



Masteroppgave

Elever med spesielle behov og det psykososiale miljøet i skolen

*”Har elever med spesielle behov, behov for noe særskilt i det
psykososiale miljøet i skolen?”*

*En drøfting ut i fra Julia Kristeva sine perspektiver på
annerledeshet*

av

Ane K. Øvergård

Master i spesialpedagogikk
Fordypning i språk, lesing, skriving, utvikling og vansker
Avdeling for pedagogikk
Høgskolen i Lillehammer
Våren 2016
30p oppgave



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Forord

”Et helt menneske, skapt av alle mennesker og som er verdt dem alle, og verdt hva som helst” - Jean Paul Sartres

Jeg har vært så heldig å få tilbringe sju år sammen med unge mennesker med en psykisk utviklingshemning. I løpet av disse sju årene har jeg lært mye om meg selv, om mine medmennesker og om hvordan samfunnet legger til rette for og møter ulike typer mennesker. Jeg ønsker å komme med noen egne refleksjoner rundt dette, fordi jeg tenker at erfaringer og opplevelser jeg gjorde i denne perioden har betydning for utformingen av nettopp denne oppgaven. For jeg snakker om en gruppe mennesker vi kategoriserer og definerer som sårbare, spesielle og annerledes. Før vi kommer så langt, glemmer vi å inkludere de i kategorien *mennesker*, medmennesker med samme rettigheter og behov som andre. Mennesker med tanker, følelser og ønsker. Unike enkeltindivider. Unge mennesker med ressurser og ferdigheter som samfunnet ”glemmer” å sette pris på. Urealiserte drømmer. Undervurdering av ferdigheter og muligheter. Å ikke bli anerkjent som enkeltindivid, men som en del av en gruppe eller kategori, på siden av samfunnet. Mennesker som ikke blir sett på som en av våre egne, men som i stor grad også er priggitt menneskene rundt seg og det som blir bestemt FOR dem. Mennesker vi snakker om og på vegne av, heller enn med. Noen mangler verbalt språk og har vanskeligheter med å sette ord på egne tanker, følelser, ønsker og behov. Muligheten for medvirkning kan slik sett bli problematisk, og avstanden til samfunnet og andre mennesker blir større.

”Før master” og ”etter master” er begreper som med rette kan brukes om denne arbeidsprosessen. Denne oppgaven markerer på mange måter et skille. For meg betyr det å være ferdig med denne oppgaven, at jeg er ferdig med sju år i høyere utdanning. Å være ferdig med denne oppgaven betyr også at jeg er ferdig utdannet spesialpedagog. Å være ferdig med denne oppgaven betyr at tiden ”etter master”, et nytt kapittel i livet, kan begynne. Jeg er stolt av meg selv fordi jeg har klart å kombinere en full jobb med livet som masterstudent. I tillegg er jeg takknemlig for den tålmodighet og forståelse som er blitt vist fra menneskene rundt meg i denne prosessen. Uten gode kollegaer, venner, kjæreste og familie hadde det vært vanskeligere å gjennomføre dette prosjektet. Jeg vil rette en stor takk til alle menneskene som har vært med på å forme denne oppgaven, bevisst og ubevisst. Ingen nevnt, ingen glemt.

Sammendrag

Det oppleves å være et spenningsforhold mellom å fremheve det spesielle, eller å finne universelle tiltak som kan komme alle til gode, uavhengig av behov, knyttet til det psykososial miljøet i skolen. Selv om noen elever har særskilte behov, er de også mennesker, og blant mennesker er det flere likheter enn forskjeller. Julia Kristeva har skrevet om ”annerledesheten”, og hvordan sårbarheten og annerledeshet ser ut til å prege alle mennesker. Alle mennesker har noen grunnleggende behov som trygghet, anerkjennelse og tilhørighet som er avgjørende for at et psykososialt miljø kan oppleves tilfredsstillende. Behov som tilfredsstilles i samspill med andre mennesker. At vi ser på noen mennesker som mer sårbare eller mer spesielle enn andre, kan føre til at vi fratår denne gruppen retten til å være en del av fellesskapet, vi gjør dem avhengige av andre mennesker og systemer som gir dem redusert mulighet til å medvirke i eget liv, vi unnlater å tilegne dem naturlige og menneskelige behov og forsømmer alle menneskers rett til å være et mangesidig menneske. Vi kan ikke inkludere kun for inkluderingens skyld, men vi må ta hensyn til hvordan subjektet opplever sine omgivelser og dets følelser knyttet til dette. Å ta hensyn til fellesskapet eller særegenheter ved enkeltindividet, er et annet spenningsforhold som dukker opp i denne diskusjonen- er det plass til begge deler? Det spesielle er i stor grad distansert fra oss, fordi vi ikke vil identifiserer oss med ”de andre” som ikke er ”som oss”. Vi har en tendens til å undertrykke den underliggende, menneskelige sårbarheten, knyttet til vår underbevisste frykt for at alle mennesker er disponert for annerledeshet.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1.0 Innledning	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling	4
1.2 Om tema og problemstilling	4
1.3 Oppbygging av oppgaven	6
2.0 Metode	7
2.1 Kvalitativ metode	7
2.1.1 Litteraturstudie	7
2.2 Kildekritikk	9
3.0 Teoridel 1: elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet 11	
3.1 Et tilbakeblikk i spesialpedagogikkens historie	11
3.2 Eksisterende forskning og tradisjoner	13
3.2.1 Spesifikk forskning på elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet ...	13
3.2.2 Grunnleggende menneskelige behov	15
3.2.3 Fokus på menneskelige styrker og ressurser	15
3.3 Elever med spesielle behov	17
3.4 Det generelle psykososiale miljøet i skolen	20
3.5 Elever med spesielle behov og deres behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen	22
3.6 Inkludering som tilnærming for å fremme det psykososiale miljøet i skolen	25
3.7 Retten til å være annerledes og fremtiden til spesialpedagogikken	26
4.0 Teoridel 2: elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet, med utgangspunkt i fra Julia Kristeva sine betraktninger om annerledeshet	28
4.1 Elever med spesielle behov	28
4.2 Det generelle psykososiale miljøet i skolen	29
4.3 Elever med spesielle behov og deres behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen	31
4.4 Inkludering som tilnærming for å fremme det psykososiale miljøet i skolen	32
4.5 Retten til å være annerledes og fremtiden til spesialpedagogikken	33
5.0 Drøfting	34
5.1 Hvem er elever med spesielle behov?	35
5.2 Hva trenger elever med spesielle behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen?	38
5.3 Kan man få til et trygt psykososialt miljø for alle i skolen?	43
5.4 Er inkludering den beste tilnærmingen for å fremme det psykososiale miljøet i skolen?	46
5.5 Hva med retten til å være annerledes, og fremtiden til spesialpedagogikken?	49
5.6 Hvordan kan perspektivene til Julia Kristeva være med på å belyse om elever med spesielle behov, har behov for noe særskilt i det psykososiale miljøet i skolen?	52
6.0 Avslutning	54
7.0 Litteraturliste	56

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Vi vet at barn med spesielle behov har behov for, og rett på tilrettelegging og spesialundervisning ut i fra en sakkyndig vurdering, som vurderer om eleven får tilfredsstillende utbytte av ordinær, faglig undervisning (Udir, 2014). Vi vet mindre om hvordan elever med spesielle behov ellers opplever sin tilværelse i skolen, og om de har behov for noe særskilt knyttet til det psykososiale miljøet. Ut i fra dette, melder det seg noen spørsmål som det kan være interessant å se nærmere på. Jeg har tatt utgangspunkt i NOU 2015:2 for å aktualisere temaet, og for å ha en relevant og faglig forankring. NOU 2015: 2 gjør rede for tiltak for et trygt psykososialt miljø i skolen, som skal komme alle elever til gode, uavhengig av spesielle behov.

Temaet er valgt ut i fra en personlig interesse for barn- og unges psykiske helse, og spesielt hvordan barn som er blitt definert å ha spesielle behov opplever skolens psykososiale miljø. Jeg ønsker å drøfte det som defineres som spesielt og annerledes med utgangspunkt i Julia Kristeva sine perspektiver på sammenhengen mellom funksjonshemning og annerledeshet. Julia Kristeva (2010) er forsker, filosof, psykoanalytiker og semiotiker. Gjennom sin karriere har hun blant annet kjempet for å bedre samfunnsbetingelsene for de funksjonshemmede. Hun har fokus på hvordan språket vi bruker påvirker hvordan vi møter disse menneskene. Dette skriver hun om i boken ”Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk”, en antologi fra år 2010 bestående av kapitler med ulike forfattere som skriver med utgangspunkt i Julia Kristeva sine perspektiver. Idéhistoriker Eivind Engebretsen og Julia Kristeva er sammen redaktører av denne boken. Boken er et resultat av et samarbeidsprosjekt, i forbindelse med Julia Kristeva-dagene i Oslo i 2009. Den andre boken jeg har tatt utgangspunkt i, er ”Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemning” skrevet av Kristeva i år 2008, som handler om hvordan annerledeshet og funksjonshemning ikke bare er et politisk og samfunnsmessig anliggende, men også er personlig, og som angår oss alle.

1.2 Om tema og problemstilling

I 2015 presenterer Utdanningsdirektoratet en offentlig utredning av det psykososiale miljøet i skolen, frembrakt av et utvalg fagpersoner på området. NOU 2015: 2 ”Å høre til- virkemidler for et godt psykososialt miljø i skolen” presenterer effektive virkemidler for et trygt psykososialt miljø i skolen. I følge utvalget kjennetegnes et trygt psykososialt miljø i

skolen ved at elevene trives, at de har tro på egne ferdigheter og opplever faglig mestring og at de har et godt forhold til medelever og lærere på skolen. Elevene skal være trygge på at skolen tar krenkelses, mobbing, trakassering og diskriminering på alvor, og at skolen jobber for å forebygge dette. Tiltakene som er skissert i NOUen, er ment å skulle omfatte alle elever i skolen, uavhengig av eventuelle spesielle behov. Det er ikke presentert noen egne, særskilte tiltak for elever med særskilte behov. NOU 2015:2 har fokus på at et trygt psykososialt miljø er det motsatte av mobbing, diskriminering og trakassering, og har dette som utgangspunkt da den legger frem virksomme tiltak for et godt psykososialt miljø. Den indikerer at inkludering og tilhørighet er av særskilt betydning for et bedre psykososialt miljø i skolen, og at dette er noe universelt for alle elevene (NOU 2015:2). I sitt høringssvar støtter Akademikerne (2015) utvalgets forslag i NOU 2015:2 om et universelt arbeid for et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer både helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet, og at dette også kan virke forebyggende på elever med særlige behov. Statped (2015) uttrykker misnøye i sitt høringssvar over at utvalget ikke har gjort noen eksplisitt vurdering av det spesialpedagogiske området, da barn med spesielle behov reagerer annerledes på mobbing enn sine jevnaldrende. I lys av dette ønsker jeg å drøfte følgende problemstilling:

”Hvordan kan perspektivene til Julia Kristeva være med på å belyse om elever med spesielle behov, har behov for noe særskilt i det psykososiale miljøet i skolen?”

I boken ”Sammen for elevers psykososiale miljø” skiller Olsen og Mikkelsen (2015) mellom det psykososiale miljøet til elever med spesielle behov og det psykososiale miljøet til deres medelever. En må kjenne til elevenes forutsetninger for at han eller hun skal føle seg trygg, verdsatt, inkludert og oppleve det psykososiale miljøet i skolen som godt (Berg gjengitt i Olsen & Mikkelsen, 2015). Olsen og Mikkelsen (2015) mener i likhet med opplæringsloven §9a (Opplæringsloven) at prinsipper som trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk kjennetegner et godt psykososialt miljø. Behovet for trygghet hos elever med særlige behov blir tatt opp ved flere anledninger. Å forstå hva som bidrar til et godt psykososialt miljø, er viktig for å tilrettelegge for elever som har spesielle behov i skolehverdagen. De poengterer videre at en slik forståelse også er av betydning for alle de andre elevene. At læreren har en positiv holdning til disse elevene og at de får delta i ordinær klasse beskrives som avgjørende. De betegner et godt psykososialt miljø, som et miljø der det å være annerledes blir tolerert.

For å svare på problemstillingen min, ønsker jeg å drøfte følgende spørsmål:

- Hvem er elever med spesielle behov?
- Hva trenger elever med spesielle knyttet til det psykososiale miljøet i skolen?
- Kan man få til et trygt psykososialt miljø for alle elever i skolen?
- Er inkludering den beste tilnærmingen for å fremme det psykososiale miljøet i skolen?
- Hva med retten til å være annerledes, og fremtiden til spesialpedagogikken?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Først vil jeg gjøre rede for metodevalg i oppgaven. Deretter vil jeg kort presentere spesialpedagogikkens historie og utvikling, før jeg redegjør for den teorien som spesifikt omhandler elever med spesielle behov og deres psykososiale miljø, som også er utgangspunktet for utviklingen av problemstillingen til denne oppgaven. Jeg vil deretter trekke frem noen utpregede tradisjoner i den anvendte litteraturen. Så vil jeg introdusere generell teori om elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet. I lys av dette vil jeg se på elever med spesielle behov og deres behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen. Deretter vil jeg se på inkludering som virkemiddel for å bedre det psykososiale miljøet for disse elevene. Til slutt vil jeg si noe om retten til å være annerledes i sammenheng med fremtiden til spesialpedagogikken. I del fire blir samme temaene introdusert i lys av Julia Kristeva sine perspektiver. I del fem, drøftes teoridel 1 og 2 ved hjelp av de fem spørsmålene som er skissert over. Mot slutten i drøftingsdelen forsøker jeg å svare på problemstillingen min. I avslutningen vil jeg se nærmere på de erfaringer jeg har gjort meg i skriveprosessen og forsøke å se fremover med utgangspunkt i prosjektet. Hensikten med oppgaven er ikke nødvendigvis å komme med noen konkrete svar på problemstillingen, men å øke bevisstheten rundt elever med spesielle behov og deres eventuelle særskilte behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen. Ved å drøfte problemstillingen med utgangspunkt i Julia Kristeva sine perspektiver, vil jeg også kanskje kunne tilføre noe nytt til fagfeltet.

2.0 Metode

Jeg ønsker kort å si noe om mitt metodevalg i denne oppgaven, som kan være med på å gi noen rammer for videre lesning og forståelse av oppgavens innhold. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kvalitativ metode og litteraturstudie ved å skrive en teoretisk/filosofisk oppgave. Formålet med oppgaven er å se hva allerede eksisterende forskning sier om temaet ”elever med spesielle behov og deres behov i det psykososiale skolemiljøet” og forhåpentligvis bidra til å utvikle ny kunnskap og belyse andre hypoteser ved å drøfte ulike teoretiske perspektiver på området.

2.1 Kvalitativ metode

I følge Svartdal (2009) kjennetegnes kvalitativ forskningsmetode ved at man samler inn data i form av ord, setninger eller fortellinger, som man selv samler inn eller som i utgangspunktet er samlet inn og nedtegnet av andre. Kvalitativ metode karakteriseres også ved at den ikke tar utgangspunkt i tall eller sifre, men at den tar sikte på å utvikle en bedre og bredere forståelse av et fenomen.

2.1.1 Litteraturstudie

Forut for valg av litteraturstudie som metode, ligger en nysgjerrighet og et behov for å vite mer om et tema. Oftest begynner forskningsprosessen med en interesse for temaet man ønsker å utforske. I litteraturstudier brukes litteratur som skrevne bøker eller artikler, som hovedkilde. Litteraturen er basert på teorier, eller antakelser om sammenhenger (Thomassen, 2006). Hensikten med et litteraturstudie, er å synliggjøre og øke statusen til et tema eller en teori om hvordan ting kan henge sammen. Metoden oppsummerer og evaluerer eksisterende forskning på det aktuelle temaet, og temaet er med på å spesifisere og lage rammer for oppgaven (Backman, 2008). En fordel og en ulempe ved bruk av litteraturstudie som metode, kan være at kildene ofte er ferdig reflekterte. På grunn av dette bør man være særlig kritisk og gjøre seg opp en egen mening om det man leser. Slike data, teori/informasjon utviklet av andre teoretikere og forskere, kan omtales som sekundærdata. Jacobsen (2013) poengterer at man i kvalitativ metode og ved bruk av sekundærdata, bør være bevisst på forfatterens hensikter med å skrive teksten, intensjonen som ligger bak, og det som står skrevet mellom linjene. Leseren vil alltid fortolke tekstene ut i fra sin agenda og sine personlige kunnskaper og erfaringer. En feilkilde kan ofte være at man ”finner det man leter etter”. En tekst vil derfor alltid kunne fortolkes på en annen måte enn det som var tiltenkt fra forfatterens side.

Denne type informasjon benyttes i situasjoner der man vil undersøke hva som allerede finnes av dokumentasjon innenfor et tema. Å undersøke allerede etablert forskning, gir også en bedre oversikt over temaer det hittil er forsket lite på, spenningsforhold som kan gi rom for mer utforskning i en masteroppgave eksempelvis (Svartdal, 2009).

Machi & McEvoy (2009) definerer litteraturstudie som en skreven argumentasjon som fremmer en hypotese, ved å legge frem bevis basert på tidligere forskning. Å bruke litteraturstudie som metode, handler om å være i prosess og utvikle teksten underveis. Utgangspunktet er at man anvender de data som utviser de klareste bevis som støtter oppunder problemstillingen man var valgt. Backman (2008) er opptatt av at forskning er en dynamisk prosess. Alle sannheter modifiseres ettersom ny kunnskap utvikles. På denne måten er vitenskapen også selvkorrigerende. I skriveprosessen er man i en konstant lærings- og refleksjonsprosess, som hele tiden fører en videre til nye spørsmål.

I arbeidet med et litteraturstudie, må man forsøke å legge faktorer som personlige meninger, holdninger, verdier, perspektiver og erfaringer til side. Ideelt sett, skal ikke subjektet påvirke forskningsprosessen overhode. I følge Thomassen (2006) er det utfordrende og nærmest umulig å møte litteraturen med et åpent sinn og være objektiv til teorien man bearbeider. I lesning av andres tekster, vil vi alltid fortolke innholdet ut i fra hvem vi er, hva slags bakgrunn vi har, våre verdier og hva vi oppfatter som riktig og viktig. Vi prøver å forstå, men vil aldri helt forstå det vi leser. Vi befinner oss også alltid innenfor en samfunnsmessig, historisk og politisk tradisjon som vil prege hvordan vi forstår det vi leser. Teksthermeneutikk handler om hvordan avstanden i tid, da teksten ble til og da vi leser den, påvirker hvordan vi forstår og tolker den. En tekst kan ha like mange betydninger som lesere. En kan si at tekstens opprinnelige mening rekonstrueres i et litteraturstudie. I følge Ridley (2008) vil det å benytte litteraturstudie som metode, handle om å posisjonere seg mellom den forskningen som allerede er utført på området og finne ”det som mangler”- et spenningsforhold man kan se nærmere på. Man identifiserer teorier og tidligere forskning som kan være med på å påvirke det temaet som oppgaven tar utgangspunkt i. Litteraturen er med på å støtte eller avkrefte de teoriene jeg har lagt frem. Mitt produkt avhenger derfor i stor grad av det arbeidet andre forskere har lagt ned før meg.

