

# Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv

Stine Vik & Rune Hausstätter

Høgskolen i Innlandet, Norge

## SAMMENDRAG

Denne artikkelen er delvis et svar på Jan Grues (2021) problematisering av grunnlaget for et spesialpedagogiske fagfelt. Han reiser relevant kritikk, men samtidig krever hans problematisering av fagfeltet en større innsikt i bredden innen det spesialpedagogiske feltet. Vi hevder at fagfeltet består av to hovedtradisjoner, og at mange av de problemene som Grue peker på langt på vei blir håndtert innad i feltet. Hans kritikk treffer godt på sentrale deler av de dominerende perspektivene som spesialpedagogikken preges av. Grues kritikk tar imidlertid ikke høyde for mangfoldet innen spesialpedagogikken. Som eksempel på en alternativ spesialpedagogikk blir Vygotskij defektologi (*defectology*) kort presentert. Dette eksemplet viser hvordan spesialpedagogikken som fagfelt ikke kan reduseres til en ensidig kategorisk forståelsesramme, men tvert imot inneholder nødvendige perspektiver til både å korrigere seg selv og det utdanningsamfunnet fagfeltet er en del av.

**Nøkkelord:** kategorier; vitenskapelig legitimitet; inkludering; Vygotskij

## ABSTRACT

### Should special education be a discipline of it's own? An insight perspective

This article is partly a response to Jan Grue's (2021) problematization of the fundament of special education. He raises relevant criticism, but at the same time his problematization of the field requires a greater insight into the field of special education. We claim that the field consists of two main traditions, and that the criticism Grue presents is central for one, the dominant, tradition within this field, but his argument lacks the necessary reflections on the alternative approach in special education. As an example of an alternative special education, Vygotsky's defectology is briefly presented. This example shows how special education cannot be reduced to a one-sided categorical framework of understanding, but on the contrary, that this academic field contains necessary perspectives to develop essential knowledge for the whole society.

**Keywords:** categories; scientific legitimation; inclusion; Vygotsky

Mottatt: Desember, 2021; Antatt: Juni, 2022; Publisert: October, 2022

The name *Hilfsschule* seems degrading to both parents and children. It inflicts a stamp, as it were, of inferiority on the pupil. The child does not want to attend a «school for fools.» The demeaning social status associated with a «school for fools» partially affects even the teachers. They are, somehow, on a lower level than teachers in a school for normal children. (Vygotskij, 1929/1993, s. 35)

\*Korrespondanse: Rune Hausstätter, e-post: [Rune.Hausstatter@inn.no](mailto:Rune.Hausstatter@inn.no)

© 2022 Stine Vik & Rune Hausstätter. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Vik, S. & Hausstätter, R. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 362–374. <http://dx.doi.org/10.23865/nprk.v8.3719>

Betydningen, rollen og posisjonen til det spesialpedagogiske kunnskapsfeltet har vært gjenstand for utallige diskusjoner (se f.eks. Gallaher et al., 2003 Hausstätter, 2011; Kauffmann & Hallahan, 2004; Kavale & Mostert, 2004; Rix, 2015; Skrtic, 1991). Nylig har Jan Grue (2021) også reist spørsmål om spesialpedagogikken bør være et eget fagfelt, og han problematiserer dette ut fra sin posisjon innenfor *disability studies* – ifølge han «et utenfra-perspektiv». Spesialpedagogikkens eksistensgrunnlag er et sentralt tema i mange studieprogram i spesialpedagogikk, og det er et tema som engasjerer til debatt blant studenter og fagpersoner.

Grue er tydelig på at hans problematisering av spesialpedagogikken er et «utenfra-perspektiv», og han gjør et poeng av at han selv ikke tilhører det spesialpedagogiske feltet. Som representanter «innenfra» vil vi her ta tak i en del av de argumentene som Grue reiser. Vi mener at dette er nødvendig for å gi et bredere fundament for å vurdere behovet for et spesialpedagogisk fagfelt. Etter vår mening er kritikken Grue presenterer noe unyansert og mangler noen svært sentrale elementer i debatten om spesialpedagogikkens posisjon. Denne artikkelen er derfor skrevet både for å støtte, og for å problematisere, temaet han tar opp. Fra et «innenfra-perspektiv» er vårt utgangspunkt at det finnes nødvendige grunner for å hevde at det er behov for et eget spesialpedagogisk fagfelt. Vi vil også hevde at det muligens er større behov for et slikt fagfelt nå enn tidligere. Grue er klar på at han ikke mener at det spesialpedagogiske feltet skal legges ned – for at det skal kunne gjøres, må det allmenne pedagogiske feltet endres som helhet. Her ligger vårt hovedargument også, dog motsatt av Grues argument: Vi hevder nemlig at eksistensen av et spesialpedagogisk fagfelt er den viktigste enkeltfaktoren i en prosess for å endre det allmenne pedagogiske området.

### Er spesialpedagogikken et fagfelt?

Sagt på en annen måte kan spesialpedagogikken forstås som pedagogikkens dårlige samvittighet. (Grue, 2021, s. 372)

Det er uklart om Grue håndterer det spesialpedagogiske fagfeltet som en utvidelse av det allmennpedagogiske fagfeltet eller som en ny disiplin med interesse for pedagogiske spørsmål. Sitatet som beskriver pedagogikkens dårlige samvittighet kan tolkes som om Grue først og fremst forstår spesialpedagogikken som en utvidelse av det allmennpedagogiske fagfeltet. Vi mener imidlertid at spesialpedagogikken må håndteres som en selvstendig disiplin fordi faget er etablert ut fra sine spesifikke forutsetninger.

