

Grete Dalhaug Berg

Spesialundervisning i lys av vitskapsteorien

Kva slags fortolking ligg bak spesialundervisning?



HØGSKULEN I VOLDA



MØREFORSKING

2009

Forfattar	Grete Dalhaug Berg
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	0805-8075
Sats	Forfattar
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Dette essayet er ein del av førstelektorkurs i vitskapsteori hausten 2008, Høgskulen i Volda.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Notatserien er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

Innleiing

Eg vil i dette essayet drøfte og reflektere omkring spesialundervisning i skulen i lys av ei vitskapsteoretisk forståing. Eg vil særleg sjå på korleis vi kan forklare og forstå dei mekanismane som ligg bak dei ulike pedagogiske og juridiske fenomenene knytt til spesialundervisning. Det har gjennom mange år vore eit stadig aukande fokus på spesialundervisninga – både i høve til innhaldet i undervisninga, ressursbruk og kven som får spesialundervisning. Men kva skjer før det vert fatta eit vedtak om spesialundervisning? Kvifor er det slik at nokre elevar får spesialundervisning, medan andre elevar som også treng ekstra hjelp, ikkje får det? Det kan vere at dette med spesialundervisning ikkje lenger er eit tilbod som baserer seg på elevane sine behov for særleg tilrettelagt undervisning. Min påstand er at det dreiar seg om ein måte å kategorisere menneske på og dermed også er ein prosess som er ekskluderande for nokre. Sentralt i dette vil det handle om at vi har ei historie i skulen som baserer seg på både eit politisk og pedagogisk perspektiv på undervisning og læring. Andre faktorar som er knytte til spesialundervisning, kan vere eit ønske om å få meir ressursar til skulen, få eleven ut av klassen, diagnosar som automatisk gir spesialundervisning, ei segregering av enkelte elevar, å oppretthalde spesialpedagogstillingar. Behovet for å sortere og klassifisere menneske kan vere sterkare enn ønsket om å gi ei god undervisning til alle.

Vi har gjennom forskingsprosjekt fått kunnskap om at elevar får spesialundervisning i matematikk, medan ”problemet” er eleven si åtferd (Solli 2004, Markussen 2005). Vi veit også at segregeringe skuletilbod er aukande (Jansen mfl. 2006), og det er mange elevar som ikkje passar inn i skulen sitt tilbod. Kvifor er det slik? Det kan virke som om fleire barn og unge strevar med å strekkje til i skule og samfunn og at samfunnet i større grad enn før har behov for å diagnostisere og sette merkelappar på folk. Vi har eit sterkt behov for å plassere ”dei andre” utanfor og oppretthalde ein diagnostisk kultur (Lundeberg 2008). Dette kan umuleg samsvare med den inkluderande skulen eller med einskapsskulen?

I dette essayet skal eg freiste å drøfte ulike sider ved denne særleg juridiske og pedagogiske organiseringa av skuletilbodet i lys av Gadamer sine omgrep om forforståing og fordømmar, og Foucault sin orden og språklege makt. Først litt om spesialundervisninga som juridisk og pedagogisk omgrep.

Spesialundervisning – eit juridisk omgrep

Mange blandar spesialundervisning med spesialpedagogikk, noko som medfører at retten til spesialundervisning kan bli noko uklar i praksis. Lovteksten er ganske klar på kva som ligg i denne retten, men likevel kan det sjå ut som om praksisen lever sitt eige liv, uavhengig av intensjonane i lova. Men det er først og fremst omgrepet ”tilpassa opplæring” som skapar mest uro og harme i skulen. Ikkje fordi skulen er usamd i prinsippet, men fordi ein har vanskar med å få dette til i praksis (Bachmann/Haug 2006, Berg/Nes 2007). Men det er kanskje her ved dette prinsippet om tilpassing at vanskan startar når det gjeld spesialundervisning. Blir det slik at når ein ikkje får tak i dette prinsippet, så prøver ein å få flest mogleg innom spesialundervisninga slik at ein kan dokumentere at ein gjer noko? Dessutan gir spesialundervisning ekstra ressursar til skulen, medan tilpassa opplæring og undervisning handlar om å leggje til rette den ordinære opplæringa med dei ressursane ein har til disposisjon.

Alle elevar har rett til tilpassa opplæring, både dei som får spesialundervisning og dei som ikkje får spesialundervisning. Både elevar med og utan spesialundervisning kan ha behov for spesialpedagogisk kompetanse. Slik hjelp er heilt uavhengig av om ein har spesialundervisning eller ikkje. Retten til tilpassa opplæring står i skulen sin formålsparagraf.

Opplæringslova § 1-2 seier dette om tilpassa opplæring:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.

Tilpassa opplæring skal ivareta alle elevar og gi dei ei opplæring som gjer at dei fungerer, trivast og har utbytte av opplæringa. På denne måten kan ein seie at denne paragrafen tek omsyn til at alle elevar skal oppleve at dei får utbytte av undervisninga og at dei skal oppnå læring i fellesskapet med andre. Det er også gjennom denne intensjonen at ein set fokus på det inkluderande fellesskapet som eit viktig element i einskapsskulen. Men spesialundervisning har ei klar juridisk forankring som var tenkt å vere ei sikkerheit for at elevar som treng særleg hjelp i læringsprosessen, skulle få det.