Planlegging og forberedelser er av stor betydning da man skal påbegynne et litteraturstudie (Machi & McEvoy, 2009). Livssituasjonen min, med full jobb ved siden av arbeidet med

masteroppgaven, har ført til at jeg har måttet gå mye inn og ut av prosjektprosessen. Jeg ser på dette som både positivt og negativt. Negativt i den forstand at det er vanskelig å dykke dypt ned i litteraturen og jobbe grundig over tid. På den andre siden begynte jeg tidlig og har jobbet jevnt og trutt, slik at oppgaven har fått utvikle seg naturlig over tid. Det har vært fordelaktig med ”kunstpauser” for å kunne tenke nye tanker og mulige, nye veier for oppgaven. I prosjektperioden har jeg ikke hatt noen andre distraksjoner utenom jobb, og jeg har hatt et rolig arbeidsrom med nødvendige hjelpemidler i umiddelbar nærhet som har gjort det lettere for meg å konsentrere meg om prosjektet.

2.2 Kildekritikk

Svartdal (2009) skriver om betydningen av å være bevisst på hvordan dataene en tolker ofte har utgangspunkt i teorier som har et klart formål. Formålet bak store deler av litteraturen brukt i denne oppgaven, er å fremme de ”spesielle” individene sin plass i samfunnet og i skolesystemet. I følge Jacobsen (2013) handler kildekritikk om å benytte seg av kilder på en reflektert og informert måte. Dette er viktig for at man skal kunne trekke konklusjoner med best mulig kvalitet ut i fra de kildene man benytter. Kildekritikk er særlig avgjørende da man benytter seg av skriftlige kilder. I utformingen av denne oppgaven, har det vært en utfordring for meg å være kritisk til anvendt litteratur og finne et ”spenningspunkt” jeg har kunnet danne et forskningsspørsmål til. I tidligere oppgaveskriving har jeg vært vant til å ta det jeg leser ”for god fisk” og være lite kritisk til litteraturens relevans og innhold. I prosjektet med masteroppgaven har jeg måttet snu om på dette, lese mellom linjene og sette spørsmålstegn ved den etablerte kunnskapen.

Da det gjelder valg av litteratur og søkeprosessen, har jeg benyttet søkemotoren tilknyttet biblioteket ved Høgskolen i Lillehammer, Oria, for å finne det meste av oppgavens teorigrunnlag. I søkemotoren har jeg benyttet søkeord som ”elever med spesielle behov”, ”det psykososiale miljø i skolen”, ”psykososialt skolemiljø”, ”psykososiale vansker”, ”students with special needs”, ”special needs education”. Det er nødvendig å presisere at valg av søkeord og tilgjengelig litteratur nødvendigvis har vært med på å prege oppgavens utvikling og resultater. Det at jeg har benyttet meg av sekundærkilder, kan også være med på å sette spørsmålstegn ved disse kildenes troverdighet. I tillegg har jeg for det meste anvendt norsk litteratur. Ideelt sett kunne jeg ha funnet flere internasjonale kilder på fagområdet, som hadde kunnet gjøre ”funnene” mer generaliserbare og reliable. En må kunne åpne for at produktet kunne vært annerledes dersom jeg hadde benyttet andre kilder. På den andre siden er menneskelige behov

konstante variabler som lar seg generalisere på tvers av tid, rom og landegrenser (Svartdal, 2009). I et litteraturstudie er det vanskelig å finne frem til individets konkrete subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen. En kunne fått en mer reliabel og valid måling av dette i eksempelvis et intervju, i et spørreskjema eller ved en feltobservasjon (Backman, 2008).

Ettersom det er lite tidligere forskning på området: ”elever med spesielle behov og det psykososiale miljøet i skolen” har jeg tatt utgangspunkt i litteratur om elever med spesielle behov, og det psykososiale miljøet i skolen hver for seg, og senere forsøkt å se om det er noen faktorer som synes å være av særlig betydning for disse elevene. I tillegg ønsket jeg å tilføye noe nytt i denne debatten, og valgte derfor å ta utgangspunkt i Julia Kristeva sine teorier om annerledeshet. Oppgaven er slik sett formulert rundt hennes tanker om det å bli definert som spesiell, og om det finnes særskilte behov knyttet til det psykososiale i skolen. I innsamlingsprosessen har jeg vært opptatt av å oppsøke primærkilder så langt det har vært mulig. Jeg har oppsøkt kilder med kjente teoretikere innen fagfeltet, eksempelvis Edvard Befring, Julia Kristeva, Thomas Nordahl, Rune Säruma Haustätter, Erling Kokkersvold og Monica Dalen for å sikre oppgavens troverdighet og kvalitet. Jeg har sett i litteraturlistene til flere av hovedkildene, for å lete opp relevant teori og har på denne måten funnet frem til flere av de anvendte kildene. De fleste kildene mine har vært vitenskapelig forankret, foruten NOU 2015:2 som er skrevet på et politisk initiativ. En NOU, er i følge Stortinget (2015) en grundig utredning av et saksområde gjennom et utvalg satt sammen av regjeringen. Et utvalg satt sammen av fagpersoner på området. Resultatene i denne oppgaven vil, i følge Jacobsen (2013), derfor preges av egne refleksjoner bygget på andres tidligere fortolkninger av temaet.

Store deler av litteraturen jeg har benyttet meg av, har stort sett vært utgitt av seriøse og anerkjente forlag eller tidsskrifter, som Cappelen Damm og Cappelen Akademiske Forlag, Gyldendal Akademisk, Univeristetsforlaget, Fagbokforlaget, Høyskoleforlaget, Det Norske Samlaget, Abstrakt Forlag og tidsskrifter som Norsk pedagogisk tidsskrift, Agora og International Journal of Disability, Development and Education. At kildene stort sett ikke er eldre enn ti til femten år gamle, kan si noe om deres aktualitet og relevans. Det er hensiktsmessig å poengtere at formålet med et masterprosjekt er å øke studentenes erfaring, kompetanse og selvstendighet i systematisk og kritisk analyse av en selvvalgt og

faglig problemstilling. En bonus er, hvis dette arbeidet også kan bidra til å øke min faglige deltakelse og kanskje også utvikling av fagfeltet.

3.0 Teoridel 1: elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet

I denne delen av oppgaven, vil jeg gjøre rede for teori om elever med spesielle behov og deres behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen. Først vil jeg ta et tilbakeblikk på historien og spesialpedagogikkens utvikling, fordi jeg mener at dette har betydning for hvordan vi ser på og oppfatter elever med spesielle behov i dag. Deretter vil jeg se nærmere på den eksplisitte forskningen på elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet. Videre vil jeg presentere identifiserte tradisjoner i litteraturen, om de grunnleggende menneskelige behov og menneskelige styrker og ressurser, som jeg opplever at preger store deler av den anvendte, nyere litteraturen. Så vil jeg gå nærmere inn på hvordan elever med spesielle behov defineres, og ta for meg hva litteraturen sier om deres behov forbundet med det psykososiale miljøet, før jeg problematiserer inkluderingsbegrepet, og videre ser på om det er mulig å få til et trygt psykososialt miljø for alle elevene. Til slutt vil jeg gjøre rede for retten til å være annerledes og ha spesielle behov, og hvordan dette kan påvirke spesialpedagogikken som fagfelt.

3.1 Et tilbakeblikk i spesialpedagogikkens historie

I tidsrommet fra år 1860 og til år 1940 ble enhetsskolen utviklet, og enkeltstående skoler ble inkludert i ett felles skolesystem. Barn fra ulike sosiale klasser ble dermed en del av samme skole og skulle ikke lenger være så fremmede for hverandre. Enhetsskolen var derimot ikke for alle. Enhetsskolens formål var allmenndannelse, og skulle ikke innrettes for barn med bestemte sosiale forutsetninger. Elever med spesielle behov ble sett på som en belastning for skolen og ble plassert i egne skoler tilpasset dem. Med Mønsterplanen av år 1974 ble det et økt fokus på tilpasset opplæring og mangfold som berikelse i skolen. Elevene skulle være i sentrum for skolens oppmerksomhet, og målet skulle være maksimal utvikling for alle elever ut i fra deres individuelle forutsetninger. Elevenes dannelsesprosess ble viktigere i skolen, med mål om at elevene skal bli gode samfunnsmedlemmer og ”gagnlege og sjølstendige menneske i heim og samfunn” (Thuen 2008, s.184). Å ta aktivt del i fellesskapet ble sett på som en vesentlig del av denne dannelsesprosessen (Thuen, 2008).

Spesialpedagogikk som fagbegrep kan ses på som et resultat av et ønske om å definere et faglig fellesskap mellom enhetsskolen og specialskolene. Fra 1976 har

spesialscoleloven vært innarbeidet i grunnskoleloven, etter arbeidet fra Blom-komiteen. Med denne lovendringen fikk hjemkommunene ansvaret for opplæringen til elever med spesielle behov, og det ble bestemt at alle barn skal gå på skole der hvor de har sin geografiske tilhørighet. En annen tanke bak denne lovendringen, var at de økonomiske midlene skulle følge eleven og styrke hjemmeskolen med spesialpedagogiske tiltak. En lang tradisjon med segregert spesialundervisning, erstattes av et mål om integrering av elever med spesielle behov, i den ordinære skolen. Flere av spesialskolene avvikles, hvorav flere utvikles som kompetansesentre med en veilederfunksjon ut i regionen. Konsekvenser av denne reformen, var blant annet at funksjonshemmede kunne bo hjemme og ta del i det sosiale fellesskapet i den ordinære skolen i sitt nærmiljø. Man var opptatt av at vurderingen om opplæring til disse elevene skulle tas ut i fra hensyn til "barnets beste" (Tønnessen, 2011). Med Kunnskapsløftet av år 1997 stilles det spørsmålstejn ved spesialundervisningens fremtid, og behovet for å opprettholde retten til spesialundervisning, i en skole der tilpasset opplæring skal omfavne alle elevene. I følge Blom-komiteen måtte begreper som tilhørighet, delaktighet og medansvar realiseres for at opplæringen skulle være tilpasset. Da man snakker om tilpasset opplæring, er integrering et nært tilknyttet begrep. Integrering er et forsøk på normalisering, som innebærer tilfredsstillelse av materielle og fysiske behov, tilgang og bruk av offentlige tjenester og ressurser, deltakelse i det sosiale fellesskapet og deltakelse og medvirkning i arbeidsliv, organisasjonsliv og politikk (Thuen, 2008).

I Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) fremheves nødvendigheten av å gi alle barn- og unge med særskilte behov, opplæring innad i en ordinær skole. I erklæringen er elever med ulike funksjonsnedsettelse eller en form for lærevansker definert som elever med spesielle behov. Elever med spesielle behov skal, i følge erklæringen, ha tilgang til ordinære skoler. Den understreker at alle individer er unike i sine egenskaper, interesser, evner og læringsbehov, og at utdanningssystemet bør utformes slik at disse forskjellene blir tatt hensyn til. Myndighetene oppfordrer til at alle individer skal gå i ordinær skole, dersom det ikke er andre årsaker som taler i mot. Skolene må finne måter å undervise alle elevene på. Dette er definisjonen på en inkluderende skole, i følge erklæringen. Samfunnet har frem til nå vært sterkt preget av et fokus på menneskelige svakheter eller funksjonsnedsettelse framfor menneskelige potensial og ressurser. Erklæringen fremmer en barnesentrert pedagogikk i skolen, som er til alles fordel, som respekterer individuelle forskjeller og respekterer alle mennesker. Det fundamentale prinsippet av den inkluderende skole, er at barn skal lære sammen med andre barn.

En inkluderende skole er blant annet ansett som den mest effektive måten å bygge solidaritet mellom elever med særskilte behov og deres jevnaldrende. Å sende barn på spesialskoler eller å delta i spesialklasser i skolen bør forekomme i unntakstilfeller da elevene ikke får utbytte av ordinær undervisning, at det er til barnets beste på andre måter, eller med hensyn til andre barn i miljøet. Videre står det at spesialskoler eller spesialklasser innad i ordinær skole, kan være passende for et lite antall elever som ikke har utbytte av å være i ordinær undervisning. I erklæringen blir spesialskolene omtalt mer som ”ressurssentre” for skoleansatte, som de kan oppsøke og få mer kunnskap om ulike særskilte behov. Skolen bør utvikle en generell positiv holdning til mangfold og arbeide for inkludering. Å forberede elevene på fremtiden og voksenlivet er angitt som en av prioriteringsområdene i erklæringen. Positive følelser som glede og verdighet er nært knyttet til inkludering og deltakelse. For å skape like muligheter og deltakelse for alle, kreves det en innsats fra skolen, jevnaldrende og familien. Man må klare å skape en følelse av forpliktelse og velvilje hos menneskene som samfunnet består av (UNESCO, 1994).

3.2 Eksisterende forskning og tradisjoner

3.2.1 Spesifikk forskning på elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet

Det er generelt blitt gjort lite forskning på om elever med spesielle behov, har behov for noe særskilt i det psykososiale miljøet i skolen. På årets Statped-konferanse ble mobbing av elever med behov for tilpasning tematisert. I en kronikk, skriver direktør i Statped, Tone Mørk (2016) at tilrettelegging i skolen, også omfatter tilrettelegging for sosial inkludering uten mobbing og utestengelse. Videre skriver hun om hvordan elever med spesielle behov er særlig utsatt for mobbing og er mer sårbare i møte med slike psykososiale påkjenninger. Dagens mobbeprogram i skolen er tilpasset gjennomsnittseleven, og ivaretar ikke elever med spesielle behov godt nok. Det poengteres at det å ha venner, et sosialt nettverk, å oppleve tilhørighet i miljøet og ha gode relasjoner til voksne, er betydningsfulle beskyttelsesfaktorer. Mange av elevene med spesielle behov har vansker med å utvikle relasjoner til andre mennesker og opplever oftere ensomhet. Hun mener at årsaken til dette, kan være at mange av disse elevene tilbringer mye tid utenfor den ordinære undervisningen, hvor store deler av den sosiale utviklingen skjer. Ofte er disse barna nødt til å forholde seg til flere voksne i sin skolehverdag, slik at færre får muligheten til å se hele eleven. Disse barna kan ha vansker med å uttrykke sine opplevelser, behov og ønsker, og trenger at de voksne hjelper dem, slik at de får positive opplevelser i skolehverdagen. Mørk (2016) påpeker betydningen av hvordan vi møter disse barna, hvilke holdninger vi

har og hvordan vi forstår dem og deres atferd. Skolen må utvide begrepet om normalitet og dette bør forankres i skoleledelsen. Hun mener at disse elevene bør tilbringe så mye tid som mulig sammen med medelever i ordinær klasse, for at de skal føle tilhørighet og ha mulighet til å utvikle vennskap.

NOU 2015:2 kritiseres av Statped for ikke å ha gjort noen egen vurdering av det spesialpedagogiske feltet i sin utredningsprosess. Det poengteres at spesialundervisning også handler om å inkludere, slik at alle opplever å være en del av et godt læringsmiljø (Statped, 2015). Olsen & Mikkelsen (2015) skriver i sin bok spesielt om det psykososiale miljøet til elever med ADHD og epilepsi. Årsaken til dette er antall elever med disse utfordringene og deres antatte ”særskilte situasjon” i skolen. Disse elevene har behov for en godt gjennomtenkt tilrettelegging for å oppleve et trygt og godt psykososialt miljø. Flere lærere er usikre på hvordan de skal håndtere denne type utfordringer blant elevene. De mener at det er behov for bakgrunnskunnskap om ulike typer behov og vansker blant elever og om generell psykisk helse i skolen. God psykisk helse defineres blant annet med trygghet, tilfredshet og det å få mulighet til å realisere seg selv. Hvis skolemiljøet oppfattes som trygt for elevene, vil det kunne bidra til å forhindre psykososiale utfordringer. I følge Olsen og Mikkelsen (2015) er elever med epilepsi og ADHD mer utsatt for stigmatisering, ekskludering og mobbing. En nødvendig del ved å fremme et trygt psykososialt skolemiljø, er å kjenne til elevenes forutsetninger. Skolen må kjenne til hva som gjør elevene utrygge. En tydelig klasseledelse, følelse av mestring blant elevene og fokus på relasjoner er viktige bidrag i forebyggingen av psykososiale vansker. De fleste av elevene med epilepsi, benyttet som eksempler i boken, hadde tilbud utenfor ordinær klasse i skolen. Årsakene til dette var som oftest at de hadde spesielle medisinske behov. Det ble understreket et ønske om at informasjon om de aktuelle utfordringene burde utgis til medelever, for å øke deres forståelse og respekt for ulikhet. Hvordan disse elevene blir inkludert i ordinær klasse ser ut til å være personavhengig, bero på grad av trygghet hos læreren, hensyn til elevens helsetilstand og til medelevene. For elevene med ADHD blir særlig følelse av mestring og tilhørighet trukket frem som viktig. I tillegg til betydningen av å ha fokus på elevens positive sider. Informasjon om ADHD kan blant annet være med på å forebygge mobbing, og øke toleransen for disse barna. Individuelle vurderinger av disse barna synes å være nødvendige for å få til et trygt psykososialt skolemiljø. Akademikerne (2015) deler derimot oppfatningen til utvalget i sitt høringssvar, og mener at det bør foretas et generelt arbeid for å gjøre det psykososiale miljøet i skolen bedre. Og at dette også kan virke forebyggende på elever med spesielle behov.

3.2.2 Grunnleggende menneskelige behov

Maslow (1999) representerer en humanistisk, psykologisk tradisjon, som blant annet kjennetegnes ved en tro på at mennesket er grunnleggende godt og unikt, og har en genuin læringskapasitet. Humanistisk psykologi ser på mennesket i sin helhet, og er lite opptatt av patologiske teorier. Tradisjonen ser på menneskets kapasitet og muligheter, fremfor begrensninger og er opptatt av hva som bidrar til god psykisk helse blant mennesker. En humanistisk tilnærming til pedagogikken, tar utgangspunkt i en ikke-intellektuell side ved opplæringen, som er mer opptatt av menneskets følelser, verdier og interesser. Han understreker særlig betydningen av å lære å ta ansvar for egen læring og identitetsutvikling, og at den beste måten å gjøre dette på er å være sammen med andre. Han understreker at læring skjer gjennom hele livet, og er ikke forbeholdt skolen. Maslow er kjent for sin teori om menneskets grunnleggende behov. Behov som alle mennesker har, og som vi søker å tilfredsstille gjennom livet. Nederst i hierarkiet, som de mest grunnleggende og nødvendige, er fysiologiske behov som søvn og mat. Dernest finner vi behovet for trygghet som innebærer beskyttelse og fravær av frykt. Videre er tilhørighet og behov for kjærlighet, som særlig viser til vårt behov for kontakt med andre mennesker og det å føle at man er en del av et fellesskap. Over dette behovet, står behov for anerkjennelse og respekt; å føle at man er verdifull, nyttig og kan håndtere livet. Øverst i hierarkiet finner vi behovet for selvrealisering. Selvrealisering handler om å realisere sitt potensial og iboende muligheter. Å bli det man har potensial for å bli, og å gjøre det man har kapasitet til og ønsker å gjøre. Behovene er organisert etter grad av nødvendighet, intensitet og prioritet. Våre grunnleggende behov må tilfredsstilles før vi kan vokse og utvikle oss som menneske, og for at vi skal oppleve god livskvalitet. Motivasjon er drivkraften for å tilfredsstille disse behovene. Maslow (1999) mener blant annet at behov for tilhørighet, trygghet og respekt bare kan tilfredsstilles i samspill med andre mennesker.

