

Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten

Lise Vislie

The philosophers of the Enlightenment age formulated a set of new ideas and visions about access to knowledge and education for all citizens. Thus the main discourse of modernity is linked to liberty, democracy and equality (Liedman 1997). Modernity is however an ambiguous project, characterised by an ongoing conflict between individual freedom and discipline (Wagner 1994). Modernity has been transformed through different phases and the related crises that have marked the transition between them. In this conflicting history the ideological and socio-political conditions for *special education* during modernity are also inscribed. The article uses examples from Norwegian special education policy and practice in describing and discussing developments and discourses in the field, through the different phases of modernity, from the field's early rise within the frames of the charity institutions up to the discourses on integration and inclusion in latter years.

Opplysningsprosjektet og moderniteten

Visjoner og teorier om demokrati og store planer om utdanningsprogrammer som skulle omfatte alle borgere har versert i europeisk tenkning siden opplysningstiden. Skolen er en gammel institusjon, men det var først på 1800-tallet at institusjonaliseringen skjøt fart og majoriteten av befolkningen i de fleste vesteuropeiske land kom i kontakt med regulær skoleutdanning. Også nye skoleformer vokste frem, blant annet så *de første spesialskolene* i Norge dagens lys i denne perioden.

Opplysningstidens filosofer formulerte noen grunnleggende nye forestillinger om samfunn og kunnskap som har vært virksomme i de fleste vestlige land gjennom hele moderniteten, og de har fortsatt betydelig aktualitet. Forestillingene om fremskritt gjennom opplysning og kunnskap og *erobringen av en bedre fremtid* tok for alvor fatt i tenkningen om samfunnet i vår del av verden for vel 200 år siden. I følge *Condorcet* var

den eksakte vitenskapen selve motoren i opplysningsprosjektet, det var den som skulle redde verden, skape likhet mellom alle mennesker og frigjøre menneskene fra religionens svøpe. Kants opplysningsprosjekt var basert på et noe annerledes konsept. Han markerte et skille mellom den teoretiske og praktiske fornuft, det vil si mellom den eksakte naturvitenskapen på den ene siden og det etiske sinnelaget, som et hvert menneske bærer i seg "åtminstone som ett slumrande anlag innom sig", på den andre (Liedman 1997, s 24). For begge områdene forestilte han seg en forbedringsprosess, men langs to klart uavhengige linjer. Mens fremskritt innenfor de eksakte vitenskapene ble oppfattet som nært forbundet med de tekniske fremskrittene, var "menneskers myndighet" målet for fremskritt innenfor det moralske området.

Distinksjonen mellom den harde og den myke opplysningen er et viktig poeng i Sven Liedmans resonnement. Selve ryggraden i det vi kaller moderniteten og den eneste konsekvente linje gjennom de siste 200 år mener han er den harde opplysningens vei fremover. Dens felter er i hovedsak økonomien, teknologien og store deler av naturvitenskapene.¹ Det fremgangsrike samspillet mellom disse tre hovedfeltene er en historisk realitet som etter alt å dømme kommer til å fortsette inn i fremtiden. Til opplysningsprosjektets myke felter hører etikken, politikken, kunsten og religionen. På disse områdene har ikke utviklingen vært like fremgangsrik, i beste fall kan man si at den har vært variabel over tid og i rom. Derfor fremstår humanitet, frihet og likhet som like viktige, løkkende, men vanskelig idealer i dag som for 200 år siden (Liedman 1997, s 540).

Modernitetens ambivalens og kriser

Modernitetens ledende diskurs er knyttet til frihetsdiskursen, der begrepene frihet og demokrati står sentralt. Peter Wagner (1994) supplerer denne diskursen med en alternativ og kritisk diskurs, disiplineringsdiskursen, og knytter tvetydigheten i moderniseringsprosjektet til konfliktrelasjonen individuell frihet *versus* kollektivt felleskap. De to diskursene har eksistert samtidig gjennom hele moderniteten og kan betraktes som nøkkelfaktorer for forståelsen av så vel den *moderne tilstand*, som *modernitetens kriser og dens videre forløp*.

Forløpet beskriver Wagner i to hovedfaser, som hver avløses av en krise: 1800-tallets *begrensede liberale modernitet*, 1900-tallets *organiserte modernitet*, som fases ut omkring 1970 og avløses av en krise som ennå pågår. Den nåværende krisen er karakterisert ved en *pluralisering av praksiser*, men hvor det – i følge Wagner – *muligens* kan skimtes konturene av

en overgang til en *utvidet liberal modernitet*. I hver fase blir modernitetsprosjektet truet av en grunnleggende tvetydighet, en tvetydighet som varierer i form over tid og i rom (s 12). Således kan hver fase beskrives i forhold til en bestemt sosial konfigurasjon og det rom for *muligheter og begrensninger* for menneskelig utfoldelse og handling den representerer, men også i forhold til *de sosiale spenninger og krav om en ny sosial orden* som oppstår og utspilles i fasens løp, og som etter hvert sprenger dens rammer.²

Wagner understreker at modernitetens historie ikke enkelt kan beskrives i form av økende autonomi og demokrati, men heller som *endrede forestillinger* om hva som er det vesentlige grunnlag for selvrealisering og skiftende prioriteringer mellom individuelle *enablements* og offentlige/kollektive *capabilities*. Transformasjonen av det menneskelige selv under moderniteten må forstås som en parallell og dramatisk frigjørings- og disiplineringssprosess. Den gjør visse typer av selvrealisering lettere, men vil også kunne innebære hindring av andre. Blant disse nevnes muligheten for å inngå i et kommunikativt forhold med et relevant felleskap av flere andre, i håp om derved å kunne bestemme sin egen skjebne (Wagner 1994, s xiv).

Demokrati- og utdanningsprosjektet

Gert Biesta peker på to ulike demokratitradisjoner med relevans for utdanningsforskningen. Den eldste har sine røtter i den klassiske historien. Dens hovedinteresse var rettet mot spørsmålet om:

vilken form av utbildning som bäst förbereder folket (demos) för deltaktighet i styrningen (kratos) av samhället. Den allmänna och obligatoriska utbildningens historia kan i många västerländska demokratier förstås som ett försök att ”skapa” demokratiska medborgare genom utbildning (Biesta 2003, s 59).

Den andre tradisjonen har sine røtter i opplysningsprosjektet. Den ser som utdanningens viktigste mål ”att stödja, främja, utveckla eller locka fram (mänsklig) subjektivitet” (Biesta 2003, s 64).³ Begge tradisjonene gjenfinnes i dagens utdanningsforskning, det vil si at man tenker demokrati på to nivåer, henholdsvis på det politiske, – å skape demokratiske medborgere, og på det personlige nivået, – å skape trygge, (selv)bevisste individer. Det siste anses som verdifullt i seg selv, men også av betydning for den demokratiske deltakelse.

Betraktet som en variant av opplysningsprosjektet kan demokrati- og utdanningsprosjektet i utgangspunktet bestemmes som et sett av nært forbundne opplysningsideer, som med tiden utviklet seg til å bli både en selvstendig og viktig sammenholdt diskurs under nasjonalstaten. Opplysningstidens frihets-, likhets- og solidaritetsidealer er alle nedfelt i demokrati- og utdanningsprosjektet. Den ledende diskurs innenfor dette prosjektet er knyttet til *sosial rettferdighet* og *likhetsidealet*.

Til tross for den universalistiske retorikk som opplysningsfilosofien omgav seg med, eksisterte likheten på alle områder lenge bare for noen få og innenfor vel etablerte grenser. Likhetsideen alene er derfor ikke tilstrekkelig for å forstå den problematikk som demokrati- og utdanningshistorien representerer. Koblet sammen med Wagners teori om *modernitetens grunnleggende ambivalens* som en vedvarende konfliktrelasjon mellom frihet og disiplin/orden, blir også den mer begripelig.

Spesialpedagogikkens oppdragelsesdiskurs Fra liberal utopi til begrenset liberalitet

Introduksjon til første fase

Det liberale samfunnsprosjektet var i utgangspunktet fokusert på ideen om menneskets frihet som universell og i prinsippet uten grenser. Slik sett var ideen utopisk. I den historiske realitet var det mer konkrete og *begrensede visjoner* om samfunnets fornyelse som drev prosjektet fremover. Etter at konturene av et kontrollert, begrenset liberalt samfunn var blitt synlige, kom de kritiske røstene frem. Varige spenninger i samfunnet, mellom liberalismens løfter og behovene for kontroll, kalte på nye autoritative responser som kunne avhjelpe de iboende problemene i den sosiohistoriske realisering av prosjektet (Wagner 1994, s 37).

Wagners analyser av modernitetsprosjektets begrensninger rommer tre trinn. Nedenfor beskrives disse i forhold til eksempler hentet fra den første fasen, men de har i prinsippet relevans for alle periodene:

- 1) Frykten for at samfunnet skulle komme ut av kontroll skapte behov for å sette grenser, først og fremst i forhold til "den andre". Slik distanse ble oppnådd ved å konstruere *den andre* som et omvendt bilde av en selv:

... the others inside one's own society were identified by their lack of reason and civilization; they comprised most importantly the lower, working classes, the women and the mad (s 39).

