

HØGSKOLEN I LILLEHAMMER
MASTEROPPGAVE



SANNHET I SPESIALPEDAGOGIKK?
OM SPRÅKETS BEGRENSNINGER OG MULIGHETER I MØTER MED MARGINALISERTE
ELEVER – REFLEKSJONER I LYS AV DERRIDA OG KRISTEVA

AV ULLA KARIN LERVANG

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Høsten 2016



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

FORORD

... og takknemlighet

Mitt prosjekt har gått i sirkler, gått sine egne veier, lekt gjemsel og til tider følte som en endeløs umulighet å følge i hælene.

Oppdagelsen av meg selv-i-prosess i forskningen, det fantastiske ved å oppdage en del av Derridas og Kristevas språkfilosofiske verden har gjort veien verdt å følge! Når en tekst foran meg plutselig lyser opp, lukker seg og åpner seg igjen og til slutt gir meg en mening – den skattejakten ville jeg ikke vært foruten.

Hva har jeg funnet ut? Spør dere sikkert. Dere som jeg snart vil takke av hele mitt hjerte. Jeg har oppdaget at Ingenting finnes ...

TAKK til min kjære Geir som har oppfordret meg til å fortsette da jeg ville gi opp, takk for ditt tålmod og din tru på meg. TAKK til deg Gard, min eldste. Du er en av dem som fikk meg til å ville skrive denne oppgaven fordi du alltid går dine egne veier – ofte i motvind. TAKK til deg Live, min kloke datter, som til tross for din unge alder har kunnet være en god samtalepartner. TAKK til deg Frei, som var så liten da jeg startet prosessen, men som tålmodig har ventet på mamma- du skal få min fulle oppmerksomhet nå.

TAKK Synnøve! Dels for at jeg fått lære å kjenne en bit av deg og ditt poetiske, åpne sinn. Dels for at din veiledning alltid har løftet opp og alltid har inspirert meg. Du har hele veien hatt både det semiotiske og det symbolske i din veiledningsmetode og i dine oppfordringer. Både spenning og struktur. Jeg hadde ikke klart å forfølge prosjektet uten deg.

Rendalen, september 2016

Ulla Karin Lervang

SAMMENDRAG

Forskningsoppgaven er skrevet ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Det er en teoretisk forskningsoppgave med vekt på språkkritisk filosofi. Deler av arbeidet til de franske filosofene Jacques Derrida og Julia Kristeva ligger til grunn for forskningsoppgavens teori og metodologi. Deres perspektiver bidrar her til en synliggjøring av språkets både begrensende og åpnende virkning og virksomhet. Den språkkritiske synliggjøringen har til hensikt å peke på hvordan spesialpedagogen og pedagog kan utgjøre en forskjell for marginaliserte elever til å få være et subjekt-i-prosess.

Hovedfokus for oppgaven er «Den utviklingshemmede eleven» som subjekt-i-prosess. Subjektets posisjon er sentral i forskningsoppgaven, og tilsynelatende ukompliserte sannheter blir dekonstruert i forhold til subjektet. Forståelsen av subjektet og begrepet «den utviklingshemmede» blir problematisert utdanningspolitisk, historisk og i praksisfeltet. Kategorisering, differensiering og inkludering er her sentrale begreper som oppgaven drøfter med subjektet i sentrum.

I oppgaven brukes Derridas og Kristevas poststrukturalistiske språkfilosofi om meningsdannelse. De problematiserer objektet, *the signified*, som ikke er representert som en selvstendig del i meningsdannelsesprosessen med den virkningen at «meningen» blir subjektet. Kristeva sitt subjekt-i-prosess vies stor oppmerksomhet med bakgrunn i blant annet hennes begreper semiotisk, abjekt, den fremmede og annerledeshet. Derrida sine begreper om gjestfrihet i språket og spøkelser, om rettferdighet og ansvar får også stor plass i oppgaven med en intensjon om å synliggjøre subjektet og ikke minst begrepet dekonstruksjon.

Gjennom en dekonstruerende lesning av folkedefinisjoner blir leseren utfordret til å stille spørsmål igjen og igjen om skjulte antagelser i forhold til et sannhetens hegemoni. Med bakgrunn i en opplevelse av konsensus blant fagfolk i skolen, politikere, omsorgspersoner, naboer m.fl. om «den utviklingshemmede eleven» vil oppgaven sette på prøve påstander. Med begrepene dikotomier, *différance*, utvisking og overskridelse foregår en dekonstruksjon som bidrar til drøftingene om subjektet. Subjektet «den utviklingshemmede» blir drøftet i møter med dobbel betydning. Blant annet i møte som motsats til avvisning, i møte med historien, i samarbeidsmøter og i møte med et ansvar for den Andre.

Forskningsoppgaven legger vekt på Kristevas «det semiotiske» og Derridas spøkelser som en overskridelse i alle slags møter og også i et akademisk språk. I den forbindelse brukes en skikkelse ved navn Herr Ingenting som en semiotisk eller spøkelsesaktig stemme som klinger gjennom oppgaven.

Denne oppgaven vil bidra til anerkjennelse av det uforståelige og det sårbare i oss alle. Den vil vise hvor avgjørende det kan være i et pedagogisk og mellommenneskelig perspektiv. Derfor henvender seg oppgaven til pedagogen, spesialpedagogen, men også til rektoren og politikerne med en innbydelse til å dekonstruere det etiske ansvaret overfor den Andre i lys av Derrida og Kristeva.

SUMMARY

This research thesis is a Master's degree in Special Needs Education at Lillehammer University Collage. It is a theoretical research project with an emphasis on philosophy of language. Parts of the work of the French philosophers Jacques Derrida and Julia Kristeva underlie the thesis theory and methodology. Their perspectives contribute here to a visualization of the language both limiting and opening effects and operations. The highlighting of a critical view on language intends to point out how the pedagogues can make a difference for marginalized pupils to be a subject-in-process.

Thesis focus is "The intellectually disabled pupil" as subject-in-process. Subject position is central to the research project, and apparently uncomplicated truths are deconstructed related to the Subject. The understanding of the Subject and the term "the intellectually disabled pupil" is critically discussed politically, historically and in practice field. Categorization, differentiation and inclusion are central concepts this thesis discusses in relation to the Subject.

In the thesis Derrida's and Kristeva's poststructuralist language-philosophy of meaning is used. They problematizes the object, *the signified*, which is not represented as an independent part in the signifying process with the effect that "signified" becomes the subject. Kristeva's subject-in-process is given attention based on her concept semiotic, abjekt, the stranger and otherness. Derrida's notion of hospitality in the language and ghosts, justice and responsibility is also given space in the thesis with an intention to make the Subject visible and of course the concept of deconstruction.

Through a deconstructing reading of "definitions by the public", the reader is challenged to ask questions again and again about hidden assumptions in relation to the hegemony of truth. Based on an experience of consensus amongst professionals in school, in politics, by caregivers, neighbours etc. about "the intellectually disabled pupil"; thesis will put to test assertions. With the concepts dichotomies, *différance*, erasures and transcendence, deconstruction take place contributing to discussions of the subject. The subject "the intellectually disabled pupil" are discussed in meetings in a double sense. Amongst others in the face of the opposite of rejection, in the face of history, co-workers meetings and in the face of a responsibility for the Other.

The research thesis emphasizes Kristeva's "the semiotic" and Derrida's ghosts as transcending in all kinds of meetings and also in an academic language. In this sense, a figure named Mr. Nothing is used as a semiotic or a ghostly voice through the thesis.

The thesis will contribute to recognition of the incomprehensible and the vulnerable in all of us. It tries to show how vital it can be in an educational and an interpersonal perspective. Therefore the thesis addresses the pedagogue, but also the Headmaster and the politician with an invitation to deconstruct the ethical responsibility to the Other in the light of Kristeva and Derrida.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Summary	4
ESKE I: EN INNFØRING I TANKENE SOM STARTET PROSJEKTET - EN ESKE, I EN ESKE, I EN ESKE, I EN.....	8
Bakgrunnen. Bak grunnen.....	8
Før tanken var Herr Ingenting.....	8
Elevene som kommer til oss	9
Innledning - De marginaliserte.....	10
Historikk.....	10
Språklige etiketter	11
Segregering.....	12
Inkludering	13
Likeverd for alle?.....	14
Målstyring i skolen	15
OECD som premissleverandør.....	17
Vår iver etter å forstå og hjelpe.....	17
Møter kontra definisjoner	18
Subjektet.....	19
En teoretisk forskningsoppgave med vekt på språkfilosofi.....	20
Problemstilling.....	20
Design og struktur	21
Eske I. Bakgrunn, status og problemstilling.....	22
Eske II. Vitenskapsfilosofisk betraktning I. – Sannhet i forskningsmetode og språk	22
Eske III. Vitenskapsfilosofisk betraktning II. – Den fremmede blant andre	22
Eske IV. Dekonstruksjon - Forklaring og praksis.....	22
Eske V. Drøfting.....	22
Eske VI. Avslutning.....	22
ESKE II: VITENSKAPSFILOSOFISK BETRAKTNING I. – SANNHET I FORSKNINGSMETODE OG SPRÅK.....	23
Jacques Derrida og Julia Kristeva	23
En poststrukturalistisk tilnærming med Derrida og Kristeva.....	24
Poststrukturalisme i forskning.....	24
Språkets makt og sannhet. Språkets betydning for subjektet.....	27
Begivenhet, sannhet som en hendelse.....	27
Signifier- Signified- Signifiante	28

Skrift, supplement og spor	29
Dikotomier	30
Différance	31
Dekonstruksjon.....	31
Chora	33
Det semiotiske	33
Det symbolske	34
Abjekt	34
Subjektets posisjon	35
Definering, kategorisering og hierarki	35
Konstruert subjekt.....	38
Kritikk av humanismens subjekt	38
Subjekt-i-prosess.....	40
ESKE III: VITENSKAPSFILOSOFISK TEORI II. – DEN FREMMEDE BLANT ANDRE.....	41
Den fremmede, gjestfrihet og ansvar.....	41
Den fremmede, det skremmende og annerledeshet	42
Spøkelse, rettferdighet og ansvar.....	43
Subjektets posisjon – den utviklingshemmede	44
ESKE IV: DEKONSTRUKSJON I PRAKSIS – PANDORAS ESKE.....	47
Prosesen dekonstruksjon – en utforskning	47
Dekonstruksjonen av en tekst - spøkelsesjakten.....	50
Dikotomiene	54
Overskridelsen - Différance	55
Hierarkiene i dikotomiene og kategoriseringen	60
Utviskingen.....	60
ESKE V: MØTET - ESKALERING	63
Møte ved en port? Møte i det indre?	63
Møte med historien	63
Møte med menneskeverd	65
Møte med samarbeid-i-prosess	66
Møte med stemmen til den andre.....	67
Møte med overskridelsene.....	68
Møte med mitt ansvar	70
ESKE VI: AVSLUTTNING - ESCAPE	71
Litteraturliste	73

ESKE I: EN INNFØRING I TANKENE SOM STARTET PROSJEKTET - EN ESKE, I EN ESKE, I EN ESKE, I EN...

FØR JEG BLE VAR DEN MINSTE ESKEN.

BAKGRUNNEN. BAK GRUNNEN

FØR TANKEN VAR HERR INGENTING

Da jeg var liten fantes det et barneprogram i Sverige som het «Herr Ingentings funderingar» av og med Staffan Westerberg¹. Barneprogrammet er surrealistisk lagd og handler om «En eske, i en eske, i en eske ...». Der bor «Herr Ingenting» i den aller minste esken som er stor som en terning og «Celloen» bor i den største esken som symboliserer verden. Jeg husker jeg ble skremt av det surrealistiske, det ikke-kategoriserbare i dette barneprogrammet fordi det viste en verden som egentlig ikke var som verden *skal være*. Herr Ingenting er så liten at han er usynlig samtidig som hans Funderinger går rundt som en egen person, med en rar fyr kalt Blæh festet til magen. Det var noe skremmende ved tanken på ikke å ha kontroll eller tilgang til sine egne funderinger, men kanskje jeg fremst ble skremt av Herr Ingentings innestengelse i en bitte liten eske. Det har fulgt med meg gjennom årene, fra liten til stor. Fra frykt, til undring og til min forståelse av Herr Ingentings funderinger. Som barn ville jeg ha «orn'rlige svar», konkrete, faste bevis som jeg kunne klamre meg til i en uforståelig verden. Men samtidig ble jeg aldri fornøyd med svar som – «ikke tenk på det, det kommer aldri til å skje», eller «sånn er det» fordi et sted inni meg skjønnte jeg at det ikke var den eneste sannheten. Og fordi det også skulle være det største marerittet – selv å bli plassert i en eske – altså å bli definert av andre «sånn er du», uten at de undret seg, uten å spørre meg. Motsigelsene i dette skjønnte jeg ikke som barn, men det fremtrer nå litt tydeligere. Hvis jeg må få være ugripelig/ubegripelig må også verden få være ugripelig/ubegripelig. Herr Ingenting sine funderinger er uendelig store. Men uten Herr Ingenting, ville Funderingene finnes? Er det Ingenting som gjør Funderingene store?

Relevansen til oppgaven er oppdagelsen av «den andre sannheten», det ubegripelige og frykten for det fremmede. Om undringen rundt det som ikke fremtrer så tydelig og kanskje

¹ «Herr Ingenting og hans funderinger» oppfordres leseren til å se i lenken <https://www.youtube.com/watch?v=-IojzI5BLKw>

om spørsmålet – hva er det som ikke fremtrer tydelig, hva er det vi ikke ser? Men også om Herr Ingentings funderinger som er så store at de ikke får plass i ham selv. Funderinger, tanker og filosofi skal være uendelig, men våre funderinger bør kanskje gå utenfor det rasjonelle og søke å finne noe glemt eller gjemt inni oss selv – noe som har blitt fremmedgjort. Den modernistiske diskursen vi har om verden, den lineære, fra begynnelse til slutt, der vi har oppdaget *sannheten om verden* en plass på veien, den har ikke rom for noe fremmed, noe som ikke gir direkte mening – noe som ikke passer inn i den virkelighet vi har satt. Vi trenger det unna, vi kategoriserer for å gjøre det forståelig, men det ligger og skurrer i underbevisstheten. Frykten for at det skal komme til syne i sideblikket vedlikeholder likevel det fremmede.

Begrepet om en sentrert struktur er faktisk begrepet om et grunnfestet spill, konstituert ut fra en grunnleggende ubevegelighet og en beroligende visshet som selv er unndratt spillet. Utfra denne visshet kan angsten mestres, den angst som alltid følger av en bestemt måte å være med i spillet på, å være fanget i spillet, å stå på spill helt fra starten av spillet (Derrida, 2006a, s. 17)

Og fra mitt ståsted er det bedre å bære på angsten eller frykten enn ikke å ense den. Mine funderinger og Herr Ingentings funderinger bør søke seg vekk fra dette spill. Da finnes et håp om at jeg kan prøve å se verden fra et annet perspektiv. Et håp om at jeg kan sette spørsmålstegn istedenfor utropstegn.

Og hvem er Herr Ingenting?

ELEVENE SOM KOMMER TIL OSS

Jeg fikk jobb som lærer ved et voksenopplæringscenter ved en spesialpedagogisk avdeling for ca. 6 år siden under forutsetning at jeg tok videreutdanning innen spesialpedagogikk. Det var likevel på tide for min del, jeg følte at jeg hadde havnet i en soveby til mitt profesjonelle jeg, det var lenge siden jeg tok grunnutdanningen. Jeg ville bli vekket og jeg var sulten. I tiden som lærer, student og spesialpedagog har jeg arbeidet med voksne utviklingshemmede elever og har tett samarbeid med bl.a. vernepleiere, barnevernspedagoger, ergoterapeuter, foreldre, verger, fagarbeidere og assistenter. I tillegg til voksenopplæringen har jeg arbeidet med elever fra grunnskolen med bl.a. diagnosen psykisk utviklingshemming. Det er elever som kommer til vår skole for spesialundervisning. Disse grunnskoleelevne går i interkommunale grupper hos oss, der de har et tilbud f.eks. en dag i uka. Det betyr at jeg også samarbeider med assistenter,

foreldre og kontaktlærere fra deres primærskoler. Samarbeid kan være vanskelig, istedenfor samarbeid kan det oppstå fronter som står mot hverandre og man kan tape av syne det lille mennesket som er opprinnelsen til samarbeidet.

Elevene som kommer til oss er de marginaliserte elevene i skolen, «de annerledes», de som ikke passer inn i den kulturelle ramme som former skolen. Denne organiseringen står stikk i strid med inkluderingsstanken til den norske skolen. Men denne skolen finnes. Og innenfor de nå rådende strukturene, ja, da vil jeg si at vår skole er en grei plass å komme til. Dessverre virker det for mange av våre elever som at dette er en god løsning. Man kan lure på hvorfor det fortsatt er slik etter alt arbeid som er lagt ned på å få én inkluderende skole – en skole for alle. Finnes det ingen mulighet for en inkluderende skole? Det skurrer og bryter aldeles voldsomt inni meg. Vil jeg egentlig dette, vil jeg egentlig at min arbeidsplass skal finnes? Hva er det som gjør at vi skiller mellom «det normale» og «det annerledes»? Hva er det som gjør at vi ikke ser at hvert enkelt menneske er seg selv? Hva skal til for at jeg, uten å utviske den andre, ser ham som en blant alle andre som heller ikke er noe annet enn seg selv?

I løpet av masterstudiet har naturlig nok både min bevissthet og engasjement for de marginaliserte elevene økt. To av kursene har bidratt ekstra til dette; «Ideologi, reform og juridiske perspektiver» og «Spesialpedagogisk teori». I forskningsoppgaven har jeg brukt noen teorier og tanker fra essays som jeg har skrevet ved disse kursene. Fremst i innledningen men også i forhold til teori om definering og kategorisering. Det er viktige momenter som betyr mye for videre fordypning inn i problemstillingen.

INNLEDNING – DE MARGINALISERTE

HISTORIKK

De siste tiårenes skolepolitiske intensjoner har vært normalisering, integrering og inkludering. Barn og unge med behov for spesiell tilrettelegging skal bruke de samme tjenestene som andre og spesialundervisning skal mottas på minst mulig påfallende og segregerende måte. Spesialskoler ble omgjort til kompetansesenter der elever bare har korttidsopphold. Skolen måtte utvikles for å betjene et større mangfold (Tøssebro & Ytterhus, 2012). I 1955 fikk vi en endring i folkeskoleloven som påla kommunene å gi hjelpeundervisning til elever som trengte ekstra hjelp. For så vidt var dette et segregert tilbud og i 1969 fikk Blomkomiteen, ledet av Knut Blom, i oppdrag å komme med nye

lovforslag som skulle erstatte spesialskoleloven. Blomkomiteen gikk inn for integrering for de aller fleste funksjonshemmede og endringer i grunnskoleloven ble tatt i bruk 1976 (Briseid, 2006). Integreringsbegrepet som nå har blitt erstattet med ordet inkludering, hadde stort sett det samme innholdet og målsetningene var i grunn de samme. Utviklingen har ikke bare skjedd i Norge men støttes av EU, FN og Europarådet. Salamancaerklæringen undertegnedes av 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner i 1994. (Tøssebro & Ytterhus, 2012, Salamancaerklæringen, 1994) Florian Kuippis (2011) skriver i artikkelen *Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring* at alle land, som har skrevet under på erklæringen og har som målsetning å ha en inkluderende skole, har forskjellig tolkning av begrepet inkludering. Rapportene peker heller ikke på hvordan inkludering vises i pedagogisk praksis.

SPRÅKLIGE ETIKETTER

Gruppen av elever som denne undersøkelsen omtaler har hatt og har mange betegnelser som skal kategorisere hvem eller hva de er, det er mer eller mindre appellerende eller beskrivende betegnelser; alt fra «gal», «idiot», «åndssvak» til «psykisk utviklingshemmet». Det er flytende begreper avhengig av historisk periode, teorier og kulturelle forståelser (Kirkebæk & Simonsen, 2008, Kristeva 2008, Johnsen, 2010). Samtidig i funksjonshemmedes historie vises det at selv om språket endres, nye ord blir erstattet med andre, forandres ikke holdninger til innholdet. «Funksjonshemmede blir sett på som annerledes, unormale, uansett hvilket begrep de får som etikett» (min oversettelse) (Slee 1998 s.131). Skolen bruker nå gjerne betegnelsen at elevene har generelle lærevansker snarere enn f.eks. utviklingshemmet. Andre begreper som brukes er lærehemmet, funksjonshemmet og personer med nedsatt funksjonsevne. I NOU 2001: 22 brukes nedsatt funksjonsevne, funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Disse betegnelse har siden vært offisiell språkbruk. Funksjonshemming skal forstås som et relasjonelt misforhold mellom person og omgivelsene, f.eks. en trapp gjør en person som ikke kan gå funksjonshemmet. Nedsatt funksjonsevne/funksjonsnedsettelse skal vise til en egenskap ved personen som for eksempel at personen ikke kan gå, lærer langsomt, ser dårlig og så videre (Tøssebro & Ytterhus, 2012). Jeg vil variere hvilken benevning jeg bruker i oppgaven, fordi forskjellige kilder bruker ulike betegnelser og jeg ser heller ingen hensikt i å skulle feste meg til en benevning. Psykisk utviklingshemmet, utviklingshemmet blir likevel oftest brukt. Lærehemmet, funksjonshemmet, annerledes, den andre og den

fremmede er andre begreper som også blir brukt i oppgaven og som skal vise til det samme.

SEGREGERING

Boken *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (Tøssebro & Ytterhus, 2012) er en antologi basert på kvalitativ og kvantitativ forskning. I forskningen kommer det frem at selv om Norge er et av de land som slipper færrest elever ut av den ordinære skolen så er virkeligheten helt annerledes for elever med lærehemming og sammensatte funksjonsvansker. De elevene har ofte et betydelig antall timer utenfor klasserommet, er i spesialklasser eller på spesialskoler. Forskningen viser ikke hvorvidt det er et bedre eller dårligere tilbud for elevene; den viser at skolen ikke har lyktes i full inkludering på den ordinære skolen. Skolen kan ikke selv bestemme om elevene skal segregeres, foreldrene må være med i bestemmelsen. I forskningen vises det at stort sett alle foreldre mener de har gjort valg utfra inkluderingstanken enten de har valgt for eksempel spesialskole eller ikke. Når det gjelder elever med lærehemming og sosial deltakelse så viser studien at skolens måte å arbeide på har betydning. Elever som er mye ute av klassen havner også på sidelinja sosialt, elever som får individuell tilpasning i klasserommet havner litt på «utstilling» som en synliggjøring av annerledesheten. I hovedsak blir denne elevgruppen marginale deltakere og det øker med elevenes alder.

Andre forskningsstudier viser det samme, jo eldre elevene blir desto mer segregert blir opplæringen og som følge av dette også muligheten til sosial deltakelse. Elevene tilhører vanlig skole men det er elevene som må tilpasse seg skolen og elevenes utilstrekkelighet møtes med enetimer og opplæring utenfor jevnaldergruppa. Kravet om inkluderende opplæring og i tillegg en kunnskapsskole som retter seg mot markedet gjør at skolen antagelig havner i krysspress. Det viser seg også at jo eldre elevene med lærehemming blir desto oftere blir de føyd sammen i både skole og fritid med andre med lærehemming (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Mye av det samme viser rapportene *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007* (Markussen et. al., 2007) og *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater* (Nordahl, 2009); spesialundervisningen har et sterkt individfokus, der fokuset gjør at det er eleven og ikke skolen som har vansker, noe som i sin tur kan og blir marginaliserende. Det kan virke som det er lite kunnskap, vilje eller praktisk handling for å få til spesialundervisning som ikke samtidig ekskluderer elevene fra den øvrige klassen. I St.meld. 18 *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige*

behov (2010-2011) vises bl.a. til forskning som forteller om hva som virker inkluderende og ekskluderende; segregering fører til ekskludering, integrering til en form for inkludering. Samtidig som elevgruppen med lærehemming ifølge forskning uansett ikke er fullt inkludert. I St.meld. 18 fremkommer også det individfokuset som skolen har, ca. halvparten av lærere mener at elever med lærehemming har det bedre i spesialklasser eller spesialskoler, selv om skolen har som intensjon å få til inkludering. Jeg vil si at lærerne her ser skolen som en uforanderlig enhet der elever med lærehemming ikke passer inn.

INKLUDERING

Satsningen *Vi sprenger grenser* (Kittelsaa & Tøssebro, 2015) springer ut av St. meld.18. Følgeevalueringen til pilotprosjektene i *Vi sprenger grenser* har vist at det er mulig å få til en positiv utvikling mot økt inkludering med engasjement og tilføring av kompetanse. Hovedinntrykket til Kittelsaa og Tøssebro som har drevet prosjektene var at pilotene har fungert godt, og bedre desto yngre barna er. Men at det er uklart hvordan man skal gå fra piloter til læringsbetingelsene for utviklingshemmede i skolen. Rapporten peker på betydningen av engasjement, interesse og betydningen av ledelsens rolle. Utfordringen, sier Kittelsaa og Tøssebro, er hvordan man kan overføre dette til hverdagen i skolen. De har ikke noe svar på det, men ser at en slik overføring ikke blir enklere i et skolepolitisk klima der hovedvekten legges på elevenes målte prestasjoner.

Opplæringsloven (lovdata.no) sine paragrafer § 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev i form av tilpasset opplæring. § 5-1 sier at de finnes en rett til spesialundervisning til elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. § 8-1 sier at grunnskoleelever har rett til å gå på den skole de geografisk tilhører. § 9a-3 omtaler det psykososiale miljøet, skolen skal aktivt arbeide for å fremme et godt miljø der eleven skal føle seg trygg og føle sosial tilhørighet. Dette danner et grunnlag for at alle skal være inkludert og skal få hensiktsmessig undervisning.

I opplæringsloven § 1-1, formålet med opplæringa, kan vi lese at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Denne del av formålet med opplæringen er interessant, den gjelder for alle elever. Alle elever er likeverdige og både elever og lærere må bidra til denne utviklingen, jeg ser på dette som en del av inkluderingsbegrepet. Men ofte når det snakkes om inkludering, snakker man egentlig om de som er ekskluderte og marginaliserte.

Lillejord (2008) bekrefter det i sin artikkel *skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring*. Inkludering skal ikke være en prosess der de som allerede er innenfor skal sette

premissene for de som kommer etter, men at de nye må få være med å omdefinere det eksisterende systemet. Florian Kuippis (2011) sier i sin artikkel at UNESCO sin hensikt med inkludering er at det skal være et begrep som omfatter alle, mens i nasjonale dokumenter er det en tendens til å se på inkludering som noe som gjelder for de som spesielt skal tas hensyn til.

LIKEVERD FOR ALLE?