3.2.3 Fokus på menneskelige styrker og ressurser

I store deler av litteraturen jeg har benyttet meg av i denne oppgaven, legges det vekt på menneskelige styrker, ressurser og løsninger uavhengig av spesielle behov. Det synes å være en økende positiv innfallsvinkel på barn- og unge med spesielle behov, hvis vi sammenligner med spesialpedagogikkens dystre forhistorie. Begreper og teorier innenfor en humanistisk tradisjon, som empowerment og enrichment går igjen. I følge Groven (2013) kjennetegnes humanismen ved at den ser på mennesket som ansvarlig for egne

handlinger og som aktør i eget liv. Mens markedsliberalisme, kartlegging og konkurranse i stor grad preger praksis, er idealer som inkludering, likeverd og tilpasning det vi ønsker å innfri.

Felles for begrepene empowerment og enrichment, er fokus på muligheter og tro på at individet er i stand til å gjøre noe med sitt eget liv (Befring, 2012b). Innenfor empowerment- perspektivet står myndiggjøring av hjelpetrequende sentralt. Enrichment kan oversettes på norsk til ”berikelse”, og er utviklet som et alternativt perspektiv, eller et supplement til den diagnostiske og terapeutiske modellen for spesialundervisning. Perspektivet fokuserer på styrker og evner, og baserer seg på hva elevene kan få til ved at skolen utformer et læringsmiljø som er tilpasset dem. Perspektivet er mulighetsorientert, og prinsippet om positiv diskriminering er rådende. Det vil si, at de som har størst behov får mest hjelp og ressurser bevilget til seg. Det har vært, og er fortsatt vanlig, å bruke mye ressurser på å finne ut av hva som ”feiler” disse elevene. Enrichment-perspektivet er opptatt av å se individet i en kontekst, og mener at all atferd må forstås ut i fra situasjonen individet befinner seg i (Befring, 1997). Befring (1997) skriver om hvordan elever med spesielle behov tidligere har blitt undervurdert og devaluert i undervisningsøyemed. Problemfokuset har lenge regjert i skolen. Han ønsker oss tilbake til røttene til spesialpedagogikken, med en underliggende filosofi om at alle mennesker har lik verdi, skal bli ivarettatt og motta relevant opplæring for et verdig liv. Videre formidles hvordan skolekvaliteten henger sammen med det psykososiale miljøet, og de mellommenneskelige relasjonene som påvirker og påvirkes av dette. Enrichment handler om å se hele eleven, både med tanke på læring, trivsel og personlig utvikling. Slik Befring (1997) ser det, har skolen tre oppgaver: å utvikle en meningsfull tilværelse for barn- og unge, å forberede barn- og unge på fremtiden og voksenlivet og å fremme kulturelle- og sosiale verdier. Å bedre vilkårene til de mest sårbare i samfunnet, kommer ikke bare elever med spesielle behov til gode, men vil gagne alle. Samfunnet og skolen bør ta ansvar for og tilpasse seg alle menneskers ulike behov og evner. Perspektivene løfter frem mangfoldet som ressurs, og har en generell positiv fokusering.

Askheim (2003) beskriver det han kaller samhandlingssykdommer, om hvordan samfunnet og sosiale hierarkier er utformet, og hvordan dette er med på å påvirke hva vi definerer som funksjonshemning og spesielle behov. Han fokuserer på menneskelige styrker og er opptatt av å gi makten tilbake til de sårbare gruppene i samfunnet, gjennom empowerment-tenkning. Det er ingen felles enighet om hva ”det gode liv” innebærer. Det

finnes flere faktorer som er med på å påvirke livskvaliteten vår i en positiv retning. De objektive faktorene som påvirker livskvaliteten vår er materielle forhold, helse, utdanning og sysselsetting. De subjektive forholdene kan dreie seg som aktivitet, gode mellommenneskelige relasjoner, et positivt selvbilde og en grunnstemning av glede. Å oppnå god livskvalitet innenfor normaliserte rammer, krever trening og opplæring i å mestre normalsamfunnet. Videre mener Askheim (2003) at sosial deltakelse, å bli verdsatt og anerkjent, oppleve mestring og utvikle relevante kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til å ha muligheten for å leve et selvstendig liv, er avgjørende for opplevelsen av god livskvalitet. Skolen er en arena og en nødvendig basis for utvikling av livskvalitet. Elever har rett til medvirkning i sin skolehverdag og livssituasjon generelt, uavhengig av behov. Mennesket er et subjekt som bør ses på som ekspert i eget liv.

Leonardsen (2007) mener at den norske velferdsstaten har umyndiggjort individene som er inngår i den. Han ser på psykososiale problemer som en av velferdsstatens hovedproblemer. Med dette mener han at individer i dag generelt opplever liten grad av mening i livene sine. Å finne mening i livet, er opp til individets selv, men skapes i sosialt samspill med andre mennesker. Empowerment-begrepet kan ikke bare ses på som et individuelt anliggende, men må også ses ut ifra de muligheter eller begrensninger som ligger i miljøet, og som er med på å fremme eller forhindre myndiggjøring. Samfunnet og systemet må tilpasse seg de menneskene som inngår der, ikke omvendt. Myndiggjøring av individet er idealet og forstås ut i fra et relasjonelt perspektiv. Vi som jobber med mennesker har et ansvar for å bemyndige disse individene.

3.3 Elever med spesielle behov

Utdanningsdirektoratet (Udir, 2014) definerer elevens spesielle behov i sin ”veileder for spesialundervisning”. Å ha spesielle behov betyr at eleven ikke har eller kan få utbytte av den ordinære undervisningen, og at eleven har behov for særskilt tilpasset opplæring utover det som alle elever har rett til (jmf. tilpasset opplæring). Bakgrunnen for at man har rett til spesialundervisning kan omfatte spesielle behov som lærevansker, atferdsvansker eller sansetap. Retten avhenger ikke av om det foreligger en diagnose, men følger av en skjønnsmessig og individuell vurdering for å avgjøre behovet (Utdanningsdirektoratet (Udir, 2014). I følge tall fra Utdanningsdirektoratet (2014/2015) mottar i dag 8% av elevene i grunnskolen spesialundervisning. Majoriteten av disse elevene er gutter. Andelen som mottar spesialundervisning har økt fra år 2004 og frem til i dag, men har i de siste

årene forholdt seg stabilt. 45% av elevene som mottar spesialundervisning, får undervisning i mindre grupper på to-fem elever, mens 10% får spesialundervisning i ordinær klasse.

Dalen (2006) poengterer at elever med spesielle behov blir definert på flere forskjellige måter, både som elever med funksjonsnedsettelse, funksjonshemmede elever og/ eller som elever med behov for spesialundervisning. Befring (2012b) definerer barn med spesielle behov i følgende kategorier: hørselshemmede, døve, barn med emosjonelle eller atferdsmessige vansker, lærevansker, barn med psykisk eller fysisk utviklingshemning, barn med utviklingsvansker eller synsvansker. Beveridge (1999) karakteriserer elever med spesielle behov som signifikant annerledes, som en minoritet, men tydeliggjør at alle, uavhengig av spesielle behov, opplever vansker med læring eller sosiale utfordringer i løpet av livet. Dessverre blir spesielle behov ofte beskrevet i en medisinsk fagterminologi. Hallahan & Kaufmann (1988) skriver om barn med spesielle behov i skolen som ”eksepsjonelle elever”. I denne definisjonen inngår også barn med psykisk utviklingshemning, barn med lærevansker, emosjonelle vansker, fysiske utfordringer eller handikap, tale- og/eller språkvansker, hørselsvansker, synsvansker og elever med spesielle talenter eller evner. Vi er alle unike på noen måter, men på langt nær ikke på alle. Faktisk er barn og unge med spesielle behov mer lik gjennomsnittspersonen enn de er forskjellige fra den. De avviker fra normen, og skiller seg ut ved at de har andre behov, karakteristikk og måter de lærer på. Det som kjennetegner barn og unge med spesielle behov, er at de blir karakterisert som annerledes enn gjennomsnittet. De har ofte noen vansker eller talenter som gjør at de fungerer på en annen måte enn normaleleven. Det kan være knyttet til syn, hørsel, språk, sosialisering eller bevegelse/motorikk.

Dalen (2006) problematiserer en slik kategorisering, som hun mener gir et forenklet bilde av eleven. Mange ser på funksjonsnedsettelse som en individuell og samfunnsmessig belastning. Men hvem begrenser hvem i denne sammenhengen? Hun påpeker at barrierer i miljø og samfunn også er med på å definere noen som funksjonshemmede. Slik samfunnet er organisert i dag, er det fortsatt manglende tilrettelegging for at denne gruppen mennesker skal få likeverdig deltakelse i samfunnet (Dalen, 2006). Groven (2013) skiller mellom det kategoriske og det relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken. Spesielle behov kan uttrykkes som elever i vansker, hvor vansken knyttes til individet. På den andre siden kan disse vanskene uttrykkes relasjonelt, at eleven er i vansker. Disse vanskene tydeliggjøres i ulike

opplæringsssammenhenger og prosesser som hemmer funksjonen til disse elevene. Fasting, Sarromaa Hausstätter & Turmo (2011) anser også noen vansker som skoleskapte. I følge Thygesen et al. (2011) bør en reflektere over hvordan disse vanskene og spesielle behov oppstår.

Enhetskolen som i utgangspunktet tiltenkt alle elever, har ført til at man har måttet innføre alternative løsninger for de som ikke passer inn i et ordinært skoleløp. Det bør være tydelig at dagens skole ikke er tilpasset for alle, og at noen grupper elever tilpasser seg bedre enn andre. Hvert enkelt individ bør få bevare sin rett til å være unik. Opplæringslova fremmer blant annet den individuelle elevens rettigheter, uavhengig av behov (Fasting, Sarromaa Hausstätter & Turmo, 2011). Thygesen et al. (2011) mener at skolen i for stor grad skiller mellom de sterkeste og de svakeste elevene. I enhetskolen vil det alltid være elever med så spesielle behov at ordinær undervisning ikke strekker til. Med en økende grad av institusjonalisering og organisering av barndommen, blir skolen også en premissleverandør for barn- og unges sosiale liv. Dette øker mulighetene for ”innenforskap” og ”utenforskap”, da skolen har en avgjørende innvirkning på identitetsutvikling, utvikling av individualitet og fellesskap med andre (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Barn- og unge har ulike utgangspunkt for læring og utvikling, og elever blir ofte ikke definert som elever med spesielle behov før de befinner seg i en skolesituasjon (Mercer gjengitt i Hallahan & Kaufmann, 1988). Beveridge (1999) mener at det er opplevelsen av liten grad av sammenheng mellom elevens kunnskap, ferdigheter, opplevelser og krav som eleven blir stilt ovenfor som danner de spesielle behovene. Å føle at man kommer til kort, kan påvirke ens selvbilde negativt. Elever med spesielle behov er i risikozonen for å oppleve dette, da de ofte kan føle at de ikke når opp til skolens krav og forventninger. Dette kan gå utover trivselen, og antall mestringsopplevelser kan bli få.

Vygotskji (gjengitt i Reiber & Carton, 1993) legger spesielt vekt på språket som medierende i læring og utvikling. Han snakker om defektologi som en del av pedagogikken. Begrepet omfatter det vi kjenner som abnormal psykologi, lærevansker og spesialpedagogiske tema. Om barn med spesielle behov, sier han at de har en spesiell type utvikling. Ikke en feil-utvikling, men mer som at alle mennesker kommer i ulike former. Han problematiserer at det har vært vanlig å se på menneskelige defekter som noe negativ, som en begrensning, svakhet eller som en forsinkelse i utviklingen som skaper utfordringer. Vygotskji mener derimot at man bør rette fokus mer på hvordan vanskene også stimulerer til kreativitet i form av kompensatoriske prosesser. Barnet med en vanske

og barnets funksjon bør være i sentrum, ikke selve vansken. Barn har ulik evne til å håndtere sitt ”handikap”. Befring, Frønes & Sørli (2010) mener at det er viktig å ikke definere elevene som noe de er, men se på hvilke behov de uttrykker. Å forsøke å forstå barnets utfordringer, er noe av det mest betydningsfulle vi gjør.

3.4 Det generelle psykososiale miljøet i skolen

Udir (2010) beskriver det psykososiale miljøet i skolen, som de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler om elevenes individuelle opplevelse av sin læringssituasjon. Det psykososiale miljøet i skolen er lovfestet i Opplæringslova:

“§ 9a-1. Generelle krav

“Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”

§ 9a-3. Det psykososiale miljøet

“Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.” (Opplæringslova, 1998).

Opplæringslova presiserer at det psykososiale skolemiljøet omfatter det som skjer på skolens område i skoletiden, men også på vei til og fra skolen, på turer og arrangementer i skolens regi, i tillegg til krenkelser, diskriminering og trakassering som skjer i -og utenom skoletid, som har sammenheng med skolen. NOU 2015: 2 skiller mellom psykososialt miljø og læringsmiljø på den måten at læringsmiljø avgrenses til forhold i skolen som

skoleledere og lærere har innflytelse på. Eksempelvis: positive relasjoner mellom lærer og elev, kultur for læring, evne til å lede og undervise klasser og samarbeid mellom skole og hjem. Samtidig er elevenes rett til et trygt læringsmiljø også forankret i begrepet psykososialt miljø, som skal være med på å fremme helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet. Videre mener utvalget at et godt psykososialt miljø er et middel for økt læring. Det vil si at et godt psykososialt miljø og læring i skolen henger tett sammen. Befring (2014) mener at alle er født med biologiske ressurser for et godt liv, og at virkeliggjøring av dette skjer i samspill med miljøet, blant annet i skolen.

FNs barnekonvensjon ligger til grunn for NOU 2015:2 sitt arbeid. Barns beste er et sentralt prinsipp i konvensjonen, i tillegg til barns rett til å bli hørt, om ikke-diskriminering og retten til utdanning (FN, 1989). Utvalget opplyser om at Barnekonvensjonen har forrang foran norsk lovgivning. For at retten til utdanning skal oppfylles, er det en forutsetning at skolemiljøet ikke er slik at barna kommer til skade. Mobbing blir sett på som et symptom på et dårlig psykososialt skolemiljø i NOU 2015:2. Utvalget er opptatt av å få frem at utviklingen av et godt psykososialt skolemiljø, vil kunne være med på å forhindre slike krenkelser. I følge utvalget består det psykososiale miljøet av psykologiske- og sosiale faktorer, og samspillet mellom disse. Miljøet påvirkes av skolens holdninger, verdier og normer som igjen er påvirket av både generelle sosiale, religiøse, kulturelle, økonomiske, utdanning- og helsemessige forhold. Eleven inngår i et komplekst samspill med både familie, skole, grupper og samfunn. Mobbing er en trussel mot elevenes psykososiale utvikling, trygghet og trivsel i skolen. Dersom en elev mobbes, påvirkes også resten av miljøet i klassen (Befring, Frønes & Sørli, 2010). Kokkersvold (2014) anser skolen som å være både en risikofaktor og beskyttelsesfaktor for utvikling av psykososiale vansker. Et negativt psykososialt miljø, kan bidra til utviklingen av såkalte psykososiale vansker. Disse vanskene defineres som ”når en selv opplever og/eller oppleves av andre å ha vansker av psykososial og/eller kognitiv art i ett eller flere miljøer i en slik grad og på en slik måte at læring og utvikling står i fare for å bli midlertidig eller varig hemmet” (2014, s. 5).

I følge utvalget (NOU 2015:2) kjennetegnes et trygt psykososialt miljø ved at elevene trives på skolen, at de har tro på egne ferdigheter, opplever faglig mestring, at de har et godt forhold til medelever og lærere. Det handler om å være tydelig på hva som er akseptabelt, hvordan man skal oppføre seg mot hverandre, altså utvikle et sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger. Det understrekes at et holistisk, helhetlig

perspektiv er nødvendig. I tillegg til dette er det avgjørende å involvere elever og foresatte i skolen om hvordan skolen jobber for å få til dette. Det er av betydning at skole og hjem er enige om hvilke normer og verdier som gjelder, og at de jobber for å opprettholde dette. Slik sett er arbeid for et godt psykososialt miljø et samarbeidsprosjekt mellom hjemmet, eleven og skolen. Barn er avhengige av å ha gode rollemodeller rundt seg for å utvikle positiv atferd. I tillegg har læreren ansvar for å lede klassen på en måte som fremmer faglig og sosial utvikling blant elevene. Tydelig ledelse bør balanseres med anerkjennelse og verdsetting, poengterer utvalget. Utvalget i NOU 2015:2 mener at inkludering og tilhørighet kan være betydningsfulle faktorer for å fremme et trygt og godt psykososialt miljø i skolen.

The Dataprev Project (gjengitt i NOU 2015:2) viser til tiltak rettet mot bedre psykisk helse i skolen. Som eksempelvis positive tilstander, sosiale ferdigheter, mestring, symptomer, atferdsproblemer, emosjonelle vansker og mobbing. De fleste tiltakene som det ble gjort rede for, var universelle- for alle barn. Det viste seg blant annet at å utvikle sosial kompetanse var en viktig del av en effektiv intervensjon. Tidlig innsats blir trukket frem som en viktig faktor, i tillegg til god implementering.

Rye (2007) er opptatt av betydningen av de tidlige barneår, og hvordan relasjon til nærmeste omsorgsgiver legger grunnlaget for mellommenneskelige forhold senere i livet. Alle barn er avhengig av å utvikle en trygg, følelsesmessig tilknytning til andre mennesker. Videre har de behov for å oppleve kjærlighet og varige sosiale relasjoner som eksempelvis vennskap. Å ha en trygg sosial relasjon til et annet menneske gir barnet en sikker base å utforske resten av omgivelsene ut i fra. En trenger å oppleve egne, ulike følelser og hvordan disse henger sammen med det som skjer i livet og i relasjon til andre mennesker. Å utvikle empati og sette seg inn i andres følelsesliv er viktig for å fungere mest mulig hensiktsmessig i en relasjon. I tillegg til å kunne håndtere vanskelige følelser.

3.5 Elever med spesielle behov og deres behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen

Elever med særskilte behov opplever mobbing oftere enn deres medelever (NOU 2015:2). Ved å forebygge det psykososiale miljøet, kan man forhindre sosial marginalisering og motvirke utvikling av psykiske- og sosiale problemer. Psykososiale vansker er uavhengig av de biologisk medfødte betingelsene, men er et resultat av påvirkninger i miljøet. Kokkersvold (2014) mener at psykososiale vansker viser er en konsekvens at manglende samstemthet mellom individets kapasitet eller kompetanse i en kontekst, og denne

kontekstens manglende evne til å møte individet med passende forventninger og krav. Elever som er født med biologiske/genetiske forstyrrelser, ervervede sansemessige eller fysiske funksjonshemninger er særlig utsatt for slik psykososial problematikk. Kokkersvold (u.d.) har skrevet om psykososiale lærevansker og hvordan lærevansker og det psykososiale miljøet i skolen henger sammen. Han mener at elever med spesielle behov har en økt risiko for å utvikle slike vansker. Det psykososiale miljøet består av en psykisk- og en sosial dimensjon, som er gjensidig avhengig av hverandre. Begge dimensjonene er i tillegg avhengige av, og bygger på elevens sosiale kompetanse. Grad av sosial kompetanse påvirker i tillegg vår selvoppfatning, som igjen styrkes eller svekkes av samhandling med andre mennesker. For Kokkersvold (u.d) handler det om hvordan bevissthet, kunnskap, ferdigheter, følelser og innsikt, utdanning, yrke, økonomi, bolig, familie, nettverk og relasjoner som man påvirker og påvirkes av, virker sammen. Det psykososiale miljø omfattes av disse faktorene og handler om vår evne og mulighet til kommunikasjon og sosialt samspill. Det handler om individet, men også om miljøets kompetanse og evne til samhandling. Sosial kompetanse er avhengig av de sosiale verdier, normer og regler som råder i konteksten man til enhver tid befinner seg i. Barn og unge med psykososiale vansker er derfor avhengig av et inkluderende læringsmiljø, slik at de får muligheten til å utvikle en slik kompetanse.