Konstruksjonen av egen identitet gjennom grensesetting mot den andre må i denne sammenheng forstås sosiologisk, som et uttrykk for en opplevd realitet om adskilte relasjoner (*divided humanties*). Slike prosesser tar ulike former under moderniteten, som en refleksjon av de dominerende, men skiftende begrensningene som kjennetegner hver av fasene.

- 2) Ved overgangen til 1800-tallet får *forholdet mellom folket og nasjonalstaten* en ny betydning og blir viktige poler for å forstå moderniteten. Det handler om et nytt regime med Staten i styringsposisjon. Her skal nevnes hvordan Staten gjennom *institusjonelle former* (for eksempel lover) kunne forsterke grensene mot den andre. Med henvisning til Foucault fremhever Wagner hvordan en del statsorganiserte institusjoner, som skolen, fengslene og asylene

... showed simultaneously an educational, disciplinary and exclusionary character (1994, s 41).

- 3) Omfattende *eksklusjon* representerer et tredje trekk ved samfunnets praksis under moderniteten. Wagner betrakter eksklusjon som måter å eksternalisere sosiale fenomener som ikke kunne håndteres innenfor modernitetens praksis i det 19 århundret.

After all, modernity is a rebellion against fate and ascription.⁴

Slik tolket man idealet, i realiteten representerte dette – som ideen om brorskap – *kun håp og forventninger*.

Rennesansen og humanismen hadde brakt med seg en fornyelse av oppdragelsen og undervisningen som især var kommet den lærde skole til gode. Skolereformatorene i det 17 århundret endret i praksis ikke mye på dette, men de hadde planer om en alminnelig og utbredt skoleundervisning, et mer allsidig program for hva som skulle læres, og også ideer om nye metodiske grep for undervisningen (la Salle, Comenius, Francke). Sammen med opplysningsfilosofene (Locke, Rousseau) representerte de grunnlaget for det oppsving i interessen for de mer allmennrettede opplæringstiltak som tok form utover på 1800-tallet (Hamilton 1989).

Ikke uventet er det endringer i økonomi- og produksjonsforholdene som er drivkraften bak etableringen av nye skoletiltak i denne perioden. Pådrivet får i særlig grad virkning i de tidlig industrialiserte land, og især i byene. Samtidig får også nye teknisk-administrative tenkemåter ned-

slag i skolen i form av nye metoder (for eksempel bruk av ”monitors” for å effektivisere undervisningen). Like viktig som å formidle kunnskap var metoden et spørsmål om kontroll og å holde orden,

... keep the child busily, earnestly, profitable, uninterruptedly, and happily employed (Hamilton 1989, s 99).

Slik satte opplysningsprosjektets tvetydighet tidlig sine spor i *pedagogikken* – og i *spesialpedagogikken*.

Begrenset liberalitet Spesialpedagogikkens oppdragelsesdiskurs

Eksempel: Toftes Gave

Opplysningens demokrati- og utdanningsprosjekt danner også det idémessige grunnlag for spesialpedagogikken, fra dens oppkomst tidlig på 1800-tallet og frem til i dag:

Norsk spesialpedagogikk ble grunnlagt på 1800-talet. Impulsar frå Europa førte til etablering av dei første spesialskolane, og i 1881 og 1896 blei lovgrunnlaget for opplæring av funksjonshemma formalisert. Dei konkrete tiltaka representerte viktige idémarkeringar (Befring 1989, s 230).

Med den siste referansen har vi tatt tak i begynnelsen på de spesialpedagogiske tiltakene. Ser vi nærmere etter, var det vel i Norge som i de fleste vestlige land, lite som skjedde i første halvdel av 1800-tallet. En type tiltak skiller seg imidlertid ut som en omfattende bevegelse med betydelige nedslag i de fleste land. Det handler om de *filantropiske redningstiltakene*⁵ – ifølge Thuen (2002, s 143) ”et typisk 1800-talls-fenomen”, som må forstås i lys av den moderniseringsprosess som fulgte i kjølvannet av opplysningstiden. Omsorgsinstitusjoner for fattige, foreldreløse, vanskjøttede barn hadde eksistert fra gammel tid. På 17- og 1800-tallet vokste behovet for slike tiltak enormt. *Barnet i gaten* ble fokus for filantropiens omsorgsengasjement, – i tråd med opplysningstenkningens reformtenkning ansett som et kollektivt (privat) samfunnsanliggende (s 69).

Når Harald Thuen i sin omfattende studie av *Redningsanstalten Toftes Gave*⁶ har dens oppdragelsesdiskurs som fokus (hva denne pedagogikken faktisk bestod i), retter han oppmerksomheten mot *ideen, dens betingelser og dens praktiske gjennomføring*. Redningsdiskursen konstrue-

res i krysningen mellom idé, politikk og institusjon (s 47 ff). Som løsningsstrategi bygde de filantropiske barneasylene og redningsanstaltene på et ønske om å gi barna en opplæring, og en tro på at dette ville tjene dem best (bedre enn arbeid). Den effektive filantropi lå ikke i avlastning og understøttelse, men i å endre barnas karakter.

Fra England spredte asylideen seg snart til USA og det europeiske kontinent, og der kom så ekspansjonen i gang henholdsvis mot slutten av 1820- og 1830-årene:

Åpningen av Das rauhe Haus i 1833, utenfor Hamburg ble en merkestein på det europeiske kontinent. [...] Das rauhe Haus fikk status som den fremste mønsteranstalten. [...] I løpet av et tiår stod Das rauhe Haus modell for lignende institusjoner i en rekke land som Danmark, Sverige, Frankrike, Belgia, Nederland og Norge. [...] Filantroper fra en rekke land valfartet til anstalten utenfor Hamburg for å hente inspirasjon og gå i lære (Thuen 2002, s 74).

Ved lærerinstitutet i Hamburg ble redningskoden utformet, for det første i forhold til institusjonens formål

... at skjænke forvildede Børn af begge Kjøen ... en Tilflugt og en Opdragelse, som saa meget muligt vil erstatte Forældrenes Omsorg (Thuen 2002, s 211).

I samsvar med formålet handlet *profileringen innad* i institusjonen om å utvikle et sett praktiske leveregler etter mønster av familien og med forstanderen som redskap i rollen som ”pater familias”. *Familiekoden* var et felles trekk ved de kontinentale redningsanstaltene. Det særlige ved instituttet i Hamburg var at man også tydelig markerte sin *profil utad* ved å *avgrense seg* mot tilstøtende institusjoner som fattigvesen, skole og fengsel

... hvis siktemål overhodet ikke var å erstatte foreldrenes omsorg. Redningsanstalten skulle i innhold, gjennom en optimalisert erstatning av familien, representere en *moralsk institusjon* (s 212).

Slik posisjonerte lærerinstitutet i Hamburg sin versjon av spesialpedagogikken. Hamburg-versjonen er klart tidsbestemt, men den er likevel viktig som uttrykk for konstruksjonen av ideologigrunnlaget i en tidlig tilblivelsesfase av *spesialpedagogikken som profesjon*.

Det skulle imidlertid vise seg at *redningskoden* var en skjør konstruksjon og et utsatt fundament for disse anstaltene. For Toftes Gave, som for så mange lignende institusjoner i flere andre land, skulle det etter hvert

gå riktig galt. I studien av Toftes Gave, fra opprettelsen i 1844 og til staten inkluderte institusjonen i sitt reformprogram rundt 1900, dokumenterer Thuen hvordan institusjonen langsomt tappes for pedagogisk innhold og etter hvert fremstår som *en repressiv anstalt*:

Når disiplineringsdiskursen vant hegemoni over anstaltens innhold og fortrengete filantropiens kjærlighetsbudskap, mistet også anstalten grepet om familieideens fundament (s 371).

Myndighetenes rolle i forhold til barne- og redningsanstaltene kan med utgangspunkt i Thuens beskrivelser oppsummeres slik: I utgangspunktet ble initiativet gjerne tatt av embetsstandens menn, fulgt opp av handels- og håndverksstanden, kongehuset, borgerklassen og like til enkeltpersoner i arbeiderklassen. Myndighetene var også velvillige, men etter liberalismens prinsipp skulle det offentlige vise tilbakeholdenhet for derved å gi spillerom til det private initiativ. Under de fire første tiårene ble anstalten formet og tilpasset en ideell, internasjonal modell rundt familiehusholdet og jordbruket. I forstanderen skulle farsrollen og entreprenørrollen forenes, han skulle se til barnas interesser, men – etter hvert – også til kommunens og statens. Gjennom de siste tiårene av epoken måtte anstalten svare for et stadig sterkere offentlig krav om institusjonell effektivitet. Presset førte til en 'avfamilisering' av institusjonen som langsomt ble tappet for all idealisme. Da staten inkorporerte redningsanstalten i sitt reformprogram, ble modellen løftet ut av det private engasjementet. Samtidig annekterte staten filantropiens private løsningsstrategi – familien, og lot det fortsatt være opp til forstanderen å beskikke sitt hus som best han kunne (s 81, 354 og 371).

