetskrav

I det videnskabelige arbejde er det vigtigt at sikre specialets kvalitet gennem nogle kvalitetskriterier. Eftersom mit videnskabelige udgangspunkt tager sit udspring i socialkonstruktivismen, arbejder jeg ikke ud fra et ønske om at producere sand viden, hvorfor specialet ikke kan vurderes ud fra klassiske positivistiske forståelser af videnskab. I stedet tilsigter jeg at sikre kvaliteten gennem høj grad af håndværksmæssig validitet, reliabilitet samt transparens, der alle tre er anbefalede kriterier til at sikre høj kvalitet i en kvalitativ undersøgelse (Dahler-Larsen, 2002, s. 82). Jeg præsenterer de tre begreber nedenfor og argumenterer for, hvordan jeg arbejder ud fra de givne kvalitetskriterier.

Håndværksmæssig validitet

Jeg starter med at argumentere for anvendelsen af håndværksmæssig validitet som kvalitetskrav, vel vidende at dette krav ikke kan stå alene og derfor må suppleres med både kommunikativ validitet samt transparens (Dahler-Larsen, 2002, s. 79). Den håndværksmæssige kvalitet er kendetegnet ved, at metode og empiri håndteres på kyndig facon. Det betyder, at metoderne skal udmøntes på forsvarlig vis i forhold til undersøgelsesfeltet, og at jeg anvender det instrument, der synes bedst egnet til undersøgelsen. Min udvælgelse af den kritiske diskursanalyse som metode er ikke baseret på et tilfældigt valg. Jeg har baseret mit valg af teori og metode på tidligere projekter, som jeg vælger at betragte som pilotprojekter for nærværende speciale. Ifølge Dahler-Larsen opnås håndværksmæssig kvalitet nemlig bedst gennem kendskab til metoden ud fra den videnskabelige skoling, som jeg altså har opnået gennem førnævnte pilotprojekter, der også havde den kritiske diskursanalyse som teori og metode.

Reliabilitet

Når jeg orienterer mig efter reliabilitetskriteriet, er det vel vidende, at dette krav ofte anvendes i den kvantitative metodelære, og at det kan være vanskeligt at lave præcis samme kvalitative undersøgelse om igen, da der er mange kontekstuelle forhold at tage hensyn til. Ligeledes fordi min egen forforståelse også er med til at sætte konteksten for undersøgelsen. Derfor kan det være vanskeligt for en anden forsker at lave en undersøgelse, der

reproducerer præcis samme data og således en anelse abstrakt at bruge i kvalitativ kontekst (Dahler-Larsen, 2002, s. 76). En måde at imødekomme ovenstående kritik på er gennem anvendelsen af Faircloughs tredimensionelle model, der som metode kan sikre en vis stringens og reproducerbarhed i udførelsen af det videnskabelige arbejde, således at andre forskere kan gå ud og udføre undersøgelsen på ny.

Kommunikativ validitet og transparens

Slutteligt ønsker jeg at bringe de to begreber kommunikativ validitet og transparens i spil. Den kommunikative validitet finder sted, når udsagn fra en given undersøgelse efterprøves i dialog. Det kan ske sammen med forskellige deltagere og også gennem respondentvalidering. Eftersom jeg ikke har nogle respondenter at validere undersøgelsens udsagn med, vil jeg gennem løbende dialog med mine medstuderende og min vejleder samt deltagelse i specialeseminarer sørge for at efterprøve min teses validitet og på den måde forsøge at sikre den kommunikative validitet. Sidst, men ikke mindst, vil jeg efterstræbe en vis form for transparens, når jeg undervejs i processen begrundet og ekspliciterer de valg, jeg har truffet i forbindelse med indsamling af empiri og i produktionen af analysen. På den måde bliver undersøgelsen transparent for mig selv i arbejdsprocessen og ligeledes for læseren af specialet. Således kan læseren forhåbentligt gennemskue arbejdsprocessen i undersøgelsen (Dahler-Larsen, 2002, s. 80) og dermed vurdere lødigheden og fornuften i resultaterne (Tinggaard & Brinkmann, 2010, s. 491).

KAPITEL 5 – ANALYSE

Nedenfor integrerer jeg det empiriske materiale med Faircloughs tredimensionelle model. Først præsenterer jeg en bestemmelse af den diskursorden og genre, som Lov om øget inklusion befinder sig indenfor, og herefter går jeg i gang med den tredelte analyse, der behandler de tre dimensioner i Faircloughs model, nemlig tekst, diskursiv praksis og den sociale praksis. De to første dimensioner, tekst og diskursiv praksis, tjener som den konkrete diskursanalyse, mens den sidste dimension, analysen af den sociale praksis, er med til at sætte diskursanalysen i forhold til den bredere sociale praksis. Det er her jeg ved hjælp af Deans governmentality-teori bevæger mig ud over den konkrete diskursanalyse og undersøger den bredere sociale praksis, som Lov om øget inklusion er en del af.

Afslutningsvist diskuterer jeg analysens resultater samt den metodiske tilgang i specialet. Men først sætter jeg rammen for analysen ved at bestemme diskursordenen og genren, som Lov om øget inklusion indgår i og er en del af.

Diskursorden og genre

Ifølge Fairclough består en kritisk diskursanalyse af to elementer; en bestemmelse af diskursorden og genre, som den kommunikative begivenhed befinder sig indenfor samt den konkrete diskursanalyse, der fremskrives ved hjælp af den tredimensionelle model, som blev præsenteret i kapitel 3. I dette afsnit bestemmer jeg på baggrund af Faircloughs definitioner selve diskursordenen og genren, som den kommunikative begivenhed er en del af. Herefter går jeg i gang med den konkrete diskursanalyse af den kommunikative begivenhed Lov om øget inklusion.

Fairclough definerer en diskursorden som *"the totality of discursive practices within an institution or society, and the relationships between them"* (Fairclough, 1992, s. 43). En diskursorden er altså kendetegnet ved summen af de diskurstyper, der anvendes inden for en institution eller et bestemt domæne. På baggrund af denne definition synes det nærliggende at lade selve domænet folkeskolen være bestemmende for diskursordenen i dette speciale. Således arbejder jeg inden for folkeskolens diskursorden, der favner flere forskellige diskurstyper, som jeg fremskriver løbende gennem selve

diskursanalysen. Det er også diskursordenen, jeg vender tilbage til i den sociale praksis, hvor jeg analyserer, hvordan der opstår et dialektisk forhold mellem selve diskursordenen og den sociale praksis, når forandringen i diskursen får indflydelse på konstruktionen af de sociale identiteter, sociale relationer samt videns- og betydningssystemer.

Inden for folkeskolens diskursorden er der mange forskellige diskursive praksisser; der er et udtryk for alle de slags sprogbrug, der benyttes inden for institutionen. Det kan fx være elev/elev-samtaler, lærer/forælder-samtaler eller skolens egen selvpromoveringstale, som man fx ser det på skolers hjemmesider mv. Dermed findes der mange forskellige slags sprogbrug inden for hver diskursorden, der er kendetegnet ved en bestemt social aktivitet. Det er også den sociale aktivitet, som Fairclough kalder for genren (Fairclough, 2008, s. 154), og som konstituerer en bestemt social praksis. Fx udgør sprogbruget i den sociale aktivitet skole/hjem-samtale en mødegenre, mens sprogbruget i et nyhedsbrev fra skoleleder til forældre udgør en nyhedsgenre. Dermed er den sociale aktivitet med til at bestemme selve genren, hvorfor jeg drager den slutning, at i og med jeg beskæftiger mig med policys, da må genren i dette speciales tilfælde udgøre en lovgivningsgenre.

Ovenfor har jeg, på baggrund af Faircloughs definitioner af diskursorden og genre, bestemt rammen for diskursanalysen. Således bevæger jeg mig inden for folkeskolens diskursorden, hvor sprogbruget i den kommunikative begivenhed er kendetegnet ved at være en lovgivningsgenre.

Tekstens egenskaber

I den første dimension af den kritiske diskursanalyse arbejder jeg med detaljeret tekstanalyse, hvor jeg analyserer, hvilke konkrete ord der bruges i den kommunikative begivenhed, og ligeledes hvilke selvfølgheder disse pågældende vokabularer hviler på.

Ligeledes analyserer jeg kohæsionen i teksten, hvor det er selve sammensætningen af sætningerne og anvendelsen af nærsynonymer, der er interessant. Herunder undersøger jeg også, hvordan anvendelsen af modalverber kan være med til at give en bestemt mening til teksten. Slutteligt undersøger jeg interaktionskontrollen, der fungerer som analyseværktøj til at få indblik i, hvem der sætter dagsordenen i den kommunikative begivenhed. Tilsammen er en undersøgelse af vokabularer, kohæsion, modalitet samt interaktionskontrol med til at synliggøre, hvordan fremsættelsestalen og lovforslaget *"behandler begivenheder og sociale relationer og dermed konstruerer bestemte versioner af virkeligheden, sociale identiteter og sociale relationer"* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95).

Vokabularer og semantiske tætheder

I fremsættelsestalen fremgår det, at det er regeringens målsætning, at

skabe en fagligt stærk folkeskole for alle. Det betyder, at flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning med de nødvendige støtteforanstaltninger og faglige udfordringer – og ikke udskilles til specialundervisning. Det forudsætter en omstilling af folkeskolen, hvor kommunerne får brug for mere fleksibilitet i tilrettelæggelsen af undervisningen til elever med særlige behov (bilag 1, s. 1).

Dette citat er den første passage i daværende børne- og undervisningsminister Christine Antorinis fremsættelsestale, hvor hun på vegne af regeringen stiller forslag om en ændring af folkeskolen.

Som det fremgår, er det regeringens ønske at skabe en fagligt stærk skole for alle, og således sættes især fagligheden i højsædet, når den nævnes som noget af det første i fremsættelsestalen. Fagligheden skal ikke blot være til stede, den skal også være stærk. Men hvad er en stærk faglighed? Det gives

der ikke nogen egentlig definition af, og på den måde bliver begrebet *faglighed* til et nodalpunkt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55), hvor der benyttes flydende betegnelser til at etablere såkaldte indholdsudfyldninger. Indholdet af begrebet *faglighed* forekommer altså utydeligt og ikke ekspliciteret i lovforslaget. I stedet opbygges der en bestemt forståelse eller opfattelse af nodalpunktet *faglighed* ved at knytte det an til andre semantiske tætheder i lovforslaget, hvilket jeg demonstrerer nedenfor.

Umiddelbart kan begrebet *faglighed* hænge nært sammen med elevernes evne til at opnå en bestemt paratviden eller at arbejde problemorienteret med et bestemt fag og dets metoder. Men i bemærkningerne til lovforslaget bliver den stærke *faglighed* koblet sammen med *børnernes udvikling og læring* (bilag 2, s. 3 og 6) som målet for lovgivningen. Begreberne *udvikling* og *læring* er dermed semantiske tætheder, som er med til at definere indholdet af nodalpunktet *faglighed*.

Ifølge Kirsten Hastrup (Hastrup, 1992, s. 38) er de semantiske tætheder kendetegnet ved de tyngdepunkter, der findes i vores kategorier i sproget. I Lov om øget inklusion bliver begrebet *faglighed* konstrueret med en semantisk tæthed og tyngde, der ligger omkring ordene *udvikling* og *læring*. Hastrup mener, at mennesker, der ligger i udkanten af de diskursivt konstruerede kategorier, risikerer at blive ekskluderet, hvis de ikke kan identificere sig med de semantiske tætheder. Dermed får vi allerede her et lille vink om, at en stærk *fagligheds*diskurs, hvor *faglighed* sidestilles med *læring* og *udvikling*, præger Lov om øget inklusion, og at denne kan virke ekskluderende for de elever, der ikke kan identificere sig med diskursen, eller som placerer sig i udkanten af de semantiske tætheder.

Med Foucaults ord får det konsekvenser, fordi det er i den diskursive konstruktion af kategorien *faglighed*, at magten findes. Således kommer den dominerende udviklings- og læringsdiskurs til at fungere som et undertrykkende ordningssystem (Heede, 2007, s. 88) for de børn, hvis *faglighed* ikke er udpræget udviklings- og læringsorienteret.

I forlængelse af ovenstående, er det interessant at se, hvilke selvfølgheder der er med til at konstituere begrebet *udvikling*. Umiddelbart synes det selvfølgheligt, at folkeskolens praksis skal være præget af udvikling, men hvad forstås ved udvikling? I både biologien, psykologien og humaniora er begrebet udvikling værdineutralt og blot kendetegnet ved, at der sker en forandring (Den store danske, 2016). En måde at forstå begrebet *udvikling* bedre på er ved at skue lidt tilbage i tiden og se, hvordan ordlyden har forandret sig. På den måde kan jeg bedre udfordre de selvfølgheder, som præger ordvalget i lovgivningen.

Hvis jeg sammenholder Folkeskolens Formålsparagraf fra 1993 med Formålsparagraffen fra 2006, bliver det tydeligere, hvilken værdi der tillægges begrebet udvikling. I 1993 var det nemlig folkeskolens opgave at "*fremme elevernes alsidige personlige udvikling*" (Thejsen, 2009, s. 1), mens det fra 2006 og fremefter er folkeskolens opgave at "*fremme den enkelte elevs alsidige udvikling*" (Thejsen, 2009, s. 2). Således er den personlige udvikling skrevet ud af folkeskolens formål til fordel for den alsidige udvikling. Ifølge Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling beror elevens alsidige udvikling på, at eleven oplever at have kontrol over sin egen situation i skolen, og at eleven er engageret i skolen, ligesom den alsidige udvikling øger sandsynligheden for, at eleven får lyst til at lære mere (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014). Begrebet *udvikling* bliver altså sat på formel, og hovedbestanddelene i begrebet *den enkelte elevs alsidige udvikling* sidestilles således med elevens evne til at forvalte sin egen læring, og ligeledes, at eleven konstant er åben for potentiel forandring. Med disse formuleringer bliver det tydeligt, at der er en vis forventning til eleven om at praktisere selvstyring. På den måde afspejler lovgivningen, hvordan det enkelte individ bliver udsat for en styringsmekanisme, der har til hensigt at opnå bestemte formål og målsætninger (Dean, 2008, s. 248) i form af mere læring, mere udvikling og et selvstyrende og selvrealiserende subjekt.

Som jeg har demonstreret ovenfor er det konkrete ordvalg i en tekst ikke bare et udtryk for noget, der er også dokumenteret i en ordbog. I stedet er ordene med til at give en bestemt betydning til verden (Fairclough, 2008, s. 28).