Retten til spesialundervisning finn ein i Opplæringslova § 5-1:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

Når forvaltninga utøver myndigheit, skal det skje i form av eit vedtak. Vedtak som gjeld bestemte personar, kallast enkeltvedtak. Dette er definisjonen i [Forvaltningslovens § 2](#). Kven som har rett til spesialundervisning, er definert i teksten, men det er likevel to sentrale omgrep som kanskje er med på å gjere praktiseringa av loven forskjellig. Dei to omgrepa er:

- Tilfredsstillende utbytte
- Ordinære opplæringstilbodet

Tilfredsstillande utbytte er eit omgrep som ikkje klart kan definerast som det eine eller det andre. I *Veiledaren for spesialundervisning i grunnskulen* (2004) i punkt 2.2.4 om vilkåra for retten til spesialundervisning står det mellom anna:

Spørsmålet om vilkåret for spesialundervisning er til stede, må avgjøres etter en konkret vurdering av om eleven får tilfredsstillende utbytte (skjønnsstema) av den vanlige opplæringen. I vurderingen av hvorvidt utbyttet er tilfredsstillende, må en se elevens utbytte i forhold til den kompetansen som forventes ut fra målene i læreplanverket. Om en elev skal få spesialundervisning, er blant annet avhengig av hva kommunen/fylkeskommunen har satt inn av organisatoriske og pedagogiske styrkingstiltak i den vanlige opplæringen, og den enkelte skoles evne til å gi elevene et tilfredsstillende utbytte innenfor rammen av denne opplæringen. (Veilederen 2004, s. 19)

Eleven sine vanskar og hjelpebehov kan variere i art og omfang. Det er sjeldan at ein elev enten har fullt utbytte eller ikkje noko utbytte av opplæringa. Som regel er det tale om eit større eller mindre utbytte. Ein elev kan derfor ha rett til spesialundervisning også der han har eit visst utbytte av opplæringa, dersom utbyttet likevel ikkje blir sett på som tilfredsstillande. Elevar kan dessutan ha tilfredsstillande utbytte av opplæringa på nokre område, men ikkje på andre. I slike tilfelle kan det vere nok at eleven får spesialundervisning ein del av tida. For elevar som har svært lite utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, kan det vere behov for at heile opplæringa vert lagt særskilt til rette.

Når det då er slik at retten til spesialundervisning og tilfredsstillande utbytte av opplæringa handlar om skjønnsutøving, då er det kanskje grunnlag for at det vert både tilfeldig og

personleg skjønn som avgjer. Her kan det bli avgjerande kva den einskilde lærar meiner, kor mykje kunnskap foreldra har om elevane sin rettar, og kor dyktig skulen er på tilrettelegging for alle.

Retten til spesialundervisning er ein viktig juridisk rett for dei det gjeld, og mange forsøk på å ta vekk denne retten, har ikkje lukkast. Siste forsøket var Søgner-utvalet (Kvalitetsutvalget LK06) si innstilling om ny skulereform. Men tanken om å svekke retten til spesialundervisning fekk massiv motstand, og mange frykta at retten til opplæring og kvaliteten på opplæringa for mange elevar ville bli dårlegare. Kvifor denne frykta? Er det slik at enkelte elevar ikkje er å rekne med i skulen si elevgruppe? Germeten (2008) påpeiker at i utvalet si innstilling er ikkje den gruppa elevar som treng særleg hjelp, inkludert i den samla vurderinga. I innstillinga er ikkje elevar med ei eller anna form for funksjonshemming eller særlig behov for hjelp med i hovuddelen av utgreiinga. Desse blir omtala i eige kapittel, og dermed vert tradisjonen med at nokon er rekna med og andre ikkje rekna med i det store fellesskapet oppretthalden.

Den juridiske retten til spesialundervisning skal ha som formål å sikre god opplæring for alle og gi høve for føresette og andre til å påpeike manglar ved opplæringa. Men vi ser at denne retten kjem i skuggen av eit behov for å få elevar vekk frå undervisninga, gi lærarane arbeidsro, bruke det som ein måte å få ekstra ressursar til skulen. Det kan også vere at ein gjer det meir som ein tradisjon i høve til einskilde elevgrupper (Solli 2008, 2007, Haustatter 2007). Denne tradisjonen bygger både på politisk og spesialpedagogisk historie om retten til opplæring.

Spesialundervisning – eit pedagogisk omgrep

Kven som har og kven som ikkje har eit tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa, er også eit pedagogisk spørsmål.

Kravet om sakkunnig vurdering som ligg i vedtak om spesialundervisning, kan forståast som ei utviding av forvaltninga si plikt til å gi grunngeving. Ein vil sikre eleven ei godt gjennomtenkt opplæring, og den sakkunnige vurderinga som vert gjennomført av Pedagogisk Psykologisk teneste (PP-tenesta), er derfor eit viktig dokument. Den skal mellom anna bygge på god informasjon om eleven frå både skulen og foreldra. Sakkunnige vurderingar som ikkje bygger på tilstrekkelig kjennskap til eleven og eleven sin situasjon, oppfyller ikkje krava til vurdering.

I tillegg til dei generelle krava, stiller Opplæringslova spesifikke krav til innhaldet i den sakkunnige vurderinga. Opplæringslova seier dette om den sakkunnige vurderinga:

§ 5-3

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller § 5-2, eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til

- *eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet*
- *lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa*
- *realistiske opplæringsmål for eleven*
- *om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet*
- *kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.*

Den sakkunnige vurderinga vert gjennomført i beste hensikt og for å sikre eleven eit godt opplæringstilbod. Men allereie i denne prosessen er det fagpersonar som kjem i ein maktposisjon og kan utøve makt i forhold til denne elevgruppa. Er det kanskje slik at det her i prosessen med vurdering av om eleven får utbytte av opplæring, skjer ei kategorisering og segregering av elevar?