Eksemplet Toftes Gave hadde sine røtter i det gamle regime og ble realisert i liberalismens tidlige (*utopiske*) epoke. Prosjektets opprinnelige fundament smuldret raskt bort ettersom en strammere liberalistisk holdning ga seg utslag i en mer restriktiv politikk og en rekke kontrollerende lovtiltak i siste halvdel av 1800-tallet. Særlig relevante områder i forhold til eksemplet Toftes Gave er utviklingen innenfor fattigdomspolitikken og kriminalpolitikken. Toftes Gave og lignende institusjoner ble til skolehjem, og en ny *vergerådslov*⁷ (i 1896) skulle også bidra til å sikre barna og de unge en viss undervisning og en rimelig omsorg. *I realiteten lyktes man ikke med noen av delene*. Til tross for alle skandalene skulle det ennå gå mange tiår før institusjonen ble endelig nedlagt (1947).

*Eksempel: Abnormskoleloven (1881)
og folkeskolen for alle (1889)*

Reformbevegelsene i siste halvdel av 1800-tallet hadde som formål å etablere en form for solidaritet og trygghet under det nye samfunnsregimet hvor ideen om frihet og selvstendighet hadde vært selve grunntanken. Samfunnet var kommet inn i en brytningstid, der klassekampen kom til å stå sentralt. Under liberalismen hadde en ny samfunnsklasse – arbeiderklassen – vokst frem. Arbeiderne hadde samlet seg, hadde definert sine felles interesser, og var blitt sterke nok til i fellesskap å bære dem frem, etter hvert med betydelig kraft, overfor borgerskapet og kapitalinteressene. Samholdet var truet, og tiden var moden for *en ny sosial kontrakt*.

Utdanningsprosjektet ble også trukket inn i denne sammenheng: det ble reist krav om *en skole for alle*. En *folkeskole* skulle avløse allmueskolen og samle barn fra alle samfunnsklasser. I 1889 ble loven om en 7-årig folkeskole vedtatt av Stortinget. Det som særlig er interessant i vår sammenheng er følgende:

Forberedelsene til den nye folkeskoleloven, som pågikk fra 1860-årene, viste at det var nødvendig å etablere grenser for hvem som skulle inngå i *alle-begrepet*, det vil si, sette grenser for hvor langt solidariteten skulle rekke. Det skjedde i hovedsak gjennom andre lovreguleringer. Således ble Abnormskoleloven vedtatt i 1881.⁸ Den omfattet blinde, døve og evneretarderte. Opplæringen for disse gruppene skulle foregå i egne skoler, og skolegangen skulle etter loven være obligatorisk og finansieres av staten. I 1896 kom loven om forsømte barns undervisning, den allerede omtalte vergerådsløven. Folkeskoleloven skulle ikke gjelde for noen av disse gruppene. Dette ble ytterligere markert ved at loven av 1896 også inneholdt en egen *eksklusjonsparagraf* mot disse gruppene. Med referanse til Wagner (se ovenfor) er denne eksklusjonen å forstå som et typisk uttrykk for *eksternalisering av sosiale fenomener som ikke kunne håndteres innenfor modernitetens praksis* i det 19 århundret.

Jeg har ved en tidligere anledning oppsummert mine tanker om disse reformene i forbindelse med en internasjonal publikasjon. Jeg mener oppsummeringen fortsatt er gyldig, – her følger et utdrag fra Marit Dahl et al, 1982:

The genuine importance of some of these reforms to the persons concerned – the handicapped – may be questioned. [...] the Act(s) were probably more important to the comprehensive school, which got rid of these children, than to the persons directly concerned. The segregating effect (or intentions) of some of the reforms ... is further emphasised by the fact that

the reforms were not taken seriously by the authorities. Up to the end of the Second World War the situation was generally characterised by the fact that the ordinary school system had disclaimed its responsibility for handicapped children. [...] In the meantime the majority of the handicapped children stayed at home – without any educational provision offered to them, or they followed in some instances the other children to the school without being really included in the educational activities taking place there. [...] the general conclusion must be that most of the handicapped children were educationally either segregated or neglected (s 17).

Spesialpedagogikkens opplæringsdiskurs Fra organisert modernitet til lukking av moderniteten

Introduksjon til annen fase

I et makroperspektiv kan det se ut som om samfunnet i perioden mellom 1890-årene og 1960-årene har oppnådd en viss stabilitet og trygghet i forhold til den tidligere perioden. Wagner beskriver den organiserte modernitetsepoken som en bygging av stats- og nasjonsomfattende overenskomster omkring viktige sosiale praksisområder. Grunnlaget var lagt ved de reformer som kom som et resultat av liberalismens kriser mot slutten av den første epoken, men det gjenstod å skape en ny sosial orden på dette grunnlaget:

A socially constructed order had to be put in place [...]. To construct social order meant introducing conventions about how to understand common social phenomena and about how to act in recurring situations (Wagner 1994, s 75).

Den bakenforliggende problematikk for overenskomstene var *det sosiale spørsmål*. Dette var spørsmål som opptok alle industrialiserte land i overgangen til 1900-tallet og i tiårene som fulgte. Denne likheten betydde ikke at problemene var likt definert eller at premissene for løsningene var de samme, derfor kom løsningene også til å ta forskjellige form.⁹ Det felles kjennetegn var *bygging av sterkere institusjoner, basert på kollektive interesser og båret frem av ideen om en kollektiv frigjøring*.¹⁰ Dette systemet vokste *velferdsstaten* frem, kanskje særlig viktig som en ny ramme for omfattende sosiale reformer i de skandinaviske land. Men med systemet fulgte også en ny type sosial praksis, preget av at kommunikasjon og

overenskomster ble forhandlet frem i og mellom organisasjoner av ledere som opptrådte på vegne av homogene grupper (klubber).

Wagners beskrivelser av *hvordan overenskomster blir til og fungerer i samfunnet*, er viktige momenter i teorien om moderniteten i denne fasen. Beskrivelsen inneholder også noen viktige poenger i forhold til vårt tema:

Conventionalization is a means of reducing uncertainty by limiting the variation of events, actions and interpretations that may take place. It is a collective effort to establish manageability of the social order. One of its general aspects is the attempt to increase intelligibility first by *setting up classifications of social phenomena*. Another aspect is *the reaching of societywide application of the classifications*. Manageability cannot be increased as long as relevant groups deviate over definitions of crucial phenomena. [...] One may distinguish conventionalization efforts from above or from below. [...] If ... conventionalization is attempted *from above with the support of the state apparatus*, quite different means may be used. *Apart from compulsory education and the use of monopoly of violence, the law provides an effective and convenient means* of introducing criteria of classification in society. [...] *once a legal classification is introduced, social practices will structure themselves with reference to such definition* (Wagner 1994, s 76, mine uthevelser).

Trekk ved den organiserte moderniteten kan tyde på at hensikten var å bremse utviklingen. Det blir feil, mener Wagner, hensikten var å lede den inn i mer predikable spor.

If brakes were attached to certain vehicles, then this did not mean they were to slow down. The existence of brakes indeed allowed an even faster march (s 69).

Og selv om nye rammer og økt sikkerhet var målet for organiseringen, understreker han at tryggheten ville variere betraktelig.

Organization means hierarchization and it means exclusion. Those who found themselves at the bottom or outside the realm of organized practices suffered more than before (s 69).

Dermed har vi fått et *sett av nøkkelord* som innfallsvinkel til en forståelse av spesialpedagogikkens vilkår under den organiserte modernitetsperioden: *organisering, hierarkisering, klassifisering, standardisering og eksklusjon*. I kombinasjon med en økende statlig aktivitet og et voksende velferdsbyråkrati ble også den profesjonelle ekspertise trukket inn i det administrative apparatet.

The solid existence of new knowledge and rules ... makes for another important aspect of the organization of modernity (Wagner 1994, s 98).

Organisert modernitet Spesialpedagogikkens opplæringsdiskurs

Det var en ny samfunnsforskning som leverte *viktige styringsverktøy for den vitenskapeliggjøring av politikken* som kom til å prege perioden.¹¹ Her skal kort nevnes noen *eksempler på slike verktøy* som kom til å få betydning for utviklingen på skolens område:

- 1) Nye og avanserte metoder for *nasjonalstatistikk* og andre behov for store tellinger, klassifisering og sortering.
- 2) *Psykologiske intelligens- og evnetester*.
- 3) *Normal- fordelingsmodellen* (illustrert ved Gauss-kurven) – i kombinasjon med et etter hvert stort tilfang av psykologiske tester representerte modellen et viktig teknisk hjelpemiddel for klassifisering og (ut)sortering av enkeltindivider og grupper.
- 4) *Plan- og produksjonsteori* (Taylorismen) dannet basis for *scientific management*, en omfattende bevegelse med nedslag både i skoleadministrasjon og læreplantenkning.
- 5) *Defektologien* – en medisinsk teori med konsekvenser for spesialpedagogikkens klassifikasjonspraksis.
- 6) *Sosialhygieniske teorier*, basert på arvelighetsteori i kombinasjon med defektologien.

*Eksempel: Sosialhygieniske tenkemåter
og spesialpedagogenes profesjonskamp*

Eva Simonsen (1999, s 58–59) beskriver *sosialhygien* som en kombinasjon av politisk strategi og vitenskap. Som politisk strategi handlet det om å skape et moderne industrisamfunn gjennom sosial ingeniørkunst. Basert på teorier fra flere vitenskapsområder skulle dette oppnås gjennom en forbedring av menneskematerialet. Arvelighetsforskningen utgjorde den ene hovedpilaren i dette systemet, den andre bygde på den diagnostisk psykologiske forskningen og mulighetene for forebygging gjennom tidlig diagnostisering og miljøpåvirkning.