Eksemplet ovenfor viser, at ordene *faglighed*, *udvikling* og *læring* samt de underforståede selvfølgeligheder, som ordene hviler på, er med til at konstruere især den sociale identitet i teksten.

Kohæsion

I analysen af tekstens egenskaber er det også interessant at undersøge tekstens kohæsion, fordi afsenderen af teksten kan have held med at skabe magtfulde betydninger ved at konstruere et udsagn gennem hoved- og ledsætninger. Når jeg analyserer tekstens kohæsion, undersøger jeg således, hvordan sætninger bliver kædet sammen til længere tekstsekvenser, og hvordan disse sammenkædninger kan være udtryk for et bestemt rationale (Fairclough, 2008, s. 34), som er med til at understøtte en bestemt diskurs. Ligeledes undersøger jeg, hvordan der anvendes nærsynonymer for at fremstille virkeligheden på en bestemt måde.

I nedenstående sætning kan vi se, hvordan to sætninger kædes sammen til en længere tekstsekvens:

Det betyder, at flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning med de nødvendige støtteforanstaltninger og faglige udfordringer – og ikke udskilles til specialundervisning (bilag 1, s. 1).

Dette er en af de første sætninger i fremsættelsestalen, hvor børne- og undervisningsministeren præsenterer lovforslaget. Her konstrueres en hovedsætning, som efterfølges af en tankestreg og dernæst en sætning, som kommer til at stå som en sidebemærkning til hovedsætningen.

Når ministeren konstruerer sætningen på denne måde, kommer det til at fremstå som om, at spørgsmålet om specialundervisning slet ikke er til diskussion. Hun konstaterer, at flere elever skal inkluderes i den såkaldte almindelige undervisning, mens det blot nævnes som en bemærkning, at eleverne ikke skal udskilles til specialundervisning. På den måde får børne- og undervisningsministeren signaleret, at specialundervisning slet ikke er til diskussion, og spørgsmålet om specialundervisning bliver fejet af banen som en sidebemærkning.

I sætningskonstruktionen ovenfor sætter ministeren ligeledes lighedstegn mellem specialundervisning og udskillelse. På denne måde får børne- og undervisningsministeren ifølge Fairclough (Fairclough, 2008, s. 34) sat bestemte kohæsiionsmarkører op, som fungerer som en slags argumentativ struktur, der har til hensigt at overbevise modtageren af teksten om, at specialundervisning altid vil resultere i udskillelse.

I både fremsættelsestalen samt i bemærkningerne til lovforslaget sammenkædes bestemte nærsynonymer for at fremstille virkeligheden på en bestemt måde. Det gør sig gældende i fremsættelsestalen, hvor ministeren skriver, at flere elever skal inkluderes i den almindelige skole – ”og ikke udskilles til specialundervisning” (bilag 1, s. 1). Her bruges ordet *udskilles*. Det samme gør sig gældende i bemærkningerne til lovforslaget, hvor ordet *udskilles* bruges tre gange (bilag 2, s. 3, 4, 10). Som nærsynonym til ordet *udskilles* anvendes ordet *segregeres* to gange (bilag 2, s. 4, 10). Med Faircloughs ord er ministeren igen med til at gruppere ordene *specialundervisning*, *udskillelse* og *segregere* inden for samme retoriske schemata (Fairclough, 2008, s. 34), når hun anvender dem som nærsynonymer. I stedet for at anvende ordene *udskille* og *segregere* kunne det have været nærliggende at anvende ordet *henvises*, der umiddelbart hører hjemme i et andet og mere neutralt schemata. Men i stedet sørger ministeren for at bruge ord, der signalerer et bestemt rationale, nemlig at specialundervisning altid vil resultere i udskillelse. Dermed er kohæsionen og anvendelsen af bestemte nærsynonymer med til at konstruere et bestemt betydningssystem, hvor der sættes lighedstegn mellem specialundervisning, udskillelse og segregation og som også er med til at forandre folkeskolens rolle.

Modalitet

I dette afsnit analyserer jeg modaliteten, der er kendetegnet ved afsenderens tilslutning eller afstandstagen til et bestemt udsagn, som har betydning for virkelighedskonstruktionen eller graden af sandheden i teksten. Fx kan sætninger være kategoriske, som om de præsenterer en endegyldig sandhed, ligesom afsenderen også kan tage afstand til et udsagn ved at formulere sig i subjektive vendinger som fx ”jeg tror at...” eller ”det er sandsynligt at...” På

den måde bliver afsenderen mere uklar i sin tilslutning til et bestemt udsagn. Graden af modalitet er med til at indikere, i hvilken grad afsenderen tager ejerskab over teksten og dermed får held med at fastlægge betydningen i den kommunikative begivenhed.

I fremsættelsestalen formulerer børne- og undervisningsministeren sig med en høj grad af tilslutning til sine egne udsagn. Det ses, fx når hun siger: "*Flere elever **skal** inkluderes*" (bilag 1) og ligeledes:

Efter forslaget **vil** disse elever ikke mere være omfattet af bestemmelserne om specialundervisning, men **skal** modtage støtte inden for rammerne af den almindelige undervisning (bilag 1).

Umiddelbart kan det synes selvfølgelig, at børne- og undervisningsministeren formulerer sig i disse vendinger, for lovgivning fungerer jo som et indlærende og normaliserende element (Ebsen, 2012, s. 86). Dog er det en af præmisserne i den kritiske diskursanalyse, at man netop udfordrer de selvfølgeligheder, som præger sproget. I dette tilfælde kan man udfordre ordvalget og forsøge at erstatte modalverbet **skal** med modalverbet **bør**, så "*Flere børn **skal** inkluderes*" bliver til "*Flere børn **bør** inkluderes*". På den måde bliver det tydeligt, at modalverbet **skal** står stærkere end modalverbet **bør**, og så kan vi se, hvordan valget af ordet **skal** er med til at skabe den kategoriske modalitet, som signalerer en høj grad af enighed og konsistens hos afsenderen. Ligeledes anvendes der ikke forbehold, som er med til at moderere budskabet i fremsættelsestalen, hvilket igen er med til at understrege den høje grad af kategorisk modalitet.

En anden måde at udfordre disse selvfølgeligheder på er ved at sammenholde den på daværende tidspunkt gældende ret med selve lovforslaget, som der henvises til i lovforslagets bemærkninger stk. 2.1.1. (bilag 2, s. 5). I den gældende ret står der, at

Det fremgår af § 10, stk. 1, i bekendtgørelse nr. 885 af 7. juli 2010 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (specialundervisningsbekendtgørelsen), at specialundervisning **kan** gives på følgende måder (bilag 2, s. 5).

Ved at bruge modalverbet **kan** er talerens tilslutning til udsagnet ikke lige så kategorisk, som hvis der havde stået **skal**. Ved at sammenligne brugen af modalverberne **kan** og **skal** i henholdsvis den gældende ret og lovforslaget bliver det tydeligt, at den kategoriske modalitet er mere fremtrædende i lovforslaget og fremsættelsestalen - hvor der kan tælles 25 modalverber - end i den på daværende tidspunkt gældende ret - hvor der kan tælles 17 modalverber. Den høje grad af tilslutning til udsagnene i Lov om øget inklusion hænger selvfølgelig sammen med, at der er tale om en politisk tekst, hvor formålet fra afsenderens side er at signalere høj grad af enighed, hvilket den kategoriske modalitet er med til. Men der viser sig også en lille forandring i modaliteten, når man sammenligner den på daværende tidspunkt gældende ret og Lovforslaget om øget inklusion. Forandringen viser sig især i anvendelsen af modalverberne kan, bør og skal, hvor der i Lov om øget inklusion bruges en anelse stærkere modalverber end i den gældende ret. Det får Lov om øget inklusion til at stå med en stærkere tilslutningskraft og ligeledes med et kategorisk præg, der er med til at signalere en drejning i forpligtelsen til at børn med særlige behov lader sig inkludere i folkeskolen. Der findes således ikke noget alternativ til inklusion. I stedet har den enkelte elev pligt til at lade sig inkludere i folkeskolen.

Interaktionskontrol

Det sidste analyseværktøj i analysen af de konkrete teksttræk er en analyse af den interaktionskontrol, som udspiller sig i den kommunikative begivenhed. En sådan analyse fokuserer på, hvem der kontrollerer interaktionen, og ligeledes hvilke organisatoriske forhold der kan være med til at påvirke interaktionen. Analysen af interaktionskontrollen er med til at synliggøre, hvem der optræder som den magtfulde spiller i den kommunikative begivenhed (Fairclough, 1992, s. 152), som igen er med til at konstituere bestemte versioner af virkeligheden.

I både fremsættelsestalen og lovforslaget kontrolleres interaktionen af børne- og undervisningsminister Christine Antorini, som taler på vegne af den siddende regering. Dermed optræder både hun og regeringen som de magtfulde aktører i den kommunikative begivenhed, hvilket må formodes at være fast kutyme, når et lovforslag præsenteres på Folketingets talerstol.

Men interaktionskontrollen udspiller sig også på et andet og mere subtilt niveau. Det sker, når tekstproducenten får indflydelse på, hvordan lærerprofessionen skal agere i praksis i folkeskolen og ligeledes på, hvor den enkelte elev skal have sin skolegang. På baggrund af dette citat:

Med lovforslaget vil der ikke længere skulle træffes en afgørelse i forhold til den enkelte elev om specialundervisning, når det drejer sig om en elev med behov for støtte i mindre end 9 undervisningstimer ugentligt (bilag 2, s. 3)

kan vi se, at såfremt den enkelte elev kan klare sig med op til 9 timers støtte, da skal eleven fortsætte sin skolegang i folkeskolen under almene betingelser og kan således ikke henvises til et specialtilbud.

Dermed bliver læreren tildelt interaktionskontrollen og får dermed også muligheden for at sætte dagsordenen i relationen mellem lærer og elev. Det gøres med almenpædagogiske redskaber, hvor der antageligt ikke bliver taget de samme hensyn som i en specialpædagogisk kontekst. Det er heri den magtfulde konstituering af virkeligheden opstår, fordi interaktion mellem lærer og elev ifølge lovforslaget skal være præget af folkeskolens almene bestemmelser og ikke længere af bestemmelser, der hører hjemme i specialundervisningsbekendtgørelsen (bilag 2, s. 5). Denne passage i Lov om øget inklusion er således med til at ændre hele den sociale praksis for børn med særlige behov, der tidligere havde brug for op til ni timers støtte. Men formuleringen har også indflydelse på skolelærernes daglige arbejde. Skolelærerne er nu tvunget til at inkludere børn i undervisningen, der tidligere

har krævet en specialpædagogisk indsats, hvilket antageligt stiller helt nye krav til professionens faglighed.

Opsamling på analysens første dimension

Ovenfor har jeg analyseret de formelle teksttræk i den kommunikative begivenhed Lov om øget inklusion, som hører hjemme i folkeskolediskursordenen.

Analysen af ordvalget viser, at ordet faglighed har en fremtrædende position som nodalpunkt og ligeledes, at ordet faglighed gennem semantiske tætheder kobles tæt til begreberne læring og udvikling. I forlængelse heraf viser analysen, at selve begrebet udvikling hviler på selvfølgeligheder, der især handler om elevens evne til at være selvstyrende og selvrealiserende.

Analysen af kohæsionen viser, at der gennem sætningskonstruktioner arbejdes ud fra et vist rationale, hvor børne- og undervisningsministeren med bestemte kohæsiionsmarkører sætter lighedstegn mellem specialundervisning, segregation og udskillelse. Dette rationale kan være med til at indikere en omstilling af folkeskolen.

Ydermere viser en analyse af modaliteten, at der er en højere grad af modalitet og dermed tilslutning til udsagnene i Lov om øget inklusion. Det er set i forhold til den på daværende tidspunkt gældende ret. Den høje grad af kategorisk modalitet er med til at signalere en stærk tilslutningskraft og ligeledes en drejning i forpligtelsen til at lade sig inkludere under folkeskolens almene bestemmelser.

Slutteligt viser en analyse af interaktionskontrollen, at læreren på baggrund af lovændringen bliver gjort til den magtfulde aktør. Det betyder, at lærerne er med til at dominere interaktionskontrollen i lovforslaget og på den måde, qua deres almenpædagogiske tilgang til praksis, er med til at konstituere en almenpædagogisk version af virkeligheden, som børn med særlige behov, på baggrund af lovændringen, får pligt til at indgå i.

Nedenfor følger en analyse af den diskursive praksis, hvor jeg fokuserer på, hvordan produktions- og konsumptionsforholdene er med til at give en bestemt mening til Lov om øget inklusion.

Diskursiv praksis

I dette afsnit om diskursiv praksis bevæger jeg mig ind i diskursanalysens anden dimension, hvor jeg fokuserer på produktionen og konsumtionen af Lov om øget inklusion. Det er i denne dimension, at jeg inddrager behandlingerne og høringerne af lovforslaget, da disse dokumenter bedre kan give indblik i, hvordan både afsender og modtager af teksten giver bestemte betydninger til teksten i henholdsvis deres produktion og konsumtion af lovgivningen.

En analyse og fortolkning af tekstens produktion indebærer en analyse af tekstens historie og tilblivelsesveje. En sådan analyse er nemlig med til at synliggøre, hvordan afsenderen giver betydning til teksten ved, implicit eller eksplicit, at trække på andre tekster eller diskurser.

Analysen af den diskursive praksis indebærer også analyse af modtagerens konsumtion og fortolkning af Lov 103 om øget inklusion i folkeskolen. En sådan analyse er med til at synliggøre, hvordan tekstmodtageren anvender forhåndenværende diskurser i konsumtion og fortolkning af teksten. Efterfølgende kan en sammenligning af disse tilblivelses- og afkodningsveje være med til at vise, hvordan diskurserne indgår i hegemoniske kampe og hvordan nogle diskurser har mere gennemslagskraft end andre og dermed kommer til at virke magtfulde og produktive.

Produktionsprocesser

For at undersøge produktionsprocesserne analyserer jeg tekstens tilblivelse og produktion samt tekstens intertekstualitet herunder den manifesterede intertekstualitet samt interdiskursiviteten. Derefter undersøger jeg konsumtionen af teksten, der er med til at vise, hvordan modtagerne af teksten fortolker den.

Tekstproducent

I analysen af produktionsprocesserne fokuserer jeg på, hvordan Lov om øget inklusion er blevet til. Det gør jeg ud fra antagelsen om, at tekster er påvirket af de produktionsprocesser, de er involveret i (Fairclough, 2008, s. 35), og at de processer dermed er med til at give mening til teksten.

I første omgang dekonstruerer jeg begrebet *tekstproducenten* til en række positioner, fordi selve produktionen af en tekst er en del af en kollektiv rutine.

