

# MASTEROPPGAVE

Oppgave

Mot en ny framtid?  
Spesialpedagogen mellom ideal og virkelighet

Utarbeidet av:

Elisabeth Klette Lauritzen

Fag:

Spesialpedagogikk

Avdeling:

Avdeling for lærerutdanning



Høgskolen i Østfold



hiof.no

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om hva det kan bety som spesialpedagog å nærme seg en fremtidsvisjon som kan gi større verdighet for mennesker med funksjonshemning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Julia Kristevas *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning* der Kristeva ser behovet for en mentalitetsendring for at vi som samfunn skal kunne nærme oss en fase med større verdighet for mennesker med funksjonshemning. Kristeva ser for seg en *ny* humanisme da den gamle forstås innenfor postmoderne tenkning som ikke- menneskelig nok. For å få til en bevegelse fra virkelighet mot et ideal, må vi ha mot til å gå inn i det en kan synes er vanskelig, fremmed og skremmende, noe som kan sammenlignes med den klassiske dannelsesreisen. Som spesialpedagog er det ikke de store verdenshavene som skal prøve oss, men snarere må vi møte de ubevisste mekanismene som holder oss tilbake – både som enkeltpersoner og som samfunn. Det er altså en mentalitetsendring som må til for å dytte utviklingen i retning av en bedre fremtid for mennesker med funksjonshemning – og alle, hevder Kristeva. Men dersom en vet hvor en skal, hvis en ut i fra en fremtidsvisjon eller et ideal ser for seg en bedre fremtid, vil veiene dit være ukjente, men vi må allikevel bevege oss i den retning. For spesialpedagogen sin del er det ikke nok å bare jobbe på individnivå – vi må jobbe for at samfunnet utvikler seg, men det vil også at vi kreve at vi forholder oss til det som skjer på et ubevisst nivå. Kristeva ser det slik at de holdningene vi har, de ubevisste mekanismene, er grunnleggende for om vi får en bedre fremtid eller ikke. Julia Kristeva fikk Holbergprisen første gang i 2004, og 26. november 2014 mottar hun den igjen, og prisen gis for fremragende forskning innenfor samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Holbergprisen, 2014). Å undersøke hennes fremtidsvisjon i forhold til hva det kan være dannes til spesialpedagog, kan bidra til at vi ser nye muligheter for fremtiden for mennesker med funksjonshemning og for alle.

## **Forord**

Takk til veileder Hans Petter Wille for responsen på mine begynnelse og den gode støtten underveis.

Takk til familie, venner og hjelpere for samtaler og håndsrekning i hverdagen.

Takk til dere som har fått meg til å undre og aldri slutte å spørre.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Forord .....	2
Innholdsfortegnelse .....	3
1. Innledning .....	5
1.1 Introduksjon .....	5
1.2 Mål med prosjektet .....	6
1.3 Problemstillinger i undersøkelsen .....	7
1.4 Teoretisk og faglig tilnærming .....	7
1.5 Oppgavens struktur .....	9
1.6 Etske hensyn .....	11
1.7 Feltarbeid i biblioteket .....	12
2.1 Ontologi .....	13
2.2 Epistemologi .....	13
2.3 Metodologi .....	14
2.3.1 Dekonstruksjon .....	14
2.4 Funn .....	15
2.5 Hermeneutikk som utgangspunkt for å forstå tekster .....	16
2.6. Forforståelse og forståelse .....	17
2.8 Samtalen – modell for oppgaven .....	19
3 Modernitetskritikk og postmoderne tenkning .....	20
3.1 Kritikk av modernitetens menneskesyn .....	20
3.2 Kritikk av modernitetens etikk .....	20
3.3. Postmoderne etikk – ansvarligheten overfor den Andres ansikt .....	21
3.4 Pedagogiske konsekvenser ved å overskride humanismen .....	23
3.4.1 En ny humanisme - en ny forståelse av forskjellighet .....	24
4. Kristeva og <i>Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning</i> .....	26
4.1 Innhold i brevet .....	26
4.2 Brevet som sjanger – en dialog mellom sender og mottaker .....	26
4.3 Kristeva og forståelsen av forskjellighet .....	27
4.4 Å utvikle en egen menneskelighet .....	28
4.5 Sårbarhetens etikk – mot til å innrømme egen sårbarhet .....	28
4.6 Første fase i funksjonshemmedes historie: Reparasjonsfasens begrensninger .....	29
4.6.1 Andre fase i funksjonshemmedes historie: Godhetsdiskursen og dens begrensninger .....	30
4.6.2 Tredje fase i funksjonshemmedes historie og en ny forståelse av forskjellighet ...	30
4.7 ”Ego-logien” - en mangelfull forståelse av andre .....	31
4.8 Språklige barrierer og grunnstrukturer i vår forestillingsverden .....	32
4.9 Bevissthet om språklige dimensjoner - mot en ny humanisme .....	33
4.10 Sårbarhetens etikk hos Kristeva .....	34
4.10.1 Sårbarhetens politikk hos Kristeva .....	35
5 Dannelse i lys av en ny humanisme .....	37
5.1 Dannelsesbegrepet: Dannelse mot en ny fremtid .....	37
5.1.1 Det varige ved dannelsesbegrepet .....	37
5.1.2 Et dynamisk dannelsesbegrep .....	38
5.2 Dannelse som forbedring av menneskelige kår – demokratisk dannelse .....	39

5.3	Biestas teori om utdanning .....	40
5.4	Utdanningens tre dimensjoner .....	42
5.4.1	Kvalifikasjon .....	42
5.4.2	Sosialisasjon .....	43
5.4.3	Subjektivitasjon .....	43
5.5	Utdanning som overgår humanismens fundament .....	45
5.6	Utdanningens svakhet som utdanningens styrke .....	45
5.7	Begrepet handling hos Arendt som mulighet for nye begynnelse .....	47
5.7.1	Å bli unik og det å komme inn i verden .....	48
5.8	Om utdanningens risikomoment - utdanningens svakhet som dens styrke .....	49
6	Spesialpedagogikken mellom modernitet og det postmoderne .....	50
6.1	Krisen i spesialpedagogikken og modernitetskritikken .....	50
6.2	Spesialpedagogikk og profesjonsetikk .....	50
6.2.1	Bakenfor kategorier og diagnoser .....	51
6.3	Normalitet og avvik - Fra "dem" og ikke "oss" til "vi"? .....	52
6.3.1	Eksempler på holdninger som har styrt praksis .....	53
6.4	Spesialpedagogen mot en ny humanisme – fra avvikstenkning til forskjellighet ....	54
6.4.1	Den formende, aggressive og voldelige siden ved pedagogikken .....	55
6.4.2	"Forskjellighetens advokat" eller spesialpedagogisk didaktiker? .....	56
7	Hva kan det være å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme - i holdninger, kunnskaper og ferdigheter? .....	58
7.1	Holdninger – fra distanse til nærhet, via sårbarhetens etikk .....	58
7.1.1	Språklige barrierer og begrensninger i møte med den Andre .....	60
7.1.2	Å være unik, å reagere på unike måter og tale med ens unike stemme .....	62
7.1.3	Oppløsning av dikotomier og mentale barrierer .....	64
7.2	Kunnskaper - mot en ny rasjonalitet via dekonstruksjon .....	64
7.2.1	Dekonstruksjon .....	65
7.2.2	Dekonstruksjon som et middel for å nærme seg målet .....	67
7.2.3	Mot en ny rasjonalitet, ny praksis og nye diskurser .....	69
7.2.4	En fremtidig utdanning i lys av en ny rasjonalitet .....	71
7.3	Fra "know how" til handling .....	72
7.3.1	Kristevas etisk-politiske prosjekt .....	72
7.3.2	Nye begynnelse og begrepet <i>handling</i> hos Arendt .....	73
7.3.3	Utvikling av subjektivitet – for å kunne handle .....	74
7.3.4	Utdanning til hinder for nye begynnelse – pedagogikkens aggressive side .....	75
7.3.5	Subjektivitasjon – en mulighet for <i>handling</i> .....	75
7.3.6	Et læringsmiljø for nye begynnelse .....	77
7.3.7	Utfordringer innenfor fagfeltet i forhold til nye begynnelse .....	77
8	Avslutning .....	79
8.1	Oppsummering .....	79
8.2	Hovedfunn .....	79
8.3	Spesialpedagogen og holdninger, kunnskaper og ferdigheter .....	80
8.4	Uventede resultater .....	82
8.5	Teoretiske implikasjoner .....	83
8.6	Oppgavens begrensninger .....	83
8.7	Fremtidig forskning .....	84
8.8	Spesialpedagogen mellom ideal og virkelighet .....	85
	Litteraturliste .....	86

## **1. Innledning**

### **1.1 Introduksjon**

Dersom vi ser for oss en bedre fremtid for mennesker med funksjonshemming, vil det være av betydning å reflektere over hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter det kan være behov for hos fremtidens spesialpedagoger. Julia Kristeva skisserer i sitt *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming* hva som må til for å bidra til en bedre fremtid for mennesker med funksjonshemming i lys av en fremtidsvisjon om ny humanisme (Kristeva, 2008). Men hun peker også på vårt fag, og hevder at utdanningen av spesialpedagoger kan forbedres (Kristeva, 2008) Funksjonshemmede utestenges på helt andre måter enn en andre grupper i samfunnet, og tidligere faser i funksjonshemmedes historie har ikke gitt tilstrekkelig verdighet for mennesker med funksjonshemming (Kristeva, 2008). Dersom vi skal utvikle samfunnet i lys av en bedre fremtid med større verdighet for mennesker med funksjonshemming og *alle*, er det behov for en mentalitetsendring (Kristeva, 2008). Å hjelpe en gruppe som opplever uverdige forhold, vil bidra til en forbedring for alle mennesker (Kristeva, 2008).

Kristeva kobler våre holdninger til det som foregår på individnivå, men også til det som foregår på samfunnsnivå og i forhold til samfunnsutviklingen (Johnsen, 2010). Mentalitetsendring er derfor nødvendig for å bryte opp skillelinjer mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede fordi ubevisste mekanismer fører til at mennesker med funksjonshemming blir utsatt for likegyldighet, avvisning og utestengning da funksjonshemming konfronterer oss med vår egen sårbarhet og angst for å bli rammet av sykdom, skade eller død (Kristeva, 2008). For å forandre holdninger må vi gå inn i vår egen angst og sårbarhet ellers vil vi som samfunn fortsette med å holde mennesker med funksjonshemming på avstand i form av dikotomier som ”dem” og ”oss”, slik det er blitt gjort i tidligere faser i funksjonshemmedes historie (Kristeva, 2008).

Selv om Kristeva borer dypt psykologisk, ser hun også nødvendigheten av å *handle* i retning av et bedre samfunn for alle, noe som omtales som Kristevas etisk-politiske prosjekt og kan forstås som hennes radikale side (Johnsen, 2010) Sårbarhetens etikk hos

Kristeva dreier seg om å ha *mot* til å anerkjenne annerledesheten i seg selv, og sårbarhetens politikk hos Kristeva er rettet mot å *handle* på bakgrunn av disse erkjennelsene i retning av et bedre samfunn for alle, slik jeg forstår det. Til grunn for en hennes analyse ligger en forståelse som er et resultat av tenkning innenfor et postmoderne perspektiv og de lesemåter som følger innenfor en slik tenkning; genealogi og dekonstruksjon.

I lys av et ideal – en fremtidsvisjon om en ny humanisme ligger det en modernitetskritikk. Å skille modernitetens tenkning og etikk fra en postmoderne tenkning etikk der fokus kan sies å være på ansvar snarere enn regel, vil fungere som bakteppe for undersøkelsen siden ny modernitetens tenkning og modernitetens etikk ikke samsvarer med den fremtidsvisjonen Kristeva ser behovet for.