Begreper som rasehygiene, eugenikk, degenerasjon, ikke-danningsdyktighet, internering og sterilisering kom til å bli mer eller mindre uttalte aspekter ved den offentlige debatt i siste del av 1800- og langt inn i 1900-tallet. Degenerasjon ble forstått som framskrittets motsetning. Tilbakestående og degenererte individer, familier og folkeslag ble ansett som en fare for opplysningens og det moderne, 'siviliserte' samfunns massive akselererende framskritt (Johnsen 1999–2000, s 115).

Johnsen viser til at den sosialhygieniske tenkning ble synlig allerede i de første elevskjemaene som ble utferdiget av Departementet straks etter at Abnormskoleloven var vedtatt i 1881, og at dette etter hvert førte til innføring av et diagnostisk skille mellom dannelsedyktige og ikke-dannelsedyktige barn.¹²

Ifølge Simonsen (1999) fikk den sosialhygieniske tenkningen gjennomslag i norsk spesialpedagogikk på særlig tre områder:

- 1) *Skolehjemmene* var berørt av tenkningen gjennom hele perioden. Skolehjemselevne ble imidlertid i særlig grad utsatt for rasehygieniske undersøkelser i mellomkrigstiden.
- 2) *Folkeskolen* ble særlig berørt gjennom 30- og 50-årene av den psykometriske vitenskapens interesse for å utvikle og standardisere intelligens- og andre tester. Testene kunne brukes for ulike formål, blant annet av skolemyndighetene for utskilling av 'undermålere' (til spesialskolene), spesielt i forbindelse med innføring av enhetsskolen¹³ (s 59 og 63).
- 3) *Åndssvakefeltet* ble sterkest berørt, ikke minst fordi medisinen betraktet åndssvakhet som sykdom og som et viktig nedslagsområde for rasehygieniske tiltak. Medisinen ønsket derfor full kontroll over feltet, og foreslo skolene for åndssvake lagt under medisinsk ledelse. På 30-tallet hadde de full støtte av helsedirektøren, "som beklaget at pedagogene, ikke legene, hadde hånd om de lettere åndssvake med IQ over 50" (s 60). På grunn av krigen ble forslaget utsatt. Det ble heller aldri realisert i sin opprinnelige form.¹⁴

Simonsen avslutter beskrivelsen av profesjonsstriden mellom spesialpedagogene og medisinerne med følgende nøkterne ord, og uten noen spesiell referanse til den sosialhygieniske interesse som var utgangspunktet for striden:

Profesjonspolitiske interessekamper mellom medisinerne og pedagoger hadde fulgt spesialundervisningen siden abnormskolens oppkomst og påvirket

spesialpedagogikken som fag [...]. Stridighetene i før- og mellomkrigstiden om definisjonen av skillet mellom pedagogisk og medisinsk åndssvakhet er ett eksempel på dette (1999, s 60–61).

Det er ingen grunn til å betvile at spesialpedagogene tok avstand fra den sosialhygieniske meget særskilte kunnskapskonstruksjon. Men de tok ikke avstand fra den metodologi som utgjorde en vesentlig del av grunnlaget for det sosialhygieniske prosjektet. Tvert imot understreker Simonsen at den moderne konstruksjonen av norsk spesialpedagogikk i mellomkrigstiden er et eksempel på *et paradigmeskifte*, et radikalt brudd med fortiden:

Fra å være et filosofisk og verdibasert fag ble spesialpedagogikk i mellomkrigstidens Norge stilt overfor kravet om å oppvise et såkalt vitenskapelig grunnlag for virksomheten sin. 'Vitenskapelig' var ensbetydende med bruk av naturvitenskapelige metoder: eksperiment, målinger og resultater som kunne trykkes i tall (s 63).

Deretter viser hun til hvordan spesialpedagogikkens vektlegging av differensialdiagnostikk – i ettetid – har fått *et nytt formål*, men *representerer en kontinuitet i innhold*:

Formålet med utstrakt klassifikasjon er nå først og fremst knyttet til behovet for en diagnose som utløser ressurser. Slik blir sykdom den beste medisinen, et uttrykk for velferdsstatens logikk [...]. Diagnosene differensieres stadig mer, og antallet diagnoser som er i bruk i spesialundervisningen, er økende. I dag bidrar denne utviklingen til å øke profesjonens prestisje og innflytelse. Fra statens side er formålet med utredningene tilsynelatende ikke lenger ensidig som før: sortering for utskilling. Slik sett kan en snakke om brudd i formål, men kontinuitet i bruk av diagnostiske hjelpemidler (Simonsen 1999, s 63–64).

Historisk sett nærmer vi oss den 2 verdenskrig. Mens det mest grumsete av tidens tankeinnhold får nedslag i spesialpedagogikken, er debatten om en ytterligere modernisering og demokratisering av (folke)skolen preget av de mest progressive og liberalistiske ideer i samtiden. Enhetsskolen skulle styrkes, alle barn skulle gå sammen og lære det samme gjennom hele den skolepliktige alder. Dessuten ble nye arbeidsmetoder tillagt stor vekt, elevaktivitet, gruppeaktivitet og individualisering skulle prege den nye skolen. Loven ble vedtatt i 1936¹⁵, tett fulgt opp av en *Normalplan* i 1939 som innførte bestemmelser om *faglige minstekrav*. Slik ble folkeskolens *normalprofil* betydelig skjerpet på 30-tallet.

Nøyaktig samtidig etableres pedagogisk forskning som en egen disiplin ved Universitet i Oslo.¹⁶ Skolemyndighetene, skolepolitikerne og lærerorganisasjonene stod bak forslaget. De argumenterte samlet for *en vitenskapliggjøring av pedagogikken* for å styrke skolens praksis. Med henvisning til den nye reformen var det særlig eksempler fra den pedagogisk-psykologiske forskningen som ble trukket frem, og særlig eksempler på differensieringsteknikker. Artikkelen ”Educational psychology and the ordering of things” (Säfström 2001) bygger på en kritisk analyse av sammenhengen mellom differensiering, pedagogisk psykologi og den svenske grunnskolekonstruksjonen. Beskrivelsen passer godt inn i det norske bildet av viktige trekk ved skolen under *den organiserte moderniteten*:

At the margins of the question of differentiation is ... differential psychology ... linked to test-based psychology. This type of psychology is ... formulated directly in accordance with the normative project of differentiation, and in that language game the question of differentiation is translated into measurable and researchable problems, which in turn leave traces of how the restructuring of the Swedish school system was enacted in form and content (Säfström 2001, s 220).

Eksempel: Ekspansjon, samordning og integrering

Under krigen var ikke skolegang det viktigste, og det skjedde lite.¹⁷ Etter krigen tok man fatt i de vedtatte ordningene og planene fra 30-tallet og startet arbeidet med å styrke og fremfor alt samordne den ”gamle” skoleordningen til et helhetlig system. Det skulle snart vise seg å være et for begrenset prosjekt (Dokka 1981, s 22).

Den første etterkrigstiden krevde betydelig *solidaritet og omfattende reguleringer*, og med alle samfunnsklasser samlet i Arbeiderpartiet var det ikke lenger liberalismen, men en slags *kollektiv sosialdemokratisk ånd* som drev modernitetsprosjektet fremover. I statlig regi ekspanderte velferdsstaten, staten var også industribygger og holdt dessuten streng kontroll over markedet og økonomien. Samtidig med at hele *normalskole-systemet* ekspanderte, startet prosessen med å organisere spesialundervisningen inn i det store skolen-for-alle-prosjektet. Norge i tiden 1945–1970 er et godt eksempel på det Wagner beskriver som typisk for ”the closure of modernity”,

... a movement towards solid forms of organization in which the principle of liberty of the individuals was factually reduced to limited kinds of per-

missible expression and action. The organization of practices was partly an elite project, partly a result of collective modernizations from below. In both cases it was mainly a reaction to critical results of earlier practices (Wagner 1994, s 104).

Norsk skolehistorie i perioden 1945–1970 kan beskrives som *en konsolidering og utvikling* i forhold til to typer av skoletiltak, representert ved enhetsskolen på den ene siden og spesialskolesystemet på den andre (Vislie 1978, s 50–54). Skillet var basert på segregering etter prinsippet om egne tiltak for (utskilling av) bestemte kategorier av elever som avvek fra *normalen*. I 1881 og 1915 handlet det om skoler/undervisning for tre slike avvikskategorier, i 1951 om fem. På hvert tidspunkt gjaldt kategoriene grupper av barn som ble betraktet som *opplæringsdyktige*, men som altså likevel falt utenfor normalskolens klientell, og som derfor fikk sin *opplæringsplikt og -rett* regulert i henhold til egne lover. ”Spesialskulesystemet var lite og seint utvikla, heilt fram til 1970-åra,” skriver Peder Haug (1999a, s 47). Det forteller mye om lavt prioriterte tiltak, om formelle bestemmelser uten realitet, og om et ineffektivt statlig system.