Hellevik og Øverlien (gjengitt i NOU 2015:2) fant i sin studie knyttet til digital mobbing, at barn- og unge med funksjonsnedsettelse i noe større grad er utsatt for digital mobbing og vold enn andre barn. I elevundersøkelsen (gjengitt i NOU 2015:2) fra år 2013 kommer det frem at det er flere unge med sansetap som opplever mobbing to eller tre ganger i måneden. I følge Kermit et al. (gjengitt i NOU 2015:2) kan dette skyldes en manglende inkludering i skolen. Trivsel og læring henger nøye sammen, og vennskap er av betydning i- og utenfor skoletiden. Utvalget mener at et godt psykososialt miljø fremmes ved å bygge på faktorene; skoleledelse, skolekultur, relasjonsbasert klasseledelse, elevrelasjoner og samarbeid med hjemmet (NOU 2015:2). Seniorrådgiver Øksendal (2015) i Statped kritiserer NOU 2015:2 sin fremstilling av mobbeprogrammet som hun mener er utviklet med tanke på typiske barn. Hun mener videre at barn med spesielle opplæringsbehov forstår og reagerer annerledes på krenkelser. Hun understreker betydningen av mer forskning på mobbing og ekskludering av barn med spesielle behov, og påstår at vi kan forebygge før skolealder hvis vi vet mer om dette temaet. Rye (2007) er opptatt av tidlig psykososial intervensjon for å unngå at psykososiale vansker utvikler seg, og for å fremme utviklingen av et trygt psykososialt miljø. Han poengterer at barn særlig

trenger trygghet, tålmodighet, faste rutiner og holdninger, kjærlighet og omsorg, gjensidig kommunikasjon og meningsfulle aktiviteter i sin hverdag. Hvordan slike problemer arter seg, er avhengig av barnets alder og natur, og kan ha konsekvenser for barnets psykiske helse som utvikling av angst, depresjon og atferdsproblemer. For å finne ut hvordan man bedre kan tilrettelegge for ulike elevgrupper i skolen, bør man legge størst vekt på hvordan elevene selv opplever sin skolehverdag og skolelivskvalitet.

Slik Befring (1997) ser det, har skolen tre hovedoppgaver: å skape en meningsfull tilværelse for elevene, å forberede elevene på fremtiden og voksenlivet, og fremme sosiale og kulturelle verdier. Skolen har en makt som bør komme den enkelte til gode. En skole som tar sikte på å ivareta de mest sårbare gruppene på en god måte, kommer alle de andre elevene til gode også. Skolen har et ansvar for å skape gode betingelser for å være en del av et felleskap, og gode sosiale -og faglige relasjoner. En assosierer gjerne noe positivt med begrepet ”fellesskap”, men et fellesskap kan også være undertrykkende og ekskluderende ved eksempelvis mobbing. Et godt fellesskap dannes ved at undervisningens mål og innhold tilrettelegges i praksis, på en måte som inkluderer elevene (Befring, Frønes & Sørli, 2010). I følge Nordahl og Hausstätter (2009) har elever som mottar spesialundervisning også dårligere sosial kompetanse enn elever som ikke mottar spesialundervisning. De mener videre at dette bør tas svært alvorlig ettersom sosial kompetanse er en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering. Befring (2014) anser gode sosiale ferdigheter og fravær av sosiale forskjeller som beskyttelsesfaktorer. Derimot blir segregerte opplæringstilbud og manglende strategier på å fremme sosial kompetanse i skolen, sett på som risikofaktorer for utvikling av psykososiale vansker. I ”Prinsipper for opplæringen” er utvikling av elevenes sosiale ferdigheter skissert som en del av skolens lovpålagte ansvar. En av prinsippene for opplæring i skolen viser også til elevens utvikling av selvstendighet. Videre sier den noe om at elever skal utvikle kulturell kompetanse ved å delta i multikulturelle miljø, slik at eleven utvikler respekt og toleranse for ulike typer mennesker. Prinsippene tar i tillegg for seg elevens motivasjon og lyst til å lære. Mestring og nysgjerrighet understrekes (Udir, 2006). Målet trenger ikke nødvendigvis å være å lære alt som står i en ordinær læreplan, men å klare seg best mulig i sitt eget liv og lære det som er mest nødvendig å lære. Dalen (2006) mener at mindre skolepregede aktiviteter i tillegg kan ha positiv innvirkning på selvbildet til elever med spesielle behov, ved at det stilles lavere krav til prestasjon. At

disse elevene lærer å akseptere sine utfordringer og ha realistiske krav til seg selv kan også være fordelaktig.

3.6 Inkludering som tilnærming for å fremme det psykososiale miljøet i skolen

I følge NOU 2015:2 er det å høre til en betydningsfull faktor i et godt psykososialt miljø i skolen. Inkludering blir sett på som et idealistisk mål i forbindelse med dette. Befring (2012a) mener at inkludering forutsetter rettferd, likestilling, tilhørighet og det å bli verdsatt. Menneskerettighetene (FN,1948) anerkjenner alle menneskers verdighet og fremmer rettigheter for alle mennesker, og er ikke forbeholdt de med spesielle behov. Menneskerettighetene er grunnlaget for menneskelig frihet, rettferdighet og fred. Kiuppis (2011) understreker at inkludering i første omgang handler om å respektere menneskerettigheter, da inkludering i skolen henger tett sammen med sosial inkludering og hvordan man ser på det å ha det bra i et samfunn. Det bør handle om å trives i et mangfold, og se på mangfold som en berikelse. I følge Kiuppis (2011) bør inkludering handle om at skolen tilpasses den enkelte, og ikke omvendt.

Groven (2013) snakker om to implikasjoner for støtte til elever med spesielle behov: spesiell støtte eller integrert/inkluderende støtte. Støtten kan enten være relatert til diagnostiserte vansker, eller i form av innlemming av differensiering i opplæringsformer og innhold i skolen. Befring & Tangen (2006) er av den oppfatning at skolen bør bruke den makten den har, slik at det kommer den enkelte til gode. Skolen har muligheten til å gi barn- og unge gode vilkår for læring og utvikling, og har et felles pedagogisk ansvar for de vanskeligstilte elevene. En skole som tilpasser seg og tar ansvar for elevenes ulikheter, behov og evner, virker styrkende på alle. Befring (2012a) mener at kvaliteten på en skole kan vurderes ut i fra hvordan de tar hensyn til elevene med de største utfordringene. Skolen skal ivareta de individuelle forskjeller og særpreg som finnes blant elevene. En viktig poengtering er at disse forskjellene også finnes blant elever som defineres som å være blant ”normalvariasjonen”. Alle barn- og unge har kvaliteter, og alle bør få oppleve at de hører til som likeverdige i et fellesskap. Det essensielle er erkjennelsen om at alle har særpreg, både kroppslig, psykisk og sosialt. I den forbindelse er det viktig å ha et positivt fokus, som vektlegger det barnet vet, kan og vil.

Det er ikke alltid slik at barn med spesielle behov finner noen i den ordinære skolen som de mener at passer for seg. Fysisk integrering i ordinær skole kan også bidra til sosial

isolasjon fremfor tilhørighet (Engan & Tøssebro, 2006). Hallahan & Kaufmann (1988) ser på det å få delta i ordinær klasse sammen med jevnaldrende, både som et positivt og et negativt alternativ. På den ene siden kan elevene bli begrenset i ordinær klasse, dersom de blir avvist av sine medelever og ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I følge Dalen (2006) kan de på den andre siden føle seg mer avslappet da de er en del av en spesialklasse. Bakdelen med å være i spesialklasse, kan være færre utfordringer og muligheter for utvikling. Elever med spesielle behov har likevel behov for å føle tilhørighet med egen referansegruppe i kortere eller lengre tidsrom av skolegangen. Dette gjelder spesielt de døve som kommuniserer med et eget språk.

Inkludering kan defineres som både et mål og en prosess. En dynamisk prosess som handler om hvordan man håndterer de inkluderings-utfordringene som oppstår. Tilhørighet, medansvar og delaktighet er viktige faktorer for å oppnå inkludering. Integrering og inkludering handler om respekt og forståelse for andre mennesker. Sosial integrering og inkludering i skolen og i samfunnet generelt bør være et arbeidsmål for skolen. Skillet mellom det spesielle og det universelle bør ikke være så stort at forskjellene fortsetter å øke. Skolen bør ha en universell utforming, fordi funksjonshemmede inngår naturlig i samfunnets menneskelige variasjon. Individuer skal anerkjennes, men også respekteres og verdsettes for deres ulikheter. Normalisering er slik sett ikke å bli som alle andre, men å skape forutsetninger for en bra og verdig tilværelse, mener Dalen (2006).

3.7 Retten til å være annerledes og fremtiden til spesialpedagogikken

I enhetsskolen eksisterer et vedvarende spenningsforhold mellom hva som skal være i fokus: fellesskapet eller mangfoldet. På den ene siden er det viktig å fremme sosial tilhørighet og samarbeid, mens det på den andre siden er viktig å fremme individuell selvrealisering, egenart og personlig utvikling. Fellesskap ses i sammenheng med begrepet trygghet, mens individualitet blir sammenlignet med frihet. For elever med spesielle behov er det ikke nok å fysisk bli plassert i en ordinær skole eller klasse, dersom de ikke føler tilhørighet eller trygghet. I lovbestemmelsen (jmf. Opplæringslova) står det at elever har rett til å oppleve trygghet og sosial tilhørighet i skolen. Fellesskapet må også ta individuelle hensyn, på den måten at krav og utfordringer er tilpasset elevens evner og forutsetninger. På samme måte som det psykososiale miljøet omhandler både individets subjektive opplevelse av sin skolehverdag, og det å være en del av et fellesskap, må skolen klare å ta hensyn til begge dimensjonene i sin praksis. Fraser (2007) diskuterer begrepene

anerkjennelse og omfordeling, og snakker om hvordan anerkjennelse av ulikheter blir viktigere og viktigere, samtidig som forskjellene mellom mennesker øker. Vi står ovenfor dilemmaer som omhandler å avskaffe eller å verdsette ulikheter. Å fremme ulikhet vil også kunne bidra til at disse ulikhetene undergraves. Å ikke anerkjenne er et brudd på et av menneskets grunnleggende behov, som vår selvrespekt og selvforståelse er avhengig av. Det å anerkjenne, betyr også å verdsette menneskers særtrekk. Velferdsstaten forsøker på mange måter å rette opp en feilordning i samfunnet. En omfordeling av funksjonshemmedes rettigheter og plikter vil kunne føre til at vi avskaffer ordninger som også fremmer denne gruppens særtrekk. Fraser (2007) mener at mennesker som er utsatt for kulturell og økonomisk urett, har behov for å hevde og forkaste sine særtrekk samtidig. Det må finnes en løsning som kan bøte på urettferdige sosiale ordninger uten å forstyrre de bakenforliggende og opprinnelige årsakene til ulikhet. En omgruppering framfor en omfordeling vil kunne føre til at gruppene som over lengre tid har falt utenfor, blir integrert i fellesskapet og bekreftet som en del av nettopp det. Mer sårbare grupper forblir sårbare ved at de får mer ressurser bevilget til seg.

Vetlesen (2009) drøfter hvordan friheten ved å ha ansvar for eget liv, også har en bakside som gjør at vi blir mer uavhengige, mister vår tilhørighet og opplever mer ensomhet. Vi trenger, men mangler også andre mennesker. Samfunnet forventer nærmest selvrealisering, og forventningene øker i tråd med de økonomiske og materielle godene vi omgir oss med. Vi krever mer og mer, står ovenfor uendelig med valgmuligheter, men opplever også mindre mening i livet, Godene i samfunnet kan oppleves mer som en belastning. Vi er våre handlinger, er livredde for å ta feil, ikke være på topp og frykter for å komme til kort. Å være i jobb og ha en utdanning er det som anerkjennes som et sosialt bidrag og som gir mennesket verdi. Dalen (2006) snakker om hvordan den betingelsesløse aksepten er en forutsetning for spesialpedagogisk arbeid. Hun fremmer med dette betydningen av at funksjonshemmede barn er i fellesskap med andre funksjonshemmede barn. I følge Dalen (2006) er denne muligheten spesielt viktig for barn med nedsatt hørsel. Festinger (1954) påpeker at menneskets selvfølelse øker ved å få muligheten til å sammenligne seg med en referansegruppe som er mest mulig lik en selv.

Goffman (2009) er opptatt av de stigmatiserte menneskenes plassering i samfunnet. Han skriver om hvordan selv den lykkeligste blant de normale har sine halvskjulte feil, og at det for hver feil finnes en sosial situasjon som gjør denne feilen mer fremtredende. Han er altså opptatt av hvordan sosiale situasjoner er med på å fremme eller hemme ulike sider

ved mennesket. Mennesket kan spille flere roller, som normal og som avviker, og tilpasse seg de ulike rollene gjennom livet. I noen grupper har man mer rett til å være en avviker. I mindre grupper kan det være lettere å avvike, framfor i en større gruppe hvor kravet til konformitet øker. Knyttet til det spesielle, annerledes og særegne er det mer fokus på hvordan de skiller seg fra andre framfor hvordan de ligner. Olsen (2013) er opptatt av at slik stigmatisering oppstår i relasjoner, i møte mellom mennesker hvor den ene nedvurderer den andre. Stigmatisering kan omhandle å bli stemplet som avviker med negativt fortegn, men for noen vil også stigmatisering være en bekreftelse på egen normalitet. Det vi karakteriserer som annerledes passer ikke inn i våre etablerte skjemaer og kategorier. Det er ikke bare det vi verbalt uttrykker som den andre tolker i et samspill, men det som ikke blir sagt gis også mening for den som tolker de tegn og atferd som fremkommer. Det semiotiske i språket gjør også usynlig diskriminering mulig.

4.0 Teoridel 2: elever med spesielle behov og det psykososiale skolemiljøet, med utgangspunkt i fra Julia Kristeva sine betraktninger om annerledeshet

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for Julia Kristeva sine teorier om annerledeshet, knyttet til de samme temaene som i foregående teoridel. Teorien det blir redegjort for, er hentet fra bøkene som ble presentert i innledningen og vil bli drøftet sammen med teorien i teoridel 1, i neste del av oppgaven. I tillegg til Julia Kristeva, er også andre forfattere benyttet fra antologien (Jan Grue, Berit H. Johnsen, Kristin Heggen, Irene Levin, Liv Mette Gulbrandsen, Eivind Engebretsen, Marit Haldar, Inga Bostad, Ingeborg Ovesen, Steinar Stjernø og Janne Thu Ilstad). Felles for dem, er at de skriver om annerledesheten ut i fra ulike temaer.

4.1 Elever med spesielle behov

Kristeva (2008) snakker først og fremst om annerledeshet i betydningen mennesker med funksjonsnedsettelse, men ønsker å tydeliggjøre hvordan annerledesheten omfatter alle mennesker. Hvordan alle mennesker er sårbare og utilstrekkelige i sin natur, og at det finnes flere måter å være menneske på. Funksjonshemming representerer menneskelige forskjeller, ikke defekter. Sårbarhet er felles for alle mennesker, men er i stor grad ekskludert i vårt tilsynelatende perfekte og narsissistiske samfunn hvor idealet er et menneske uten feil og mangler. I følge Kristeva (2008) er funksjonshemming ikke definert ut i fra mangler eller avvik, men er i større grad definert ut i fra samfunnets tolkning av

mulig hindringer en funksjonshemmet person kan oppleve for å kunne leve et liv i fellesskap. Levin (2010) poengterer at sårbarheten er synligere for noen enn for andre, men at alle har sin sårbarhet. Kristeva (2010) snakker om menneskets frykt for ”det andre”, og hvordan vi undertrykker egen sårbarhet i møte med andre. Usikkerhet knyttet til egen sårbarhet gjør at vi frykter mennesker med funksjonshemning. Owesen (2010) påstår at vi har glemt menneskets naturlige opprinnelse, da det naturlige ved mennesket er ulikhet. Den amerikanske uavhengighetserklæringen og den franske revolusjonen, har begge fremmet likhet som ideal. Hun problematiserer idealet om likhet i samfunnet. For mange betyr likhet at man står på hver sin side av et likhetstegn. Mange forstår likhet med en slik matematisk, kvantitativ likhet. Owesen (2010) sikter til at likhet også er synonymt med identitet, og at vår felles menneskelighet også er vår felles identitet. Vi like på noen områder, men ikke på alle. Menneskelig likhet gir derfor rom for forskjeller, fordi individer fremfor alt er sosiale konstruksjoner og ikke bare et resultat av et biologisk arvemateriale. Menneskelig likhet betyr lik verdighet, lik respekt, lik rang og like privilegier. Vi er grunnleggende like fordi vi er mennesker, men er også forskjellige fordi vi er mennesker.

4.2 Det generelle psykososiale miljøet i skolen

Grue uttrykker at man ”ikke blir lyttet til med mindre man har etablert et fellesskap med sitt publikum” (2010, s.85). Han er opptatt av hvordan vi snakker om annerledesheten, fremfor å snakke som eller med den. Han problematiserer hvordan mennesker må oppfylle visse krav for å være ”funksjonshemmet nok”. Svakheter i mange sammenhenger et krav for å bli identifisert som funksjonshemmet. Å være funksjonshemmet er kontekstavhengig, i tillegg til at det handler om hvordan man identifiserer seg selv, og opplever de situasjonene man møter. Vi forholder oss alltid til andre, slik vi oppfatter og tolker den andre. Å være funksjonshemmet er bare en del av identiteten, og er en av mange identiteter en person kan ha. I følge Kristeva (2010) representerer ikke funksjonshemning en defekt, men en menneskelig ulikhet. Hun er opptatt av at man kan eksistere på flere ulike måter, og at funksjonshemning er en av mange måter å være i verden på. Samtidig som Kristeva er ”de sårbares taler”, er hun også opptatt av det grunnleggende som alle mennesker har felles. Hun legger frem påstanden om at alle mennesker er sårbare i sin eksistens. Denne sårbarheten vil komme til uttrykk i en eller annen grad eller form i løpet av livet, uavhengig av funksjonsnivå.

Skolen er en arena hvor den menneskelige sårbarheten ofte viser seg. Gulbrandsen (2010) fremmer hvordan skolen både er en faglig -og sosial arena, der bekymringsskapende annerledeshet både kan etableres, synliggjøres, benevnes og oppheves. Johnsen (2010) mener at skolen trenger en mentalitetsforandring, og at opplæring bør være mer avgjørende og selvsagt for elever med spesielle behov, på grunn av opplæringens betydning for utvikling av selvstendighet og samfunnsansvar. De funksjonshemmede kan bli sett på som et forstyrrende element i undervisningen, fordi de ofte har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging og krever ekstra bruk av ressurser. Samtidig er tilpasset opplæring en lovpålagt rettighet for alle i skolen, og er ment å innebære en mer fleksibel og variert undervisning som skal omfavne alle elevene, uavhengig av behov. Johnsen (2010) mener det bør være fokus på mestring og læring i skolen, og at det medmenneskelige aspektet bør være særlig viktig i didaktikken. Hvordan vi skaper mening i samspill med andre mennesker, gjennom en felles oppmerksomhet. For Kristeva (2008) er bevisstgjøring, informasjon og utdanning sentrale prinsipper i et mer ”annerledes-vennlig” samfunn. Heggen (2010) er av den oppfatning av at kunnskap om diagnoser og ulike tilstander bør gjøres mer kjent. Samtidig understreker hun viktigheten av at den mellommenneskelige samhandlingen alltid bør være hovedfokuset. I skolen har det vært vanlig å knytte spesielle behov til individuelle problemer, fremfor mellommenneskelige.