Med en idé om at de som er inne ikke trenger å forandre seg eller at inkludering er for de spesielle, synes jeg man kan ane at vi enda ikke ser på alle som likeverdige. Alle vil ikke kunne få et arbeid i den forstand at de vil kunne bidra til økt økonomisk vekst. Men de vil fortsatt ha mulighet for å bidra og delta i fellesskapet i egenskap av å være menneske. Men ses dette på som en verdi? Haug og Bachmann (2007) refererer til NOU 1988:28 *Med viten og vilje* som sier at utfordringen for norsk utdanningspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. Det gir en pekepinn på hva Norge mener utdanning er tenker jeg; elever skal lære for å skape en verdi for landet sitt i andre enden. Dette har vært utgangspunkt for nasjonale og internasjonale undersøkelser. Haug og Bachmann viser til at skolen har hatt to politiske retninger; den sosialdemokratiske med vekt på fellesskap og prosesser og den liberale med vekt på det individ og resultat. Med vedtaket om Kunnskapsløftet (2006) var det stor enighet i stortinget og dette kan peke på at uenigheten mellom de politiske blokker var på vei å viskes ut skriver de. I Kunnskapsløftet er det understreket at mange av de tidligere negative resultatene kommer av fellesskapsorienteringen og for lite tilpasning til den enkelte.

Støfring (2010) omtaler det økologiske perspektiv, der mangfoldet står i sentrum og der det å ta vare på dette mangfoldet blir viktig for overlevelse og at det henger sammen med inkluderingstenking. Det handler om likeverd som er bærebjelken i inkluderingsideologien. Lære å like og ta vare på nærmiljøet og i tillegg vite at alle som hører til her har like stor verdi; alt fra småkryp, gress og innflyttere til utviklingshemmede.

Fellesskapet er noen ganger fremmedgjort for de marginaliserte elevene og det fysiske å være på den samme skolen som andre gjør dem ikke inkludert. Men å frata elevene med lærehemming mulighet å gå på sin primærskole vil være et stort tilbakeskritt. Hvis vi ser samfunnsmessig på det, vil grupper av individer da fortsette å leve segregert og vi vil fortsatt leve i redsel for de andre, de fremmede. Å leve segregert vil gjøre at vi fjerner oss enda mer fra den økologiske bevisstheten Støfring snakker om. Idéen om inkludering må handle om et større perspektiv enn bare fysisk inkludering og likeverd til utdanning.

Skolen har også et ansvar for det psykososiale miljøet; «Skolen skal aktivt arbeide for å fremme et godt miljø der eleven skal føle seg trygg og føle sosial tilhørighet»

(opplæringsloven § 9a-3).

Sosial inkludering i form av fellesskap, sosial tilhørighet og vennskapsbånd på og utenfor skolen, den som er vanskeligst å få til, det har vi i liten grad klart å realisere da det gjelder marginaliserte elever. I et individualisert samfunn og en skole med konkurranse og resultater i fokus er det lite rom for fellesskapstanker, å bry seg, å se likeverd hos alle. Hvis vi skal få til sosial inkludering må vi nok tenke forandring og flytte fokus på hele utdanningsbegrepet. Og forandring tar tid og krever både bevisstgjøring og dyp forankring. Det lar seg som oftest ikke løse med en lovendring.

MÅLSTYRING I SKOLEN

Etter hvert som har verden blitt globalisert, krymper verden. I de siste tiårene har Norge blant andre land vært utsatt for press utenfra i form av en internasjonal nyliberalisme som har som idé at statens rolle er å legge til rette for markedet (Karlsen, 2006, Telhaug et. al., 2006). Kuippis (2011) sier at UNESCO, OECD og andre internasjonale aktører kan være med å fremskynde ideer, normer og handlingsplaner slik at nasjoner presses til å vedta reformer som støtter de internasjonale oppfatningene av hva som er vellykket i forhold til eksempelvis inkludering. Kunnskapsløftet som ble mottatt med så bred politisk enighet kan være et resultat av globaliseringen. Karlsen (2006) skriver at Kunnskapsløftet kan sees som en tilpasningsreform i forhold til at elever senere forventes å ta høyere utdanninger og i neste omgang være en del av den internasjonale økonomiske vekst. Tanken er at Norge kan oppnå større effektivitet og bedre kvalitet ved å samordne utdanningssystemene og ha systematisk måling av resultater. Nasjonale prøver har blitt innført med idéen om at ferdigheter i real- og språkfag er det viktigste for å bli en god arbeidstaker etter endt skoleløp. Karlsen tror at nasjonale prøver har hatt mer betydning enn fagplanene for skolens innhold. Profesjonelt faglig skjønn er nærmest borte og det er ikke lærere som definerer kvalitet lenger. Løvlie (2005) var sterkt kritisk til Kunnskapsløftet når den lå på trappene, han mente at den ikke hadde noe å gjøre med danning. Nå skulle elevene bare lære ferdigheter og at plassen for undring, opplevelse og fantasi ble borte i læreplanen. Og jeg frykter det samme. For de elever som har store vansker med å ta til seg kunnskap av det som nå verdsettes; matematikk og språklige ferdigheter, de elever som har størst utbytte av undring, opplevelser og fantasering, finnes det egentlig rom for dem i vårt skolesystem, uten å måtte ty til å ekskludere elevene fra klasserommet? I St. Meld. 18 kan vi lese;

«Likeverd og inkludering betyr at grunnopplæringen i sitt innhold og i sin organisering aktivt skal ta hensyn til sosiale, kulturelle og språklige forskjeller blant elevene. Det åpner for såkalt positiv diskriminering» (St. meld. 18, s.42). Jeg ser ikke helt at det er forenlig så som skolen er organisert i et system av markedstenkning og målstyring. Målstyring har nesten bestandig vært en viktig styringsmåte i utdanningssektoren og det er også en del av New Public Management (NPM) (Karlsen, 2006). På skolene kan man merke det i form av ønsket om effektivitet og samtidig bedre kvalitet og dermed kvalitetssikring med rapportering og dokumentering. Utdanningspolitisk debatt handler til stor del om økonomi eller målbare kunnskaper ved nasjonale prøver, ikke om pedagogiske virkemidler. Nylig var evalueringen av kunnskapsløftet ferdig og det viser seg at det ikke har blitt vesentlige endringer i undervisningspraksis fra før 2006 og frem til 2010. Nå fornyes kunnskapsløftet med økt satsing på kunnskap i og med St. meld. 28 (2015-2016). Den nåværende regjeringens utdanningspolitiske satsinger har tre strategier; *Lærerløftet: på lag for Kunnskapsskolen* (2014) som er en satsing på å få faglig sterke lærere. *Tett på realfag: nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen* (2015–2019) regjeringen vil styrke barn og unges realfagskompetanse. *Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving* (2016–2019) som legger vekt på å kunne identifisere språk-, lese- og skrivevansker. Det ser altså ut til at regjeringen vil øke fokuset på målstyring og effektivitet; gi lærere mer press på prestasjoner og økt testing av barn og unge. Som en konsekvens av dette kan det bli enda mindre fokus på pedagogiske virkemidler og undring i skolehverdagen. Karlsen (2006) beskriver også globale premissaktører og det sterke presset nasjoner har for å styre i samspill med internasjonale aktører. «Norge har et forpliktende forhold til EU via EØS avtalen fra 1.1.1994, avtalen gir oss plikter og rettigheter som medlemsland i forhold til EUs omfattende programmer for utdanning og forskning» (Karlsen, 2006, s.193) EU har over tid utviklet en fellesskapspolitikk innen utdanning og Norge har for eksempel i et notat fra kunnskapsdepartementet skrevet at utdannings- og forskningspolitikken i EU er et nasjonalt anliggende. Men det skapes samtidig et inntrykk at politiske tiltak springer ut fra selvstendige politiske drøftinger og ikke en tilpasning til EUs mål. Og EUs mål er bl.a. en bedre kvalifisert arbeidsstyrke for dermed å bidra til næringslivets bærekraft. Det er ikke blitt mindre fokus på dette i Norge ti år etter kunnskapsløftet.

OECD SOM PREMISSLEVERANDØR

OECD har hatt et langt engasjement innen utdanning og forskning, noe som kommer av synet på utdanningens betydning for økonomisk vekst, økonomiske fremskritt og sosial utjevning. OECD sitt program PISA, har til hensikt å gi situasjonsbeskrivelser om nivået i landets utdanningssystem. PISA sine tester i lesing, skriving, matematikk, naturfag og engelsk kan ikke være tilfeldig mener Karlsen (2006), det dreier seg om basisferdigheter med stor nytteverdi for den globaliserte økonomien. Disse faktorer tror jeg bidrar til holdninger om likeverd og inkludering. Bachmann med flere (2010) har satt resultater fra PISA under diskusjon i artikkelen *Med rett til å prestere*, og der drøftes tilpasset opplæring og inkludering i lys av målstyring og reformen Kunnskapsløftet. Artikkelen peker på at PISA-undersøkelser tross alt forteller oss noe nyttig; for elever med behov for spesiell tilrettelegging viser skolen seg å være smal, flere faller utenfor og kan ikke nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen. Karlsen (2006) sier at formuleringen «gjennomsnittet for OECD landene» har stor politisk betydning i Norge, OECD har en sterk stilling som premissleverandør og norske policydokumenter bruker nesten alltid OECD data. Gjennom å tillegge OECD så mye prestisje gir vi fra oss den politiske makten til å diskutere hvor vi vil med vår nasjonale utdanning. Det er betenkelig at Norge tar inn den nyliberale tankegangen som følge av globaliseringen uten å ha demokratiske valg på om vi vil ha denne skolepolitiske retningen eller ikke. Men har vi i det hele tatt noe valg, den brede enigheten politisk på dette område gjør at vi kanskje må arbeide for en annen skolepolitikk gjennom dekonstruerende tankegang?

VÅR IVER ETTER Å FORSTÅ OG HJELPE

Hvorfor, hvis man ser bort fra at det er et viktig tema, viser jeg til forskning om inkludering og segregering, hvorfor er det begreper som opptar meg innfor denne oppgaven? Jeg skal i utgangspunktet ikke gjøre en undersøkelse om hvorvidt inkluderingsideologien fungerer etter skolepolitiske intensjoner i skolen eller ikke. Det jeg derimot tenker er at begrepene henger sammen med noe annet som opptar meg og oppgaven; definering og menings- og subjektdannelse. Uten definering, kategorisering og hierarkier, ville inkludering og segregering være nødvendige begreper i vårt vokabular? De ville kanskje ikke engang finnes som ord? Og ville vi da også se på subjektet på en annen måte?

Som alle samfunnsinstitusjoner er også skolen konstruert i et system av strukturer og kategorier (Steinnes, 2007b). Tradisjonelt sett har vi startet med strukturene (skolebygg, klasserom, innhold i undervisning) for deretter å kategorisere elevene (flink, lat, oppegående, generelle lærevesker) for å finne ut hvor de kan få sin plass innenfor de strukturene vi har lagd. For å klare å forholde oss til andre som oppleves annerledes enn meg selv lages kategorier som gjør det ubegripelige-begripelig (Hausstätter, 2007). Spørsmålet er om vi i vår iver etter å forstå, mister noe vesentlig da vi kategoriserer, da vi definerer andre. Den andre kan i hvert fall miste noe av seg selv hvis han ikke blir møtt med nysgjerrighet og anerkjennelse. Da tar jeg makten fra den andre og gir til meg selv. Skolen tar vare på de utviklingshemmede elevene i henhold til lovverk, men hvordan ser for eksempel spesialpedagogen på denne annerledesheten og muligheten for å være i forandring og muligheten for å være noe mer? Vi opprettholder idéen om hvordan skolen skal se ut og hvordan vi skal se på elever. Jeg opplever at det finnes en konsensus blant fagfolk om kategoriseringen. Vi tar noe for gitt og utelater noe annet. Da vi kategoriserer og definerer lager vi samtidig et hierarki. Noe er bedre enn noe annet, noen er snillere, klokere, mer morsom og så videre og alle skal få sin plass i skolens strukturerte eske. Jeg opplever dette som et alvorlig tillitsbrudd til elevene. Har vi ikke et etisk ansvar for eleven som *subjekt*? Og hva er det som gjør det/den gjennomsnittlige til norm? Hvilke strukturer bidrar til at denne konsensus blir stående? Noe ligger antagelig i selve *språket*. «Mye av vår virkelighetsforståelse, verdier og normer er innbygd i språket, da vi lærer et språk tar vi samtidig til oss et sett med oppfatninger» (Aasland og Sævareid, 2011, s. 29).

MØTER KONTRA DEFINISJONER

Det andre måtte mene via talt språk og i tekster om utviklingshemming påvirker meg som spesialpedagog. Men det er ikke bare mitt fagfelt og andre fagfelts stemmer som påvirker meg, det er blant annet også folkedefinisjoner². Andre foreldre til barn på skolene, naboer, besteforeldre – mange som er i kontakt med den utviklingshemmede eleven, det fremmede, har sine tanker og sin frykt som kan påvirke meg. Folkedefinisjonene kommer ikke ut av intet, de er frukten av det som er sådd i vårt språklige kulturelle landskap.

Blant mange andre oppgaver skal spesialpedagogen bidra til samarbeid mellom hjem/bolig, elev og skole. Samarbeidsmøter skal være en viktig arena for å sikre eleven faglig og

² Jeg bruker K. Hundeide (2008) sitt begrep om «folkedefinisjoner»

personlig utvikling og en god skolehverdag, og til og med et godt liv sammen med familie og venner – intet mindre. De involverte på samarbeidsmøtene har stor definisjonsmakt over både eleven og hva som er utvikling, en god skolehverdag og et godt liv. Alle definisjoner vi tar med oss inn i møtet vil i sin tur få konsekvenser for diskusjoner og beslutninger på møtet som påvirker eleven. Og eleven er kanskje ikke engang med på møtet. Hvordan skulle vi kunne sikre at vi kjenner eleven og dermed kunne «hjelp»?

Etter mitt syn blir da det viktigste møtet for spesialpedagogen først *møtet* med eleven. Dette møtets karakter avhenger mitt menneskesyn og hvordan jeg ser på *Subjektet*.

SUBJEKTET

Subjektet er sentral i denne oppgaven. Julia Kristeva og Jacques Derrida sine tanker om subjektet som ukrenkelig, ureduserbar og underveis følger med i hele teksten.

Jeg vil også ha med meg «Herr Ingenting» eller «Ingenting», han er det *semiotiske* i subjektet. «Herr Ingenting» kan også vise seg å være [ça], *différance*, Chora – dette *noe* som er det eneste som kan klare å gi mening til subjektet. Ordspillet av ingenting (ikke noe) og Herr Ingenting gir meg en ekstra dimensjon å tenke i teksten. Det semiotiske er ikke noe (ingenting) du kan sette ord på eller ta på og Ikke Noe (Ingenting) er det eneste som kan gi mening til subjektet.

Det *symbolske* fremtrer noen ganger i teksten som Ingentings «Funderingar».

Funderingene er det symbolske i subjektet som henvender seg til andre i verden med spørsmål for å prøve å forstå og skape en mening. Den ene klarer seg ikke uten den andre. Funderingene kan komme til å overskygge Herr Ingenting, men kan hende «Blæh» minner Funderinger på at han bør lytte til Ingenting.

Det kan virke irrelevant å ha med «Ingenting, Funderinger og Blæh» i en akademisk masteroppgave. Jeg er klar over at det er høyst utradisjonelt, men i et poststrukturalistisk språkfilosofisk perspektiv har de en funksjon. Som jeg vil prøve å synliggjøre i oppgaven er det semiotiske noe ganske ugripelig og ved å sette ord på det kan det straks glippe og ikke gi den mening det skulle kunne gi. Ved å ta i bruk «Herr Ingenting, hans Funderinger og Blæh» kan jeg prøve å berøre det semiotiske uten å strukturere bort det vesentlige i begrepet. Den semiotiske eller poetiske stemmen i oppgaven vil stå i kursiv og for den som måtte ville velge den bort.. det går an, i hvert fall i lesningen av denne oppgaven.

*Hva skal til for at Herr Ingenting får vise meg hvem han er?
Hva skal til for at han får være seg selv og (likevel) være fullverdig del av meg?
Og hva kan gjøres for å åpne opp for at det kan finnes andre måter
å se, møtes og oppfatte virkeligheten?*

Jeg sprenger ingen grenser, men er det ikke noe som brister inni meg?

EN TEORETISK FORSKNINGSPOPPGAVE MED VEKT PÅ SPRÅKFILOSOFI

For å komme min problemstilling i møte går jeg til filosofiske perspektiver som kan fortelle meg hva meningsdannelse kan være og hvordan mennesker konstruerer språklige strukturer. Ut i fra den lingvistiske vendingen i vitenskapen med fokus på språket, vil jeg studere de franske filosofene Derrida og Kristeva og deres språkkritiske filosofi. Jeg vil i forskningsoppgaven prøve å synliggjøre hvilken betydning deres etiske refleksjoner gjennom ulike språkkritiske grep kan ha å si for spesialpedagogisk arbeid.

PROBLEMSTILLING

Hvordan kan Derrida og Kristeva sin språkkritiske filosofi bidra til spesialpedagogens etiske refleksjon og handling i arbeid med ~~det utviklingshemmede~~-subjekt-i-prosess?

Med utgangspunkt i Derrida og Kristeva vil jeg undersøke hvilke underliggende påvirkende språkprosesser som finner sted i en tekst som omhandler utviklingshemmede elever og hvilke menneskesyn som avdekkes gjennom en kritisk lesning utfra deres perspektiver og hva det kan ha å si for meg i møter i forbindelse med den utviklingshemmede. Tidligere har jeg gitt et innsyn i forskning som viser til skolens inkludering, jeg har også gitt et innblikk i skolepolitiske intensjoner. Jeg nevnte også kort at folkedefinisjoner og menneskesyn har påvirkningskraft på spesialpedagogens syn på de marginaliserte elevene. Senere i oppgaven vil jeg forholde meg kritisk til noen folkedefinisjoner for å øve meg på hvordan jeg som profesjonell kan dekonstruere tekster og uttalelser for å kunne være språkkritisk i mitt yrke. Både menneskesyn og underliggende språkprosesser virker inn på inkludering og møtet med elevene og jeg vil drøfte hvordan *møter*, både det å forstå eleven som subjekt og hvordan samarbeidsmøter kan overskrides med bakgrunn i både rådende diskurser og poststrukturalistisk språkfilosofi.

For å klargjøre hva jeg mener med å *møte* eleven som subjekt skal jeg prøve å definere det kort her og utdype det senere i oppgaven. Jeg mener et *møte* som en motsats til *avvisning*

der jeg vil prøve å la den andre få definere seg selv og der jeg med nysgjerrighet, fordomsfritt og med åpenhet tar imot den Andre som seg selv og ikke konstruert av meg.

Jeg vil se nærmere på Derridas og Kristevas tanker om språkets makt overfor subjektet og hva sannhet kan være, for å bruke dette i undersøkelsen. Jeg vil redegjøre for og gi min tolkning av en del andre begreper som Derrida og Kristeva bruker og jeg setter begrepene inn et i spesialpedagogisk perspektiv. Det er blant andre; Subjektets posisjon, Den fremmede, Annerledeshet, Gjestfrihet, Spøkelser og Dekonstruksjon.

Det blir også nødvendig å se på begrepet og kategoriseringen «utviklingshemmet», den tilsynelatende felles forståelsen av begrepet og hvem som har bruk for dette begrep. Det er viktig med dekonstruksjon av de maktstrukturer – definering, kategorisering, hierarki – som påvirker spesialpedagogens syn på den annerledes eleven.

Spesialpedagogikken kan medvirke eller motvirke til disse maktstrukturene og det blir viktig å reflektere innenfor fagfeltet for å motvirke marginaliserende prosesser.

DESIGN OG STRUKTUR

Kapitlene som jeg har gitt navnet «Eskene» kommer fra fortellingen om «Herr Ingentings funderingar», og metaforen om mine esker representerer to systemer eller forståelser. Kanskje det paradoksale som man finner i poststrukturalistisk tankegang og i semiotikken, et ord har bare mening dersom den har sin motsats. Men der den ene meningen ikke skal stå over den andre.

Den ene symbolske siden ved eskene er; innestengelsen, den skjulte makten eller kategoriseringen. Den andre symbolske siden er; åpningen, det åpne spørsmålet eller overraskelsen. Det kan være en lettelse å åpne en eske da det innestengte kan slippes fri og samtidig blir det en risiko å åpne en eske da overraskelsen kan være skremmende. Begge symbolene kan representere noe negativt og positivt samtidig.

Eskene åpnes også en etter en, der finner vi kanskje noen spor? Vi skal bevege oss nærmere og nærmere kjernen i oppgaven. Men finnes det en kjerne, eller er kjernen flyktig?

ESKE I. BAKGRUNN, STATUS OG PROBLEMSTILLING.

Innledningsvis presenteres min bakgrunn, en skolepolitisk bakgrunn, forskning knyttet til inkludering i skolen nasjonalt og mine tanker til hvorfor oppgaven måtte skrives. Jeg gir med dette en begrunnelse for at oppgaven har relevans for det spesialpedagogiske feltet. Videre hva slags oppgave, en teoretisk forskningsoppgave med vekt på språkfilosofi, jeg legger frem. Problemstillingen blir presentert og her presenteres også oppgavens strukturelle design.

ESKE II. VITENSKAPSFILOSOFISK BETRAKTNING I. – SANNHET I FORSKNINGSMETODE OG SPRÅK.

Poststrukturalistisk tenkning utgjør den vitenskapelige posisjonen og det metodologiske grunnlaget for oppgaven og jeg beskriver blant annet hvorfor jeg mener det gir mening å bruke denne type tenkning i forskningssammenheng. Denne Esken åpner også opp for et innblikk i Derridas og Kristevas arbeid innen poststrukturalistisk språkfilosofi og dens posisjon til sannhet og modernisme, posisjonen til språk som former tenkning og handling og dens posisjon til subjektet – dets grenser og hva som er utenfor.

ESKE III. VITENSKAPSFILOSOFISK BETRAKTNING II. – DEN FREMMEDE BLANT ANDRE

I lys av Derrida og Kristeva går jeg videre i det teoretiske territoriet. Jeg gjør rede for og gir min tolkning av Den fremmede, Annerledeshet, Gjestfrihet og Spøkelser som Derrida og Kristeva bruker og som vil hjelpe meg når jeg senere skal drøfte min problemstilling. Her blir også subjektets posisjon utdypet til å omhandle den utviklingshemmede.

ESKE IV. DEKONSTRUKSJON - FORKLARING OG PRAKSIS.

Dekonstruksjon av en tekst foregår. Dette er en utforskning av selve dekonstruksjonen, samtidig som den spiller en rolle for den etterfølgende drøftingen av problemstillingen.

ESKE V. DRØFTING.

Jeg drøfter hvordan poststrukturalistisk språkkritisk tenking kan utgjøre en forskjell i ulike møter med bakgrunn i tidligere forskning og den vitenskapsfilosofiske delen av oppgaven.

ESKE VI. AVSLUTNING.

Jeg avslutter med noen tanker om hva oppgaven skulle kunne bidra til.

ESKE II: VITENSKAPSFILOSOFISK BETRAKNTNING I. – SANNHET I FORSKNINGSMETODE OG SPRÅK

ESKEN SOM SETTER ELLER SPRENGER GRENSER FOR DEN ALLER MINSTE ESKEN ALLEREDE
NÅ, BEVISST OG UBEVISST.

Bryter fortellingen om «Herr Ingentings Funderingar» med en oppfattelse om at virkeligheten er på en bestemt måte? Vil fortellingen få oss bort fra idéen om å streve mot en verden der alle esker er godt plassert i hyller etter kategorier, der det finnes en inventarliste over eskenes innhold og plassering?

Hvordan sannhet betraktes generelt åpner også opp og setter sine grenser for hvordan vi ser på spesialpedagogikkens sannheter. Eske II åpner for en poststrukturalistisk virksomhet innen forskning, videre for et innblikk i Derridas og Kristevas arbeid innen poststrukturalistisk tenking med bakgrunn i den språklige vendingen. Derridas og Kristevas språkkritiske arbeid er utgangspunkt for den vitenskapelige posisjonen og metoden i oppgaven. Jeg vil se nærmere på deres posisjon til sannhet og modernisme, og til språk som former tenkning og handling. Videre på deres posisjon til språkets makt, og til subjektet – dets grenser og hva som er utenfor. Jeg vil forsøke å vise hvorfor jeg mener det gir mening å bruke deres tanker og en poststrukturalistisk tilnærming i mitt forskningsforsøk.

JACQUES DERRIDA OG JULIA KRISTEVA

Med poststrukturalismen som utgangspunkt for refleksjoner har jeg valgt to spennende og krevende poststrukturalister, Jacques Derrida (1930-2004) og Julia Kristeva (1941-). Derrida sitt arbeid kjennetegnes fremst i kritikken av den metafysiske tradisjonen som leter etter et punkt utenfor systemet som er opprinnelig, for eksempel Gud, objektet, mennesket. Denne tradisjon er så vel etablert i vårt språk at vi må kritisere den innenfra. Derrida ser skjulte forutsetninger og dermed setter han spørsmåltegn ved tradisjonens grunnmurer. Han vil på denne måte åpne muligheter for å tenke nytt. (Derrida, 2006a, Bradley, 2008, Herbert & Bergstedt, 2008, Thomassen, 2006). Kristeva er bl.a. psykoanalytiker, lingvist og litteraturviter. Hun blander ulike filosofiske strømninger og idétradisjoner. Hennes forskning streber etter å sette ord på erfaringer hos mennesket som i grunn ikke går å sette ord på; det poetiske språket som psykoanalysen kan hjelpe oss å forstå. Kristeva henter inspirasjon blant annet hos Jacques Lacan og Sigmund Freud når hun kobler poesien til pro-verbal utvikling. Det at mennesket skaper, skriver og snakker kommer av sorgen det

lille barnet opplever etter å bli skilt fra morens kropp og det er noe som vil følge mennesket resten av livet. Kristeva er opptatt av det usigelige og det radikalt annerledes (Lechte, 1994, Herbert & Bergstedt, 2008, Myklestad 2015).

Både Derrida og Kristeva er filosofer som tar meg med på krevende reiser, der poenget ikke ligget tydelig foran meg i tekstene. Kanskje fordi jeg ikke skal serveres en sannhet, men åpne øynene for at det går an å tenke annerledes – om alt. Begge krever at jeg ikke henfaller til modernismens sannhet.

Slik som poststrukturalistisk tenkning ikke helt vil la seg entydig definere, vil heller ikke Derrida og Kristeva åpenbart bare plasseres i en poststrukturalistisk eske. Likevel blir de presentert som poststrukturalistiske teoretikere av mange. Berit H. Johnsen (2010) skriver at Roland Barthes, en kollega til Kristeva, hevdet at hun alltid var en fremmed på strukturalismens teoretiske scene og derfor var hun allerede en poststrukturalist. Johnsen nevner også Derrida som poststrukturalist, fordi han blant annet omdefinerte strukturalismens språkssystem. Derrida slo gjennom samtidig med strukturalismen. Kristeva og Derrida ble først betraktet som strukturalister, alle som tok utgangspunkt i Ferdinand de Saussures (1857-1913) språk teori ble oppfattet som strukturalister (Johnsen, 2010).