Helt inn på 60-tallet arbeidet myndighetene (Spesialskolerådet) med planer om en utbygging og forbedring av spesialundervisningen etter den *gamle* modellen (1951-loven). På det tidspunkt hadde Stortinget allerede kommet langt i arbeidet med *innføring av en 9-årig (enhetlig) grunnskole for alle*. Arbeidet med grunnskolereformen bød på endringer og erfaringer som også *åpnet for nye organisatoriske grep på spesialundervisningen*. Den 9-årige reformen ville blant annet bety *en utvidelse av kommunenes ansvar for den obligatoriske skolen* med to årskull av elever på ungdomstrinnet. Dette ville innebære en kraftig styrking av kommunenes administrative kapasitet og kompetanse. Et annet og meget viktig forhold gjaldt de erfaringer man hadde gjort når det gjaldt forskjellige forslag om å innføre organisatorisk differensiering på de øverste klassetrinnene i den 9-årige skolen.¹⁸ *Alle forslag om organisatorisk differensiering endte opp med å bli forkastet av Stortingsflertallet* (8 juni 1961). Følgende utdrag illustrerer Stortingsflertallets argumentasjon ved denne anledning:

Debatten om differensieringsordningen ble til dels *en videreføring av den debatt som tidligere hadde funnet sted om enhetsskoleproblemet*. [...] En måtte [...] ikke bryte enheten ved å føre inn alternativer som i praksis ville svare til realskolen og framhaldsskolen. Det måtte ikke gis én mulighet som fortrinnsvis ville bli valgt av elever fra velstilte og stimulerende hjem [...]. *Differensieringen i skolen måtte ikke på den måten gi en gjenspeiling av sosiale skillelinjer i samfunnet*. Den burde tvert om bli gjennomført slik

at den direkte *medvirket til en utjevning av sosiale forskjeller*. [...] Det var ... en utbredt mening at *oppdragelsesmiljøet* som regel var *best i klasser med stor spredning med hensyn til evner, interesser og sosial bakgrunn*, altså slik det vanligvis vil være i tilfeldig sammensatte og udifferensierte klasser; det måtte være en fordel for alle å få leve sammen med og samarbeide med elever som var annerledes enn dem selv [...] (Dokka 1981, s 44–47, mine uthevelser).

Samtlige argumenter reflekterer *en tydeligere politisk tenkning om demokrati, likhet og skole*, kombinert med *en klar referanse til ny kunnskap* frembrakt av forskere som arbeidet i skjæringspunktet mellom sosiologi og pedagogisk psykologi i den tiden. Dermed lå det an til langt mer liberale løsninger for spesialundervisningen enn den modellen Spesialskolerådet hadde bygget på da Rådets planer ble lagt frem for Stortinget i 1966/67. På det tidspunkt var dessuten opinionen sterkt påvirket av *Aksjonen Rettferd for de handicappede*, dratt i gang som *en grasrotaksjon i 1965*, med avisskriverier og flere konfrontasjoner med myndighetene, kampoппrop og underskriftskampanjer. Det hele endte med et stort folkemøte i Oslo på slutten av året:

Aksjonen Rettferd for de handicappede stilte både krav om mer spesialundervisning, blant annet for barn og unge som ennå ikke var kjent opplæringsdyktige, og om integrering av både funksjonshemmede elever og den statlige spesialundervisningen i skolen for "alle" (Vislie 2003b, s 5).

Spesialskolerådets planer ble endelig avvist av Stortinget i 1968. Samtidig vedtok man et nytt program i 8 punkter – *et integreringsprogram* – som grunnlag for all videre utbygging og organisering av spesialundervisningen i Norge. Det ble umiddelbart nedsatt et lovutvalg, men først i 1975 kunne Stortinget vedta en ny revidert 9-årig grunnskolelov, hvor alle regler om spesialundervisning var innarbeidet.¹⁹ *Formålet med loven* var å føre utviklingen dit at "alle funksjonshemmede elever blir sikret *rett til opplæring som er likeverdig* med den som alle andre barn og unge får". I loven – da den kom – ble dette formålet nedfelt i bestemmelsene om at "*alle elever* har rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger", om *utvidet rett* til dem som trenger *spesialpedagogisk hjelp*, og at retten gjelder når *den enkelte etter sakkyndig vurdering* trenger og kan ta imot opplæring.

Høsten 1975 leverer Departementet sin bakgrunnsrapport til den forestående OECD-evalueringen av norsk utdanningspolitikk. I avsnittet om spesialundervisning omtales nå den nye loven som uttrykk for *a*

policy of gradual integration, – man er bekymret over kostnadene, men har også fått andre betenkeligheter:

This policy of gradual integration ... is based on the experience that under certain circumstances ..., handicapped pupils are better served by being taught together with children without handicaps. [...] All children should be used to the fact that a certain number of individuals in their environment are different and should learn to treat them as equals. How far this integration can be brought is a matter of time and experience, and of the willingness to maintain a high level of resource input to the education of such categories of children (OECD 1976, s 115, mine uthevelser).

Kravet om rettferd for de funksjonshemmede ble formulert og nedfelt på 60-tallet i *visjonen om integrering*, et prinsipp som samfunn og myndigheter nokså raskt besvarte med *organisatoriske grep* i kombinasjon med visse *kompensatoriske ordninger*. Det siste gjaldt i særlig grad prinsippet om *positiv diskriminering* knyttet til kostnader, – et typisk sosialdemokratisk fordelingsprinsipp for å styrke svake gruppers tilgang til sosial goder (for eksempel til utdanning). I dette tilfellet var det imidlertid *ikke gruppens behov* som skulle utløse midlene, men *enkeltindivids behov* etter sakkyndig vurdering, – det vil si, en typisk liberalistisk-demokratisk kompensasjonsordning (Gale 2000, Guiton & Oakes 1995, Howe 1997).

Det ligger en skjult eksklusjon i denne løsningen, – igjen med referanse til Wagner å forstå som et uttrykk for *eksternalisering av sosiale fenomener som ikke kunne håndteres innenfor grunnskolens praksis på 1970-tallet*. I modernitetsperspektivet er institusjonenes rolle alltid å finne den etter forholdene nødvendige balanse mellom *enablement and constraint* (se foran). Her ser vi hvordan *frihetens begrensning* kommer til uttrykk og *blir akseptert praksis* i forbindelse med en viktig utdanningsreform på 70-tallet.

Integreringspolitikken var knyttet til realisering av en rekke styrkingstiltak. Ett av disse handlet om behovet for *utdanning av spesiallærere*. Utdanningstilbudet for lærere som arbeidet i spesialskolene i Norge hadde hittil vært meget sparsomt (Johnsen 1999–2000). Statens Spesiallærerskole ble opprettet i 1961, men fikk først i 1965 et tilsatt personale. Kursene var basert på videreutdanning av lærere, disse ble snart til årskurs, og et tiår senere kunne Spesiallærerskolen tilby en 4-årig utdanning og en egen embetsgrad (graden *cand paed spec*).²⁰ På slutten av 80-tallet ble alle landets lærerskoler omgjort til statlige høgskoler, men bare Spesiallærerhøgskolen oppnådde å få rett til å etablere forskerkurs og tildele doktorgrad til sine kandidater (graden *dr paed spec*, 1987).

Da integreringsprogrammet ble vedtatt, hadde Norge cirka 2% av elevpopulasjonen registrert i spesialskolene og utdanningstilbudet for spesiallærere var helt ubetydelig. Som følge av integreringen er andelen elever med spesialundervisning blitt flerdoblet. For spesialpedagogikken som profesjonsfag og forskningsfelt representerte integreringen ”a real breakthrough” (Vislie 2003a, s 20). Det lå i *kontrakten*: integreringen ble oppfattet først og fremst som en sak for spesialpedagogikken, det var *dens faglighet* som skulle styre prosessen.²¹

Denne politikken har fått noen konsekvenser. På 90-tallet står spesialpedagogikk og pedagogikk fram som *sterkt atskilte fag, med en klar arbeidsdeling i forhold til integrering som praksis*:

... med ulikt innhold, som ulike tiltaksområde og med delvis separate utdannings- og forskningsinstitusjonar. ... alle utdannings- og forskningsmiljøa ser ut til å skilje nokså skarpt mellom spesialpedagogikk og pedagogikk som ulike og fråskilde studie- og forskningsfelt. Området er med andre ord utsett for ei formell organisatorisk oppdeling og spesialisering, ei vesentlig strukturell ramme for dette fagfeltet. [...]

... det er dei spesialpedagogiske institusjonane og miljøa som mest arbeider med spørsmål som har relevans for spesialundervisninga, og som har teke det største ansvaret for den delen av opplæring og undervisning som gjeld individ i vanskar i barnehage og skole. Det er spesialpedagogikken sin definisjon og ikkje pedagogikken sin som dominerer den faglege utviklinga av spesialundervisninga (Haug 1999b, s 23–24).

I utgangspunktet var integreringsideen i Norge båret frem av en forventning om at den skulle styrke enhetsskolen. I stedet kom den til å bety en svekkelse. Jeg mener den omtalte arbeidsdelingen er en viktig årsak til dette. Nedenstående sitatet gir en treffende beskrivelse av hva som gikk feil:

Ordinærskolen har eksportert problem og problemelever til et utdanningssystem ved siden av det ordinære, til et spesialundervisningssystem som har som oppgave å ta seg av det og dem som det ordinære systemet ikke makter å hjelpe. [...] Eksistensen av et eget utdanningssystem for problemeksport ved siden av det ordinære, har redusert det ordinære systemets behov for å løse problemene på hjemmebane (Markussen m fl 2003, s 75–76).