Det ordinære opplæringsstilbudet er svært sentralt. Nokre skular er dyktige på å gi elevane god tilpassa opplæring. Her vil få elevar ha rett til eller behov for spesialundervisning. På andre skular er det slik skulen ikkje maktar å ha god kvalitet på den ordinære opplæringa. Her vil fleire ha rett til, og behov for, spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er ikkje berre avhengig av individuelle aspekt ved eleven. Retten er like mye knytt til skulen si evne til å tilpasse undervisninga til eleven. Men tradisjonen i norsk skule er at når elevane ikkje fungerer i læringssituasjonen, set ein søkjelys på feil ved eleven og ikkje ved undervisninga eller tilpassinga. Dette kan også ha med tanken om normalisering å gjere. Kven er "normale" og kven er "ikkje normale"? Germeten (2008) drøfter normalisering i lys av Jennifer M Gore sin "Disciplin bodies", der Gore omtaler korleis makt på mikronivå i eit klasserom produserer ulike sanningar om kva som er bra eller dårleg undervisning og opplæring. Eit av områda er normalisering og spørsmålet om kven som er innanfor og kven som er utanfor. Grensene mellom dei som er innafør det sokalla "normale" og dei som ikkje er innafør det "normale", er sette av ein eller fleire autoritetar. Desse autoritetane er dei som er sette til å avgrense ei verksemd. I denne diskusjonen er det ei oppfatning av kven som er "vi" og kven som er "dei andre". I forståinga av dette vert fokus sett på at noko "er" og noko anna som "ikkje er". Synet på "normalitet" produserer samstundes kva "ikkje normalitet" er (Germeten 2008).

Spesialpedagogikken har i sin tradisjon og sitt fagområde ei rekke normer eller reglar som er med på å sei noko om elevane held mål, om dei er innanfor eller ikkje. Ein kan på mange måtar sei at spesialpedagogikken har vore med på å sortere mennesker ut frå nokre reglar om kven som er normal og kven som ikkje er det. Paradokset er også at dette gjeld elevar eller personar som ikkje vil innordne seg der vi meiner dei høyrer heime. Ikkje-innordning vert som oftast sett på som ikkje-normalitet i vår kulturelle setting. Eit eksempel er elevar som har rett og plikt til å gå på skulen, men som ikkje finn seg til rette der. Kva gjer vi med denne ikkje-normaliteten? Desse elevane vert ofte omtalte som elevar med åtferdsvanskar. Åtferda vert dermed klassifisert som ein vanske som ikkje passar inn i skulen sitt system. Men kan det tenkast at eleven keiar seg og ikkje finn nok utfordringar i det opplæringsystemet som vi har lagt opp for dei (Germeten 2008)? Det å ikkje innrette seg kan for nokon oppfattast som kreativt, men for andre kan det vere eit teikn på galskap (Foucault i Germeten 2008).

Relasjonen lærar og elev

Når ein skal ta stilling til om ein elev får tilfredsstillande utbytte, må ein ta utgangspunkt i måla i læreplanverket. Skal ein finne fram til kva som er terskelen for den einskilde, må ein også basere denne vurderinga på det erfaringsmaterialet læraren har. Kva meiner læraren om eleven? Lovgivar har sagt noko om kvifor det skal vere skjønnt som er utgangspunktet for å vurdere eleven sitt utbytte:

Det livsområdet som blir regulert her, er komplisert og mangfoldig. Lovgiveren har derfor funnet det hensiktsmessig å basere seg på en reguleringsmåte som er kortfattet og generell, og som forutsetter at det utøves skjønnt i det konkrete tilfellet. En mer detaljert reguleringsmåte ville være mindre fleksibel og kunne fort føre til uheldige løsninger som er lite tilpasset den situasjonen en står overfor. For å bidra til at skjønnet ikke skal bli for vilkårlig, fastsetter § 5-1 hva som skal være temaene for skjønnet (skjønntema). Disse skjønntemaene er styrende for vurderingen i det enkelte tilfellet. (Veilederen 2004)

Eit av dei momenta som altså er avgjerande for om ein elev får spesialundervisning, er enkelt-personar si utøving av skjønnt. Det betyr at læraren sitt syn på eleven og på læring er med på å bestemme kva som skal skje med eleven si opplæring. Den enkelte lærar si vurdering og erfaring med den einskilde elev skal vere avgjerande i vurderinga av behovet for spesialundervisning. Det kan også vere at læraren har ein annan agenda for si avgjerd enn eleven sitt beste.

Det kan sjå ut som at det er tilhøve før vedtak om spesialundervisning som påverkar sjølve prosessen. Kva er desse mekanismene? Kva som avgjer om ein elev kjem i posisjon til å få oppfylt retten til spesialundervisning, kan vere tilfeldig, eller det kan vere andre faktorar som til dømes læraren sitt syn på eleven eller institusjonen sitt syn på kven som er ”normaleleven”. Ei utstrakt trong til å klassifisere er også ein faktor. Å klassifisere inneber å sette namn på, omtale, ord og omgrep på ting, hendingar og individ, for å skape eit system av orden og finne ut kva som høyrer saman og ikkje høyrer saman (Foucault 1999). Klassifisering er eit sentralt moment særleg i medisinen. Men tradisjonen er også i spesialpedagogikken, der psykologar og spesialpedagogar har sett merkelappar på elevar eller grupperer elevane som ikkje-normale i opplæringssamanheng. Skiljet i skulen går mellom dei som skal ha vanleg undervisning og dei som skal ha spesialundervisning. Dette er dei to gruppene som ein oftast delar elevane inn i (Germeten 2008).