## 1.2 Mål med prosjektet

Å undersøke hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Julia Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme, kan å bidra til refleksjon og nyanser omkring hva spesialpedagogens holdninger, kunnskaper og ferdigheter – eller evne til *handling* kan være dersom en skal arbeide for den samfunnsutviklingen Kristeva både ser behovet for og muligheten til. Tidligere tiders idegrunnlag har operert med en normalitet- og avviksforståelse der det å bli mest mulig ”normal” har vært et ideal, og normalitet har da blitt forstått som det gjennomsnittlige (Kermit, 2010). Kristevas fremtidsvisjon er knyttet til en annen forståelse forskjellighet; vi er alle forskjellige på ulike måter, og vi har potensialer og svakheter også alle sammen - mennesker som systemer - og forskjellighet blir da noe som skal feires, noe som kan sette i gang noe nytt, noe uforutsett (Kristeva, 2008). Men det vil kreve en ny form for menneskelighet, men når lover og regler skal ivareta alles rettigheter, men når holdningene våre henger igjen, må vi konfronteres med dette for å bevege oss mot en ny humanisme med større verdighet for alle (Kristeva, 2008). Å undersøke hva det kan være å dannes til spesialpedagog i lys av en slik fremtidsvisjon er målet for undersøkelsen, men også at vi som spesialpedagoger må fortsette å spørre hva som må til for at vi skal bevege oss mot en samfunnsutvikling der alle kan oppleve verdighet. Til syvende og sist blir det et spørsmål om hva som er etisk eller uetisk, for den tradisjonelle spesialpedagogikken eller ortodoksien har blitt kritisert for å være nettopp

uetisk av noen forskere (Reindal og Haustatter, 2010). Modernitetens idealer kan ikke fungere som et teoretisk grunnlag for spesialpedagogikken i lys av Kristevas fremtidsvisjon som tross alt er et resultat av postmoderne tenkning og dekonstruksjon. Et mål ved oppgaven vil også være å tydeliggjøre hvilke teoretiske utgangspunkt vi som spesialpedagoger legger til grunn for vår praksis. Å undersøke hva dannelse av spesialpedagoger kan være mellom ideal og virkelighet, kan forhåpentligvis tydeliggjøre hva som er ønskelig, men også det teoretiske grunnlaget for vår praksis.

### **1.3 Problemstillinger i undersøkelsen**

Spørsmålet om hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Kristevas fremtidsvisjon er knyttet til denne overordnede problemstillingen:

#### **Hva kan det være å dannes til spesialpedagog i lys av Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme?**

Å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme, kan ikke forstås som å dannes inn i noe eksisterende, men det handler om å dannes til å kunne bidra til å forandre en mentalitet slik at det at det kan få konsekvenser på både individ- og samfunnsnivå. Hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Kristevas fremtidsvisjon kan få konsekvenser for vår tenkning i forhold til pedagogikk, etikk, men også politikk. Ut i fra den overordnede problemstillingen ”Hva kan det være å dannes til spesialpedagog i lys av Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme?” er de underordnede problemstillingene som følger:

#### **Hvilke holdninger, hvilke kunnskaper og hvilke ferdigheter kan det være behov for dersom spesialpedagoger dannes i lys av Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme?**

### **1.4 Teoretisk og faglig tilnærming**

Det er et behov for å forbedre spesialpedagogikken, hevder Kristeva med den begrunnelse at vi ikke kan møte fremtidens utfordringer slik vi har gjort tidligere innenfor faget. Jeg vil



her undersøke hvordan dette kan skje i lys av det idealet hun mener vi bør strekke oss mot. Å undersøke hva pedagogikk kan være dersom humanismens fundamenter overskrides, slik Kristeva ser behovet for i form av en ny humanisme, gjøres av Biesta. Teoriene hans er relevante som en praktisk –pedagogisk vinkling i forhold til det han ser som *ønskverdig* i pedagogisk sammenheng på den måten at det kan sies å samsvare med Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme. Biesta er inspirert av Arendt, Bauman, Derrida og Levinas, som alle er nevnt hos Kristeva. Biesta inspireres også av Lingis som igjen er inspirert av Levinas, spesielt og Levinas en sentral tenker for Kristeva. I denne oppgaven har jeg benyttet kilder innenfor en postmoderne tenkning, der alle bruker mye av det samme kildematerialet. Men det å fremtidsvisjonen om en ny humanisme i forhold til vårt fagfelt – spesialpedagogikken og spesialpedagogikkens utvikling, gjør Skrtic relevant fordi han peker på behovet for å tenke spesialpedagogikk på nytt og spesielt i forhold til en postmoderne tenkning. Når det kommer til å relatere spesialpedagogikken til Kristevas tenkning, gjør Johnsen det ved å fremme sårbarhetens etikk og politikk hos Kristeva som et mulig teoretisk grunnlag for spesialpedagogikken (Reindal og Haustatter, 2010). Hun trekker frem viktige forbindelseslinjer mellom Kristevas tenkning og spesialpedagogikken, men jeg har hittil ikke sett at fremtidsvisjonen til Kristeva har blitt undersøkt spesielt i forhold til hva det kan være å utdannes eller dannes i forhold til et fag som spesialpedagogikk. Jeg mener det kan bringe en nyanse til spesialpedagogikken som fagfelt å nettopp se dette idealet til Kristeva som et *ønskverdig* mål i forhold til framtidens utfordringer. Spørsmålet om det å forholde seg til slik fremtidsvisjon kan gi større handlingsrom i forhold til hvor vi faktisk kan bevege oss som samfunn, vil jeg svare på avslutningsvis. Skrtic peker på at postmoderne lesning har to metoder; dekonstruksjon som er knyttet til Derrida og genealogi som er knyttet til Foucault (Skrtic, 1995). Kristeva benytter seg av begge deler (Engebretsen m. fl. , 2008). Når det gjelder Derridas tenkning og begrepet dekonstruksjon, er Jenny Steinnes en forsker som undersøker hvordan nettopp det kan implementeres i spesialpedagogikken og hvordan spesialpedagogikk og spesialpedagogens oppgaver kan forstås i forhold til en slik tenkning. Dette mener jeg er relevant i forhold til denne undersøkelsen fordi Kristeva selv har nær forbindelse med en slik tenkning, og når Steinnes undersøker dekonstruksjon i forhold til vårt fagfelt, tydeliggjør denne forskningen at handlingsrommet til spesialpedagogen kan fortone seg ganske annerledes enn tradisjonen har vært hittil og åpner etter min vurdering opp for å nettopp bevege seg mot den samfunnsutviklingen Kristeva håper på og det idealet hun peker i retning av. For dersom spesialpedagogikken skal ses i forhold til det som kan

komme, ” det av i morgen” som Derrida omtaler det (Derrida i Steinnes, 2011), er det også viktig å se faget spesialpedagogikk i forhold til hvordan det har blitt forstått, hvordan det forstås nå og i forhold til de strømmingene som leder mot en ny framtid. Her har jeg benyttet meg av den historiske forskningen innenfor fagfeltet hos Simonsen og Kirkebæk. De historiske eksemplene er hentet fra Kermit.

## 1.5 Oppgavens struktur

I andre kapittel tar jeg for meg undersøkelsens vitenskapsteoretiske utgangpunkt, metoder for lesning av materiale og til slutt hvilke funn jeg regner med å få. Dette er en teoretisk oppgave der jeg vil forsøke å bringe tekster innenfor en postmoderne tenkning i dialog med hverandre med utgangpunkt i Kristevas *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning* for å undersøke nyanser og gjenkjennelser som kan utvide vår forståelse omkring hva dannelse av spesialpedagoger kan være. Målet er å forstå de tekstene jeg tar for meg innenfor en postmoderne og en poststrukturalistisk paradigme som blant annet benytter seg av dekonstruksjon, men selv benytter jeg meg ikke av en slik lese måte, noe jeg argumenterer for i dette kapitlet. Jeg vil i hovedsak benytte meg av Gadammers fortolkningsteori fra *Sannhet og Metode*. De funnene jeg forventer å få er å stille spørsmål i forhold til hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter som bør etterstrebes i utdanningen for spesialpedagoger dersom vi skal forsøke å nærme oss en tredje fase for funksjonshemmede og en ny humanisme.

I tredje kapittel ses en ny humanisme i forhold til modernitetskritikken som er fremmet fra tenkning innenfor et postmoderne paradigme. Her benytter jeg meg av tenkere som Arendt, Bauman, Biesta, Levinas, Lingis, Kristeva og Steinnes for å vise hva som gjør modernitetens etikk problematisk dersom vi skal forsøke å nærme oss en ny humanisme. Modernitetens etikk er knyttet til å overholde regler, snarere enn å ta ansvar for hva situasjonen kan kreve av en, hevdes det med utgangpunkt i Levinas (Engebretsen, Johnsen og Markussen, 2008). Den postmoderne etikk handler om å ta ansvar for ansvarligheten og på den måten kan det være nødvendig å nettopp bryte regler i de situasjonene det er nødvendig (Bauman, 2005). Dette vil også danne et grunnlag for å forstå den tenkningen og det perspektivet Kristeva skriver sitt brev ut i fra.

Kristevas *Brev til presidenten for mennesker med funksjonshemning* og tenkningen om en tredje fase for funksjonshemmede vil gjennomgå i kapittel fire. Brevet er i norsk oversettelse fra 2008, første gang utgitt på fransk i 2002, og dette brevet vil danne et utgangspunkt for å reflektere fremtidsvisjonen i lys av andre tenkere innenfor postmoderne tenkning som inneholder ideer jeg gjenkjenner hos Kristeva. Jeg benytter begrepet *gjenkjennelse* da Gadamer hevder at det er et viktig utgangspunkt for forståelse, og for å forstå Kristeva reflekterer jeg hennes tenkning i forhold til andre tenkere der jeg finner enten samme kilder eller andre referanser som samsvarer med Kristevas ideer i brevet til presidenten. Kristeva skisserer altså hva som må til for å bedre situasjonen for mennesker med funksjonshemning, noe som innebærer en forståelse av de ubevisste mekanismene som gjør at mennesker med funksjonshemninger opplever avvisning og likegyldighet mer enn andre grupper i samfunnet (Kristeva, 2008). Hva som skaper og opprettholder dikotomier, hvordan språklige barrierer er med på å holde noen grupper nede og hvordan vi kan komme videre mot en ny humanisme gjennom sårbarhetens etikk og sårbarhetens politikk, tar hun også for seg i *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning*.

I femte kapittel vil spørsmålet om hva dannelse kan være i lys av en ny humanisme undersøkes. Dannelse har blitt forstått som det å bli mer menneskelig og det å ta ansvar for både individ og samfunn (Klafki, 1994). Når det kommer til begrepet dannelse og danneshistorien er Klafki en kilde til forståelse da han både ser dannelse i lys av historien, nåtiden og fremtiden. I forhold til en postmoderne tenkning er dannelse som noe som fordrer pluralitet og uten forskjellighet, uten pluralitet, ingen dannelse (Biesta, 2012). Biestas teori om utdanningens dimensjoner er rettet mot å ta ansvar for pluralitet og dette samsvarer med det behovet Kristeva ser for å utvikle en ny type menneskelighet. Biestas teori kan etter min vurdering vise hvordan dannelse til en ny menneskelighet kan muliggjøres. Dannelse kan forstås som aspekt eller dimensjon ved utdannelsen.

Spesialpedagogikkens forhold til tidligere tiders teorigrunnlag og en postmoderne tenkning, vil bli skissert i kapittel seks. Steinnes undersøker spesialpedagogikken innenfor en postmoderne tenkning og benytter også dekonstruksjon som lese måte og knytter dette til fagets framtid, og hennes forskning vil være spesielt viktig for å relatere Kristevas fremtidsvisjon til nettopp spesialpedagogikken. Steinnes hevder at spesialpedagogen kan fungere som ”forskjellenes advokat” og hun ser også det slik at spesialpedagogens

oppgaver som utvidet innenfor spesialpedagogikk (Steinnes, 2010). Spesialpedagogikk er et fag hvor normalisering har spilt en sentral rolle historisk sett, men dette blir problematisk i lys av en postmoderne tenkning generelt, men i lys av Kristevas fremtidsvisjon spesielt. Masterstudiet i spesialpedagogikk ved høyskolen på Lillehammer som er den utdanningen Steinnes jobber ved er for øvrig godkjent av NOKUT som bidrar til å sikre kvalitet i utdanningen (Steinnes, 2011). Det kan forstås som et kvalitetsstempel i forhold til at utdanningen tar opp i seg nyere tenkning og perspektiver – noe Kristeva ser behovet for innenfor spesialpedagogikken (Kristeva, 2008).

Tilslutt og i kapittel syv skal problemstillingen drøftes i forhold til hvilke *holdninger*, *kunnskaper* og *ferdigheter* som kan etterstrebtes for å kunne kalle det dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av en ny humanisme. Når det gjelder å dannes i forhold til holdninger vil det være særlig fokus på sårbarhetens etikk hos Kristeva. Når det gjelder å dannes i forhold til kunnskaper, vil nettopp være et spørsmål om en ny rasjonalitet og dekonstruksjon. Når det gjelder å dannes til spesialpedagog i forhold til ferdigheter vil dreie seg om å bli i stand til å kunne *handle*, eller skape nye begynnelse i forhold til et fremtidig samfunn i lys av større verdighet for alle.