Beskrivelsen gir også grunnlag for mer allment å forstå *spesialpedagogikkens opplæringsdiskurs* i denne perioden. Dette kan nærmere illustreres gjennom to ulike observasjoner. Eifred Markussen med flere bygger på elevenes erfaringer fra grunnskolen, slik de kommer til uttrykk i elevenes møte med videregående opplæring:

Så godt som alle elevene i vår undersøkelse har erfaring fra grunnskolen for at deres problem best avhjelpest og at deres hjelpebehov best tilfredsstilles gjennom atskillelse fra flertallet, ved ekskludering (2003, s 75).

Den samme tendens finner Bengt Persson i sin undersøkelse av spesialundervisningen i svensk grunnskole (Persson 1995). Undersøkelsen bygger i dette tilfellet på diverse intervju (spesiallærere, klasselærere, rektorer). Følgende sitat er hentet fra rapportens *abstract*:

A major responsibility resting on the special education teachers/educators is to help the class teachers to solve acute situations by separating the pupil from his/her class (s i).

Spesialisering og profesjonalisering er kjente trekk under den organiserte moderniteten. Slike tendenser gjorde seg særlig gjeldende i spesialpedagogikken i den senere fasen, – kanskje senere i Norge enn for eksempel i Danmark og Sverige. Til gjengjeld skjedde utviklingen mot en fullprofesjonalisering av spesialpedagogikken meget raskt i Norge. Både eksklusivitet og grensesetting mot andre fag (særlig mot pedagogikken) var viktige elementer i denne prosessen – mot *lukking av moderniteten*.

Spesialpedagogikkens praksisdiskurs – Fra organisert modernitet til en pluralisering av praksiser

Introduksjon til modernitetens andre krise

Det som kjennetegner perioden fra 1970-tallet, er *opplosning* – av grenser, konvensjoner, regler, institusjoner og identiteter.

That such processes occur throughout all major fields of social practice should allow us to speak of a crisis of contemporary social formation (Wagner 1994, s 124).

Bak den organiserte modernitetens krise ligger flere forhold. Til sammen knyttes disse til *en styringskrise* som et overordnet problem i den organiserte modernitet:

... the coherence ... broke down because the reach of the practices was increasingly extended beyond the controlled boundaries of the national society. The conventionalized practices of domination and signification

were upset, partly because their misfit with the allocative practices was experienced as a decreasing performance of these institutions, and partly because the constraining aspects of their own conventions were recognized and fought against (Wagner 1994, s 124).

Wagner registrerer også hvordan oppløsningens konsekvenser omtales forskjellig:

In some cases, a terminology is chosen that leads to positive associations. Then there may be talk of flexibilization and pluralization. In others, when the emphasis is on disorganization, instability or fragmentation, negative connotations prevail (s 124).

Krisen som registreres fra 70-tallet virker inn på alle områder av sosiale praksiser, på økonomien, markedet og arbeidslivet, på sosialpolitikk og velferdsordninger, på stats- og styringsformer, på forholdet mellom det offentlige og det private, og så videre. Det handler om et samfunn i bevegelse, – om en ny slags ”verden” som tar form og åpner for *nye muligheter* og *nye problemer*. Innføring av ny informasjonsteknologi utgjør et viktig moment i denne sammenheng, – for øvrig er globalisering, denasjonalisering, deregulering, privatisering, individualisering og pluralisering uttrykk for *en terminologi som beskriver trenden i bevegelsen i overgangen fra den organisatoriske moderniteten*. Krisen speiles dessuten i samfunnsdebatten, – i den pågående diskurs mellom ’postmodernister’ og andre ’modernister’, og i en fornyet interesse for det sivile samfunn og det potensial for sosiale forandringer og kollektive dannelser som måtte ligge i de nye sosiale bevegelsene (jfr Wagner 1994, s 183).

Ikke *alt* endrer seg nødvendigvis under krisen, – noen konvensjoner holder stand, noen blir til og med forsterket, mens noen bryter sammen eller justeres. I den vestlige verden er alle stater preget av den samme trend, men ikke nødvendigvis i samme takt og tempo. Eksempelvis omtalte for kort tid siden en svensk representant som deltok i forhandlinger om et omfattende svensk-norsk industrisamarbeid Norge som ”den siste Sovjet-staten”. Siden 90-tallet er det imidlertid klare tendenser til at også Norge er inne i den samme bevegelse som resten av den vestlige verden, og det gjelder i høy grad også utdanningsområdet. Når det gjelder grunnskolen, har det hittil ikke vært snakk om store reformer, men om flere mindre inngrep, som hver for seg kan virke beskjedne, men som til sammen passer inn i det bildet som er beskrevet ovenfor.

En nylig fremlagt utredning om *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16) varsler imidlertid om at større omlegginger

kan være på gang. Komiteens kanskje mest dramatiske forslag er knyttet til spesialundervisningen. *Norsk spesialpedagogikk har satset sterkt på integrering, men i liten grad på inkludering*, hevder komiteen. Eksemplet nedenfor tar utgangspunkt i inkluderingsprinsippet og ser nærmere på komiteens argumentasjon og forslag til løsninger for å realisere en (mer) inkluderende opplæring for alle.

*Eksempel: Fra integrering og inkludering
til tilpasset opplæring for alle*

På 70- og 80-tallet handlet all politikk og faglig diskurs på spesialundervisningsens område om *integrering*. På 90-tallet har *inkludering* etter hvert blitt det nye samlebegrepet. Mens *integrering* var en typisk vestlig bevegelse, med blant annet OECD som et viktig faglig-politisk koordineringspunkt, har *inkludering* blitt en global beskrivelse i regi av UNESCO.²² Betegnelsen er senere overtatt av OECD, av EU og de fleste vestlige land, også av Norge.

Inkludering har også referanse til en omfattende internasjonal kritikk av den (*mainstream-orienterte*) spesialundervisningspraksis som oppstod i kjølvannet av integreringspolitikken. Det ble hevdet at det nye systemet hadde gjenskapt de samme problemene som man hadde hatt med det gamle spesialskolesystemet. Den kraftigste kritikken rettet seg mot den kunnskapstradisjon som spesialpedagogikkens praksis var grunnet på, det vil si mot

... the metatheories, theories, assumptions, models, practices and tools that justify what the field's applied scientists and practitioners think, do, say, read, and write as special educators (Skrtic 1995, s 65).

Om formålet med kritikken (dekonstruksjonen) uttalte Thomas Skrtic ved samme anledning:

By deconstructing the special education knowledge tradition, I hope to raise doubts about the legitimacy of the field's practices and discourses, doubts that will tempt the rising generation of special educators to develop new knowledge, practices, and discourses in the future. My ultimate goal is to clear the way for reconstructing special education in a manner that avoids its unintentional negative consequences, thereby reconciling the field's professional practices and discourses with the ethical ideal of serving the best educational and political interests of its clients and the democratic needs of society (s 65, mine uthevelser).²³

Spesialpedagogikken er også blitt utfordret av en *mer praktisk orientert kritikk* med basis i Salamanca Erklæringens "Framework for Action" (Ainscow 1994). Mel Ainscow argumenterer blant annet for å skifte ut *the individual view of special needs* med a *curriculum view*. Han har også omtalt inkluderende opplæring som et nytt prinsipp, som utfordrer det meste av den nåværende praksis i spesialundervisningen, men som også representerer en kritikk av den vanlige undervisningen (Sebba & Ainscow 1996). Tony Booth og Mel Ainscow har på dette grunnlag arbeidet videre gjennom 90-tallet med utvikling av et omfattende materiale og program for utvikling av en inkluderende praksis, en *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow 2000).²⁴

Kvalitetsutvalget (jfr NOU 2003:16) forholder seg til begrepene integrering og inkludering i sin utredning av spesialundervisningen (kap 9, s 83–101). Samtidig setter komiteen begrepene inn i en norsk sammenheng ved å koble dem til begrepet *tilpasset opplæring for alle*. Dette har lenge vært et overordnet og meget ambisiøst prinsipp – en rett for alle, som har vært nedfelt i norske skolelover siden 70-tallet og som i dag gjenfinnes i formålsparagrafen i den gjeldende opplæringsloven. Forskjellen mellom begrepene integrering og inkludering beskrives først slik av komiteen:

Integreringen handlet om å få alle barn inn i den vanlige skolen, men stilte ikke spesifikke krav til at en skulle gjøre noe med skolen som sådan. Integrering betød i høy grad å samle alle på et sted. Søkelyset var rettet mot den som skulle integreres og de funksjonsnedsettelsene disse representerte [...].

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

Deretter kobles inkludering til prinsippet om *tilpasset opplæring*:

Det er i dette lyset (inkludering) at kravet om tilpasset opplæring må ses. Et krav som gjelder for alle elever: ... prinsippet skal komme til uttrykk i hele virksomheten i skolen, og det krever at alle sidene ved opplæringen, både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, blir lagt til rette med tanke på de ulike forutsetningene som elevene har. Tilpasset opplæring tilsier ulik behandling og fordypning i arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde, tempo og progresjon (s 84).²⁵

Det er komiteens oppfatning at de krav til endring av arbeidsformer som her er skissert må gjøres på en slik måte at skolen blir i stand til å gi opplæring til *alle elever med en betydelig utviklingshemming*. Komiteen understreker også at en inkluderende skole stiller store krav til skolen:

Når en elev ikke fungerer, er spørsmålet: Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært: Hva er galt med eleven? (s 85).