Slik som tannleger, leger og psykologer har egne fagfelt med en felles interesse rettet mot menneskers helse, er allmennpedagogikken og spesialpedagogikken ulike fagfelt med en felles interesse for opplæring og utvikling av barn, unge og voksne. De er ulike fagfelt fordi de er etablert på ulike historiske fundament og har ulike utgangspunkt for sin kunnskapsutvikling. Det allmennpedagogiske fagfeltet er tydelig en del av et nasjons- og institusjonsbyggingsprosjekt, hovedsakelig knyttet opp til strategier for å etablere og beholde makt innen stat og kirke (Durkheim, 1972). Den spesialpedagogiske historien er del av en politisk og vitenskapelig debatt om muligheter

og begrensninger for individuell læring og utvikling (Richardson & Powell, 2011). Koblingen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske fagfeltet er av relativt ny dato, og da som del av eugenikkens strategi for å skape en sterk nasjonal rase (Kavale & Mostert, 2004; Kirkebæk, 1993; Simonsen, 2012).

Dette er med andre ord ikke historien om den allmenne pedagogikkens dårlige samvittighet. Det er heller ikke historien om hvordan ekskluderte mennesker blir inkludert i et allmennpedagogisk prosjekt. Den spesialpedagogiske historien er et selvstendig fenomen med grobunn i vitenskapelig nysgjerrighet (Richardson & Powell, 2011), i politiske maktkamper (Froestad, 1999; Ravneberg, 1999) og i filantropiske interesser (Hausstätter, 2013a). Som vist av Hausstätter og Thuen (2015) er det flere ulike retninger og tradisjoner som først etter andre verdenskrig ble samlet til det vi i dag beskriver som spesialpedagogikk. Denne utviklingen er i beskjeden grad styrt av den historiske utviklingen av det allmennpedagogiske fagfeltet – bortsett fra ett gjennomgående historisk faktum: at samfunns- og utdanningsfeltet ikke har som mål å være et tilbud til alle. Tvert imot; utdanningsfeltets sentrale oppgave har vært – og er – å skille ut, ekskludere og rangere mennesker i kategorier som er tilpasset de samfunnsstrukturene vi har skapt (Hausstätter, 2013b).

Samfunnet har skilt ut mennesker, og enkelte av disse gruppene har spesialpedagogikken utviklet kunnskap om. Denne utskillelsen skjedde ikke fordi det eksisterte et alternativ, et spesialpedagogisk tilbud, men fordi dette var, og delvis er, en helt sentral del av utdanningssystemet – utdanning skal skille ut. Disse utskillingsprosessene er fortsatt aktive i dagens skolesystem (for eksempler se Hausstätter, 2013b, 2022), til tross for at det de siste femti årene har vært en tydelig ambisjon om å tilby et utdanningssystem for alle. Det er imidlertid rimelig å hevde at spesialpedagogikkens eksistens, særlig etter andre verdenskrig, er benyttet som et legitimt politisk redskap for å skape homogene klasser i det ordinære skolesystemet. Dette er en del av spesialpedagogikkens utfordrende side som vi vil vende tilbake til senere.

Grue (2021) gjør rett i å peke på nødvendigheten av å skape en historisk bevissthet rundt fagets posisjon og utvikling. En begrensning i hans beskrivelse er imidlertid at den ensidig peker på den historiske fremveksten av det man innenfor spesialpedagogikken beskriver som et kategorisk perspektiv. Følger man den historiske utviklingen av spesialpedagogikken vil det også dukke opp andre forståelsesrammer og kontekster for spesialpedagogisk kunnskap. Spesialpedagogikken kan derfor ikke håndteres som et entydig fagfelt. Det spesialpedagogiske feltet er tydelig splittet i ulike grupperinger med ulike forståelsesrammer for hva som legitimerer spesialpedagogisk kunnskap (Hausstätter, 2011; Vik, 2015). Ytterpunktene er en tradisjon som bygger sin forståelse på individuelle kategorier (altså «Mennesker med ...») med støtte i naturvitenskapelig inspirert forskning innen psykologien og det medisinske fagfeltet. Motsatsen til dette er en tradisjon som bygger på en sosial- og vitenskapsteoretisk kritikk av det kategoriske perspektivet med base blant annet i sosiologi, filosofi og kritisk psykologi. Begge disse tradisjonene er tydelige internt i det spesialpedagogiske feltet, men det er rimelig å hevde at det kategoriske perspektivet har en hegemonisk posisjon når

spesialpedagogisk kunnskap blir håndtert politisk og praktisk. Grues kritikk er derfor i hovedsak en problematisering av en retning, den kategoriske, innen det spesialpedagogiske feltet, og ikke en kritikk av spesialpedagogikken som et hele. Grues faglige identitet innen *disability studies* kan også bidra til å tydeliggjøre bredden i det spesialpedagogiske feltet. Spesialpedagogikken og *disability studies* har en felles plattform i fagområdet som kalles *disability studies in education* (se f.eks. Danforth & Gabel, 2006) med egne vitenskapelige tidsskrifter der man ut fra en rekke vitenskapelige posisjoner problematiserer utskillelse og marginalisering innenfor utdanningsfeltet.