Fordi vi ikke identifiserer oss med annerledesheten, har vi heller ingen verktøy eller begreper å forstå den ut i fra. Vi tiltrekkes av det som ligner oss selv mest, fordi det ukjente og avvikende skaper uorden i vår tilværelse. Det ideelle mennesket, er som alle andre. Vi beskytter oss selv ved å holde annerledesheten på avstand. I samfunnet regjerer en holdning om at vi skal bli som alle andre, være frisk og normal, produsere og til enhver tid ha kontroll over oss selv og livet vi lever. Det er mindre rom for sårbarhet og særegenhet (Kristeva, 2008). I følge Kristeva (2010) kan man få til et mer samhandlende samfunn dersom alle erkjenner sin sårbarhet, utviser mer empati og omsorg for menneskene rundt seg, ser muligheter i og for alle og anerkjenner mennesket som aktør i eget liv. Vi er alle mennesker, og alle mennesker er feilbarlige og ufullstendige i sin natur. Hun er opptatt av å fremme hvordan annerledesheten er hindret i å være en del av fellesskapet. En må se alle individer som en del av en større helhet, som et subjekt i et sosialt miljø og som påvirkes av og påvirker miljøet det befinner seg i. For å bli anerkjent som en del av fellesskapet, må man kanskje flytte fokus på de behovene alle har, framfor det som skiller oss fra hverandre. Alle mennesker har behov for å bli verdsatt, elsket, og å

vise og utvise kjærlighet, men vi har ulike måter å uttrykke disse behovene på. Et tankekors til skolesystemet må være at livet ikke måles i prestasjoner, men i anerkjennelsen og i ordene fra andre mennesker.

4.3 Elever med spesielle behov og deres behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen

Engebretsen & Haldar (2010) påstår at vi kan velge å eksistere i et samfunn som en bruker, eller som en borger. De tar utgangspunkt i menneskers borgerplikter, og hvordan alle mennesker har ansvar for fellesskapet. De mener at dette er veien å gå for å få til inkludering. De funksjonshemmedes problem er ikke i deres tilstand, men i måten de blir møtt på av samfunnsbetingelsene og enkeltmenneskers holdninger. Samfunnet ser det ideelle individ som aktivt, deltakende og autonomt. På den andre siden har du individene som ønsker å få til dette, men som ikke får muligheten. Borgerplikten innbefatter at alle individer har et samfunnsoppdrag som de er ansvarlige for. Hun trekker frem solidaritet, demokrati og rettigheter som betydningsfulle faktorer i et mer inkluderende samfunn. Anerkjennelsen av andres sårbarhet utgjør et demokratisk bånd, mener Kristeva (2010). Stjernø (2010) skiller mellom to ulike oppfatninger av solidaritet: likhet i form av felles økonomiske og sosiale interesser på den ene siden, og en solidaritet preget av gjensidig avhengighet, etikk, empatisk evne og menneskelig verdighet på den andre siden. For Stjernø (2010) er etikken solidaritetens grunnlag. Vi må bygge bro mellom sosiale klasser og grupper med ulike interesser, og ha en gjensidig omtanke for hverandres velferd. Kristeva (2010) skildrer hvordan alle mennesker har en iboende frykt for å være annerledes og sårbare. Funksjonshemning vekker angst hos ikke-funksjonshemmede, og fremprovoserer forsvarsmekanismer som avvisning, likegyldighet og arroganse- et ønske om å utrydde.

En definisjon av funksjonshemmede, er blant annet at de ikke kan representere seg selv. Bostad (2010) snakker om hvordan funksjonshemmede ofte opplever en representativ frihet ved at de til stadighet representeres av andre mennesker, systemer eller innretninger. De er avhengig av et mellomledd for å oppleve frihet. Et annet begrep er relativ uavhengighet, som handler om hvordan alle egentlig er helt avhengige av medmennesker og samfunnet på ulike tidspunkt i livet. Vi deler potensialet for sårbarhet, ikke hverandres faktiske sår, angst og fremmedfølelse. At mennesket er selvstyrt og autonomt er en selvpålagt illusjon. Det er ikke gitt hvordan livene våre skal være. Vi velger selv hva vi skal fylle vår tilværelse med. Bostad (2010) mener at funksjonshemning kan ses på som en forstørret menneskelighet, hvor det menneskelige blir mer tydelig og klart for oss. Det å få

medvirke i eget liv og representere seg selv, er nært knyttet til selvrealisering, livsmestring og opplevelsen av å være fri. En må få mulighet til å leve et annerledes liv. Kristeva (2010) foreslår en ny humanisme med anerkjennelse og ivaretagelse av en felles sårbarhet, for å overvinne redselen for livets yttergrenser. Alle mennesker har et ”psykisk liv”, med en uendelig søken etter mening, og alle opplever mangel på ”væren” i perioder hvor motstandskraften er svak.

4.4 Inkludering som tilnærming for å fremme det psykososiale miljøet i skolen

Kristeva (2010) er opptatt av att begreper som integrering og inkludering bør erstattes med samhandling for å utvikle et mer ”annerledes-vennlig” samfunn. Ved å utvise omsorg, anerkjennelse og respekt for den andre kan demokratiet styrkes. Inkludering defineres her som at samfunnet tilpasses variasjonen blant menneskene.

”Et inkluderende samfunn forutsetter et inkluderende språk”, uttrykker Bjarne Håkon Hansen i forordet til veilederen ”Et inkluderende språk”, utgitt av Arbeids- og inkluderingsdepartementet i 2007 (Ilstad, Haldar & Engebretsen, 2010 s. 268). Veilederen tar for seg hvordan språket påvirker hvordan vi ser på mennesker med ulik bakgrunn. Mennesket søker både kontakt og nærhet, men markerer også avstand eller avsky ved bruk av språket. Språk utviser makt, og kan være både inkluderende og ekskluderende. Kristeva (2010) skiller mellom det semiotiske språket, som består av sansing, kontakt og erfaring og det symbolske språket med vekt på informasjon og kategorisering. Det symbolske delen av språket er særlig fremtredende hos oss. Vi marginaliserer den semiotiske delen og lukker for andre forståelser av omverdenen vår. Hun anser den semiotiske delen av språket som den viktigste. Å skape mening er ikke språkets hovedfunksjon. Primært bruker vi språket til å komme i kontakt med andre mennesker. Fra vi er spedbarn, er vi i kontakt med andre gjennom det ikke-verbale språket. Det semiotiske utgjør vår særegne ”stemme”, det individuelle. Den symbolske delen av språket representerer det kollektive, som gjør kommunikasjon og meningsskaping mulig. De felles betydningene og symbolene i språket som vi er avhengige av for å forstå og gjøre oss forstått. Annerledesheten er ukjent og gir derfor ikke mening for oss. For oss, er annerledesheten vanskelig å få orden på. Fordi vi trenger å opprettholde orden, forsøker vi å endre på det som er ukjent og annerledes, til å bli noe mer håndgripelig for oss. En absolutt forståelse er en umulighet, da den åpner opp for flere parallelle betydninger. Kategorier gjør verden forutsigbar og gjør at vi kan orientere oss. ”Jeg vet hvem jeg er, fordi jeg vet hvem jeg ikke er”. På den måten trenger vi det som er annerledes, for å definere oss selv som normale og vanlige. Som

psykoanalytiker er Kristeva også opptatt av hvordan tidlige erfaringer i livet, ubevisst er med på å påvirke oss. Og hvordan selvet påvirkes av nettopp disse individuelle, tidlige erfaringene. Ilstad, Haldar & Engebretsen (2010) mener at språket både er definerende, produserende og ekskluderende. Hvordan vi snakker om andre mennesker, gjenspeiler ofte våre holdninger til disse menneskene. På denne måten bør vi unngå å bruke et verdiladet språk, slik at flere inkluderes i ”vi-et”. ”De andre” definerer aldri seg selv som ”de andre”. Kristeva (2008) ser ikke på integrasjon som en nødvendighet, men som noe som bør prioriteres og legges til rette for. For å inkludere ulike mennesker mer i det offentlige rom, bør vi satse på individuell tilrettelegging og personlig oppfølging, mener hun.

4.5 Retten til å være annerledes og fremtiden til spesialpedagogikken

Kristeva (2008) problematiserer ”godhetsdiskursen” i samfunnet, som hun mener det norske velferdssamfunnet er et godt eksempel på. En vanlig holdning blant folk, er at man synes synd på og er opptatt av å være særlig snill mot de funksjonshemmede. For noen ligger det bare godhet og empati bak slike handlinger, men på den andre siden fjerner vi også verdigheten til disse menneskene. Kristeva mener at vi bør tenke at disse menneskene har noe å tilføre oss av både erfaring og innsikt. Framfor å stole på egen tolkning av andres situasjon, bør vi forsøke å forstå den andre. I følge Kristeva (2008) er det mye endringspotensiale for de funksjonshemmede som gruppe i samfunnet. Som et ledd i å gjøre samfunnet mer ”annerledes-vennlig”, fremmer Kristeva (2008) forslag om å ha funksjonshemming som eget punkt i opplæringsplanen i skolen, og integrere dette som en naturlig del av læreplanen fra førskolealder og ut videregående. Opprettelsen av ”Handiscol” innebærer også innføring av obligatorisk skolegang for funksjonshemmede, integrering av barn med funksjonshemninger på hvert klassetrinn og utdanning av tilstrekkelig antall spesialpedagoger som kan bistå den vanlige lærerstaben. Hun mener at man bør øke kunnskapen om ulike funksjonshemninger, opplyse om mulige årsaker og muligheter for forebygging, orientere om de funksjonshemmedes fremtidige løsninger og muligheter, evner og begrensninger. I tillegg til ”Handiscol”, påstår hun at omsorgshjelp og materiell støtte til disse menneskene bør oppheves, og at uføretrygd bør innføres og graderes etter behov. Man har rett til å være sårbar, hjelpetrengende, funksjonshemmet og uvirksom, og ha lik rett til å eksistere som borger og som bruker. Før eller siden vil alle borgere være brukere, fordi livet og mennesket i seg selv er sårbart. Kristeva (2008) er opptatt av at vi skal forstå den andre, fremfor å normalisere eller å reparere. Det offentlige rom bør i større grad tilpasses de funksjonshemmede, som innebærer å gi dem større

tilgang til arbeidslivet, dersom den personlige kapasiteten tillater det. I tillegg bør de få mulighet til å bo i mindre boenheter hvor de kan få personlig hjelp. Som følge av ovenstående faktorer vil også levetiden til disse menneskene forlenges. Ved at vi gir disse menneskene et økt samfunnsansvar vil behovet for behandling og etter hvert også begrepet ”hemning” forsvinne.

Julia Kristeva (2010) sammenligner menneskers utilstrekkelighet som språkbrukere, med barrierene de funksjonshemmede konfronteres med i samfunnet. Hun mener at vi må utvikle en ny holdning til språket, for å utvikle nye holdninger til, og toleranse for mangfold. Vi bør gå fra å være opptatt av å forklare annerledesheten, til å bli mer nysgjerrige og utforske den. I større grad bør vi forsøke å forstå menneskene rundt oss. Kristeva (2010) anerkjenner de funksjonshemmede som annerledes, og som enkeltindivider med egne rettigheter og muligheter for et meningsfylt og verdig liv. Hun problematiserer tilretteleggingen for de funksjonshemmede i samfunnet. Vi må se på funksjonshemming som en forskjell fremfor en defekt, mener Kristeva. Kristeva (2010) sitt bidrag inn i det spesialpedagogiske landskapet, kan gjøre oss mer bevisste på våre holdninger til andre mennesker og hvordan vi snakker om, til eller med dem, hun kan bidra til at vi blir mer opptatt av hvordan vi bruker språket til å skape mening i livet, men også hjelpe oss med å bli bevisste på hvordan språket skaper både nærhet og avstand til menneskene rundt oss. Å kategorisere eller definere noen som annerledes eller spesiell, gjør skillet mellom mennesker større. En erkjennelse av at det normale er å være annerledes, ville kanskje redusere behovet for å kategorisere og etter hvert utrydde begreper som: inkludering/ekskludering og særskilte/spesielle behov. Jeg tenker at Kristeva sine tanker om funksjonshemmede sin posisjon i samfunnet, kan tilføye noe nytt i drøftingen rundt spesielle elevers eventuelle spesielle behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen, ved å åpne mer for fellesskapet og retten alle har, til å være annerledes.

5.0 Drøfting

Nå vil jeg drøfte teoridel 1 og 2, for å se om jeg kan besvare problemstillingen min. Jeg ønsker å finne ut av, om elever definert med spesielle behov faktisk har behov for noe særskilt i det psykososiale miljøet i skolen, og hvordan Julia Kristeva sine perspektiver kan bidra i denne drøftingen. Jeg vil drøfte teorien ved hjelp av fem underspørsmål. Først vil jeg drøfte hvem disse elevene er og hvordan de blir definert, deretter vil jeg se nærmere på deres psykososiale behov i skolehverdagen, før jeg ser på om det er mulig å få til et trygt

psykososialt miljø for alle elever i skolen. Et spørsmål som naturlig bringer meg videre til spørsmålet om inkludering er den beste løsningen for disse elevene. Til slutt vil jeg drøfte retten til å være annerledes og fremtiden til spesialpedagogikken. Disse spørsmålene vil forhåpentligvis hjelpe meg med å besvare problemstillingen, som er siste punktet i denne delen av oppgaven.

5.1 Hvem er elever med spesielle behov?

Tidligere i oppgaven har elever med spesielle behov blitt definert på flere ulike måter. Disse behovene omfatter alt fra funksjonshemning til eksepsjonelle evner og talent, og at funksjonshemmede er eksepsjonelle i seg selv. Med det Kristeva (2008) definerer som det symbolske språket, inndeles annerledesheten i ulike kategorier. Annerledesheten settes i system og defineres ikke bare som funksjonshemmede, som Kristeva særlig tar utgangspunkt i. Et eksempel fra teorien, er Befring (2012b) sin definisjon på elever med spesielle behov, ut i fra vanskeområder som følelser, atferd, læring, hørsel eller syn eller generelle utviklingsvansker. I likhet med Kristeva (2008) problematiserer Dalen (2006) en slik kategorisering av mennesker. På den andre siden, anser også Kristeva (2010) denne kategoriseringen som et menneskelig behov for å sette ting i system, forstå omverdenen og skape forutsigbarhet.

Handikap defineres med tap eller begrensning av muligheter til å delta i samfunnslivet, på lik linje med andre. Kristeva (2010) deler funksjonshemning i ulike varianter: mentale, sensoriske og motoriske, som igjen er inndelt etter grad av hemning. Definisjonene over fordrer at funksjonshemning defineres ut i fra samspeillet mellom individ og miljø. Funksjonshemningens problem er både biologisk, mentalt og sosialt da en nevrofysiologisk funksjonsvanske, også avhenger av materielle, kulturelle og sosiale kriterier. På denne måten kan også skolen være med på å hemme og fremme slike spesielle behov.

Kristeva (2008) er opptatt av at vi må skille mellom sykdom, funksjonshemning, utviklingshemning og uførhet. Slik jeg forstår det, streber hun etter en mer presis definering av hva som skiller noen av oss fra resten, og at det ikke er nok å definere noen som ”spesiell” eller annerledes. Hun sammenligner det å mangle synet, med å være mentalt eller moralsk blind. Med dette mener hun at det å ikke se eller respektere den andre, kan sidestilles med å ha en fysisk funksjonsnedsettelse. At man har vansker med å se betydningen av andre mennesker og hvilken funksjon andre mennesker har, kan i følge

Kristeva anses som en mental og moralsk funksjonsnedsettelse. Kristeva (2008) mener at vi mangler et samfunnsansvar for andre mennesker, og særlig de funksjonshemmede. Hun beskriver fornuft og følelser som to motsatser. Diderot (gjengitt i Kristeva, 2008) eksemplifiserer dette med hvordan den blinde bruker fornuften til å se sannheten bedre enn de seende; hvordan en kan forestille seg ting på en mer rasjonell og fornuftig måte når en ikke er forstyrret av synets villfarelser og fristelser.

Dalen (2006) stiller spørsmålsteget ved hvem som begrenser hvem, av individet og miljøet for elever med spesielle behov. Groven (2013) påstår at en kan forklare de spesielle behovene ut i fra eleven som person, eller som konsekvenser av et for lite tilrettelagt miljø. Den relasjonelle definisjonen, er den relasjonelle, slik Groven (2013) ser det. På sin side, mener Befring, Frønes & Sørli (2010) at man i stedet for å fokusere på hvor årsaken ligger, heller bør ta utgangspunkt i barnet og hvilke behov det uttrykker. Vygotskji (gjengitt i Reiber & Carton, 1993) anser det som betydningsfullt med et økt fokus på barnet og dets funksjon, ettersom alle håndterer sitt handikap forskjellig. Ved å anerkjenne at vi oppfatter verden forskjellig, åpner vi for å lære av hverandre og nyansere bildet på omverdenen vår, slik som Kristeva (2010) er opptatt av. Kristeva (2010) er særlig opptatt av hvordan vi alminneliggjør, allmenngjør eller fremmedgjør annerledesheten gjennom språket vi benytter. Vi har et stort forbedringspotensial da det kommer til hvordan vi omtaler annerledeshet og spesielle behov. Ved å ta sikte på å endre språkbruken vår, vil kanskje også situasjonen til de funksjonshemmede også bedres. Språk kan forstås på mange måter, og bør derfor presiseres, mener Kristeva (2008). Et helt konkret eksempel på dette er hvordan elever med spesielle behov blir presentert i litteraturen. En kan ikke unngå å undre seg over hvordan samfunnssituasjonen knyttet til annerledesheten kunne ha vært, dersom vi erstattet begrepet ”spesiell” med ”eksepsjonell” eksempelvis. På samme måte er Hallahan & Kaufmann (1988) også opptatt av at elever med spesielle behov faktisk skiller seg ut ved at de har andre behov, særtrekk og måter å lære på. De omtaler det spesielle som noe eksepsjonelt, i positiv forstand. Å se på elever med spesielle behov på denne måten, er preget av den humanistiske tradisjonen, med en positiv og optimistisk tilnærming til mennesket. Hos elever med spesielle behov, vil blant annet kreativiteten kunne bli stimulert i form av slike kompensatoriske prosesser Vygotskji (gjengitt i Reiber & Carton, 1993). Mennesket har ulike uttrykksmåter. I de fleste tilfeller blir elever med spesielle behov og funksjonshemmede sett på som to begreper om samme fenomen. Kristeva (2010) definerer funksjonshemmede som individer med bestemte behov. Beveridge (1999) mener at elever med spesielle behov er signifikant annerledes, men poengterer hvordan alle

mennesker opplever vansker med læring eller det sosiale i løpet av livet. Kristeva (2008) sier at det ikke finnes en fullkommenhet eller normalitet, som kan fungere som en rettesnor for alle. All sannhet er flertydig, og er gjenstand for dialog og forhandling. En teori, eller en sannhet forutsetter at noe havner på utsiden, og vil alltid bære preg av ”innenforskap” og ”utenforskap” slik som Tøssebro & Ytterhus (2006) også snakker om. Sannheten er polyfon på samme måte som mennesket og verden er flerstemt og bøyes i flertall. Det eksisterende produksjonssamfunnet anerkjenner ikke individer, men produsenter, ikke særegenhet men konformitet (Kristeva, 2008).