Denne kategoriseringa er med på å sette sterkare søkjelys på kven som er innanfor og kven som ikkje vert rekna med. Når den einskilde lærer skal vurdere om elevane har særlege behov

for hjelp i undervisninga, vil nok dette med kategorisering vere sentralt. Det å ha ein diagnose eller tilhøyre ei gruppe, som til dømes ”funksjonshemma”, vil påverke læraren si vurdering. Dersom vi blir meir opptekne av kategoriane enn av menneska/elevane og kva dei treng, står vi i fare for å ikkje sjå dei det gjeld. Er nokre elevar meir ”utsette” for å blir stempla som ”mindreverdige” eller marginaliserte? Ja, eg trur det, og eg trur at vi i skulen er opptekne av å vere samde i at skulen skal vere for alle, men det gjeld eigentleg ikkje alle. Germeten (2008) viser til Kirkebæk (2006) som omtalar ei synleg og tydeleg form for regulering som handlar om rangering og hierarki. Kirkebæk hevder at når det gjeld krenking av funksjonshemma i Noreg, så har vi eit rangeringssamfunn. Ho kallar dette for

... krenkende genealogier. En klassifisert diagnose vil for eksempel implisitt signalisere hvor i det menneskelige hierarkiet du befinner deg. Noen personer blir mer verdt enn andre, (Kirkebæk i Germeten, 2008:112)

Eit anna spørsmål er om systemet i seg sjølv skaper desse vanskaner og lagar eller følgjer opp dette hierarkiet. Lundeberg (2008) har denne formuleringa kring situasjon i skulen i dag, med fokus på tilpassa opplæring og spesialundervisning:

Resultatet er at skolen må foreta en høyest risikabel balansering og grenseoppgang mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, der skjevt tyngdepunkt begge veier kan gjøre vanskeligstilte elever urett. Både normaliserings- og særbehandlingsstrategien kan i verste fall virke mot sin hensikt og heller hindre læringsutbytte, lede til mindreverdighetsfølelse og stigma som utgjør barrierer i elevenes evne til selvrealisering og læringsutvikling ... Alle er spesielle, og hva er da spesialundervisning? (Lundeberg 2008, s. 107)

Korleis ein i praksis skal oppnå eit inkluderande læringsmiljø i den konkrete klasseromsituasjonen utan at elevane skal oppleve tilrettelegginga som stigmatiserande eller segregerende, er eit sentralt diskusjonsspørsmål både nasjonalt og internasjonalt. Germeten (2008) argumenterer for at når vi skal drøfte inkludering i dagens skule, må vi gjer det på eit mikronivå fordi det handlar om relasjonar mellom elevar eller mellom lærarar og elevar i skulen. Språket vi brukar, ord og omgrep som vi brukar, er det sentrale. Mange stengsler vert opplevde som mentale fordommar og diskriminering. Vi brukar omgrep for å karakterisere eller beskrive grupper eller individ, og dette vert opplevd som klassifisering.

Et ikke diskriminerende språk kan derfor være en like viktig forutsetning for inkludering i skolen som rettigheter og tilgang på papiret. (Germeten 2008:96)

Den spesialpedagogiske historia – blir vi prega av den i dag?

Spesialpedagogikken og spesialundervisninga har ikkje ei lang historie. Men historia ber preg av at den handlar om menneskesyn, menneskeverd og diskusjonar om kven som har retten til å lære og vere. Historia er med på å prege det som skjer med denne elevgruppa i større grad enn for andre. Foucault (2006) skriv om den institusjonaliserte skulen. Germeten (2008) brukar omgrepet ”den gode dressurs middel” om korleis Foucault ser på skulen si rolle. Institusjonen vart skapt som ein ide for å dressere og temme dei ville, uskulde og ignorante borna til eit systematisk, kunnskapsrikt og velordna vaksenliv. Nokre har blitt sett på som umulige å disiplinere eller temme og dermed ekskludert (Germeten 2008:97). Samtidig har vi ein praksis som også støttar dette med å bruke omgrep som funksjonshemma, funksjonsnedsetting og funksjonsvanskar. Dermed vert det synleggjort at vi her har med ei bestemt forståing av omgrepet eller dei vi brukar slike omgrep om. Normalitet og avvik vert knytte til desse omgrepa, ikkje berre i form av ”normal” og ”ikkje normal”, men også i det å ville ”gjere normal”. Dermed vert ein skule for alle og spesialundervisning for nokre med på å halde ved like tanken om avvik og normalitet, og ein del av normaliseringstanken. Dette vert med på å oppretthalde ei form for klassifisering (Germeten 2008).

Spesialundervisning må ein sjå i lys av både den historiske, sosiale og kulturelle prosessen der individ, åtferd, haldningar og aktivitetar i stor grad vert definerte som avvikande. Desse definisjonsprosessane omhandlar kven som har makt til å legitimere slike prosessar som korrekte og nødvendige. Gjennom spesialundervisninga si historie kan vi sjå at nokre omgrep stadig kjem opp, og desse omgrepa endrar seg også over tid. Lik rett, opplæring, lærevanskar, funksjonshemming, og normalitet er omgrep som blir brukte meir eller mindre i tilknytning til spesialundervisning. Kvar av desse omgrepa ber med seg ei haldning og eit verdi- og menneskesyn som har betydning for dei det gjeld. Men det har også betydning for den måten vi møter menneske på. Omgrepa vi brukar, er med på å styre åtferda vår i forhold til enkeltmenneske. Det er knytt sterke ideologiske konstruksjonar til desse omgrepa og innhaldet i dei. Dette kjem ofte fram i ulike stortingsmeldingar og lovreguleringar om skule og opplæring. Einskapsskulen blir sagt å vere ein politisk styrt prosess for å skape ein skule der likskap og lik moglegheit skulle vere det berande. Men denne tanken om einskapsskulen dreg også med seg dei tidlegare historiske forestillingar og omgrepa. Samstundes må ein stille spørsmål om omgrepet ”einskap” er eit konstruert omgrep som berre har ein politisk og kanskje ideologisk

funksjon, men ikkje fungerer i praksis. Kven fell i så fall utanfor denne "einskapen" og kven bestemmer det?