Med utgangspunkt i et innenfra-perspektiv er det viktig å være bevisst på at det spesialpedagogiske feltet har en faglig bredde som blant annet kommer til uttrykk i måten man forstår og tolker de spesielle i spesialpedagogikken (Hausstätter, 2010). Dette mangfoldet internt i det spesialpedagogiske feltet skyldes blant annet at spesialpedagogikken gjennom de siste 200 årene har utviklet seg som et selvstendig akademisk fagfelt som i dag er tydelig gjennom egne utdanningsløp i høyere utdanning og egne akademiske tidsskrifter og konferanser.

### **Inkludering og spesialpedagogikk**

Grue (2021) kobler fenomenet inkludering til debatten om spesialpedagogikkens fagidentitet. Denne koblingen er ikke uten utfordringer. Spesialpedagogikken har en tydelig tradisjon og målsetting om å tilby aktiviteter som fører til at mennesker får en plass og posisjon i samfunnet. Dette fokuset kan beskrives som et mål om å skape deltagelse, men det politiske prosjektet om å skape et inkluderende samfunn og en inkluderende skole har ikke vært et sentralt spesialpedagogisk mål. Koblingen mellom inkludering og spesialpedagogikk er av nyere dato. Kiuppis (2014) viser hvordan denne koblingen oppsto som del av OECDs pragmatiske organisatoriske struktur på tidlig 1990-tallet. Kiuppis viser også hvordan OECDs utviklingsmål for utdanningssektoren både hadde en strategi for «education for all» og en strategi for «inclusive education». I utgangspunktet er dette strategier med samme mål og burde derfor slås sammen, men som pekt på av Kiuppis ble disse satsingsområdene koblet opp til ulike tidligere historiske strukturer innen OECD. OECD har siden 1965 operert med en deling mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og i tråd med denne historiske oppdelingen ble målsettingen «utdanning for alle» en strategi for den allmenne pedagogikken, mens «inkluderende opplæring» ble lagt under den spesialpedagogiske retningen. Kiuppis peker på at en sentral årsak til dette var at interesseorganisasjonene som støttet etableringen av inkluderende opplæring i hovedsak kom fra funksjonshemmedefeltet, og at de i stor grad derfor argumenterte med grunnlag i en kritikk av det spesialpedagogiske fagfeltet. Inkludering slik vi håndterer begrepet i dag er altså ikke knyttet opp til den spesialpedagogiske selvforståelsen, men er et resultat av politiske prosesser.

Posisjonen til ideen om inkludering i spesialpedagogikken er derfor debattert og fremstår fortsatt som utfordrende (Hegarty, 2001; Wilson, 1999, 2000). Særlig

er spørsmålet om hvordan inkluderingsmålsettingen skal forstås og håndteres den enkeltfaktoren som de siste 30 årene har ført til de største interne diskusjonene og meningsutvekslingene i og rundt dette fagfeltet (Brantlinger, 1997). Kommentaren Grue (2021) kommer med om at inkludering er avhengig av ekskludering er derfor et velkjent paradoks innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Det er to hovedstrategier for å løse opp i dette paradokset i den spesialpedagogiske debatten. Fra en kategorisk forståelsesramme er argumentet at inkludering ikke er spesialpedagogikkens hovedoppgave – altså at det faktisk ikke er et relevant problem. Spesialpedagogikkens hovedoppgave er i denne retningen å gi barn, unge og voksne redskaper til å håndtere de læringsutfordringene de opplever (Kauffmann & Badar, 2014). Ved å gi dem mulighet til å redusere barrierer, vil de bli bedre i stand til å bli aktive deltagere i samfunnet – altså bli inkludert. Inkludering er altså et resultat av opplæring og ikke en forutsetning for opplæringen.

Alternativet til det kategoriske perspektivet presenterer inkludering som en forutsetning for opplæring (Hausstätter, 2007). Innen dette feltet kan man hevde at det er mulig å skape inkluderende fellesskap uten først å gå via ekskludering (ved for eksempel å følge inkluderingshåndboka (Booth & Ainscow, 2016)). Et annet perspektiv er at man erkjenner problemet med marginalisering for å kunne skape inkludering – og at dette er et paradoks man må leve med innen dette fagfeltet. Det som samler dette perspektivet er imidlertid en problematisering av den kategoriske forståelsesrammen for spesialpedagogisk kunnskap og den tilsynelatende forutsigbarheten og sikkerheten som ligger i å håndtere mennesker som del av kategorier (Gallagher, 2006; Rix, 2020). Målet må være å skape et utdanningsfelt der man ikke er avhengig av kategorier for å skape gode utviklingsmuligheter for samtlige barn, unge og voksne. Grue (2021) hevder at man her beskriver en utopisk verden – en verden som kan være mulig rent fysisk å skape, men han tviler på at det er mulig å endre på sosiale prosesser i den grad at det blir realitet:

