

Simonsen, E. (2022). Hva skal man med spesialpedagogikken? Refleksjoner over grunnlag og idé. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 59–75). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010304>

Kapittel 4

Hva skal man med spesialpedagogikken?

— Refleksjoner over grunnlag og idé

Eva Simonsen

Sammendrag: Spørsmålet som stilles i dette kapittelet, er hvordan nasjonale myndigheter gjennom aktuelle juridiske og forskningspolitiske føringer styrer feltet og legger premisser for spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag. Innledningsvis blir det gjort en grenseoppgang mellom fagets samfunnsoppgaver/politiske mandat og samfunnsoppdraget. Deretter presenteres sentrale elementer i samfunnsoppdraget slik det kan forstås i relasjon til den tyske filosofen Axel Honneths begrep om anerkjennelse og hans tre sfærer for anerkjennelse (Honneth, 2005). Perspektivet omfatter både spesialpedagogikkens kollektive forpliktelser for oppdraget og den enkelte spesialpedagogs individuelle profesjonsetiske ansvar, belyst ved Michel Foucaults begrep parrhesia, eller det personlige motet (Foucault, 1983; Knudsmoen & Simonsen, 2016). Mot denne bakgrunnen diskuterer teksten hvordan aktuelle nasjonale utdanningspolitiske føringer, i form av rettslige virkemidler og forskningsmidler, reflekterer

spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag innenfor et slikt perspektiv. Vekten blir lagt på forvaltningens rolle og bruken av rettslige virkemidler, i samspill med bruk av forskning.

Nøkkelord: *spesialpedagogikk, samfunnsoppdrag, anerkjennelse, rettsliggjøring, rettsikkerhet*

Abstract: *The question asked in this article is how, through judicial measures and policies for research, national authorities govern the field of special pedagogy and in particular how they relate to the social mission of special pedagogy. The text draws a line between changing political assignments and the basic social and moral mission of special pedagogy as a discipline (Strand, 2016). At the outset the concept of recognition as stated by the German philosopher Axel Honneth (2005) is presented as a framework for understanding and acting according to the social mission of special pedagogy. Within this perspective both collective and individual ethical accountability are taken into consideration (Foucault, 1983; Knudsmoen & Simonsen, 2016). The social theory of recognition by Honneth identifies three spheres of recognition: the private, the legal, and the sphere of solidarity. In the article, the two latter spheres are addressed, focusing on inclusion in the legal sphere in relation to forthcoming legislation on the right to special needs education in Norway. Towards the end of the article, the prevailing discrimination and invisibility of disabled people within the sphere of solidarity is reflected upon in relation to liability and the social mission of special pedagogy.*

Keywords: *special pedagogy, social mission, recognition, judicialization, rule of law*

Innledning

Spesialpedagogikken i Norge har mange interessenter. Mennesker med ned-satt funksjonsevne krever at utdanningssystemet skal gi likeverdig og rettfærdig opplæring for alle, uavhengig av funksjonsnivå. Den spesialpedagogiske profesjonen har sine faglige interesser. Skoler og barnehager vil ha tilgang til kvalifisert spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap; og ikke minst nok

ressurser. Utdanningsinstitusjonene vil ha best mulig vilkår for sine utdanninger og for forskning om og i faget, nasjonalt og internasjonalt. Politikere og forvaltning bruker politiske, økonomiske og juridiske virkemidler for å få plass en mest mulig ryddig og håndterlig organisering av spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap, rettigheter og ressursfordeling. Systemet bør være i tråd med internasjonale konvensjoner, slik at rettigheter og Norges omdømme som demokrati blir tatt vare på. Disse ulike partene har til dels forskjellige svar på hva spesialpedagogikken skal brukes til, hvordan kunnskapsutviklingen skal skje og hvordan utformingen av tiltak skal være i praksis. Felles for de organiserte aktørene er retorikken om inkludering og likeverd. De deler samtidig et ansvar for at spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag blir ivaretatt. Den siste kategorien interessenter i dette landskapet er barn og unge med særskilte behov for høy og spesialisert kompetanse i opplæringen. Disse barna og ungdommene utgjør en mangslungen, uensartet kategori i læringssammenheng, i et terreng med mange hvite flekker og ikke identifiserte og artikulerte behov for kunnskap. Foreldre, foresatte og interesseorganisasjoner er talspersoner for hver sine grupper, men det eksisterer ikke noen samlet instans som har denne kategorien som sitt ansvarsområde og kan fungere som talerør og pådriver.

I dette kapitlet blir det spurt om hvordan nasjonale myndigheter styrer feltet gjennom aktuelle juridiske og forskningspolitiske føringer. Hvordan legger disse føringene premisser for ivaretagelse av spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag?