Foucault sitt maktomgrep (Lægreid/Skorgen 2001) kan vi forstå som at vi konstruerer vårt eige nett av makt gjennom å akseptere dei gjeldande definisjonar av normalitet. Makta er også nærverande i sitt fråver og opererer gjennom "tatt for gitte" rutinar i kvardagen. Det er vel også slik at kunnskap er ei form for makt, og kanskje kan ein seie at mangelen på kunnskap slik sett også er ei form for makt. Foucault påpeikt at samspelet mellom kunnskap og makt kan vere eit sirkulært forhold. Makt er ein føresetnad for å innhente kunnskap, medan utvikling av kunnskap i neste omgang kan skape grunnlag for auka makt. I *Galskapens historie* (Foucault, 2000) vert interneringa av sosiale avvikarar på 1600–1700-talet ein føresetnad for å skilje ut psykiske lidingar som ein spesiell kategori av lidingar. Makta gav kunnskapen sitt materiale. Dette vart føresetnaden for framveksten av moderne psykiatri. Men i følgje Foucault gav dette samtidig meir makt til legane, noko som han omtaler som at legane fekk ein funksjon av "ein allmektig far". Han omtaler her legane si makt som noko som var i stand til å knekke dei psykisk sjuke og sørgje for at dei leita etter årsaker hjå seg sjølve og ikkje i systemet. Dette kan vi overføre til den makta som er tildelt psykologar og spesialpedagogar når det gjeld å stille diagnosar og vurdere om elevar og barn elles oppfyller krava som samfunnet, skulen eller barnehagen har sett. Germeten (2008) omtaler dette som ei klassifisering og som orden i følgje Foucault, og legg vekt på at klassifisering ofte er knytt til autorisasjon. Legar, og medisinen generelt, har hatt denne autorisasjonen til å klassifisere og sortere etter diagnosar og plassere folk i grupper. Den medisinske diagnostikken er ein måte. Men spesialpedagogane og psykologane har også denne tradisjonen, og dei har eit særleg grep om dette med å setje merkelappar på dei elevane eller gruppene av elevar som blei oppfatta som "ikkje normale" i undervisningssamanheng. Framleis kan ein høyre lærarar omtale ein elev som "normalelev" og ein annan elev som "spesialelev" eller også "unormal elev".

Etter kvart som diagnosane fekk sitt inntog i skulen, kom også eit sterkare fokus på å gruppere og kategorisere. Gjennom denne utviklinga kan ein også sjå at det oppstår eit hierarki mellom dei som er grupperte eller har fått diagnosar. Kirkebæk (Germeten 2008) skriver om bruken av diagnosar som noko som signalserar kvar i det menneskelege hierarkiet ein er. Nokre diagnosar har betre eller høgare status enn andre. Det inneber at til dømes elevar med utviklingshemming, er av dei gruppene som er lavast status, medan diagnosar som er av

nyare dato og som kanskje er meir "eksotiske", har høgare status. Dersom det er slik at vi kategoriserer og klassifiserer menneskjer ut frå nokre kriterium, kvifor gjer vi det? Er det for å skape orden (Foucault 2000) og for at vi skal ha kontroll på dei andre og dermed kanskje gjere oss sjølv til noko betre?

Kva er kriteria for å vere innafor eller utanfor? Snakkar vi her om nokon som er verdige og nokon som er mindreverdige? Om du er utanfor i ei tid, vil du då ha moglegheit til å kome inn att seinare? Kven bestemmer dette? Dersom ein skal svare på dette med det perspektiv Foucault har, vil det vere slik at nokon, ei bestemt gruppe menneske, er plassert for å være blant dei verdige, medan andre er plassert blant dei uverdige. Det inneber at dei ikkje vil ha høve til å kome ut frå "institusjonen" igjen, fordi dei heile tida leitar etter forklaringa i seg sjølv. Den som er sett i ein posisjon med autorisasjon og makt, har også høve til å skaffe seg meir makt og kunnskap, og dermed få stå sterkare enn alle dei andre. Det er personane i slike maktposisjonar, som til dømes psykologar, som har høve til å bestemme at eit menneske skal plasserast i den eine eller den andre gruppa. Denne plasseringa i ei slik gruppe, vil vere ei form for sortering av menneske.

Samfunnet vil ha ei sortering og gir kanskje signal om dette gjennom forskrifter, lover og andre ordningar som er i eit samfunn. Vi reknar ikkje med at eit samfunn for alle betyr eit samfunn av eit mangfald, og dermed vert det nokon som ikkje vert rekna med. Dette vil ikkje berre gjelde funksjonshemma, men det kan gjelde innvandrarar, minoritetsspråklege, eldre m.m.

Den allminnelige retten og plikta til opplæring er først og fremst knytt til skulelovgivinga frå 1739, men prinsippet om einskapsskulen kom seinare. Einskapsskulen si hensikt var at alle skulle få opplæring uavhengig av økonomiske og sosiale forhold. Retten til opplæring for barn med lærevanskar vart slått fast ved Abnormskoleloven av 1881. Noreg var blant dei fremste i verda i høve til obligatorisk skulegang for døve, blinde og evneretarderte (Haug 1999). Men elevar med lærevanskar vart altså ved denne lova skilt ut frå den alminnelige skuleordninga. Her starta segregeringa og sorteringa av elevar som førte til at nokre vart sortert i grupper som "ikkje opplæringsdyktige" og andre var opplæringsdyktige. Dei "ikkje opplæringsdyktige" fekk ikkje opplæringstilbod i det heile, og dei fleste funksjonshemma var utan beskyttelse i lova. Men korleis kunne denne segregeringa få slik gjennomslagskraft?