Kristeva (2010) er opptatt av å rokke ved noen av de språklige barrierene som gjør at annerledesheten oppleves så fjern og angstfylt for oss. Vi marginaliserer mangfold og spontanitet ved å økonomisere språket vårt, mener hun. Vi adlyder majoriteten og er konforme fremfor å la oss bevege av uforutsigbarhet og følelser. Det gjør det enklere for oss å forholde oss til omgivelsene, slik Kristeva definerer det symbolske språket. På den andre siden står semiotikken, som Kristeva særlig ønsker å fremheve. Semiotikk handler om menneskelig nærhet, følelser og meningsskaping sammen med andre. Kristeva (2008) problematiserer samfunnets perspektiver på annerledeshet og vår reduksjonistiske ideologi. I noen tilfeller får de funksjonshemmede et for stort samfunnsansvar, og funksjonshemmingen forsvinner. Ved at vi i større grad inkluderer de funksjonshemmede inn i samfunnslivet, øker sannsynligheten for at ”hemningen” vil forsvinne. Ved tilrettelegging for elever med spesielle behov i skole og samfunn generelt, vil grad av ”hemning” kunne reduseres og mulighetene for deltakelse øke. Å føle seg hemmet er også en subjektiv opplevelse, og er situasjonsavhengig. En kan tenke seg at det å føle at man er hemmet i sin livsutfoldelse og virke, også vil kunne føre til at man føler seg annerledes, at man ikke hører til eller har vansker med å finne sin plass. Denne refleksjonen åpner for en normalisering av det å føle seg annerledes, at man ikke passer inn eller får tilfredsstilt sine behov på en hensiktsmessig måte. Jeg antar at dette er noe de fleste av oss har opplevd og kan kjenne seg igjen i. Det er ikke et ønske fra Kristeva (2010) sin side at definisjoner som ”spesiell” og ”annerledes” skal forsvinne fra vokabularet vårt. Slik jeg forstår det, er hun opptatt av å få frem det unike ved enkeltmenneske, og ivareta individet med dets særegenheter. Samtidig som hun er opptatt av at det som skaper fellesskap mellom mennesker, er det vi anerkjenner som ”noe som gjelder alle mennesker”. Hun ønsker at vi skal åpne øynene og berikes av hverandre i et fellesskap, ved å være interessert i og forsøke å forstå ”den andre”.

Thygesen et al. (2011) & Fasting, Sarromaa Hausstätter & Turmo (2011) diskuterer hvordan "en skole for alle" har utviklet seg på godt og vondt. I følge Thuen (2008) er enhetsskolen i utgangspunktet utformet med tanke på "alle" utenom de med behov for noe ekstra. De grunnleggende holdningene i enhetsskolen er at det ikke er plass til elever med spesielle behov, og at de forstyrrer. Grunnlaget for denne oppgaven og spenningsforholdene som drøftes her, er at skolen ikke er tilpasset alle elever. På samme måte som Kristeva (2008) er opptatt av verdier og holdninger i grad av oppfølging av de funksjonshemmede, kan vi forstå de aktuelle utfordringene ut i fra de grunnleggende verdiene til enhetsskolen og erkjennelsen av at den i utgangspunktet ikke er utviklet for elever med spesielle behov. En kan trekke paralleller til Kristeva (2010) og hennes tanker om vår grunnleggende angst for det som er annerledes og som forstyrrer vår idealistiske verden, og hennes ønsker om en holdningsendring knyttet til denne gruppen. Ut i fra dette ser det ut til at det er de holdningsmessige barrierene som i størst grad forstyrrer for vår forsoning med annerledesheten. Slik jeg oppfatter Kristeva (2010) ønsker hun at disse elevene skal inkluderes i samme skole som sine jevnaldrende og i samfunnet ellers, fordi de også er mennesker, og ikke på noe annet grunnlag enn det. Noen av de behovene og vanskene vi definerer som spesielle, er også skoleskapte. Udir (2014) presenterer en økning i antall elever som mottar spesialundervisning i skolen, som kan relateres til at forskjellene blant elevene er økende, og at elever med spesielle behov har blitt mer synlige i skolen ettersom enhetsskolen provoserer frem andre behov.

5.2 Hva trenger elever med spesielle behov knyttet til det psykososiale miljøet i skolen?

Presidenten i Frankrike har satt oppfølging av de funksjonshemmede som sin tredje store oppgave i sin fem års periode. At presidenten i Frankrike ser på oppfølgingen av de funksjonshemmede som sin tredje store oppgave, er for Kristeva (2008) med på å gi statsborgerne nytt håp og en mulighet til å tenke over meningen med livet. Med et felles delt statsborgerskap kan grunnlaget for et nytt demokrati dannes. I denne tredje fasen, som Kristeva (2008) kaller den, gjør hun rede for historien til de funksjonshemmede i sammenheng med hvordan samfunnet har utviklet seg. Fra å se på individet med manglende evner, som uvesener eller undermennesker, til et økende kollektivt ansvar for disse menneskene. Det funksjonshemmede individet har store deler av sin historie måttet jobbe mot samfunnet, som har verdsatt statsborgere som lykkes, utøver og bidrar. De funksjonshemmede har mer blitt definert som omsorgsobjekter, uten individuelle, politiske eller juridiske rettigheter i samfunnet. Thuen (2008) er også opptatt av hvordan skolen

bidrar i menneskets dannelsesprosess, til å bli gode samfunnsborgere. Å ta del i fellesskapet anses som en stor del av denne prosessen. Integrering av de funksjonshemmede ses i sammenheng med normalisering. At individet får samme tilgang til og kan bruke de samme offentlige tjenester og får tilfredsstilt sine materielle og fysiske behov.

Salamanca- erklæringen (UNESCO, 1994) presiserer også betydningen av tilgang til offentlige tjenester for de funksjonshemmede. Å ha tilgang til, er ikke det samme som å bli eller å være integrert eller inkludert. Her ligger en mulighet for å tilpasse og vurdere etter subjektive behov og til barnets beste. Man bør bestrebe en ”barnesentrert pedagogikk”, som blant annet omfatter verdien av at barn lærer sammen med andre barn. Olsen & Mikkelsen (2015) påpeker det vesentlige ved å informere medelevene om de særlige hensyn rundt disse elevene, for å sørge for at de bedre forstår og respekterer disse elevenes annerledeshet. Kristeva (2008) viser til en spørreundersøkelse om funksjonshemming publisert i 2002, hvor det spesifikk ved funksjonshemming for første gang ble tatt på alvor. Undersøkelsen deler skiller mellom sykdommer, funksjonshemninger og utviklingshemninger og spesifiserer varianter av funksjonshemming (mentale, sensoriske og motoriske) som igjen er inndelt etter grad av hemning. Denne inndelingen ga større muligheter for å tilpasse den spesifikk funksjonshemningens behov. Kristeva mener altså at det å kunne tilpasse til de spesielle behovene, er av særlig betydning for disse menneskene.

Engebretsen & Haldrar (2010) påstår at de funksjonshemmedes problem ikke er i deres tilstand, men i måten de blir møtt på. Kristeva (2008) er på sin måte også opptatt av det psykososiale miljøet rundt mennesker med funksjonshemming, ved at hun er interessert i å fremme det spesifikk og subjektive med funksjonshemmingen. I dette arbeidet trekker hun frem de nødvendige og grunnleggende behov som alle mennesker har. I likhet med Maslow (1999) er også Kristeva opptatt av de grunnleggende behov sin betydning for enkeltmennesker, og da særlig kjærlighet og nærhet. I følge Maslow (1999) sitt behovshierarki, er trygghet og tilhørighet to av de mest grunnleggende menneskelige behov. Tilfredsstillelsen av disse behovene henger tett sammen med vekst, utvikling og opplevelse av livskvalitet. Befring (1997) mener at skolelivskvalitet henger sammen med det psykososiale miljøet i skolen, og at de mellommenneskelige relasjonene er avgjørende for denne kvaliteten. Vi som jobber i skolen, må se hele eleven, både med vekt på læring, trivsel og personlig utvikling.

NOU 2015:2 fremmer betydningen av vennskap, ettersom elever med spesielle behov er mer utsatt for ekskludering og kan ha utfordringer med å opprette varige relasjoner til medelever. Kokkersvold (u.d) & Kokkersvold (2014) mener at elever med spesielle behov er særlig utsatt for mobbing og utvikling av psykososiale vansker, og er opptatt av at den sosiale dimensjonene i det psykososiale miljøet er viktig å ta tak i, i skolen. Det sosiale påvirker er med på å bygge opp den psykiske dimensjonen. I og med at disse elevene har dårligere sosial kompetanse og er mer utsatt for mobbing og ekskludering enn andre elever, slik som Nordahl & Hausstätter (2009) beskriver det, kan et økt fokus på den sosiale dimensjonen synes særlig hensiktsmessig for disse elevene i skolesammenheng. I skolen har det vært, og er det fortsatt mest fokus på teoretiske fag, fremfor personlig velferd og utvikling. Ofte møter ikke disse barna skolens forventninger (Hallahan & Kaufmann, 1988). Rye (2007) problematiserer at det i skolen fremdeles regjerer fornuft og teori fremfor funksjonell læring som individene selv har ansvar for. I tillegg er skolen konkurransepreget, og kan føre til at elevene mister interesse. I alle fall for de elevene som ikke når opp i slike konkurranser. Samarbeid fremheves som et godt alternativ. En bør presentere elever med spesielle behov og være åpen om menneskelige variasjoner og om nødvendigheten av differensierte opplegg og instruksjoner. Eksempelvis vil det at elever lærer hverandre kunne redusere konkurransepreget, de lærer i større grad å ta vare på hverandre og bruke den makten vi har ovenfor hverandre til det beste for ”den andre”. En heterogen gruppe elever vil slik sett berike læringskonteksten, og øke sosial- og moralsk læring. En skole uten variasjoner, eller åpenhet om mangfold, vil gi elevene et uriktig inntrykk av samfunnet, og hindre forberedelse mot et heterogent samfunn. Videre fremhever Befring (2012b) betydningen av mestringsopplevelser for elevene. At elevene utvikler tro på fremtiden og på at de kan være betydningsfulle bidragsytere i samfunnet. I tillegg er opplevelsen av mening og engasjerende interesser som virker positivt inn på det psykososiale i skolen. Utvikling av positiv selvoppfatning blir sett på som en av de mest betydningsfulle faktorene i menneskets utvikling. En positiv selvoppfatning utvikles ved at andre verdsetter oss, gir oss kjærlighet og anerkjennelse. Befring (1997) mener at utvikling av sosiale ferdigheter bør anerkjennes som noe av det viktigste i skoleløpet for barn med spesielle behov. Hallahan & Kaufmann (1988) anser utviklingen av vennskap, å føle tilhørighet, få aksept, føle at man har verdi og oppleve trygghet som noe av det mest verdifulle i skolen. Rye (2007) & Hallahan & Kaufmann (1988) understreker utvikling av sosiale ferdighetene som særlig betydningsfullt for elever med spesielle behov, da de har større sannsynlighet for å oppleve språklige utfordringer, i tillegg til vansker med å ta

initiativ og tilpasse seg i sosiale situasjoner. I tilknytning til dette kan det være vanskelig å utvikle vennskap og tilpasse seg et fellesskap med andre mennesker. Rye (2007) indikerer at barn med spesielle behov kan ha vansker med å uttrykke sine behov, slik at de blir anerkjent og forstått av mennesker i nærmiljøet. Smil, blikk, lyder og mimikk som barn benytter for å være i interaksjon med sine omgivelser, kan være utfordrende som kommunikasjonsmiddel for disse barna. Dette kan påvirke deres tro på egen innflytelse på miljøet og motivasjonen til å interagere med sine omgivelser. Barn med spesielle behov kan oppleves som egosentriske da de kan ha vanskeligheter med å ta andres perspektiv og tilpasse seg sosiale situasjoner. De har større sannsynlighet for å respondere upassende på initiativ fra andre og reagere med uønsket atferd. Flere av elevene karakterisert med spesielle behov har i tillegg språkvansker, og kan ha vanskeligheter med å kommunisere optimalt med omverdenen. På denne måten kan det være utfordrende for disse barna å tiltrekke seg og holde på venner. Barnets positive erfaringer kan være med på å fremme den psykososiale- og mentale utviklingen. Det kan derimot være en risiko for utvikling av psykososiale vansker, dersom lite individuelt utviklingspotensial kombineres med store miljømessige problemer. Et miljø med gode ressurser derimot, vil kunne legge til rette for gode utviklingsmuligheter for barn med svakere ressurser.

Guldbrandsen (2010) skriver i sitt kapittel om hvordan skolen både er en faglig og sosial arena der bekymringsskapende annerledeshet både etableres, synliggjøres, benevnes og oppheves. Etersom barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag i skolen, blir dette en naturlig arena for muligheter og begrensninger på det personlige plan.

Mestringsopplevelser og generelle positive erfaringer i skolen kan virke forebyggende på psykososiale vansker (Rye, 2007 & Befring, 2012b). Groven (2013) mener at skolen er med på å forsterke sosiale forskjeller blant elevene. Slik det er nå, er skolekulturen tuftet på middelklassens kultur, preget av verdier som autonomi, fleksibilitet, mestring, høy motivasjon, tilpasningsevne og evne til å utsette behovstilfredsstillelse. Mange barn føyer seg lett inn i forhåndsbestemte rammer og verdier i skolen. På den andre siden, kan det være svært utfordrende for elever med spesielle behov å tilpasse seg dette.

Det psykososiale miljøet og det generelle læringsmiljøet påvirker hverandre gjensidig. Å trives og være en del av et fellesskap med andre individer, er avgjørende for alle elevers læring og utvikling. I følge Johnsen (2010) er opplæring i skolen avgjørende for individuell selvstendighet og samfunnsansvar. ”Prinsipper for opplæringen” refererer også til skolens ansvar for å utvikle de sosiale ferdighetene (Udir, 2006). Dette er særlig

viktig for mennesker med spesielle behov, og spesielt barn med utviklingshemning, mener Johnsen (2010). Vi har en tendens til å se på funksjonshemninger som ødeleggende for det sunne og moderne samfunnet vi lever i. En konsekvens av dette er segregering og utestengning. Johnsen (2010) påstår at skolen behøver en mentalitetsforandring knyttet til funksjonshemmede. Slik det er nå, er det en ambivalens mellom tanken om ”en skole for alle” og at elevene må tilpasse seg skolens krav. Funksjonshemmede ses ofte på som forstyrrende elementer i undervisningen. Kristeva (2010) er opptatt av at vi må ta hensyn til individuelle mangler i tillegg til de samfunnsmessige ulemper og barrierer individet står ovenfor. Vi bør i større grad snakke om individer i en funksjonshemmet situasjon, fremfor funksjonshemmede individer. Å bli identifisert som funksjonshemmet er ikke alltid viktig. I mange tilfeller er svakhet et krav for å bli identifisert som funksjonshemmet. Man er ikke funksjonshemmet i alle situasjoner (Grue, 2010). Grue (2010) fremmer betydningen av egen opplevelse av livssituasjonen, likesom Rye (2007) også mener at man best kan tilrettelegge for disse elevene ved å undersøke hvordan de opplever sin skolehverdag. Levin (2010) skriver i sitt kapittel om annerledeshet og interaksjon, at vi gjerne forholder oss til andre slik vi oppfatter og tolker dem. Vi tror vi vet hva andre tenker og føler ut i fra egne antakelser. Sannheten er at vi til enhver tid har individuelle opplevelser og definisjoner av en situasjon. Levin (2010) mener også at funksjonshemningen kan være hele eller deler av et menneske sin identitet, ut i fra dette individets subjektive opplevelse. Alle har flere identiteter som varierer etter hvilken kontekst og situasjon vi befinner oss i.

Kristeva (2008) anser enhver sannhet som preget av dialogismen, ved at det er reformuleringer av samme saksforhold som andre har sagt noe om tidligere. Det vil alltid være noe som ikke passer inn i samfunnets strukturer og regler. Slik som elever med spesielle behov ikke blir tilstrekkelig inkludert i den ordinære skolen og den ordinære undervisningen. Når den ordinære opplæringen i skolen blir for lite tilpasset individuelle variasjoner, øker behovet for spesialpedagogiske tiltak, mener Groven (2013). ”Handiscol” er et begrep Kristeva (2008) benytter om en skole som ivaretar de funksjonshemmede. Hun mener det bør innføres obligatorisk skolegang for funksjonshemmede, at barn med funksjonshemning skal integreres på de ulike klassetrinnene og utdanne tilstrekkelig antall spesialpedagoger som kan formidle denne type kunnskap og bistå den vanlige lærerstaben. Slik kan man både informere og bevisstgjøre om funksjonshemninger, i tillegg til at man kan utdanne fremtidens borgere med en annen holdning til de funksjonshemmede enn det mange har i dag.

Kristeva (2008) stiller spørsmålstegn ved det hun kaller ”en flytende pedagogikk” for funksjonshemmede, fremfor å gi dem individuell tilrettelegging i form av spesialundervisning eksempelvis. Hun mener at de funksjonshemmede bør få spesialisert, individuell hjelp og oppfølging, både i skolen og på andre arenaer i samfunnet. Med utgangspunkt i miljømessige barrierer, skriver Johnsen (2010) om hvordan den didaktiske praksisen i skolen bør endres med økt fokus på individuell, og eventuell spesialpedagogisk tilrettelegging. Pedagogisk differensiering i form av fleksibel og variert undervisning er nødvendig for at alle skal kunne få utbytte av opplæringen. Det understrekes at fokus på mestring og læring er avgjørende, og hvordan det medmenneskelige aspektet er særlig viktig i didaktikken. Kristeva (2008) kritiserer trenings- og opplæringsperspektivet i det norske samfunnet. I dette ligger det også, slik jeg ser det, et ønske om å utdanne flere spesialpedagoger og videreutdanne lærere og andre skoleansatte til å møte disse elevene på en best mulig måte. Med et økt fokus på spesialpedagogiske tema og nødvendigheten av differensiering i lærerutdanningen, vil man kunne stå stødigere i møte med annerledesheten i skolehverdagen.

Det finnes begrensninger i alle individer og i alle miljøer, men vi bestemmer hvor vi skal ha fokuset og hva som skal tilpasses hva. Det handler i stor grad om hvordan skolen evner å imøtekomme barn med spesielle behov, deres egenskaper, interesser, evner og opplæringsbehov. Løsningen er ikke å gjøre det spesielle allment, men å tilpasse opplæringsmiljøet. Når en skole skal være for alle, må den ha et system for å gi ekstra støtte til noen. Det betyr også at dersom kvaliteten på opplæringen er god, vil det bli mindre behov for spesielle tiltak, og flere elever kan få utbytte av den ordinære opplæringen. Den allmenne undervisningen bør ha så god kvalitet at den også kan forebygge behov for ekstra tilrettelegging. Samtidig beskrives det som problematisk dersom spesialpedagogiske tiltak i skolen fullt ut erstattes av allmennpedagogiske tiltak. Betyr dette at det også er særlig tilpasse det psykososiale miljøet til disse elevene?