Spesialpedagogikk med samfunnsoppdrag

Pedagogen Torill Strand påpeker at samfunnsoppdraget for all pedagogikk dreier seg om danning og demokrati, ved å legge til rette for sosiale praksisformer og en væremåte som er orientert mot fellesskapet (Strand, 2016). Det går et skille mellom det utdanningspolitiske mandatet pedagogikken til enhver tid blir tildelt, og det grunnleggende samfunnsoppdraget pedagogikken har, sier hun. Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk har ulike utdanningspolitiske mandat, men de to pedagogikkfagenes grunnleggende samfunnsoppdrag skiller seg lite fra hverandre. Begge har et fundamentalt samfunnsoppdrag basert på verdispørsmål og etiske overveielser (Strand,

2016). Strand viser her til Axel Honneth (1998), som argumenterer for at det er viljen til fellesskap som er selve kilden til våre normative vurderinger og beslutninger innenfor det demokratiske prosjektet.

Spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag er i dag særlig rettet inn mot at et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov skal få kvalifisert opplæring, støtte og hjelp (Befring, 2019). Læring, danning og demokrati forutsetter fellesskap. Også barn og unge med det som gjerne kalles særskilte behov, trenger å delta og bidra i et inkluderende læringsmiljø. En slik grunnleggende verdi er at annerledeshet ikke skal føre til ringeakt, utestengelse eller diskriminering. I utdanningssammenheng kan spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag sies å være å realisere felles og likeverdige læringsmiljø med plass for mangfold og annerledeshet, med de profesjonsetiske konsekvenser det har for å forsvare barn og elevers rettmessige krav. Kritisk selvforståelse, spørsmål om verdigrunnlag og etiske overveielser i relasjon til spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag har ikke hatt noen stor plass innenfor faget. Som et grunnlag for FoU-programmet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1994–1998) (se nedenfor) utarbeidet Edvard Befring og Johan Sæbø en rapport med kunnskapsstatus der de pekte på behov for flere kritiske bidrag til vurdering av etikk og verdigrunnlag i spesialpedagogikken (Befring & Sæbø, 1993). I en analyse i 2005 av forskningsprofilen ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO, etterlyser Opdal, Simonsen og Hagtvatn fortsatt bevissthet omkring etiske og verdimesse spørsmål i faget (Opdal, Simonsen & Hagtvatn, 2005). Filosofen Solveig Reindal og pedagogen Rune Hausstätter gjorde et framstøt med boken *Spesialpedagogikk og etikk* (2010) for å løfte den internasjonale samtalen om fagets verdier og etiske normer inn i en nordisk og norsk sammenheng. I boken blir Honneths begrep om anerkjennelse trukket fram som perspektiv på etiske posisjoner i forbindelse med spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag (Simonsen, 2010). Honneth definerer tre sfærer, eller samfunnsområder, for anerkjennelse. Det dreier seg om privatsfæren, den rettslige sfæren, og den solidariske sfæren. Anerkjennelse i privatsfæren handler om kjærlighet og tillit. Dette er en sfære pedagoger og spesialpedagoger deltar i samvær med barn i barnehagen og elever i skolen. Den rettslige sfæren handler om anerkjennelse i form av likeverdige rettigheter. Den solidariske sfæren omfatter ulike former for verdifelleskap som bidrar til deltakelse og selvverd. I denne artikkelen er det særlig anerkjennelse i den rettslige og den

solidariske sfæren som behandles. Anerkjennelse i den rettslige sfæren diskuteres som tilgang til læringsfellesskap, mens anerkjennelse i den solidariske sfæren knyttes til et politisk opprør blant mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Krenkelser og diskriminering er anerkjennelsens motsats. Noe av kjernen i anerkjennelse er derfor å være seg bevisst på at det i alle sfærer i samfunnet finnes ringeakt, urett og krenkelser som verken er uttalt, formulert og erkjent. For å oppdage og i tillegg ha frimodighet til å si fra om urett, også fra underordnede posisjoner, kreves både årvåkenhet og sensitivitet. Dette perspektivet reiser en rekke profesjonsetiske utfordringer, for spesialpedagogikk som fag og for profesjonsutøverne (Pettersen & Simonsen, 2011). Det felles profesjonsansvaret utformes blant annet i form av innhold i utdanningen og i ansvaret for å bidra til samfunnsdebatten i verdispørsmål som berører samfunnsoppdraget. I tråd med dette hevder Reindal (2019) at spesialpedagogers moralske ansvar er videre enn å følge lover og regler. På det personlige profesjonelle plan kan det stilles store krav til personlig mot og kraft til å følge sin moralske overbevisning, særlig når motstanden er massiv og uttalt. Her kan det være formålstjenlig å anvende den franske filosofen Michel Foucaults begrep *parrhesia*. Parrhesia dreier seg om frimodighet og styrke til å si fra, spesielt om det skjer fra underordnede posisjoner. Det er snakk om en etisk årvåkenhet overfor «hvite flekker» for anerkjennelse og krenkelser i arbeidshverdagen. Varhet for det usynliggjorte, det uartikulerte og det som kanskje er miskjent, ligger til grunn for den frimodigheten Foucault etterlyser med sitt parrhesiabegrep (Pettersen & Simonsen, 2011, s. 70). For å oppfylle slike profesjonsetiske krav trengs det kunnskap og mot. Kravene treffer spesialpedagoger og spesialpedagogikken som uttrykk for fagets samfunnsoppdrag; fagets samlede ansvar. «Hvis ikke fagfolk tenker selvstendig og uttrykker sin kritikk, vil profesjonen bli umyndiggjort, faget vil bli forsimplet og relasjonen mellom den profesjonelle og Den Andre vil bli forsømt», sier den danske spesialpedagogen Birgit Kirkebæk (Pettersen & Simonsen, 2011, s. 71).