EN POSTSTRUKTURALISTISK TILNÆRMING MED DERRIDA OG KRISTEVA

POSTSTRUKTURALISME I FORSKNING

Postmoderniteten, fra 1960 årene og frem til i dag, ser det som problematisk å tro på et objektivt virkelighetsbilde. Det er vår subjektive virkelighet vi forholder oss til (Derrida, 2006b, Hausstätter, 2007). Kenneth J. Gergen og Mary Gergen (2005) sier at sosial konstruksjonisme er innvevd i en poststrukturalistisk måte å tenke verden på. Vi konstruerer verden – er konstruksjonismens ide. Det betyr at vi ikke kan ta noe for gitt før vi i samhandling og relasjon har tatt standpunkt for dette, og selv da er det ikke en universell sannhet. I ulike samfunn, kulturer og tradisjoner har vi forskjellige tolkninger av hva som er sant. I følge Gergen og Gergen er det slik at vi konstruerer bestemte væremåter som for eksempel enten sykdom eller ikke. Bevisstheten blir til i dialog og det forklarer hvorfor ulike kulturer oppfatter et menneske på ulike måter.

På samme måte som i sosialkonstruktivismen, har poststrukturalismen det symbolske og språklige som virkelighetens grunnleggende nivå. Det er dette tredje som kan ta oss ut av subjekt-objekt tenking (Herbert & Bergstedt, 2008).

Men postmoderniteten og poststrukturalismen er ikke entydige retninger, de søker ikke å finne et alternativt endelig svar. Den er en kritikk av moderniteten som slo fast de store sannhetene. Det er heller ikke uproblematisk å skille ut poststrukturalistisk teoritradisjon. Det finnes ulike teorier som konkurrerer med hverandre (Hausstätter, 2007). Uansett står den i sterk kontrast til positivismen og postpositivismen som ser på observerbare utsagn – sansedata - som objektive. Men å se en hendelse blir preget av subjektive vurderinger. Dine egne verdier av hva som er rett og galt preger hvordan du tolker hendelsen (Steinnes, 2010a, Thomassen, 2006). Det er vanskelig å skille ut det rent objektive. Derfor kan de svarene man får i forskning aldri bli helt objektive og dermed kan konklusjonene ikke ses på som helt objektive.

Jeg vil også hevde at man aldri vil få frem en objektiv sannhet i samfunnsforskning uansett hvor mye man strever etter det. Det lengste man kan komme er å få frem et relativt bilde, mitt bilde, av hvordan samfunnet ser ut og jeg kan komme med mine tanker hvorvidt jeg vil bevare eller forandre mitt bilde. Man kan ikke sette likhetstegn mellom *objektiv* og *sann* fordi konsekvensen blir at *subjektiv* er *falsk*. Poststrukturalismens syn på virkeligheten er at den er subjektiv men at den likevel kan gi flere såkalte sannheter, flere stemmer til forskningen. Også fordi den skal være kritisk til én vedtatt virkelighetsforståelse, den er ikke ute etter å finne én sannhet. Man vil kunne se dynamikken og samhandlingen i samfunnet og man vil kunne avsløre det som ligger skjult i språket med en poststrukturalistisk tilnærming.

Jenny Steinnes (2006a) skriver i sin avhandling *Den andre skoleporten – om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver* et avsnitt om nytteverdien av utdanningsforskning. Pedagogikk har gjennom tidene måttet forholde seg til f.eks. kirkens og statens makt. Makthaverne har villet fylle pedagogikken med sine perspektiver om kunnskapsinnhold som er det rådende syn på nytte. Men om Sannhet skal være forskerens mål kan det oppstå dilemmaer som ikke har klare løsninger. Da kan vi komme frem til Sannheter som er nevnt i innledningen, Sannheten om skolen som en stabil konstitusjon med elever som skal tilpasses for at samfunnet skal kunne få ut den økonomiske nytte det trenger.

Kristevas semiotikk skal rette oppmerksomhet utover representasjoners rammer som tradisjonell vitenskap bygger på, for eksempel objekt og symboler. Semiotikken skal kunne

stille spørsmål ved vitenskapelige representasjoner som en virkelighet. Det er i tillegg nødvendig å ta i bruk en motsats til etablerte representasjoner eller begrep inn i meningsdannende prosesser, men også frisetting av begreper for å kunne overskride meningssøkende, sensurerende og strukturerende tenking (Myklestad, 2015). Vi må omskape mening, vi må sette spørsmålstegn. Hvilken virkelighet representeres? Hva er utelatt? Og mange flere spørsmål.

Derrida har blant annet dekonstruksjon som tilnærming. Dekonstruksjon kan sies å være en slags hyperanalyse (Derrida, 2005b). Derrida beskriver doble meningsstrukturer som nødt til å være både begrensende og tilblivende, der en idé eller et perspektiv alltid vil måtte utsettes for vold eller en begrensning av muligheter, men at spørsmål må kunne stilles igjen og igjen og med en intensjon om at det aldri kan låses fast i en (s)tilstand (Steinnes, 2006a, Derrida & Dufourmantelle, 2000).

Hvis vi nå erkjenner at det finnes flere sannheter om sosiale fenomener og da også om hvordan vi kan forstå begrepet annerledeshet eller psykisk utviklingshemming blir det av interesse å forske på mange forskjellige måter for å få et bredere perspektiv på temaet (Gergen & Gergen, 2005, Bregnballe & Øverlid, 2011). Vi er godt opplært til å forholde oss til et sett av sannheter (lover, regler, moral) fordi det får samfunnet til å fungere, men hvem skulle ha definisjonsmakten over hva som er disse sannhetene? Det er av stor vekt at samfunnsforskning ikke fremstår som å ha funnet den eneste sannheten, men at den er bred og får frem flest mulig stemmer. Da blir forskningen en nyttig samfunnsskildring og kan bidra til kritiske stemmer. Derfor kan også denne oppgaven bli av interesse, fordi den er en av mange stemmer. Det blir min eske av stemmer.

Vitenskap har gjennomgått forandring fra enhetsvitenskap med allmenngyldige og fornuftige kriterier for sannhet, til bl.a. at virkeligheten alltid er formidlet gjennom språket, en språklig vending der utgangspunktet er at språket konstruerer virkeligheten (Thomassen, 2006).

BEGIVENHET, SANNHET SOM EN HENDELSE

Poststrukturalistisk tankegang har et sterkt forhold til språket og språket har stor, hvis ikke all, betydning i møte mellom mennesker. Språket og meningsstrukturene uttrykker aldri det samme, ordene er alltid allerede dekonstruert og vi må gjennomskue makten som ligger i ulike meningsstrukturer og bli oppmerksom på den makten som ligger i språket (Reindal & Hausstätter, 2010). Kristeva sier at Derrida for eksempel mener at dekonstruksjonens intensjon er å åpne for usikkerhet og vise sannhetens umulighet (Kristeva & Engebretsen, 2010). Som nevnt tidligere kritiserte Derrida metafysikken innenfra. Begrepet om en sentrert struktur som skal ha en opprinnelse og et mål, kaller han et grunnfestet spill. Derrida og Kristeva utfordrer, med ulik innfallsvinkel, isteden til å se på virkeligheten som begivenhet og brudd. Begivenhet bryter med den lineære historieteten som vi er vant å forholde oss til (Derrida, 2006c, Myklestad, 2015)

Både Kristeva og Derrida har sitt utgangspunkt i Saussures strukturalisme i den språkfilosofiske tenkningen der språket er den grunnleggende strukturen (Lechte 1994, Kristeva, 1984, Derrida, 1976, Bradley, 2008, Myklestad, 2015). Den strukturalistiske tilnæringsmåten nådde til flere arenaer som blant annet litteratur, politisk økonomi og psykologi. Hovedfokus var på strukturer som kommer til uttrykk i samfunnet, i skriften og i det indre liv. Det skulle være en ny strukturell vitenskap som var ment å erstatte den tradisjonelle filosofien ved å gå inn i subjektets selvforståelse (Steinnes, 2004). Språk studeres som noe mer enn bare teknisk språk. Filosofiene til Derrida og Kristeva behandler, utfra min oppfattelse, blant annet hvordan språket har inngripen i meningsdannelse, subjektdannelse og i sannhetens umulighet og den unike sannhet. Sannheten er nødvendig og uunngåelig men det er ikke snakk om en sannhet som representasjon eller overensstemmelse, men sannhet som en hendelse. (Kristeva, 1984, Derrida, 1978, 2004, Steinnes, 2006b, Bradley, 2008, Myklestad, 2015).

Alltid allerede er sporene der, sporene etter det som skal komme. Og det som skal komme åpner en messiansk struktur der begivenheten finner sted, uten å lukke strukturen. Det vil alltid være noe som skal komme.

(Derrida, 2006a, s. 9)

Kan vi egentlig gjenfortelle «akkurat det som skjedde»?³ Vi er vant til å få presentert «Hele historien om ...», «objektiv informasjon», «Kunnskap er vårt viktigste våpen i kampen mot ...» «Dette er objektive tekster som forklarer akkurat hva som skjedde ...» fremfor alt i media men også i forskningssammenheng. Tekster vil ofte prøve å gi en fortelling som en offisiell beskrivelse av en hendelse, men gir ikke et bilde av «akkurat det som skjedde». En hendelse er en rekonstruksjon av begivenheter, et utsnitt av virkeligheten, som skal skape en fortelling om hendelsen. Også den hendelsen er et utsnitt, der enkelte perspektiver favoriseres og andre ekskluderes, selv om den vil gi inntrykk å ha direkte tilgang til sannheten. Måten hendelsen presenteres på kan nøytralisere mangfoldet av andre mulige synsvinkler. Men vi trenger flere synsvinkler, flere mulige fortellinger, for best å kunne imøtegå de tanker som førte frem til, eller var bakgrunnen for hendelsen. I seg selv, uten å settes i en bredere kontekst, bidrar en fremstilling om hendelsen ikke nødvendigvis til mer forståelse. Selv om den sikkert vil føre til betraktninger innenfor hendelsen, er det viktig å huske på at en hendelse er mye mer enn *et* subjekt sine handlinger. At vi vil legge til rette for forståelse av hendelser er forståelig, men det som trengs er ikke én sannhet, men flere sannheter. Selv de vi ikke liker. For vi trenger flere steder å se fra. Vi kunne for eksempel tenke oss at tidslinjen i hendelsen ble trukket lenger tilbake i tid. Vi kan utvide rommet rundt hendelsene, slik at flest mulig synsvinkler på dem blir tilgjengelige. Og vi må ha med i betraktning å være åpne for det som kan komme, det som vi enda ikke vet om hendelsen.

SIGNIFIER- SIGNIFIED- SIGNIFIANCE

Saussure la grunnen for strukturell lingvistikk. Han oppdaget at språket er en struktur som bygger på forskjeller, det er gjennom forskjeller at ord får en betydelse (Derrida, 2006b, Bradley, 2008, Herbert & Bergstedt, 2008). Saussures idé gikk ut på at språket får mening gjennom et ords innbyrdes relasjoner, semiotikk. Det er to komponenter i et ord med sin egen verdi, «*Signifier*» enkelt fortalt som lyden eller tegnet av ordet og «*Signified*»⁴ forklart som idéen eller meningen til et ord. «Lyden» og «meningen» har ingen naturlig likhet seg imellom, de er helt vilkårlige og bygd på tradisjon. *Signifier* kan for eksempel være den lyden vi sier når vi sier «dag», eller skrift av det samme ordet. Vi kan si at det er

³ Jamfør [artikkel](#) i Aftenposten pr 14.07.15 om sannheten om hendelsen 22. juli.

⁴ Det engelske ordet «signifier» er signifikant på norsk, «signified» er signifikat. Begrepene ble opprinnelig benevnt på fransk; «signifiant» og «signifié». Jeg bruker de engelske begrepene på grunn av at jeg studert begrepene i engelsk litteratur.

tegnet uttrykk. Dette uttrykket står for den tiden på døgnet hvor det er lyst og de fleste er våkne. Det er *signified*, altså tegnets mening. Dette er noe vi er blitt enige om i en sosial tradisjon. Så til slutt, det viktigste; ordet får bare mening via forskjellen av et annet ord, ikke gjennom en egen positiv verdi det selv har. Meningen et ord har, er fast bestemt av det det ikke er (Bradley, 2008). Det er dag fordi det ikke er natt, det er lyst fordi det ikke er mørkt.

Både Derrida og Kristeva bygger sine teorier på dette men mente at dette var en ufullstendig beskrivelse, fordi tingen/objektet *the signified* i verden ikke er representert som en selvstendig del i Saussures meningsdannelsesprosess med den virkningen at «meningen» blir subjektet (Kristeva, 1991b, Derrida, 1978, 2006a, Steinnes, 2006b, Myklestad, 2015). Derrida problematiserer denne logosentriske idéen om at lyden/tegnet skulle være en fysisk representasjon av en før-eksisterende idé. I det logosentriske vil man søke etter nærhet mellom sak og formidling, et forsøk på å lage en idealitet som man kan være nær (Derrida, 2006a, Steinnes, 2006b).

Kristeva legger også til begrepet «*signifiance*», «meningsfullhet» (min oversettelse) som skiller seg fra *signified*. *Signifiance* er ifølge Kristeva en individuell prosess når mening skal dannes, men som blir undertrykt og disiplinert av samfunnet. (Kristeva, 1984, Myklestad, 2015). Mening dannes i fellesskap, men altså også i deg selv og den prosessen undertrykkes.

Min forståelse av Derrida og Kristeva, et at deres arbeider bygger til stor grad på problematisering av strukturalismens og logosentrismens utgangspunkt. Videre skal jeg redegjøre for noen begreper og tanker som springer ut fra deres språkkritiske arbeid.

SKRIFT, SUPPLEMENT OG SPOR

Derrida har skrevet mye om skriftspråket som det originale språket (hvis det skulle finnes et opprinnelig språk), han mener at arke-skrift er det språk som skulle kunne ha en opprinnelse og at skriften står over talen. Men han mener ikke skrift i en snever forståelse, han mener at skrift er alle språk – tale, tanker og det skrevne ord. Saussure og strukturalismen skiller mellom tale og skrift og talen presenteres som nærmere samsvar med meningen (*signified*) enn skriften. Meningen (*signified*) får da en subjektposisjon med en underliggende oppfattelse av nærvær imens Derrida mener blant annet at der talen garanterer språktegnets (*signifier*) referanse, vil skriften true en mening (*signified*) ved at skriften forblir og den kan dekonstrueres og reproduseres slik at den første intensjonen kanskje ikke lenger lar seg forklare så klart som den først var ment til. Derrida forklarer

også alle tegn som supplement til et fenomen som avhenger av hva det setter utenfor, under eller etter seg selv for å få en identitet. Oppfatninger man innehar alltid vil representere en speiling av det som representeres. Derrida påpeker farene ved å anse språket som en ren avbildning av det som representeres, dette fordi språkliggjøring aldri kan tilsvare det opprinnelige (Derrida, 2006b, Bradley, 2008).

DIKOTOMIER

Derrida viser til den metafysiske nærværstekningen når han snakker om dikotome motsetningspar. Metafysikkens struktur tenker begrep i opposisjoner og motsetningsparene er hierarkiske der den ene motsetningsparten står over den andre. Han kaller det en logosentrisme som gir den ene delen av dikotomien forrang eller preferanse. Ordet foran streken, f.eks. i «sann/falsk», betraktes som mer sant og riktig enn ordet etter streken. Slik jeg tolker både Kristeva og Derrida er et hvert nærvær først mulig på grunn av et fravær. Det går ikke an å ekskludere *det fremmede* i et begrep, det finnes der som en nødvendighet. Derrida vil at vi setter spørsmål ved disse motsetningsparene, dekonstruere dem, for å se på hva som befinner seg i og mellom strukturene. Det er ikke mulig at idéer kan formidles uten en form for materialitet derfor blir det sensible og det intelligible to avhengige deler i meningsdannelse, det du sanser og det du ser og dermed strukturerer. I dette ligger det en differanse som en forutsetning for meningsdannelse, en differanse som allerede er i subjektet eller idéen. Subjekt eller Idéen blir dermed et produkt av det sensible og det intelligible som har en splittelse i seg. Meningsdannelse kan altså ikke være et produkt av et objekt vi erfart over tid og så satt ord på det (Steinnes, 2006b, Bradley 2008).

Derrida ser på de mulighetene i språk og meningsdannelse som overskrider det konkret erfarte, men likevel har en helt nødvendig erfart side. Overskridelsen går på at man kan tenke seg former man aldri har erfart, eller man kan tenke seg muligheter ut over det erfarte, eller at man kan tenke begrepet på to nivåer, et ideelt og et konkret, der begge er nødvendige. (Steinnes, 2006b, s. 42)

Tekster vil alltid allerede bestå av motsetningslogikk med logiske brister i sitt indre spenningsforhold. Vi må forholde oss til det paradoksale prinsipp at motsetningsparene er uløselig forbundet med hverandre (Steinnes, 2006b, Bradley 2008).

DIFFÉRANCE

Derrida så Saussures ufullstendige resonnement av at et ord gir mening på grunn av det det ikke er; han mener at da må også ordet nødvendigvis bære spor av alt det ikke er. Derrida beskriver det som *originary trace* (Bradley, 2008).

Han presenterer ordet «Différance», hvilket kan være sporet av et annet ord i ordet.

Derridas différance betyr til en og samme tid «skille» og «utsette». Et ord er altså både en motsats til et annet, men også *en utsettelse* i den betydning at ordets identitet alltid refererer til et element som har eksistert tidligere eller vil eksistere etter i det språklige systemet. Dette sporet gjør at vi aldri kan finne en enkel eller direkte mening i et tegn/ord – kort fortalt er det det som er dekonstruksjon av tegnet (Derrida, 2006c, Bradley, 2008).

«Différance» har den samme uttalen som «*difference*» på fransk, men difference betyr forskjell/skille. Derrida sin intensjon med ordet différance er todelt, (som mye annet i hans arbeid – det meste har en dobbelthet) dels, som nevnt over, betyr det skille og utsette, dels er det et spill som viser til at meningen/idéen (signified) ikke enkelt kan representeres av tegnet/lyden (signifier). I det vi uttaler différance må mottageren anstrenge seg for å høre *hva* vi sier (signifier) og *hva vi mener* (signified) (Lechte, 1994, Steinnes, 2007a). På den måten kan vi oppdage at lyden egentlig ikke er meningen. Steinnes beskriver différance som

... et ønske fra Derrida om at vi ikke holder différance skjult ... men er åpne for umuligheten av et helhetlig meningsinnhold ... Livet i språket, différance, kan beskrives som det åpnende prinsippet i og mellom begreper og som effektivt utfordrer, dekonstruerer alle begreper, alle faste meningsstrukturer. (Steinnes, 2007a, s. 314)

DEKONSTRUKSJON

Derrida sier i et intervju at hvis du leser en tekst flere ganger tar teksten en ny retning, gjentakelse tar en ny retning. Dekonstruksjon kan være en slags hyperanalyse, du drar analysen så langt som mulig ubegrenset, ubetinget men og hinsides. Det finnes ingen begynnelse fordi teksten du leser stammer fra en annen tekst. Den andres tekst må bli lest og gransket nådeløst, men også derfor respektert (Derrida, 2005b).

I et «Brev til en japansk venn» prøver Derrida (2005a) å forklare dekonstruksjon. Han starter med å sitere fra et fransk oppslagsverk *Å ta fra hverandre delene i en helhet. Å dekonstruere en maskin for å frakte den annetsteds. Å dekonstruere seg (...) å miste sin*

oppbygning. Å dekonstruere var også en strukturalistisk gest eller i alle fall en gest som antok at det var et visst behov for den strukturalistiske problematikk. Men det er samtidig en antistrukturalistisk gest – og dekonstruksjon hviler delvis på denne dobbelthet. Strukturene skal demonteres, dekomponeres, desedimenteres. Men det er ikke en negativ virksomhet. Snarere enn å destruere, er det også nødvendig å forstå hvordan en «helhet» var blitt til for å sette det sammen igjen til noe nytt.

Derrida sier at dekonstruksjon ikke er en *handling* eller en *virksomhet*. Ikke bare fordi den skulle ha noe «passivt» eller «utholdende» ved seg. Ikke bare fordi den ikke tilkommer et *subjekt* (individuellt eller kollektivt) som skulle ta initiativet og applisere den på et objekt, en tekst, et tema, osv. Dekonstruksjonen finner sted, den er en begivenhet som ikke avventer subjektets – og heller ikke modernitetens – overveieelse, bevissthet eller organisering. Det [ça] dekonstruerer seg. Det er under dekonstruksjon. Å dekonstruere seg, å miste sin oppbygning; det er dette «seg» i å dekonstruere seg, som ikke er et *jeg* eller en bevissthet, som bærer hele gåten sier Derrida (Derrida, 2005a).

Derrida vil med dekonstruksjon formidle strategier mellom empirisk observasjon og teoretisk fortolkning. Ved enhver observasjon har vi allerede gjort en fortolkning, en kategorisering av sanseintrykket. Derrida tar et skritt bakover når han setter meningsdannelse i nytt lys som beskrevet tidligere i oppgaven; forholdet mellom signifier og signified med fokus på differansen i og mellom tegn og begreper. Det som samfunnsvitenskap kaller sosialisering beskriver Derrida som vold, doble meningsstrukturer som er nødt til å være både begrensende og tilblivende, der en idé eller et perspektiv alltid vil måtte utsettes for vold eller en begrensning av muligheter, men at spørsmål må kunne stilles om igjen og med en intensjon om at det aldri kan låses fast i en tilstand (Steinnes, 2006b, Derrida & Dufourmantelle, 2000). I tekster finnes det ofte intensjoner om å si noe sant om virkeligheten, det er dette ønsket om det entydig sanne Derrida vil tilbakevise. Det finnes ikke bare en differanse i signifier men også inni «*the signified*, i alle fortellingens subjekt, i idéen» (Steinnes, 2006b, s.9). Derrida ser på muligheter i meningsdannelse som overskrider det konkret erfarte ved at man kan tenke seg muligheter utover det erfarte, en ideell og en konkret mulighet i språket. Alle tekster kan dekonstrueres, man kan finne den skjulte differansen og den skjulte antagelsen som ligger til grunn for at man skal oppfatte teksten som entydig. Det finnes ingen utsidetekst i en tekst som skulle være den entydige sannheten (Steinnes, 2006b).

Med idéen om at alle tekster er ustabile og inneholder bevisste eller ubevisste dikotomier og hierarkiske strukturer, tar Derrida i bruk et grep om *utvisking* av en tekst eller et begrep (Derrida, 1978, Steinnes, 2004, 2006b,). Når man setter et begrep under utvisking tar man det ikke vekk. Ved at man setter en strek over det, viser dette at begrepet ikke kan vise til noen logisk eller entydig sannhet. På denne måten kan begrepets *différance* komme til overflaten. *Différance* finnes i tekstene men skjules oftest til fordel for en mer privilegert struktur eller begrep. Etter at subjektet er blitt visket ut og *différance* er blitt synliggjort, kan ordet settes på plass og bli tatt i bruk igjen. Et eksempel er å utviske begrepet *grenser* for dem som mener at voksne må sette grenser. Det finnes ikke noen entydig sannhet om at voksne må sette grenser – Voksne må sette ~~grenser~~. Målsettingen med dekonstruksjon må være en øvelse i å *tenke* i motsetning til å produsere generaliserbare sannheter som kan vise til riktig handling (Steinnes, 2006b).

CHORA

Både Kristeva og Derrida tar i bruk ordet *Chora*, en term som de låner fra Platon. Det er en fase i språket der noe er - men enda ikke har tatt form (Myklestad, 2015, Steinnes, 2006b). *Chora*, sier Kristeva, er «brudd og rytmer, den omgivende virkeligheten, det forutgående bevis, romlighet og midlertidighet» (min oversettelse) (Myklestad, 2015 s. 98). Diskurser beveger seg med og mot *Chora* i den betydning at diskursen samtidig er beroende av og avviser *Chora*. Driftsenergi i hvert subjekt er subjektets særegenhet, men er hele tiden i forandring samtidig som energien møter regulerende premisser. (Kristeva, 1984, 2008, Myklestad, 2015). Kristeva ser at det er *noe* som er nest inntil uidentifiserbart, men samtidig helt nødvendig i det språklige uttrykket som er formende for vår forståelse av en virkelighet og et subjekt.

DET SEMIOTISKE

Det semiotiske i Kristevas utvidede betydning forteller ikke om Saussures semiotiske forankring; læren om tegnenes liv i sosial handling og samhandling. For Kristeva står det for driftsenergi og bevegelighet og et potensiale for en annen sannhet. Det semiotiske er forbundet med *Chora* (– brudd, rytmer ...) Det semiotiske i et subjekt kan sies å være det idiosynkratiske, det helt særegne. Samtidig er det dette «noe», som er ugripelig. Det semiotiske, er det poetiske språket som Kristeva snakker om. Det poetiske språket forstyrrer en mening eller åpner opp for å se en ny mening og til og med ny forståelse. Men

ikke å forstå det poetiske språket er egentlig den fornemmelsen som skal oppstå. Språket er i en prosess som ikke har en begynnelse og slutt (Myklestad, 2015, Lechte, 1994).

DET SYMBOLSKE

Man kan si at motsetningen til det semiotiske er det symbolske, eller den andre nødvendige parten i en meningsdannelsesprosess. Kristeva viser til at et subjekt alltid innehar både det semiotiske og det symbolske aspektet. De to språklige aspektene representerer vidt forskjellige språklige egenskaper og funksjoner. Det symbolske aspektet ved språket referer til meningsbærende elementer, til selve språkuttrykket (la Language). Det er gjennom det symbolske at språket får funksjon som definerende. Ved å sortere fenomener i ulike esker eller kategorier gir det symbolske aspektet oss mulighet til å skape oversikt og mening i verden omkring. Det semiotiske og det symbolske er i en pågående prosess, der det symbolske alltid avviser noe som det semiotiske gir oppmerksomhet. Prosessen kaller hun *the signifying process* som er et subjekt-i-prosess (Kristeva, 1984, Myklestad, 2015, Owesen, 2003).