I avslutningen vil jeg reflektere over i hvilken grad et ideal som Kristevas kan være et utgangspunkt for å skape en ny og bedre framtid for mennesker med funksjonshemming og for alle i forhold til å skyve samfunnsutviklingen og utviklingen av faget mot dette idealet. Jeg vil komme inn på hovedfunn, teoretiske implikasjoner, oppgavens begrensninger og fremtidig forskning.

## **1.6 Etiske hensyn**

En teoretisk oppgave stiller andre krav i forhold til etikk, og for å referere til de ulike tenkerne på forsvarlig vis har jeg har lest tekstene deres opp til mange ganger for å sikre at forståelsen min ikke strider med det de faktisk hevder. Jeg har forsøkt å trekke frem de paradokser og den mangel på helhet som det tas høyde for innenfor postmoderne tenkning. Det har derfor vært en lang prosess å finne litteratur, sette seg inn i litteraturen for å forstå hvordan jeg kan finne en dialektikk som kan skape forståelse, om ikke helhetlig, så i alle

fall nyanserte forståelser av hva det vil si å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme.

En side ved begrepsbruken som jeg også finner etisk problematisk er det faktum at Kristeva selv i lys av sitt overordnede mål bruker dikotomien funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede, mens hun hevder viktigheten av å gå bakenfor kategoriene. Jeg vil understreke at jeg selv har opplevd det problematisk å bruke disse dikotomiene funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede i denne oppgaven, fordi det som kan oppfattes som funksjonshemmet eller ikke-funksjonshemmet, er noe som vil komme an på situasjonen. Å ha en funksjonshemning kan føre til en kompensering slik at det gi særlige evner på andre måter, noe Diderot pekte på allerede på 1700 - tallet i sitt *Brev til presidenten om de blinde for de seende*, som er til inspirasjon for Kristevas brev, der han argumenterte for at der de blinde kunne utvikle ferdigheter i egenskap av å være blind, og ikke-blinde kunne være moralsk blinde (Engebretsen, Johnsen og Markussen, 2008). Et viktig poeng i forhold til etiske hensyn er at faren ved oppløsning av kategorier kan føre til at behov overses og at mennesker ikke får den hjelpen de har behov for, noe Kristeva argumenterer for at ikke må bli et resultat av det å løse opp kategorier (Kristeva, 2008). Det er ikke slik oppløsning av kategorier må forstås, hevder Kristeva for det å se bakenfor kategorier dreier seg å se mennesket bak kategoriene, dikotomiene eller diagnosene – det handler om å møte den andres Ansikt og ta ansvar i forhold til det en ser, og det har ingenting med å overse at mennesker har diagnoser som gir dem rettigheter, medisinsk, økonomisk og sosialt (Kristeva, 2008). Derfor er det viktig å hele tiden vurdere deler mot helhet, slik at de praktiske konsekvensene ikke blir det motsatte av den tenkningen det har som sitt grunnlag.

### **1.7 Feltarbeid i biblioteket**

Jeg har valgt å skrive en teoretisk oppgave fordi jeg gjennom masterstudiet erfarte at flere teorier og modeller forandret min måte å tenke på omkring funksjonsnedsettelse og funksjonshemning, noe som vil få konsekvenser for de valg jeg tar i de dilemmaene jeg står overfor til daglig som spesialpedagog. For meg har for meg tydeliggjort hva som kan utvide vårt handlingsrom, hva som kan begrense, hvilke teoretiske rammer vi enten velger å handle eller unnlater å handle ut i fra.

## **2 Metoder**

### **2.1 Ontologi**

Ontologi er den virkelighetsforståelsen som ligger til grunn for undersøkelsen (Hatch, 2002). Kristevas virkelighetsforståelse befinner seg innenfor en postmoderne tenkning og et poststrukturalistisk paradigme, noe som preger undersøkelsene hennes, samt denne undersøkelsen. Hatch hevder med utgangspunkt i andre forskere om poststrukturalistiske teorier at det er vanskelig å fange kompleksiteten i dette fordi det er snarere et antiparadigme enn et paradigme, men uansett utfordrer dette alle modernistiske tilnærminger til samfunnsvitenskap (Hatch, 2002). En forståelse av virkeligheten vil da være: "Thus , there are multiple realities, each with its own claim of coherence, and none can be privileged over another (Graham, Doherty & Malek, 1992)"(Hatch, 2002, s. 18). Det kan sies mye om en slik tenkemåte, men jeg ser det som viktig å formidle et poeng som Rhedding –Jones peker på: " Poststructural theories get rid of categories and divisions, and open up to all kinds of new possibilities" (2005, 118). Hun bruker også begrepene "undo" og "unpack" i forhold til begreper som konstruerer diskurser, og dette dreier seg også da om dekonstruksjon (Rhedding- Jones, 2005). Dette er et ontologisk utgangspunkt er da utgangspunkt for de tekstene jeg forsøker bringe sammen i lys av hverandre på den måten at det vil eksistere mange stemmer omkring hva som er virkelig og at de ikke kan sies å være riktige eller mer uriktige enn hverandre. En slik virkelighetsforståelse har betydning på den måten at Kristeva og andre postmoderne tenkere representerer stemmer på lik linje med andre stemmer, og dermed nyanser som gjør det mulig å se nye muligheter, som jeg ønsker å tydeliggjøre i denne undersøkelsen. Å få fram disse stemmene i forhold til faget, vil være like viktig å få fram som andre stemmer.

### **2.2 Epistemologi.**

Ontologien, virkelighetsforståelsen, vil gjenspeile seg i forståelsen av hva slags viten vi mener det er mulig å oppnå om virkeligheten. Epistemologi dreier seg om hva en kan få viten om og relasjonen mellom det som kan vites og den som vet, i følge Hatch (2002, s. 13). Innenfor poststrukturalistisk tenkemåte kan vi ikke få fram en sannhet med stor

bokstav, og Hatch sier det slik: "For poststructuralists, multiple truths exist, and these are always local, subjective, and in flux" (Hatch, 2002, s. 18). Disse mange sannhetene kan blant annet undersøkes som tekst (Hatch, 2002). Vi kan altså ut i fra en slik forståelse av kunnskap få viten om verden gjennom å forstå hvordan andre forstår den. Alle forfatterne jeg søker forståelse hos, hevder at humanismen ikke er menneskelig nok, og at en ny humanisme må få rom. Med utgangspunkt i Kristeva har jeg nærlest tekster hun referer til og tekster av andre forfattere der Kristeva er referert, spesielt Biesta som igjen er inspirert av Arendt som også Kristeva referer til. Alle er de inspirert av Levinas og begrepet "Den andres ansikt". Sånn kan disse tekstene på ulikt vis sies å reflektere og speile hverandres forståelse, helt eller delvis. Samtlige tekster avviser den moderne etikk og Levinas sies å snu etikken på hodet (Engebretsen m. fl., 2008). Innenfor et poststrukturalistisk paradigme gir det mening å få fram en måte å forstå verden på representert som tekst. Og nyanser kan gi et godt utgangspunkt når vi skal foreta valg i dilemmaer vi står i som spesialpedagog.

## **2.3 Metodologi**

Kristeva selv søker å løse opp i kategorier og dikotomier i sitt *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning* og benytter dekonstruksjon som lese måte i sin forskning (Engebretsen m. fl., 2008). Hatch omtaler hva som blir resultater av å nettopp bruke dekonstruksjon: "Deconstructivists produce analyses that reveal the internal incongruities of discourses and expose the consequences of actions taken based on the assumed Truthfulness of those discourses" (Hatch, 2002, s. 19). Det er Derrida som knyttes til begrepet dekonstruksjon, og han er en inspirator for Kristeva, Biesta og tenkningen til tekster jeg vil benytte meg av når det kommer til en postmoderne forståelse av spesialpedagogikken, Steinnes.

### **2.3.1 Dekonstruksjon**

Dekonstruksjon bryter opp forestillinger, ikke for å destruere, men for å dekonstruere (Derrida, 2002). Det kan sånn sett ses på som en etisk handling fordi det gjør det mulig å bevege seg fra det som er – til det som skal komme. Selv om det er slik dekonstruksjon kan være en måte å finne ny kunnskap, skal jeg ikke selv benytte dekonstruksjon som

lese måte i denne undersøkelsen. Det er noen argumenter som kunne ha talt for å gjøre dette her. Først og fremst ville det være i tråd med hvordan man oppnår kunnskap innenfor et poststrukturalistisk paradigme der det å gjennomskue, slik Kjørup hevder at Derridas prosjekt vil være, å ”rive det afledende slør af for å nå ind til det egentlige” og for å ikke å bli fanget av selvmotsigelser har han altså ”udviklet forskellige undvigende og særegne læse-og skrivestrategier” (Kjørup, 1994, s. 361). Jeg ser hensikten med å gjøre dette i den store sammenheng, men i denne undersøkelsen vil jeg ta for meg tekster som nettopp får produkter gjennom dekonstruksjon. Min ambisjon i denne sammenheng vil ikke være å avsløre diskurser eller gjennomskue det marginale hos Kristeva og eller i de tekstene jeg forholder meg til. I denne sammenheng ser jeg det som avgjørende å nettopp formidle en *forståelse* av tekster som er produkter av dekonstruksjon som lese måte hvor dette har vært en måte å få viten på og som derfor får fram andre stemmer – som har blitt til på denne måten, slik at det skaper grunnlag for forståelser slik at det igjen kan gi nye funn.

## 2.4 Funn

Kristevas produkter fra forskning avslører nettopp motsigelser i diskurser, utfordrer moderne strukturer og institusjoner, inkluderer mange stemmer som følge av å forske innenfor et poststrukturalistisk paradigme. Når det gjelder eget ståsted i denne oppgaven, deler jeg den samme forståelsen – en poststrukturalistisk ontologi og epistemologi. Jeg ønsker nettopp å få fram hva dannelsen av spesialpedagoger kan være dersom man utfordrer modernistiske forståelser av hva samfunnsvitenskap og spesialpedagogikk kan være. Allikevel velger jeg å ta innover meg at det å benytte dekonstruksjon som lese måte ikke blir et middel for å oppnå kunnskap ut i fra det jeg ønsker å undersøke her. Med utgangspunkt i en av flere teoretikere som selv benytter dekonstruksjon for å løse opp i kategorier og avsløre diskurser og samtidig få fram flere stemmer, krever ikke det at jeg selv benytter dekonstruksjon som lese måte ved å lese i marginene. Min ambisjon blir å forsøke å finne nyanser om hva dannelsen av spesialpedagoger kan være i lys av teorier som kan karakteriseres som postmoderne, i motsetning til moderne og hvor det å løse opp kategorier og det å lese i marginene har vært brukt som lese måte. Min ambisjon er ikke å oppnå det Kristeva selv oppnår når hun ser forbi kategorier. Målet med nettopp denne undersøkelsen vil være å få en forståelse av nettopp én eller flere forståelser blant flere



lignende forståelser for så å finne ut hva det kan ha å si for hva vi tenker i forhold til dannelse av spesialpedagoger. Å forstå hva Kristeva mener med en ny humanisme, og hvordan dette kan nås i spesialpedagogisk sammenheng, vil være et verdifullt supplement for faget spesialpedagogikk, etter min vurdering fordi et normaliseringsperspektiv og et treningsperspektiv er nettopp noe som historisk sett har hatt, etter min vurdering, for stor innflytelse i faget i lys av en moderne etikk og ikke en postmoderne etikk der framtidvisjonen er knyttet til en ny fase for funksjonshemmede. Metodologien i denne oppgaven har mer tilfelles med nyhermeneutikken. Allikevel vurderer jeg det slik at funnene vil være nært forbundet med det man får innenfor poststrukturalistisk paradigme, nemlig det Hatch omtaler som "Reflexive polyvocal texts" (Hatch, 2002, s. 13). Nettopp ved å benytte fortolkning som metode, vil jeg da få fram andres tekster som er produkter av dekonstruksjon der alle tekstene kan betraktes som postmoderne med avvisning av det moderne som en forutsetning. Jeg tenker at dette er et metodisk grep som også kan generere verdifull kunnskap om danning av spesialpedagoger for fremtiden.