Ut fra dette er det nærliggende å tenke at faren for umyndiggjøring av et fag som spesialpedagogikk vil være stor. Lite forskning, debatt og refleksjon over verdigrunnlag og mål, samt over fagets og profesjonens historiske, idéhistoriske og etiske tradisjoner, posisjoner, praksis og utfordringer gir spesialpedagogikken et svakt utgangspunkt i møte med skiftende ytre krav. Når

faget stilles overfor press i form av gitte politiske mandat, kreves etterlevelse av interne kriterier for kvalitet, og etterlevelse av upartiskhet og organisert skepsis (Opdal, Simonsen & Hagtvet, 2005). Den nederlandske vitenskapsfilosofen Aant Elzinga (1997) viser til disse kriteriene når han analyserer om et fag er epistemisk forankret – eller befinner seg i drift (gjengitt i Gilje, 2010). Riktignok skal spesialpedagogikken som andre fag være i bevegelse og utvikling, men svak epistemisk forankring kan svekke samfunnsoppdraget (Arnesen & Simonsen, 2011).

Spesialpedagogisk forskning med politisk mandat

Pedagogen Anne Nevøy peker på at spesialpedagogikkens ulike politiske mandat og utviklingshistorie har gjort faget sterkt avhengig av statlig politikk (Nevøy, 2003). Hun hevder at staten og faget er i en forhandlingsposisjon der faget legitimerer utdanningsreformer og skaffer styringsdata. Staten på sin side finansierer og garanterer fortsatt akademisering og ekspansjon for spesialpedagogikken; en velkjent mekanisme i forbindelse med oppdragsforskning. En gjennomgang fra 1990-tallet til i dag illustrerer Nevøys poeng om forholdet mellom politiske reformer og forskning. Omstrukturering av de statlige skolene for spesialundervisning til spesialpedagogiske kompetansesentre fra 1992 omfattet også et forskningsprogram, finansiert av midler fra omstruktureringen. Norges forskningsråds program «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1994–1998) hadde som mål å dreie det en mente var en individualistisk og diagnostisk styrt forskning og praksis over mot mer systemrettet arbeid (Norges forskningsråd, 1993). Programmet kan ses som et uttrykk for at tilbakeføringsprosessen av barn og unge som tidligere var skilt ut, har vært et både komplisert og komplekst innovasjonsprosjekt. Fra første stund har prosessen vært preget av friksjon, motstand og begrenset grad av eierskap fra sentrale aktører. Den første rektoren ved Statens spesiallærerskole, Hans-Jørgen Gjessing, hevdet allerede i 1971 at spesialundervisningen var dårlig og «på lissom», drevet i stor grad av personer uten lærerutdanning, var landets dyreste undervisning og «uten mål og mening». Var inflasjonen i spesialundervisning mest et uttrykk for «skolens spisse albuer» og «angst for rettsforfølging på grunnlag av formelle forsøm-

meler enn en spesialundervisning basert på innsiktsfull omsorg for de barn den skulle hjelpe?» spurte han (Gjessing, 1971, s. 10–12). I sin rapport om dette programmet slo forskerne Peder Haug, Monica Dalen og Jan Tøssebro fast at «Spesialundervisninga står for ein grunnleggjande verdi i vårt opplærings- og utdanningssystem» (1999, s. 7). De sikter til at fra slutten av 1960-årene ble verdigrunnlaget for spesialundervisningen endret med normalisering og integrering som det sentrale (1999). I ettertid har spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning som individuelle juridiske rettigheter vært trukket fram fra flere hold som en viktig hindring for inkludering og likeverdig opplæring (NOU 2009:18; Nordahl mfl., 2018).