Med udgangspunkt i Goffman foreslår Fairclough, at man deler tekstproducenten op i en række positioner (Fairclough, 2008, s. 35) og sondrer mellem animator (den, der laver skriften på papiret), forfatteren (den eller de, der sætter ordene sammen og er ansvarlig for selve ordlyden) samt principalen (den, hvis position der repræsenteres af ordene). I dette speciale hæfter jeg mig ikke ved, hvem der animerer lovgivningen og ej heller, hvem der repræsenteres, idet jeg formoder, at selve produktionen og præsentationen af et lovforslag er underlagt nogle på forhånd givne procedurer og arbejdsgange. I stedet undersøger jeg, hvordan forfatterne i selve produktionen af lovforslaget er med til at give mening til teksten med deres drøftelser af lovgivningen. Her tager jeg udgangspunkt i de behandlinger, der har været af lovforslaget i Folketingssalen for at få indsigt i, hvordan de diskussioner kan spores i den diskursive praksis i lovforslaget.

I analysen af tekstproducenten orienterer jeg mig i referatet fra den første behandling af lovforslaget, der blev afholdt d. 23. marts 2012 i Folketinget. Her var flere ordførere på talerstolen for på vegne af deres parti at tilkendegive deres støtte eller mangel på samme til forslaget.

Faglighed og økonomiske incitament

Som det også fremgår af analysens første dimension, der handler om tekstens egenskaber, drejer lovforslaget sig især om at skabe en fagligt stærk skole. Det kommer også til udtryk, når ordførerne fra henholdsvis Venstre og Socialdemokraterne i deres taler blandt andet siger:

Og det handler som sagt om at skabe en fagligt stærk folkeskole (bilag 3, s. 11) og Vi skal have en fagligt stærk folkeskole, der har plads til og er attraktiv for alle børn: en folkeskole, som skal sikre alle elever et højere fagligt udbytte af undervisningen, uanset hvilke forudsætninger for uddannelse det enkelte barn har (bilag 3, s. 11).

Dermed giver de to ordførere med deres udsagn en helt bestemt mening til

den endelige tekst, som er centreret omkring ønsket om en fagligt stærk folkeskole. Andre ordførere lægger også vægt på og bakker op om, at lovforslaget kan være med til at optimere økonomien på folkeskoleområdet. Ordføreren fra Dansk Folkeparti, Alex Ahrendtsen, siger, at:

det overordnede spørgsmål er, hvordan vi får flere børn og midler tilbage til normalklassen (...) Kigger vi lidt på tallene, kan vi se, at det jo er 14 pct. af eleverne, der modtager en eller anden form for specialundervisning, og man bruger ca. 30 pct. af folkeskolens udgifter til den slags, og det er ganske enkelt for meget (bilag 3, s. 12).

Ordføreren fra Liberal Alliance, Merete Riisager, er anderledes bramfri i sin tale. Hun siger:

Så har jeg et spørgsmål til det, som ministeren siger om, at det her ikke er en spareøvelse, for der bliver jeg sådan lidt tung om hjertet. Hvorfor kan vi ikke bare ærligt sige, at det er det? Vi sparer på et område her, fordi der er blevet brugt for mange penge, og så lægger vi dem over til et andet sted, vi investerer dem et andet sted. Hvorfor er det nødvendigt – kan man spørge – med den her form for new-speak? (bilag 3, s. 18).

Således giver begge ordførere betydning til lovforslaget med økonomiske incitament, men der er stor forskel på hvordan budskabet formidles. Ordføreren fra Dansk Folkeparti kæder budskabet sammen med begrebet *faglighed*, mens ordføreren fra Liberal Alliance ikke er bange for at bruge det mere negativt ladede begreb *spareøvelse*.

Elevens trivsel og egen oplevelse af at være deltager i fællesskabet

Et andet tema, som går igen i forhandlingerne om lovforslaget, er børns trivsel og hensynet til den enkelte elev. Ordføreren fra Socialistisk Folkeparti, Anette

Vilhelmsen, argumenterer for, at *"vi skal have en skole, hvor alle børn lærer og trives"* (bilag 3, s. 13), ligesom Troels Ravn, der er ordfører for Socialdemokraterne, i sin tale siger

Ja, det handler om barnets bedste, om at styrke fællesskabet i skolen, så alle børn kan rummes i skolen. Inklusion er derfor ikke en metode, men inklusion omhandler derimod et børnesyn, et menneskesyn, et skolesyn, der er båret af tanken om, at alle mennesker har brug for at tilhøre et fællesskab; at være inkluderet betyder således, at barnet oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager i et fællesskab (bilag 3, s. 11).

Her giver ordførerne udtryk for, at inklusion ikke skal ses som en metode, men mere som et menneskesyn hvor det handler om barnets bedste og ligeledes, at barnets trivsel skal tilgodeses. Med denne passage er det første gang, vi hører nogen artikulere hensynet til den enkelte elev. Det stemmer umiddelbart ikke overens med et af de centrale afsnit i lovforslaget, hvor der står, at

Med lovforslaget vil der ikke længere skulle træffes en afgørelse i forhold til den enkelte elev om specialundervisning, når det drejer sig om en elev med behov for støtte i mindre end 9 undervisningstimer ugentligt (bilag 2, s. 6).

I dette citat står der, at hvis den enkelte elev kan klare sig med mindre end 9 undervisningstimer om ugen, kan eleven ikke længere nyde godt af de hensyn, der kan tages, hvis man hører under de specialpædagogiske bestemmelser. Det stemmer umiddelbart ikke overens med at tage hensyn til barnets bedste, når der ikke længere skal træffes individuelle afgørelser.

Den samme pointe gør sig gældende i forhold til sidste passage i Troels

Ravns tale, hvor han siger, at inklusion er lig med, at *"barnet oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager i et fællesskab"* (bilag 3, s. 11). Her hæfter jeg mig ved ordet *oplever*, fordi det umiddelbart ikke harmonerer med den definition af inklusion, som regeringen læner sig op ad i lovforslaget. Her karakteriserer regeringen på baggrund af en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut inklusion som: *"når eleven har udbytte af almenundervisningen og deltager aktivt i det sociale fællesskab i almenklassen"* (bilag 2, s. 6). Ifølge lovforslaget handler inklusion om, at eleven får udbytte af almenundervisningen og deltager aktivt i fællesskabet i almenklassen, men der står ikke noget om elevens egen oplevelse af at være en naturlig og værdifuld deltager i fællesskabet, sådan som Troels Ravn beretter i sin tale. På den måde harmonerer Troels Ravns opfattelse af inklusion ikke fuldstændigt med den, som vi ser præsenteret i lovforslaget. Den diskursive praksis som Troels Ravn og Anette Vilhelmsen taler ud fra, kan umiddelbart ikke spores i Lov om øget inklusion, hvilket indikerer en hegemoniske kamp, men også at en trivselsdiskurs ikke har den store gennemslagskraft i lovforslaget.

Det eneste parti der ikke stemte for lovforslaget var Enhedslisten, der stemte blankt. Af forhandlingerne fremgår det også, at Enhedslistens ordfører, Lars Dohn, stiller sig kritisk over for forslaget. Han siger blandt andet, at *"man skal altid vælge det, som er bedst for eleven, og det er ikke altid at gå i en normalklasse; det kan også være at modtage et specialtilbud"* (bilag 3, s. 15). Hermed lægger Lars Dohn sig i slipstrømmen af Troels Ravn og Anette Vilhelmsen og stiller sig kritisk overfor, at der med lovforslaget ikke kan tages individuelle hensyn til den enkelte elev. Lars Dohn pointerer som den eneste ordfører, at et specialtilbud rent faktisk kan være den bedste løsning for den enkelte elev. Dermed er han fortaler for en mere fleksibel tilgang til specialundervisning i folkeskolen, hvor afgørelserne træffes af hensynet til den enkelte elev. Ligesom Troels Ravn og Anette Vilhelmsen bidrager Lars Dohn også til selve produktionen af lovforslaget, men den diskurs som Lars Dohn taler ud fra har heller ingen gennemslagskraft og kan således ikke spores i det færdige lovforslag.

Intertekstualitet

I dette afsnit undersøger jeg intertekstualiteten i Lov om øget inklusion ved at analysere den manifeste intertekstualitet og interdiskursiviteten, der tilsammen dækker over termen intertekstualitet.

Ifølge Fairclough er en tekst nemlig altid fuld af fragmenter fra andre konkrete tekster (Fairclough, 2008, s. 43), som enten kan være med til at vedligeholde eller forny diskursen inden for den eksisterende diskursorden. En analyse af intertekstualiteten i Lov om øget inklusion er med til vise, hvorvidt diskurstyper blandes på en ny og kompleks måde, eller om diskurserne artikuleres på konventionel vis. Hvis der er tale om en ny og kreativ diskursiv praksis, bliver der ifølge Fairclough også tale om en sociokulturel forandring. Blandes diskurserne derimod på konventionel vis, er der tale om diskursiv reproduktion og ligeledes sociokulturel reproduktion, hvor der ikke opstår forandringer i den sociale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84). En sådan analyse kan indikere, om der er sociokulturel forandring på vej, som kan få konsekvenser for de involverede sociale identiteter, sociale relationer og videns- og betydningssystemer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79).

Manifest intertekstualitet

Den manifeste intertekstualitet er en markant form for intertekstualitet, hvor der åbenlyst og eksplicit trækkes på andre tekster, som virker afsmittende på den eksisterende tekst og dermed den diskursive praksis.

Ved gennemlæsning af fremsættelsestalen forekommer der ingen eksplicite referencer til andre tekster. Det gør der derimod i bemærkninger til lovforslaget, hvor regeringen fem steder henviser til rapporten "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring" fra 2010 (bilag 2, s. 3, 4, 6, 7). Rapporten er en kortlægning af specialundervisningsområdet, hvor Finansministeriet har analyseret effekten af specialundervisning i folkeskolen og på baggrund af den måling kommer med forslag til en mere effektiv resurseudnyttelse i folkeskolen. Rapporten er blandt andet baseret på regnskabs-, budget- og aktivitetstal for specialundervisningen. Ved at henvise direkte til undersøgelser, der er forfattet af Finansministeriet og som har et stærk økonomisk fokus, indfælder

teksten sig i en bestemt diskurs, som er konstitueret af den manifeste intertekstualitet, der består af henvisningen til rapporten fra Finansministeriet.

I bemærkningerne til lovforslaget optræder der også manifest intertekstualitet i form af en henvisning til en undersøgelse af folkeskolernes indsatser for inklusion (bilag 2, s. 6). Rapporten er lavet af Danmarks Evalueringsinstitut på foranledning af formandskabet for Skolerådet og fokuserer på, hvilke konkrete indsatser der anvendes for at forbedre inklusionen i folkeskolen, ligesom lærernes kompetencer til at arbejde inkluderende i folkeskolen også kortlægges.

Til forskel fra rapporten "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring", hvis fokus drejer sig om økonomi og optimering, handler denne rapport om de konkrete inklusionsindsatser i folkeskolen og om lærernes oplevelser af at have de rette kompetencer i arbejdet med inklusion. Denne manifeste reference er således ikke baseret på økonomiske incitamenter, men har i stedet et mere pædagogisk fokus, og tilsammen er de to rapporter med til at understrege, hvordan inklusionspolitikken er konstitueret af både økonomiske og pædagogiske incitamenter.

Der optræder yderligere to manifeste referencer i bemærkningerne til lovforslaget. Det er henholdsvis en reference til Salamanca-erklæringen fra 1994 og FN-konventionen om rettigheder for personer med handicap fra 2006 (bilag 2, s. 3). Her er der tale om en erklæring og en konvention, der begge har til hensigt at sikre de grundlæggende rettigheder for mennesker med handicap og ligeledes at sikre alle børns ret til uddannelse. Således kan der også spores manifeste referencer i teksten, der hviler på internationale konventioner og anbefalinger, og som dermed er med til at efterlade spor og give mening til teksten, der har sit udspring i basale menneskerettigheder.

Tilsammen trækker de fire manifeste referencer på allerede eksisterende diskurser, der i grove træk kan skitseres således: Med reference til rapporten "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring" trækkes der på en økonomisk og effektiviseringsdiskurs, og med reference til rapporten "Indsatser for inklusion i folkeskolen" trækkes der på en mere

pædagogisk diskurs. Slutteligt er de internationale tekster, der begge handler om menneskerettigheder, med til at skabe en etisk diskurs.

Ovenfor har jeg analyseret, hvordan forfatterne af Inklusionsloven trækker på allerede eksisterende diskurser ved hjælp af de manifesterede intertekstuelle referencer, som optræder i teksten. Indtil videre har jeg ved hjælp af de intertekstuelle referencer analyseret mig frem til fire tydelige diskursive afsmitninger, som jeg har kategoriseret som økonomisk, effektiviserings-, pædagogisk og etisk diskurs. For at komme intertekstualiteten endnu nærmere, vil jeg nu gå videre med en analyse af selve interdiskursiviteten, der optræder noget mere subtilt end den manifesterede ovenfor.

Interdiskursivitet

Med begrebet interdiskursivitet skal der forstås, at der artikuleres forskellige diskurser inden for og på tværs af grænserne mellem forskellige diskursordener (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84), som enten er med til at vedligeholde eller ændre den diskursive praksis og dermed også den sociale praksis. En måde at undersøge disse nye artikuleringer på er ved at sammenligne de formelle teksttræk i lovforslaget med den på daværende tidspunkt gældende ret, som også er skrevet ind i lovforslaget, hvilket jeg gør nedenfor.

Fra hensyntagen til en fagligt stærk folkeskole for alle

Allerede i indledningen bliver det tydeligt, at en forandring er ved at finde sted i interdiskursiviteten. Selve lovforslaget bliver indledt med: *"Det er regeringens målsætning, at vi skal have en fagligt stærk folkeskole for alle"* (bilag 2, s. 6). Til sammenligning bliver der i den gældende ret ikke italesat en egentlig målsætning for lovgivningen; der indledes blot med:

Til børn hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, og som ikke alene kan understøttes inden for rammerne af den almindelige undervisning, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (bilag 2, s. 5).

Ved at sammenligne de to indledninger fra henholdsvis gældende ret og lovforslaget bliver det tydeligt, hvordan lovforslaget har en ekspliciteret målsætning, som er at styrke fagligheden hos den enkelte elev. I modsætning hertil virker den gældende ret mere beskyttende, idet der anvendes ord som *særlig hensynstagen* og *støtte*, og senere i teksten anvendes også ordet *indlæringsforudsætninger (bilag 2, s. 5)*. Disse tre ord signalerer, hvordan der i højere grad i den gældende ret bliver taget hensyn til eleverne blandt andet ved at have blik for deres forudsætning for at lære, hvilket står i kontrast til selve lovforslaget, hvor ordene *særlig hensynstagen* og *indlæringsforudsætninger* er sløjft.