Med referanse til internasjonal forskning argumenterer komiteen for at det er mulig å drive en slik skole. Den vurderer de klare profesjonsinteresser som er knyttet til dagens ordning med spesialundervisning og antyder at effekten av spesialundervisningen muligens ikke står i forhold til ressursinnsatsen, og den vurderer sammenhengen mellom nåværende bestemmelser i opplæringsloven om rett til spesialundervisning i forhold til rettighetstenkning og visse uheldige (segregerende) konsekvenser av en slik ordning.

Utvalget ender opp med (blant annet)

- *å foreslå at kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringsloven forsterkes (§ 1–2), og at nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår*
- *å støtte et allerede foreliggende forslag om at klassebegrepet skal utgå og erstattes av en mer fleksibel organisering og gruppestørrelse (alle elever skal tilhøre en basisgruppe (maksimum 12 elever), sammensetningen skal gjenspeile mangfoldet og en basislærer skal ha ansvaret for gruppen og for individuell oppfølging)*
- *å foreslå rett til spesiell tilrettelegging av opplæringen for elever med situasjonsbestemte behov (for eksempel til transport, bruk av assistent, IKT-verktøy, fysiske hjelpemidler, og dylik)*
- *å foreslå unntak fra inkluderingen – ”en mindre gruppe elever med betydelige funksjonsnedsettelse som kan ha vanskeligheter med å gjøre bruk av et inkluderende skoletilbud”, – under henvisning til at dette vil være elever med ”behov for sammensatt bistand som har krav på en individuell plan etter andre særlover” (NOU 2003:16, s 99)²⁶.*

Det siste av disse forslagene representerer åpenbart et klart brudd i forhold til den helhetsideen om ”inkludering for alle” *lik* ”tilpasset opplæring for alle”, som utvalget for øvrig bygger sine forslag på. Forslaget er ikke begrunnet i forhold til *utvalgets eget formulerte krav om at arbeidsformer i skolen må endres* på en slik måte at den blir i stand til å gi *opplæring til alle elever med en betydelig utviklingshemming* (se ovenfor), og i den sammenheng, – heller ikke i forhold til utvalgets eget kritiske spørsmål: *Hvis*

en elev ikke kan inkluderes, hva er da galt med skolen? Forslaget innebærer at utvalget på den ene siden forkaster spesialundervisningen (spesialpedagogikkens ekspertise), for deretter å ta inn igjen helsemyndighetene (den medisinske ekspertisen) som autoritet på opplæring i disse tilfellene.

Utredningen fra Kvalitetsutvalget er nå sendt ut til høring. Størst interesse knytter seg til forslaget om å nedlegge spesialundervisningen. Det markeres gjennom tre vedlegg til utredningen, basert på inviterte fagrepresentanters refleksjoner over temaet *Hvis spesialundervisningen ikke fantes?*

Reaksjonene er noe forskjellige. Den ene (*spesialpedagog*) ser behovet for noen justeringer, men er i prinsippet klart negativ til forslaget: "Konklusjonen må bli at i en 'spesialundervisningsfri' skole, må retten til forsterket tilpasset opplæring sikres for elever med spesielle behov" (NOU 2003:16, s 294). Den andre (*pedagog*) ser flere legitime grunner til å fjerne spesialundervisningen,²⁷ men sier i realiteten også nei til forslaget, – bare å ta bort spesialundervisningen vil ikke hjelpe stort, det vil bare skape kaos og derfor være for risikabelt. Som et alternativ til å slette spesialundervisningen, "kanskje som et steg på veien", foreslår han å prøve å forbedre det systemet vi har, det vil si, få det til å fungere mer i samsvar med de intensjonene som faktisk gjelder (s 295–296). Den tredje (også *pedagog*) sier *ja*, – *under forutsetning av* at alle elevers rett til tilpasset opplæring beholdes i formålsparagrafen slik som den er formulert i dag, og at rettigheten dessuten blir konkretisert og realisert i langt sterkere grad i den praktiske pedagogikken i skolen. På det grunnlag skisserer han noen ideer om hvordan man kan gripe praktisk tak i skolen og undervisningen for å realisere tilpasset opplæring *når spesialundervisningen er fjernet*.

Forslagene fra Kvalitetsutvalget er imidlertid særlig interessante som uttrykk for spesialpedagogikkens vilkår under *modernitetens annen krise*. Spesialpedagogikken har i nærmere hundre år fått utvikle seg som *en innkapslet struktur* innenfor et ellers gradvis mer åpent utdanningsdemokratiske prosjekt. Parallelt med at spesialundervisningen ekspanderte kraftig under integreringen, har også spesialpedagogikken som profesjon vokst seg tilsvarende sterk gjennom de siste tretti årene. Nå – *i en tid preget av de mange oppløsningstendenser og pluraliseringer, utfordres også den*.

Forslaget om å nedlegge spesialundervisningen er utvilsomt uttrykk for en krise, men en krise som handler om mye mer enn spesialundervisningen. Jeg viser til innledningen om styringsproblemer på alle samfunnsområder og de mange trender i tiden som ligger til grunn for at slike problemer har oppstått. I denne sammenheng kan ikke forslaget vurderes som spesielt dramatisk. Det er typisk at det kommer nå, men det er ikke et faglig ubegrunnet forslag. Etter mitt og manges syn kom integreringen tidlig inn i et galt spor, og det *er behov for nye løsninger*.

Avslutning

Det faller utenfor rammen for denne diskusjonen å spekulere over hva som blir den videre skjebne for Kvalitetsutvalgets forslag om å nedlegge spesialundervisningen. I vår sammenheng er det uansett viktig å erkjenne at vi har forlatt den fasen av stabilitet som i hovedtrekk har preget den andre modernitetsperioden, og at veien fremover er meget uklar. De mange bevegelsene kan registreres, men vi ser ikke konturene til en ny organisasjon og nye løsninger.

Å nedlegge spesialundervisningen er i seg selv ingen løsning, særlig fordi den bare representerer en liten bit av de mange bevegelser som for øvrig er på gang i samfunnet og i utdanningen. For eksempel ligger det an til en omfattende innstramming av offentlig sektor, sannsynligvis også en avregulering i forhold til andre viktige rammer for skolen og undervisningen.²⁸ Å nedlegge spesialundervisningen kan selvsagt være risikabelt, med den største risikoen ligger i å utløse en *boomerang* ved å vende tilbake til tidligere fasers ordninger og rekonstituere disse i en ny tid. Forslaget om å begrense inkluderingen for elever med betydelige funksjonshemninger, er et slikt eksempel.²⁹

Om spesialundervisningen blir nedlagt, så blir både spesialpedagogikken og pedagogikken igjen som viktige aktører på *den lokale skolens arena*. Det vil i så fall bety at begge parter³⁰ spilles ut i et *felles rom* der *det formelle grunnlaget* for problemeksport og ansvarsfraskrivelse er falt bort. I en fase hvor staten generelt trekker seg tilbake og den organiserte moderniteten er i oppbrudd, skal det *utvikles en pedagogisk praksis for en ny tid, denne gang i et politisk-visjonært tomrom*.

Vi befinner oss i modernitetens andre krise, – i en situasjon hvor

the very possibilities of social knowledge of entire societies is denied, and social practices are considered so incoherent and open to multiple interpretation that the consequences of inventions can in no way be anticipated (Wagner 1994, s 176).

Det fremtidsbildet han tegner handler om disorganisering og en pluralisering av *incoherent practices*. Under omstendighetene gir Wagner uttrykk for en viss optimisme:

The observed withdrawal of formal controls and renewed emphasis on responsibility demands an internalization of task understanding and willingness to comply and contribute actively and creatively on the part of the individual (Wagner 1994, s 191).

Men det finnes også andre fremtidsbilder. Jeg viser til den nylig fremlagte sluttboken fra den siste Maktutredningen (NOU 2003:19) som hevder at folkestyret i Norge er betydelig svekket. Utredningen erkjenner den demokratiske betydning av rettighetsutvikling, aksjonsdeltakelse, nettverk og forbrukerinnflytelse, og at internasjonal rettighetsfesting som binder folkevalgte flertall kan være et demokratisk tilskudd:

Men det oppstår et demokratisk dilemma dersom et stadig større spillerom for tolkningsmakt, vurderinger og skjønn overlates til rettsorganer som ikke står til politisk ansvar. Aksjoner, nettverk og konsumentmakt er heller ikke kanaler der borgerne står på like fot. ... det er en sammenheng mellom folkestyre som formell beslutningsordning og andre kanaler for demokratisk innflytelse. [...] Svekket folkestyret, er det heller ingen grunn til å tro at andre demokratiske kanaler blir respektert og holdt i hevd (Østerud 2003-11-07, s 9).

Noter

1. Også visse deler av samfunnsvitenskapen, noen innslag i humaniora og ikke minst den byråkratiske administrasjonen som gjennomsyrer både privat og offentlig forvaltning, hører til den harde opplysningen (Liedman 1997, s 254).