ABJEKT

Abjeksjon er også en semiotisk dimensjon. Kristeva beskriver et *abjekt*, som ikke er objekt eller subjekt. Abjektet finnes før objektet har blitt til et subjekt og abjeksjon er en forutsetning for subjekt dannelse. Det kan sies å være det første som skjer med et menneske allerede inne i livmoren til sin mor. En nødvendighet for å kunne skille seg selv fra sin mor og senere skille seg selv og andre. Ifølge Kristeva vil abjektet på den ene siden få frem subjektets identitet og samtidig ødelegge subjektet. Abjeksjon er en rejeksjon av noe, noe som står i opposisjon til «Jeg». Fortrengning eller rejeksjon av aspekter ved en selv vil utgjøre dannelsen av subjektets identitet, men denne fortrengning eller avvisning vil også medføre tap av deler av en selv. Samtidig er abjektet noe alle bærer med seg, det kan ikke skilles fra subjektet siden det ikke er et selvstendig objekt. Med dette kan vi ane det tapte og få tilgang til det fremmede i oss selv og dermed kunne forstå det fremmede (Kristeva, 2010a, Myklestad, 2015).

Dette «noe»; Chora, det semiotiske, det symbolske og abjekt har stor betydning når et subjekt gi[r] s[eg] mening. En mening som også er flytende og foranderlig. Det er

prinsipper uten territorium men som har stor betydning i meningsdannelse og subjektdannelse ifølge Kristeva (Myklestad, 2015).

SUBJEKTETS POSISJON

I det poststrukturalistiske perspektivet fremstår subjektet, liksom subjektiviteten, sterkt. Individet eller subjektet er det eneste som kan beskrive verden, ethvert utsagn kommer fra en subjektposisjon (Hausstätter, 2007) Kristeva eget svar på hva et subjekt er, er det som forblir åpent for å søke mening og deling (Kristeva & Engebretsen, 2010).

DEFINERING, KATEGORISERING OG HIERARKI

I en del utviklingspsykologiske tradisjoner finnes et ønske om at spesialpedagogikk skal kunne skapes ut fra objektiv vitenskap, men mennesket er komplekst og pedagogisk virksomhet må derfor ha mange dimensjoner. Spesialpedagogikk er noe annet enn spesialundervisning. Det er tilnærminger og forståelse fra bl.a. filosofi og historie som vi kan legge til grunn når vi skal se på holdninger, språk og politikk med mer som skaper funksjonshemming, og som vi også kanskje skal prøve å motvirke (Steinnes 2010c).

Rune Hausstätter (2007) skriver at spesialpedagogikken, liksom samfunnet, er i en brytningstid. Tidligere normer og verdier er i oppløsning og dette gjør at vi alle utfordres av noe nytt og at vi må lære oss å ta nye valg og begrunne dem. Hausstätter mener likevel at spesialpedagogikken i stor grad forholder seg til det moderne samfunnsperspektivet. Det moderne prinsippet bygger blant annet på at målsettinger, om for eksempel en inkluderende skole, er sann og med andre ord mulig å oppnå. Det finnes paradokser i det spesialpedagogiske feltet. Bare navnet spesialpedagogikk forteller at det finnes noe spesielt og svakt som skal «hjelpes til rette», noe er definert normalt og noe er definert spesielt, noe som vi utfra et modernistisk perspektiv oppfatter som sant.

Differensiering forklares som regel utfra menneskers læringspotensial som kommer av et patologisk eller medisinsk syn på eleven (Hausstätter, 2007, Solvang, 1999). Hausstätter opererer med tre programmer når han vi beskriver fokusområder for profesjonen i Norge, det *patologiske*, *organisatoriske* og det *sosiale* programmet. Det patologiske programmet tar utgangspunkt i individet som har et medisinsk problem, fysisk eller mentalt.

Spesialpedagogen skal hjelpe til med å kompensere for de hindringer personen har slik at problemene blir mindre eller forsvinner. Det bygger på metodiske løsninger basert på

diagnoser. Det organisatoriske programmet forstås slik at funksjonshemninger og problemer oppstår som en reaksjon på organisatoriske løsninger i samfunnet. Det sosiale programmets kjerne er basert på at funksjonshemming er et produkt av måten vi forstår samfunnet vi er en del av. Med utgangspunkt i filosofiske og sosiologiske teorier vil spesialpedagogen arbeide for å belyse hvilke prosesser i samfunnet som er ekskluderende og presentere alternative løsninger. I følge Hausstätter er det viktig å arbeide med alle perspektiver samtidig (Hausstätter, 2007). Som et eksempel kan nevnes at ingen vil ta fra en person hennes briller når hun knapt ser uten dem, noen medisinske fakta bør vi forholde oss til. Vi kan organisatorisk legge til rette med for eksempel bedre lys og lydbøker. I tillegg bør vi reflektere over og motvirke til ekskluderende prosesser.

Kirkebæk og Simonsen (2008) mener at utfordringen til spesialpedagogikken er å erstatte kategorisering med muligheter for alle slags uttrykk i menneskemangfoldet. Iris Young (1990) påpeker at den største faren for stigmatisering og undertrykking er når individer blir kategorisert i grupper. På grunn av at andre identifiserer dem i grupper blir de ekskluderte og avviste. Som definert inn i en gruppe får de mindre mulighet til å utvikle egen identitet. Slike identifiseringer påvirker hvordan de ser på seg selv og forstår seg selv og andre.

Roger Slee (1998) gir oss en påminnelse om at refleksjon kan skape prosesser som minimerer hierarkier og skiller i spesialpedagogikken. Jenny Corbett (1996) skriver at for å forstå hvorfor noen elever blir marginaliserte og får en lavere status er det nødvendig å undersøke hvordan språket blir brukt. Hun dekonstruerer ordene «spesial-undervisning» og mener at det er nødvendig for å avsløre de ukomfortable følelsene som bilden av spesialundervisning skaper. Vi får alle på en måte merkelapper eller beskrivelser som menneske og merkelappen funksjonshemmet har blitt assosiert med skam, frykt og sentimentalitet. Gjennom dekonstruksjon kan det åpne seg nye måter å forstå for eksempel «funksjonshemmet» og «spesialundervisning».

Harlene Anderson og Harold A. Goolishian (1992) vil finne nye alternativer for hvordan man kan tenke rundt mennesket som språkskapende og samtidig meningskapende. Mening og forståelse konstrueres sosialt og intersubjektivt. Forandring innebærer at ny mening kommer gjennom dialog. Ord er egentlig bare en intellektuell konstruksjon. Anderson og Goolishian nevner også diagnostisering; den psykoterapeutiske antakelsen er at det finnes problem som går inn i et mønster av spesielle kategorier. De er overbevist om at det bare er våre egne beskrivelser og forklaringer på problemet. En diagnose bunner i en

leges eller terapeuts egne observasjoner og erfaringer av en person. Disse private observasjoner er de så kalte objektive kriterier. Anderson og Goolishians utgangspunkt er at man alltid tar stilling i en sak, vi er aldri uten vurderinger og vi handler alltid ut fra disse vurderinger. Tom Andersen (1999) hevder med bakgrunn i hermeneutisk tradisjon at man aldri kan være nøytral når man gjør seg opp en mening om noe. Anderson og Goolishian (1992) sier at den vanlige forståelsen av ordet diagnose forutsetter at det finnes et objektivt problem, men vi bør komme oss vekk fra en empirisk objektivitet. Å identifisere en hendelse har mange innfallsvinkler; det kan finnes flere motstridende forklaringer, vi finner det vi forventer å finne eller at en hendelse faktisk kan ha uendelige revisjoner. Da finnes det usikkerhet rundt våre observasjoner og det blir mer interessant med menneskers egne observasjoner og betydningen det har for, og om, seg selv.

Tom Andersen (2002) mener at hvis man bruker ordet «er» og «har» kan man forlede seg til å tro at vi *har* egenskaper og personlighet som er statisk, noe som det går ikke å forandre. Dette må man være klar over i møter med andre og i forhold til språket man selv bruker. Torbjørn Andersen (2008) sier at en samtale har en engangskarakter, hver samtale er enestående og kan aldri gjentas. Den går ikke an å instrumentalisere. Det kan beskrives som at et møte mellom to mennesker med forskjellig virkelighet og bakgrunn snakker om *det felles tredje*. Viktige momenter er at den andres virkelighet har prioritet, du blir som en lærling i forhold til å søke forstå den andre, og du er et medsubjekt. Sist men ikke minst å ha respekt for det unike, den unike fortellingen som bare den andre vet om og som kanskje ikke enda er fortalt.

Per Solvang (1999) skriver om faren ved å sette funksjonshemming i et konstruksjonistisk perspektiv eller i et relativistisk perspektiv. Det kan føre til usynliggjøring av den andre og derfor gjøre mer skade enn nytte. Mike Oliver, som omtales i Solvangs artikkel, sier at normalisering er et feiltrekk, det er viktigere med en strategi for å feire særtrekk og forskjellighet. Solvang mener at det for så vidt er riktig, men at det blir en forenkling av konstruksjonisme.

Det er i dette landskapet Derrida og Kristeva beveger seg i «Jeg skal ikke gjøre den andre til meg». Vi skal ikke skjule den andre i vår iver på normalisering. Vi må være åpne for det som kan komme. Samtidig som vi må se at det ikke handler om normalitet-unormalitet, men om variasjoner av mangfoldet.

KONSTRUERT SUBJEKT

Synnøve Myklestad (2015) belyser i sin avhandling forskjellen mellom positivismens subjekt og poststrukturalismens subjekt. Lacan for eksempel, mener at små barn allerede før de har et språk blir presentert som et subjekt, der undringen over *hvem du er eller skal bli* uteblir. Barnet blir presentert for seg selv med ord som «flink jente» og «Nei – slik jente er ikke du». Dette selvet er et konstruert subjekt, nærmere et mentalt objekt enn noe som er deg selv. Det grunnes i den samme forklaringen som Derrida og Kristeva fant i Saussures ufullstendige resonnement, når meningsdannelse ikke tar med *tingen/objektet* blir konsekvensen at subjektet er forstått som idéen/meningen som vi i felleskap har skapt (Steinnes, 2006a, Kristeva 1991b).

Derrida viser til at vi identifiseres og ofte identifiserer oss selv gjennom en tilhørighet i språket, modersmålet. Men at vi egentlig ikke er enspråklige eller flerspråklige, det finnes utallige språk og du har ikke identitet bare til noen av språkene. Subjektet er uoversettelig, selv om man selvsagt kan anstrenge seg til ytterste for å forklare. Det uoversettelige forblir den poetiske økonomien i idiomet, særegenheten. Han sier også at vi har en slags opprinnelig alienasjon til den andres språk. Det vil si at vi har vanskelig for å akseptere den andres forskjellighet. Videre mener han at vi knapt nok kan forstå eller definere oss selv, langt mindre noen andre. Da er det helt nødvendig å ta et oppgjør med alle språk i vesterlandsk metafysikk som tatoverer våre kropp, det vil si; definerer oss (Derrida, 1999). Et subjekt har sin egen historie, men det kan aldri bare være i relasjon til seg selv. Subjektets historier er blitt konstruert og legitimert gjennom språklige fellesskap og diskurser med tidligere stemmer og relasjoner med andre. Med sine dekonstruksjoner på leting etter spor av historie og opprinnelsen av subjektets konstruksjon, ønsker Derrida med nærlesninger å være oppmerksom på de historiske delene av subjektet. Han ser dette i lys av blant andre Aristoteles tenkning der subjektet ble sett på som sentrum av identiteten og som noe som var identisk med seg selv (Egée-Kuehne, 2001)

KRITIKK AV HUMANISMENS SUBJEKT

Humanisme er et enormt begrep med mange tolkninger og retninger. Som oftest oppfatter vi humanismen som noe utelukkende positivt. Vi tenker kanskje på menneskets unike verdi, demokrati og frihet.

Tradisjonell humanistisk tenkning, er bygget på idéen om at mennesket er et fornuftig individ med fri vilje og at det er selvidentisk (Peters, 2012).

Jeg vil ikke gå inn i en diskusjon om humanismens forskjellige innfallsvinkler men bare kort synliggjøre en liten del av hva humanismekritikken innebærer. Peters (2012) sier at problemet med humanismen er idéen om en norm om hva et menneske skal være. Dermed ekskluderer humanismen mennesker som ikke lever opp til eller ikke kan leve opp til denne normen.

Siden humanismen også kan sies å ha en metafysisk grunn som innebærer at det skulle finnes en bestemt menneskelig essens som guides av etikk og moral er Derrida blant kritikerne av humanismen. Både Derrida og Kristeva retter et kritisk blikk mot konstitusjonen Humanisme, som de ser den, men selvsagt ikke mot det menneskelige. Derrida og Kristeva som mange andre kritikere av humanismen avviser ikke det menneskelige ansvar, men problematiserer et menneskelig sentrum som universell idé (Derrida, 2006a, Kristeva, 2008, 2010b, 2010c, Peters, 2012). Derrida utfordrer den metafysiske tradisjonen og dens sannhetssøking om det menneskelige subjekt. Vi må dekonstruere subjektet for å analysere de gjemte forutsetningene i filosofisk, etisk, juridisk og politisk forståelse av konseptet subjekt (Derrida, 2006b, Egéa-Kuehne, 2001). Det er den humane essensen og en definisjon på hva et menneske skal være og våre forsøk på å konstruere det humane subjekt som Derrida og Kristeva problematiserer.

Steinnes (2010c) mener at ifølge Derrida er ikke subjektet en enhetlig størrelse men vi må forstå subjektet som noe sammensatt og identitet som konstruert utfra forskjeller og det ligger en makt i språket, gjennom språket kategoriserer vi alt rundt oss. På samme måte har rasjonalitet en historie, vi har ikke samme rasjonalitetsforståelse som for mange hundre år siden. Vi må da se verden i et annet perspektiv enn vi vanligvis tenker når subjektet ikke er en enhetlig størrelse som handler ut fra en enhetlig rasjonalitet. Språket og meningsstrukturene uttrykker aldri det samme, og vi må gjennomskue makten som ligger i ulike meningsstrukturer, vi må dekonstruere, plukke fra hverandre og ta vekk makten som ligger i språket. I følge Derrida er det en utfordring for oss å bekrefte forskjellighet, å respektere den andre og dennes utgangspunkt og samtidig bekrefte mitt eget. Ved å ta utgangspunkt i dekonstruksjon som en etisk praksis problematiserer og utfordrer han den humanistiske sannheten om subjektets essens. Dekonstruksjon er en bekräftelsens etikk som gir oppmerksomhet på annerledesheten i den andre.

Kristeva har troen på humanismen i dens forstand som selvgranskende og alle hennes arbeider har et humanistisk engasjement, men hun mener at humanismen må fornye seg. Hun er også kritisk til den humanisme som mener at det finnes en riktig menneskelig essens. Vi trenger en ny humanisme som legger vekt på alles sårbarhet og fremmedhet.

Den humanismen vi forholder oss til nå ekskluderer sårbarhet og betrakter det som noe skammelig. Uten at vi er klar over det, hyller vi det perfekte uten å ta inn over oss at det er *mangel på væren* som er det grunnleggende for mennesket (Kristeva, 2008, Kristeva & Engebretsen, 2010, Myklestad, 2015).

SUBJEKT-I-PROSESS.

Kristeva forteller om det poetiske språket og hva det betyr for subjektet. Hun mener som jeg skrevet tidligere at i strukturalismen og rasjonelle, vitenskapelige diskurser fremstår det symbolske *som* subjektet, men at det semiotiske må få plass i et subjekt-i-prosess. Det poetiske språket etablerer sin egen prosess som en ubestemmelig bevegelse mellom mening og meningsløshet, mellom språk og rytme, mellom det symbolske og det semiotiske.

Gjennom den permanente motsigelsen mellom disse to aspektene (det semiotiske og det symbolske), som tegnets indre motsetning (signifikant/signifikat) bare bærer vitne om, åpenbarer det poetiske språket i sin mest eksplosive utgave (uleselig for fornuften, farlig for subjektet) den tvang som finnes i en kultur dominert av den transcendentale rasjonaliteten (Kristeva, 1991b, s. 272).

Subjektet er under konstant press fra på den ene siden biologi og den andre siden sosio-historikk, vi blir betraktet i grupper gjennom det symbolske i menings- eller subjekt-dannelsesprosessen. Det gjelder for eksempel funksjonshemmede som blir definert som en gruppe og ikke som et eget subjekt (Kristeva, 1991b). Subjektet realiseres i språket, som en effekt av språket (Myklestad, 2015, s.92). Kristevas subjektbegrep bærer preg av psykoanalysen og det «ubevisste», subjektet former seg både av bevissthetens strukturering og det ubevisste sin uro. Dette skaper brudd i det meningsskapende som gjør at mening må skapes på nytt og på nytt. «The signifying process», som Myklestad (2015) oversetter til «Den betegnende prosessen» kan beskrives som noe preliminært og som kontinuerlig gis ny mening; subjekt-i-prosess, subjekt-på-prøve.

ESKE III: VITENSKAPSFILOSOFISK TEORI II. – DEN FREMMEDE BLANT ANDRE

KAN JEG VELGE HVA JEG VIL SE I ESKEN?

I lys av Derrida og Kristeva går jeg videre i meninger uten territorium. Jeg gjør rede for og gir min tolkning av den fremmede, annerledeshet, gjestfrihet og spøkelser som Derrida og Kristeva bruker og som vil hjelpe meg når jeg senere skal drøfte min problemstilling. Her blir også subjektets posisjon utdypet til å omhandle den utviklingshemmede.

DEN FREMMEDE, GJESTFRIHET OG ANSVAR

Derrida mente at moderniteten med opplysningstiden ikke skal forlates men tenkes på nytt. Han kritiserer modernitetens tenking om en oppfattelse av kronologi, og sier at tidligere forståelser ikke kan avskrives men tenkes på nytt. Vi bør «nylese» og se en ny anvendelse av førmoderne tekster. Fortid, nåtid og fremtid er ikke adskilt, vi må holde oss i grenseland av noe som er evig kommende. Du må stå litt avventende i døråpningen mellom det som var og det som kommer. Der kan «det andre» plassere seg selv. Det er å ta ansvar. (Steinnes, 2006b, 2010c). Med andre ord, ikke å la nysgjerrigheten for det uforståelige vike for mitt behov for strukturering.

I boken «Of Hospitality» (2000) nyleser Derrida antikke tekster og gir dem en ny anvendelse. Derrida prater om å være en *fremmed* i språket og om å be om *gjestfrihet* i et språk som ikke er sitt, et språk som blir pålagt. Den fremmede blir pålagt å oversette sitt språk og det er den første voldelige handlingen. Og her starter også spørsmålet om gjestfrihet: må vi be den fremmede om å forstå oss, snakke samme språk som oss for å ønske ham velkommen? Hvis den fremmede snakket samme språk, ville han fortsatt være en fremmed for oss og skulle vi da snakke om gjestfrihet overfor ham? Gjestfrihet er en plass som ikke tilhører verten eller gjesten, men er en gest der en av dem kan velkomme den andre. Ubetinget gjestfrihet truer et samfunn som har funnet en metode for å holde på en helhetlig makt ved å fragmentere ansvar. Hvis vi skal følge Derrida i dette blir vårt etiske ansvar å la den andre fortsatt og ubetinget få være seg selv, ikke sette den andre inn i et system av kategorier.

Jenny Steinnes skriver med bakgrunn i «Of Hospitality» at vi i den tid vi lever i fortsatt vil gjøre den fremmede til noe innfødt i de enheter vi bygger. Skolen er et eksempel der vi

med en viss form for vold former elever, det er systematisk kulturell forming av individer (Steinnes, 2010b, 2010c).

Derrida snakker om behovet for å dekonstruere subjektet. Med det mener han å analysere de gjemte antagelsene som ligger i de filosofiske, juridiske, etiske og politiske anvendelsene av konseptet subjekt. Han mener at den andre er den andre bare om hans annethet er absolutt ureduserbar, grenseløst ureduserbar. Om den andre ikke var anerkjent som et *ego* så skulle hele annetheten kollapse. Uten anerkjennelse av at den andre er noe annet enn meg selv, uten å respektere den andres ureduserbarhet kan ingen etikk finnes. Da skulle vi ikke kunne la den andre være akkurat det – den Andre. Vi må være villige til faktisk å forsøke forstå hva som er forskjellig, hva det andre er og respektere det (Egέα-Kuehne, 2001). Å tiltale andre med respekt er ikke det samme som å rose spesifikke egenskaper, det er å høre den andre i øyeblikket. Det er å lytte til den andres unikhhet (Kristiansen, 2011)

DEN FREMMEDE, DET SKREMMENDE OG ANNERLEDESHET

Den fremmede hos Kristeva (1991a) har blitt inspirert av Freuds *Unheimlich* og fremstår som noe uhyggelig. Denne følelsen av noe uhyggelig er en del av det semiotiske og har en tilknytning til abjeksjon. Det fremmede er ikke noe ytre objekt, det er i oss, vi er våre egne fremmede- vi bærer i oss noe fremmedgjort men som har vært kjent (Kristeva, 1991a, Myklestad, 2015). Det å oppdage det fremmede i oss selv er kanskje den eneste måten som gjør at vi kan unngå å forfølge det fremmede utenfor oss. Vi kan analysere den fremmede, den andre, ved å analysere oss selv. Det fremmede finnes i meg, altså er vi alle fremmede sier Kristeva (1991a). Kristeva er også kjent for sitt arbeid direkte vedrørende funksjonshemninger (Kristeva, 2008, Kristeva & Engebretsen, 2010). I det arbeidet tar hun utgangspunkt i sin språkfilosofi og psykoanalysen. Det fremmede er en sårbarhet som alle har i seg. Ved å erkjenne og analysere denne sårbarheten kan vi bli i stand til å ønske funksjonshemmede subjekter velkommen. Vi skal ikke utviske forskjelligheten, men erkjenne den delen som ikke kan deles. Som regel avviser vi den funksjonshemmede på grunn av den frykten vi har i oss, det uhyggelige fremmede som vi har fortrent. Vi begynner å forstå at vi er berørt av forskjelligheten, ikke fordi «det kan skje med oss», men fordi vi allerede har det fremmede i oss. Berit Johnsen (2010) mener at Kristeva viser til vårt individuelle ansvar for egne holdninger i møtet med funksjonshemmede. Eller kanskje

man kan si ansvar for egen bevissthet for sin egen ubevissthet? Ansvar for å anerkjenne objektet.

Annerledeshet og forskjellighet er det naturlige, det er ikke en menneskelig norm som er det naturlige, det må vi ta inn over oss (Kristeva, 1991a, 2008, 2010a,). «Samfunnet består av forskjellige måter å være menneske på, og livet bøyes i flertall» (Kristeva, 2008, s.65). Naboen sin unge er ikke en medisinsk kategori men et borgersubjekt, enten han utfordrer vår rasjonalitet eller beriker oss, eller til og med er ubegripelig (Kristeva, 2008).

SPØKELSER, RETTFERDIGHET OG ANSVAR

Derrida undrer seg over ønsket om «å lære seg å leve», det finnes ingen logikk i å kunne lære seg selv å leve. Den eneste måten å klare det, å lære å leve, er på livets rand mellom liv og død. Men ikke i livet eller døden. De eneste som kanskje kan lære oss å leve er *spøkelsene*. De som kan være mellom liv og død. Man kan lære å samrå seg med et spøkelse.

Vi må snakke med spøkelsene selv om de ikke er eller kan være nærværende. Det er vårt ansvar for rettferdighet over for dem som ikke lenger finnes eller ikke enda er født. Spørsmål hører til fremtida, spørsmål om det som vil komme. Erfaring fra fortiden er også noe fremtidig. Å være rettferdig er noe spøkelsesaktig, å være rettferdig overfor fortid, nåtid og fremtid. Derrida taler om fortidsnåtid, nåtidsnåtid og fremtidsnåtid. Spøkelsene hører ikke til i tiden (Derrida, 1996) Han snakker ikke om spøkelser som jeg som barn har tenkt på spøkelser, mine barnlige spøkelser ville ikke snakke med meg men heller umotivert skremme meg. Nei, Derrida sine spøkelser vil kanskje «skremme» oss opp til årvåkenhet, men er snarere vårt ansvar og vist rettferdighet overfor andre. Det at vi skal prøve å fornemme det vi ikke kan fornemme, det at vi kan være åpne for alle (u)mulige valg vi tar, se det som finnes utenfor linjene i en tekst eller kontekst og ta de med i betraktning. Vi kan aldri ta rettferdige valg, men valg tar vi uansett uavbrutt. Det eneste rettferdige overfor meg og andre er å ta med spøkelsenes forstyrrelser som hvisker om fortid, nåtid, fremtid, som hvisker om dem som har vært og dem som enda ikke er. I rettferdighetens navn bør de få være en del av avgjørelsen i et valg. I følge Derrida er rettferdighet det eneste som er sant, samtidig som vi aldri vil oppnå rettferdighet. Vi kan aldri oppnå rettferdighet overfor den andre, men det er det eneste vi må prøve på. Derrida har i dette en etisk oppmaning i form av åpenhet, gjestfrihet og rettferdighet (Derrida, 1996, Steinnes, 2006a, 2010b). Begrepene forskjellighet og singularitet er avgjørende (og

en plikt) for muligheten til å ta ansvar, det ligger et paradoks i begrepene ansvar, avgjørelse og plikt. Ansvar er en singular sak; ansvar er en plikt til alltid å ta forskjellige avgjørelser (Derrida, 2008, Steinnes, 2010b). Vi må alltid ta ulike avgjørelser i situasjoner som kan oppfattes som like. Fordi det finnes ingen like situasjoner, det er alltid en ny dimensjon ved hendelsen. Å ta en avgjørelse bevisst ved for eksempel å lage regler på skolen som et rettferdig system, blir alltid en urettferdig handling. Å søke en rettferdig handling må derfor ligge i den absolutte hendelsen her og nå, men samtidig ha med seg fortid og nåtid som guide.

Hvordan vi forstår ting forandrer seg ut fra det vi har rundt oss. Derrida (1996) snakker om hegemoniet, den dominerende diskurs, som består av den politiske kultur, massemediekulturen og den akademiske kultur. Uansett konflikter dem imellom skaper de et kraftsentrum, en Sannhet. I vår tid med massemediens store spredningskapasitet skaper det en voldsom makt som både betinger og truer vårt demokrati. Den eneste måten å analysere eller angripe dette på er å ta i betraktning spøkelsene; det som finnes i mellomrommet av det vi vil forlate og beholde. Hvordan vi ser verden ligger også i vår arv av historien og vårt vitne. Vi arver ideer, diskurser, definisjoner fra andre (og deres arvtakere). Vi kan ikke være selektive i våre vitnemål, til vår arv, fordi vi arver selve det som tillater oss å vitne om det. Vi kan ikke plukke ut det som passer oss best (Derrida, 1996). Det betyr også at vi må ha med «det andre», det som kanskje ikke trer frem så tydelig da vi prøver å tviholde på vår historie. Det er da vi må stå i døråpningen og faktisk høre på spøkelsene. Jeg vil si at å bære med seg eget arv og vitne krever et ansvar på samme måte som samhandling og møte med andre krever et ansvar, mitt ansvar, for hva jeg bidrar med inn i møtet (Aasland, 2011). Det krever et ansvar for å se sannhet som en hendelse og å ha med fortid, nåtid og fremtid.