Med en sådan sammenligning bliver det tydeligt, hvordan interdiskursiviteten ændrer sig: Først og fremmest knytter artikuleringen om regeringens målsætning lovforslaget an til en økonomisk/optimeringsdiskurs, hvor Lov om øget inklusion på sigt skal medvirke til uddannelsessystemets effektivitet og resurseudnyttelse. Det understreges især med de manifesterede referencer, hvor der henvises til rapporten "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring", som vi så i afsnittet om den manifesterede intertekstualitet. Ligeledes er intertekstualiteten i Lov om øget inklusion også knyttet tæt an til den faglighedsdiskurs, som også er nævnt tidligere i specialet. Faglighedsdiskursen bliver endnu tydeligere, når jeg sammenligner den gældende ret med lovforslaget, hvor der i lovforslaget tilskyndes til, at alle elever bliver stillet over for de rette faglige udfordringer frem for hensynstagen til elevens indlæringsforudsætninger, sådan som vi så det i den gældende ret.

Fra specialundervisning til almene bestemmelser

Et andet sted hvor artikuleringerne ændrer sig og dermed indikerer en forandring i interdiskursiviteten er i forhold til selve bestemmelserne af den støtte eller specialundervisning, der kan gives til den enkelte elev.

I den gældende ret er der listet fire forskellige muligheder for specialundervisning, hvor der sondres mellem *støtte i nogle eller alle timer*, *særligt tilrettelagt undervisning*, *undervisning i specialklasse eller regionalt undervisningstilbud* eller til sidst *dagbehandlingstilbud eller et anbringelsessted* (bilag 2, s. 5). I den gældende ret findes der således fire

forskellige måder at tildele specialundervisning på, og vigtigt er det her at understrege, at *al støtte* regnes som enten specialundervisning eller specialpædagogisk bistand. Det står i kontrast til selve lovforslaget, hvor der først er tale om specialundervisning, når eleven har brug for støtte, der rækker ud over de 9 timer. Al undervisning under 9 timer regnes således ikke for specialundervisning, og eleven hører dermed under de almene bestemmelser i folkeskolen. Når jeg sammenligner den på daværende tidspunkt gældende ret med lovforslaget, bliver det tydeligt at se, at den diskursive praksis har ændret sig fra en udpræget specialundervisningsdiskurs til en almenundervisningsdiskurs.

Ifølge Fairclough er der ikke blot tale om en forandring i den diskursive praksis, men i dette tilfælde medfører teksten både resultater af diskursiv art og ekstra-diskursiv art (Fairclough, 2008, s. 36). Resultatet, der er af diskursiv art, kan spores i selve forandringen i sprogbruget, sådan som jeg har demonstreret det ovenfor. Der sker et skifte i den måde, man taler og skriver om specialundervisning på, og det afgørende er altså, om eleven har brug for over eller under 9 timers støtte. Hvis eleven kan klare sig med under 9 timers støtte, er der tale om almenundervisning, men hvis eleven har behov for støtte over 9 timer om ugen, er der tale om specialundervisning. Dermed medvirker lovforslaget til, at det konkrete sprogbrug omkring specialundervisning ændrer sig. Men der opstår også et resultat, der er af ekstra-diskursiv art. Et ekstra-diskursivt resultat er en konkret forandring i den sociale praksis, som er forårsaget af det enkelte dokument (Fairclough, 2008, s. 36). Det kan fx være, at folk mister eller får et job, at atomvåben bliver destrueret, eller at en krig bryder ud. I dette tilfælde får Inklusionsloven det resultat af ekstra-diskursiv karakter, at de børn der tidligere fik op til 9 timers specialundervisning, og således hørte under specialundervisningsbekendtgørelsen, nu skal have undervisning under de almene bestemmelser i en almindelig folkeskole. Det er de elever, som SFI refererer til som de tilbageførte elever (Lynggaard & Lausten, 2014, s. 12), som for alvor mærker resultaterne af netop ekstra-diskursiv karakter på grund af forandringen i diskursen i Lov om øget inklusion.

Omstilling af folkeskolen

I bilag 2 skitseres baggrunden for selve lovforslaget, hvor den tidligere regering (Venstre og Det Konservative Folkeparti) på baggrund af samarbejde med Kommunernes Landsforening (KL) ville

arbejde for en omstilling af folkeskolen, således at målsætningen om inklusion kan bidrage til en reduktion af den andel af ressourcerne, der anvendes til specialundervisning (bilag 2, s. 4).

Denne målsætning arbejder den daværende regering ifølge bemærkningerne videre med. Formuleringen om *omstillingen af folkeskolen* går igen i fremsættelsestalen, hvor det fremgår, at målsætningen om en fagligt stærk folkeskole og ønsket om øget inklusion

forudsætter en omstilling af folkeskolen, hvor kommunerne får brug for mere fleksibilitet i tilrettelæggelsen af undervisningen til elever med særlige behov (bilag 1, s. 1).

Som det fremgår ovenfor er omstilling af folkeskolen således et tema, der går igen i både lovforslaget og fremsættelsestalen, og er et emne, som ikke er set tidligere i den gældende ret. Forandringen i interdiskursiviteten signalerer dermed en forandring inden for diskursordenen, der ligeledes indikerer, at en sociokulturel forandring er ved at finde sted. Den sociokulturelle forandring er kendetegnet ved, at det er selve institutionen folkeskolen, der er i færd med at omstille sig. Det betyder, at folkeskolen bliver åben for at rumme flere børn, fx børn med særlige behov som ikke længere kan forvente at have deres gang på en specialskole eller i en specialklasse. Når man kigger tilbage i historien, gjorde det omvendte sig ofte gældende. Her skulle eleven tilpasse sig skolen. Passede den enkelte elev ikke ind i folkeskolens rammer, stod andre

institutioner som fx Åndssvageforsorgen eller hjælpeskolerne parate til at tilbyde undervisning til eleven. Sådan er det ikke nu. I dag har den enkelte elev på baggrund af sektoransvarlighedsprincippet ret til uddannelse (og alle andre offentlige ydelser) uanset handicap, og det er altså skolen, der skal tilpasse sig eleven. Det giver en mere rummelig skole end tidligere, men det fordrer også, at flere elever end tidligere er i stand til at indgå i de forskellige fællesskaber, som er i folkeskolen. På den måde kan man sige, at lovforslaget med sin omstilling af folkeskolen og sin øgede rummelighed giver den enkelte elev ret til inklusion, men det giver også eleven pligt til inklusion. Ligeledes kan en mere rummelig folkeskole også betyde, at der stilles større og andre krav til lærerprofessionen, der fx skal kunne håndtere specialpædagogiske praksisser, der rækker ud over den almenpædagogiske faglighed.

Konsumptionsprocesser

Nedenfor analyserer jeg konsumptionsprocesserne, hvor jeg undersøger vilkårene for fortolkningen af teksten. Det kan være med til give indsigt i, hvilke implicitte regler og rutiner teksten har været underkastet i fortolkningsprocessen og kan ligeledes være med til at afgøre fortolkerens position i forhold til, hvordan teksten konsumeres.

I dette afsnit beskæftiger jeg mig med, hvordan den kommunikative begivenhed bliver fortolket af modtageren. Her vil jeg analysere de ressourcer og diskurser, som medlemmerne trækker på i deres fortolkning af den kommunikative begivenhed. Ifølge Fairclough er medlemmernes ressourcer kendetegnet ved bestemte elementer, som enten kan sættes i forgrunden eller baggrunden i læsningen af situationen (Fairclough, 2008, s. 41). Det kan fx være køn, alder og seksuel orientering. De nævnte elementer er aspekter, der umiddelbart kan stilles i baggrunden, når konteksten omkring fx mikrobiologi skal fortolkes, mens elementerne kan være af mere afgørende betydning i fortolkningen af konteksten omkring fx adoption eller registreret partnerskab mellem to mennesker af samme køn.

Ligesom lovforslaget er produceret ud fra en kollektiv rutine, er det ligeledes henvendt til kollektiv konsumtion. Den eksakte tekst i lovforslaget vil antageligt ikke nyde stor opmærksomhed, før den er blevet transformeret til andre tekster på forskellige institutioner eller i andre instanser, hvor den kan få betydning for en stor gruppe involverede. Det kan især være skolelærere, skoleledere, elever med særlige behov og deres klassekammerater samt forældre til elever med særlige behov, der bliver berørt af lovforslaget, hvorfor det også må formodes, at det er de modtagere, der har størst interesse i at fortolke lovforslaget.

Vi kan se, at lovforslaget er sendt i høring hos 36 forskellige organisationer og myndigheder, som i dette tilfælde må regnes som repræsentanter for modtagerne af lovforslaget. Specialets omfang tillader ikke en gennemgang af alle 36 organisationer og myndigheders fortolkning af lovforslaget. I stedet har jeg udvalgt tre organisationer, der repræsenterer tre forskellige grupperinger blandt modtagerne af teksterne. Det er Danmarks Lærerforening (DLF), der repræsenterer lærerne, Danske Handicaporganisationer (DH), der er en

paraplyorganisation, som repræsenterer 32 handicaporganisationer samt Danske Skoleelever (DSE), der repræsenterer skoleelever i Danmark. Disse tre organisationer har alle en interesse i at være med til at påvirke lovforslagets ordlyd og dets bestemmelser. Nedenfor vil jeg analysere, hvilke ressourcer medlemmerne trækker på i deres fortolkning af lovforslaget, samt hvilke diskurstyper de taler ud fra.

Spareøvelse versus frigjorte ressourcer

I forhold til medlemmernes ressourcer er der elementer, der er værd at fremhæve mere end andre. DLF er en fagforening, der har til formål at varetage medlemmernes pædagogiske, økonomiske og tjenestelige interesser (Danmarks Lærerforening, 2015), hvorfor DLF vil have fokus på selve professionens mulighed for at udføre sin lærergerning i forbindelse med fortolkningen af lovforslaget. Det fremgår af høringsnotatet, at DLF tilslutter sig lovforslaget, men DLF *"giver dog udtryk for, at den foreslåede afgrænsning af specialundervisningen ikke bør blive til en spareøvelse"* (bilag 4, s. 1). Dermed giver DLF udtryk for de samme bekymringer, som vi også så artikuleret af Merete Riisager i afsnittet om tekstproducenterne.

Det økonomiske aspekt bliver også berørt af tekstproducenten i selve lovforslaget. Der bliver det dog ikke artikuleret som en spareøvelse. I stedet skriver regeringen, at *"udgifterne på området [specialklasser og specialskoler] er i kraftig vækst"* (bilag 2, s. 3) og kalder ligeledes de sparede midler for *"de frigjorte ressourcer"* (bilag 2, s. 3). Vækst opfattes typisk som et positivt begreb, men en artikulering af stigende vækst i det offentlige forbrug får en anden og mere negativ klang. De sparede midler på området bliver ligeledes af regeringen omskrevet til *frigjorte resurser*, således at der omprioriteres på området. De penge der tidligere gik til specialundervisning og specialskoler sluses nu over i det almene system for at styrke almenundervisningen.

Ved at sammenligne DLF's fortolkning af lovgivningen med den måde, som regeringen selv fremstiller forslaget på, kan vi nu se, at parterne producerer og fortolker lovforslaget på forskellige måder. DLF anerkender og tilslutter sig

en mere inkluderende skole, men stiller sig kritisk over for, om den nye afgrænsning af specialundervisningen bliver til en spareøvelse, som vil komme til at forringe lærernes mulighed for at udføre deres lærergerning ordentligt. Netop valget af ordet spareøvelse sætter fortolkningen af lovforslaget i et negativt lys. Til forskel herfra kæder regeringen de økonomiske hensyn sammen med positive omskrivninger af det, som DLF kalder for en spareøvelse, hvor der sættes lighedstegn mellem besparelser på specialområdet og den øgede inklusion. I selve fortolkningen af lovforslaget tilkendegiver DLF, at organisationen er positivt stemt over for inklusion som ideal, men ved at omskrive frasen *omfordelingen af resurserne* til begrebet *spareøvelse* stiller DLF sig kritisk over for om forslaget reelt kan lade sig gøre uden at gå på kompromis med både det faglige og det sociale i folkeskolen.

Afprofessionalisering versus fleksibilitet

I analysen af hvordan medlemmerne fortolker lovforslaget, undersøger jeg også Danske Handicaporganisationers fortolkninger. Men først er det vigtigt at skildre de ressourcer, som organisationen trækker på i fortolkningen af lovforslaget. DH er en paraplyorganisation, der repræsenterer 32 handicaporganisationer herunder blandt andet Landsforeningen Autisme, ADHD-foreningen og Spastikerforeningen. Det er DH's opgave at beskæftige sig med handicappolitik og i forbindelse med inklusion, arbejder DH især for øget trivsel og øget inklusion i folkeskolen. Ligeledes ønsker DH at arbejde for at forbedre rammerne for inklusion i folkeskolen, ved at skolelærere får adgang til den nødvendige viden om handicap og undervisning af børn med særlige behov (Danske Handicaporganisationer, 2016). Således trækker DH på resurser, hvor især trivsel blandt børn med særlige behov, øget inklusion og skolelæreres faglighed er i centrum. I høringsnotatet pointerer DH ligesom DLF, at afgrænsningen af specialundervisningen ikke må blive til en spareøvelse. Ligeledes mener DH, at

den foreslåede afgrænsning af specialundervisningen sandsynligvis vil føre til en afprofessionalisering af området. Danske Handicaporganisationer henviser til, at det efter forslaget kun er skolelederen, der kan anmode om en

pædagogisk-psykologisk vurdering af barnet (bilag 4, s. 2).

Ifølge DH er der altså tale om afprofessionalisering, hvis der ikke længere skal træffes individuelle afgørelser i forhold til den enkelte elev, så længe denne altså får under 9 timers støtte ugentligt. At dømme ud fra DH's ressourcer, hvor et af elementerne netop er at sikre, at skolelærere er klædt ordentligt på til at undervise børn med særlige behov, spør organisationen tvivl om, hvorvidt lærerne som følge af lovforslaget er rustet ordentligt med viden om undervisning af elever med særlige behov. Det samme gør sig gældende ved det faktum, at det kun er skolelederen, der kan anmode om en pædagogisk-psykologisk vurdering af barnet og ikke længere barnets forældre.