Mens fremstøtene for å avskaffe den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp og til spesialundervisning hittil ikke har ført fram, har omfanget av disse spesialpedagogiske tiltakene vært høyt og andelen assistenter vært økende (Utdanningsnytt.no). Utdanningssystemet sliter fortsatt tungt med å gi et likeverdig og inkluderende tilbud til alle (Barneombudet, 2017; Nordahl mfl., 2018; NOU 2019:23; Meld. St. 21 (2020–2021)). Det ser snarere ut til å være innført et «spesialskolesystem» i den vanlige skolen (Markussen mfl., 2019, s. 7). Sosiologen Jan Grue spør om det ville hjelpe om «spesialpedagogikk» ikke lenger bør være et eget felt (Grue, 2021). Han peker på at fordi spesialpedagogikken eksisterer som praksisfelt, forsterkes ideen om at det eksisterer «noe utenfor pedagogikken, noe som allerede er ekskludert» (s. 384).

Politikere og forvaltningen ser andre tiltak for endring og opprydding, noe som har resultert i to mer håndfaste nye tiltak som bør ses i sammenheng. Det første er et større forskningsprosjekt for sikring av forskningsbasert organisering av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Det andre er endringer i opplæringsloven (NOU 2019:23), som vil bli tatt opp i neste avsnitt. Forskningsprosjektet SpedAims (<http://www.uv.uio.no/spedaims>) skal danne grunnlag for forskningsbasert utdanning av spesialpedagoger med Institutt for spesialpedagogikk ved UiO som prosjekteier. Tema for prosjektet tilsvarende forvaltningens behov for bedre orden og regulering av spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Prosjektet skal besvare det som prosjektledelsen definerer som «de fire store spørsmålene i spesialpedagogikken»; hvem har behov for spesialundervisning? når bør de få det? hva bør den inneholde? og hvordan skal den gjennomføres? (Toft, 2021). Mens spesialundervisningen hittil har vært «litt anekdotisk fundert», skal alle til-

tak fremover være forskningsbasert. Gjennom robuste studier, metadatanalyser, kunnskapsoversikter med randomiserte kontrollerte studier og bruk av registerdata for måling av effekt av tiltak; skal lærerutdanningene innen spesialpedagogikk fremover bygge på et nytt og bedre kunnskapsgrunnlag (jf. Kunnskapssenter for utdanning, UiS).

Spesialpedagogikk i den rettslige sfæren

Dette avsnittet tar opp og reflekterer over aktuelle føringer for spesialpedagogikken slik de kommer til uttrykk i den rettslige sfæren, i form av rettsliggjøring i dag, konkret gjennom forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019:23). Ifølge juristen Kristian Andenæs kan rettsliggjøring forstås som «at konflikter og andre problemer som tidligere har vært løst ved andre midler, i stedet skal bli løst med rettslige midler, og at det blir laget rettsregler for formålet» (Andenæs, 2016, s. 131). Andenæs peker på at mens ressurssterke grupper er mest tjent med lite rettslige reguleringer, vil grupper i svake eller sårbare posisjoner være tjent med klare regler, rettigheter og plikter. Økt rettsliggjøring er egnet til å styrke stillingen til elever som er i en marginal posisjon i skolen, ifølge juristen Ragnhild Collin-Hansen (2010). Men Kunnskapsløftet (2006) førte til økt rettsliggjøring i skolen, uten at det kan sies at det styrket situasjonen for elever med særskilte behov (Bakken & Elstad, 2012). Det er innholdet i rettsreglene som er avgjørende: «Man får ikke spesialundervisning dersom det ikke er satt av penger til det» (Andenæs, 2016, s. 136). For å gjennomføre denne undervisningen må det finnes personale med tid, kunnskap og kompetanse, og et nødvendig administrativt støtteapparat. Mens skoleledere og skoleeiere er positive til å inkludere elever med særskilte behov i undervisningen, viser undersøkelser at lærere er mer skeptiske og opplever at de mangler den støtten og de midlene som kreves for å gjennomføre oppgaven (Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017).

Utvalget bak ny opplæringslov foreslår at tilpasset opplæring som prinsipp erstattes av begrepet universell opplæring. Dagens bestemmelser om individuell rett til spesialundervisning skal erstattes av rett til individuelt tilrettelagt opplæring. Begrunnelsen for de foreslåtte lovendringene er harmonisering med annet lovverk, det vil si lov om likestilling og diskriminering (2017). Det presiseres at denne loven ikke gir materielle rettigheter ut over

det som allerede gis i skolelovgivningen (Prop. 81 L (2016–2017), s. 327). Forslaget om universell opplæring skal sammen med den nye begrepet *individuell tilrettelagt opplæring* bidra til forenkling og rimeligere drift. Kommunen og fylkeskommunen skal «sørge for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging» (kap. 10, § 10-1). Forslaget om å erstatte spesialundervisning med individuelt tilpasset opplæring er i tillegg begrunnet med at det kleber et stigma ved begrepet spesialundervisning. Stigmaet innebærer at den som mottar spesialundervisning, ikke oppfattes som normal; og ingen liker å ikke bli oppfattet som normal, ifølge lovutvalget (NOU 2019:23, s. 378). Navnet skal derfor bort.