## **2.5 Hermeneutikk som utgangspunkt for å forstå tekster**

Det er et mål å tilegne seg en dypere forståelse av å lese tekstene flere ganger, se disse i forhold til hverandre og forsøke å skape mening. Jeg vurderer det slik at fortolkende metode kan brukes til å forstå tekster som er skrevet ut i fra et postmodernistisk ståsted i nær tilknytning til en lese måte som dekonstruksjon. Innenfor hermeneutikken er det et mål å oppnå en samtale med teksten, i følge Gadamer, og han formulerer det slik: "Den litterære overleveringen blir dermed hentet tilbake fra sin fremmedgjorte tilstand til den levende og nærværende samtalen, hvis opprinnelige fullbyrdelse alltid er spørsmål og svar (2012, s. 409). For i følge Gadamer handler det å forstå det problematiske om å spørre, og at det ikke dreier seg om å fastlegge, men å utprøve muligheter. Dette er en ambisjon her å spørre for å utprøve muligheter i forhold til hva det vil si å dannes som spesialpedagog i lys av en ny humanisme. Gadamer hevder at den som ønsker å forstå kan avholde å mene noe om sannheten i det som menes, men forsøke å fange meningsintensjonen og betrakte den som meningsfull, snarere enn sann – den kan stå åpent" (Gadamer, 2012, s. 416). All forståelse av filosofiske tekster handler om gjenkjennelse – gjenkjennelse av erkjennelsen i de filosofiske tekstene og hvis vi ikke gjenkjenner erkjennelsen i de filosofiske tekstene,

vil vi ikke forstå noe som helst” (Gadamer, 2012, s. 417). Gadamer viser til Aristoteles når han er et problem en abstraksjon fra spørsmål og svar, og er så kompleks at det må behandles dialektisk (Gadamer, 2012, s. 417). Det hermeneutiske fenomenet kan betraktes som en modell av samtalen mellom to personer og at på samme måte som vi søker en gjensidig forståelse av en sak, vil fortolkeren forsøke å forstå den saken teksten formidler (Gadamer, 2012, s. 419). Jeg vil i denne oppgaven forsøke å bringe tekster i dialog med hverandre for å oppnå de nyanser og gjenkjennelser som kan utvide vårt handlingsrom som spesialpedagoger. Men jeg tar også innover meg at forskning innenfor et poststrukturalistisk paradigme åpner for flere spørsmål enn de gir svar. Allikevel er det et mål for meg å forsøke å forstå Kristevas tekst slik at vi kan lettere se spesialpedagogikkens begrensninger og muligheter, men også nettopp skape nye spørsmål om hva som må skje med oss, eller hva dannelse kan være for at vi bevege oss i den retningen Kristeva skisserer.

## **2.6. Forforståelse og forståelse**

Gadamer peker på forståelse som sammensmeltning av horisonter og horisont referer til ståsted som begrenser mulighetene til å se og den som ikke har noen horisont overvurderer det nærliggende og ”Omvendt betyr det ” å ha en horisont” å ikke være begrenset til det nærmeste og å kunne se utover dette” (Gadamer, 2012, s. 341). Å forstå en overlevering krever en historisk horisont, noe som krever at en må ha en horisont for å kunne hensette seg i en situasjon, og det igjen handler om dette: ”Å hensette seg i andres situasjon, dreier seg ikke om å se bort i fra seg selv, men vi må bringe oss selv inn i den andre situasjonen” (Gadamer, 2012, s. 343). ”Å opparbeide en horisont betyr alltid at man lærer å se utover det nære og altfor nære, skjønt ikke i den hensikt å se bort i fra det, men for å se det bedre, det vil se innenfor en større helhet og i riktigere dimensjoner”, (Gadamer, 2012, s. 344). I følge Kjølrup betyr ”forståelse” for Gadamer å bringe oss i kontakt med de overleverte sannheter med utgangspunkt i vår egen forforståelse der forståelse dreier seg om å ta tekstens sannhet innover seg (Kjølrup, 1994, s. 277). Det er når vi ikke har bevissthet om våre egne fordommer som da uttrykker vår forankring i familie, samfunn og stat, vår kulturelle ballast at vi kan ende opp med falske formeninger (Gadamer i Kjølrup, 1994, s.

277). Forforståelse forstås av Gadamer som at enhver forståelse har utgangspunkt i en tidligere forståelse.

Min egen forforståelse i denne sammenheng er blant annet knyttet til at jeg selv er mor til barn med funksjonshemming, og jeg har opplevd gjenkjennelse i tekster, særlig postmoderne tekster. Jeg ønsket å undersøke hvordan vi som spesialpedagoger kan hjelpe barnet til å møte nettopp denne dikotomien som Kristeva trekker frem mellom mennesker med funksjonshemming og de som ikke har det. Men gjenkjennelsen i tekstene overbeviste meg om forståelsen av forskjellighet i befolkningen generelt og hos spesialpedagoger spesielt kunne bidra til å nettopp utviske slike dikotomier isteden. Gjenkjennelsen i Kristevas brev som gjorde at jeg responderte på det, ikke med å svare, men ved å være i dialog med det på den måten at jeg har lest det flere ganger og sett det særlig i forhold til Biestas begrep subjektifikasjon – en dimensjon ved utdanningen, den postmoderne forståelse av spesialpedagogikkens oppgaver og en postmoderne etikk, gjør at jeg ser hvordan spesialpedagoger kan arbeide mot overordnede mål mot et bedre samfunn for alle. Det vil da trolig skje en dreining av hva en ser som sin oppgave som spesialpedagog sett ut i fra andre forståelser som de tekstene jeg forsøker å sette i dialog med hverandre. På sett og vis er min forforståelse noe som både begrenser og utvider min horisont. Det er for eksempel når en ikke kan se forbi egen familie, som gjør at en kan ende med falske formeninger, noe jeg tar innover meg. Men gjenkjennelsen i Kristevas brev hadde kanskje ikke vært så slående, om jeg ikke hadde opplevd det jeg har gjort. Jeg kan huske at underveis i masterstudiet var det en diskusjon blant studentene om at det ble snakket så mye om anerkjennelse, noe som kunne oppleves som overflødig. Mine erfaringer har overbevist meg om viktigheten av å dvele ved nettopp hva anerkjennelse er. Denne masteroppgaven vil forhåpentligvis gi mulighet til å se utover det nære og altfor nære, innenfor en større helhet og større dimensjoner, ved å opparbeide horisont (Gadamer, 2012, s. 344). Men samtidig hevder Gadamer: ” Det finnes altså ingen forståelse som er fri for enhver fordom, uansett hvor mye vår erkjennelsesvilje må være rettet mot å frigjøre seg fra fordommenes makt” (Gadamer, 2012, s. 534). Men det sier noe om menneskelig betydning i åndsvitenskapen og markerer også ”metodens” grense, men ikke vitenskapens, (Gadamer, 2012, s. 534).

## 2.7. Oversatte tekster

De fleste tekster jeg reflekterer rundt er oversatt, også Kristevas *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemninger*. Gadamer peker på dette: ”Enhver oversettelse som tar sin oppgave på alvor, er klarere og flatere enn originalen” og dette er også tilfelle når det gjelder en mesterlig gjengivelse (Gadamer, 2012, s. 426).

## 2.8 Samtalen – modell for oppgaven

Det hermeneutiske fenomenet kan betraktes som modell av den samtalen som finner sted mellom to personer og at på samme måte som vi forsøker å få en gjensidig forståelse av en sak, vil fortolkeren forstå det teksten utsier (Gadamer, 2012) Etter min vurdering bør jeg gjennom denne undersøkelsen søke å gjenkjenne erkjennelser, smelte sammen horisonter, la saken få komme til orde som i en vellykket samtale. Dialektikken blir sentral her fordi problemer er så komplekse at de må behandles dialektisk, slik jeg forstår dette (Gadamer, 2012). Å undersøke hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Kristevas fremtidshåp, vil da nettopp ses i lys av dialektikken, slik at det dreier seg om spørsmål og svar med det for øye å skape en sammensmelting av horisonter etter modell fra en vellykket samtale der det ikke dreier seg om å tvinge fram et synspunkt, men å få til en forvandling i retning av noe felles, slik at en da ikke lenger forblir det man var (Gadamer, 2012).

### **3 Modernitetskritikk og postmoderne tenkning**

#### **3.1 Kritikk av modernitetens menneskesyn**

Levinas har hatt innflytelse på Kristevas tenkning, og han kritiserer moderniteten som ikke menneskelig nok da den er styrt av regler fremfor den Andres Ansikt, et begrep Levinas innfører som kjennetegner noe av kjernen innenfor den postmoderne etikk ( Engebretsen m.fl., 2008) Biesta, inspireres også av Levinas og ser det slik humanismen har blitt utfordret i det 20. århundrets filosofi fordi det har blitt stilt spørsmål ved humanismens ønskeverdighet av blant annet Heidegger og Levinas på den måten at det å hevde muligheten for ” ...å kende menneskets sande essens blokerer tydeligvis for andre måter at være menneske på” (Biesta, 2009, s. 102). De inhumane hendelser som ble foretatt i dette århundre har ikke kunnet bli imøtegått fordi de faktisk var basert på og motivert av spesifikke definisjoner på hva det vil si å være menneske. ”Problemet med humanismen er dog ikke kun, at den innskrenker andre subjektivitetsformer og – mønstre, men at den gjør det forud for en hvilken som helst manifestasjon af subjektivitet” (Biesta, 2009, s. 102). Pedagogisk sett innebærer det å forholde seg kritisk til modernitetens menneskesyn nettopp en åpenhet overfor nye og andre måter å være menneske på (Biesta, 2009, s. 103). Kristeva til orde for en postmoderne etikk og en fordømmelse av etikken slik den er forstått innenfor modernismen. Faren ved å definere mennesket ut i fra essens er at de som ikke faller innenfor de kategoriene som stilles opp, kan ses som overflødige. Arendt peker på hvordan kriminelle regimer nettopp hevdet menneskers overflødighet (sigøynere, jøder, sinnslidende) og tar dermed til orde for at jorden er befolket av mennesker, ikke av mennesket (Arendt i Biesta, 2009, s. 12). Biesta har samme inspirasjonskilde som Kristeva og inspireres selv av Kristeva i forhold til grunnsyn, og min vurdering er at hans tenkning kan, som også blir omtalt som en egen pedagogisk filosofi, svært relevant i forhold til en praktisk – pedagogisk forståelse av hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Kristevas fremtidsvisjon.

#### **3.2 Kritikk av modernitetens etikk**

Når det gjelder kritikken av humanismen, ligger det innbakt en kritikk i Kristevas fremtidsvisjon om en *ny* humanisme. Men en av de tenkerne som – også inspirert av

Levinas – tydeliggjør kritikken av moderniteten, er Bauman. Biesta benytter seg i stor grad Baumans tekster omkring modernitetskritikken, og hans sitater kan illustrere problemet med den moderne etikk slik at den kan skilles fra den postmoderne etikk, slik at det kan være lettere å forstå hvilke rammer vi handler ut i fra som spesialpedagog. I følge Bauman var Holocaust nettopp mulig og i overensstemmelse med vår egen sivilisasjon, dens ånd, dens prioriteringer, dens verdensbilde, samt måte å søke lykken på (Bauman, 2005, s. 43). Bauman viser nettopp at moral kan være vanskelig å praktisere under det moderne livs betingelser, men så hevder han at den moralske impuls ”er blevet bedøvet, ikke amputert” (Bauman i Biesta 2011, s. 80). Det kan gi mening at Baumans tenkning forstås ut i fra en ekstrem situasjon som Holocaust. Det er altså modernitetens moralske tankegang og praksis der det eksisterer en form for kodifisering i form av universelle lover som skulle gi svar på hva som er rett og galt å gjøre. Det er denne forståelsen av universelle lover som kritiseres av Bauman (Bauman i Biesta, 2011, s. 73). Det er ikke moralens opphør, men den kodifiserte morals opphør som kjennetegner den postmoderne moral (Bauman i Biesta, 2011, s. 74). Ansvarlighet er det sentrale begrep innenfor postmoderne moral, noe som er knyttet til ansvarlighet på den måten at en må spørre seg om hvorvidt det å overholde en rekke etiske regler er eller var det rette å gjøre og at vi aldri vil få svar på det (Bauman i Biesta, 2011, s. 74). Kritikere av postmodernismen hevder at denne aksept av tvetydighet som kjennetegner denne tenkningen, nettopp fører til moralens opphør (Biesta, 2011, s. 74). Det er et viktig poeng på den måten at det å åpne for å ikke følge en kodifisert moral, kan også utgjøre en trussel for samfunnet. Men den ekstreme versjonen av å følge systemets regler har gjennom historien lært oss at ansvarlighet er nødvendig – sett fra et historisk perspektiv generelt , men også ut i fra et handikaphistorisk perspektiv spesielt.