Denne segregeringstanken er nok framleis sterk i dagens skule. Dersom den ikkje var det, så hadde vi ikkje hatt så stor trong til å sette merkelappar, diagnosar og klassifisere personar. Denne klassifiseringa er med på å prege korleis vi møter desse menneska. Med eit så sterkt fokus på merkelappen og diagnosen gløymer vi at bak desse kategoriane er det menneske og elevar med eigenskapar og sterke sider som vi ikkje ser. Kor mykje påverkar denne historia våre haldningar til elevar med funksjonshemming i dag? Kan det vere slik at vi har nokre meiningar, fordommar og forståingar som påverkar det vi gjer overfor nokre elevar?

Foucault (Lundeberg 2008) diskuterer ei kjelde til makt i form av språkleg makt. Denne makta viser seg som måten vi former omgrepa og på måten vi snakkar og tenker om verda og samfunnet. Han kallar dette "diskursar". Omgrepet "definisjonsmakt" er også eit fenomen som kanskje kan vere aktuelt i denne samanheng. Nokon har denne makta til å definere og få gjennomslag for sine synspunkt og si beskriving av verkelegheita. Denne makta gjev desse personane eit maktmessig overtak. Dette overtaket kan vise seg i behovet for å sette merkelappar på personar, i form av til dømes diagnostiske omgrep. Desse diagnosane er i seg sjølv både devaluerande, gjer nokon underlegen, og gir dei som kan sette merkelappen eller diagnosen ei overmakt eller eit overtak. Kven har denne makta i forhold til kven som skal få spesialundervisning? Her kan vel både den einskilde lærar og PPT ha ei slik makt. Læraren kan ha denne makta overfor foreldre fordi han har kunnskapen om undervisninga.

Spesialpedagogen, i til dømes PP- tenesta, er i ein posisjon til å gje rett til spesialundervisning eller å seie noko om forholda i skulen. PPT og læraren sine haldningar til eleven og kunnskap om læring kan vere eit utgangspunkt for overtak på foreldra. Når læraren eller PPT då beskriv læringstilhøva og kanskje brukar elevens behov for hjelp til å klare seg som eit moment for å søkje om ekstra ressursar, er det ikkje lett for foreldre å protestere. Skulen og PPT har makt overfor foreldre, og det kan ofte vere slik at foreldre er redde for å protestere, av frykt for at det skal gå utover barnet deira. Dermed blir foreldre ofte den underlegne eller svake part i denne samanheng. Vi kan også sjå dette med makt i relasjon til den utbreidde bruken av medisinske diagnostiske omgrep. Kva gjer desse diagnosane med maktfordelinga?

Kan dette med maktomgrepet også bli sett på som ikkje berre ein dyademodell der ein personifiserer denne tenkinga i form av at nokre menneske har meir makt enn andre og at nokon vinn fram på kostnad av andre, men også som makt knytt til system? Har vi laga eit institusjonalisert og juridisk system som føreset ein kunnskap som dei færreste har, og dermed

vinn systemet, lovene, prosedyrane over menneska? Vi klarer liksom ikkje å henge med, og dermed har eit system definert situasjonen. Juridiske tilhøve framtvingar diagnosar fordi samfunnet har sett krav til at rettane skal verte innfridde og at det skal skje gjennom mellom anna diagnosar. Då er det ikkje lenger slik at det å vere annleis eller funksjonshemma er eit relativt omgrep. Vi skapar og opprettheld forskjellar gjennom eit system som er til for at systemet skal fungere. Det juridiske kravet er, slik eg ser det, med på å hindre både normalisering og inkludering. Men mangel på refleksjon og diskusjon i fagmiljøet, på den einskilde skule, kan også vere ein grunn til at praksis ikkje vert endra. Vi stiller ikkje nok spørsmål til det vi gjer; vi reflekterer ikkje nok omkring praksis.

Spesialundervisning i lys av fortolking, før forståing og fordommar?

Spesialundervisning i praksis handlar om korleis vi forstår og oppfattar røynda frå der vi står. Møtet mellom lærar, elev og foreldre er ofte avgjerande både for elevens læring, men også for relasjonane mellom desse tre. I ein kunnskapsstatus om kva som har betydning for barn og unge si læring, er relasjonen mellom lærar og elev rangert som det viktigaste (Nordenbo mfl. 2008). Det betyr både at lærar har makt til å få denne relasjonen til å fungere og at han har eit ansvar for denne relasjonen. Men det inneber også at han må ha merksemd mot forståing av røynda. Gadamer (Lægereid/Skorgen 2001) seier at vi må forstå og samanføre våre eigne perspektiv og før forståing med den andre sitt perspektiv og den andre si livsverd, men på ein slik måte av vi ikkje fornektar vår eiga før forståing eller forståingshorisont. I møte med og i relasjon til andre blir dette viktig. Kan vi med våre perspektiv i møte med andre sitt perspektiv også endre forståing av situasjonen og sjå korleis vi kan gjere røynda betre for eleven og foreldra? I følgje Gadamer (Lægereid/Skorgen 2001) er all forståing tolking, og alt vi ser er allereie fortolka i lys av føreåt forståinga. Vi forstår i kraft av det vi allereie har forstått. Gadamer meiner også at føreåt forståing er naudsynt for all erfaring og all erkjenning. Denne føreåt forståinga verkar gjennom eit sett av fordommar. Fordommar, slik eg oppfattar Gadamer, er ikkje det settet av negative tankar som vi har, men ei form for fordommar. Då blir det viktig å reflektere over sine fordommar og prøve å avdekke dei slik at vi kan forkaste dei dårlege fordommane og ta utgangspunkt i dei gode. Gadamer snakkar om dei legitimerte fordommane og dei ulegitimerte fordommane. Dei fordommane som vert prøvde ut og som då viser seg å ha gyldigheit i bestemte situasjonar, er legitimerte fordommar, og dei som ikkje har gyldigheit, vert illegitime. Dei legitime fordommane bidrar til at vi forstår, og dei illegitime bidreg til at vi misforstår. Slik eg forstår det, vert våre legitime fordommar synlege for oss når vi vert dei bevisste. Det viktige er at fordommane blir synlege for oss når vi møter det fenomenet vi prøver å forstå, og det er då vi ser om dei er legitime eller ikkje. Det inneber at desse fordommane er der i oss, som ein del av den kulturen vi er ein del av. Vi får dei med oss gjennom erfaringar og tradisjonar og at vi gjennom refleksjon over dei ulike tradisjonane som er i vår kultur, kan bli bevisst dei legitimerte fordommane våre. Vi må altså vere villige til å justere våre fordommar slik at dei vert det beste utkastet til forståing. Kan vi då sjå dette i