Det rettslige grunnlaget for den nye individuelt tilrettelagte opplæringen er den samme som den som gjelder for spesialundervisning i opplæringsloven (1998): «Elevar har rett til individuelt tilrettelagd opplæring dersom utbyttet av den universelle opplæringa ikkje er tilfredsstillande» (§ 10-4). Retten til spesialundervisning deles opp i tre rettigheter; rett til personlig assistanse, til fysisk tilrettelegging og til individuelt tilrettelagt opplæring (§ 10-9; NOU 2019:23, s. 20). Med færre elever vil det bli færre sakkyndige vurderinger, og PP-tjenesten får bedre tid til andre oppgaver. Man antar at både tid og penger vil bli spart. Men forslag om kravet til kompetanse for individuelt tilrettelagt opplæring går ut på at det helst skal være en pedagog som skal stå for opplæringen. Lovutvalget understreker samtidig at individuelt tilrettelagt opplæring ikke uten videre er et spesialpedagogisk anliggende: «Spesialpedagog er for øvrig ikke en beskyttet tittel, og det må derfor vurderes i hvert enkelt tilfelle om spesialpedagogen har den kompetansen eleven har behov for» (NOU 2019:23, s. 378). Spesialpedagogers profesjonelle integritet trekkes også i tvil. Nordahl-gruppen, som lovutvalget i stor grad bygger på når det gjelder spesialpedagogikk, hevder at spesialpedagoger konstruerer problemer og problembarn for å mele sin egen kake: «En rekke spesialpedagoger er avhengig av at det eksisterer barn og unge med problemer og vansker for at de fortsatt skal ha de arbeidsoppgaver de er vant til å utøve» (Nordahl mfl., 2018, s. 229). Andre faggrupper kan derfor komme inn og ta hånd om opplæringen: «... for eksempel en psykolog, barnevernspedagog eller spesialpedagog med relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, kan ha ansvaret for å planlegge, gjennomføre og følge opp undervisningen når det er begrunnet med elevens behov» (NOU 2019:23, s. 378).

Konsekvensene av en slik bestemmelse kan være at det konstrueres restkategori som faller utenfor skolens inkluderingsprosjekt. Rettsvernet for en slik restkategori er det grunn til å se på med skjerpet årvåkenhet med tanke på synlighet, likeverd og anerkjennelse.

En todeling av skolens pedagogiske virksomhet mellom universell opplæring for den overveiende majoriteten og en individuelt tilrettelagt opplæring for en liten restkategori byr på problemer for begge kategorier. Hvorfor og hvordan en lærer i praksis skal unngå individuell tilrettelegging av undervisningen for flest mulig elever, kan synes lite underbygget. Haug (2017) viser til at 15–25 prosent av barn og unge har behov for en særskilt tilrettelegging ut over den vanlige praksisen i skolen. Med dette lovforslaget vil elevene med «individuelt tilrettelagt opplæring» utgjøre kanskje omkring 2 prosent av elevgruppen (jf. Nordahl mfl., 2018). Disse elevene skal i likhet med elever som hittil har fått spesialundervisning, ikke ha krav på lærere med spesialpedagogisk kompetanse, heller ikke nødvendigvis med annen pedagogisk kompetanse. Forslaget om individuelt tilpasset opplæring minner om det gamle utvidede opplæringsbegrepet fra grunnskoleloven (1975). Da var innføring av dette begrepet en nødløsning for å kunne åpne opp skolen for alle, det vil si også for den restkategorien barn og unge som fram til da ikke var blitt regnet som undervisningsdyktige. «Når loven i §7 (1975) nytter uttrykket ‘opplæring’ i stedet for ‘undervisning’, er det blant annet for å markere at den hjelpen barn og unge med funksjonshemninger skal få innenfor lovens ramme, må utvides i forhold til det tradisjonelle undervisningsbegrep og omfatte lærings- og treningsaktiviteter som svarer til de spesielle behov elevene har», var begrunnelsen (NOU 1995:18, s. 119). I 2021 har begrepet snarere karakter av et rettslig grep for å kunne drive kunnskapsskolen på kunnskapssamfunnets premisser. Men som pedagogene Torill Moen og Marit Uthus sier det: «Spesialpedagogikken bør ikke være en trussel for kunnskapsskolen» (2016). En kan føye til at å gi spesialpedagogikken plass, heller ikke er en fallitterklæring eller et nederlag for allmennpedagogikken. Spesialpedagogikken er derimot avgjørende viktig for å realisere inkluderende læringsmiljø (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Kovac, 2011). Spørsmålet er om elevene i kategorien individuelt tilpasset opplæring blir anerkjent som likeverdige i den samme kunnskapsskolen, om de vil få vilkår for deltakelse og bidrag på lik linje med andre elever, slik anerkjennelsen skal komme til uttrykk i den rettslige sfæren.