I andre sammenhenger er det lett – og vanlig – å falle tilbake på en implisitt medisinsk modell. Finnes det læringsproblemer, må det i siste instans skyldes individuell patologi. Pedagogikken har kan hende et [...] ansvar for å inkludere barn med slike former for patologi, men da er denne inkluderingen per definisjon utenfor normalpedagogikkens virkeområde. Den er et spesialpedagogisk prosjekt. (Grue, 2021, s. 382)

Grue (2021) har rett i sin antagelse om at den ordinære pedagogikken vil overføre ansvaret til det spesialpedagogiske feltet når utfordringen knyttet til inkludering blir reist. Det problematiske med den beskrivelsen han her presenterer er at han automatisk henviser til en kategorisk, patologisk, forståelse av spesialpedagogikken. Som tidligere beskrevet er det spesialpedagogiske feltet mer enn det kategoriske perspektivet, men det er korrekt at det patologiske perspektivet har en dominerende posisjon i praksis og politisk. Her ligger, etter vår mening, spesialpedagogikkens marginaliserende side.

### Spesialpedagogikkens marginaliserende side

Allmennpedagogikken har organisert sitt fagfelt i ulike grupperinger. Som fagperson kan man orientere sin kunnskap mot didaktiske løsninger, mot akademiske felt slik som pedagogisk filosofi, pedagogisk historie, pedagogisk psykologi, sosiolog og teknologi og så videre, eller mot institusjonelle nivåer slik som grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Det allmennpedagogiske feltet er altså organisert rundt områder der individet i begrenset grad står i sentrum for kunnskapsutviklingen – vitenskapelig kunnskap er knyttet opp til institusjon, kultur, akademisk felt, organisatoriske og didaktiske strategier og politiske områder. Det spesialpedagogiske feltet har imidlertid historisk sett en annen organisering. Spesialpedagogikken er organisert ut fra en tydelig individorientert kunnskapsstruktur der fagfeltet har fokusert tydelig på mennesket og de begrensningene som mennesket står overfor i sin læring og utvikling. Strukturen man historisk har benyttet for å beskrive disse begrensningene er basert på en klassisk medisinsk organisering med tydelige kategorier gjennom diagnostisering for på denne måten å gi presise beskrivelser av avvik, og strategier for å redusere konsekvensene av avviket. Den medisinske behandlingens prinsipp er idealet – man finner problemet og løser problemet slik at det forsvinner eller at man kan leve med det. Fordi man så tydelig bygger på dette behandlingsprinsippet blir spesialpedagogisk hjelp fremstilt som noe positivt – det lover en endring og bidrar til løsning. Det er derfor ikke rart at denne formen for kategorisk spesialpedagogikk har en dominerende posisjon i samfunnet både politisk og praktisk.

Grue (2021) eksemplifiserer, på en god måte, denne forståelsen av spesialpedagogisk strategi ved å henvise til «gap-modellen». Dette er en åpenbar kategorisk strategi der individets ferdigheter blir sammenlignet med samfunnets krav. I den grad individet ikke er i stand til å nå opp til samfunnets krav kan man definere avvik som også kan beskrives som unormale (Hausstätter & Connolley, 2012). «Gap-modellen» er også et godt eksempel på det vi beskriver som spesialpedagogikkens marginaliserende side, ved at den tydelig viser praksis ved den tradisjonelle spesialpedagogiske strategien. Innen den tradisjonelle, kategoriske rammen for spesialpedagogisk praksis er følgende utgangspunkt for kunnskap og handling: *menneskets evne – samfunnets krav = (negativ) ferdighet* (jf. gap-modellen). Den samme logikken er også gjeldende i diagnosetradisjonen som spesialpedagogikken benytter seg av – altså beskrivelsen av avstanden mellom samfunnets normalitetsrammer og enkeltindividers måloppnåelse av disse. Det spesialpedagogiske fokuset retter seg altså mot menneskets ferdigheter i en negativ forstand, og fokus samt innsats retter seg mot å redusere disse negative elementene. Vygotskij (1929/1993) pekte på denne fundamentale forutsetningen for spesialpedagogisk praksis for snart 100 år siden, og han beskriver dette som negativ pedagogikk – en pedagogikk som reduserer mennesket til feil og mangler.

Det å være annerledes, det å være spesiell og det å skille seg ut, er ikke i seg selv et problem. Mange mennesker ønsker å skille seg ut, være enere i sport, hevde seg i arbeidslivet og i sosiale fellesskap. I mange situasjoner og kontekster er det å være

spesiell noe positivt og noe mange ønsker å oppnå. Det spesielle i spesialpedagogikken er imidlertid ikke positivt, nettopp fordi det eksisterer et grunnleggende negativt utgangspunkt i måten utskillellesprosessen gjennomføres på. Det å være spesiell i en pedagogisk kontekst er derfor utskillende i tydelig negativ forstand. Disse negative marginaliseringsprosessene blir ytterligere forsterket av at samfunnet legger klare begrensninger og tabu for enkeltmenneskers muligheter til å oppnå en akseptabel samfunnsposisjon som en følge av pedagogikkens marginaliserende prosess. Disse prosessene og tabuene er kanskje best beskrevet i mer skjønnlitterære og biografiske tekster slik som *Jonas* (Bjørneboe, 1955), *Vidunderbarn* (Jakobsen, 2010) og *Jeg lever et liv som ligner deres* (Grue, 2018). Vi kan også legge til at denne marginaliserende prosessen blir ytterligere forsterket gjennom måten kategoriene blir samlet på. I et forsøk på å oppnå homogenitet og forutsigbarhet har den generelle pedagogikken en etablert tradisjon der man grupperer mennesker etter alder (i andre kulturer kan man også se at man benytter f.eks. kjønn og rase). Spesialpedagogikken bygger sin homogeniserende strategi på diagnostiske kjennetegn som samler barn, unge og voksne i grupper med like kategorier. Dette er en strategi som forsterker inntrykket av annerledeshet og utenforskap fordi utskillingen baserer seg på begrensninger som mennesker har (jf. Vygotskij-sitatet i introduksjonen).