### **3.3. Postmoderne etikk – ansvarligheten overfor den Andres ansikt**

Holocaust viste oss hvordan et effektivt system gjorde det mulig å begå grusomheter bare ved å følge regler og ved lydighet til systemet. Bauman peker derfor på at i visse situasjoner kan ulydighet kan være moralsk forsvarlig (2005). Den postmoderne etikk starter *ikke* med en regel eller med en lov, men med den Andres ansikt, som er begrepet Levinas benytter (Engbretsen m.fl., 2008). Diskusjoner vi som studenter hadde masterstudiet i spesialpedagogikk var – slik jeg vurderer det i ettertid - et spørsmål om hva

som er rett i visse situasjoner på den måten om Den Andres Ansikt (Levinas' begrep) skulle gå foran loven, eller loven foran Den Andres Ansikt. Vi diskuterte ulike situasjoner egentlig ut i fra ulike posisjoner – modernitetens posisjon eller ut i fra et postmoderne perspektiv – uten at vi selv var bevisst hvilke rammer vi diskuterte ut i fra, men som er kjernen i det Bauman peker på, nemlig at overholdelse av regler, uansett hvor samvittighetsfullt det gjøres, kan aldri fjerne den ansvarligheten vi har, og ansvarlighet er både mulig og nødvendig i følge Bauman, og er et postmoderne vilkår (Bauman i Biesta, 2011).

Ansvarlighet er ikke knyttet til gjensidighet, og Bauman tar utgangspunkt i Levinas når han hevder at et moralsk forhold er preget av ansvar, og virkelig ansvarlighet sies å være ensidig, ikke-resiprok og ikke-reversibel på den måten at den moralske evne kjennetegnes ved at det er umulig å ikke ta ansvar, og for å ikke være ansvarlige må en "glemme" noe (Bauman i Biesta, 2011, s. 75). Biesta sier det slik: "Mens regler er universelle, er ansvar av `natur` ikke-universelt, singulært og unikt." (Biesta, 2011, s. 76) Å ta ansvar for vår ansvarlighet, er derfor en formulering som er knyttet til den postmoderne moral, men Bauman spør ikke hva det vil si å være ansvarlig, men han spør i hvilken grad det er mulig å praktisere ansvarlighet i vårt samfunn (Bauman i Biesta, 2011). Ulike prosesser i samfunnet kan hindre oss i å ta ansvarligheten vår på flere måter i vårt samfunn i følge Bauman, og ansvarlighet er også knyttet til nærhet, men nærhet kan ikke forstås som fysisk nærhet, men som en `oppmerksomhet` eller "venten", sier Biesta – en kvalitet ved en moralsk situasjon om hvordan moral blir mulig (Bauman i Biesta, 2011). Kristeva anser også nærhet som grunnleggende for å nærme oss en ny fase i funksjonshemmedes historie, men det vil kreve at den som søker nærhet med den andre, må være villig til å trå over noen grenser i forhold til sin egen sårbarhet. Problemet når vi forsøker å ordne, strukturere og kontrollere et samfunn, er det noe som gjør det vanskeligere å praktisere nærhet og ansvarlighet, hevder Bauman og viser dette ved å vise hvordan et moderne samfunn har behov – i kraft av å nettopp være et samfunn – for å temme den moralske impuls, noe som omtales som nøytraliseringer som sikrer avstand og ikke nærhet (Bauman, 2005). Effektivitet og de-humanisering er også eksempler på nøytraliseringer (Bauman i Biesta, 2011, s. 78-79). Bauman ser nærhet som nødvendig for å demme opp for ondskap og Kristeva ser nærhet som nødvendig for å nærme oss en ny humanisme og en tredje fase for mennesker med funksjonshemming der vi som samfunn har en forståelse av forskjellighet

om at livet bøyes i flertall, at vi er alle borgersubjekter der potensialet til den enkelte kan hentes fram og hvor svakheten til alle mennesker og systemer erkjennes (Kristeva, 2008).

### 3.4 Pedagogiske konsekvenser ved å overskride humanismen

Kristeva og andre filosofer reiser spørsmålet om humanismen er en god strategi for framtidens utfordringer, og Biesta viser til Levinas som hevder nettopp humanismens manglende evne til å imøtegå hendelser som Levinas humanismens krise i form av ”inhumane hendelser i nyere tids historie (Levinas i Biesta, 2009, s. 19). Biesta undersøker hva det innebærer å overskride de humanistiske fundamentene i moderne pedagogikk på den måten at han spør hva det vil si å bedrive pedagogikk når en stiller spørsmålet om hva det vil si å være menneske som et *åpent* spørsmål – ikke ut i fra *essens* (Biesta, 2009, s. 18). Biesta forstår humanisme i filosofisk og omtaler humanisme slik: ”Det står for den antagelse, at det er mulig at kende og formulere menneskets natur eller essens og bruke denne viden som et utgangspunkt for vores pædagogiske og politiske anstrengelser” (Biesta, 2009, s. 18). Dette gjør at hans teorier får en sentral rolle i denne oppgaven, fordi han slik jeg ser det etter å ha lest det som blir omtalt som Biestas utdanningsfilosofi kan nesten forstås som pedagogiske betraktninger i forhold til å nå Kristevas fremtidsvisjon, slik jeg vurderer hans tekster. Humanismen spesifiserer ut i fra et slikt syn hva barnet, eleven eller ”nybegynneren” skal bli til, før det gis dem en sjanse til å vise hvem de er og hva de gjerne vil være og dermed avskriver muligheten for at nybegynneren faktisk kan forandre vår forestilling omkring hva det vil si å være menneske (Biesta, 2009, s. 20). Det er nettopp dette som forbinder Biesta til Kristevas tenkning, at det er mulig å være menneske på andre måter enn vi har sett tidligere, at vi ikke utelukker hva som kan komme ved å på forhånd ha definert hvem den andre skal bli. For det er nettopp dette som er noe av det som kan komme ut av en bevegelse mot en ny humanisme, at ”nybegynnerne” får mulighet til nettopp å være det, slik at vi nettopp ikke bare putter dem inn i en setting der alt er definert på forhånd, inkludert hvem den andre egentlig er og kan bli. Nybegynnere blir sånn sett bare satt inn i en allerede eksisterende fornuftsorden – som da blir gjeldende i en moderne pedagogikk, hevder Biesta og han viser også til Foucault som sier at den moderne forståelse av mennesket setter begrensninger for hva som faktisk kan være det å være menneske (Foucault i Biesta, 2009, s. 21). ”Den centrale grundsætning i kritikken af



humanismen er, at humanismen selv er blevet en hindring i forhold til at beskytte menneskeheden fra mennesket” ( Biesta, 2009, s. 21). Når hver nybegynner blir et uttrykk for den menneskelige essens som allerede er spesifisert, blir følgen av det at en innenfor humanismen ikke vil fange opp den menneskelige særegenhet, slik jeg tolker det (Biesta, 2009). Ansvar er nettopp knyttet til nærhet innenfor postmoderne moral (Bauman i Biesta, 2009). Nærhet er da å forstå som en ”venten” og en oppmerksomhet for det som kan komme, og dette vil da kunne forstås som en pedagogisk konsekvens av postmoderne tenkning omkring menneskesyn og etikk. Et viktig poeng i denne sammenheng er nettopp at det å åpne opp for hva som kan komme av menneskelige uttrykk, innebærer også en *risiko*, i følge Biesta, fordi da blir utdanning ikke bare det å innføre individet i en allerede eksisterende orden, men det blir også et ansvar for hvert enkelt individs særegenhet (Biesta, 2009). Og hva som kommer ut av det, er jo nettopp det det ikke kan være - gitt. Biesta billedliggjør dette på denne måten: ”Humanisme lader til at udelukke muligheten for, at et nyfødt barn kan være en ny Ghandi, at eleven i klasserommet kan være en ny Moder Teresa, eller at nybegynneren kan være en ny Nelson Mandela” ( 2009, s. 20). Den vi står overfor som pedagoger vil da få muligheten til å utvikle sitt særpreg gjennom utdannelsen, noe som vil kreve at utdanningen tar ubetinget ansvar for den vi har med å gjøre– siden nærhet ikke kan forstås som fravær av distanse, men som ”venten” og åpenhet for det som relasjonen bringer med seg.

### **3.4.1 En ny humanisme - en ny forståelse av forskjellighet**

Kristeva ser gjennom strukturene og ser det slik at treningsperspektiv også må ses i lys av et produksjonsideal og at produksjonssamfunnet ikke fremmer å være annerledes, heller ikke særegenhet og spontanitet, men konformitet og det at man gjør sin plikt og er som alle andre (Engebretsen m.fl., 2008). Dette underkjenner de funksjonshemmedes egne og særegne kompetanser, omverden - forståelse og språk, noe som kan føre til at vi trener funksjonshemmede opp til å bli som oss (Lorentzen i Engebretsen m. fl.. 2008, s. 24). Kristeva ser behovet for en ny humanisme som anerkjenner den andre som unik og der det er rom for hele spekteret av menneskelige uttrykk, slik at vi ikke blir nettopp det Lorentzen peker på at ofte skjer; fanget i en problemfokuset tenkning i møte med det som er annerledes der dette ”problemet gjerne løses gjennom opplæring og metoder (Lorentzen i

Engebretsen m. fl, 2008, s. 17). For spesialpedagogikken er det ikke uvesentlig hvordan vi møter forskjellighet – som kaos med et behov for å gjenopprette orden eller gjøre det ukjente kjent, eller om vi anerkjenner den andre, utvikler en egen menneskelighet og sist, men ikke minst utvikler det Kristeva omtaler som ”et virkelig demokrati basert på nærhet” (Kristeva, 2008, s. 70).

## **4. Kristeva og Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming**

### **4.1 Innhold i brevet**

*Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming* ble utgitt i på fransk i 2004 og på norsk i 2008, men tankegodset er ikke helt nytt. Faktisk kan det ses som en videreføring av et tidligere brev, skrevet av Diderot i 1749, også i Frankrike: *Brev til presidenten om de blinde for de seende*, og i dette brevet hevdet Diderot at de blinde kunne ha særegne egenskaper som ikke nødvendigvis de seende hadde, som kunne være nettopp moralsk blinde (Engebretsen m.fl. 2008). Ideen om at *alle* har potensiale, og at *alle* har svake sider, var en holdning det var umulig å akseptere da Diderot skrev brevet, noe som førte til fengsling for hans del (Engebretsen m.fl., 2008). At den blinde kunne ha egenskaper den seende ikke hadde... Det representerer også en forståelse av forskjellighet som illustrerer Kristevas forståelse av at livet bøyes i flertall og at alle er medborgere i et samfunn (Kristeva, 2008). Dette er en nødvendig erkjennelse for å kunne nå en tredje fase i funksjonshemmedes historie og en ny humanisme. Brevet til den nå avgåtte presidenten i Frankrike, er ikke bare skrevet av Kristeva, men har blitt til gjennom et samarbeid med funksjonshemmedes egne organisasjoner noe som gjør den til et uttrykk for hva mennesker med funksjonshemming ser som viktig for sin livskvalitet (Kirkebæk, 2010). Kristeva peker på om at mennesker med funksjonshemninger utestenges på en annen måte enn andre marginale grupper som har ulik etnisitet, religiøs overbevisning, fattigdom eller seksualitet (Kristeva, 2008). Brevet representerer de marginale stemmene, noe som kan sies å være i tråd med en poststrukturalistisk tenkning som hevder at dersom en bare er opptatt av strukturere som følger regler, står en i fare for å miste mangfoldet, de tilfellene som faller utenfor strukturene eller som ikke passer med reglene (Engebretsen m. fl., 2008, s. 10-11).