Juss, pedagogikk og rettssikkerhet

Sosiologen Ingrid Lundeberg viser til domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning, en funksjon som skal beskytte og bidra til rettferdighet (2003, 2008). Hun peker på hva som kan skje når en rettslig diskurs møter et faglig pedagogisk skjønn. Når saker om erstatning for manglende spesialundervisning havner i rettsapparatet, stilles forholdet mellom juss og pedagogikk, rettigheter og rettssikkerhet på spissen. «Hvilke vitensdiskurser om normalitet og avvik produseres og forhandles fram i rettsaker som omhandler rettighetene til elever med lærevansker?» spør Lundeberg (2003, s. 7).

Et viktig spørsmål i forbindelse med rettssikkerheten for disse elevene er hvordan det spesialpedagogiske faglige skjønnet vil stå seg i møte med en rettslig diskurs om begreper som «universell opplæring» og «individuell tilrettelagt opplæring». I lovutvalgets forslag er universell og individuelt tilrettelagt opplæring i liten grad gitt et faglig spesialpedagogisk innhold eller henvisninger til faglitteratur. De foreslåtte begrepene bidrar lite med innhold, og skaper dermed ikke grenseoppganger til bruk verken juridisk eller i skolehverdagen. Pedagogene Kari Bachmann og Peder Haug har gitt uttrykk for frustrasjonen som kan oppstå med denne praksisen, og bruker tilpasset opplæring, som nå er foreslått byttet ut, som eksempel: «Tilpasset opplæring er, som mange andre begreper innenfor utdanningen, først brukt i politiske sammenhenger. Slike begreper er en stor utfordring både for forskningen og for den pedagogiske praksis» (2006, s. 8). En kan føye til at et begrep som «individuell tilrettelagt opplæring», uten spesifikke krav til innhold og kompetanse for å drive undervisningen, utgjør en slik utfordring, med de følger det kan få for elevenes rettssikkerhet i møtet mellom juss og spesialpedagogikk.

«Gi oss omgrepsro», sier Gunhild Nordlie Reite fra Høgskulen i Volda i høyskolens høringssvar til forslaget om ny opplæringslov (www.kd.no). Det er et forståelig ønske. Det er også mulig å undre seg over hvorfor det hentes inn termer fra andre fag og samfunnsområder – har ikke pedagogikken/spesialpedagogikken begreper om sin egen virksomhet? Et annet spørsmål er hvorvidt spesialpedagogikken har den profesjonelle frimodigheten som kreves for å si fra om at den nye konstruksjonen, «ITO» eller «2 %-eleven», kan innebære en krenkelse av rettigheter for en kategori elever i sårbare posisjoner. Eller er det akseptert at det fortsatt er elever det ikke er så farlig med,

eksempelvis elever med generelle lærevansker, ofte kalt utviklingshemmede? spør Gøril Moljord (2017, 2020).

Ut fra hvordan Andenæs vurderer rettslige forhold og rettsliggjøring, er det samlet sett tvilsomt om de aktuelle lovforslagene bidrar til rettsliggjøring med positivt fortegn for elever med særskilte behov eller nedsatt funksjons- evne. Erfaringen går ut på at når lovgivningen, slik tilfellet er med spesial- undervisningen, ikke virker etter sin hensikt, så er det «sjelden tilstrekkelig å endre lovgivningen for å bøte på forholdene» (Andenæs, 2016, s. 135). En lovendring til «individuell tilpasset opplæring» som blir foreslått, kan vans- kelig ses som tilstrekkelig for å «bøte på forholdene». Til det kreves flere og mer dyptgående tiltak, også rettslige, og som må være forankret i en styrket anerkjennelse i den solidariske sfæren.

Den solidariske sfæren

I dag oppfattes ideen om en inkluderende skole som verken utfordrende eller farlig, men møtes stort sett med vennlig imøtekommenhet. Holdningen er snarere preget av likegyldighet og mangel på interesse for saken. Dette er uttrykk for en likegyldighet som utgjør et dyptgående demokratisk problem. I Norge har den politiske linjen lenge vært å behandle den ordinære sko- lens virksomhet atskilt fra spørsmålet om spesialpedagogikk og inkludering. Spesialpedagogen Sven Nilsen peker på at «spesialundervisningen etter 1974 gradvis [har] fått stadig mer utydelig og mindre omtale i nasjonale lære- planer» ... utelatt, uteglemt eller «integrert vekk»? spør han (2014). Andre har gjort lignende observasjoner: «Det signaliseres tydelig at spesialpedago- gikken og spesialundervisningen ikke engasjerer i regjeringens utdannings- politikk», skriver Peder Haug (2016, s. 8). Når noen elever kan defineres som utenfor fellesskapet, er det snakk om at de tilhører en kategori som stilltiende allerede er «afhægtet» i samfunnsmessig forstand, sier Kirkebæk og Hornemann Møller. De to danske forskerne ser den diskriminerende behandlingen som uttrykk for manglende anerkjennelse i den solidariske samfunnsmessige sfæren, og peker på hvordan mennesker med utviklings- hemming om mulig og endelig skal kunne tas inn i samfunnsfellesskapet (Kirkebæk & Hornemann Møller, 2020). Foreldre, familier, lærere og andre nærperso- ner har stått for anerkjennelse av mennesker med utviklingshem-