Ovenfor kan vi se, at DH fortolker lovforslaget ud fra de ressourcer, der allerede findes i organisationen, og således taler de ud fra en professionaliseringsdiskurs, som umiddelbart ikke kan spores i selve lovforslaget. I stedet bliver afgrænsningen af specialundervisningen af regeringen formidlet ud fra en fleksibilitetsdiskurs, hvor et af argumenterne er, at *"det vil give kommunerne større fleksibilitet i forbindelse med tilrettelæggelse og tilpasning af støtten til elever med særlige behov"* (bilag 2, s. 3). Her ser vi igen, at lovforslaget fortolkes anderledes, end det formidles, og igen kan vi se, at modtageren af teksten laver omskrivninger af de diskurser, som der produceres fra tekstproducentens side.

Inklusion versus hensynet til de andre elever

Den sidste modtager jeg inddrager i analysen af fortolkningen af teksten, er Danske Skoleelever, der er en organisation, som repræsenterer de danske skoleelever, og som fungerer som skoleelevernes talerør til omverdenen. Organisationen har til formål at varetage elevernes uddannelsespolitiske interesser over for politikere og embedsmænd, ligesom organisationen også kæmper for at *"sikre det gode skoleliv til alle elever på danske grundskoler"* (Danske Skoleelever, 2016). I høringsnotatet fremgår det, at Danske Skoleelever *"er bange for, at den foreslåede afgrænsning af*

specialundervisningen vil gå ud over de elever, der ikke har behov for støtte" (bilag 4, s. 2). Ligeledes gør DSE *"opmærksom på, at der i forbindelse med en mere inkluderende folkeskole også må tages hensyn til de andre børn i klassen"* (bilag 4, s. 1). Med disse to udsagn skriver DSE sig ind i en kritik af den nye afgrænsning af specialundervisningen og beklager, hvis de ændrede forhold kommer til at gå ud over klassekammeraterne. I disse formuleringer kan der implicit ligge en forståelse af, at inklusion er et spørgsmål om, at børn med særlige behov skal indlemmes i fællesskabet, uden at det eksisterende fællesskab ændrer sig. Men det harmonerer ikke helt med det ideal, som inklusion er bygget op omkring. Inklusion handler ikke blot om at tilgodese elever med særlige behov, men i stedet handler det om alle børns ret til at være en del af den almene undervisning, og det er umiddelbart ikke den forståelse af inklusion, Danske Skoleelever taler ud fra, når de beder om, at der også tages hensyn til klassekammeraterne til de inkluderede elever.

Opsamling på analysens anden dimension

Ovenfor har jeg analyseret den diskursive praksis, som udspiller sig i produktionen og konsumtionen af Lov om øget inklusion.

Analysen viser, hvordan forfatterne i selve produktionen af teksten, der foregår fra Folketingets talerstol, taler ud fra nogle bestemte diskurser, som har større eller mindre gennemslagskraft i selve lovforslaget. I forhandlingen om lovforslaget argumenteres der blandt andet ud fra økonomiske incitament og med ønsket om en styrket faglighed i folkeskolen. Disse diskurser har så meget gennemslagskraft, at de også kan spores i selve lovforslaget.

I modsætning hertil står diskurserne om trivsel, hensynet til den enkelte elev og elevens egen opfattelse af at være en del af fællesskabet. Disse artikuleringer kan spores i selve forhandlingerne om lovforslaget, men de optræder i ringe grad i selve lovforslaget. Derfor virker disse diskurser ikke til at have stor gennemslagskraft og virker derfor ej heller produktive i forhold til sociokulturel forandring.

I analysen af intertekstualiteten har jeg fokuseret på, hvordan andre tekster virker afsmittende på Lov om øget inklusion. Analysen viser at fire rapporter fungerer som manifesterede referencer og har afsmittende effekt på Lov om øget

inklusion. Det er rapporten "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring", der bidrager til at vedligeholde den økonomiske diskurs i Lov om øget inklusion. Ligeledes henvises der til en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut, der har fokus på lærernes kompetencer samt den pædagogiske praksis. Denne henvisning medvirker til at skabe en mere pædagogisk diskurs, men den har ikke lige så stor gennemslagskraft som den økonomiske diskurs. Slutteligt henviser lovforslaget også til to internationale konventioner, der hviler på diskurser om menneskerettigheder, der er med til at konstituere en etisk diskurs i Lov om øget inklusion.

Sammenligningen af den gældende ret med lovforslaget viser, at en forandring i interdiskursiviteten er ved at finde sted. Der kan spores en forandring, som kommer til udtryk, når specialundervisning tidligere tog individuelle hensyn til den enkelte elev. Det står i modsætning til Lov om øget inklusion, hvor hensynet til den enkelte er strøget, og der i stedet satses på den stærke faglighed. Den samme udvikling gør sig gældende, når bestemmelserne om specialundervisning ændrer sig og bliver til undervisning under de almene bestemmelser. Det er også i dette afsnit, at vi ser hvordan Lov om øget inklusion giver resultater af ekstra-diskursiv karakter, der netop forandrer den sociale praksis for de op til 10.000 børn, der tilbageføres fra specialundervisningstilbud til den almene folkeskole.

Slutteligt indikerer analysen af forandringen i intertekstualiteten også en omstilling af folkeskolen. Det bliver folkeskolens opgave at rumme endnu flere børn med særlige behov. Det stiller ikke kun krav til børnene om at lade sig inkludere, men det stiller også krav om at skolelærerne bliver bedre til at praktisere specialpædagogiske principper, der rækker ud over den almenpædagogiske faglighed.

Analysen af konsumptionsprocesserne viser, hvilke ressourcer medlemmerne trækker på i deres fortolkning af Lov om øget inklusion. Danmarks Lærerforening tolker Lov om øget inklusion som en mulig spareøvelse, hvilket står i modsætning til den måde som regeringen vælger at fremstille Lov om øget inklusion på. I stedet fremstiller regeringen Lov om øget inklusion som

en måde at frigøre ressourcer på, hvilket får en mere positiv klang. Her opstår der altså en slags forhandling om, hvilken betydning de økonomiske incitament, som Lov om øget inklusion er baseret på, skal tillægges. Selvom DL udfordrer regeringen i betydningsfastlæggelsen, får de ikke held til at definere den endelige betydning. Det samme gør sig gældende for Danske Handicaporganisationer, der ligeledes udfordrer regeringen i betydningsfastlæggelsen af fleksibilitetsprincippet, som de også stiller sig kritisk overfor. De forsøger at udfordre den fleksibilitet, der ligger i, at der ikke længere skal træffes individuelle afgørelser. Det gør de med et konkurrerende element i form af italesættelsen af en mulig afprofessionalisering af specialområdet. Selvom DH udfordrer regeringen med nye artikuleringer, får de heller ikke held med at dominere betydningsfastlæggelsen, og diskursen om afprofessionaliseringen kan ikke spores i Lov om øget inklusion. Den sidste modtager af Lov om øget inklusion er Danske Skoleelever, der ligeledes forsøger at få indflydelse på betydningsfastlæggelsen. De argumenterer for, at der også skal tages hensyn til klassekammeraterne til børn med særlige behov. Selve artikulationen om hensynet til klassekammeraterne kan ikke spores i Lov om øget inklusion, men eftersom inklusion i princippet er et begreb, som dækker alle børns ret til uddannelse uanset handicap, bør der netop heller ikke formuleres noget hensyn til klassekammeraterne. Det gør DSE dog alligevel og med udgangspunkt i den formulering, kan man argumentere for, at DSE er med til at give en bestemt betydning til selve inklusionsbegrebet, så det forstås som det nye specialundervisningsbegreb.

Social praksis

I de foregående afsnit har jeg undersøgt den kommunikative begivenhed som både tekst og diskursiv praksis. Nu skal de to dimensioner sættes i forhold til den bredere sociale praksis, som udgør den tredje dimension i Faircloughs kritiske diskursanalyse. Analysen af den sociale praksis tjener det formål at sætte den diskursive praksis i forhold til de ydre rammer, som både er konstitueret af og virker konstituerende for den sociale praksis. Med kontekstualiseringen vil jeg således vise, hvordan den diskursive praksis er indlejret i den sociale praksis, og dermed hvordan den diskursive praksis står i et dialektisk forhold med non-diskursive elementer. Det er her, at Deans teori om magt i det moderne samfund kommer i spil, og hvor jeg begynder at forholde mig til de non-diskursive elementer, som handler om fx institutionelle og økonomiske forhold.

Når jeg sætter de to første dimensioner i analysen i forhold til den ydre sociale praksis, har det to formål. Kontekstualiseringen skal for det første afdække forholdet mellem den diskursive praksis og selve diskursordenen. Det er her, jeg afdækker, hvilket net af diskurstyper, der agerer inden for folkeskolens diskursorden.

Det andet formål er at analysere den såkaldte sociale matrice, hvor jeg kortlægger, hvilke ikke-diskursive sociale og kulturelle relationer og strukturer der skaber rammen for den sociale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 98).

Det er i dette afsnit, at det kritiske aspekt i Faircloughs kritiske diskursanalyse kommer i spil, og hvor jeg finder svar på, hvilke forandringer der finder sted inden for diskursordenen og ligeledes, hvilke magtfulde konsekvenser disse diskurser har.

Nettet af diskurser

Som det fremgår af de tidligere afsnit i analysen, kan der spores flere forskellige interdiskursive artikuleringer i Lov om øget inklusion. De forskellige diskurstyper skal ifølge Fairclough ses som en *"materiel eksistens i institutioners praksisser, der åbner op for at undersøge diskursive praksisser"* (Fairclough, Kritisk diskursanalyse, 2008, s. 46) som materielle former for

magt. Når disse diskurser bliver selvfølgelige og indlejrer sig i den diskursive praksis som *common sense*, kommer de til at fungere produktive for både individet, de sociale relationer samt videns- og betydningssystemerne i samfundet.

For at beskrive nettet af diskurstyper, som Lov om øget inklusion indgår i, inddrager jeg Faircloughs begreb om hegemoni (Fairclough, 2008, s. 52). Den hegemoniske kamp er et udtryk for "*lederskab og dominans inden for økonomiske, politiske, kulturelle og ideologiske domæner i samfundet*", og de hegemoniske kampe finder sted "*over en bred front, hvilket inkluderer institutioner i det civile samfund*" (Fairclough, 2008, s. 52). Hegemonien, som udspiller sig mellem diskurstyperne, er ifølge Fairclough præget af fortidige ideologiske kampe, men er også konstant åbne for forandring og restruktureringer. Derfor er hegemonien aldrig stationær, men konstant foranderlig. Det kommer også til udtryk i denne analyse, hvor det viser sig, at betydningsfastlæggelsen omkring specialundervisning har ændret sig. Den forandring viser sig i det net af diskurstyper, hvilket jeg vil demonstrere nedenfor.

Fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs

Som jeg allerede har antydnet i afsnittet om den diskursive praksis, så kan der spores en forandring i diskurstyperne, som især bliver tydelig, når jeg sammenligner den på daværende tidspunkt gældende ret med selve lovforslaget. Den hegemoniske kamp kommer især til udtryk i analysen af interdiskursiviteten, hvor forskellige parter forsøger at opnå magten i betydningsfastlæggelsen af forskellige begreber, der hører hjemme inden for folkeskolens diskursorden. Helt overordnet skitserer jeg forandringen som en udvikling fra en omsorgsdiskurs til en selvledelsesdiskurs. Men først en kortlægning af nettet af diskurstyper, som diskursordenen rummer, hvilket jeg også illustrerer med figur 5.

I gennemgangen af de forskellige diskurstyper bliver det tydeligt, at nogle har stor gennemslagskraft, mens andre diskurstyper skal igennem en større hegemonisk kamp før de får gennemslagskraft.

I diskursanalysens første del, der handler om de konkrete teksttræk, bliver det hurtigt tydeligt, at specialundervisningsbegrebet helt er sløjftet, og at der nu kun praktiseres almenundervisning i folkeskolen. Således opstår der en forandring i diskurstyperne som også får indflydelse på resten af teksten, og som indikerer skiftet fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs. Den samme udvikling gør sig gældende, når det kommer til italesættelsen af den pædagogiske praksis i folkeskolen, der ændrer form fra specialpædagogik til almenpædagogik. Det sker ligeledes uden de store sproglige sværdslag. For at understrege de nye takter i folkeskolen har regeringen held med at konstruere specialundervisning som både segregering og en udskillellesproces. Det kommer til at stå i stærk kontrast til inklusionsbegrebet, der i lovforslaget konstrueres som en pædagogisk ideologi, der indbefatter elevens tilstedeværelse, deltagelse og udbytte af normalundervisningen. Dog viser analysen også, at der ikke er fuldstændig enighed om, hvad inklusionsbegrebet er bygget op omkring. Det går jeg dybere ind i nedenfor og senere i diskussionen af analysens resultater.

En anden artikulering, som er med til at synliggøre forandringen inden for diskursordenen, er det store fokus på fagligheden og den enkelte elevs evne til at udvikle sig og forvalte egen læring. Disse artikuleringer indgår heller ikke i store hegemoniske kampe. Tværtimod lader der til at være stor enighed hos alle involverede parter om, at en stærk faglighed og elevens alsidige udvikling alle er efterstræbelsesværdige værdier for alle elever i folkeskolen.

Ovenfor har jeg klarlagt, hvilke artikuleringer der optræder som værende magtfulde i Lov om øget inklusion. Fælles for dem alle er, at de har nydt stor gennemslagskraft i den kommunikative begivenhed og således ikke mødt modstand i nogle hegemoniske kampe, i hvert fald ikke nogen som har været synlige i det empiriske materiale. Det kan ses som et udtryk for, hvor selvfølgelige de er, idet de slår igennem som *common sense* uden de store hegemoniske kampe. Nedenstående figur tjener som illustration af de forskellige artikuleringer, som har forandret sig inden for diskursordenen.

OMSORGSDISKURS	SELVLEDELSESDISKURS
- specialundervisning	- almenundervisning
- specialpædagogik	- almenpædagogik
- segregation	- inklusion
- personlig udvikling	- alsidig udvikling og forvaltning af egen læring

Figur 5: Oversigt over udviklingen i diskurstyperne og artikuleringerne inden for diskursordenen folkeskolen – UDEN hegemonisk kamp

Den hegemoniske kamp om ordene

I det næste afsnit vil jeg kortlægge de artikuleringer, som har været gennem en hegemonisk kamp, før de kunne artikuleres i Lov om øget inklusion.

Jeg vil lave nogle nedslag i analysen, hvor det bliver tydeligt, at der opstår hegemoniske kampe i konstruktionen og betydningsfastlæggelsen af bestemte begreber.