lys av at vi må justere vår oppfatning og forståing av menneske som er annleis? At ser menneske med den kunnskapen vi har i dag?

Dersom vi skal oppnå at alle menneske er like mykje verd i praksis, og skal ha like muligheiter til å vere i fellesskapet, i skulen, og ta del i dei opplevingane som er der, så må vi kanskje endre oss og få ei anna forståing. Sentralt i den hermeneutiske forståing er omgrepet horisont og horisontsamansmelting. Horisont er den sirkelen som omgir meg av historisk erfaring, det er den livsverda som omgir oss (Sørbo 2008). Kva skjer når vi forstår eit fenomen i andre horisontar? Horisontsamansmelting inneber at vi er på eit punkt der praksis og forståing vert utvida. Vi ser ting vi ikkje såg før, og vi utvidar vår forståing: ”Verkets horisont kastar lys innover vår horisont og tilbake og vi ser andre ting og utvidar forståinga vår” (Sørbo 2008). Våre fordommar er også ein del av vår horisont. Det å ha ein horisont må vel også innebere at vi ikkje berre ser det nære, men også ser utover det nære. Men korleis kan vi utvide vår horisont? Vandrar horisonten med oss? Når vi utvidar vår horisont, må det også bety at vi vert forandra gjennom erfaring og refleksjon. Vi utvidar horisonten vår ved å forstå tekstar eller menneske med andre horisontar. Det kan då føre til at vi kan møte menneske med andre horisontar, andre meiningar og anna kunnskap som kan utvikle og utvide våre horisontar om eit fenomen.

Spesialundervisning er eit fenomen som starta i ei tid då vi ikkje såg på alle elevar som like verdifulle. Det var ei tid der vi måtte lage juridiske forskrifter og lover som tok vare på alle sine individuelle rettar. Men i dag har vi vel kome så langt i eit opplyst samfunn at vi ikkje treng slike juridiske rettar for å få ei god opplæring i skulen. Kva er det som gjer at vi framleis har behov for å sortere menneske både i skulen og i samfunnet? Det kan ha med menneskesyn og verdisyn å gjere og at vi ikkje er viljuge til å endre oss. Dersom alle skal ha same rett og vere like verdifull og likeverdige, så må vi også endre oss. Kvifor går vi ikkje inn i denne refleksjonen over kva vi gjer og kvifor? Eg trur at vi tek med oss våre fordommar inn i denne vurderinga av menneske og inn i vårt syn på spesialundervisning. Ingrid R. Lundeberg har i doktoravhandlinga si – *De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning* – sett på saker vedkomande spesialundervisning som har vore oppe til behandling i domstolane. Ho tek fram nokre sentrale funn i si avhandling som kanskje set søkjelys på at vi framleis har eit system som held på den gamle tradisjonen:

... problemer som tilskrives mer komplekse og sammensatte årsaker som lett ikkje lar seg diagnostisere, taper kampen om retten. Slik favoriserer domstolene en diagnostisk kultur. (Lundeberg 2008)

Eit anna moment som ho trekkjer fram, er skulen si definisjonsmakt og korleis ei vedvarande og nedverdiggande omtale av einskilde elevar som dumme, late og udugelige, gjer stor skade, og at dette er ei av skulen sine største utfordringar (Lundeberg 2008). Utviding av eigen forståingshorisont krev at vi har ein evne til å revidere fordommar og sjå dei i eit nytt perspektiv. Vi gjer nye erfaringar og får ny kunnskap, og det må føre til at vi endrar oss. Vi må vere med i situasjonen og vere deltakar og ikkje tilskodar. Men det inneber at vi må vere viljuge til å endre oss og endre syn på menneske som er annleis. Kanskje er det her vi kan sjå på det viktige i å stille spørsmål. Gadamer er oppteken av at vi skal stille spørsmål og at vegen til all viten går gjennom å stille spørsmål.

Spesialundervisning som ekskludering og inkludering

Kva fortolking som ligg bak spesialundervisning, kan knytast både til ei forståing av kven som er dei andre, kva for forståing vi har med oss inn i møte med elevane, og kven som har makt. Ut frå ei forståing av at vi brukar språk som makt og at vi i stor grad kategoriserer menneske, trur eg at mange faktorar er med på å styre dei prosessane som skjer når elevar treng hjelp. Dette kan kome fram i møtet mellom elevar, lærarar og foreldre, og det kjem fram i dei offentlege dokumenta som regulerar skulen si verksemd. Germeten (2008) refererer til Gore sin maktteknologi der regulering er ein av dei åtte teknologiane. Omgrepet regulering vert brukt om det sett av formelle eller normative reglar som eksisterer innanfor eit felt, som reguleringar sett i system. Opplæringslova kan vere døme på eit felt eller eit dokument som seier noko om kva som er målet for opplæringa. Men samstundes som den seier noko om målet, så seier den også noko om kva som regulerer verksemda. Dette kan seiast implisitt eller eksplisitt, og det kan vere mange former for reguleringar. Spesialundervisning slik den er formulert i Opplæringslova, kan vere ei slik form for regulering. Reguleringa kan også ha form som ei rangering av undervisninga. Ei slik rangering kan være at den ordinære opplæringa er a- undervisninga, og at spesialundervisning er ei form for b - undervisning. Det vil alltid vere variasjon i elevane sine føresetnadar, uavhengig av om dei vert definerte som det eine eller det andre. Men måten ulikskap kjem fram på, vert omtala, syner seg, vert handsama av fellesskapet, skulen og samfunnet, viser noko om makt og regulering (Germeten 2008). Den formelle opplæringa av alle må regulerast av eit sett av reglar og planar, men i det einskilde klasserom er det den einskilde lærar som har ansvar, og på den einskilde skulen er det ein leiar som har ansvar, og då er ein avhengig av både vilje og evne til å inkludere.