ming ved trofast kjærlighet, omsorg, utholdenhet og kampvilje for rettigheter og rettferd. Denne anerkjennelsen i den private sfæren har hatt og har enorm betydning for enkeltmennesker og for reformer. Anerkjennelse må bli en verdi politisk og samfunnsmessig, ikke bare i form av kjærlighet og omsorg, men som solidaritet og innlemmelse i samfunnsfelleskapet i sin fulle bredde, argumenterer Kirkebæk og Hornemann Møller.

Axel Honneth fremhever behovet for en moralsk grammatikk som dreier seg om kunnskap om regler for å oppheve krenkelser og bidra til anerkjennelse. I den kunnskapsoppbyggingen er det nødvendig å lytte til og støtte den kampen barn, unge og eldre med nedsatt funksjonsevne selv fører mot diskriminering i skolen og på andre samfunnsarenaer. Det er på tide å skrote begrepet utviklingshemmet, sier den unge mannen Johannes Tveitnes, som har fått betegnelsen brukt om seg selv. Han påpeker at begrepet er misvisende, etter som alle mennesker utvikler seg (www.nrk.no). På hans initiativ ble det reist spørsmål i Stortinget om bruk av begrepet, der statsråden svarte at «psykisk utviklingshemmet» er et utdatert begrep som først og fremst brukes innen medisinen og som han håper å bli kvitt (www.nrk.no). En annen det er verdt å lytte til, er Mari Storstein. Hun er filmskaper og rullestolbruker og en sterk stemme i kampen mot usynliggjøring og diskriminering av funksjonshemmede: «Jeg er nedgradert; redusert til en liten del av alt jeg er som menneske. Hver gang diskrimineringen skjer, blir man litt mindre som menneske» (www.nrk.no, #fritidutenfordommer). Hvis alle kjenner på engasjement og sinne, da kan vi skape endring, sier Storstein. Det kreves handling når det gjelder tydelig diskriminering og mangel på anerkjennelse, slik Tveitnes og Storstein argumenterer for. Det engasjementet må spesialpedagogikken dele, støtte og bidra til.

Hva skal man med spesialpedagogikken?

Kampen for anerkjennelse krever også varhet for det skjulte ikke synlige, det ikke erkjente eller tilsynelatende uviktige, slik Axel Honneth hevder. Anerkjennelse forutsetter at det eksisterer både årvåkenhet for krenkelser og interesse for å bidra til endring. Noe av kjernen i anerkjennelse er derfor bevisstheten om at det i alle sfærer i samfunnet finnes ringeakt, urett og krenkelser som verken er uttalt, formulert og erkjent. For å oppdage og i tillegg

ha frimodighet til å si fra om urett, også fra underordnede posisjoner, kreves både årvåkenhet og sensitivitet, i tillegg til det Michel Foucault betegner som *parrhesia*, eller det personlige motet. Denne siden av fagets samfunnsoppdrag gjelder både kollektivets forpliktelser og den enkelte spesialpedagogs individuelle profesjonsetiske ansvar. Spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag krever samtidig noe mer av faget enn å delta i den åpenbart rettferdige, velbegrunnede og velartikulerte kampen mot diskriminering og for anerkjennelse av rettigheter. Som fag representerer spesialpedagogikken en av velferdsstatens yngre profesjoner, med lavere prestisje enn andre, mer etablerte profesjoner som jurister, psykologer og medisinerere. Historisk sett kan spesialpedagogikken likevel vise til flere eksempler på både årvåkenhet og mot til å kreve endring når det gjelder læring og utviklingsmuligheter for barn og unge som samfunnet vurderte som uviktige, uinteressante og med små eller ingen utviklingsmuligheter (Simonsen & Befring, 2019).

Forskningsprogrammet SpedAims tilbyr fremtidige styringsdata i form av forskningsbaserte, klare svar på hvilke barn og unge som skal ha spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak, når de skal ha den, hva den skal inneholde og hvordan den skal gjennomføres. Utvalget bak forslaget til ny opplæringslov har som mål å reformere lovregler på det spesialpedagogiske området i skolen slik at det blir rimeligere, mer velordnet og håndterbart for forvaltningen. Inndeling av elevers pedagogiske behov og utforming av tiltakene i rene, vitenskapelig funderte kategorier gjør det mulig med tilsvarende klare juridiske kategorier for utforming av rett til opplæring. Selv om terminologien er ulik, understøtter de to tiltakene hverandre, og tjener samlet sett forvaltningens behov for ryddighet i håndtering av spesialpedagogisk kunnskap og tiltak i skolen.