### **4.2 Brevet som sjanger – en dialog mellom sender og mottaker**

Kristevas tekster er ikke ment å skulle ligge i en skuff, og det er det ufullendte ved hennes tekster som er nettopp på vei til en mottaker for å diskuteres, bestrides og debatteres, og er et utgangspunkt videre for å se hennes tekster i lys av andres tekster som befinner seg innenfor samme paradigme og innenfor en postmoderne tenkning

(Engebretsen m.fl. 2008). At brevet er i dialog med tekster som speiler innholdet på ulike måter, kan være fruktbart. Brevets form åpner for mottakeren på en annen måte enn andre sjangere (Engebretsen m.fl., 2008). Det er altså en form for dialog som er tilstede i et brev i motsetning til andre tekster og i lys av Bakthin og dialogismen som har hatt stor betydning for Kristeva og som er noe hun har beskjeftiget seg med i sitt akademiske liv, blant annet i sitt doktorgradsarbeid, at det i følge Bakthin er slik at dersom et budskap ikke mottas, blir det fremmedgjørende for begge parter (Engebretsen m. fl., 2008). Å stille spørsmål om hvordan *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning* kan få pedagogiske konsekvenser eller hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av hennes tenkning, er en måte å møte budskapet i brevet på eller være i dialog med hennes tenkning på. Men ikke heller teoriene og begrepene er endelige, men kan også bøyes i flertall ( Engebretsen m. fl, 2008).

### **4.3 Kristeva og forståelsen av forskjellighet**

Kristeva sier det slik at samfunnet består av forskjellige måter å være menneske på og livet bøyes i flertall fordi alle er forskjellige borgersubjekter (Kristeva, 2008). Et slikt syn på forskjellighet er ikke særegent for Kristeva og selv hevder hun at kunstnere og filosofer sett det slik gjennom tidene (Kristeva, 2008). Det er også klare paralleller til vår egen første professor i spesialpedagogikk i Norge, Edvard Befring og det berikelsesperspektivet eller Enrichment Perspective han lanserte med det utgangspunktet at det er en berikelse å være forskjellig (Befring, 2008) Det var sjokkerende nytt for mange i sin tid. Allikevel, det som er særegent for Kristeva, er at hun peker på hvorfor holdningene til forskjellighet er så vanskelig å rokke ved, men som er nødvendig å forandre på for at vi kan leve i solidaritet med hverandre. Kristeva reflekterer over hvorfor det er så vanskelig å få til denne mentalitetsendringen. At alle har potensiale som medborgere, slik Diderot mente at de blinde hadde er en sak, men Kristeva hevder også at de som ikke har mulighet til å delta i samfunnet også må ses som borgersubjekter vi kan møte i solidaritet (Kristeva, 2008). Men det er ikke en holdning en kan velge å ikke seg, det må skje noe med oss. Kristeva omtaler det som å utvikle en egen menneskelighet (Kristeva, 2008). Dette er noe jeg mener kan reflekteres i begrepet dannelse (i motsetning til utdanning) og som kan samsvare med Biestas begrep subjektifikasjon.

#### **4.4 Å utvikle en egen menneskelighet**

Kristeva hevder at det er dypereleggende forestillinger hos oss i Vesten som hindrer at en tredje fase i funksjonshemmedes historie blir en realitet (Engebretsen m. fl. 2008). Det er ikke den andre som må forandre seg, men det er vi som må forandre oss. Det er her Kristeva trer fram som den tenker hun er, ved å trekke sløret fra det som snarere viser seg mellom strukturene – og som er et kjennetegn på det å arbeide innenfor et poststrukturalistisk paradigme. Kristeva peker på hva som gjør at mennesker med funksjonshemming kan bli offer for dikotomier og kategoriseringer, avvisning og likegyldighet, og hevder at det som er annerledes er truende på mennesker er situasjoner der en møter noe per definisjon ukjent (Kristeva, 2008). Å anerkjenne den Andre slik Kristeva beskriver med inspirasjon fra Levinas, handler ikke bare om å anerkjenne den andre, men å anerkjenne annerledesheten i en selv (Kristeva, 2008). Vi kommer altså ikke utenom oss selv og vår egen angst dersom vi skal utvikle en ny humanisme og en egen form for menneskelighet, som Kristeva omtaler dette som. Det er dette som ligger i begrepet sårbarhetens etikk, men som igjen kan føre til at vi kan handle ut i fra det – forstått som sårbarhetens politikk hos Kristeva (Johnsen, 2010). For det er en politisk dimensjon ved det Kristeva skriver på den måten at det er et grunnlag for forandring for framtiden. Johnsen diskuterer nettopp sårbarhetens etikk som teoretisk grunnlag for spesialpedagogikken, da hun nettopp ser Kristevas refleksjoner omkring den avvisningen og likegyldigheten som mange mennesker med funksjonshemming opplever, og som nettopp krever at vi utvikler en egen menneskelighet i lys av nettopp denne angsten og sårbarheten også hos oss selv (Johnsen, 2010). Det er enkeltmenneskets underbevisste mekanismer som spiller en rolle i samlivet mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede, er Kristevas analyse (Johnsen, 2010). Å gå inn i dypere lag av underbevisstheten blir sånn sett nødvendig for å utvikle nærhet og sånn sett bevege seg mot en ny humanisme som vil gagne alle.

#### **4.5 Sårbarhetens etikk – mot til å innrømme egen sårbarhet**

For å bryte opp skillet mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede, må vi gå inn i vår egen angst og sårbarhet og vi må begynne med innrømmelsen (Kristeva, 2008). ”Ved å kategorisere noe som funksjonshemmet, som annerledes, beskytter vi oss mot det

ukjente i oss selv.” (Engebretsen m. fl. 2008, s. 17). Selvet er i følge Kristeva avhengig av kategorier og utgjør grensesnittene i vår forståelse omkring hvem vi er og hvem vi ikke er og der for er det så vanskelig å nettopp sprengte disse grensene som gjør det lettere å forholde seg til verden, slik jeg forstår Kristeva ( Kristeva, 2008) Å trå over disse grensene handler om *mot*, hevder Kristeva og om motet sier hun:

Vi må tørre å gli inn i våre merkeligste drømmer, inn i vår innerste angst og sårbarhet. Vi må erkjenne at det finnes et slektskap mellom oss og de Andre – de som er annerledes, de som vi holder på avstand – som er dypere enn språklige dikotomier, kategorier og konvensjoner. Vi må tørre å sette vår selvforståelse på prøve og åpne oss for det ”merkelige”, ”ulogiske”, ”foruroligende”, ”unormale” eller ”syke” som vi alle går og bærer på... Vi må åpne vår erkjennelse for det semiotiske kora, en tilstand forut for oppdelingen i kategorier og dikotomier, en tilstand der alt er ”ubenevnelig, usannsynlig blandet ” (Kristeva i Engebretsen m.fl, 2008, s. 25).

Å foreta slike overskridelser er avgjørende for den mentalitetsendring Kristeva ser behov for, da de tidligere faser i funksjonshemmedes historie ikke har gitt tilstrekkelig verdighet for mennesker med funksjonshemming – og som kanskje ikke har krevd samme type overskridelser, er mitt spørsmål.

#### **4.6 Første fase i funksjonshemmedes historie: Reparasjonsfasens begrensninger**

Kristeva ser holdningene til funksjonshemmede som noe som gjennomgår faser. Første fase er preget av ”reparasjons” – tanken og treningstanken der den funksjonshemmede skal bli mest mulig ”reparert” (Kristeva, 2008). Funksjonshemmede har blitt sett på som ”defekte maskiner” som helst bør ”repareres” – og da selvsagt til ”lavest mulig kostnad” (Kristeva, 2004, s. 56). Innenfor arbeidet med funksjonshemmede har det i følge Lorentzen vært et rådende ”trenings-og opplæringsperspektiv” noe som i følge Lorentzen underkjenner de funksjonshemmedes egne og særegne kompetanser, omverdensforståelse og språk”, og han sier også at det har vært en rådende problemorientert tenkning omkring funksjonshemming (Engebretsen, m.fl., 2008). Inspirert av Levinas hevder Kristeva

viktigheten av å ta den andre på alvor slik at disse kompetansene ikke går tapt, noe som vil være sentralt i forhold til en fremtidsversjon om en ny humanisme. Innenfor spesialpedagogikken har det tradisjonelt vært fokus på en normalitetstankegang som har vist seg å være uetisk, i følge flere forskere (Reindal og Haustatter, 2010). Normalitetstankegangen kjennetegnes ved at det er det normale forbindes med det gjennomsnittlige, og at det gode liv ses som et mest mulig normalt liv (Reindal og Haustatter, 2010).

#### **4.6.1 Andre fase i funksjonshemmedes historie: Godhetsdiskursen og dens begrensninger**

Andre fase omtales som ”godhetsdiskursen” og er preget av velmenende stakkarsliggjøring, som kan oppleves uverdigg for den det gjelder (Kristeva, 2008). Det kan være vanskelig å gjennomskue at det skal være noe galt i det, er min erfaring. Men som Steinnes peker på er nettopp det å fange opp det som ligger mellom strukturene en oppgave for spesialpedagogen (Steinnes, 2010). For godhetsdiskursens oppmerksomhet overfor ”svake grupper” er grunnet i at en synes synd på dem, ikke i gjensidighet (Loga i Engebretsen m. fl., 2008). ”Når vi oppfordres til å lytte til disse menneskene, er det ikke fordi de har noe å tilføre oss, en erfaring eller innsikt som vi ikke har, men for at vi skal være snille”, og på den måten tar godhetsdiskursen noe av verdigheten fra de som er målgruppe for godheten (Loga i Engebretsen m. fl, 2008, s. 38). Kristeva sier om de to første fasene i funksjonshemmedes historie at det ikke er slik at samfunnet skal ”reparere” fysiske eller mentale ”mekanismer” som ikke virker og en skal heller ikke ”skremmes” til å være solidarisk fordi det samme kan skje med en selv (Kristeva, 2008). I *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning* hevder Kristeva at slike perspektiv som har fått utspille seg i tidligere faser i for mennesker med funksjonshemning ikke er tilstrekkelig egnet til å møte forskjellighet i framtiden (Kristeva, 2008).

#### **4.6.2 Tredje fase i funksjonshemmedes historie og en ny forståelse av forskjellighet**

For å nå tredje fase i funksjonshemmedes historie, kreves en aksept av forskjellighet som gjør det mulig å tenke seg at livet kan leves på mange måter og at det normale er at ”livet

bøyes i flertall” (Kristeva, 2008, s. 65). En normalitetstankegang vil sånn sett ikke nødvendigvis gi mening innenfor en postmoderne tenkning der vi kan åpne oss for at samfunnet består av forskjellige former å være mennesker på (Kristeva, 2008). Andre måter å beskrive dette på er ”... mangfold av livsmåter, borgersubjekter med forskjellige uttrykksmåter, mangfold av liv som ber om å bli anerkjent” uavhengig av om det utfordrer rasjonaliteten, er en helt annen anerkjennelse enn ønsket om å reparere, men er noe som dreier seg om solidaritet ved yttergrensen (Kristeva, 2004, s. 65-66). Målet blir å skape større nærhet mellom våre medborgere. ”Hver og en kommer da til å høre spesielle ord, forstå andre sinn, nye verdener åpner seg for øret, smertefulle eller trolske, verken normale eller funksjonshemmede, overraskelser åpner seg, verdener er i ferd med å bli polyfone, forskjellige, men likevel harmoniske klanger, verdener som endelig igjen er blitt mangfoldige” , sier hun (Kristeva i Engebretsen m. fl., 2008, s. 8 ). Alt dette kan kun skje bakenfor kategoriene.

#### **4.7 ”Ego-logien” - en mangelfull forståelse av andre**

Levinas kritiserer av det han kaller ”ego-logien” i vestlig filosofi, der den Andre, det andre subjektet, blir en slags reduksjon av en selv (Reindal og Hausstatter, 2010). Det å forstå et annet menneske med en tolkning i lys av en selv der utgangspunktet for erkjennelsen blir jeget, egoet, kritiseres av Levinas fordi det reduserer det andre mennesket (Levinas i Reindal og Haustatter, 2010). Tvert i mot, hevder Levinas at vi aldri kan forstå et annet menneske fullt ut og nettopp fordi alle mennesker er unike og at det alltid vil være noe vi ikke forstår (Levinas i Johannesen, 2012). At det skal være problematisk å tolke den andre i lys av en selv og at det kan krenke verdigheten til de vi står overfor, er knyttet til en postmoderne forståelse av forskjellighet. Å anerkjenne den andre, er noe helt annet enn å forstå et annet menneske ut i fra seg selv. Hva da når mennesker befinner seg på yttersiden av sin eksistens? Da må vi navigere ut i fra noe annet.