SUBJEKTETS POSISJON – DEN UTVIKLINGSHEMMEDE

Hvem eller hva er den utviklingshemmede? I innledningen beskrev jeg den psykisk utviklingshemmede i et historisk og et moderne samfunnsperspektiv og hvordan den utviklingshemmede har blitt og blir betraktet, beskrevet og behandlet. Jeg vil nå utdype hva det har å si for subjektet.

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) gir en slik beskrivelse av psykisk utviklingshemming

Psykisk utviklingshemming er en diagnose i det medisinske kodeverket ICD-10. Utviklingshemming innebærer alltid nedsatt kognitive ferdigheter, men også ulik grad av utfordringer når det gjelder motorikk, språk, sosial kompetanse og evne til å klare dagligdagse aktiviteter. Det er vanlig å dele inn diagnosen i lett-, moderat, alvorlig, og dyp psykisk utviklingshemming på bakgrunn av hvor store utfordringene er. Årsaken til utviklingshemmingen skyldes faktorer som kan oppstå både før- under- og etter fødsel. Psykisk utviklingshemming innebærer utfordringer eller sårbarhet som kan bety økt risiko for å utvikle sykdom eller lidelse. Men økt sårbarhet eller økt risiko kan ikke bare forstås som en egenskap ved individet. Måten omgivelsene forstår- og tilrettelegger for utfordringene den enkelte personen har, er avgjørende for utvikling av tilleggsversker. (Naku.no)

Helsedirektoratet gir en lignende beskrivelse

Psykisk utviklingshemming er en tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes av svekkede ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter ... (Helsedirektoratet.no s.139)

Utfra disse beskrivelser og det jeg tidligere skrevet om det konstruerte subjektet kan ikke *den utviklingshemmede* beskrives som noe annet enn et konstruert subjekt. Et medisinsk subjekt. Det er en kategorisering og diagnostisering som tilsynelatende uproblematisk er konstruert for å ville hjelpe. Med sitatene ovenfor kan vi se idéen om at det finnes en menneskelig essens som gjør at vi ukritisk tar tak i «problemet» som den utviklingshemmede har (patologisk) for å fikse det, eller tar tak i problemene rundt den utviklingshemmede (organisatorisk) og legger til rette slik at problemet skal bli mindre (Hausstätter, 2007). Vi tar da utgangspunkt i at det finnes en riktig og gal måte å være menneske på. For eksempel når du er 10 år eller 25 år bør du te deg på en bestemt måte for å være «riktig», hvis du da ter deg som de fleste 3 åringer blir du sett på som avvikende. Vi trenger det konstruerte subjektet «den utviklingshemmede» for å kunne opprettholde den metafysiske tradisjonen om opprinnelse, om noe sikkert, om et sentrum. Det er trygt og demper angsten for det usikre, det ugripelige (Derrida, 2006a). Vi kan selvsagt si at du er ikke en diagnose, en diagnose er noe du har ved siden av deg selv. Men det er en fare for å identifisere seg selv med diagnosen, og det er en fare for å identifisere den andre med

diagnosen, særlig når det blir betraktet som en konstant tilstand. Kristeva forteller om en mann som har blitt kategorisert som utviklingshemmet, han sier at «å si om et menneske at det er psykisk funksjonshemmet, det er det samme som å si neger» (2008, s.65). Denne mannen har ikke bruk for sitt pålagte konstruerte subjekt, det er vi andre som har bruk for det. Denne betegnelsen, fellesbetegnelsen for en gruppe, som blir satt til sides i samfunnet skaper et utenforskap og et vrent selvbilde (Young, 1990). Det finnes ikke noe rom for å definere seg selv, være et subjekt-i-prosess. Begrepet utviklingshemmet blir en merkelapp, som dessuten er forbundet med skam, skapt av andre enn den det berører (Slee 1998, Corbett, 1996). Begrepet (signifier), psykisk utviklingshemmet, kan ikke skilles fra beskrivelsen (signified), det blir selve beskrivelsen (signified). Hvis vi endrer begrepet eller merkelappen (signifier) uten å endre vår mening (signified) om subjektet (signified) vil merkelappen fortsatt være der. For å kunne forandre dette må vi endre mening (signified) og den eneste som skulle kunne gjøre det er subjektet selv(signified) og vi må være åpne for subjektets egen mening om seg selv. Nå er det bare våre egne private observasjoner som har lett frem til defineringen av de andre (Anderson & Goolishian, 1992). Og etter at vi har konstruert subjektet så avviser vi det som ubrukelig for vårt sentrum; «skole», «samfunn» og «kultur», det er noe fremmed som ikke hører til og som ikke bidrar til samfunns nytte. Det er redselen for det fremmede som vi ser hos den utviklingshemmede og som vi fortrent fra oss selv som gjør at vi vil utdefinere den utviklingshemmede på grunn av den sårbarheten hun utviser (Kristeva, 1991). Den utviklingshemmede har ingen nytteverdi i den målstyrte skolen eller i arbeidsmarkedet (Karlsen, 2006, Løvlie, 2005). Men i humanismens navn tar vi vare på henne, vi er da alle mennesker – vi må bare fikse litt på henne for å komme så nær malen som mulig (Peters, 2012). Samtidig skal vi heller ikke skjule forskjellighet, vi skal feire mangfoldet (Oliver i Solvang, 1999), men det spørs hvem som skal få bestemme *hva* og *hvis* noe skal skjules og hvem som skal bestemme hva som *er* skult. Jeg eller den andre?

Den utviklingshemmedes posisjon i skole og samfunn bærer ikke preg av å være et subjekt-i-prosess, et subjekt-på-prøve, fordi vi nekter henne det. Vi kaller henne den utviklingshemmede, ferdig med det.

Det må ikke være slik.

Det må ikke være slik.

ESKE IV: DEKONSTRUKSJON I PRAKSIS – PANDORAS ESKE

HVA ER INNI ESKEN OG HVORDAN KOM DET SEG DIT?

Dekonstruksjon av en tekst foregår. Dette er en utforskning av selve dekonstruksjonen, samtidig som den skal bidra til å utgjøre en forskjell for meg da jeg går over til å drøfte hvordan vi kan anerkjenne et subjekt-i-prosess.

PROSESSEN DEKONSTRUKSJON – EN UTFORSKNING

Vi kan først se på Foucaults (1999) utelukkelsesprinsipp om sant og falskt. Han sier at en tidligere vilje til enhetsvitenskap har gått over i skjult utelukkelse. Hva er det forskeren velger bort - hva er det hun ikke spør etter? Det ligger antagelig en fare for skjult utelukkelse også i min tilnærming til dekonstruksjonen av en tekst. Jeg vil kunne gi mine subjektive vinklinger et sannhetspreg, der jeg får frem synspunkter som passer meg gjennom å hevde at det er *dette* dekonstruksjonen viser meg. Det er selvsagt motsigelsesfullt – da dekonstruksjon i utgangspunktet skal se det usagte, uskrevne, motsatsen, «spøkelsene». Jeg vil foreta en dekonstruktiv lesning av et tekstmateriale med hjelp av tanker fra dekonstruksjonsbegrepet og vil selvsagt prøve å yte dekonstruksjon rettvise men det vil ikke kunne stå for en entydig sannhet. Det ville det aldri kunne gjort.

Man kan si at jeg både skal utforske prosessen dekonstruksjon og gjøre en dekonstruerende lesning. Det er en jakt etter spøkelses i teksten. Tekstmaterialet (de deler jeg har valgt ut) som jeg skal nylese, eller dekonstruere, vil stå redigert til venstre i en tabell. Samtidig vil jeg med hjelp av Kristeva benytte meg av min form for et semiotisk poetisk språk som en slags *metasamtale* ved siden av den opprinnelige teksten. Metasamtalen vil stå i kursiv til høyre i tabellen. Denne interne samtalen trenger jeg for min egen del for å komme vekk fra det altfor tekniske språket og nærmere et poetisk språk som ikke skal misforstås eller leses som poesi. Det vil handle om bevegelse og brudd for å vise hva det påtrengende «noe», kan ha å si til tekstmaterialet. Jeg vil deretter ta i bruk sentrale begreper fra Derrida som dikotomier, *différance* og utvisking da teksten blir dekonstruert.

Målet med å gjøre dekonstruerende lesninger av tekstmaterialet, målet eller meningen underveis – aldri ferdig, er å lære meg selv å *tenke* i møte med ulike påstander.

Ved lesning av tekstmaterialet kan jeg se hvor i teksten meninger (signified) presenterer seg som riktige og sanne. Ved å lete etter dikotome motsetningspar, søke etter *différance* i

tekstene og utviske, vil jeg øve på å finne meningsstrukturer som konstruerer begrepet psykisk utviklingshemmet og som har som mål å ta plass som sannheter og å stenge for *the signifying process*.

For å jobbe meg fram til hvordan Derrida og Kristeva sin språkkritiske filosofi kan utgjøre en forskjell for meg i møter med den utviklingshemmede eleven vil det at jeg skjeler til skolepolitiske føringer og forskning om definering og inkludering, at jeg tar i bruk filosofi om meningsdannelse, i tillegg til å dekonstruere teksten fra mitt tekstmateriale være til hjelp.

Utgangspunktet er en tekst fra media, som inneholder folkedefinisjoner om hvorvidt utviklingshemmede barn i norsk skole skal inkluderes i enhetsskolen⁵

Teksten jeg skulle velge ville måtte omhandle psykisk utviklingshemmede elever. Jeg gjorde søk på Google internett for å finne debatter om psykisk utviklingshemmede elever i skolen. Teksten som jeg har valgt skildrer mange forskjellige meninger og kan kanskje vise en viss bredde. Samtidig er det ikke oppgavens anliggende å si at dette eller noe er sannheten om folks holdninger til annerledeshet. Det vil være en dekonstruksjon av tilfeldige folkedefinisjoner. Som jeg nevnt i innledningen tenker jeg at spesialpedagoger blir påvirket av folkedefinisjoner om psykisk utviklingshemming og annerledeshet - på samme måte som vi blir påvirket av pedagoger, psykologer og filosofer da vi studerer dem og at dette har betydelse for møtene mellom spesialpedagog og elev, andre lærere, foreldre og så videre. At mennesket blir påvirket i sosial interaksjon er grunnlaget for mange tidsepokers og mange filosofers tenking, selv om det er forskjeller i forklaringen på hvordan meninger oppstår. Men helt fra antikken med Sokrates og Platon via opplysningstiden med Rousseau og Kant til pragmatismen med Pierce, Dewey og Mead, Saussures strukturalisme, Mannheims sosialkonstruktivisme og frem til poststrukturalistisk tankegang og blant andre Derrida og Kristeva har man det til felles at vi blir påvirket av sanseintrykk - noe annet enn oss selv. (Herbert & Bergstedt, 2008).

En av oppgavens anliggende er å vise til at folkedefinisjoner påvirker men også kan settes på prøve av spesialpedagogen med hjelp av kritisk språkfilosofi. I så måte kunne jeg valgt en hvilken som helst omtale om «psykisk utviklingshemming og skole» i et hvilket som

⁵ Hele teksten ligger som vedlegg til oppgaven. Her er også en link til debatten; <http://vgd.no/samfunn/barn-og-foreldre/tema/1375997/tittel/inkludering-av-utviklingshemmede-barn>

helst media. Valget falt på mediet *nettavis* og en for så vidt samfunnsinteressant debattråd om hvorvidt psykisk utviklingshemmede elever bør gå i ordinær skole eller spesialskole/klasse.

Jeg har valgt å korte ned tekstmaterialet betraktelig da det skulle bli altfor omfattende å analysere hele materialet, men det som er igjen er ikke forandret språkmessig. Hele teksten ligger som vedlegg til oppgaven, det kunne sikkert være interessant å analysere de utelukkede delene og interessant med en begrunnelse på hvorfor jeg valgt bort akkurat de deler jeg valgt bort, men «sannheten» er at jeg valgt bort mye helt tilfeldig, noe på grunn av siteringer fra forrige taler (jeg mener at kopiert tekst fra tidligere innlegg i debatt-tråden ikke er nødvendig å ha med) og noe på grunn av angrep på navngitte personer som ikke skulle ha noe å si for selve debatten.

Tekstboks 1

<p>HomerSimpsonIsMyIdolInnlegg: 559 11.05.08 20:51 Jeg lurer litt på hva folk her tenker om inkluderingen av utviklingshemmede barn i norsk skole? Personlig synes jeg at det er helt på trynet at de prøver å inkludere utviklingshemmede barn i den vanlige skolen.</p> <p>Barn er ikke dumme, de skjønner at det er noe "rart" med den utviklingshemmende eleven, og ingen "normale" vil være venn med en som er PU(forkortelse for Psykisk utviklingshemmet som jeg bruker fra nå). Tenk dere selv, ville dere vært venn med en med Downs Syndrom? Neppe? Og hvorfor ikke, om jeg tør spørre?</p> <p>Det er det som er problemet her, det er en lov om at det skal være plass til alle elever i den norske skolen, men skal ikke også eleven trives på skolen? Mange elever med PU blir gående alene, uten venner, rett og slett fordi de andre barna ikke klarer å forholde seg til dem, og ikke vil være venn med dem. Hadde de ikke vært bedre om de hadde gått på spesialskoler for PU, slik at de kunne fått venner på sitt eget "nivå", i stedet for å bli utenfor i den vanlige skolen?</p> <p>Husker på barneskolen, da skulle vi få en jente som var utviklingshemmet i klassen, og som var et par år eldre enn oss andre. Det gikk jo ikke det hele tatt, og etter et par måneder måtte hun slutte. Hadde det ikke vært bedre om hun aldri hadde begynt i klassen?</p> <p>Så, er det noen her som har PU barn, eller som kjenner noen? Hva tenker dere om dette temaet? Jeg synes det i hvertfall blir veldig feil. Både overfor de "normale", og de utviklingshemmede barna</p>	<p><i>Herr Ingenting og Mamma. Og spøkelsen. 25.07.16 13:55</i></p> <p><i>- Hva sa hun til meg, mamma? - Barnet mitt, du er ikke mitt barn. Du er Ingenting. Du er ikke en del av meg, det var det hun sa.</i></p> <p><i>Spøkelsen: Jeg overhører Mor og hennes barn Ingenting. Ingenting hører ikke til og han hører alltid allerede til. Ingenting kan ikke, ikke finnes. Ingenting står i dørråpningen og jeg ser ham. Hvordan skulle han ikke være er del av sin mor?</i></p> <p><i>Hvor fra kom slutningen at Ingenting ikke allerede var en del av oss? Hvilken sterk vold det skulle være å utslette Ingenting og late som han aldri var en del av oss, av sin mor!</i></p> <p><i>Ingenting er en fremmed for deg, han har et annet språk. Et språk du ikke vil forstå og ikke engang liker. Ingenting vil alltid være en fremmed - liksom deg.</i></p> <p><i>Tenke seg den smerten av å oppleve avsmaken for Ingenting som siden ble revet bort, uten forklaring. Det setter deg imellom dine egne lammende følelser. Mellom avsmak og sorg.</i></p> <p><i>Smerten av å være mor til Ingenting</i></p> <p><i>Smerten av å være Ingenting</i></p>
---	--

Tekstboks 2

<p>★★★★★ GARDSDATTRAInnlegg: 49194 11.05.08 21:28</p> <p>Jeg har ikke sett annet enn at unger liker å leke med de utviklingshemmede barna av og til. Alle bør lære hva psykisk utviklingshemming er, og det lærer barn best ved å være sammen med dem.</p> <p>Men her må selvsagt de voksne sette grenser. Det går ikke an at det skal være de normalt fungerende barna som skal "ha ansvar" for å få det psykososiale miljøet på skolen til å fungere, samt ha ansvar for en utviklingshemmed elev.</p> <p>Det må være de ansatte ved skolen som bestemmer hva slags kontakt og hvor mye kontakt de ulike fungerende gruppene skal ha.</p> <p>Dersom de ansatte gjør jobben sin, så vil alle parter i skolen trives med å ha psykisk utviklingshemmede elever der.</p> <p>På din skole var det tydeligvis de ansatte som skulle være rundt den psykisk utviklingshemmede som sviktet.</p>	<p><i>Spøkelsen.</i> 09.08.16 13:22</p> <p><i>Ingenting står utstilt, oppstilt, en statue, et museum for det som skal være det stadfestede ham. En statue av en godt likt hund? Du kan tro du ser på ham og kan lære om de historiske begivenheter han var en del av ...</i> <i>Jeg vet han ikke er der.</i></p> <p><i>Har du</i> <i>Makt til å bestemme</i> <i>Hva som er levende og hva som er en avbildning? Hva som skulle være Ingenting sine grenser og som du vil sette grenser for?</i></p> <p><i>Makt til å ta ansvar</i> <i>Makt til å være rettferdig</i></p> <p><i>Makt til å kompromisse med sannheten?</i></p> <p><i>Hvem har bestemt at Ingenting skal være hunden i dette rollespill, som bevis på en vellykket historie?</i></p>
--	---

Tekstboks 3

<p>☆☆☆☆☆ HomerSimpsonIsMyIdolInnlegg: 559 11.05.08 21:34</p> <p>Når det gjaldt den utviklingshemmede eleven på min skole, så var hun kun sammen oss i matpausen, ellers hadde hun spesialtimer. Sier seg selv at hun ikke fikk noe særlig venner da.</p> <p>Ja, barn har godt av å lære hva psykisk utviklingshemming er. Men på barneskolen skaffer man seg ofte venner man har for resten av livet. Da blir det vanskelig for en utviklingshemmet å få noe særlig venner. Hvorfor skal man "tvinge" barna til å være venner med en utviklingshemmet, når man ikke ville vært det selv?</p>	<p><i>Spøkelsen.</i> 10.08.16 19:57</p> <p><i>Ingenting er utenfor, men grenseløst utenfor. Kan vi invitere Ingenting som gjest ...?</i></p> <p><i>... (Ingenting kommer inn, tar av seg skoene, gjør seg hjemmevant, trøtt av å spille hund)</i></p> <p><i>Ve og fasa! Ingentings nærvær truer det trygge lune hjem! Han har tatt med seg inn et uhygge!</i></p> <p><i>Slipp ham ut!</i></p>
--	---

Tekstboks 4

<p>★★★★★ joplinaInnlegg: 55336 11.05.08 22:34 Hva de "vanlige" barna måtte mene syns jeg ikke teller i samme grad som hva barnet med et syndrom måtte føle.</p> <p>Integrering er helt fint så lenge det _faktisk_ fungerer for alle parter.</p> <p>De andre ungene og ungdommene lider ikke under å ikke være som syndrom-barnet... de lider ikke av at syndrombarnet ikke greier alt de greier eller har samme kunnskapsnivå. De aksepterer det som en selvfølge. De _vet_ jo at syndrombarn aldri vil være helt som dem.</p> <p>Men hvis syndrombarnet som blir ungdom ikke slår seg til ro med sin "annerledeshet" og lider fordi det ikke er som alle andre, og lider under å ikke kunne utmerke seg som flink i noe, ikke klarer samme sjargong, ikke når opp til sine jevngamle medelever og ikke blir med "i gjengen" - da er det vel på tide å se på andre alternativ.</p> <p>Enhetsskole og inkludering er selvsagt gode ting, men ikke hvis de svakeste føler seg helt fortapte.</p>	<p><i>Spøkelsen.</i> 11.08.16 14:37</p> <p><i>Du lider ikke over hans lidelse, det er din lidenskap. Ikke å lide nærmer seg den lidenskapen du trenger for å stenge ham ute og stenge ute lidelsen du ser i ham.</i></p> <p><i>Hans lidelse og lidenskap er ikke annerledes din.</i> <i>Vil du si at han er fortaapt eller er det ditt tap?</i></p> <p><i>Ingenting plukker varsomt opp det du har mistet, rekker det over til deg som en vennlig gest.</i></p> <p><i>Han håper du vil forstå at tapet var ditt og ikke hans.</i> <i>For Ingenting lider ikke av en lidelse, han er en som deg - med lidenskap for noe annet.</i></p>
--	--

Tekstboks 5

<p>★★★★★ EarthquakejenteInnlegg: 40508 11.05.08 23:07 Jeg hadde ikke hatt noe imot en PU person som venn, jeg tror du undervurderer menneskelig omsorg og styrken som kan være i et vennskap. Alt handler ikke om IQ. Ellers så er jeg for integrering i vanlig skole, men kanskje utav klasserommet. Da får de friminuttene sammen</p>	<p><i>Spøkelsen.</i> 11.08.16 17:30</p> <p><i>L'ambiguité. Je parle avec la langue forchue: Vous etes l'etranger</i></p> <p><i>(Den doble. Det jeg sier er ikke det jeg ønsker å si: Du er den fremmede)</i></p>
--	---

Tekstboks 6

<p>☆☆☆☆☆ VissenvassInnlegg: 2399 12.05.08 00:39</p> <p>Min erfaring er at såkalt normalunger har hatt bedre utbytte av være sammen med psykisk utviklingshemmede enn motsatt! Mine unger har alle hatt utviklingshemmede i klassen, og det har de hatt stort utbytte av det i form av utvikling av toleranse og empati. Men jeg er stygt redd for at disse ungene har hatt lite utbytte av det grunnet utstøting og mobbing fra enkeltelever! Så ja, jeg tror at flertallet av disse ungene ville hatt godt av "segregering" De første 2-3 årene i barneskolen har det gått greit, men etter det må det ha vært et sant helvete for dem! Flertallet av ungene har akseptert forskjellene og prøvd å inkludere de, men det trengs bare ett råttent eple...</p>	<p><i>Spøkelsen.</i> 11.08.16 17:44</p> <p><i>På denne store scene har du kledd deg ut til Evidance. Du inviterte Ingenting til å være med i vårt rollespill, han trengte ikke engang å spille hund, han kunne få være Idioten. Du sa ifra at det var greit. Hva mer kunne du gjøre!</i></p>
--	--

Tekstboks 7

<p>☆☆☆☆☆ GARDSDATTRAInnlegg: 49194 12.05.08 14:56</p> <p>... Og jeg mener fortsatt at psykisk utviklingshemmede har det best i vanlig skole sammen med de velfungerende. Det kan tilogmed hende at de vil bli stimulert og få et løft av å se hva andre barn klarer. Målet er hele tiden å få alle barn, også de utviklingshemmede til å bli så selvhjulpne som mulig. For enkelte barn kan et delmål være å lære barnet å spise sammen med andre, kanskje leke sammen med noen. Noen trenger kanskje å lære å snakke? ... Alt sånt tror jeg, utviklingshemmede lærer også i samspill med velfungerende barn. Det er ikke sånn at de mest av alt trenger en bestevenn blant de andre elevene, likevel må et minstekrav være, at de velfungerende barna er snille og greie mot den eller de som er utviklingshemmet. Skal ikke barn lære samt utvikle empati?</p>	<p><i>Spøkelsen og deg (ja du):</i> 11.08-16 21:03</p> <p><i>Du: Hvis herr Ingenting kunne slutte opp med sine funderinger, og si fra til Blæh at han skal være stille! Det er snart mørkt nå!</i></p> <p><i>Spøkelsen: Da må du først høre på meg. En natta-fortelling om det menneskelige prosjekt. Det finnes ikke.</i></p>
---	---

Jeg bruker Derridas spøkelse som talerør da han setter påstander om Herr Ingenting på prøve. Spøkelsen vil gi oppmerksomhet til différance og det semiotiske i teksten. Mitt spøkelse usensurerte hviskinger ble en befrielse i teksten ovenfor. Det poetiske språket eller metasamtalen opplevdes som en egen prosess med en bevegelse mellom mening og meningsløshet, mellom språk og rytme, mellom det symbolske og det semiotiske. Dette kan ses på som en privat samtale mellom meg og meg, det som kan forklares som viktig er at den hjalp meg videre i dekonstruksjonen. Metasamtalen åpnet opp for en uprofesjonell motsamtale til teksten som måtte komme ut.

DIKOTOMIENE

I teksten kan jeg finne noen sentrale begreper for debattantene. Jeg plukker ut de begreper jeg ser som mest sentrale. Nå stopper jeg ved disse ordene. For å dekonstruere begrepene begynner jeg med dikotomiene.

Det viser seg at ikke alle begreper har en selvklar motsats, «psykisk utviklingshemming» for eksempel har ingen direkte motsats i form av et begrep. Man kan kanskje tenke seg et begrep som «normalutviklet», men det begrepet kan i sin tur også ha sin motsats i for eksempel «over gjennomsnittlig intelligent», noe som for så vidt også kan være en motsats til psykisk utviklingshemming. Hva med «funksjonsfrisk»? Eller kognisjonsfrisk? Men psykisk utviklingshemming er heller ingen sykdom, som du kan bli frisk fra. Er det rett og slett slik at det ikke finnes et begrep for de mennesker som ikke har blitt diagnostisert? Et gjennomsnittsmenneske, er det hun som er utgangspunktet, malen, for det å være menneske? «Humanismens mal», men jeg kan ikke skrive det. Jeg må foreløpig nøye meg med at det ikke finnes noen motsats til diagnoser annet enn å sette ordet «ikke» foran.

Psykisk utviklingshemming – Ikke psykisk utviklingshemming

Jeg fortsetter, noen motsetninger føles lette å finne;

Normal – Unormal

Inkludering – Ekskludering

Segregering - Integrering

Annerledeshet – Likhet

Vennskap – Fiendskap

Så blir det vanskeligere igjen, nå kommer noen begreper som for meg har uklare eller flere motsatser. Jeg har likevel satt opp dikotomiene. Det er dette som er en avgjørende del for signifikasjonen. Vi kan bare beskrive hva vi mener ved å si det vi ikke mener, og det vi ikke mener har større betydelse for det vi mener enn om begrepet stått alene. Ordet bærer spor av sin motsats. Dette er tvingende nødvendig for språket. Det går ikke an å ekskludere *det fremmede* i et begrep, det finnes der som en nødvendighet.

Tvang- Frihet

Ansvar - Frifinnelse

Empati - Apati

Tekster vil alltid allerede bestå av motsetningslogikk med logiske brister i sitt indre spenningsforhold. Vi må forholde oss til det paradoksale prinsipp at motsetningsparene er uløselig forbundet med hverandre (Steinnes, 2006b, Bradley 2008).