Det første begreb, der ikke er fuldstændig enighed omkring, og hvor der tales ud fra forskellige forståelser, er selve inklusionsbegrebet. Analysen af den diskursive praksis viser, at regeringen regner inklusion som elevens tilstedeværelse, deltagelse og faglige udbytte af almenundervisningen. Det er den forståelse for inklusion, som Dansk Evalueringsinstitut også har formuleret i rapporten om indsatser for inklusion (bilag 2, s. 6).

Analysen af den diskursive praksis viser også, at der blandt både tekstproducenter og tekstmodtagere hersker en anden forståelse for begrebet inklusion. I høringen af lovforslaget taler forskellige uddannelsesordførere ud fra nogle andre diskurser, end den vi ser artikulert i lovforslaget. Ud over elevernes tilstedeværelse, deltagelse og udbytte af almenundervisningen, lægger to ordførere også vægt på elevens trivsel og elevens oplevelse af at være en naturlig og værdifuld deltager i fællesskabet. Således tilføjer de to ordførere en ny dimension til forståelsen for inklusion, som også indebærer elevens egen oplevelse af at være inkluderet. Dermed opstår der en hegemonisk kamp mellem de to forståelser for inklusion, hvor regeringen og ordførerne forhandler om fastlæggelsen af de betydningskonstruktioner, som kommer til at præge selve inklusionsbegrebet. Vigtigt er det her at understrege, at den hegemoniske kamp, hvor forskellige parter udfordrer de

dominerende betydninger, altid er ufærdig, og at konsensus altid vil være et gradsspørgsmål.

Den tredje og sidste forståelse for inklusion, som artikuleres i den diskursive praksis, er organisationen Danske Skoleelevers forståelse for inklusion. I høringen af lovforslaget giver organisationen udtryk for, at de bakker op om inklusion i folkeskolen. Dog giver de også det forbehold, at der stadig skal tages hensyn til de andre børn i klassen, som ikke har brug for støtte. Lige præcis denne artikulering om *de andre børn* indikerer, hvordan Danske Skoleelever forstår inklusionsbegrebet som et nyt specialundervisningsbegreb, hvor der sondres mellem *dem* og *os*. Denne implicite forståelse for børn med særlige behov som *inklusionsbørn* harmonerer ikke med den måde regeringen vælger at give betydning til inklusionsbegrebet på. I den diskursive praksis konstrueres inklusion nemlig af regeringen - ved hjælp af referencer til Salamanca-erklæringen og FN-konventionen - som en menneskerettighed, hvor alle børn har ret til uddannelse, og hvor der således ikke skal skeles til handicap. Dermed opstår der endnu en hegemonisk kamp i den diskursive praksis, hvor forskellige forståelser for inklusion konkurrerer og udfordrer den eksisterende betydning af begrebet.

En gennemgang af Lov om øget inklusion viser, at det er regeringens forståelse for inklusion, der i høj grad vinder gennemslagskraft i selve den kommunikative begivenhed. Ikke desto mindre vidner den diskursive praksis om, at begrebet har været gennem flere hegemoniske kampe og forhandlinger, inden det har vundet indpas. Ligeledes vidner afdækningen af den hegemoniske kamp om, at de diskurser, som hersker i policys om inklusion i folkeskolen, ikke blot er tilfældige. De er snarere et resultat af skiftende kampe, hvor intet er selvfølgeligt og ligeledes, ligesom alt er til forhandling, selvom det umiddelbart ikke synes sådan.

Et andet sted, hvor der opstår en hegemonisk kamp, er i forhandlingsprocessen om tilrettelæggelsen og tilpasningen af støtten til elever med særlige behov. Med Lov om øget inklusion skal der ikke længere træffes individuelle afgørelser i forhold til den enkelte elev, så længe denne

ikke har brug for mere end ni timers støtte. Denne ændring i loven artikulerer regeringen som en mulighed for fleksibilitet for det pædagogiske/psykologiske personale. Den personalegruppe har tidligere foretaget individuelle udredninger af hver enkelt elev, før der kunne iværksættes støtte, men efter lovændringen er dette ikke længere praksis. Danske Handicaporganisationer udfordrer forståelsen af den nye afgrænsning som et fleksibilitetsprincip med en anden artikulering, hvor de bringer begrebet afprofessionalisering i spil. Med begrebet afprofessionalisering skriver Danske Handicaporganisationer sig ind i en hegemonisk kamp, hvor de forsøger at skabe en bestemt betydningskonsensus. Med selve artikuleringen afprofessionalisering bliver professionen degraderet til en agent i statens tjeneste, hvilket står i stærk kontrast til den artikulering om fleksibilitet, som regeringen benytter sig af. Igen er det artikuleringen om fleksibilitet, der vinder indpas i Lov om øget inklusion, men den udfordres altså af afprofessionaliseringsbegrebet.

Fælles for de diskursive kampe, der har udspillet sig i forhold til inklusionsbegrebet og i forhold til tilrettelæggelsen af støtten, er, at begge kampe bidrager til at transformere diskursen inden for folkeskolens diskursorden, hvilket jeg illustrerer med figur 6. Denne forandring får ligeledes magtfulde konsekvenser, i form af transformeringen af dominansrelationer i den sociale praksis, hvilket jeg kommer ind på i næste afsnit, hvor jeg inddrager Deans teori om governmentality. Først en illustration af de hegemoniske kampe, der sammen med figur 5 tjener som et overblik over nettet af diskurstyper inden for folkeskolens diskursorden, der består af traditionelle beskyttende diskurstyper, som jeg vælger at kalde omsorgsdiskurser samt de nye diskurstyper, som indfinder sig i en selvledelsesdiskurs.

BEGREB	HEGEMONISKE KAMPE	DOMINERENDE BETYDNING
INKLUSION	<ul style="list-style-type: none"> - inklusion som tilstedeværelse, deltagelse og udbytte - inklusion som tilstedeværelse, deltagelse, udbytte samt egen oplevelse af at være en værdifuld deltager i fællesskabet - inklusion som specialundervisningsbegreb 	inklusion som tilstedeværelse, deltagelse og udbytte
TILRETTELÆGGELSE AF STØTTE	<ul style="list-style-type: none"> - afprofessionalisering - fleksibilitet 	Fleksibilitet

Figur 6: Oversigt over hegemoniske kampe der udspiller sig inden for diskursordenen folkeskolen

Strukturer der skaber rammen for den sociale praksis

Udviklingen fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs og den hegemoniske betydningskonsensus, som er demonstreret ovenfor, er nært knyttet til magtbegrebet. Det er nemlig disse to elementer, der bidrager til forandring i den sociale praksis. Derfor er det relevant at se på resultaterne fra figur 5 og 6 og sætte dem i relation til de non-diskursive sociale og kulturelle relationer, der skaber rammen for den sociale praksis og som disse diskursive forandringer er indlejret i.

Udviklingen i diskurstyperne, der går fra en omsorgsdiskurs til en selvledelsesdiskurs, kan ses som en drivkraft i den brede samfundsmæssige udvikling, som også forplanter sig til det sociale arbejde. Det er blandt andet den udvikling, som Ove Kaj Pedersen kalder for udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen, 2011) samt den udvikling, som Kaspar Villadsen læner sig op ad i sin genealogi af det sociale arbejde (Villadsen, 2004). Her argumenterer han for filantropiens genkomst, hvor det er det sociale arbejdes

rolle at *"frigøre klienten fra de kræfter og påvirkninger, der forhindrer ham i at realisere sig selv* (Villadsen, 2004, s. 228).

Udviklingen fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs kan først og fremmest betragtes som en etablering af et nyt videnssystem af institutionaliserede idealer, hvor det bliver folkeskolens opgave at uddanne til færdigheder.

Folkeskolen underordnes den samfundsøkonomiske forestilling og gøres til redskab for økonomisk konkurrenceevne (Pedersen, 2011, s. 188). Det bliver altså folkeskolens rolle at uddanne til beskæftigelse og arbejdsliv, hvor det tidligere var folkeskolens opgave at skabe dannede individer og uddanne til tilværelsesoplysning. Nu uddanner folkeskolen i stedet egennyttige individer, der alle kan bidrage til konkurrencestatens fortsatte beståen (Pedersen, 2011, s. 170).

Denne økonomiske tænkning og effektivisering af velfærdsstaten betyder en voksende interesse for de institutionelle rammebetingelser. Det sociale arbejde styres i stigende grad af reformer, der har til formål at optimere vækst og institutionel konkurrenceevne. Det ses blandt andet med kontanthjælpsreformen "Alle kan gøre nytte" og Førtidspensionsreformens fremkomst (CASA & Socialpolitisk Forening, 2012), samt Folkeskolereformen der så dagens lys i 2014 efter implementeringen af Lov om øget inklusion. Tilsammen kan disse reformer sammen med Lov om øget inklusion ses som et udtryk for ønsket om at mobilisere både individer og kapital for at skabe et konkurrencedygtigt samfund.

Handlingsteknologier

I Deans optik kan Lov om øget inklusion forstås som et styringsredskab, der har til formål at placere individer, der trænger til intervention, i en målgruppe. Han sondrer mellem aktive borgere og målgrupper, hvor målgrupperne kan sidestilles med underprivilegerede og marginaliserede borgere (Dean, 2008, s. 265). Han skriver:

I dag må den aktive borger lære at overvåge sin egen risiko for at blive ramt af fysisk og psykisk sygdom, kønssygdomme, afhængighed (af stoffer,

alkohol, nikotin, understøttelse eller i personlige relationer), at blive offer for kriminalitet, at komme til at mangle penge i pensionsalderen, at have udstyret sig selv eller sine børn med utilstrækkelig uddannelse, for lavt selvværd osv. Det, der beregnes, er ikke faren ved bestemte aktiviteter (fx ved hasardspil, ved at drikke, ved dårlig hygiejne), ved bestemte steder (værtshuset, ghettoer), eller bestemte befolkningsgrupper (de farlige klasser), men de risici, som potentielt kan ramme hver eneste befolkningsmedlem, og som det er deres individuelle eller fælles pligt at kontrollere” (Dean, 2008, s. 264).

Med udgangspunkt i ovenstående citat ligger der implicit en forståelse af, at børn med særlige behov, som tidligere deltog i specialundervisningen, der var præget af omsorgsdiskurser, udgør en risiko for at blive ramt af fx afhængighed af understøttelse, for lav uddannelse eller for lavt selvværd. Derfor skal eleverne lære at overvåge deres egen risici for ovenstående, og derfor placeres de i en målgruppe for at sikre, at de bidrager til den økonomiske vækst. Det gøres gennem handlingsteknologier, hvor man enten indgår juridiske kontrakter eller engagerer eleverne gennem empowerment og bedre selvværd. Denne form for selvledelse skal sikre at eleverne bliver i stand til at håndtere egne risici og dermed undgår afhængighed af staten.

Med Deans governmentality-teori kan vi nu forstå udviklingen i diskurserne som en social praksis, der har til hensigt at individualisere håndteringen af risici, således at børn med særlige behov undgår at blive fastholdt i udsatte positioner, men derimod bliver selv-refleksive og undgår at blive forsørget af staten. Der sker altså et skifte i ansvaret for børn med særlige behovs udviklingsmuligheder. Hvor det tidligere var statens ansvar gennem passende specialtilbud at finde udviklingsmuligheder for børn med særlige behov, introduceres der med Lov om øget inklusion en selvforvaltningsmekanisme, hvor eleven selv har ansvaret for og pligt til at indgå i et udviklende fællesskab, der på sigt skal sikre uddannelse og selvforsørgelse. Lov om inklusion kan altså ses som en form for kontraktliggørelse, hvor subjektet forpligter sig til at være en del af folkeskolens almene bestemmelser og

dermed får pligt til at lade sig inkludere. På den måde af-governmentaliserer staten sig selv og introducerer i stedet inklusion som en form for selvledelse, som indlejrer sig i subjektet.

Præstationsteknologier

Den anden kamp om betydningskonsensus vi ser artikuleret i Lov om øget inklusion, optræder i forbindelse med selve tilrettelæggelsen af støtten. Den praksis bliver artikuleret ud fra et fleksibilitetsprincip, der betyder, at flere børn med særlige behov skal have deres daglige gang i folkeskolen og ligeledes, at de elever, der har brug for under 9 timers støtte, ikke har krav på en individuel vurdering. Det betyder ikke blot en ændring i den sociale praksis for børnenes sociale identitet, men det implicerer også en forandring i de interpersonelle relationer lærer og elev imellem. Nu bliver det nemlig skolelærerens opgave at facilitere undervisningen ud fra specialpædagogisk viden, der kan tilgodese børn med særlige behovs forudsætninger for at lære. Det tilføjer altså en ny dimension til undervisningsarbejdet, idet læreren skal arbejde med det faglige stof på en ny måde, ligesom forandringen også stiller nye krav til lærerens relationsarbejde. Ifølge Dean kan denne forandring i diskursen og den sociale praksis ses som et udtryk for en styringsmekanisme af de professionelle, som han kalder præstationsteknologi. Det er en måde at tvinge de velfærdsprofessioner, som blev etableret i velfærdsstaten, til at indordne sig nye formelle kalkulationsregimer (Dean, 2008, s. 267). På den måde indlejres nye teknologier i det sociale arbejde, som kommer til at fungere som en adfærdsregulering af selve professionen. Dermed bliver lærerene gjort til agenter for magten og til en slags forvaltere og vejledere i risici, der skal påtage sig opdragende og præventive funktioner i mødet med børn med særlige behov. Qua lærernes faglighed kommer de opdragende og præventive funktioner især til at blive domineret af en stærk faglighed.

Forandringer og konsekvenser for de sociale identiteter, sociale relationer samt videns- og betydningsssystemer

Forandringerne i Lov om øget inklusion kan illustreres med figur 5 og 6. Figurerne viser, at der sker en forandring i den måde staten vælger at formulere specialundervisning i folkeskolen på. Hvor specialundervisning

tidligere blev betragtet som en beskyttende foranstaltning og fandt sted i både folkeskolen og på specialskoler, eksisterer der nu kun specialundervisning på specialskolerne. Nu praktiserer folkeskolen kun undervisning under de almindelige bestemmelser og gør det ud fra princippet om øget inklusion. Denne udvikling i folkeskolen er, ifølge Fairclough, et udtryk for en forandring af ekstra-diskursiv art (Fairclough, 2008, s. 36), hvor teksten er i stand til at ændre skolegangen for op til 10.000 børn, der tidligere gik i specialskole, men som nu skal have undervisning i en såkaldt almindelig folkeskole.