Spesialpedagogikken har altså en problematisk side som kommer som en konsekvens av de mer grunnleggende forutsetningene for spesialpedagogisk kunnskapsutvikling: et individorientert utgangspunkt og en kunnskapsutvikling basert på menneskets manglende evne til å håndtere samfunnskrav. Dette perspektivet og disse forståelsesrammene for spesialpedagogisk kunnskap er fortsatt den dominerende måten dette fagfeltet blir forstått på, noe som kommer til uttrykk gjennom måten vi organiserer spesialpedagogisk hjelp og støtte i utdanningssektoren, hvordan politikere og enkelte interesseorganisasjoner argumenterer for sine behov og politiske holdninger, og hvordan forskningsfeltet fordeler ressurser til forskningsprosjekter. Vi ser tydelig problemer ved en slik forståelse og er derfor enige i Grues kritikk. Hadde hans beskrivelse og vår beskrivelse av det kategoriske perspektivet vært det eneste mulige utgangspunktet for det spesialpedagogiske feltet, hadde man etter vår mening hatt en legitimitetskrise i faget. Men det spesialpedagogiske feltet har, som beskrevet tidligere, et bredere kunnskapsfelt enn det kategoriske. Videre i artikkelen vil vi kort greie ut om noen sentrale elementer ved dette perspektivet som i det minste reduserer de problematiske sidene ved det spesialpedagogiske fagfeltet.

### Et spesialpedagogisk alternativ

Spesialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag har et individfokus. Dette utgangspunktet har, som vi har vist tidligere, utfordringer knyttet til seg ved at det kan føre til ekskludering og marginalisering. Individfokuset er imidlertid helt sentralt for eksistensen av det spesialpedagogiske kunnskapsområdet. Det er med utgangspunkt i enkeltmenneskers livssituasjon at teorier og strategier skal vurderes og kvalitetssikres – spesialpedagogikken

kan her bidra til en retningsjustering både innen eget felt, innen det allmennpedagogiske fagområdet og innen utdannings- og samfunnssystemet generelt. Spesialpedagogikken har dette potensialet fordi den i tillegg til et kategorisk perspektiv har en tradisjon som stiller seg kritisk til eget kunnskapsfelt og andre kunnskaps- og praksisfelt som håndterer mennesker som opplever barrierer for deltagelse og læring.

Et eksempel på en slik kritisk tradisjon kan være interessen og oppmerksomheten som det spesialpedagogiske kunnskapsområdet retter mot allmennpedagogisk praksis i skolen (se f.eks. SPEED-prosjektet: <https://www.hivolda.no/Forsking/Forsking/prosjekt/speed-prosjektet>). Et annet eksempel er hvordan spesialpedagogisk analyse kan bidra til å reise spørsmål ved pedagogisk teori og kunnskapsutvikling (Hausstätter, 2022; Vik, 2015) gjennom å problematisere pedagogiske teorier som implisitt bygger på ekskludering. Etter vår mening gir derfor det spesialpedagogiske fagfeltet et viktig bidrag og korrigerer til et utdanningsfelt som skal være for alle. Dette korrigerende alternative perspektivet kan knyttes til det sosiale opprøret i den vestlige verden fra 1960-tallet, gjennom perspektiver på normalitet og integrering (Askheim, 2003). Vi vil imidlertid presentere vår beskrivelse av det spesialpedagogiske alternativet på et betydelig eldre teoretisk grunnlag – Vygotskijs defektologi som han beskrev på 1920-tallet.

### **To fundamentale forutsetninger for teoriablering**

Smagorinsky (2012) peker på sammenhengen mellom Vygotskijs kulturelle bakgrunn og hans teorier om menneskelig læring. Sentralt for å forstå hans perspektiver på deltagelse, marginalisering og læring var hans bakgrunn som jøde og hviterusser. Dette satte han i en marginalisert posisjon i datidens Sovjetunionen. Dette er en erfaring som også gjenspeiler seg i måten Vygotskij (1929/1993) forstår og beskriver det «spesialpedagogiske» området han er en del av. Hans utgangspunkt er at vi må erkjenne og handle ut fra at samfunnet er organisert asymmetrisk. Samfunnsinstitusjoner, strukturelle løsninger og redskaper vi benytter oss av for å håndtere samfunnet er tilpasset flertallet av menneskene i et samfunn – et flertall som kan sies å ha relativt like perseptuelle, motoriske og kognitive «strukturer». (Vi kan ikke beskrive dette som «evner», for det er en kvalitativ beskrivelse som fører tankene inn mot en rangering der noen har gode og andre mindre gode evner.) Samfunnet er strukturert rundt en del løsninger som man forventer at enkeltmennesker skal greie å beherske, lære seg å beherske, innenfor en gitt tidsramme og på en bestemt måte. Denne dominerende samfunnsstrukturen oppleves gjerne som normal eller rett, og gir derfor legitimitet til å skille ut og marginalisere mennesker som ikke løser samfunnsutfordringer på lik måte. Denne forståelsen av samfunnets oppbygning reiser to krav til spesialpedagogikken som fag. For det første må spesialpedagogikken som fag ha kunnskap om samfunnet man skal gjennomføre opplæring innenfor. Man må forstå samfunnets mekanismer, systemer og hierarkier for å på best mulig måte bidra til utviklingen av kunnskap og ferdigheter hos den enkelte, som dermed kan bli en aktiv samfunnsdeltager. For det andre må