OVERSKRIDELSEN - DIFFÉRANCE

Det finnes ikke bare en differanse i signifier men også inni «*the signified*, i alle fortellingens subjekt, i idéen» (Steinnes, 2006b, s.9). Jeg vil nå se på mulighetene i meningsdannelse som overskrider det konkret erfarte ved at man kan tenke seg muligheter utover det erfarte, en ideell og en konkret mulighet i språket. Jeg vil finne den skjulte differansen, den skjulte antagelsen som ligger til grunn for at man skal oppfatte teksten som entydig. Det finnes ingen utsidetekst i en tekst som skulle være den entydige sannheten (Steinnes, 2006b). Subjektet er definert som signified og som en ukomplisert sannhet i teksten. Supplementet gir et inntrykk av et fullt og helt nærvær, men er ikke noe annet enn en speiling av det som representeres. Jeg skrev tidligere at Derrida påpeker farene ved å anse språket som en ren avbildning av det som representeres, dette fordi språkliggjøring aldri kan tilsvare det opprinnelige (Derrida, 2006a, Bradley, 2008). Jeg vil prøve å finne différanzen, det åpnende prinsippet i og mellom begreper og som effektivt utfordrer, dekonstruerer alle begreper og faste meningsstrukturer (Steinnes, 2007a)

I teksten kommer det frem at den psykisk utviklingshemmede (signifier) er noe rart og har et eget nivå (signified). Det står som en sannhet for debattanten: «Barn er ikke dumme, de skjønner at det er noe "rart" med den utviklingshemmende eleven» og «Hadde de ikke vært bedre om de hadde gått på spesialskoler for PU, slik at de kunne fått venner på sitt eget

"nivå", i stedet for å bli utenfor i den vanlige skolen?» (tekstboks 1). Denne mening får stå udiskutert; «de er ikke som alle andre» (tekstboks 4) Motsatsen - den ikke utviklingshemmede - blir med denne logikken noe høyst vanlig med et allment nivå og er som alle andre. Debattantene forholder seg til den skjulte antagelsen om humanismens idé om den menneskelige essens, *er ikke som alle andre*. Alle er like bortsett fra noen få, noe som skulle være normen for det å være menneske blir presentert som en uproblematisk sannhet.

De normale (signifier) er majoriteten av elevene på skolen (signified) Debattanten skriver: «normale» med henvisning til de ikke-utviklingshemmede flere ganger i teksten (tekstboks1), debattanten synes kanskje at det er noe som skurrer med begrepet *normale* da det blir satt i anførselstegn. Men det får uansett stå som en sannhet for debattanten. Påstanden får også stå som en sannhet for en annen debattant med formuleringen «de normalt fungerende barna» (tekstboks 2) Motsatsen – de unormale – blir minoriteten av elevene på skolen og de psykisk utviklingshemmede. Normal – unormal byr på den samme idéen om en det finnes en menneskelig essens.

Annerledeshet (signifier) blir i teksten fremstilt som at å være annerledes det er å lide (signified) «..Men hvis syndrombarnet som blir ungdom ikke slår seg til ro med sin "annerledeshet" og lider fordi det ikke er som alle andre..» (tekstboks 4). Annerledeshet forbindes her med psykisk utviklingshemmet og unormal. En skjult antakelse om at det finnes noen som er annerledes og motsatsen - noen som ikke er det, stammer fra den samme antakelsen om den menneskelige essens. Hvis det skulle finnes noen essens, må det være at ingen er lik. Vi er alle forskjellige og det er det naturlige (Kristeva, 2008). En påstand om motsatsen likhet og at likhet skulle innebære ikke å lide vil falle på sin egen urimelighet. Alle har en lidelse. En lidelse for noe eller av noe. Denne lidelse kan ses på som lidenskap og som en berikelse for meg selv, eller den kan slå meg ut. Men vi har det alle, bare vi tør å kjenne på den. «Å slå seg til ro med sin egen annerledeshet» eller å slå seg til ro med at du er kategorisert inn i en gruppe av psykisk utviklingshemmede, vil være livstruende for alle og enhver. Det ligger en skjult antakelse om at den utviklingshemmede tilhører en gruppe som skulle oppfattes som homogen. Det finnes ikke vare seg like mennesker eller homogene grupper. Et subjekt-i-prosess kan ikke slå seg til ro men hele tiden være i bevegelse, stadig i utforskning av seg selv og omverdenen (Young, 1990, Myklestad, 2015). Det farlige i teksten hittil er at det blir satt likhetstegn mellom den psykisk utviklingshemmede, den unormale og den annerledes andre. Tilsynelatende skiller

debattantene noen mennesker fra andre og lager et hierarki. En skjult antagelse er at noen mennesker ikke er annerledes, ikke har noe unormalt eller sårbart ved seg. Det historiske subjektet, den gale, den åndssvake finnes fortsatt som en sannhet, selv om det skurrer for debattantene og dermed får anførselstegn innimellom (eks. «normale»).

Inkludering (signifier) blir beskrevet som noe helt på trynet (signified); «Personlig synes jeg at det er helt på trynet at de prøver å inkludere utviklingshemmede barn i den vanlige skolen.» (tekstboks 1) men også som læring for de ikke- utviklingshemmede barna «Alle bør lære hva psykisk utviklingshemming er, og det lærer barn best ved å være sammen med dem» (tekstboks 2). Inkludering blir også beskrevet som en plass der utviklingshemmede elever blir fortapt; «Enhets-skole og inkludering er selvsagt gode ting, men ikke hvis de svakeste føler seg helt fortapte.» (tekstboks 4) og som noe der flertallet aksepterer mindretallet «Flertallet av ungene har akseptert forskjellene og prøvd å inkludere de» (tekstboks 6). Til slutt som at de psykisk utviklingshemmede elevene kan lære av de velfungerende, «Og jeg mener fortsatt at psykisk utviklingshemmede har det best i vanlig skole sammen med de velfungerende. Det kan til og med hende at de vil bli stimulert og få et løft av å se hva andre barn klarer» (tekstboks 7). Motsatsen, ekskludering, blir da i en betydning noe bra, i en annen diskurs blir det; ingen læring om hvem de andre er, et sted der den utviklingshemmede ikke blir fortapt, der flertallet ikke aksepterer mindretallet og et sted der de psykisk utviklingshemmede ikke kan lære av de velfungerende. Her finnes for det første en skjult antagelse om at vi skal skille på mennesker og at de ikke-utviklingshemmede elevene har førsterett til skolen. De har med det fått en makt over å si hva som er akseptert og ikke, de får sette premissene for hvem som kan komme inn i et allerede ferdig fellesskap. Uansett standpunkt fra debattantene om skolen skal inkludere de andre elevene eller ikke, så fremkommer et synlig hierarki over hvem som setter standarden og hvem som må rette seg etter den. Synet på at det finnes en riktig måte å være menneske på kommer tydelig frem. De ikke- utviklingshemmede elevene kan lære hvordan det er ikke å være et riktig menneske og omvendt. Ekskludering ligger i teksten som et godt alternativ da de uriktige menneskene egentlig ikke har en opprinnelig og naturlig plass i fellesskapet. Uttalelsen om at elevene (de riktige) har akseptert (de andres) forskjeller befester dette. Som om det skulle være opp til noen utvalgte å akseptere andre eller ikke. Vi bør ikke kunne sedimentere den andres forskjellighet ved vår såkalte aksept. Jeg ser det som direkte krenkende av et menneske å bli gruppert, sedimentert og kategorisert med den fine formuleringen av at jeg aksepterer

deg fordi jeg vet hvem du er. Det finnes ikke majoritet og mindretall – det finnes bare elever.

Segregering (signifier) blir beskrevet som; et gode for de andre å få lov til å være utenfor skolen eller klasserommet «... jeg tror at flertallet av disse ungene ville hatt godt av "segregering"» (tekstboks 6) «Ellers så er jeg for integrering i vanlig skole, men kanskje utav klasserommet» (tekstboks 5). Motsatsen, integrering, vil bli at det er negativt å gå på skolen eller å være i klasserommet for psykisk utviklingshemmede elever. Det ligger en skjult antakelse om at dette er en sannhet som ikke kan forandres. Hvis vi tar i bruk spørsmålet «Hvorfor?», hvorfor skulle den utviklingshemmede ha det bedre utav felleskapet? så vil et spørsmål om ansvar komme. Hvem har gjort seg ansvarlig for at det oppfattes som negativt eller positivt å være i spesialklasse eller å ha spesialundervisning utenfor klasserommet? De samme som har ansvar for at barn skal frifinnes fra å leve i et mangfoldig felleskap? Hvis vi ser på skolen slik den er i dag som uforanderlig kan et argument om at segregering er bra i noen tilfeller fungere. Får å kunne dekonstruere segregering må også hele skolebegrepet dekonstrueres, i tillegg til vårt syn på subjekt og menneske.

Vennskap (signifier) blir fylt med ulike meninger, «andre barn vil ikke være venn med dem» (signified) «Mange elever med PU blir gående alene, uten venner, rett og slett fordi de andre barna ikke klarer å forholde seg til dem, og ikke vil være venn med dem.» (tekstboks 1) «Men på barneskolen skaffer man seg ofte venner man har for resten av livet. Da blir det vanskelig for en utviklingshemmet å få noe særlig venner.» (tekstboks 3). Det blir også beskrevet som menneskelig omsorg; «Jeg hadde ikke hatt noe imot en PU person som venn, jeg tror du undervurderer menneskelig omsorg og styrken som kan være i et vennskap. Alt handler ikke om IQ» (tekstboks 5). Ytterligere en mening er at den utviklingshemmede trenger ikke en bestevenn blant de ikke- utviklingshemmede, «Det er ikke sånn at de mest av alt trenger en bestevenn blant de andre elevene» (tekstboks 7). Motsatsen, fiendskap, ligger allerede åpent i noe av meningsinnholdet til vennskap i teksten over. Det innebærer en skjult antakelse om at vennskap med en psykisk utviklingshemmet ikke engang eksisterer, det finnes bare fiendskap. Kristeva beskriver avskyen for det fremmede som avsky for sitt eget abjekt. Da du har forvist en del av deg, forvist det ikke perfekte, vil du ikke bli minnet på det og i hvert fall ikke «bli venn» med det igjen. Det er vanskelig for oss å komme for nær det fremmede i oss og utenfor oss, men ved å være bevisst sin egen ubevissthet (om sin avsky) og ved å la barn få lov å ha kontakt

med hele sitt spekter av å være seg selv, alle skal anerkjennes som subjekt-i-prosess, da kan vennskap gro. Antakelsen om at vennskap ikke kan finnes blir da i aller høyeste grad diskuterbart. Et unntak i teksten er beskrivelsen menneskelig omsorg, der motsatsen blir menneskelig forsømmelse. Det ligger en erkjennelse av at det er mulig å nærme seg noe som kan ligne en vennlig handling og en fare for forsømmelse og overtramp.

Tvang (signifier) til vennskap er i teksten å overkjøre (signified) «Hvorfor skal man "tvinge" barna til å være venner med en utviklingshemmet, når man ikke ville vært det selv?» (tekstboks 3). Motsatsen er frihet, frihet til å bestemme selv. Her ligger en skjult antakelse om at det ikke skulle kunne finnes en frivillighet. Debattanten går ut ifra at å være venn også måtte innebære tvang. Debattanten legger for det første sine redsler over på andre og går ut fra at hennes sannhet er alles sannhet. Hvis vi former våre barn med idéen om at vennskap er en handling utfra hva *du* alene velger og velger bort, kan vennskap gå tapt. Jeg tror vi må huske på det Derrida (2000) sier om at alle handlinger, tanker og holdninger er formet av vold, du har måttet utelate noe til fordel for noe annet. Frivilligheten som her er utelatt, finnes allerede. Vi må bare la den komme til overflaten. Gjestfriheten tilhører ikke deg alene, det er et sted der begge er fremmede og vennskap kan oppstå hvis ikke den ene er definert som vert og den andre er gjest.

Ansvar (signifier). Voksne på skolen har ansvar for det psykososiale miljøet (signified) «..men her må selvsagt de voksne sette grenser. Det går ikke an at det skal være de normalt fungerende barna som skal "ha ansvar" for å få det psykososiale miljøet på skolen til å fungere, samt ha ansvar for en utviklingshemmed elev.» [sic] (tekstboks 2) Det ligger en åpen mening om at de voksne har ansvar og ethvert barn er frifunnet for ansvar. Da ser jeg også en skjult antakelse om at barna har en automatisk frifinnelse fra å leve i et mangfoldig felleskap. Alle har ansvar, barn og gamle, uansett hvor tøft det er, ovenfor den andre. Ingen kan frifinnes fra å forholde seg til andre være seg det er en klassekamerat, nabo eller bror (Støfring, 2010). Dette ansvar vil også måtte innebære ikke å se på den utviklingshemmede som et mindreverdige objekt som noen ufrivillig må ta ansvar for. Den skjulte antagelsen om at jeg kan velge bort det som ikke passer meg, blir for meg ansvarsfraskrivelse.

Begrepet empati (signifier) blir fylt med meningen at velfungerende barn skal lære seg å være snille mot de utviklingshemmede (signified) «... at de velfungerende barna er snille og greie mot den eller de som er utviklingshemmet. Skal ikke barn lære samt utvikle

empati?» (tekstboks 7). «Mine unger har alle hatt utviklingshemmede i klassen, og det har de hatt stort utbytte av det i form av utvikling av toleranse og empati» (tekstboks 6). Motsatsen som jeg ser det er apati; likegyldighet ovenfor den andre. En skjult antakelse er først og fremst at et menneske kan lære en gang for alle, en tanke som Derrida (1996) fant motstridigheter i. Å lære er ikke noe man kan gjøre en gang for alle, de eneste du kan lære er å «lære av spøkelsene mellom liv og død». Vil vi noen gang kunne lære oss (en gang for alle) å forstå den andre? Det lengste du kan komme er å ta imot den andre akkurat her. Den andre skjulte antakelsen vil være at den utviklingshemmede er født kun for at vi andre skal kunne lære om hvor urettferdig verden kan være; «se på ham stakkaren, han som ikke ble et ordentlig menneske.». Jeg ser den siste skjulte antakelsen som selve motsatsen til empati, ikke ha evnen til et ønske om å komme nærmere en forståelse av den andre. Eller; likegyldighet for den andre. Fordi at hvis jeg går ut fra at den andre ikke er et helt menneske før han ter seg som meg da er jeg likegyldig overfor mangfoldigheten av å være menneske.

HIERARKIENE I DIKOTOMIENE OG KATEGORISERINGEN

I tekstene kan man ane et uttalt hierarki i dikotomiene som består i at det ene er mer verdt enn det andre. Den normale har høyre verdi enn den utviklingshemmede. Tvang blir fremhevet som en større sannhet enn frihet eller frivillighet. Det ser ut til at vi trenger hierarkiene for å synliggjøre mening men det som blir viktig er å se sin egen subjektive mening som en begivenhet. Det er noe jeg skaper i stunden. Det hierarki jeg skaper kan med et enkelt «hvorfor?» sette meningen på prøve. Med dikotomiene kommer det også en automatisk strukturering og kategorisering; du er enten utviklingshemmet eller så er du ikke det. Det er da jeg må finne differansen for sette dikotomiene på prøve. Vi kan kanskje ikke gi mening i språket uten dikotomiene men vi kan sette spørsmål til hierarkiet innad i dem. Slik kan vi oppspore det som teksten skjuler til fordel for en entydig sannhet.

UTVISKINGEN

Med ideen om at alle tekster er ustabile og inneholder bevisste eller ubevisste dikotomier og hierarkiske strukturer skal jeg ta i bruk *utvisking* av et begrep i teksten (Derrida, 1978, Steinnes, 2004, 2006b.). Ved dette kan det avsløres at begrepet ikke kan vise til noen logisk eller entydig sannhet og begrepets *diféranse* kan komme til overflaten.

Det som debattantene ser på som en sannhet om ~~den psykisk utviklingshemmede~~ eleven er at hun finnes fordi det finnes mennesker uten ~~utviklingshemming~~. Begrepene eller subjektene blir satt som motstandspar til hverandre og det blir forutsatt at de er helt ulike og ikke har spor av hverandre i seg. Jeg kan være enig i at de er helt ulike på samme måte som alle mennesker er helt ulike. Det debattantene kanskje glemmer er at ~~den psykisk utviklingshemmede~~ eleven ikke er sin diagnose men et menneske som fødes, vokser opp, lever, lærer, utvikles, elsker, hater. ~~Den psykisk utviklingshemmede~~ er ikke «~~Den Utviklingshemmede~~»; hunden i vårt rollespill som får være med på nåde og hun er ikke beviset på at du er normal. Det ligger en ideologi i tekstene om at apartheid er en mulig vei og gå for å løse opp i sitt eget kompliserte forhold til ~~den psykisk utviklingshemmede~~. Det bunner antagelig i frykten for å komme for nær sin egen sårbarhet, å komme for nær avskyen til sitt eget fortrenge abjekt, å komme for nær det asymmetriske. Vi lever i en verden som forherliger en fortelling om hvordan det perfekte mennesket er. En fortelling som tar utgangspunkt i at du *er*, eller *kan bli*, endelig perfekt. Meningen oppsto ikke av seg selv, jeg ser det nå, det er ikke debattantene som fant opp fortellingen om ~~den psykisk utviklingshemmede~~. Det er hegemoniet, sannhetens diskurs, vår arv og vårt vitne som fortalt oss det med modersmelken. Evidance har fortalt oss det. Hun som valser frem med sine beviser.

Men finnes det da ingen forskjell på folk? Finnes det ikke ~~psykisk utviklingshemmede~~ mennesker? Jeg vil tro at det bare finnes forskjeller, og selvsagt finnes det mennesker, alle typer mennesker, som er seg selv. Mennesker er ikke enten ~~utviklingshemmet~~ eller ikke. Vi er noe vi enda ikke vet. Mitt ansvar for ~~den psykisk utviklingshemmede~~, mitt ansvar for alle, er å ta imot dem og være rettferdig. Den rettferdighet som ikke er mulig uten å forskjellsbehandle både situasjoner og mennesker. Fordi situasjonen og mennesket har aldri *før funnets*. Det er nå det kan komme, hvis vi lar det komme betingelsesløst. Det kan virke som et uløselig dilemma å komme fra definering fordi ~~den utviklingshemmede~~ *jo er* annerledes, hun tenker ikke som meg, hun ser ikke ut som meg, hun trenger andre ting enn meg. På den andre side; du er også en annen enn meg, du tenker heller ikke som meg, du ser ikke ut som meg, men av den grunn blir ikke du definert ut som ubetydelig, du står høyere i hierarkiet. Vi tar utgangspunkt i at det vi persiperer er et sant bilde, som vi har sett over lang tid og i enighet gitt et navn. Vi har sett ~~den utviklingshemmede~~ hver dag på skolen og vi er enige om at hun er ~~utviklingshemmet~~. Og vi tar også utgangspunkt i at hun ikke er noe annet enn det. Defineringen er ukomplisert i et medisinsk vitenskapelig perspektiv, men vi bør kunne se mennesket som vi har gjemt bak diagnosen. Redselen for

det fremmede, ~~den utviklingshemmede~~, og det fremmede som vi har fortrenget fra oss selv gjør at vi vil utdefinere ~~den utviklingshemmede~~. Den sårbarheten hun utviser; hun kan kanskje ikke snakke rent, hun kanskje sikler, hun rekker ikke komme på do i tide. Tenk å kunne se denne sårbarheten som en variasjon blant andre variasjoner, faktisk som noe berikende, tenk å kunne se min sårbarhet som berikende uten å måtte opprettholde en fasade om å være rasjonell, konstruktiv, strukturert.. usårbar. Tenk å kunne få være seg selv *underveis* uten hele tiden å stå til rette (for meg selv); «sånn er jo ikke du!». Vi former ~~de utviklingshemmede~~ med vold (eller begrensning), det er bestandig noe vi har utelatt da vi har definert andre. For å kunne la ~~den utviklingshemmede~~ få være et subjekt-i-prosess så må jeg også være det, jeg må også være der i det semiotiske der jeg ikke vet hvordan eller hvor jeg bærer av sted. Det er mitt ansvar overfor den ~~utviklingshemmede~~. Jeg må slutte å avvise henne som ~~utviklingshemmet~~, jeg må *møte* henne og jeg må møte meg selv. Etter denne appell kan jeg ikke sette på plass igjen det utviskede begrepet «~~den utviklingshemmede~~». Jeg må bare stille meg undrende til hvem hun er.

ESKE V: MØTET - ESKALERING

EN ESKE FULL AV SPØKELSER.

MØTE VED EN PORT? MØTE I DET INDRE?

For å beskrive hva jeg mener med *møte* tok jeg i innledningen utgangspunkt i dess motsats *avvisning*. Det var ikke mulig å forklare meg uten dikotomien. Et møte kan bety nesten uendelig mye, men ved å beskrive hva jeg mener det ikke er finner jeg samtidig mitt svar på hva det er. Og det finnes spor av avvisning i mitt møte. Hva finnes mellom begrepene møte og avvisning? Kompromiss? Komme hverandre i møte? Imøtekomme? Jeg skulle også kunne bytte ut begrepene *møte* til *nærhet* og *avvise* til *avstand*. For å oppheve avstanden i begrepene kan jeg komme fram til «komme hverandre i møte» for siden «å stå innfor hverandre». Når jeg står innfor den andre kan jeg se ham tydeligere, men jeg må passe meg for å ta avstand igjen gjennom å definere - gjøre ham til meg. Jeg må stå der - stå i det. Bare stå. Vi har ikke blitt til ett.

Jeg har skrevet om subjektet eleven som forbeholdsløst må få være seg-selv-i-prosess, men hvordan kan jeg skape et møte mellom meg, mine kollegaer og samarbeidspartnere som synliggjør den språkkritiske tenkingen overfor subjektet? Uten å måtte havne i fella om at jeg har funnet den rette vei. Uten å utviske de andre, men heller ikke å utviske meg selv. Å møte noen ved en port eller et møte i det indre? Det trengs begge deler for å kunne samhandle, nærhet for å bli berørt, avstand for ikke å utviske seg selv.

Jeg vil nå stå innfor noen møter og drøfte hvordan de kan finne *différence*. I disse møtene bruker jeg tidligere tanker og teori fra oppgavens vitenskapsfilosofiske esker.

MØTE MED HISTORIEN

Vi har alle en historie og vi er alle en del av historisitet. Alle historier har fakta fra forskjellige synsvinkler. Det vi tar med fra vår arv og vårt vitne er det som blir fremhevet som viktig for oss. Vi har også en del historier som blir mindre fremtredende og mindre betydelige for oss. I møte med andre, møtes disse historiene, i blant på kollisjonskurs, i

blant som bekreftelser på våre egne historier. Det er av stor betydning å være dekonstruerende både av egne og andres historier.

Våre historier om historikken om «den utviklingshemmede» kan være forskjellig. Betegnelsen av subjektet som har kommet i kjølvannet av «idiot» og «åndssvak» er viktig. Ligger meningsinnholdet fortsatt urørt blir det viktig å dekonstruere meningen, ikke å finne et finere, mer politisk korrekt begrep å benevne det samme med. Det blir viktig å finne alle våre egne skjulte antakelser om hvem vi snakker om eller med før vi i det hele tatt kan komme videre.

Med i vår egen historie og i historikken om det menneskelige subjekt ligger vårt menneskesyn. Humanismens verdier om menneskeverd og menneskets essens er sterkt forankret, det er vår arv av kultur og tradisjoner. Vi må samtale om historiens subjekt og hva vi har tatt med oss av antakelser om at dette er en opprinnelig sannhet, det holder ikke med å fordømme de gamle betegnelse som avleggs. I folkedefinisjonene ovenfor kommer det frem for meg til dels ganske skremmende antakelser om det menneskelige subjekt, som nok bunner i gode intensjoner og velvilje, men som uten refleksjon kan leve videre som sannheter. Jeg eller du kan heller ikke tro at vi er fri fra antakelser som skal være under dekonstruksjon. Hvordan beskriver jeg og du eleven, den utviklingshemmede, i et samarbeidsmøte? Jeg går ut fra at vi legger frem sannheter om eleven som eleven ikke vil vedkjenne seg. Det blir viktig å være åpen for det som vil komme, som vi enda ikke ser og å være ydmyk for andres historier. Jeg sitter ikke på sannheten eller svarene, heller ikke du. Det er det tredje, subjektet, som er nærmest sannheten om seg selv. Likevel sitter vi ofte på møte uten hovedpersonen og hvis hovedpersonen er med blir hun ikke sett eller hørt i samme grad som oss andre på møtet. Fordi vi betrakter eleven i et historisk perspektiv, både i egen historie og i historieteten, kanskje som gal, kanskje som et ufullkomment menneske. Fordi vi mener at vi vet noe om dette menneske. Fordi vi har behov for å strukturere for å gjøre det ubegripelige forståelig. Det historiske subjektet blir nåtidens konstruerte subjekt i møtet.

Det du og jeg kan gjøre i møtet for å unngå dette er å se oss selv som en tekst som skal dekonstrueres. Da vi leses av hverandre må vi være beredt på at den andre finner skjulte antakelser og være beredt på å tenke nytt. Det vil kreve av oss handling i motsats til stillstand.

MØTE MED MENNESKEVERD

I samarbeidsmøte sitter vi også ofte fastlåst til lovverk og styringsdokumenter, jeg og skolen har mine, andre fagpersoner har sine. Det finnes også her skjulte antakelser om at våre lover er sannheten som vi til slutt skulle ha funnet «etter mye feiling» historisk sett. Vi har lagt stein på stein, forandret underveis og til slutt kommet frem til riktig måte. I samarbeidsmøtet har vi som intensjon, som jeg skrev i innledningen, å samarbeide til det beste for eleven. Til det beste for? Fordi vi tror vi kjenner eleven og skulle vite noe om ønsker og behov, men også til det beste for eleven for å klare seg i dagliglivet, ute i samfunnet. Den ene skjulte antakelsen er at vi skulle kunne vite hva som er til det beste for noen andre, den andre skjulte antakelsen er at vi tror oss å vite at skolen og videre hvordan vi skal leve våre liv er endelig bestemt. Vi mener å vite at eleven skal formes til å ha en nytteverdi for samfunnet, derfor er vi nødt til å ha nasjonale prøver, derfor må vi ha målstyring og derfor må vi lovprise OECD. Ut av det her kommer kategorisering av mennesker i grupper og vi lager oss et hierarki som gjør at vi lett kan skille mellom mennesker som nyttegivende eller ressurskrevende. Dette gjelder ikke bare innen skolens rammer, det handler like mye om vernepleieren eller fysioterapeuten og deres formålsnivå rammer. Vi sitter i samarbeidsmøte og har med oss et sett med sannheter som alle bør dekonstrueres.