Figur 5 viser, hvordan de forskellige diskurstyper har forandret sig. Fælles for de artikuleringer, som er illustreret i figur 5, er, at de er forandret uden de store hegemoniske kampe. Det er et udtryk for, at de er særdeles magtfulde, idet begreberne netop ikke møder nogen kampe i selve betydningsfastlæggelsen. Når begreberne ikke mødes af nogle forhandlinger, betyder det, at begreberne accepteres som *common sense* og dermed har indlejret sig i subjektet som en selvfølgelighed. Det er heri den magtfulde funktion opstår, fordi det enkelte subjekt dermed underkaster sig den objektivering, som ligger i sproget. Således bliver den sociale identitet konstrueret som en fagligt stærk, konstant udviklende, selvforvaltende elev, der både deltager og får udbytte af den almene undervisning i folkeskolen.

Figur 6 indikerer blandt andet de forandringer som den nye diskurs har for de mellem menneskelige relationer, der opstår mellem lærer og elev. Den forandring af ekstra-diskursiv art, som vi så formuleret i det ovenstående afsnit, får også konsekvenser for lærergerningen. I og med op til 10.000 børn med særlige behov skal have deres gang i den såkaldte almindelige folkeskole, kommer det også til at få indflydelse på den konkrete undervisningssituation, hvor der stilles krav til lærerens evne til at formidle det faglige stof på forskellige måder, at praktisere klasserumsledelse, og ligeledes stilles der også krav til lærerens relationsarbejde. Denne forandring på det interpersonelle niveau er i empirien konstrueret både som et udtryk for en større fleksibilitet og ligeledes som en form for afprofessionalisering. Selvom det er diskursen om fleksibiliteten, der slår igennem som herskende

diskurstype, er jeg tilbøjelig til, med udgangspunkt i Dean, at læne mig op ad udtrykket om afprofessionalisering. Som jeg beskrev ovenfor, så er denne form for præstationsteknologi et udtryk for, at skolelæreren skal indordne sig nogle formelle kalkulationsregimer for at sikre en effektivisering af konkurrencestaten. Der indlejres altså en slags teknologi i professionen, så læreren ufrivilligt bliver gjort til agent for magten. Teknologien er ifølge Dean et udtryk for en mistillid til velfærdsprofessionen (Dean, 2008, s. 268), men denne mistillid har jeg ikke været i stand til at identificere i det empiriske materiale.

Forandringen i diskurserne får altså konsekvenser for den måde som den sociale identitet konstrueres på. Eleven skal have fokus på at opnå fagligt udbytte, være i konstant udvikling og ligeledes være selvstyrende, for at sikre mindst mulig indblanding fra staten.

I forhold til de interpersonelle relationer har forandringen i diskursen betydning for selve lærergerningen, der bliver gjort til agent for et bestemt rationale, der er bestemt oppefra.

Tilsammen siger ovenstående også noget om konsekvenserne for videns- og betydningskonstruktionerne og den måde verden konstrueres på. Udviklingen indikerer en omstilling af folkeskolen, der skal rumme endnu flere børn end tidligere. Ligeledes indikerer forandringen også en af-governmentalisering af staten, som resulterer i et større ansvar for den enkelte elev, der ikke bare har ret, men også pligt til inklusion. Forandringen viser også, at folkeskolen i høj grad er præget af økonomiske kalkuler og incitament, der skal sikre en optimering af konkurrencestaten samt effektivitet i de offentlige institutioner.

Her får vi altså vished om hvad forandringen i ordlyden i Lov om øget inklusion får af konsekvenser for de sociale identiteter, sociale relationer og videns- og betydningssystemer. Analysen viser, at det, der potentielt kan ekskludere børn med særlige behov fra folkeskolen, er når de ikke kan identificere sig med ovenstående konstruktioner og diskurser. Indlærer ovenstående sig ikke i subjektet som en selvfølgelighed, eller befinder man

sig i udkanten af diskursen, så er der stor risiko for, at man bliver ekskluderet fra den socialt konstruerede verden.

KAPITEL 6 - DISKUSSION

Muligheden for modmagt

I dette afsnit diskuterer jeg, hvordan diskursanalysen kan danne grundlag for inspiration til forandring af de ulige magtforhold, som de dominerende diskurser konstituerer. Efterfølgende præsenterer jeg også en metodisk diskussion, hvor jeg diskuterer de metodiske styrker og svagheder i specialet.

Når man taler om magt, er det også værd at have øje for begrebet modmagt, der er et udtryk for den form for modstand, som enhver magt, ifølge Foucault, møder (Jørgensen K. M., 2006, s. 24).

Modmagt er ikke bare et udtryk for en konkret, fysisk modstand, men snarere er der tale om konkrete modhandlinger og alternative artikuleringer, som kan tjene som modmagt til de dominerende magtformer.

I kampen for at skabe social forandring bliver det således aktuelt at gå ind i en form for forhandlingsproces, hvor man udvikler nye måder at kommunikere på, som kan indebære mere lige magtforhold. En måde at gøre det på er ved at skele til de hegemoniske kampe, som vi så demonstreret i analysen af den sociale praksis. De hegemoniske kampe synliggør nemlig, i hvilke tilfælde der ikke er fuldstændig enighed om betydningskonstruktionerne. Disse kampe er således en indikator på, hvor man kan udfordre diskursen. Alle diskurser er nemlig kendetegnet ved at være et åbent system, som kan udfordres. Det især der, hvor de hegemoniske kampe udspilles, at dette åbne system bliver mest tydeligt og derfor kan udfordres.

Som jeg nævnte i indledningen, anerkender jeg inklusion i folkeskolen som et vilkår, så i denne diskussion vil jeg ikke stille spørgsmålstejn ved den inkluderende skole. Jeg vil i stedet udfordre de betydningskonstruktioner, der eksisterer i det dominerende inklusionsbegreb og argumentere for at praktisere modmagt med et inklusionsbegreb, der rummer flere dimensioner end det nuværende.

Hvis vi skeler til den hegemoniske kamp, som udspiller sig i den sociale praksis, ser vi tre forskellige forståelser af inklusion. I den første forståelse, og den der dominerer i Lov om øget inklusion, forstås inklusion som

tilstedeværelse, deltagelse og udbytte af almenundervisningen. Hvis vi udelukkende forstår inklusion som et pædagogisk ideal og et menneskesyn, kan man spørge sig selv, hvordan udbytte-dimensionen hører hjemme i begrebet. Selvfølgelig er formålet med folkeskolen at eleverne skal tilegne sig kundskaber og færdigheder, men så er udbyttet vel mere et udtryk for selve effekten af inklusionen. På den måde bliver det ene en forudsætning for det andet, men artikuleres i et og samme begreb. Med denne forståelse handler inklusion om, at eleven er til stede rent fysisk i folkeskolen, og at eleven deltager i undervisningen og ligeledes opnår et læringsudbytte. Således skeles der ikke til barnets trivsel. Tværtimod kan der argumenteres for, at eleven blot er rummet rent fysisk og i den forstand tolereret i folkeskolen. Denne kvantitative forståelse af inklusion er i øvrigt også en indsats, der nemmere lader sig måle og anvende i registreringen af inklusionssuccesen (Alenkær, 2014, s. 1). Det andet inklusionsbegreb, vi så artikuleret, er kendetegnet ved elevens tilstedeværelse, deltagelse, udbytte samt elevens oplevelse af at være inkluderet. Her tilføres altså en ny dimension, som åbner op for også at tage hensyn til den enkelte elevs trivsel samt den enkeltes elevs egne oplevelser, men stadig med blik for den enkeltes udbytte af undervisningen. Det er denne forståelse af inklusion, som jeg foreslår, danner grundlag for modmagten, fordi betydningskonsensus i dette begreb fremstår noget bredere, end det der anvendes i Lov om øget inklusion. På den måde anerkender man stadig inklusion som vilkår i folkeskolen, men gør så at sige begrebet bredere og har øje for selve graden af inklusionen ved også at inddrage den enkelte elevs oplevelser. Det står dermed i modsætning til den noget mere passive formulering om elevens tilstedeværelse, som vi ser i den herskende forestilling om inklusion.

Alternativt kan man også udfordre inklusionsbegrebet og i stedet tale om deltagelse. I analysen af de diskursive kampe ser vi nemlig en indikator på, at inklusion er i risikozonen for at blive forstået som et nyt specialundervisningsbegreb, hvilket netop virker marginaliserende frem for inkluderende. Dermed bliver begrebet misforstået i forhold til de internationale konventioner, som det er baseret på. Sammen med de to andre forståelser af

inklusion, indikerer denne forståelse også, at inklusion kan være for diffust at begribe. En måde at udfordre denne forståelse på er ved helt at omformulere begrebet, hvor det er selve deltagelsen, der lægges vægt på frem for det svært begribelige "inklusion".

Ovenstående forslag til modmagt er foreslået ud fra de resultater, vi så i selve diskursanalysen. En anden og mere radikal form for modmagt, som *ikke* er artikulert i analysens resultater, kunne være den mere konkrete og fysiske form for modmagt, som kan udspille sig i selve relationsarbejdet. Den kan komme til udtryk, når et barn forlader skolen, eller når en forælder i protest tager sit barn ud af skolen. Denne form for modmagt kan dog besvares med sanktioner fx i form af forældrepålæg (Ankestyrelsen, 2013, s. 5).

Ovenfor har jeg diskuteret, hvordan man kan lade sig inspirere af de hegemoniske kampe og alternative forståelser af inklusion for at skabe modmagt. Modmagten er en måde at anvende resultaterne af dette speciale til at udvikle nye måder at kommunikere på, som indebærer en mere lige magtfordeling. Slutteligt er det væsentligt at pointere, at selvom diskurserne altid er åbne for forhandling, så er en af præmisserne for diskursanalysen også, at diskurserne først fører til forandring, når de indlejrer sig som *common sense*. Det er med udgangspunkt i denne pointe, at jeg argumenterer for, at man bør læne sig op ad den artikulering af inklusion, som rummer de fire dimensioner. Den sociale praksis viser os nemlig, at denne forståelse af inklusion allerede har slået igennem hos nogle grupper. På den måde skal man ikke ud og artikulere et inklusionsbegreb, som er fuldstændig nyt for både afsendere og modtagere af den kommunikative begivenhed, og som dermed vil have sværere ved at slå igennem som selvfølgeligt.

Diskussion af metodiske styrker og svagheder

I dette afsnit diskuterer jeg den metodiske fremgangsmåde i specialet, hvor især anvendelsen af Faircloughs teori og metode har givet anledning til nogle refleksioner.

En af præmisserne i en kritisk diskursanalyse er at udfordre de selvfølgeligheder, som præger det empiriske materiale. I praksis betyder det,

at man som forsker skal sætte parentes om sig selv, men heri ligger der også en udfordring. Som forsker har jeg netop en bestemt interesse i og er tæt på området, hvorfor det kan være svært at forholde sig kritisk til de selvfølgheder, som præger empirien.

Det samme kritikpunkt kan anvendes i forhold til udvælgelsen af empirien, hvor jeg også selv har været en del af skabelsen af den kommunikative begivenhed. Dermed er der risiko for, at jeg, på baggrund af min interesse i feltet, har skabt et empirisk materiale, der er præget af for meget homogenitet og dermed ikke åbner op for den diskursive kompleksitet på området.

I forlængelse heraf kan man også argumentere for, at jeg selv er indlejret i nogle diskurser og ligeledes, at jeg med mit ordvalg er med til at konstituere bestemte diskurser. Her tænker jeg især på anvendelsen af begrebet *børn med særlige behov*, hvori der ligger nogle implikationer. Fx kan man argumentere for, at jeg med anvendelsen af dette begreb er med til at konstituere en individualisering af problemet, der konstruerer børn med særlige behov som afvigere.

Selve anvendelsen af Faircloughs tredimensionelle figur som teori og metode, implicerer også nogle udfordringer. Fairclough kritiseres generelt for, at han ikke giver ordentlige anvisninger i forhold til at skelne mellem diskurs og det non-diskursive. Det giver også udslag i operationaliseringen af teorien og metoden, hvor skellet mellem selve diskursanalysen og den sociale praksis er vanskeligt at konkretisere. Jeg har dog forsøgt at imødekomme denne kritik ved at lave en strategisk skelnen mellem de to dimensioner, hvor jeg betragter tekst, tale og andre semiologiske systemer som diskurs, mens andre sociale fænomener fungerer efter andre non-diskursive logikker.

Den samme kritik gør sig gældende i forhold til Faircloughs begreb *dialektik*, som han heller ikke giver særligt udførlige anvisninger til en analyse af. Begrebet bliver en smule diffust og ligeledes svært at operationalisere i analysen. Det har jeg dog forsøgt at imødekomme ved at lade Deans makroteori stå som en slags baggrund for forståelsen af diskursanalysens resultater.

Et tredje kritikpunkt i forhold til anvendelsen af Faircloughs teori og metode er, at han har en svag forståelse for subjektiviteten i selve konsumtionen af den

kommunikative begivenhed. Når man kun undersøger konsumtion ud fra de tekstuelle træk, negligeres de socialpsykologiske aspekter i fortolkningsprocessen, og der er risiko for, at man går glip af interessante betragtninger, som kunne have nuanceret analysens resultater. En måde at komme dette i møde på kan være at supplere den kritiske diskursanalyse med elementer fra bl.a. diskurspsykologien, der har rødder i socialpsykologien.

KAPITEL 7 - KONKLUSION

Målet med dette speciale har været at undersøge, hvordan Lov om øget inklusion også kan virke ekskluderende og i forlængelse heraf at bidrage til grundlaget for diskussionen af social forandring i form af mere lige magtforhold.

Min forforståelse for feltet har været, at folkeskolen er en af samfundets vigtigste institutioner, der tjener som en beskyttende faktor mod ugunstig udvikling af sociale problemer, som fx et liv på overførselsindkomst, kriminalitet eller misbrug af medicin og stoffer. Ligeledes er det også min opfattelse, at folkeskolen tjener som et vigtigt afsæt i forhold til at blive en del af arbejdsmarkedet i voksenlivet, hvorfor det er af afgørende karakter, at de danske skoleelever, uanset handicap, gennemfører deres grundskole og ikke bliver ekskluderet derfra. Derfor stiller jeg heller ikke spørgsmålstegn ved, om det stærke fokus på uddannelsespolitik er løsningen på sociale problemer. I stedet anerkender jeg inklusion i folkeskolen som et grundvilkår og udfordrer den betydningskonstruktion, der er indlejret i selve begrebet inklusion. Dette afspejler sig også i min epistemologiske konstruktivistiske tilgang, hvor jeg arbejder ud fra opfattelsen af, at der forud for diskurserne findes visse objektivt eksisterende elementer som fx de økonomiske strukturer.