Å anerkjenne det enkelte mennesket også der det befinner seg ved grensene for sin eksistens, og å anerkjenne mennesket livet ut – og her dreier det seg om en helt annen form for anerkjennelse enn et rent ønske om å *reparere*, det handler om å



være solidarisk med den enkelte også når han eller hun befinner seg ved slike yttergrenser...(Kristeva, 2008, s. 66)

Kristeva innrømmer at ikke alle mennesker kan forstås, eller at alle mellommenneskelige situasjoner er preget av gjensidighet, noe som gjør at ansvarlighet derfor er knyttet til det å akseptere at en må gi uten å få noe tilbake (Kristeva, 2008). Det å anerkjenne den andre blir da å utvikle en egen menneskelighet og Kristeva omtaler det å anerkjenne andre mennesker i alt av deres avvikende mangfold som en form for lidenskap der ”det gåtefulle ansiktet Levinas snakker om er en forpliktelse for oss, for menneskets vesen bor i dets sårbarhet” (Kristeva, 2008, s. 68). En av de filosofene som virkelig har brukt store deler av sitt liv på å reflektere over hva det innebærer å bli unik og det å ta ansvar for den andre er den amerikanske filosofen som oversatte Levinas til engelsk for over 40 år siden: Lingis. Anerkjennelse er ikke noe en besitter – det er en relasjonell størrelse, noe som krever at en har utviklet en forståelse av forskjellighet som er solidarisk, noe som vil være målbart i relasjonen, ikke som essens – en egenskap en besitter (Lingis i Biesta, 2011 ). Men et spørsmål som Lingis også stiller i forhold til dette er: ” Is this the critical point of individual morality alone? (Lingis, 1994, s.X). Hans utgangspunkt for å reflektere omkring dette er at han hevder at dersom et samfunn forsømmer sin menneskelighet, undergraver det samtidig seg selv ( Lingis, 1994). Sånn sett kan ikke dette reduseres til å forstås som individuell moral alene.

#### **4.8 Språklige barrierer og grunnstrukturer i vår forestillingsverden**

Kristeva hevder at det å akseptere den vi står overfor, ikke bare kan løses gjennom offentlige bestemmelser og institusjoner, men at det må også rokkes ved språklige barrierer og ved grunnstrukturer i vår vestlige industrialiserte og teknokratiske forestillingsverden (Kristeva, 2008). Kristeva er språkfilosof og lingvist og sånn sett ligger det også en språklig analyse til grunn når hun analyserer situasjonen til mennesker med funksjonshemming (Engebretsen m. fl., 2008) Dikotomier og kategorier begrenser våre forestillinger, og nettopp er det viktig å følge en slik prosess hvis vi skal se nye muligheter. Selv dikotomien voksen – barn og kategorien ”barn” kan begrense oss fordi det har å gjøre med stereotype forestillinger om hvordan barn er og viser hvordan slike kategorier kan

vanskeliggjøre ekte møter som unike mennesker (Corella i Johannesen, 2012). Dette kan ses som en parallell til dikotomien funksjonshemmet og ikke-funksjonshemmet og dermed sammenlignes, slik jeg vurderer det. Vi kan komme til å se på den andre innenfor kategorier, slik at vi unngår ekte møter, noe som kan få pedagogiske konsekvenser for hvilke muligheter vi ser i opplæringen. Lorentzen peker på at det ikke er uvanlig å underkjenne kompetansene til mennesker med funksjonsnedsettelse på denne måten: ”Hvis en ikke når fram til den andre med vanlige og velkjente reaksjoner og svar, er det som man tvinges til å gjøre noe med den andres væremåte for å få den til å bli mer forståelig og gjenkjennbar” (Lorentzen i Engebretsen m.fl., 2008, s.17). Det å bli fanget i en problemfokuseret tenkning er lett i møte med det som er annerledes, hevder Lorentzen videre, noe som kan skape et behov for å gjøre noe med den andres væremåte for at den skal bli mer forståelig og gjenkjennbar der ”problemet” kan ses løst gjennom opplæring og metoder (Engebretsen m.fl., 2008). Det kreves mot å ta steget bakenfor kategoriene og dikotomiene. Kristeva ser behovet for å anerkjenne og involvere oss i flere sider ved språket for å oppnå nærhet med den andre (Engebretsen m. fl., 2008). Det krever en forståelse av ulike former å kommunisere på, og Kristeva skiller mellom ulike dimensjoner ved språket som hun omtaler som det semiotiske og symbolske, å kunne vite når det er behov for de ulike dimensjonene kan nettopp skape nærhet og møter mellom mennesker bakenfor dikotomier og kategorier, slik jeg vurderer det. I møte med mennesker som befinner seg på nettopp yttergrensene av sin eksistens, slik Kristeva beskriver har jeg selv opplevd at vi må ha et utvidet repertoar enn det som av Lingis omtales som rasjonalitetens språk eller av Kristeva omtalt som den symbolske dimensjonen Vi må kjenne språkets semiotiske side. Eller som Lingis peker på må vi evne å tre ut av rasjonalitetens språk og snakket med vår egen unike stemme (Lingis, 1994).

#### **4.9 Bevissthet om språklige dimensjoner - mot en ny humanisme**

Kristevas teorier om språket noe som ligger til grunn for hennes analyse av samfunnets holdninger til funksjonshemmede (Engebretsen m. fl, 2008). Kristeva skiller mellom to dimensjoner i språket. Den semiotiske siden ved språket er knyttet til sansning og er uttrykk for følelser og kontakt, og hun omtaler dette som det semiotiske kora som betyr at et område der alt er blandet, og at det er dette som gir hver av oss en bestemt måte å

snakke på (2008, s. 14). Dette må ses som motsetning til det symbolske der kategoriene er den egenskapen ved språket som ikke er preget av det individuelle, men det kollektive og hvor kategoriene og der den semiotiske siden ved språket er en trussel med oppløsningen av kategoriene. ”Når for eksempel den psykotiske pasientens usammenhengende tale kan vekke frykt, er det fordi den ikke gir mening for oss: den lar seg ikke innordne i symbolspråket” (Engebretsen m.fl., 2008, s. 16). Bevissthet om begge sidene ved språket er av betydning for å kunne nå fram til andre mennesker. Som Kristeva selv peker på er morens prating med det lille barnet preget av *hvordan* noe sies mer enn *innholdet* i det som blir sagt (Engebretsen m.fl., 2008) Målet for kommunikasjonen er å komme nærmere hverandre, ikke å formidle noe. Å anerkjenne et annet menneske som befinner seg ved yttergrensene av sin eksistens, slik Kristeva hevder, stiller krav til bevissthet om flere sider ved språket. Som mor til et menneske med infantil autisme, ser jeg behovet for benytte den semiotiske siden ved språket for å oppleve nærhet, for symbolspråket kan skape distanse. Gjenkjennelsen av den semiotiske siden ved språket, gjør det mulig for meg å finne nye måter å samtale på. Språket kan være helt avgjørende for om vi opplever nærhet eller distanse med den vi står overfor. Lingis trekker også fram et lignende skille mellom den rasjonelle diskurs, som vi naturlig nok mest benytter oss av, men som vi ikke bare kan benytte oss av. Å samtale er i følge Lingis:

...is to lay down one's arms and defences; to throw open the gates of one's positions; to expose oneself to the other, the outsider; and to lay oneself open to surprises, contestation and inculcation...One enters into conversation in order to become other for the other (Lingis, 1994, s. 86).

#### **4.10 Sårbarhetens etikk hos Kristeva**

Dikotomitenkningen Kristeva ser som utfordrende for å nå en ny humanisme og en tredje fase i funksjonshemmedes historie, kan også ses i lys av begrepene nærhet og distanse hos Bauman. Ondskap skjer når nærhet blir erstattet av distanse, og distanse noe som medfører umenneskeliggjøring (Bauman,2005): ”Fangene i Auschwitz var bare et ekstremt uttrykk for en tendens som finnes i alle byråkratier, uansett hvilke vennligsinnede og harmløse oppgaver de er opptatt av i øyeblikket” (Bauman, 2005, s. 148). Det er et omvendt forhold

mellom grusomhetsberedskap og nærhet til ofrene i Milgrams kjente eksperiment og at det å være adskilt fra offeret gjør grusomhet enklere, hevder Bauman hevder på bakgrunn av dette at distanse medfører umenneskeliggjøring (Bauman, 2005). Dette er også interessant i lys av den dikotomitenkningen Kristeva mener mennesker med funksjonshemming er offer for. Det er denne distansen til andre gjennom dikotomitenkningen, som hindrer oss i komme videre i forhold til en ny fase for funksjonshemmede, og nettopp derfor er det så viktig å ha mot til å innrømme egen sårbarhet og det å være annerledes. Hvordan vi nettopp kan nærme oss andre og sånn sett overvinne distansen er noe Kristeva peker på som nødvendig for å nå en ny humanisme. Derrida er inspirasjon for Kristeva, og dekonstruksjon er nødvendig når det er kategorisering og dikotomisering mennesker med funksjonshemming er ofre for, noe som nettopp vil kreve at kategorier brytes ned til fordel for å bygge noe nytt av det gamle, slik dekonstruksjon dreier seg om. Kristeva ser det slik at vi er dypest sett forent med alle mennesker, og må sånn sett tørre å møte den ”fremmede” i oss selv (Kristeva i Engebretsen m.fl., 2008).

#### **4.10.1 Sårbarhetens politikk hos Kristeva**

Kristeva borer dypt i vår forestillingsverden, så dypt at vi er inne på begreper som innrømmelser, skam, egen sårbarhet og angst for å selv bli syk, være unormal og dø når hun beskriver dikotomien mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede (Kristeva, 2008). Det er på dette punkt jeg mener Kristevas særpreg som tenker trer særlig fram. Det er disse underliggende forestillingene Kristeva trekker sløret av - som kan gi oss nyanser til å kunne forstå hvorfor denne dikotomitenkningen er så utbredt og vanskelig å rokke. For på tross av lover og regler, har holdningene til funksjonshemmede altså ikke gjennomgått de store forandringene og vi må altså starte med innrømmelsen (Kristeva, 2008). Det krever *mot* til å anerkjenne egen sårbarhet, andres kompetanser og alles svakheter, for det er utfordrende å møte forskjellighet, hevder hun og psykisk utviklingshemming er særlig utsatt for stigmatisering (Kristeva, 2008). Gjennom masterstudiet var anerkjennelse noe vi til stadighet kom inn på, men det å utvikle den type anerkjennelse som Kristeva ser behovet for både for fremtidens spesialpedagoger med for alle medborgere, er en prosess en må ta på alvor, slik jeg vurderer det. Å tørre å begi seg inn i dette, er sånn sett en etisk handling sett ut i fra at dette forstås som sårbarhetens etikk,

nettopp fordi det å avvise og være likegyldig blir vanskeligere etter å begi seg inn i slike prosesser. Kristeva utfordrer oss sånn sett på et mer personlig plan hvis vi skal forandre våre holdninger og vårt samfunn for at mennesker med funksjonshemming skal oppleve å få det bedre, men også at vi som samfunn skal få det bedre i lys av en ny humanisme.

”Dikotomiene utgjør grensesnittene i vår forståelse” (Engebretsen m.fl. 2004, s. 16) Vi vet hvem vi er fordi vi vet hvem vi *ikke* er, og videre: Kategorier og dikotomier skaper orden og innenfor dikotomitenkningen trenger vi det som er sykt eller annerledes for definere oss selv som vanlige, friske og normale mennesker (Engebretsen m. fl. ,2008). Oppløsning av kategorier er forbundet med kaos og er en trussel for individet. Så dette gjenspeiler egentlig den klassiske dannelsesreisen, der en må oppgi noe, gå igjennom prøvelser og komme ut som et nytt og bedre menneske. Det bildet har i alle fall jeg fått etter å ha beskjeftiget meg med Kristeva. Men Kristeva hevder at produksjonsidealet kan stå i veien for de funksjonshemmedes egne kompetanser da produksjonssamfunnet ikke trenger individer, men produsenter - noe som fremmer konformitet framfor særegenhet og spontanitet (Kristeva, 2008). Men vi må også handle ut fra dette mot et bedre samfunn, vi må se muligheter for endring og vite hva som er ønskelig – det er dette som utgjør den politiske siden - sårbarhetens politikk hos Kristeva.