spesialpedagogikken som fag også engasjere seg i opplæringen av samfunnet. Andre aktører i samfunnet må få en forståelse av hvilke muligheter og potensial mennesker med «defekter» kan bidra med. Vygotskij (1929/1993) gjør et poeng ut av at nettopp dette – å se etter potensial hos mennesket – er det som skiller et marxistisk samfunn på 1920-tallet fra et europeisk samfunn som skiller ut og luker bort mennesker med funksjonsnedsettelse.

Både det å forstå og informere samfunnet om potensial og muligheter som mennesker med funksjonsnedsettelse har, er derfor et viktig område innen det spesialpedagogiske feltet. Spesialpedagogikken må derfor ha et bein innenfor den akademiske samfunnsvitenskapelige fagtradisjonen og rette forskningsfokus mot samfunnets barrierer for deltagelse.

Den andre fundamentale forutsetning for det spesialpedagogiske fagfeltet er vår forståelse av ulikhet mellom mennesker. Vygotskij (1929/1993) peker på Vestens kvantitative måte å håndtere mennesker på i pedagogikken – et perspektiv der alle er like, men skaleres etter ferdigheter der for eksempel noen er gode eller dårlige til å lese, gode eller dårlige til å løse matematiske oppgaver og så videre. Denne strategien fører til det som tidligere her er beskrevet som en negativ pedagogikk: menneskets evne – samfunnets krav = (negativ) ferdighet. Et fundamentalt motsatt utgangspunkt for spesialpedagogikken er å forstå mennesker som en kvalitativ enhet:

A child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who developed differently [...] a child in each stage of his development, in each of his phases, represents a qualitative uniqueness, i.e., a specific organic and psychological structure; in precisely the same way, a handicapped child represents a qualitatively different, unique type of development. (Vygotskij, 1929/1993, s. 30)

Med andre ord, et menneske med et funksjonshinder er et kvalitativt annet menneske enn andre. Dette er ikke en rangering av mennesker, men et biologisk faktum. Mennesker som er biologisk ulike opplever og lever i verden på en kvalitativ ulik måte. Et menneske som ikke kan se lever i en annen verden enn det seende mennesket. Men mennesker som er en biologisk minoritet vil oppleve større barrierer i samfunnet fordi verden er tilpasset majoriteten. Spesialpedagogikkens oppgave er å bidra til at minoriteten finner sin vei, sin posisjon og sin strategi for samfunnsdeltagelse. Men dette skal ikke gjøres med utgangspunkt i negative ferdigheter. Dette utgangspunktet krever en annen pedagogikk – en pedagogikk som bygger på menneskets individuelle kapasitet og samfunnets «redskaper».

### **Kompensasjon som spesialpedagogisk prinsipp**

«Albert» har fått utdelt en rekke multiplikasjonsoppgaver på et ark. Han begynner å se nedover arket – peker på hver enkelt oppgave med pekefingeren, snakker til seg selv om hva oppgavene betyr og skriver svaret på de oppgavene han raskt gjenkjenner

og vet svaret på. De mer vanskelige oppgavene utsettes til sist. Når disse vanskelige oppgavene skal løses teller han på fingrene, han deler opp oppgavene i mindre deler, skriver «husketall» ved siden av og kommer da til slutt frem til svarene på stykkene.

Pekefingeren og samtalen han holder med seg selv, hjelper han med å holde fokus på oppgaven han er pålagt. Ved å løse de lette oppgavene først får han gjort utfordringen mer oversiktlig, han bruker fingrene og hjelpetall til å huske og til å redusere den abstrakte kompleksiteten. Her er det en rekke kompensatoriske strategier «Albert» benytter seg av for å løse oppgavene samfunnet har krevd av han. Dette er strategier han selv har funnet, og som han opplever hjelper ham til å løse matematiske utfordringer. Innen negativ pedagogikk blir hans strategier gjerne brukt som eksempler på feil og mangler – de er uttrykk for at han ikke greier å utføre abstrakte kognitive oppgaver. Innen «defektologien» er «Alberts» strategier imidlertid uttrykk for styrke. Den viser kapasitet, kreativitet og vilje til å finne løsninger på utfordringene han står ovenfor. Vygotskij (1929/1993) bruker tilsvarende eksempler for å forkaste ideen om IQ – fordi den reduserer menneskelig kapasitet til noen endimensjonale variabler. Evnen til å finne strategier, til å løse utfordringer, ved hjelp av egne konstruksjoner er heller uttrykk for en kapasitet som overskrider reduksjonismen i IQ – det viser menneskets evne til å overleve. Denne kapasiteten må være utgangspunkt for en individorientert spesialpedagogikk.