5.3 Kan man få til et trygt psykososialt miljø for alle i skolen?

Tidligere i oppgaven er det gjort rede for hvordan vi kan oppfatte annerledeshet og spesielle behov. Dalen (2006) mener at den subjektive opplevelsen av skolemiljø og livskvalitet er avgjørende for hvordan en har det i skolen, uavhengig av spesielle behov. I Opplæringslova (Udir, 2010) omtales elevenes subjektive opplevelse av de mellommenneskelige forholdene og læringssituasjonen i skolen, som avgjørende for det

psykososiale miljøet. Den subjektive, psykiske dimensjonen blir fremhevet. Det individuelle mennesket, subjektet, settes i fokus for hvordan man best kan tilrettelegge det psykososiale miljøet i skolen. Mange av oppsummeringene i The Dataprev Project (gjengitt i NOU 2015:2) pekte på betydningen av å ha en positiv og helhetlig tilnærming som omfatter både kunnskap, verdier, følelser og atferd. Det understrekes at intervensjonene fungerte bedre når de var positive framfor å være problembaserte. Konklusjonen i de fleste tiltaks-oppsummeringene var at de var mest effektive dersom intervensjonene involverte hele skolen. Videre ble også betydningen av en god skolekultur og et felles verdigrunnlag fremhevet. Ledere og lærere er sentrale aktører for at en intervensjon skal fungere.

Dalen (2006) snakker om de holdningsmessige barrierene i samfunnet vårt knyttet til de spesielle elevene. NOU 2015:2 mener at noe av det som må til for å bedre det psykososiale miljøet i skolen, er endringer knyttet til skolekultur, holdninger og verdier. I likhet med NOU 2015:2 og Dalen (2006), mener også Kristeva (2008) at det som må til, er en holdningsendrende kulturrevolusjon. Utdanning er et viktig aspekt i det Kristeva anser som en ny humanisme. Denne nye humanismen omfatter blant annet anerkjennelse av hverandres menneskelighet, og verdsetter psykososiale faktorer som økt verdsetting av andre mennesker. Heggen (2010) trekker frem Kristeva sitt forslag om en ny humanisme som en del revolusjonstenkningen. Det at vi deler en grunnleggende sårbarhet, gjør at vi har en gylden mulighet til å komme nærmere hverandre som mennesker. I denne forbindelse, snakker Kristeva (2010) om en persontilpasset omsorg, hvordan fokus bør flyttes fra funksjonshemmingen, og til subjektet. En slik type omsorg innebærer å ha empati og forståelse for funksjonshemmingen særegenheter, samt styrking av rettigheter. I følge Grue (2010) har man større sannsynlighet for å bli anerkjent og godtatt dersom man utviklet et fellesskap til sine medmennesker. Et fellesskap er preget av en felles, gjensidig identitet, hvorav de menneskene som inngår føler seg som en del av en større helhet. ”Å være funksjonshemmet nok” bør erstattes med det ”å være menneske nok” til å bli inkludert i fellesskapet. Å være nok menneske til at man inngår som en del av fellesskapet, avhenger ikke av et menneske sitt funksjonsnivå men er bør kun avgjøres ut i fra det faktum at vi eksisterer som mennesker. Samtidig som Kristeva (2010) er opptatt av at mennesker skal komme nærmere hverandre gjennom en felles sårbarhet, skriver Heggen (2010) om det hun kaller ”positiv avstandsskaping”. Med dette mener hun hvordan kunnskap om diagnoser og ulike tilstander kan gi oss bedre forståelse for andre mennesker, og gjøre den mellommenneskelige samhandlingen enklere. Ved å øke forståelsen, vil i

følge Dalen (2006) følelsen av avmakt kunne reduseres og vi vil kunne ha mer fokus på det som skjer mellom menneskene. En kan anerkjenne den andre, samtidig som en har respekt for ulikhetene mellom oss.

Utvalget i NOU 2015:2 skriver om betydningen av å skape en felles historie sammen med mennesker. Kristeva (2008) er særlig opptatt av menneskets grunnleggende behov, som at alle mennesker er grunnleggende avhengige av hverandre, og deler en grunnleggende sårbarhet. Andre mennesker er viktige for vår selvoppfatning, og alle mennesker har et kontaktbehov med andre mennesker for å skape mening i livet. Menneskelig nærhet skapes stor grad gjennom språket vi anvender. Som nevnt over, er de noe grunnleggende i menneskeheten som Kristeva er opptatt av å fremme i arbeidet for de funksjonshemmede sin posisjon i samfunnet. Hun snakker blant annet om ansikt foran loven. Med dette forstår jeg flere ting: at subjektet med eller uten en funksjonshemning bør få sin rettmessige plass, at menneskets, og særlig barnets rettigheter bør ligge til grunn for all praksis på dette feltet. Barns rettigheter gjelder for alle barn, uansett hvem de er. FNs barnekonvensjon (1989) sier blant annet, at barn som har en psykisk-eller fysisk utviklingshemning, skal sikres et fullverdig og anstendig liv ved å fremme selvstendighet og aktiv deltakelse i samfunnet. Barnekonvensjonen sier også at disse barna har en rett til særlig omsorg, at de har særlige behov. Hjelp som følge av disse spesielle behovene, skal arrangeres slik at de kan motta undervisning, opplæring, helsetjenester, forberede seg til arbeidslivet på en måte som fremmer sosial integrering og personlig utvikling. Menneskerettighetene (FN,1948) gjelder for alle mennesker, og fremmer blant annet menneskers rett til å bli anerkjent som rettssubjekt, beskyttelse mot diskriminering, rett til statsborgerskap, sosial trygghet, arbeid, undervisning og ha plikter ovenfor samfunnet som skaper muligheter for personlig utvikling. Innholdet i disse konvensjonene er også bakgrunn for mye av det Kristeva fremmer i sitt arbeid for de funksjonshemmede. Det er som at vi glemmer det mest fundamentale i den menneskelige eksistens. Engebretsen & Haldar (2010) er opptatt av å endre statusen til de funksjonshemmede, fra bruker til borger. På samme måte som Kristeva, er de opptatt av å gi de funksjonshemmede borgerplikter, som alle andre. De funksjonshemmede skal ha et gjensidig ansvar for fellesskapet. Individet bør få så mye ansvar for seg selv og sitt liv, som de har forutsetninger for å håndtere, slik at det ikke er prisgitt omgivelsene sine. Engebretsen & Haldar (2010) skiller mellom inkludering og integrering på denne måten: med integrering blir man tatt inn i noe som allerede er, mens ved inkludering forsøker man å tilpasse samfunnet etter variasjonen blant menneskene. Å

understreke annerledesheten og forskjellene mellom oss gjør ikke at vi kommer nærmere hverandre som mennesker. Kristeva (2008) snakker om at vi er forpliktet til hverandre før loven. Barnekonvensjonen ble utviklet før Opplæringslova, og grunnlaget for fokus på barn- og unges psykososiale utvikling har slik sett lenge vært i fokus. Kristeva (2008) snakker likevel om en mer grunnleggende demokratisk pakt mellom mennesker, som setter enkeltmennesket foran fellesskapet, det singulære fremfor det universelle og det semiotiske fremfor det symbolske. Med dette forstår jeg at det er et grunnleggende bånd mellom menneskene, kun fordi vi alle er mennesker, og at det ut i fra denne erkjennelsen ikke er noen annerledeshet utover normalvariasjonen. At en i større grad bør være opptatt av det mellommenneskelige, det psykososiale, heller enn det som skaper avstand og gjør oss forskjellige.

Kristeva (2008) sier at livet ikke måles i prestasjoner, men i anerkjennelse og ordene til andre mennesker. En må ha en interesse og et ønske om å forstå hverandre framfor å endre eller reparere, sier hun. Vi stenger for opprettelsen av kontakt med den andre, dersom vi fokuserer for mye på trening og opplæring av den andre. Å bli elsket og vise kjærlighet til andre mennesker, er grunnleggende behov som alle mennesker har. Kristeva (2008) ser på språkets funksjon som meningsskapende, i sammenheng med hvordan vårt kontaktbehov og vår grunnleggende avhengighet av omverdenen er betydningsfull for menneskets opplevelse av mening. Mennesket søker både kontakt og nærhet, og markerer avstand eller avsky gjennom språket.

5.4 Er inkludering den beste tilnærmingen for å fremme det psykososiale miljøet i skolen?

I følge NOU 2015:2 er inkludering nært knyttet til det å føle tilhørighet og oppleve det psykososiale miljøet som trygt. Overskriften til NOU 2015:2 antyder at følelse av tilhørighet er avgjørende for opplevelsen av et godt psykososialt miljø i skolen. Kristeva (2008) mener at integrasjon og inkludering bør prioriteres og legges til rette for, men at det ikke er en nødvendighet. I NOU 2015:2 blir inkludering fremhevet som noe idealistisk, og blir sett i sammenheng med å oppleve tilhørighet og være en del av et trygt psykososialt miljø. Skolen blir sett på som en inkluderingsarena i overgangen mellom skole og normalsamfunn, barneliv og voksenliv. Kristeva (2008) mener at et er i livet etter skolen, hvor realiteten slår inn og annerledesheten kanskje blir synligere enn noen gang. Det synes å være et stort gap mellom intensjoner og praksis rundt denne gruppen mennesker, et språk mellom politiske intensjoner og praktisk utøvelse. Det er ikke er alt som lar seg løse

gjennom offentlige bestemmelser og i institusjoner, og vårt ideal om inkludering er et godt eksempel på dette. Det strebes etter å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære skolen og i samfunnet generelt. Men et slik forsøk på en universell utforming av skolen, er ikke bare positivt for elever med spesielle behov. Det er en tydelig ambivalens i forskningen på dette området, om hvorvidt inkludering er ensidig positivt. Kiuppis (2011) mener at skolen har mulighet til å tilpasse seg, slik at den kommer hver enkelt elev til gode, og at den burde ta hensyn til individuelle ferdigheter og muligheter. Den største formålet med inkludering, bør være at elevene skal trives.

Befring (2012b) er opptatt av at vi må erkjenne at alle mennesker har særpreg. Kristeva (2008) mener at vi foretrekker det som likner oss selv mest. Hun mener at vi trenger det som er sykt eller funksjonshemmet for å definere oss selv som friske, vanlige og normale. Vi kategoriserer andre for å beskytte oss mot det ukjente ved å holde det på avstand. Hallahan & Kaufmann (1988) fremhever at elever med spesielle behov, ikke bare opplever det å bli inkludert i en ordinær klasse som positivt. Forskning viser at disse elevene både opplever mer ensomhet og isolasjon i den ordinære skolen enn andre elever (Dalen, 2006). Fysisk integrering i ordinær skole, kan føre til sosial isolasjon fremfor å føle tilhørighet, slik som Engan & Tøssebro (2006) ser det. Å være en del av et fellesskap er viktig for alle mennesker, men ikke på bekostningen av den psykososiale tryggheten. I følge Dalen (2006) trives flere av elevene med spesielle behov bedre i en spesialklasse, fordi det ble stilt mindre krav til prestasjon, i tillegg til at de har behov for å føle tilhørighet med egen referansegruppe. Inkludering omfatter både tilhørighet, medansvar og delaktighet. En normaliseringsprosess handler ikke nødvendigvis om å ”gjøre likt for alle”, men at det også kan handle om å skape forutsetninger for en bra og verdig tilværelse. En kan forstå dette som at ikke alle elever med spesielle behov vil eller skal inkluderes i en ordinær klasse for enhver pris. Det psykososiale omhandler, i følge Befring (2012b) vår subjektive oppfatning av våre omgivelser, og hvordan elevene selv opplever sin skolehverdag. Inkludering handler også om å ta hensyn til hver enkelt elev sine individuelle behov. Fornuft og teori regjerer fremfor det funksjonelle i skolen. På samme måte mener også Kristeva (2008) at følelsene bør få mer plass. Følelsenes sentrale rolle, blir også fremstilt i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), og da særlig de positive følelsene. Kristeva (2008) er opptatt av at vi må bli mer følelsesmessig mottakelige og bevisste ovenfor funksjonshemmede, og at dette må kombineres med kunnskapen om disse menneskene. Å formidle kunnskap kan være med på å bekjempe avvisning og frykt, og kan bidra i

holdningsendringen mot er mer solidarisk samfunn. Inkompetanse og uvitenhet kan være farlig for de funksjonshemmede, mener hun.

For noen er inkludering et mål, for andre en tenkemåte og grunnlag for pedagogisk arbeid. Det stilles spørsmålsteget ved om spesialundervisningen har sitt utspring fra verdisyn i skolen, eller om det handler om barn- og unges vansker med å tilpasse seg skolens krav og forventninger. I litteraturen blir inkludering ofte satt i sammenheng med spesialundervisning. Begrepet inkludering er utviklet med tanke på alle, men synes å være spesielt for noen. I følge Kiuppis (2011) er det liten enighet om hvem begrepet om inkludering i skolen egentlig er for. Det eneste det er utviklet konsensus om, er at inkludering i skolen er utviklet for barn- og unge uten å ta så mye hensyn til de voksne. Det synes videre å være enighet om visjonen om å redusere barrierer for læring og deltakelse i skole og samfunn, samtidig som det er liten enighet om for hvem og hvordan inkludering skal overføres til en pedagogisk praksis. I flere sammenhenger blir inkludering i skolen sagt å handle om utdanning for alle, om aktiv deltakelse og livslang læring. Med inkludering skal man unngå marginalisering, men i mange sammenhenger blir begrepet brukt for mennesker med nedsatt funksjonsevne, og ikke for alle uavhengig av forutsetninger, evner, potensial og egenskaper. Bak intensjonen om enhetsskolen, var idealet om å inkludere alle, slik Kiuppis (2011) også har snakket om. I realiteten blir begrepet i større grad brukt i sammenhenger hvor det er snakk om noe eller noen spesielle som skal inkluderes inn i fellesskapet. For Kristeva (2008) handler inkludering om en følelsesmessig og mental inkludering av de funksjonshemmede. At vi har omsorg for og utviser solidaritet og medmenneskelighet ovenfor denne gruppen mennesker. For mange av oss er dette utfordrende, fordi det innebærer å anerkjenne muligheten for selv å bli funksjonshemmet. For å kunne sette oss inn i andre menneskers situasjon, må vi kunne kjenne på følelsene av å være i den situasjonen selv. Empati bør slik sett anerkjennes som en svært meningsfull egenskap å inneha.

Illstad, Haldar & Engebretsen (2010) skriver om hvordan et inkluderende samfunn forutsetter et inkluderende språk. De skriver om Kristeva sin oppfatning av at den absolutte forståelse er en umulighet. Et språk produserer alltid flere parallelle betydninger. De ordene vi bruker, er påvirket av våre holdninger til de menneskene vi snakker om. Språk er både definerende, produserende og ekskluderende. De mener at vi må unngå å benytte et verdiladet språk, for at flere kan inkluderes i "vi-et".

5.5 Hva med retten til å være annerledes, og fremtiden til spesialpedagogikken?

I følge Kristeva (2010) sine refleksjoner kan mobbing av elever med spesielle behov ses på som et forsøk på å distansere seg fra egen angst og sårbarhet. Å definere at ”dem” ikke er som ”oss”, slik at vi kan opprettholde den plettfrie fasaden og kjempe mot sårbarheten i oss selv. Hva med retten til å være annerledes- hvis annerledesheten bare fikk være annerledes?

Fraser (2007) drøfter spenningsforholdet mellom å avskaffe og verdsette ulikheter i samfunnet vårt. Hennes diskusjon er i stor grad en diskusjon av bruk begreper knyttet til dette spenningsforholdet. Hun snakker om anerkjennelsen som et nødvendig og grunnleggende behov for alle mennesker, og hvordan anerkjennelse også kan bidra til å verdsette særtrekkene blant oss. Samtidig frykter hun at denne anerkjennelsen av ulikheter kan føre til at forskjellene øker. På en måte er denne teorien selvmotsigende. På en side forsøker den å rette opp en skeivfordeling i samfunnet ved fokus på likeverd som mennesker, mens den på andre siden ønsker å ivareta det særegne og gi de mer sårbare gruppene mer bekreftelse på deres særstilling. Kristeva (2010) ser på frihet, likhet og brorskap som grunnleggende idealer i en demokratisk stat. I følge Bostad (2010) er mennesket som fri og ufri på samme tid, på den måten at alle mennesker er helt eller delvis avhengig av sine medmennesker og samfunnets ressurser på et tidspunkt i livet. Vi kan si at individet både er omskiftelig og flerdimensjonalt. Vi deler potensialet for sårbarhet, ikke hverandres faktiske sår.

Askheim (2003) er opptatt av at makten skal tilbake til de sårbare gruppene i samfunnet, og at de selv skal finne innholdet i ”det gode liv”. Allikevel understreker han at mellommenneskelige relasjoner er en viktig faktor for å oppnå mening i livet. Sosial deltakelse er viktig for oss på den måten at vi blir verdsatt, anerkjent, får oppleve mestring og utvikle kunnskaper og ferdigheter. Skolen er en viktig arena for å utvikle god livskvalitet, mener Askheim (2003). Dette understreker betydningen av at elever med spesielle behov får være en del av et fellesskap og utvikle seg sammen med andre elever. Kristeva (2010 & 2008) er opptatt av at de funksjonshemmede skal ha ansvar for eget liv, så langt det er mulig, fordi vi alle er aktører i eget liv. Vi har alle et ønske om å bli sett og verdsatt, og er avhengige av utfordringer for at vi skal oppleve mestring og mening. I følge Kristeva (2010) behandler vi funksjonshemmede som pleie- og omsorgstrengende mer enn nødvendig.

Bostad (2010) mener at mange funksjonshemmede har lang erfaring med å være representert av andre mennesker, systemer eller innretninger. I mange tilfeller er de avhengige av et mellomledd for å oppleve frihet. Leonardsen (2007) påstår at samfunnet i større grad må åpne for myndiggjøring av statsborgerne. Mangelen på opplevelse av mening, er en av de største psykososiale utfordringene velferdsstaten står ovenfor og henger i stor grad sammen med prinsippet om myndiggjøring. Vetlesen (2009) markerer hvordan friheten også bidrar til at vi opplever livet som mindre meningsfylt, ved at det økende ansvaret for eget liv også gjør at vi blir mer ensomme og enda mer avhengige av andre mennesker.

Å ha muligheten til å være aktiv og medvirke i sitt eget liv, er knyttet til selvrealisering, livsmestring og en opplevelse av å være fri. En må få friheten og muligheten til å leve et annerledes liv. Owesen (2010) trekker frem hvordan vi er grunnleggende ulike fra naturens side. Hun mener at vi kanskje må ha glemst hvordan ting en gang oppstod. I vår tid er likhet et ideal. Owesen mener at det ikke nødvendigvis handler om at man står på hver sin side av likhetstegnet, men at man opplever en kvalitativ sosial likhet. At man opplever lik verdighet, respekt, rang og like privilegier. At vi er like i vår felles menneskelighet. Slik er vi like på noen områder, men ikke på alle. Det som gjør oss særlig forskjellige er de sosiale konstruksjonene som former oss. På denne måten kan vi kanskje forstå hvordan samfunnet ser på annerledesheten. Historien om annerledesheten er preget av en stor sårbarhet som både kan gjøre oss sinte og skamfulle. Vi har ikke ønsket å identifisere oss med denne annerledesheten som er blitt ekskludert fra fellesskapet og dehumanisert opp igjennom historien. Vi vil ikke risikere å havne utenfor det menneskelig fellesskap som vi er avhengig av på så mange måter. Owesen (2010) påstår at man bør ha et aktivt forhold til begreper som likhet, frihet og annerledeshet, fordi begrepenes innhold er i endring på samme måte som vårt samfunn også endrer seg. I stedet for å fokusere på likhet som noe matematisk og statisk, kan vi se på likhet gjennom solidaritet, mener Stjernø (2010). I denne sammenhengen snakker man om likhet i form av felles økonomiske- og sosiale interesser, og at mennesker er gjensidig avhengige av hverandre. Etikken bør være grunnlaget for solidariteten, ved at man bygger bro mellom klasser og grupper med ulike interesser. Vi må flytte fokus fra politikken og til etikken, gjensidig omtanke og hensyn til andres velferd.