Synet på effektivitet og nytteverdi bør påkalle vår oppmerksomhet på samarbeidsmøtet. For eksempel Skolen som prosjekt bør dekonstrueres og bygges opp på nytt. Begrepet «skole» er et ord som antagelig fører tankene våre til andre ord; læring, vansker, elev, metoder, strategier, spesialundervisning blant mye annet, hvilke er overbyggende systemer eller logikk og som leder oss til den fastsatte troen på «skolen» slik den er. Som Myklestad skriver, for å kunne overskride denne meningssøkende, sensurerende og strukturerende tenking, må vi sette begrepene og deres representasjoner fri. Vi må omskape mening ved blant annet å sette spørsmålstejn. Hvilken virkelighet eller hvem sin virkelighet representeres? Skal målstyring og NPM få stå udiskutert som styringsmåte i utdanningssektoren? Er effektivitet veien å gå for å oppnå kvalitet? Er rapportering og dokumentering kvalitetssikring? Utdanningspolitisk debatt handler om økonomi eller målbare kunnskaper ved nasjonale prøver, ikke om pedagogiske virkemidler. Hva er utelatt her? Jeg kan ikke se at subjekt-i-prosess får en plass her i det hele tatt. Da må vi spørre; Hva er læring? Ser vi bare på læring som at vi har en tom pose som skal fylles med forutbestemt kunnskap med bestemte metoder? Kan vi se et subjekt-i-prosess som aldri er

ferdig, som er noe annet enn meg, som med sin særegenhet har noe annet å gi eller si til meg – som jeg ikke vet. Kan skolen bli en annen virkelighet? Der hensynet til subjektet-i-prosess blir første prioritet. Der for eksempel estetikk og filosofi får en plass. Der skolen er til for eleven og ikke; eleven er til for samfunnet. Hva blir da lærevansker? Finnes det lærevansker eller finnes det ulike måter å lære om livet, for livet? I stedet for å ta utgangspunkt i hva læring er i sensurerende tankegang, som en lineær oppfattelse (vi skal forbedre det vi allerede har), kan jeg ta utgangspunkt i hva læring ikke er og hva det kan være. Det får konsekvenser for alt som omhandler skolen, det får også konsekvenser for hvordan vi ser på menneskeverd og nytteverdi. Det får konsekvenser for samarbeidsmøter. Det får konsekvenser for vår elev.

En annen side ved dette er behovet for differensiering. Skolen verner om den skjulte antakelsen om en kulturell samfunnsnorm som evigværende. Vi bør stille oss selv spørsmål om det er viktig for meg eller for den andre at han eller hun oppfører seg slik normen i vår kultur tilsier. Og om det gjør den andre til mer eller mindre menneske. Man kan se det som at det er jeg, eller oss, på samarbeidsmøtet som eier problemene hvis vi ikke kan akseptere den andres væremåte som en norm. Det vil ikke være noen konflikt i å si at eleven kan ha andre utfordringer enn det jeg har, men at det blir satt en diagnose eller skille som lever sitt eget liv uten at den andre får være med å si hva som er det virkelige for henne, det blir uverdig.

MØTE MED SAMARBEID-I-PROSESS

Jeg har brukt mye av oppgaven til å beskrive hvordan og betydningen av at subjektet - den Andre -får plassere seg selv. Da har jeg skrevet om de marginaliserte, de som nå er langt nede på den hierarkiske stigen, de mest sårbare. Når jeg nå skal overføre dette også til et samarbeidsmøte, med mennesker som ikke er marginaliserte, blir utgangspunktet noe helt annet. Må jeg ha samme ydmykhet for samarbeidsparten? Den andre som kanskje har holdninger og verdier som står langt fra en undrende holdning til de utviklingshemmede elevene. Eller har et annet menneskesyn enn det jeg har. Den andre som bruker hersketeknikker på meg for å få viljen sin. Den andre som ved første blick ikke er beredt til å overveie andre sannheter enn sin egne. Svaret er selvfølgelig ja. Det betyr ikke at jeg skal utviske meg selv, gjøre meg selv mindre. Men hvordan skulle jeg kunne vite at mine antagelser er riktige? Jeg vil ikke klare å samarbeide uten å ta de andre på møtet på alvor eller å stille meg i en ikke-vitende posisjon overfor dem som subjekt. For å kunne komme til et punkt i møtet der vi kan dekonstruere hverandres uttalelser må det finnes en

gjestfrihet i møtet. Jeg må si at den andre på møtet er viktig, og jeg må mene det. Spill og strategier, forsøk på å skjule sin egen usikkerhet vil lukke møtet umiddelbart. Det eneste jeg har er meg selv å by på, hvis jeg gjemmer meg bak en profesjonalitetens maske blir heller ikke møtet noe annet enn et spill. Vi må være villige til faktisk å forsøke forstå hva som skiller våre meninger og respektere det. Jeg må respektere den andre, ikke å rose spesifikke egenskaper, men å høre den andre i øyeblikket. Dette strevet og bryet må jeg ta hvis jeg respekterer og vil den marginaliserte eleven vel. Det hjelper ikke eleven hvis jeg frastøter meg andre viktige personer i hennes liv. Et samarbeidsmøte må være til det beste for eleven. Det må bety et arbeid sammen og ikke å arbeide hver for oss i samme rom. Et samarbeid-i-prosess, der vi ikke vet hvilken vei møtet tar, der vi ikke har satt premissene på forhånd om hva som er «til det beste for».

MØTE MED STEMMEN TIL DEN ANDRE

Bør ikke eleven, hovedpersonen få være fysisk til stede i samarbeidsmøtet? Det finnes ellers ingen som kan formidle hva som er best, eller formidle ønsker, behov og drømmer. Elevens kognitive evner, alder eller andre parametere skal ikke ha noe å si hvis vi ser på eleven som et eget subjekt og ikke som en gruppe. Det er bare eleven som kan fortelle andre om seg selv. Men det kan finnes behov for ulike møter. Et for-møte for å legge praktisk til rette for et samarbeidsmøte med eleven og andre samarbeidspartnere, selve samarbeidsmøtet med eleven og et etter-møte der vi kan fortelle og dekonstruere våre historier om eller bilder av eleven. Der vi kan drøfte Supplementet, men erkjenne og anerkjenne subjektet-i-prosess.

Å ha samarbeidsmøte med den utviklingshemmede eleven; en sak blir det med de marginaliserte som faktisk har en stemme (selv om den ikke alltid blir hørt), men hva når den andre ikke kan formidle ønsker og drømmer gjennom språk, tegn, bilder eller mimikk? Når hun alltid må ha en representant, en oversetter. Det som kan skje med mennesker som bestandig har noen som prater for seg er at hun identifiserer seg med den andre og ikke klarer å være seg selv-i-prosess. Som Derrida og Kristeva sier er den Andre absolutt ureduserbar, men hvordan får den Andre komme i kontakt med sitt ego, sitt abjekt eller sin semiotiske side i *the signifying process* hvis hun hele tiden blir presentert med sitt konstruerte jeg? Uansett hvor vel vi vil vår elev vil vi komme til kort å forstå henne. Jeg kan aldri oversette hennes språk som mitt. Å forstå er heller ikke alltid målet, selv om det ofte er veldig viktig. Det er selvsagt viktig å forstå eleven når hun vil formidle at hun trenger skift, er sulten, har vondt og så videre. Men den andre siden ved det å være

menneske, «selvet» det som skiller deg og meg, på dette punkt kan det å la eleven få finne seg selv uten å komme frem til at jeg kjenner henne være nødvendig og avgjørende for egen betegnelsesprosess. Anerkjennelse og respekt for «selvet» kan være viktigere enn forståelse for at *significance* kan ta plass. «Forståelse» vil alltid måtte innebære at jeg har lagt til min historie og min arv til den andre, forståelse kan bli en voldelig begrensning og en oversettelse som aldri egentlig kan vise til en sannhet. Anerkjennelse av den andre vil innebære at selv om jeg ikke forstår den andre vil jeg være nysgjerrig på og deltakende sammen med den andre. Det handler ikke om å la eleven seile sin egen sjø eller å være likegyldig, men kanskje å la eleven være i fred noen ganger uten å tolke. For at det semiotiske skal kunne være tilstede i meg og med den andre kan man tenke seg å benytte det iboende estetiske via sansene. Å få være nær musikk, poesi, rytmer og bevegelse, lys og lyder. Det kan være ute i naturen, i en sansehage eller i et sanserom. Det kan være hvor som helst. Det kan oppleves som godt eller vondt, stressende eller beroligende, vakkert eller stygt for den andre. En tilnærming til alle livets sider. Det viktigste i prosessen er å erkjenne den andres bevegelse i hennes lyder og kropp som et språk jeg ikke forstår men er nysgjerrig på og anerkjenner. Vær med - ved siden av, stå innfor den andre uten å oversette hennes språk til ditt. Det kan innebære at jeg faktisk er stille, ikke setter mine ord på den andres følelser som «Ja, se nå er du glad», «nå er du trøtt». Det er viktig å la den andre få tilgang til et språk, men det spørres hvem sitt språk det er, mitt eller den andres? Vi kan ikke vente på at en elev skal finne «sitt» språk for å gi uttrykk for ønsker og behov, det er viktig med et felles språk som kan bestå av bilder, tegn eller sansetegn, men vi må være varsom med hva du eller jeg legger av mening i språket for den andre.

Dette er vanskelig å gjennomføre i et skoleperspektiv der skolen er bestemt å skulle lære bort bestemte kunnskaper som skal brukes til nytte for samfunnet og språk blir betraktet som at signified er en vedtatt sannhet.

MØTE MED OVERSKRIDELSENE

Spørsmål må stilles igjen og igjen. Hvorfor skal vi opplæres? Hvorfor blir skolen sett på som å være til for den ene men ikke den andre? Hvorfor retter inkluderingsbegrepet seg bare mot de marginaliserte? Hvorfor er det bare noen få stemmer som blir hørt?

Hegemoniet setter effektivt en stopper for *the signifying process*, eller kanskje den setter en stopper for å erkjenne eksistensen av *the signifying process*. Den setter også en stopper for å se at skolen kunne være noe annet enn den er. Dyptgående forandring, eller til og med bare å sette spørsmål ved noe kjent, skremmer oss ofte. Vi vil ikke komme i kontakt med

det fremmede og helt ukjente. For å kunne overskride redselen for det fremmede; altså å kunne tenke skolen på nytt eller å kunne erkjenne menneskets iboende særegenhet som noe ukrenkbart: skal vi begynne i det små eller i det store? Kan vi dekonstruere meningsinnholdet «skole» for å starte en endringsprosess uten å ha dekonstruert humanismens essens-tankegang og uten å ha erkjent et menneske som et menneske-i-prosess, uten å ha lagt fra oss trangen til å definere og strukturere i forutbestemte esker eller meningsinnhold? Jeg tror kanskje, hvis jeg skal følge Derrida og Kristeva sine tanker, at det nok ikke er enten eller - det er samtidig. Fortid, nåtid og fremtid, og det lille og det store, det indre og det ytre må virke sammen samtidig. Kanskje bør vi følge ustrukturerte veier selv om det gjør vondt å gi slipp på den strukturerte, profesjonelle siden ved seg selv som har en verktøykasse som kan fikse det meste. Hvis vi skal komme oss vekk fra den lineære forståelsen om at forandring kommer av at vi legger stein på stein, men heller å dekonstruere grunnfjellet, krever det et enormt mot. Det krever et mot i form av å gi slipp på tradisjoner og konvensjoner. Det krever et mot å se i seg selv tradisjonelt mindreverdige sider som minner om galskap, idioti og å være hinsides fornuft.

Her og nå kan jeg si at skole, det kan være «Blæh»⁶, det kan være å rive skolebygningene, det kan være fylt med noe fullstendig annet innhold. Noe som skulle kunne være livgivende for et subjekt-i-prosess. Men tør jeg si det til skolesjefen, til foreldre eller til kollegaer? For å være en å regne med må jeg forholde meg til den rådende diskurs av hvordan man oppfører seg i det samfunn som hegemoniet har skapt og opprettholder.

«Sakte overskridelse?» hvisker Funderingene til Herr Ingenting

Tør jeg å være litt gal sammen med elevene som kommer til min arbeidsplass og ser jeg deres galskap som noe skapende og positivt? Det semiotiske tar plass og verken jeg eller elevene undertrykker det, vi kan ikke undertrykke det semiotiske i våre møter. Men det er egentlig ikke nok. Jeg opplever at det semiotiske må skjules i for eksempel mer strukturerte møter og i IOPer.

Langsom overskridelse, da jeg egentlig vil rope men også gjemme meg.

⁶ «Blæh» ble introdusert i innledningen som en påminnelse om å lytte til det semiotiske

Prosesser må virke sammen samtidig, jeg må tørre å synliggjøre at verktøykassene med ferdige opplæringsmodeller, testing av elever og målstyring kanskje ikke er til det beste for et subjekt-i-prosess og jeg må ta på alvor det som nå har våknet i meg. Jeg må være åpen for det som skal komme.

«Uten kategorisering og hierarki vil ikke inkludering og ekskludering finnes i vårt vokabular?» Vi kan komme til et ståsted, eller en raste plass - vi er på vei, der mangfold er et uproblematisk begrep og mangfold er det eneste vi trenger å forholde oss til.

Ikke utopi. Tro.

MØTE MED MITT ANSVAR

Jeg har et ansvar som menneske men kanskje fremst som spesialpedagog, for *the signifying process* og for dekonstruktive lesninger. Jeg har fått et ansvar jeg ikke kan snu meg vekk fra - dette ansvaret jeg får av den Andre. Jeg kan ikke la nysgjerrigheten for det uforståelige vike for mitt behov for strukturering. Jeg må lytte til den Andres unikhet og jeg må lytte til meg selv. Som spesialpedagog har jeg ansvaret for ikke å gi meg selv makten til å definere den Andre. Jeg har et ansvar for de mennesker især som blir diagnostisert og kategorisert psykisk utviklingshemmet og som både historisk sett, men også i nåtid, blir undertrykt i språket. Jeg har et ansvar for kategoriseringen som foregår. Det leder også til et ansvar for å dekonstruere prosessen differensiering. Det skillet vi skaper gjennom å kategorisere etterfølges av prosessen differensiering som i utgangspunktet er tenkt til å hjelpe. Et ansvar spesialpedagogen får på sin arbeidsplass er å tilrettelegge for elever som trenger ekstra støtte for å klare skolegangen, derfor prøver vi å identifisere hvem disse elevene er. Spesialpedagogen får et differensieringsansvar, eller står vi til og med ovenfor en differensieringstvang?

Den ene skjulte antagelsen er at *vi* må identifisere den andre. Med bakgrunn i det jeg gjennom oppgaven har synliggjort om subjekt-i-prosess, skulle dette subjektet selv kunne uttrykke et behov. Den andre skjulte antagelsen er fortsatt at det *må* foregå opplæring til noe, for noe forutbestemt.

ESKE VI: AVSLUTTNING - ESCAPE

HER SITTER HERR INGENTING MED SINE FUNDERINGER.

Hvordan kan Derrida og Kristeva sin språkkritiske filosofi bidra til spesialpedagogens etiske refleksjon og handling i arbeid med ~~det utviklingshemmede~~ subjekt-i-prosess?

Mine forhåpninger er at leseren kan sitte igjen med en tanke om at å være språkkritisk i sitt arbeid med mennesker har alt å si for at subjektet skal kunne ta sin plass. Å sette på prøve skjulte antagelser og vedtatte sannheter vil være et endeløst arbeid. Som spesialpedagog må jeg gå dypt inn i prosessen om subjektets posisjon i språket og hvordan skjulte antakelser kan komme til overflaten. Det er en viktig prosess som må pågå resten av arbeidslivet. Dette bør være klangbunnen for resten av det arbeid jeg som spesialpedagog skal utføre.

I forordet antydte jeg hva arbeidet med denne oppgaven har gitt meg. «Jeg har oppdaget at Ingenting finnes ...» hvilket kan bety at jeg i en tid fremover vil leve etter antagelsen om menneskets semiotiske aspekter. Det vil også bety at jeg ikke lenger frykter Herr Ingenting, hans Funderinger eller Blæh. Jeg ser på dem som en arbeidsenergi som faktisk gir meg kraft til å stå innfor andre i forskjellige møter. Nysgjerrigheten for Ingenting og hans funderinger er ikke borte, jeg ønsker å utforske mer, tenke i nye perspektiver om disse karakterene.

Men hele frykten er ikke borte, min store frykt er at marginaliserte stemmer vil forbli uhørt. Jeg tenker da både på de utdefinerte elevene, men også på spesialpedagoger som skal ta mange kommende dekonstruksjoner av hegemoniet. Frykten er at stemmene skal bli borte i vårt grunnfestede spill om en ubevegelig og entydig sannhet. Frykten for det ubegripelige og ugripelige har blitt erstattet med frykten for verktøykassen med de riktige opplæringsmodellene. Som spesialpedagog har jeg som mottrekk plassert min verktøykasse stående ved vannskorpa, den skal skylles kontinuerlig.

Jeg har fattet mot.

I søken mot rettferdighet på tross av min frykt og på grunn av mitt mot sier jeg at

- Et møte vil alltid måtte innebære anerkjennelse og plass til det semiotiske i meg selv og den andre

- Et møte må alltid være åpent for det som enda ikke er kommet.

Gi opp, stå opp, bli, brenne for, brenne opp

Reise seg igjen, fly

Jeg dekonstrueres

esc

LITTERATURLISTE

- Andersen, Tom (1999): Et samarbeid – av noen kalt veiledning. *Psykoterapiveiledning*. Michael Helge Rønnestad og Reichelt, Sissel. Oslo: Tano Aschehoug, s. 150-162
- Andersen, Tom (2002): Et samarbeid, av noen kalt psykoterapi. Uttrykksfulle bånd og meningsfylte uttrykk. *Det kliniske intervjuet*. Michael Helge Rønnestad og Anna von der Lippe. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Andersen, Torbjørn (2008) Vegskifte, Det kvalitative forskningsintervju som ideal for den profesjonelle samtalen? *Nordisk sosialt arbeid*, nr 1 vol 28.s. 15-27
- Anderson, H. og Goolishian, H.A. (1992). *Från påverkan til medverkan. Terapi med språkssystemisk synssett*. Stockholm: Mareld
- Bachmann, K., Haug, P., Myklebust, R. (2010) Med rett til å prestere. *PISA – sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bradley, A. (2008) *Derrida's Of Grammatology*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd
- Bregnballe, A., Øvrelid, B. (2011) Samfunnsforskning er løsningen, men hva var problemet? To forskningsarbeideres spørsmål om relevans. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 03/2011
- Briseid, L. G. (2006) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Corbett, J. (1996) *Bad-mouthing: The language of Special Needs*. London/Washington: The Falmer Press.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*. Baltimore, MD and London: John Hopkins University Press, trans., Gayatri Chakravorty Spivak.
- Derrida, J. (1978): *Writing and Difference*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Derrida, J. (1996) *Marx` spøkelser – Gjeldsstaten, sorgarbeidet og det nye internasjonale*. Oslo: Pax forlag
- Derrida, J. (1999) *Den andres enspråkighet eller den ursprunglige protesen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2000) *Of Hospitality*. Stanford California: Stanford University Press
- Derrida, J. (2004) *Positions*. London: Continuum
- Derrida, J. Brev til en japansk venn. *Agora* 01/2005a

- Derrida, J. Spire, A. Den andre er skjult fordi han er annerledes. *Agora* 01/2005b
- Derrida, J. (2006a) Struktur, tegn og spill. *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*, Gundersen, K. Oslo: Spartacus forlag
- Derrida, J. (2006b) Bokens slutt og skriftens begynnelse. *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*, Gundersen, K. Oslo: Spartacus forlag
- Derrida, J. (2006c) Différance. *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*, Gundersen, K. Oslo: Spartacus forlag
- Derrida, J. (2008) *The gift of death and literature in secret*. Chicago: The University Of Chicago
- Eg ea-Kuehne, D. (2001) Derrida's ethics of affirmation: the challenge of educational rights and responsibility. I *Derrida & Education*, Biesta G. and Eg ea-Kuehne (eds) London/New York: Routledge
- Focault, M. (1999) *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Coll ege de France 2. desember 1970*. Spartacus forlag. Hentet fra <http://nb.no/>
- Gergen, J. K., Gergen, M. (2005) *Social konstruksjon: Ind i samtalen*. Århus: Dansk Psykologisk Forlag A/S
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa oppl ering. I Berg, G. D. og Nes, K. *Kompetanse for tilpasset oppl ering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hausstätter, R. S. (2007) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Herbert, A., Bergstedt B. (2008) *Kunnskapen och språket – om pedagogiken, texten och hj rnan*. Stockholm: Liber AB
- Hundeide, K. (2008) Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Irene Velsvik Bele. Oslo: Cappelen Akademisk. Kap. 8
- ICD-10. Sosial og helsedirektoratet. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Hentet fra https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske%20koder%20og%20kodeverk/I%20CD-10/Komplettt-B1%C3%A5-bok_230905.pdf
- Johnsen, B. H. (2010) Annerledeshet og utdanning – Didaktiske muligheter i lys av s rbarhetens politikk. J. Kristeva og E. Engebretsen (red) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap. 7
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kittelsaa, A. T ssebros, J. (2015) *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. NTNU Samfunnsforskning AS, 2015

- Kirkebæk, B, Simonsen, E. (2008) Handikaphistoriske tema. *Spesialpedagogikk*. 4 utg. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. s. 91-108
- Kristeva, J. (1984) *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press
- Kristeva, J. (1991a) *Främlingar för oss själva*. Malmö: Bokförlaget Natur og Kultur
- Kristeva, J. (1991b) Fra én identitet til en annen. A. Kittang (red). *Moderne litteraturteori – en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS. Kap. 3
- Kristeva, J. (2008) *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Kristeva, J (2010a) *Hatred and forgiveness*. New York: Columbia University Press
- Kristeva, J. (2010b) Frihet, likhet, brorskap og... sårbarhet. *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap. 2
- Kristeva, J. (2010c) Et flerspråklig Europa. *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap. 3
- Kristeva, J., Engebretsen, E. (2010) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, A. (2011) Respekt i samarbeid. *Fordi vi er mennesker – en bok om samarbeidets etikk* 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Kuippis, F. (2011) Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2/2011
- Kunnskapsløftet (2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lechte, J. (1994) *Fifty key contemporary thinkers: from structuralisme to postmodernity*. London: Routledge
- Lillejord, S. (2008) Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løvlie, L. (2005) Ideologi, Politikk og Læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4/2005.
- Markussen, E. et al. (2007) *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007: rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport (NIFU STEP: online) 19/2007
- Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Myklestad, S. (2015) *ZAUM – en punktering for menneskets verdighet: En etisk fordring hinsides enhver fornuft? Om språk og subjektdannelse i lys av Julia Kristevas Perspektiver*. Doktoravhandling ved NTNU, 2015:313
- NAKU (2016, 13. april) Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming. Hentet fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming>
- Nordahl, T. (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport (Høgskolen i Hedmark: online) nr. 9-2009
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringsloven. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Owesen, W. I. Julia Kristeva – en kort introduksjon. *Agora* 01/2003
- Peters, M. A, Stables, A. (2012) *Be(com)ing Human: Semiosis and the Myth of reason*. Sense publishers: Rotterdam
- Reindal, S.M., Hausstätter, R.S. (2010) *Spesialpedagogikk og etikk, Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Røed, K. (2015, 14. juli) Det finnes ikke én sannhet om 22. juli. *Aftenposten* Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/-Det-finnes-ikke-n-sannhet-om-22-juli-33305b.html>
- Salamancaerklæringen (1994) Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Solvang, P. (1999) Spesialpedagogikkens differensieringsbehov. Sett i lys av en debatt om konstruktivisme, usynliggjøring og relativismekritikk. *Nordisk Pedagogikk*, vol 19, Nr 3
- Slee, R. (1998) The politics of theorising special education. I Clark, C., Dyson, A., Millward, A. *Theorising spcial education*. London/New York: Routledge
- Steinnes, J. (2004): Er det mulig å være pedagog? *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Steinsholt, K./Løvlie, L.(red.) Universitetsforlaget, Oslo.

- Steinnes, J. (2006a) *Den andre skoleporten – om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*
Doktoravhandling ved NTNU 2006:105
- Steinnes, J. (2006b) Pedagogikk og vitenskapskritikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol.90 (03)
- Steinnes, J. (2007a) Opprinnelse, forutsetning og mening – hos Bakhtin, Benjamin, Nietzsche og Derrida. *Norsk filosofisk tidsskrift* 04/2007
- Steinnes, J.(2007b) Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer. *Spesialpedagogikk*. forskningsutgave nr 02 2007
- Steinnes, J. (2010a) Om å tenke opplysningstanken på nytt, på nye og gamle måter. *Verden satt ut av spill, postmoderne pedagogiske perspektiver* (Steinsholt, Dobson red.)
- Steinnes, J. (2010b) *Troens ridder, spesialpedagogikk og etikk*. Manuskript i kompendium Spesialpedagogisk teori vår 2012. Høgskolen i Lillehammer
- Steinnes, J. (2010c) En bekreftelsens etikk: Universelle rettigheter og et individuelt ansvar. *Spesialpedagogikk og etikk, Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Støfring, E. (2010). Lokal kunnskap og økologisk bevissthet. –relevant for tilpass opplæring og inkludering. I: Dalhaug Berg, G og K. Nes, *Tilpasset opplæring støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A., Aasen, P. (2006) The Nordic Model in Education: Education as a part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, no 3
- Thomassen, M. (2006) *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J., Ytterhus, B. (2012) *Funksjonshemmete barn I skole og familie – inkluderingsidealog hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J., Wendelborg, Ch. (2014) *Oppvekst med funksjonshemming – Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Young, I. M., (1990) *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press. Kap. 2
- Aasland, D.G., Sævaried, H.I., (2011) Samarbeid og etikk: Jeg, vi og den andre. *Fordi vi er mennesker – en bok om samarbeidets etikk* 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Aasland, D.G. (2011) Ansvar i samarbeid. *Fordi vi er mennesker – en bok om samarbeidets etikk* 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget

ETTERORD

Jeg spurte en gutt på rundt 9 år her om dagen, «Hvordan vil du beskrive deg selv?» «Hm, ja» svarte han «jeg har...» så beskrev han utseendet sitt og han beskrev nøyaktig hvilke klær han hadde på seg. Jeg spurte videre «hva er viktig for deg?» «kosehunden min! Han er viktig. Han er...» så beskrev han hunden for meg. Jeg ga meg ikke men grov videre i jakten på guttens tanker om seg selv som subjekt «Men, hvordan skulle du ville beskrive deg som person?» «Vet ikke...person? Har vi hatt om det på skolen?» Jeg smiler «Nei, jeg tror ikke det. Deg som person; det kan være det du tenker på og dine følelser» «Å jaha, jeg tenker på at jeg tenker og akkurat nå er jeg glad!» Jeg ble så glad av hans svar! Han fikk meg til å forstå at jeg enda ikke hadde forstått. Han besitter ikke en personlighet, fiks og ferdig som jeg kan spørre etter. «*Akkurat nå...* er jeg glad». Han er der han skal være, han er-i-prosess! Hvor jeg var, det er et annet spørsmål.

Så avsluttet gutten med ordene «Men... nå fikk du meg til å drive med matte midt i sommerferien!»

Ja, hvordan kunne jeg, det var litt dårlig gjort...

Rendalen, august 2016

Ulla Karin Lervang

Vedlegg 1. Utskrift av en lenke hentet fra vgd.no



HomerSimpsonIsMydollInnlegg: 559

11.05.08 20:51

[Del](#)

Jeg lurer litt på hva folk her tenker om inkluderingen av utviklingshemmede barn i norsk skole? Personlig synes jeg at det er helt på trynet at de prøver å inkludere utviklingshemmede barn i den vanlige skolen.