Spesialpedagogikken har med dette lagt grunnlag for en alternativ «diagnostisering» – en diagnostisering av potensialet som hvert enkelt menneske har til å finne sin plass i samfunnet. Dette må ikke forveksles med å finne menneskets «sterke side», for det er implisitt en sammenligning av mennesker. Potensialet det er snakk om her er menneskets mulighet til å løse oppgaver som man i utgangspunktet har problemer med å løse. Det er gjennom å se og forstå enkeltmenneskers strategi for kompensasjon at spesialpedagogikken skal bygge sin individorienterte praksis. Utgangspunktet er altså individet, ikke den kategoriske diagnosen, og gjennom å komme i kontakt med enkeltmennesker, gjennom å forstå og tolke, kan man bygge opp en spesialpedagogisk strategi på det enkelte menneskets mulighet til kompensasjon. Det er her snakk om en forståelse og holdning til læring og utviklingsprosesser som finner og beskriver potensial og ikke begrensninger blant mennesker som er kvalitativt ulike. Det de har felles er arbeidet med å finne sin plass i en verden dominert av et flertall de ikke tilhører. Det utfordrer også den spesialpedagogiske profesjonsrollen fordi denne formen for «diagnostisering» må ta utgangspunkt i hvert enkelt menneske og ikke i en predefinert kategori som grunnlag for spesialpedagogiske strategier.

Eksemplet ovenfor er en beskrivelse av psykisk kompensasjon, men kunnskapsutvikling og problemløsning er del av en sosiokulturell sammenheng der verden også kan bidra med strategier for løsninger. Det finnes en rekke utviklede redskaper som støtter opp om menneskets evne til å kompensere for sin annerledeshet. Disse redskapene er i noen tilfeller utviklet konkret som et tiltak – for eksempel en rullestol, tegnspråk eller en førerhund. Det finnes imidlertid også en rekke redskaper i samfunnet

vårt som ikke konkret er laget for mennesker med funksjonsnedsettelse – slik som for eksempel pc-er, sms-systemet på mobiltelefonen og kalkulatoren.

Rullestolen er spesifikt utviklet for å ivareta mennesker som har vanskeligheter med å bevege seg, og det er allment akseptert at mennesker som har dette problemet bør kunne få benytte en rullestol. Det er imidlertid det samme prinsippet som bør følge bruken av kalkulatoren – mennesker som har matematiske utfordringer har prinsipielt rett til å benytte kalkulator til å løse sine matematiske utfordringer. Rullestolen og kalkulatoren er med andre ord det samme – redskaper samfunnet har tilgjengelig for at mennesker kan være aktive deltagere. Hvilke av de eksisterende redskapene som kan benyttes og prosessen med å utvikle nye redskaper er et fagområde for spesialpedagogikken. Særlig er koblingen mellom psykologisk kompensasjon og kompensasjon gjennom bruken av redskaper et viktig område for spesialpedagogisk praksis.

### **Spesialpedagogikken som eget fagfelt**

Denne korte redegjørelsen av noen hovedelementer i Vygotskijs (1929/1993) teoretiske beskrivelse er et eksempel på hvordan det spesialpedagogiske fagfeltet inneholder en bredde og et mangfold ut over den rammen Grue (2021) presenterer i sin problematisering av spesialpedagogikken. Faget bygger sitt kunnskapsgrunnlag med utgangspunkt i enkeltmenneskers livssituasjon. Dette individperspektivet rettes mot individuell læring og utvikling, mot politiske prosesser og samfunnsstrukturer innen utdanningssektoren og samfunnet generelt, og i tillegg retter faget seg mot holdninger og vitenskapsteoretiske kunnskapskonstruksjoner i akademien. Spesialpedagogikken som fag har derfor et potensial til å påvirke konkret livssituasjonen til enkeltmennesker og samfunnet generelt (Vik & Hausstätter, 2014). Antallet barn, ungdommer og voksne som faller utenfor det etablerte samfunnslivet er stigende. Det er med andre ord flere og flere som ikke har en aktiv plass som medlemmer av samfunnet. Behovet for å reise spørsmål ved måten samfunnet og institusjonene er organisert og fungerer på er derfor økende, og den spesialpedagogiske fagkunnskapen er et viktig redskap til denne formen for samfunnsanalyse.

I innledningen til denne teksten hevdet vi at eksistensen av et spesialpedagogisk fagfelt er den viktigste enkeltfaktoren i en prosess for å endre det allmenne pedagogiske området. Vi hevder dette fordi den interne debatten om spesialpedagogikkens eksistens har bidratt til en selvransakelse om nødvendigheten og innretningen på spesialpedagogiske tiltak. Denne selvransakelsen bør også rettes mot det allmenne pedagogiske feltet, som vi hevder er en sentral årsak til marginaliseringsprosesser i samfunnet – spesialpedagogikken kan derfor fungere som en korrektur til den generelle pedagogikken og utdanningsfeltet. Vi kan gå enda tydeligere frem og reise spørsmål ved om ikke allmenne pedagogikken, med sitt manglende individfokus, bør legges ned og erstattes med spesialpedagogikk? Pedagoger som identifiserer seg med det allmenne pedagogiske feltet vil antagelig reagere negativt på dette forslaget og avfeie det.