2. Moderniteten har sin egen dynamikk, gjennom ekspansjon undergraver den med tiden sin egen orden:

... a major process of disembedding of individuals from the social contexts in which they have grown up (Wagner 1994, s 58).

Disembedding etterløses av *reembedding*:

... when new contexts are created such that new social identities may be built (s 56).

Begrepet ”disembedding” har Wagner lånt fra Giddens (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.

3. Biesta legger også til at demokrati i alt vesentlig er et omstridt begrep:

... det vill säga ett begrep vars mening ideligen utmanas och diskuteras ... begreppet i sig kräver en ständigt pågående diskussion om vad det faktisk innebär och innefattar (Biesta 2003, s 61).

4. Sitat fra Bauman, 1991 (*Modernity and Ambivalence*), gjengitt fra Wagner (1994, s 45).

5. The Philanthropic Society ble stiftet i London i 1788.

England ble betraktet som foregangslandet filantropene i andre land skulle se til ... da Norge kom etter i 1840-årene (Thuen 2002, s 67).

6. Åpnet 1841 på Grønland i Kristiania (Oslo). Barneredningen bestod av to institusjoner, Barneasylet for de minste og Redningsanstalten for de eldste. I Norge endret til ”skolehjem” i 1900 (jfr Vergerådsloven).
7. Om den er det sagt at Stortinget ikke var enige om hvorvidt loven om forsømte barn var en politilov eller en skolelov. Stortingets *skolemenn* var imidlertid enige og overbevist om at det var en skolelov eller i videre forstand en oppdragelseslov som ble gitt (Høigaard & Ruge 1947, s 220).
8. En ny lov kom i 1915. Den samlet flere tidligere lover under ett felles lovverk, som regulerte undervisningen for døve, blinde og åndssvake, samt undervisningen i pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsedyktige åndssvake. Bortsett fra mindre justeringer ble disse lovene stående frem til 1951.
9. Sammenlign, for eksempel, Tyskland, Italia, Frankrike, USA og Norden.
10. I et transformasjonsperspektiv innebar dette en ”lukking” av den individuelle friheten som var basis for den første moderniteten.
11.

The period between the end of the nineteenth century and the 1930s witnessed intense debates about a seemingly very specific methodological question. Hidden behind this question, however, was a parallel transformation of major cognitive and political issue of modernity. The problem was to generalize observations collected from the study of a part to statements about the whole (Wagner 1994, s 106 ff).
12. Den nye kategorien ble nedfelt i tittelen på den neste spesialskoleloven: Lov av 1915 om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsedyktige åndssvake.
13. I dette tilfelle med referanse til Folkeskolelovene av 1936.
14. Det skyldtes blant annet en sterk pedagogisk tradisjon og hissig motstand fra spesialpedagogene som følte sine enemerker truet. Etter krigen fortsatte profesjonskampen, med helsedirektør Karl Evang og direktøren for Spesialkolene, Marie Persen, som motstandere. Utfallet ble en mindre omfattende medisinsk åndssvakeforsorg enn legene hadde tenkt seg (Simonsen 1999).
15. I virkeligheten handlet det om to noe forskjellige ordninger, en for by- og en for landsfolkeskolen.
16. Den første universitetsprofessor tiltrer embetet i 1938.
17. Bortsett fra en ting: krigen la det rasehygieniske prosjektet dødt og frigjorde spesialundervisningen fra trusler om å fungere som laboratorium for rasehygieniske eksperimenter – forhåpentlig for all fremtid.

18. Det var gjort forsøk med tre *kursplaner* i norsk, engelsk og matematikk, med *to hovedlinjer* (henholdsvis teoretisk og praktisk), evt også *i kombinasjon med flere grener* i 9 klasse.
19. Bestemmelser om spesialundervisning var basert på behov, - gjaldt "alle", ingen kategorier nevnt.
20. Tilsvarende cand paed-graden ved Universitetet i Oslo, innført i 1962.
21. I 1979 argumenterte man i Italia for at spesiallærere skulle holdes vekk fra de "integreerte" elevene for ikke å skade prosessen (Vislie 1981).
22. Det vises til verdenskonferansen, arrangert av UNESCO i Salamanca i 1994. Konferansen hadde fokus på spesialundervisning og formulerte inkludering som prinsipp for et globalt orientert Statement og Framework for Action (UNESCO 1994). Se også Vislie (2003b).
23. Av tidlige arbeider i denne tradisjonen som vakte internasjonal oppmerksomhet kan blant annet vises til tre (amerikanske) bidrag, alle ved Skritic (1991a, 1991b). Som eksempler på senere engelske bidrag innenfor den samme tradisjon, vises til Thomas & Loxley (2001) og Thomas & Glenny (2002).
24. Pilotprosjektet mottok støtte fra Utdanningsdepartementet, som også har gitt støtte til utsendelse av *the Index* til 26000 barne- ungdoms- og spesialskoler samt Local Educational Authorities i England.
25. Kvalitetsutvalget siterer fra et dokument fra Læringscenteret (2001): Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring.
26. Andre særlover nevnt i sitatet viser til bestemmelser i helselovgivningen.
27. Disse grunnene nevnes: Spesialundervisningen fungerer ikke særlig godt i dag; systemet med spesialundervisning strider ideologisk mot andre verdier skolen skal fremme (likhet, likeverd og inkludering); spesialundervisning er dyrt, en kan spare penger, eventuelt få mer for dem ved å gjøre noe annet.
28. Endringer i privatskoleloven, av lærernes arbeidsforhold, "fleksibel organisering"; deregulering av viktige læreplanbestemmelser og så videre.
29. Kobler nær opp til forestillinger om ikke-danningsdyktighet og redningsanstalter.
30. I realiteten vil dette kommunikasjonsfellesskapet omfatte flere parter, foreldre og andre.

Referenser

- Ainscow, Mel (1994): *Special Needs in the Classroom. A Teacher Guide*. London: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Befring, Edvard (1989): Ingen utanfor. *Selskapet for norsk skolehistorie, årbok 1989*, s 229–237.
- Biesta, Gert (2003): Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), s 59–80.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2000): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dahl, Marit; Tangerud, Hans & Vislie, Lise (1982): *Integration of Handicapped Pupils in Compulsory Education in Norway. Position Paper to OECD/CERI for the Examination of Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dokka, Hans-Jørgen (1981): *Reformarbeid i norsk skole, 1950-årene–1980*. Oslo: NKS-forlaget.
- Gale, Trevor (2000): Rethinking social justice in schools: how will we recognize when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), s 253–269.
- Guiton, Gretchen & Oakes, Jeannie (1995): Opportunity to learn and conceptions of educational equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), s 323–336.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Haug, Peder (1999a): *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald. Oslo: abstrakt forlag*.
- Haug, Peder (1999b): Utvikling og motseiingar i forskningsfeltet. I Peder Haug, Jan Tøssebro & Monica Dalen, red: *Den mangfaldige spesialundervisninga*, s 14–43. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howe, Kenneth R (1997): *Understanding Equal Educational Opportunity. Social Justice, Democracy, and Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Høigaard, Einar & Ruge, Herman (1947): *Den norske skoles historie. En oversikt*. Oslo: Cappelens forlag.
- Johansen, Berit (1999–2000): Idéhistorisk perspektiv på spesialpedagogikk i skolen for alle. *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 18 årgang. Notodden: Telemarksforskning.
- Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.

- Markussen, Eifred; Brandt, Synnöve S & Hatlevik, Ida K R (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU. Rapport nr 5/2003.
- NOU (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- NOU (2003:19). *Makt og demokrati*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- OECD (1976): *Reviews of National Policies for Education. Norway*. Paris: OECD.
- Persson, Bengt (1995): *Specialpedagogisk arbeid i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Specialpedagogiska rapporter nr 4, juni 1995. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Sebba, Judy & Ainscow, Mel (1996): International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), s 5–18.
- Simonsen, Eva (1999): Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965. I Peder Haug, Jan Tøssebro & Monica Dalen, red: *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*, s 44–71. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, Thomas M (1991a): *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, Thomas M (1991b): The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), s 148–206.
- Skrtic, Thomas M, red (1995): *Disability and Democracy. Reconstructing [Special] Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Säfström, Carl Anders (2001): Educational psychology and the ordering of things. *Nordisk Pedagogik*, 21(3), s 214–230.
- Thomas, Gary & Glenny, Georgina (2002): Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), s 345–369.
- Thomas, Gary & Loxley, Andrew (2001): *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thuen, Harald (2002): *I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820–1900. Eksemplet Toftes Gave*. Oslo: Pax Forlag.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

- Vislie, Lise (1978): Funksjonshemmede i skolen – fra politisk målsetting til pedagogisk utfordring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 62(2), s 50–65.
- Vislie, Lise (1981): Integration of handicapped children in Italy: a view from the outside. I OECD: *The Education of the Handicapped Adolescent. Integration in the School*, s 106–122. Paris: OECD.
- Vislie, Lise (2003a): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), s 17–35.
- Vislie, Lise (2003b): Inkluderende opplæring. Idégrunnlag og politikk. Utopi – realitet? *Spesialpedagogikk*, nr 3, s 4–14.
- Wagner, Peter (1994): *A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline*. London: Routledge.
- Østerud, Øyvind (2003-11-07): Etter maktutredningen: Liten uro over svekket folkestyre? Kronikk i Aftenposten: www.aftenposten.no/meninger/kommentarer.