Vi har ei historie i skulen, samfunnet og spesialpedagogikken som pregar vårt møte med elevar og foreldre i dag. Særleg gjeld dette møte med dei som er annleis og som treng særleg støtte. Våre fordommar og vår før forståing er ikkje noko som vi berre kan viske ut. Dei legitimerte fordommane (Lægheid/Skorgen 2001) er dei vi får overlevert i den kulturen vi er ein del av. I det praktisk liv bidreg desse til å bestemme våre oppfatningar, haldningar og handlingar, kanskje utan at vi veit det. Vi må reflektere over vår kultur sine ulike tradisjonar og gjennom denne refleksjonen bli bevisst dei legitimerte fordommane. I følgje Gadamer er det fordommar som skapar sambandet til fortida. Eg trur at vi dreg med oss desse fordommane som Gadamer omtaler, når det er snakk om spesialundervisning, spesialskular og

spesielle grupper. Vi trur at det skal være slik som det var før, eller vi brukar ikkje tid til å reflektere over det vi gjer i dag. Bør vi endre våre haldningar og handlingar i dag på bakgrunn av den kunnskapen vi har og slik vi forstår det i dag? Det blir avstand mellom ideal og realitetar i møte med dei som ikkje er heilt som andre. Det blir ikkje alle, men det vert *vi* og *dei andre*. Kven som blir *dei andre*, vil kanskje vere avhengig av mange ting. I skulen vil det ofte vere om du kan tilpasse deg reglane og strukturen, om du klarer deg fagleg og om du fungerer i det systemet som er etablert. Dersom du ikkje gjer det, vert du fort til *dei andre*; nokon som ikkje passer inn.

Inkludering og mangfald er ord som blir brukt om dagens skule. Vi skal ha ein likeverdige og inkluderande skule som tek vare på mangfaldet. Dette er dei verdiane dagens skule byggjer på. Dette er også sentrale verdiar i samfunnet.

Er spesialundervisning som fenomen lite i samsvar med prinsippet om ein likeverdige og inkluderande skule? Det vil alltid vere variasjonar i elevane sine føresetnader, uavhengig om nokon er klassifiserte som ”spesialundervisningselev” eller ikkje. Men det er måten ein handsamar denne ulikskapen på som er avgjerande. Skjer aksept av ulikskap i det opne eller i det skjulte? Er det rom for mangfaldet eller er det berre rom for einskap? Klassifisering av menneske har å gjere med ein balansegang mellom for ”lite” og for ”mykje”. Det kan vere naudsynt i nokre samanhenger med omsyn til å sikre rettar i juridisk forstand. Men det er kort veg frå det naudsynte til at slik kategorisering skapar myter og for forståing, fordommar og moralisme overfor enkeltindivid (Germeten 2008). Dette fordi slik klassifisering og kategorisering skapar konnotasjonar, det vil seie ei mengd kjenneteikn som er knytt til omgrepet .eller diagnosen. Innhaldet i omgrepet/diagnosen kan verte det same som eit stempel. Mange elevar som mottok spesialundervisning eller som vert ”offer” for eit stigmatiserande og segregerte opplæringstilbod, får lite høve til å vise kva dei kan eller kva dei meistrar fordi vi har bestemt at dei høyrer til ei gruppe av ”dei andre”.

Litteratur

Bachmann, K. & P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.

Berg, G. & K. Nes (red.) (2007): *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Utdanningsdirektoratet

Foucault, M. (1999): *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Gyldendal Forlag, Oslo, 3. opplag 2006

Foucault, M. (1999): *Diskursens orden*. Spartacus Forlag, Oslo

Foucault, M. (2006): *Tingenes orden*. Spartacus Forlag, Oslo

Germeten, S.: Klassifiseringens makt. I Madssen, K.A.(red.) (2008): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Abstrakt Forlag, Oslo

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag

Haustätter, R. (2006): Vilje til likhet. Om norsk spesialpedagogikkens legitimitet. I *Spesialpedagogikk* nr. 7/2006

Jansen,H. mfl. (2006): *I randsonen*. Utdanningsdirektoratet/Lillegården kompetansesenter

Lundeberg, I. R. (2008): *De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning*. Avhandling for dr.polit.-graden, Sosiologisk institutt, UiB

Lægereid, S. & T. Skorgen (red.) (2001): *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus Forlag, Oslo

Markussen, E. mfl. (2005): *Utnytte sine evner og realisere sitt talent?* NIFUSTEP, Rapport nr. 5/2005

Nordenbo, S. E. mfl. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Teknisk rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København

Solli, K. A. (2004): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Noreg*. Utdanningsdirektoratet

Solli, K. A. (2008): Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på fremmarsj eller på stedet hvil? I *Spesialpedagogikk* nr. 5/2008

Sørbø, J. I. (2008): *Forelesing vitenskapskurs, Tema: Gadamer*

Veileder om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring, 2004,
Utdanningsdirektoratet/Kunnskapsdepartementet