Ut fra hvordan spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag er perspektivert i dette kapittelet, er det vanskelig å spore noen gjenklang av dette oppdraget i de to omfattende og retningsgivende tiltakene på det spesialpedagogiske området.

Referanser

- Andenæs, K. (2016). Metode for tilsyn: En juridisk og retts sosiologisk vurdering av hjelpemidlene for gjennomføring av tilsyn i skolen. I: K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen mellom juss, politikk og pedagogikk* (s. 123–137). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk: Merkevare i epistemisk drift? Et barnehagefaglig perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115–128.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bakken, A. & Elstad, J. E. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA-rapport 7/21.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrappport.
- Befring, E. & Sæbø, J. (1993). *Spesialpedagogiske forskningsoppgaver. Utredning om kunnskapsstatus og behov for forskning på det spesialpedagogiske området*. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighets perspektiver og krevende utfordringer. I: E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51–73). Cappelen Damm Akademisk.
- Collin-Hansen, R. (2010). Rettsliggjøring av og i skolen. *Bedre skole*, 1.
- Elzinga, A. (1997). The science–society contract in historical transformation: With special reference to «epistemic drift». *Social Science Information*, 36(3), 441–445.
- Foucault, M. (1983). *Discourse and truth: The problematization of parrhesia*. 6 lectures at University of California at Berkeley, CA, Oct–Nov. Hentet fra www.foucault.info/parrhesia/
- Gilje, N. (2010). *Hva er epistemisk drift?* Nasjonalt fagråd for utdanningsvitenskap: Pedagogikk – profesjon og vitenskap. Fagkonferanse 14.–15. september 2010.
- Gjessing, H. J. (1971). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier: 1950–1980. *Spesialpedagogikk* (Særtrykk: Om Statens spesiallærerskole), 4–15.
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I: L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–386). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2016). Intervju. *Bedre skole*, 2.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 2.
- Haug, P., Dalen, M. & Tøssebro, J. (Red.) (1999). *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. (2018). Spesialundervisning for elever med utviklingshemming – et nødvendig onde? *Spesialpedagogikk*, 1, 45–53.
- Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark.

- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels forlag.
- Kirkebæk, B. & Horneman Møller, I. (2020). *Afhægtet? Mennesker med udviklingshandicap og deres levevilkår*. Sociallitteratur.
- Knudsmoen, H. & Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian special-education research? *Nordic Journal of Social Research*, 7. <https://doi.org/10.7577/njsr.2094>
- Lundeberg, I. R. (2003). *Dommen over enhetsskolen: Når skolepolitikken utformes i rettsalen*. Arbeidsnotat 7/03. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Lundeberg, I. R. (2008). *De urettmessige mindreverdige: Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning* (Doktorgradsavhandling). Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. & Smesrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019. NIFU-rapport 2019:12.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 09.04.2021 fra <https://www.uis.no/nb/strategi-kunnskapscenter-utdanning>
- Moen, T. & Uthus, M. (2016). Kunnskapsskolen er målet, men hva er middelet? *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmener/debatt/i/35Rad/kunnskapsskolen-er-maalet-men-hva-er-middelet>
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646–659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Moljord, G. (2020). Aiming for (what) capabilities? An inquiry into school policy for pupils with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1141–1155. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>
- Neøvøy, A. (2003). Special education: An academic discipline at an impasse? *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 357–374.
- Nilsen, S. (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – utelatt, uteglemt eller «integrert vekk»: En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen fra og med 1974. *Psykologi i kommunen*, 49(5), 47–62.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- Norges forskningsråd. (1993). *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1994–1998): Programplan*.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring: «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2011). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 81 L (2016–2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)*. Barne- og likstillingsdepartementet.
- Opdal, R., Simonsen, E. & Hagtvvet, B. (2005). Spesialpedagogikk i academia. *Spesialpedagogikk*, 9, 60–72.
- Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (Red.) (2010). *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.
- Reindal, S. M. (2019). Spesialpedagogikk: Noen etiske problemstillinger og normative teorier. I: E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 74–90). Cappelen Damm.
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I: S. R. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20–38). Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E. & Befring, E. (2019). Spesialpedagogiske kompetanseløft og pionerinsatser i historisk lys. I: E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 132–152). Cappelen Damm.
- SpedAims. Hentet 1.10.2021 fra <https://www.uv.uio.no/spedaims/>
- Strand, T. (2016). Pedagogikkens samfunnsoppdrag. I: I. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 330–342). Cappelen Damm Akademisk.
- Thygesen, R., Briseid, L. G. Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103–114.
- Toft, M. (2021). Toppforskingssenter i spesialpedagogikk opnar på UiO. *UNIFORMUM*. Lest 1. oktober 2021 på <https://www.uniformum.uio.no/nyheter/2021/10/toppforskingssenter-i-spesialpedagogikk-opnar-pa-u.html>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. NTNU Samfunnsforskning.