Jeg har udfordret inklusionsbegrebet gennem en Foucault-inspireret diskursanalyse, hvor jeg er gået socialkonstruktivistisk til værks og har undersøgt, hvordan selvfølgheder i sproget har været med til at konstruere de sociale identiteter, de sociale relationer samt videns- og betydningssystemerne, som præger den sociale praksis i folkeskolen. For at fuldende Faircloughs kritiske diskursanalyse har jeg suppleret med sociologisk makroteori, der forholder sig til mekanismer, der går ud over det diskursive aspekt i Lov om øget inklusion.

I diskursanalysens 1. dimension har jeg beskæftiget mig med det første arbejdsspørgsmål, hvor jeg spørger, med hvilke semiotiske virkemidler diskurserne i Lov om øget inklusion bliver konstrueret. Analysen af tekstens

egenskaber viser, at det især er anvendelsen af bestemte vokabularer og semantiske tætheder, der er med til at konstruere den sociale identitet i Lov om øget inklusion. Ligeledes spiller selve sætningskonstruktionerne, modaliteten og interaktionskontrollen en afgørende rolle i konstruktionen af de selvfølgeligheder, der præger Lov om øget inklusion. Disse semiotiske virkemidler er med til at fremskrive adskillige diskurstyper, der tilsammen er et udtryk for en udvikling i folkeskolens diskursorden, der går fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs.

I diskursanalysens 2. og 3. dimension finder jeg svar på, hvilke hegemoniske kampe der udspiller sig før diskurserne vinder gennemslagskraft. Analysen viser, at der forhandles om at give betydning til især to aspekter i Lov om øget inklusion. Den ene diskursive kamp er kampen om selve inklusionsbegrebet, der er kendetegnet ved tre forskellige forståelser. Den første forståelse betragter inklusion som elevens tilstedeværelse, deltagelse og udbytte af almenundervisningen. Den anden forståelse betragter inklusion som elevens tilstedeværelse, deltagelse, udbytte og oplevelse af at være en del af fællesskabet, mens den sidste forståelse betragter inklusion som en erstatning af det gamle specialundervisningsbegreb. Analysen viser også, at det er den første forståelse af inklusion, der vinder den hegemoniske kamp og dermed har gennemslagskraft i Lov om øget inklusion.

Den anden hegemoniske kamp, som udspiller sig, er i forhold til selve tilrettelæggelsen af støtten i inklusionsundervisningen. Her opstår der forhandlinger om, hvorvidt der er tale om en mere fleksibel folkeskole, eller om der er tale om en afprofessionalisering af det pædagogiske/psykologiske personale i folkeskolen. Det er princippet om den fleksible folkeskole, der vinder den hegemoniske kamp og dermed artikuleres i Lov om øget inklusion.

I analysen af den sociale praksis får jeg svar på det tredje arbejdsspørgsmål, hvor jeg spørger, hvilke forandringer og konsekvenser resultatet af diskursanalysen har for de sociale identiteter, sociale relationer og viden- og betydningssystemerne. Ved hjælp af Deans governmentality-teori kan resultatet af den kritiske diskursanalyse forstås således, at inklusion ikke blot

er et pædagogisk ideal og en hverdagspragmatisk bestræbelse, men i særdeleshed også en styringsmekanisme, der får konsekvenser for både elever, lærere og det institutionelle ideal, som præger folkeskolen. Inklusion bliver således også til handlings- og præstationsteknologier, der er med til at konstituere eleven som et selvstyrende individ, hvis fremmeste rolle er at være i konstant udvikling samt i stand til at forvalte egne risici med mindst mulig indblanding fra statens side.

Konsekvensen for den interpersonelle relation mellem lærer og elev implicerer, at læreren styres oppefra i sin forvaltning af undervisningen. På den måde bliver lærerprofessionen også adfærdsreguleret ved hjælp af nye formelle kalkulationsregimer. Læreren tager ikke selv magten, men får den tildelt og bliver på den måde en agent eller ambassadør for magten.

Udviklingen fra omsorgsdiskurs til selvledelsesdiskurs får også konsekvenser for viden- og betydningssystemerne, der i høj grad bliver præget af økonomiske incitament. Denne udvikling forplanter sig således i folkeskolen, hvor der skabes egennyttige individer, som kan bidrage til den økonomiske konkurrenceevne.

Det sidste spørgsmål i specialet går på, hvordan resultatet af analysen kan bidrage til inspiration til en forandring af de ulige forhold, det er, hvis børn med særlige behov ikke kan identificere sig med de herskende diskurser i Lov om øget inklusion. Her tager jeg udgangspunkt i de hegemoniske kampe, som blev demonstreret ved arbejdsspørgsmål 2 og anbefaler, at man lader sig inspirere af disse som en form for modmagt. Ingen diskurs er nemlig så fastlåst, at den ikke kan genforhandles, og det er det, jeg anbefaler, at man gør ved at skele til den alternative forståelse af inklusion, som trækker på dimensionen, der handler om elevens egen oplevelse af at være inkluderet.

Samlet set viser analysen af Lov om øget inklusion, at der inden for folkeskolens diskursorden artikuleres adskillige diskurstyper, og at udviklingen går fra en omsorgsdiskurs til en selvledelsesdiskurs. Denne forandring i diskursen er med til at synliggøre, hvordan inklusion i folkeskolen ikke bare er et udtryk for et pædagogisk ideal, men at inklusion ligeledes kan betragtes

som en styringsmekanisme. Analysen viser også, at det er den kvantitative forståelse for inklusion, som især fokuserer på elevens udbytte af undervisningen, der har nydt gennemslagskraft i Lov om øget inklusion og ligeledes, at det er det snævre fokus på udbyttet, som virker magtfuldt og giver risiko for eksklusion for de elever, der ikke kan identificere sig med den konstruktion.

Til sidst er det vigtigt at pointere, at resultatet af den kritiske diskursanalyse aldrig må betragtes som et 1:1 forhold, hvor analysen er en afspejling af virkeligheden. Analysens resultater har således ingen endegyldig sandhedsværdi. Resultaterne er blot konstrueret ud fra min forforståelse og ud fra det tilgængelige materiale. I stedet kan resultaterne læses som én måde at forstå verden på, der kan tjene som inspiration til at gøre folk mere bevidste om diskursernes produktive egenskaber. På den måde kan jeg være med til at skabe kritisk sprogbevidsthed hos en gruppe, som dermed ser de muligheder, der er for at gøre modstand, for jo mere eksplicite magtforholdene bliver, des nemmere er de at gøre oprør mod.

Perspektivering

Som afsluttende element i dette speciale gør jeg mig nogle perspektiverende overvejelser i forhold til, hvordan jeg ellers kunne have grebet analysen an.

En anden mulig tilgang til problemformuleringen kunne være at analysere alternativ empiri end den valgte lovtekst. Således kunne det være interessant at anvende empiri, der er karakteriseret ved dialogorienteret brugerinddragelse. Det kunne fx være gennem receptionsanalyser af både elever, lærere og forældres forståelser for og oplevelser af inklusion i folkeskolen. På den måde kunne jeg måske få bedre indblik i de psykosociale aspekter i diskursanalysen og dermed opnå en mere nuanceret forståelse af, hvordan inklusion konsumeres af modtagerne.

En anden måde at skabe nogle mere nuancerede resultater på, er ved at bryde fællesskabsbegrebet ned til adskillige fællesskaber, frem for blot det skolefællesskab som er beskrevet i dette speciale. Det kunne fx være ved hjælp af Lars Qvortrups matrixdefinition, hvor han sonderer mellem fem forskellige fællesskaber, som individet kan være inkluderet i eller ekskluderet fra. Det er læringsfællesskaber, voksen/barn-fællesskaber, andre voksenorienterede fællesskaber (fx på institution), selvorganiserede fællesskaber (fx via facebook eller til fritidsaktiviteter) eller barn/barn-fællesskaber (Qvortrup, 2012).

Bibliografi

Alenkær, R. (5. februar 2014). *www.alenkaer.dk*. Hentede 25. januar 2016 fra <http://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf>

Andersen, J. (2006). *Socialforvaltningsret*. København: Nyt juridisk forlag.

Ankestyrelsen. (2013). *Styrk forældreansvaret for udsatte børn og unge*. København: Socialstyrelsen og Ankestyrelsen.

Bøgh Andersen, L., & Watt Boolsen, M. (2012). Hypotesetest. I M. Hviid Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 37-66). København: Hans Reitzels Forlag.

Bøttcher, L. (2015). Udsathed og handicap. I T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. Elisa Petersen (Red.), *Udsatte børn og unge - en grundbog* (s. 197-206). København: Hans Reitzels Forlag.

Boolsen, M. W. (2010). Grounded theory. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 207-238). Hans Reitzels forlag.

CASA & Socialpolitisk Forening. (2012). *Social Årsrapport 2012. Velfærdsstaten og sociale reformer*. København: Socialpolitisk Forening.

Collin, F. (2012). Socialkonstruktivisme. I *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 235-374). København: Hans Reitzels Forlag.

Dahler-Larsen, P. (2002). Kvalitetskriterier i kvalitative undersøgelser. I P. Dahler-Larsen, *At fremstille kvalitative data* (s. 69-82). Odense: Odense Universitetsforlag.

Danmarks Lærerforening. (10. november 2015). *Kort om DLF*. Hentede 3. februar 2016 fra www.dlf.org: <http://www.dlf.org/om-dlf/kort-om-danmarks-laererforening>

Danske Handicaporganisationer. (4. februar 2016). *Øget trivsel og faglighed for elever med handicap i grundskolen*. Hentede 4. februar 2016 fra www.handicap.dk: <http://www.handicap.dk/politik/inklusion-i-uddannelse/%C3%B8get-trivsel-og-faglighed-for-elever-med-handicap-i-grundskolen/>

Danske Skoleelever. (5. februar 2016). *Vision og mission*. Hentede 5. februar 2016 fra www.skoleelever.dk: <http://www.skoleelever.dk/om-danskeskoleelever/vision-og-mission#>

Dean, M. (2008). *Governmentality - magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Den store danske. (2016). *Den store danske*. Hentede 18. februar 2016 fra Udvikling:
http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/%C3%98konomi/Udvikling_s%C3%B8konomi/udvikling

Ebsen, F. (2012). *Udsat til børneforsorg*. Lund: Lunds Universitet, Socialhögskolan.

Ejrnæs, M., & Guldager, J. (2010). *Helhedssyn og forklaring*. København: Akademisk forlag.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis - The Cirtical Study of Language*. New York: Routledge.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. (E. Halskov Jensen, Red.) København: Hans Reitzels Forlag.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry* , 8 (4), s. 777-795.

Frørup, A. K. (2015). Udsat eller sat ud? Hvordan vi taler om "udsatte børn og unge". I T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. Elisa Petersen (Red.), *Udsatte børn og unge - en grundbog* (s. 106-117). København: Hans Reitzels Forlag.

Gjerløff, A. K., & Rasmussen, L. R. (2012). I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen. I S. Wiborg, B. Riis Larsen, J. Eckhardt Larsen, L. Rosén Rasmussen, & C. Larsen (Red.), *Uddannelseshistorie 2012* (s. 10-23). Rønde: Selskabet for Skole- og uddannelseshistorie.

Halskov Jensen, E. (2008). Forord. I N. Fairclough, *Kritisk diskursanalyse* (s. 7-14). København: Hans Reitzels Forlag.

Hamre, B. (26. januar 2013). Den resultatorienterede folkeskole marginaliserer udsatte børn. *Information* .

Hamre, B. (2012). *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Hansen, O. (november 2012). Et kort historisk blik på vejen fra segregation, integration og rummelighed til inklusion i folkeskolens fællesskaber. *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole* , s. 17-24.

Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt - om forbløffelse*. København: Gyldendal.

Heede, D. (2007). *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Jørgensen, K. M. (2006). *Om anvendelsen af Foucaults magtbegreb*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Johannessen, T. J., & Gustafsson, L. R. (2014). Uddannelsespolitik - hvordan forandrer man den danske (folke)skole? I H. Dorf, & J. Rasmussen (Red.), *Pædagogisk sociologi* (s. 105-125). København: Hans Reitzels Forlag.

Kloppenborg, H. S., & Wittrup, J. (2015). *Sårbare børn – hvem er de, hvor bor de, og hvordan klarer de sig i skolen?* København: KORA.

Landsforeningen Autisme. (25. september 2014). *Forældre til børn med autisme oplever kommunale trusler og svækket retssikkerhed*. Hentede 2. juni 2015 fra Folketinget:
<http://www.ft.dk/samling/20131/almdel/sou/bilag/364/1405004.pdf>

Landsforeningen Autisme. (2015). *Inklusionsundersøgelse 2015*. Høje Taastrup: Landsforeningen Autisme.

Lynard, E. M., & Frich, M. (23. januar 2014). De ved intet om autisme, i stedet ser de kun en lille, glad dreng. *Nationalt*.

Lynggaard, M., & Lausten, M. (2014). *Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning*. København: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.

Meeuwisse, A., & Swärd, H. (2004). Hvad er et socialt problem? I A. Meeuwisse, & H. Swärd (Red.), *Perspektiver på socialt arbejde* (s. 19-48). København: Hans Reitzelt Forlag.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (30. 11 2014). www.emu.dk. Hentede 15. 11 2015 fra Elevernes alsidige udvikling:
<http://www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling#>

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, L. (november 2012). Inklusion - en definition. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*.

Ringgaard, A. (13. december 2013). *Folkeskolen har faktisk over 40 års erfaring med inklusion*. Hentede 28. oktober 2015 fra www.videnskab.dk:

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/folkeskolen-har-faktisk-over-40-ars-erfaring-med-inklusion>

Social- og Indenrigsministeriet. (17. november 2015). *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*. Hentede 26. november 2015 fra www.retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158930>

Stanek, H. (3. juni 2015). *www.folkeskolen.dk*. Hentede 4. juni 2015 fra <https://www.folkeskolen.dk/564959/adhd-foreningen-ser-frem-til-et-servicetjek-af-inklusionen>

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 489-501). København: Hans Reitzels Forlag.

Tetler, S. (2015). In- og eksklusion - når udfordrede børn og unge udfordrer skolen. I T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. Elisa Petersen (Red.), *Udsatte børn og unge - en grundbog* (s. 82-93). København: Hans Reitzels Forlag.

Thejsen, T. (februar 2009). Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. 1-16.

Villadsen, K. (2004). *Det sociale arbejdes genealogi - om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Villadsen, K. (2008). Forord til den danske udgave. I M. Dean, *Magt & styring i det moderne samfund* (s. 9-24). Frederiksberg C: Forlaget Sociologi.

Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. Västerås:: Socialstyrelsen.