Barn er ikke dumme, de skjønner at det er noe "rart" med den utviklingshemmende eleven, og ingen "normale" vil være venn med en som er PU(forkortelse for Psykisk utviklingshemmet som jeg bruker fra nå). Tenk dere selv, ville dere vært venn med en med Downs Syndrom? Neppes? Og hvorfor ikke, om jeg tør spørre?

Det er det som er problemet her, det er en lov om at det skal være plass til alle elever i den norske skolen, men skal ikke også eleven trives på skolen? Mange elever med PU blir gående alene, uten venner, rett og slett fordi de andre barna ikke klarer å forholde seg til de, og ikke vil være venn med de. Hadde de ikke vært bedre om de hadde gått på spesialskoler for PU, slik at de kunne fått venner på sitt eget "nivå", i stedet for å bli utenfor i den vanlige skolen?

Husker på barneskolen, da skulle vi få en jente som var utviklingshemmet i klassen, og som var et par år eldre enn oss andre. Det gikk jo ikke det hele tatt, og etter et par måneder måtte hun slutte. Hadde det ikke vært bedre om hun aldri hadde begynt i klassen?

Så, er det noen her som har PU barn, eller som kjenner noen? Hva tenker dere om dette temaet. Jeg synes det i hvertfall blir veldig feil. Både overfor de "normale", og de utviklingshemmede barna

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



GARDSDATTRAInnlegg: 51805

11.05.08 21:28

[Del](#)

Jeg har ikke sett annet enn at unger liker å leke med de utviklingshemmede barna av og til. Alle bør lære hva psykisk utviklingshemming er, og det lærer barn best ved å være sammen med de.

Men her må selvsagt de voksne sette grenser. Det går ikke an at det skal være de normalt fungerende barna som skal "ha ansvar" for å få det psykososiale miljøet på skolen til å fungere, samt ha ansvar for en utviklingshemmed elev.

Det må være de ansatte ved skolen som bestemmer hva slags kontakt og hvor mye kontakt de ulike fungerende gruppene skal ha.

Dersom de ansatte gjør jobben sin, så vil alle parter i skolen trives med å ha psykisk utviklingshemmede elever der.

På din skole var det tydeligvis de ansatte som skulle være rundt den psykisk utviklingshemmede som sviktet.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



enigma_undercoverInnlegg: 6741

11.05.08 21:31

[Del](#)

HomerSimpsonIsMyldol skrev:

Jeg lurer litt på hva folk her tenker om inkluderingen av utviklingshemmede barn i norsk skole?

Norske kvinner har den friheten at de kan ta abort straks de møter motgang. Ta opp temaet med Kvinner & Klær.

Selv om jeg synes enkelte "utviklingshemmede" utviser en større intelligens enn bla. Knut Storberget.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

11.05.08 21:34

[Del](#)

Når det gjaldt den utviklingshemmede eleven på min skole, så var hun kun sammen oss i matpausen, ellers hadde hun spesialtimer. Sier seg selv at hun ikke fikk noe særlig venner da.

Ja, barn har godt av å lære hva psykisk utviklingshemming er. Men på barneskolen skaffer man seg ofte venner man har for resten av livet. Da blir det vanskelig for en utviklingshemmet å få noe særlig venner. Hvorfor skal man "tvinge" barna til å være venner med en utviklingshemmet, når man ikke ville vært det selv?

Ville du vært venninne med en som hadde psykisk utviklingshemming, Gardsdattera?

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

11.05.08 21:34

[Del](#)

Enigma: Dette hadde jo mye med saken å gjøre...

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



joplinalInnlegg: 57434

11.05.08 22:34

[Del](#)

Hva de "vanlige" barna måtte mene syns jeg ikke teller i samme grad som hva barnet med et syndrom måtte føle.

Integrering er helt fint så lenge det _faktisk_ fungerer for alle parter.

De andre ungene og ungdommene lider ikke under å ikke være som syndrom-barnet...de lider ikke av at syndrombarnet ikke greier alt de greier eller har samme kunnskapsnivå. De aksepterer det som en selvfølge.

De _vet_ jo at syndrombarn aldri vil være helt som dem.

Men hvis syndrombarnet som blir ungdom ikke slår seg til ro med sin "annereledeshet" og lider fordi det ikke er som alle andre, og lider under å ikke kunne utmerke seg som flink i noe, ikke klarer samme sjargong, ikke når opp til sine jevngamle medelever og ikke blir med "i gjengen" - da er det vel på tide å se på andre alternativ.

Enhetsskole og inkludering er selvsagt gode ting, men ikke hvis de svakeste føler seg helt fortapte.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



dugalanInnlegg: 843

11.05.08 22:52

[Del](#)

Hva Gardsattra vil ha til venner vet jeg ikke, men jeg vet at jeg selv regner mine tidligere kolleger i en ASVL-bedrift som venner, like mye som kolleger. Dette dreier seg om voksne mennesker med forskjellige syndromer, inkludert Downs. Jeg har overhodet ingen problemer med å ha disse som venner.

Men det har seg ofte slik at mennesker med forskjellige syndromer er svært klar over det selv, og søker seg venner med lignende syndromer eller hemninger. Like barn leker best heter det, og etter det jeg har erfart skjer disse båndene ganske av seg selv.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



EarthquakejentelInnlegg: 40508

11.05.08 23:07

[Del](#)

Jeg hadde ikke hatt noe imot en PU person som venn, jeg tror du undervurderer menneskelig omsorg og styrken som kan være i et vennskap. Alt handler ikke om IQ. Ellers så er jeg for integrering i vanlig skole, men kanskje utav klasserommet. Da får de friminuttene sammen

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



VissenvassInnlegg: 2399

12.05.08 00:39

[Del](#)

Min erfaring er at såkalt normalunger har hatt bedre utbytte av være sammen med psykisk utviklingshemmede enn motsatt!

Mine unger har alle hatt utviklingshemmede i klassen, og det har de hatt stort utbytte av det i form av utvikling av toleranse og empati. Men jeg er stygt redd for at disse ungene har hatt lite utbytte av det grunnet utstøting og mobbing fra enkeltelever! Så ja, jeg tror at flertallet av disse ungene ville hatt godt av "segregering"

De første 2-3 årene i barneskolen har det gått greit, men etter det må det ha vært et sant helvete for de!

Flertallet av ungene har akseptert forskjellene og prøvd å inkludere de, men det trengs bare ett råttent eple....

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



GARDSDATTRAInnlegg: 51805

12.05.08 01:06

[Del](#)

HomerSimpsonIsMyldol skrev:

Ville du vært venninne med en som hadde psykisk utviklingshemming, Gardsdattera?

SVAR: Jeg er født på femtitallet, og da jeg voks opp ble slike barn gjemt bort. Enten på loftet hjemme, eller på store institusjoner.

Vi normalfungerende unger gikk nok glipp av mye læring på den tiden.

Først da mine yngste gikk i skolen på nittitallet kom reformen som sikret de psykisk utviklingshemmede retten til et verdig liv.

Jeg uttaler meg utifra det jeg har sett og erfart gjennom egne unger.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 09:31

[Del](#)

joplina skrev:

"Hva de "vanlige" barna måtte mene syns jeg ikke teller i samme grad som hva barnet med et syndrom måtte føle."

- Jo, fordi hva de vanlige barna mener om utviklingshemmede, eller "syndrombarn", som du kaller det, er viktig for om "syndrombarnet" trives på skolen eller ikke. Aksepterer ikke de andre barna den utviklingshemmede, og vil være venn med den, trives ikke det utviklingshemmede barnet sosialt.

"Men hvis syndrombarnet som blir ungdom ikke slår seg til ro med sin "annereledeshet" og lider fordi det ikke er som alle andre, og lider under å ikke kunne utmerke seg som flink i noe, ikke klarer samme sjargong, ikke når opp til sine jevngamle medelever og ikke blir med "i gjengen" - da er det vel på tide å se på andre alternativ."

- Her føler jeg at du motsier deg selv. Du sier at det er irrelevant hva de andre, "normale" barna mener, men likevel så mener du at man skal inkludere utviklingshemmede i vanlig skole? Som du selv skriver, hvis den utviklingshemmede ikke klarer å se sine egne begrensninger, eller ikke blir med "i gjengen", så kommer den til å mistrives. Og tro meg, passer man ikke inn i ungdomstiden, så sliter man (snakker av erfaring)

Er det ikke da bedre, at den utviklingshemmede begynner på en skole for andre "barn" på sitt nivå allerede fra barneskolealder, enn at han kommer på ungdomsskolen og det da blir et stort problem?

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 09:37

[Del](#)

Dugalan: Hva er en ASVL bedrift igjen? Har hørt om det, men vet ikke hva det står for. Hvorfor jobbet du der egentlig? Var du en slags leder, eller bruker?

Og ja, folk med syndromer søker seg kanskje nettopp til sine "likesinnede", nettopp derfor burde de ikke gå på vanlige skoler, men sammen folk som er som dem selv.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 09:38

[Del](#)

Gardsdattera: Du svarte ikke på spørsmålet mitt: Ville du i dag, i en alder av 50 år, vært venn med en voksen med utviklingshemming? Å komme med hva barna dine har lært på skolen osv har jo ikke noe med hva du selv ville gjort?

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



joplinaInnlegg: 57434

12.05.08 12:01

[Del](#)

joplina skrev:

"Hva de "vanlige" barna måtte mene syns jeg ikke teller i samme grad som hva barnet med et syndrom måtte føle."

HomerSimpson osv skrev:

"- Jo, fordi hva de vanlige barna mener om utviklingshemmede, eller "syndrombarn", som du kaller det, er viktig for om "syndrombarnet" trives på skolen eller ikke. Aksepterer ikke de andre barna den utviklingshemmede, og vil være venn med den, trives ikke det utviklingshemmede barnet sosialt."

-Såkalte vanlige barn har overhode ikke vondt av å ta hensyn eller lære seg toleranse i praksis. Og såkalte vanlige barn har evne til kjapp omstilling og tilpassning av- og i situasjoner - noe ikke alle syndrombarn har.

Mobbing skal ikke forekomme...og hvis du mener at det bør telle like mye hva de såkalt vanlige barna mener, fordi de kan komme å gjøre det surt for syndrombarnet - ved å ikke "være venn med det" eller akseptere det - så er vi inne på mobbing. Nå kan man ikke tvinge vennskap på noen - ikke på barn heller. Men man kan faktisk lære barn akseptabel oppførsel og vise null-toleranse for mobbing.

Et syndrombarn i klassen trenger på ingen måte å bli noen hakkekylling. For noen blir syndrombarnet nærmest betraktet som en maskot som blir tatt med på alt det klassen gjør - også det syndrombarnet ikke mestrer (finnes utallige diagnoser og utallige grader av alt)

Det gir en følelse av tilhørighet og deltakelse allikevel. Og det er det vel ingen part som har vondt av...?

joplina skrev:

"Men hvis syndrombarnet som blir ungdom ikke slår seg til ro med sin "annereledeshet" og lider fordi det ikke er som alle andre, og lider under å ikke kunne utmerke seg som flink i noe, ikke klarer samme sjargong, ikke når opp til sine jevngamle medelever og ikke blir med "i gjengen" - da er det vel på tide å se på andre alternativ."

HomerSimpson osv skrev:

"- Her føler jeg at du motsier deg selv. Du sier at det er irrelevant hva de andre, "normale" barna mener, men likevel så mener du at man skal inkludere utviklingshemmede i vanlig skole? Som du selv skriver, hvis den utviklingshemmede ikke klarer å se sine egne begrensninger, eller ikke blir med "i gjengen", så kommer den til å mistrives. Og tro meg, passer man ikke inn i ungdomstiden, så sliter man (snakker av erfaring)

Er det ikke da bedre, at den utviklingshemmede begynner på en skole for andre "barn" på sitt nivå allerede fra barneskolealder, enn at han kommer på ungdomsskolen og det da blir et stort problem"

- Jeg sier at vanlige friske barn og ungdommer ikke har vondt av å utvise toleranse og ta hensyn, da de er tilpasningsdyktige og lett kan omstille seg situasjoner. De lider ingen overlast av å ha et syndrombarn i klassen som sådan.

Om de ikke vil være bestevenn med dette syndrombarnet, så er den avgjørelsen ikke en hemsko for DEM , og at de ikke skal herje, mobbe eller være pøbelaktig mot syndrombarnet er heller ikke noe de sliter vondt med. Vanlige barn og ungdommer lider ikke overlast av å utvise toleranse for noen som er annerledes.

MEN, hvis syndrombarnet føler seg annerledes og utilstrekkelig - og føler seg minderverdig i forhold til sine klassekamerater , så er DET følelser som må tillegges vekt.

Ikke sjelden går det helt fint gjennom barneskolen - men når hormonene bobler og alle blir ungdommer...og de begynner med "kjærestier", mopedkjøringen, moter i stor-skala, mer prestasjonsrettet sport osv, så kan det være at syndrombarnet fortsatt er et "barn" , men allikevel et såpass stort "barn" at vedkommede både føler og ser forskjellen som da synes å bli et stort gap.

Og hvis dette gjør at syndrombarnet får minderverdighetsfølelser og føler seg annerledes og utenfor, så er det nettopp DET som må vektlegges og prioriteres.

Ungdommene sliter ikke personlig med hva syndrombarnet føler...de er opptatt med sine hormonelle gjøremål og ungdomstid. De sliter ikke med at vedkommede fortsatt er klassekameraten. De har forlenget akseptert at vedkommede er en del av klassen - men ikke (nødvendigvis) noen kompis eller veninne som er med på fotballbanen, når det spilles basket...når det knises om gutter, kjøres moped, når det sminkes og finpusses osv osv.

Og DA er kanskje tiden inne for å se på andre alternativer .

- så for å gjenta det jeg skrev innledningsvis : Hva de "vanlige" barna måtte mene syns jeg ikke teller i samme grad som hva barnet med et syndrom måtte føle."

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



GARDSDATTRAInnlegg: 51805

12.05.08 14:56

[Del](#)

HomerSimpsonIsMyldol skrev:

Gardsdattera: Du svarte ikke på spørsmålet mitt: Ville du i dag, i en alder av 50 år, vært venn med en voksen med utviklingshemming? Å komme med hva barna dine har lært på skolen osv har jo ikke noe med hva du selv ville gjort?

SVAR: Dette blir for usaklig. Jeg trodde jeg deltok i en debatt som omhandlet utviklingshemmede i skolen. Derfor har jeg gitt til kjenne mine synspunkter om nettopp det. Og som grunnlag har jeg da referert det jeg har opplevd gjennom - nettopp skolen.

Og jeg mener fortsatt at psykisk utviklingshemmede har det best i vanlig skole sammen med de velfungerende. Det kan tilogmed hende at de vil bli stimulert og få et løft av å se hva andre barn klarer. Målet er hele tiden å få alle barn, også de utviklingshemmede til å bli så selvhjulpne som mulig. For enkelte barn kan et delmål være å lære barnet å spise sammen med andre, kanskje leke sammen med noen. Noen trenger kanskje å lære å snakke? Eller det kan være andre delmål som må nåes. Alt sånt tror jeg, utviklingshemmede lærer også i samspill med velfungerende barn. Det er ikke sånn at de mest av alt trenger en bestevenn blant de andre elevene, likevel må et minstekrav være, at de velfungerende barna er snille og greie mot den eller de som er utviklingshemmed. Skal ikke barn lære samt utvikle empati? Eller synes du det er bortkastet læring i skolen?

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 15:47

[Del](#)

joplina skrev:

"-Såkalte vanlige barn har overhode ikke vondt av å ta hensyn eller lære seg toleranse i praksis. Og såkalte vanlige barn har evne til kjapp omstilling og tilpassning av- og i situasjoner - noe ikke alle syndrombarn har.

Mobbing skal ikke forekomme...og hvis du mener at det bør telle like mye hva de såkalt vanlige barna mener, fordi de kan komme å gjøre det surt for syndrombarnet - ved å ikke "være venn med det" eller akseptere det - så er vi inne på mobbing. Nå kan man ikke tvinge vennskap på noen - ikke på barn heller. Men man kan faktisk lære barn akseptabel oppførsel og vise null-toleranse for mobbing.

Et syndrombarn i klassen trenger på ingen måte å bli noen hakkekylling. For noen blir syndrombarnet nærmest betraktet som en maskot som blir tatt med på alt det klassen gjør - også det syndrombarnet ikke mestrer

(finnes utallige diagnoser og utallige grader av alt)

Det gir en følelse av tilhørighet og deltakelse allikevel. Og det er det vel ingen part som har vondt av...?"

-Selvsagt skal alle barn lære seg toleranse, men det er da nok av elever som faller innenfor "normalen", men likevel har problemer på en eller annen måte. Tror det er bedre at de elevene går i den vanlige skolen, og at de som har syndromer som gjør at de ikke kan følge undervisningen går på spesialskoler. Det at elevene inkluderer "syndrombarnet" i leken på skolen, men ikke vil være venn med de på fritiden, blir en slags falskhet, at man som du sier, tvinger vennskap på noen. At den utviklingshemmede blir en "maskot" gjør vel ikke akkurat saken bedre. Og når jeg mener at det skal ha noe å si hva de andre barna mener, så mener jeg at man skal ikke sette et syndrombarn i en klasse der han garantert ikke får noen venner, noe han sannsynligvis ikke gjør med "normale" barn.

"MEN, hvis syndrombarnet føler seg annerledes og utilstrekkelig - og føler seg minderverdig i forhold til sine klassekamerater, så er DET følelser som må tillegges vekt.

Ikke sjelden går det helt fint gjennom barneskolen - men når hormonene bobler og alle blir ungdommer...og de begynner med "kjæresteries", mopedkjøringen, moter i stor-skala, mer prestasjonsrettet sport osv, så kan det være at syndrombarnet fortsatt er et "barn", men allikevel et såpass stort "barn" at vedkommede både føler og ser forskjellen som da synes å bli et stort gap.

Og hvis dette gjør at syndrombarnet får minderverdighetsfølelser og føler seg annerledes og utenfor, så er det nettopp DET som må vektlegges og prioriteres.

Ungdommene sliter ikke personlig med hva syndrombarnet føler...de er opptatt med sine hormonelle gjøremål og ungdomstid. De sliter ikke med at vedkommede fortsatt er klassekameraten. De har forlenget akseptert at vedkommede er en del av klassen - men ikke (nødvendigvis) noen kompis eller veninne som er med på fotballbanen, når det spilles basket...når det knises om gutter, kjøres moped, når det sminkes og finpusses osv osv.

Og DA er kanskje tiden inne for å se på andre alternativer ."

- Jeg mener ikke at de normale barna/ungdommene sliter med å ha en psykisk utviklingshemmet klassekamerat, men at som du sier, "syndrombarnet" blir ofte mer utenfor i ungdomstiden, fordi forskjellene begynner og bli så store, og han/hun ikke føler at hun passer inn. Hvorfor i all verden skal "syndrombarnet" da gå 7 år på en vanlig skole, og så bytte over til en spesialskole fordi han mistrives? Hvorfor kan han ikke begynne på en spesialskole allerede fra 1.klasse av da? Og få venner som er som han selv? At en med utviklingshemming skal måtte begynne på en vanlig skole fordi "vanlige" barn skal lære seg inkludering blir for min del helt feil

"- så for å gjenta det jeg skrev innledningsvis : Hva de "vanlige" barna måtte mene syns jeg ikke teller i samme grad som hva barnet med et syndrom måtte føle."

-Nei, hva de føler om å få en utviklingshemmet i klassen teller ikke i noen særlig grad, men det som burde telle er hvordan de kommer å forholde seg til den utviklingshemmede

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 15:51

[Del](#)

Gardsdattera:

Ja, det er godt mulig at den utviklingshemmede eleven lærer mer av å gå i klasse med "vanlige" barn, men det psykososiale er også viktig, og det innebærer å få gode venner, noe som for et psykisk utviklingshemmet barn er lettere om han møter andre "likesinnede".

Som jeg skrev til den forrige debattanten, Det er nok av elever som faller innenfor normalen som trenger hjelp. La barna inkludere de i stedet.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



GARDSDATTRAInnlegg: 51805

12.05.08 16:28

[Del](#)

Det er godt og vel utprøvd å la de psykisk utviklingshemmede gå på egne skoler. Samtidig er det også godt og vel utprøvd å holde disse unna oss normaltfungerende.

Helt fram til begynnelsen av nittitallet hadde vi store sentralinstitusjoner for de psykisk utviklingshemmede. Og vi vet hvordan det fungerte. Ingen vil ha tilbake den tida. De utviklingshemmede fikk ingen positiv utvikling på denne måten.

For meg ser det ut til at disse menneskene fungerer godt med å få bo hjemme og få gå i vanlig skole. Mange har kommet veldig langt i utviklingen på denne måten. Noen kan tilogmed kjøre bil og være i vanlig jobb. Andre forblir hjelpetrengende hele livet. Poenget er at det livet skal være godt.

Prøv heller å fokusere på hvordan de velfungerende skal tåle å ha noen som er anderledes i klassen eller i nabolaget.

Det klarer seg lenge at du hilser og smiler når du møter en av dem. Ikke er det farlig å prate med dem heller. De blir så glade så.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 16:36

[Del](#)

Jeg sier ikke at vi skal gå tilbake til tiden før desentraliseringen av institusjoner for psykisk utviklingshemmede. De har som du sier, godt av å være rundt i samfunnet og bo hjemme hos foreldrene/i egen bolig,

Som jeg skriver, de velfungerende tåler som oftest å ha en annerledes i klassen, men det betyr ikke at man vil være venn med de. Er barna dine venner med de utviklingshemmede som gikk i klassen deres? Og synes du ikke synd på de barna hvis de da ikke har noen egne venner i klassen? Hadde det ikke da vært bedre at de gikk på skole sammen andre utviklingshemmede? Sosialt må vel det være best for barnet?

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



GARDSDATTRAInnlegg: 51805

12.05.08 17:41

[Del](#)

Det med vennskap for den enkelte psykisk utviklingshemmede kan for oss normalfungerende være vanskelig å forstå samt forholde oss til. Psykisk utviklingshemming er - nettopp en utviklingshemming. Hvor mye hemmet den enkelte er blir for utenforstående vanskelig å vite noe om. Derfor vet vi heller ikke hva som er til det beste for hver enkelt.

Men det vet det teamet som er rundt den enkelte. Og det er disse som kan avgjøre hva slags "vennskap" den enkelte trenger, og hva de kan være med på.

Normalfungerende barn lærer fort hvordan de skal gjøre dette. Selvfølgelig er det mye den utviklingshemmede ikke kan eller skal være med på, men teamet rundt den enkelte har andre ting dette barnet da kan gjøre.

Bestevenn med en psykisk utviklingshemmet er uansett ikke mulig, men det går da an for barn å leke med disse barna på deres nivå av og til. Tilogmed ungdommer skal kunne klare det. Bare det å få være med på å trille rullestolen til enkelte kan være gøy, men ikke hvert friminutt.

Det blir som å leke med småunger - du er ikke bestevenn med småunger heller, selv om du er venner med de, og synes det er arti å trille sportsvogn. Og ingen store unger og ungdommer gidder å drasse rundt med småunger hele tida.

Det som er viktig er at de normalfungerende får fri fra de psykisk utviklingshemmede noe av tida, og at "vennskapet" eller "barnepasset" går på omgang. Dessuten er det alltid voksne i nærheten til å overta dersom det trengs.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 19:17

[Del](#)

GARDSDATTRA skrev:

"Bestevenn med en psykisk utviklingshemmet er uansett ikke mulig, men det går da an for barn å leke med disse barna på deres nivå av og til. Tilogmed ungdommer skal kunne klare det. Bare det å få være med på å trille rullestolen til enkelte kan være gøy, men ikke hvert friminutt.

Det blir som å leke med småunger - du er ikke bestevenn med småunger heller, selv om du er venner med de, og synes det er arti å trille sportsvogn. Og ingen store unger og ungdommer gidder å drasse rundt med småunger hele tida.

Det som er viktig er at de normalfungerende får fri fra de psykisk utviklingshemmede noe av tida, og at

"vennskapet" eller "barnepasset" går på omgang. Dessuten er det alltid voksne i nærheten til å overta dersom det trengs."

- Andre psykisk utviklingshemmede kan være bestevenner med en psykisk utviklingshemmet på deres nivå, nettopp fordi de er på hverandres nivå. Det du skriver her er jo mye av grunnen til at jeg mener det jeg mener. Barna/ungdommene som fungerer normalt er på et helt annet nivå mentalt enn de psykisk utviklingshemmede. Ergo burde de psykisk utviklingshemmede gå i klasse med andre psykisk utviklingshemmede.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



GARDSDATTRAInnlegg: 51805

12.05.08 20:58

[Del](#)

Du er tydeligvis uenig i det systemet som fungerer, og vil ha tilbake et system som ikke fungerte særlig godt. Selv om alt ikke er perfekt, så er det mange flere psykisk utviklingshemmede som har hatt ei god utvikling, og som trives bedre nå, enn med det som var før.

Det de psykisk utviklingshemmede trenger mer enn "bestevenner" er gode omsorgspersoner og et miljø som består av utfordringer. Og ettersom de kan strekke seg etter de normaltfungerende, så er det bra å være sammen med dem. I kommunenes bofelleskap får de dessuten ha samvær med andre utviklingshemmede. Jeg ser i debatten at det stilles spørsmål vedrørende aktiviteter sammen ned jevnaldrende ungdommer - at ungdommen vokser fra dem. Jeg vet ikke om det er så stort problem for de psykisk utviklingshemmede.

Uansett er det vel ingen som vil være med på ting de ikke mestrer. Førsteklassinger kan også ha vokst ifra enkelte uten at det behøver å bli noe problem.

Det som er viktig er å lære at alle er forskjellige, men at det går an å leve sammen for det.

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)



HomerSimpsonIsMyldollInnlegg: 559

12.05.08 22:57

[Del](#)

GARDSDATTRA skrev:

"I kommunenes bofelleskap får de dessuten ha samvær med andre utviklingshemmede."

- Ja, det er jo sant det, men mange utviklingshemmede barn bor hjemme hos foreldrene.

"Uansett er det vel ingen som vil være med på ting de ikke mestrer."

- Nettopp derfor er inkludering i vanlig skole en dum ting. De utviklingshemmede ser de vanlige barna mestre ting de ikke klarer. Er det ikke bedre at de er med på VIVIL-lekene og Norway Cup for utviklingshemmede, enn å delta på et vanlig fotballag hvor de garantert er den dårligste?

[Upassende innlegg?](#)

[Svar](#)

(Hentet fra; <http://vgd.no/samfunn/barn-og-foreldre/tema/1375997/tittel/inkludering-av-utviklingshemmede-barn> dato: 11.12.15, kl. 14.02)