Da er det imidlertid nødvendig å understreke at denne type angrep har det spesialpedagogiske feltet blitt møtt med i lang tid. En løsning på denne opposisjonen kunne vært å utvikle en ny type pedagogisk kunnskap som forener de sentrale elementene både innen generell og spesiell pedagogikk (satsingen på tilpasset opplæring er et slikt mislykket forsøk).

Vi hevder at det er behov for det spesialpedagogiske fagfeltet, men vår artikkel understreker også at det er utfordringer ved dette fagområdet og at det har problematiske sider. Det dominerende, kategoriske perspektivet innenfor dette faget har elementer ved seg som kan bidra, ved ukritisk bruk, til å forsterke ekskluderingsmekanismer som eksisterer i samfunnet generelt. Denne faren er særlig stor hvis de spesialpedagogiske perspektivene ikke tar rikelig høyde for den samfunnskonteksten som læring, utvikling og deltagelse inngår i. Grue (2018) peker på dette sentrale problemet gjennom beskrivelse av egne erfaringer fra sitt eget liv. Spesialpedagogikken som fag må derfor fortsette sin interne debatt om fagets legitimitetsgrunnlag, og vi oppfordrer andre fagfelt til å gjøre det samme.

### Forfatteromtaler

**Stine Vik** er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Vik har en rekke publikasjoner innen tematikken tidlig innsats. Hun har i tillegg en særlig interesse for pedagogisk teoriutvikling, medborgerskap og etikk.

**Rune Hausstätter** er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Han har publisert en rekke bøker og artikler som retter seg mot inkluderende pedagogikk, spesialpedagogisk teori og politikk og profesjonsforståelse.

### Referanser

- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Gyldendal.
- Bjørneboe, J. (2018). *Jonas*. Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1955)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network Limited.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425–459. <https://doi.org/10.3102/00346543067004425>
- Danforth, S. & Gabel, S. L. (2006). *Vital questions facing disability studies in education*. Peter Lang.
- Durkheim, E. (1972). *Emile Durkheim: Selected writings*. Cambridge University Press.
- Froestad, J. (1999). Normalisering som disiplinering. I S. Meyer & T. Sirnes (Red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (s. 76–98). Ad Notam Gyldendal.
- Gallagher, D. (2006). If not absolute objectivity, then what? A reply to Kauffman and Sasso. *Exceptionality*, 14(2), 91–107. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex1402\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1402_3)
- Gallagher, D., Heshusius, L., Iano, R. P. & Skrtic, T. M. (2003). *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Love Publishing Company.
- Grue, J. (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Gyldendal.
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–386). Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Fagbokforlaget.

- Hausstätter, R. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: Et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I S. M. Reindal & R. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 53–71). Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy: a conceptual analysis* [Doktorgradsavhandling, Helsinki University]. HELDA. <http://hdl.handle.net/10138/25847>
- Hausstätter, R. (2013a). An article concerning romanticism, nationalism and the moral argument in special education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 299–310. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761151>
- Hausstätter, R. (2013b). «20-prosentregelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, 6. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Hausstätter, R. (2022). Utdanningens normalitetstradisjoner. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (kap. 5). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa010305>
- Hausstätter, R. & Connolley, S. (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the 'special' in special education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 181–188.
- Hausstätter, R. & Thuen, H. (2015). The development of special education in Norway. *Advances in Special Education*. Vøl. 28, Emerald Group Publishing Limited, 181–207. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028013>
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education – a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243–249.
- Jakobsen, R. (2010). *Vidunderbarn*. Cappelen Damm.
- Kauffmann, J. & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.13>
- Kauffmann, J. & Hallahan, D. P. (2004). *Special education: What it is and why we need it*. Pearson.
- Kavale, K. & Mostert, M. P. (2004). *The positive sides of special education: Minimizing its fads, fancies and follies*. R&L Education.
- Kirkebæk, B. (1993). *Da de åndssvage blev farlige*. Socpol.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connection from the start of the «Salamanca Process». *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Ravneberg, B. (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av spesialpedagogenes yrkesutvikling 1880–1990* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Richardson, J. & Powell, J. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary Paradoxes*. Stanford University Press.
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special? Rethinking educational support within a community of provision*. Routledge.
- Rix, J. (2020). Our need for certainty in an uncertain world: The difference between special education and inclusion? *British Journal of Special Education*, 47, 283–307. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12326>
- Simonsen, E. (2012). «Folkeskolens ytterste forpost» – en annen historie om den norske folkeskolen 1945–1970. I *Udannelsehistorie. I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen* (s. 118–144). Selskabet for Skole- og Udannelsehistorie.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing Company.
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, «defectology», and the inclusion of people of difference in the broader cultural stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8, 1–12.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer]. <http://hdl.handle.net/11250/298860>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk*, 6. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Vygotskij, L. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 2. The fundamentals of defectology*. Plenum Press. (Opprinnelig utgitt 1929)
- Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about «inclusion». *Support for Learning*, 14(3), 110–112. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00114>
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/088562500750017907>