Spesialpedagogikken har fokus på å fremme barn- og unges utvikling og læring, og faglitteraturen skiller tydelig mellom den generelle -og den spesielle pedagogikken.

Spørsmålet er, om det er inkluderende med en spesialisert pedagogikk? Og om dette er med på å bedre det psykososiale miljøet i skolen, for elever med spesielle behov. Thuen (2008) ser på spesialpedagogikken som et symbol på foreningen mellom det ordinære og det særegne. En viktig oppgave i spesialpedagogisk praksis, er å fremme vår likhet som mennesker og respektere normalvariasjonen blant oss. I følge Kristeva (2008) vil en anerkjennelse av visse menneskelige likheter også kunne bidra til at vi åpner opp for forskjellene blant oss. Kristeva (2010 & 2008) vil si at det er helt nødvendig med spesialpedagogikken som eget fagfelt, på den måten at det må utdannes flere spesialpedagoger, som kan arbeide for å bevisstgjøre og informere befolkningen om funksjonshemningens årsak og konsekvenser. Slik jeg ser det, ser Kristeva på spesialpedagoger som ”sårbarhetens symboler”. På samme tid som hun er opptatt av å fremme de funksjonshemmedes plass i samfunnet, sier hun også noe om at det ikke er noe spesielt ved å være annerledes, og at denne forståelsen kan bidra til å vie de funksjonshemmede mer plass. Faktisk er sårbarheten som ligger i det å være annerledes, fellesnevneren for alle mennesker. Hennes refleksjoner rundt funksjonshemning synes å være spesielt interessant, da hun sammenligner det å være blind med å være moralsk funksjonshemmet. En illustrasjon på hvordan alle mennesker er utsatt for en form for funksjonshemning gjennom livet. Det at vi ikke åpner opp for livets yttergrenser, kan gjøre oss funksjonshemmet. Slik jeg forstår Goffman (2009) har defineringen av annerledesheten, som han kaller avvikere, også en positiv side. Definerings og kategorisering kan også åpne for at blir enklere å være avvikere. Da man har fått informasjon om, eller en forklaring på et problem eller behov, blir det lettere å forstå eller forson seg med at man er annerledes. Samtidig blir det også lettere for de rundt og ta hensyn til dette. Samtidig er også denne definisjonen med på å øke fokuset på forskjellene mellom mennesker. Olsen (2013) påpeker at dette også er en bekreftelse på noens egen konformitet til normalvariasjonen blant oss. Grue (2010) kritiserer Kristeva for å snakke om annerledesheten fremfor å snakke som eller med annerledesheten. Han mener at Kristeva setter likhetstegn mellom funksjonshemmede og sårbarhet. Ved å snakke om, fremfor å snakke med de funksjonshemmede skli vi enda lengre bort fra mennesket og nærmere inn i vår egen sårbarhet og angst. Vi frykter vår egen sårbarhet og brudd på konformiteten. Alle mennesker har sine særegne uttrykksmåter. De fleste av oss skaper mening ved å se sammenhenger og forholde oss til det håndfaste og trygge i omgivelsene våre. De færreste av oss tørr å åpne opp for meningsskapning i samspill med ”det ukjente”

og ”den andre” som vi trues av. Dersom vi er trygge, er det kanskje lettere for oss å vise sårbarhet og håndtere sårbarheten til andre på en verdig og anerkjennende måte.

5.6 Hvordan kan perspektivene til Julia Kristeva være med på å belyse om elever med spesielle behov, har behov for noe særskilt i det psykososiale miljøet i skolen?

Gjennom drøftingsdelen i denne oppgaven har jeg ved hjelp av fem underspørsmål, forsøkt å finne ut om elever med spesielle behov faktisk har behov for noe særskilt i det psykososiale miljøet i skolen. Det viser seg at det meste av forskningen tar utgangspunkt i at elever med spesielle behov er annerledes enn sine medelever, ved at de har andre måter å være og lære på. Man er opptatt av å ta vare på det unike ved mennesket og samtidig normalisere og gjøre de spesielle behovene allmenne. Det å påpeke individuelle svakheter har lenge dominert samfunnet. Skal vi tro Kristeva (2010) handler denne type fremheving om menneskers underliggende angst for annerledesheten. På noen måter er de annerledes og har behov for personlig tilrettelegging og oppfølging. Men på de fleste områder, er de som alle andre elever: sårbare og avhengige av å være en del av et fellesskap med sine jevnaldrende for å ha det bra og utvikle seg. De trenger trygghet, anerkjennelse, kjærlighet og omsorg. De er mennesker med samme grunnleggende behov som alle andre. Mennesket trenger å være sammen med andre mennesker som de kan identifisere seg med. I tillegg er det betydningsfullt at menneskene rundt dem har et positivt fokus, ser deres muligheter og forstår deres behov. Mange av elevene med spesielle behov kan ha utfordringer med å uttrykke disse behovene verbalt, og trenger derfor hjelp av en voksen med kunnskap om spesielle behov som forsøker å forstå.

Elever med spesielle behov blir også omtalt som eksepsjonelle elever. Jeg tenker at denne formuleringen er med på å tydeliggjøre språkets betydning i drøftingen av disse elevenes spesielle behov. Hvordan vi omtaler eller snakker om disse elevene er med på å skape en positiv eller negativ holdning til dem. Kristeva (2010) mener at det er dette som er nøkkelen til et mer inkluderende og ”annerledes-vennlig” samfunn. Vi må bli mer presise i våre formuleringer, da språket både er med på å skape nærhet og avstand til andre mennesker. Å definere elever som eksepsjonelle fremfor spesielle kan være et positivt tiltak for å fremme disse elevenes styrker og ressurser.

Forskerne på fagfeltet ser ikke ut til å bli enige om det skal være fokus på de generelle eller de spesielle behovene, om det skal tas særlige hensyn eller universelle hensyn som omfavner alle. Det er en pågående diskusjon om hvorvidt det særegne skal

trekkes frem eller normaliseres. Groven (2013) presiserer hvordan det fortsatt er et stort språk mellom intensjoner og praksis på dette området. Det symbolske og absolutte språket overskygger det semiotiske og menneskenære. Det kan være vanskelig å komme frem til konkrete tiltak og fremgangsmåter i arbeid med mennesker. Nettopp fordi mennesker er så forskjellige. Her har Julia Kristeva sine perspektiver vært et oppløftende bidrag til spesialpedagogikken, på den måten at annerledesheten, det spesielle og særskilte angår oss alle. I tillegg til de felles grunnleggende menneskelige behov, er også alle mennesker grunnleggende sårbare og preget av naturlig variasjon. Ved å snakke om annerledesheten som noe allment og menneskelig, er det lettere å åpne for samhandling og videre fremme et tryggere psykososialt miljø i skole og samfunn generelt. For alle, og ingen spesielt. Gjennomgående fremheves betydningen av kontakten mellom mennesker, det semiotiske og relasjonelle, som understreker viktigheten av å rette fokus mer mot den psykososiale delen i skolen, utvikling av sosiale ferdigheter og god psykisk helse. I den forbindelse ønsker jeg særlig å fremheve den barnesentrerte pedagogikken, som Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1989) legger frem. Slik jeg forstår denne ”metoden”, sammenfatter den de fleste av faktorene som det er gjort rede for i drøftingsdelen av denne oppgaven. Jeg tenker også at denne ”metoden” er hensiktsmessig med tanke på inkludering da den særlig har sitt utgangspunkt i og mål om å inkludere barn- og unge (jmf. Kiuppis, 2011). ”Metoden” tar utgangspunkt i subjektet, barnet og mennesket og er opptatt av at barn skal være sammen med og lære i samspill med andre barn, uavhengig av behov eller om de tilhører en ordinær klasse eller spesialklasse. Det som anses som viktigst, er at barnet skal oppleve mening, livskvalitet og forberedes til voksenlivet og fremtiden gjennom et særlig fokus på de sosiale ferdighetene. Dette forutsetter et trygt og godt psykososialt miljø, preget av positiv diskriminering balansert med det nødvendige fellesskapet. I tillegg til å tilrettelegge, informere og bevisstgjøre om denne gruppens særegenheter til storsamfunnet og medelever, bør arbeid for et tryggere psykososialt miljø i en skole for alle, anses som en av spesialpedagogikkens mest sentrale, fremtidige oppgave.

6.0 Avslutning

Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner og en oppsummering av oppgavens innhold og eventuelle funn. Jeg har festet meg ved noen sentrale poenger som jeg tenker at dette prosjektet har vært med på å belyse. Oppgaven har tatt utgangspunkt i å undersøke om elever med spesielle behov, har behov for noe spesielt i det psykososiale miljøet i skolen. På mange måter er disse elevene definert som annerledes, tilhørende en kategori med andre behov enn gjennomsnittseleven i skolen. De spesielle behovene er tydeligere i en faglig sammenheng, enn når det blir satt i en psykososial kontekst. I læringsmiljøet vil disse elevene ha behov for tilrettelegging og ekstra ressurser, fordi flere av dem utvikler seg og lærer på en annen måte enn gjennomsnittseleven. Elever med spesielle behov opplever oftere mobbing enn sine medelever og har dårlige sosial kompetanse enn jevnaldrende. Jeg ønsker å understreke betydningen av at disse elevene får være en del av en klasse, sammen med jevnaldrende etter en vurdering av ”barnets beste”. Hvorfor nettopp dette er et viktig poeng, bringer meg inn på den sentrale rollen til det psykososiale miljøet i skolen. Alle mennesker trenger andre mennesker. Andre mennesker påvirker oss på godt og vondt. Jeg snakker nå om behov som alle mennesker har, som er universelle og helt grunnleggende for at vi skal oppleve mening og god livskvalitet. Alle mennesker trenger å oppleve trygghet, tilhørighet, anerkjennelse, å mestre og få mulighet til å realisere seg selv og sine iboende muligheter for å oppleve mening. Jeg snakker om betydningen av å se mennesket bak, eller gjerne foran, eleven med spesielle behov. Alle mennesker innehar en sårbarhet for å ikke fungere optimalt i gitte situasjoner. Det definerer oss ikke som funksjonshemmede, men som mennesker med normalt begrensede evner og ferdigheter. Å bli bevisst på sårbarheten gjør oss alle feilbarlige og uperfekte. Det gjør det lettere å fungere sammen i et fellesskap, hvor den eneste sannheten er den vi selv tror på og som gjør livet verdt å leve. Julia Kristeva har ikke bare vært relevant for å se nærmere på barn- og unge med spesielle behov, og hva de trenger. Hennes perspektiver på samfunnet bidrar til at vi åpner øynene for hverandre og viser omsorg og kjærlighet for de menneskene vi er på godt og vondt. Kristeva har vært opptatt av å fremme en ny humanisme gjennom en kulturrevolusjon for de funksjonshemmede. En revolusjon som skal få mennesker til å komme nærmere hverandre ved å anerkjenne den felles menneskelighet og dermed også sårbarhet. Hun mener det er blitt skapt en større avstand mellom mennesker ved at noen har blitt definert som annerledes, og ikke blir inkludert i fellesskapet. Den nye humanismen går på mange måter tilbake til barndommen og menneskets røtter, slik som psykoanalysen også på mange måter gjør. Fra naturens side har

vi det samme utgangspunktet. Vi er like fordi vi er mennesker, men også ulike fordi vi er mennesker. Vi vokser og læres opp til bli selvstendige individer, men vil samtidig også alltid være helt avhengig av å være en del av noe. Mennesket vil aldri være enten spesiell eller ikke, aldri funksjonsfrisk eller funksjonshemmet, ikke eksepsjonell eller normal, men vil alltid være polyfont og flerstemt. Mennesket er komplekst, og besitter flere egenskaper på samme tid. Språket vi bruker for å beskrive oss selv og andre mennesker er med på å skape nærhet eller avstand til oss selv og/eller andre. Språk er kommunikasjon, og kommunikasjon er en sosial ferdighet som er viktig for å være i relasjon til andre mennesker. Ergo er også språket en viktig del av det psykososiale miljøet i skolen. Å ta tak i det som ligger bak, i underbevisstheten vår, kan være nødvendig for at vi skal kunne gjøre en forskjell for annerledesheten. Underliggende holdninger, verdier og følelser kommer til uttrykk gjennom språket. På denne måten har også Kristeva bidratt til å understreke hvorfor språket bør få en vesentlig plass i utdanningsløpet. Dette er også med på å belyse viktigheten av vår fordypning i språk, lesing, skriving, utvikling og vansker i masterforløpet, med vekt på tilrettelegging for god språkstimulering, sammenhengen mellom språket og vår relasjon til andre mennesker og forbindelsen mellom språk og psykisk helse.

Som en videre utdyping av dette prosjektet, kunne det være interessant å se nærmere på følgende punkter: 1. Konkret undersøke elever med spesielle behov sin subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen, både i ordinær klasse og i andre segregerte utdanningstilbud, for å se om disse funnene eventuelt samsvarer med funnene i dette prosjektet. Til dette ville det være hensiktsmessig å benytte eksempelvis intervju som metode. 2. Undersøke hvordan elever uten verbalt språk opplever det psykososiale miljøet i skolen, både som følge av at det kan være utfordrende å uttrykke sine behov på grunn av dette, og fordi språket er betydningsfullt for vår samhandling med andre mennesker. 3. Se på hvordan skolen tar FNs barnekonvensjon og menneskerettigheter på alvor, og hvordan de grunnleggende menneskelige behov og rettigheter blir vektlagt i skolesystemet.

7.0 Litteraturliste

- Akademikerne. (2015). *Høring- NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e26f018bd4ff4323ac64a28c07924199/akademikerne.pdf>
- Askheim, P.O. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Befring, E. (2014). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.129-146). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2012a). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012b). Spesialpedagogikk. Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s.33-58). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. & Tangen, R. (2006). *Spesialpedagogisk utsyn- læring og oppvekst*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective. A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and special education*, 18(3), 182-187.
- Beveridge, S. (1999). *Special educational needs in schools*. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=-rlbX9-Fp-8C&oi=fnd&pg=PP2&dq=sally+beveridge+special+educational+needs+in+schools&ots=8m12Yg0Sai&sig=wweGe3QFkiU6_in9CcpTvBg87F4&redir_esc=y#v=onepage&q=sally%20beveridge%20special%20educational%20needs%20in%20schools&f=false

- Bostad, I. (2010). Annerledeshet og frihet. Den representative frihetens sårbarhet. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 212-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engan, E. & Tøssebro, J. (2006). Sosial deltakelse i skolen. I J. Tøssebro & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 158-184). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engebretsen, E. & Haldar, M. (2010). Annerledeshet og medvirkning. Er det plass til en sårbar klient? I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 195-211). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fasting, R., Sarromaa Hausstätter, R. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 85-90.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*. (7), 117-140. doi: <http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/Festinger1954.pdf>
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- FN (1948). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Fraser, N. (2007). Fra omfordeling til anerkjennelse? Rettferdighetens dilemmaer i en "postsosialistisk tid". *Agora*, (3), 104-139.
- Goffman, E. (2009). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur

- Gulbrandsen, L.M. (2010). Annerledeshet og barns deltagelse. Deling og mening. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 179-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2010). Annerledeshet og identitet. Funksjonshemming og de problematiske dikotomiene. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 84-101). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hallahan, D.P. & Kaufmann, J.M. (1988). *Exceptional children. Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Heggen, K. (2010). Annerledeshet og omsorg. Erfaringsnære refleksjoner. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 148-163). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ilstad, J.T., Haldar, M. & Engebretsen, E. (2010). Annerledeshet og språkpolitikk. Et inkluderende språk?. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 268- 282). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D.I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, B.H. (2010). Annerledeshet og utdanning. Didaktiske muligheter i lys av sårbarhetens politikk. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 126-144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn en vei til framtiden: om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 91-102.
- Kokkersvold, E. (Januar 2014). Psykososiale vansker- en innføring. Hentet 12.03.16 fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>

- Kokkersvold, E. (u.d.). Psykososiale lærevansker. Hentet 12.03.2016 fra [http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/h10/Psykososiale%20%20lære vansker,%20en%20innføring.pdf](http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/h10/Psykososiale%20%20lære%20vansker,%20en%20innføring.pdf)
- Kristeva, J. (2010). Frihet, likhet, brorskap og...sårbarhet. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-68). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Leonardsen, D. (2007). Empowerment in social work: an individual vs a relational perspective. *International Journal of Social Work*, 16(1), 3-11.
- Levin, I. (2010). Annerledeshet og interaksjon. Sårbarhet i møte med den andre. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 164-177). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Machi, A. & McEvoy, B.T. (2009). *The literature review*. California: Corwin Press.
- Maslow, A. (1999). *Toward a psychology of being*. New York: John Wiley & Sons.
- Mørk, T. (2016, 16.februar). Hvordan bekjempe mobbing? Hentet fra <https://www.facebook.com/notes/statped/hvordan-bekjempe-mobbing/1032860193442186>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Prosjekt-rapport nr.02/09). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2015: 2. *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, M.H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm.
- Opplæringslova. *Lov av 17.juli 1998 nr.6 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11
- Owesen, I. (2010). Annerledeshet og likhet. Noen filosofiske betraktninger. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 235- 247). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Reiber, R.W. & Carton, A.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. New York: Plenum Press.
- Ridley, D. (2008). *The literature review. A step-by-step guide for students*. London: Sage.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statped. (2015). *Høring- NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-20152-a-hore-til.-virkemidler-for-et-trygt-psykososialt-skolemiljo/id2401139/?uid=8755cfb6-e32e-4c59-b47a-2eb7d07590c6>
- Stjernø, S. (2010). Annerledeshet og solidaritet. Solidaritetsbegrepet i endring. I E. Engebretsen & J. Kristeva (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 248-267). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stortinget. (2015). Ordbok. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=N#primaryfilter>
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder: en introduksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tangen, R. (2014). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.151-167). Oslo: Cappelen Damm.

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.L. & Kovac, V.B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 104-114.
- Tønnessen, B.K.L. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget
- Tøssebro.J. & Ytterhus, B. (2006). Jevnaldermiljøet. Mellom organisert barndom og selvforvaltning. I J.Tøssebro & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie (50-74)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2014/2015). Tall fra grunnskolens informasjonssystem. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Grunnskole%20GSI%20notat%202014-15.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2010). Retten til et godt psykososialt miljø Udir 2-2010. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/Del-I/3-Elevens-rett-til-eit-godt-psykososialt-miljo--/>

Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006). Prinsipp for opplæringa. Hentet fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Vetlesen, J.A. (2009). Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i
opsjonssamfunnet. I Vetlesen, A.J. (red.), *Frihetens forvandling* (17-54).
Oslo: Universitetsforlaget.

Øksendal, E. (2015). Behov for mer forskning. Om mobbing og ekskludering av barn med
spesielle opplæringsbehov. *Statped Magasinet*, (3), s. 48-51.