## **5 Dannelse i lys av en ny humanisme**

### **5.1 Dannelsesbegrepet: Dannelse mot en ny fremtid**

Dannelseshistorien må tas i betraktning når en skal forstå dannelsesbegrepet på nye måter, men dannelsesbegrepet må også "...udvikles med vores nutidige og formentlig fremtidige opgaver for øje..." (Klafki, 2012, s. 29). Når en skal vurdere hva dannelse kan være, må forslagene nå opp til minst samme problematiserings- og differensieringsnivå som til nå er nådd (Klafki, 2012). Biestas teori om demokratisk dannelse er relevant på den måten at han bevarer viktige konsepter innenfor klassisk dannelsesteori i sin teori om utdanningens dimensjoner, samtidig som han utvider begrepet slik at det er relevant for dagens og fremtidens utfordringer – dersom vi har som ambisjon å strekke oss mot fremtidsvisjonen Kristeva postulerer om en ny humanisme og en tredje fase for mennesker med funksjonshemming. Biesta deler inn utdanningen i flere dimensjoner og det er særlig en av dem, subjektifikasjonsdimensjonen som samsvarer med de varige verdiene i dannelsesbegrepet, samt hva dannelse kan være i lys av fremtidens utfordringer. Dette vil derfor utgjøre en stor del i drøftingen om hva dannelse kan være i lys av en ny humanisme.

#### **5.1.1 Det varige ved dannelsesbegrepet**

Et gjennomgående trekk ved dannelsesbegrepet og dannelseshistorien er hvordan dannelse, mer enn utdanning, har blitt knyttet til menneskelig - gjøring, til å kunne ta selvstendige moralske valg og det å kunne se egne behov, ikke isolert, men i lys av fellesskapets behov, for å nevne noe (Klafki, 2011). Forståelsen av individ og fellesskap har siden opplysningstiden vært knyttet til dannelse; det å se seg selv i forhold til hva som er fellesskapets beste, er et gjennomgangstema innenfor dannelsesteorien, samt begrepet *den dobbelte åpning*, at eleven åpnes for verden og verden åpnes for eleven (Klafki, 2011). Å handle godt er forbundet med det å handle på måter som også tjener fellesskapet (Klafki, 2011). At mennesket på eget grunnlag skulle handle moralsk godt, noe som med Kant og opplysningstiden ble forstått slik at en kunne handle godt uten behov for moralsk veiledning, var et mål ved utdanningen (Klafki, 2011). Noen klassiske dannelsesidealer har overlevd gjennom tiden, men det har også vært grove feiltrinn, og Klafki hevder at

spørsmålet om hva dannelse kan være, må hele tiden utvikles med tanke på vår tids og framtidens oppgaver (Klafki, 2011).

### 5.1.2 Et dynamisk dannelsesbegrep

Dannelsesbegrepet er i forandring. ”Dannelse er et pædagogisk ideal , der opstod i det græske samfund, og som via optagelse i den romanske kultur, humanismen, neohumanismen og senere opplysningstiden ble en av de sentrale ideer i den moderne vestlige pædagogiske tradisjon” (Biesta, 2012, s. 16) Det som har vært, må altså ses i lys av det som kan bli, og dannelsesbegrepet kan ikke bare overføres til framtiden (Klafki, 2012). For hva dannelsesbegrepets innhold skal være har vært under stadig revurdering, og Klafki rydder nettopp opp i den dannelsesstenkning som er kjørt på villspor, hevder Nabe-Nielsen (Nabe-Nielsen, 2012). Eksempel på villspor er når den kompetansen en har blir en måte å ta makt over andre på slik at konseptet om almindannelse forfaller til å bli et samfunnsprivilegium som holder de ” udannede” massene nede og som har fungert slik at dannelsesbegrepet degenererte til å stabilisere klassesamfunnet (Klafki, 2011, s. 56). Klafki peker også på at disse udannede individualitetene i tillegg kom til å, i overført betydning, bli nasjoner, folkeslag og kulturer der konsekvensene ble erobringer, underkastelser, utslettelser av nasjoner, kulturer og folkeslag (Klafki, 2011). Et annet eksempel på villspor er at dannelsesbegrepet som har vært knyttet til særlig tre hoveddimensjoner gjennom tidene: den moralske dimensjon, erkjennelses eller tenkningens dimensjon og den estetiske dimensjon, ikke blir like godt ivaretatt i vår tid (Klafki, 2011). For dannelse i skolen i dag i følge Klafki ”i vid udstækning er blevet reduceret til den kognitive dimension ” tiltross for blant annet at ”den æstetiske dimensjonen inneholder specifikke sanse- og frihedserfaringer som mulighed...” (Klafki, 2011, s. 47). Biesta omtaler dette som en middelklasseangst som ytrer seg i en redsel for å bli stående tilbake og som fører til det han omtaler som en forflatning av utdanningsbegrepet og kaller ” The ´learnification´ in education” (Biesta, 2013, s. 124).

## 5.2 Dannelse som forbedring av menneskelige kår – demokratisk dannelse

At dannelse har siden opplysningstiden vært orientert mot muligheter og oppgaver som fører til humanitære fremskritt kan illustreres med sitat fra Kant og Schleiermacher: ” Børn skal have en opdragelse, der svarer ikke til den nuværende, men derimod den fremtidigst mulig bedre tilstand for menneskeheden, det vil sige: til meningen med menneskeheden og hele dens bestemmelse” (Kant i Klafki, 2011, s. 39). ” Ungdommen skal ”dygtiggøre sig for at kunne træde ind i det eksisterende, men også dygtiggøre sig for med styrke at træde ind i de forbedringer, som byder seg.” (Schleiermacher i Klafki, 2011, s. 39). Biesta hevder at god utdanning er knyttet til spørsmålet om demokrati og medborgerskap, noe som er knyttet til begrepet demokratisk dannelse (Biesta, 2011). Men det er ikke et mål innenfor utdanningen at det eksisterende demokrati skal bli *mer inkluderende*, men han ser det heller slik at demokratisering handler om *en forstyrrelse av den eksisterende demokratiske orden* (Biesta, 2011). Etter min vurdering, er dette en vesentlig forskjell og et utgangspunkt for videre drøfting av hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av en ny humanisme ”Dette fokus på demokrati og demokratisering gjør det mulig at se forskjellige andre muligheter for utdanning i et demokratisk samfund, end hvis man blot anskuer det ud fra begrepet om reproduksjonen af den eksisterende demokratiske orden” (Biesta, 2011, s. 19). Vi må i utdanningssystemet fremme en form for medborgerskap som ikke bare handler om reproduksjon, men som tar det å handle politisk alvorlig, hevder Biesta og han er kritisk til at utdanningssystemet tenderer mot å fungere som ´produsent´ av bestemte identiteter og subjektiviteter (Biesta, 2011). Pluralitet alltid har eksistert, men situasjonen er allikevel ikke den samme fordi måten pluralitet blir forstått og måten vi imøtegår pluralitet, er endret ( Biesta, 2012). Dersom vi skal beskjefte oss med forskjellighet på tilfredsstillende vis, må vi ta forskjellighet alvorlig på den måten at vi må oppgi ideen om at man kan og bør forstå og kjenne på det å være annerledes og på forskjellighet – noe som kan ses som en parallell i forhold til Kristevas forståelse av at kategorier må oppløses for at holdninger skal forandres - for å nå en ny humanisme. Mitt poeng er at det bestående kan ikke bare fortsette å inkludere. Det må handles på nye måter for å komme videre. Og hvordan dannes til å handle på nye måter, å bringe noe helt nytt inn i verden, blir da en spørsmål for Biesta og slik jeg vurderer det også ett av de viktigste spørsmålene i denne undersøkelsen. Sett i et slikt perspektiv, kan spørsmålet om dannelse av spesialpedagoger, nettopp knyttes til det å kunne bringe noe nytt inn i verden, ikke bare arbeide innenfor de eksisterende rammene. Det er avgjørende å ta innover seg dette som



Klafki peker på i forhold til menneskenes kår: ”Samtidig må man være bevidst om, at afgørende faser i humaniseringsprosessen endnu forestår, og at denne proces jo allikevel aldri vil kunne opfattes som endeligt avsluttet” (Klafki, 2011, s. 36). Slik sett ser jeg Biestas teori om utdanningens tre dimensjoner og demokratisk dannelse som en videreføring av Klafkis syn om at det er behov for å utvikle dannelsesbegrepet i lys av en humaniseringsprosess som aldri vil være avsluttet. Biestas nyansering av utdanningsbegrepet ved å dele det inn i tre dimensjoner og innføringen av begrepet subjektifikasjon, en av de tre dimensjonene - og da særlig hvordan dette skiller seg fra begrepet sosialisasjon spesielt, er etter slik jeg ser det et avgjørende redskap for å utvikle vår forståelse av hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av en ny humanisme. Subjektifikasjonsdimensjonen er i følge Biesta ”... the question of how we be or become a subject of action and responsibility” (Biesta, 2013, s. 142). Dette kan knyttes til å dannes til å arbeide for det Kristeva ser konturene av allerede nå: en tredje fase for funksjonshemmede og en ny humanisme.

### **5.3 Biestas teori om utdanning**

Biesta kan sies å ha utviklet en utdanningsteori med sine tre bøker *Beyond Learning/ Læring retur*, *God utdannelse i målingens tidsalder* og *The Beautiful Risk of Education*. Han har jobbet med ideene sine siden 1990 -tallet sier Biesta ser det også slik selv (Biesta, 2014). Biesta skiller i utgangpunktet ikke mellom utdannelse og dannelse, men dersom ikke utdannelsen fører til det å utvikle mennesker til unike individer med ansvar for andre, hevder han tvert i mot at utdannelsen er ”uneducational”. Han introduserer også begrepet demokratisk dannelse som et mål for utdanningen, som det som er ønskelig for en bedre menneskelig fremtid, og dannelse kan ikke da forstås som noe et menneske har eller besitter, det er knyttet til å skape et bedre samfunn for alle (Biesta, 2012). Å undersøke hva det vil si å overskride de humanistiske fundamentet i moderne pedagogikk, hvor det på forhånd ikke er definert hva et menneske er, men at spørsmålet får stå åpent i forhold til hva et menneske kan være, noe som vil få konsekvenser for hva vi tenker om utdannelse da en sånn tenkning vil åpne opp mulighetene for nye og andre måter å være menneske på enn før (Biesta, 2012). Demokratisk dannelse er knyttet til å skape rom for medborgerskap for

alle, og hvordan man kan leve sammen med andre i en verden av pluralitet og forskjellighet (Biesta, 2009).

### **5.3.1 Begrepene ”uniqueness” og ”coming in to the world” – mål ved utdannelsen**

Hvordan vi kan reagere ansvarlig overfor annerledeshet og forskjellighet på våre egne *unike* måter, og for å finne svar, inspireres Biesta av filosofer som har stilt spørsmål om muligheten og ønskverdigheten for humanismens ”strategi”. Nettopp det å reagere på forskjellighet på våre egne unike måter er knyttet til to begrep som hans teori hviler på: ”Conceptually it hangs on two notions coming into the world and uniqueness” (Biesta i Winter, 2013, s. 141) Utdannelse baserer seg da ikke på en sannhet om mennesket der vi mener å vite hva menneskets menneskelighet består i, sier han, og handler dernest ikke om å skape bestemte identiteter eller innsette mennesker i en sosial orden (Biesta, 2012). Nei, det handler om at de studerende må reagere i utdanningssituasjonen slik at de kan utvikle seg til å bli unike mennesker. Denne tilnærmingen til utdanningen inneholder en viss risiko og det er nettopp det Biesta ser som avgjørende for å utvikle denne ansvarlighet, at utdanningen ikke er fri for risiko på den måten at dersom alt kan og skal måles, blir det færre muligheter til rådighet for å sørge for at de menneskene en står overfor får mulighet til å reagere i læringssituasjonen på sine unike måter, og da kan denne dimensjonen gå tapt, og vi ender opp å bare innsette mennesker i det ”bestående” (Biesta, 2011). For å se en parallell til Kristevas fremtidsvisjon, vil det være vanskelig å endre på det som ligger dypt i oss og i strukturere, om vi ikke kan sørge for at de studerende skal ha et rom for forandring gjennom utdannelsen også. Å innsette mennesker inn i det bestående er også en dimensjon i utdanningen, men det er ikke det som skaper noe nytt – det er ikke denne dimensjonen som skaper muligheter for unikheter og det å komme inn i verden, for å bruke Biestas begreper, det er det nettopp en annen dimensjon ved utdanningen som gjør, og dette omtales som subjektifikasjonsdimensjonen (Biesta, 2012). I lys av en ny humanisme er denne dimensjonen avgjørende, slik jeg vurderer det ut i fra Biestas teori om utdanningens dimensjoner. Men alle tre dimensjonene står i et forhold til hverandre, og er nyttige på ulike måter, og det er et viktig spørsmål om hvordan en kan sørge for å oppnå den rette balansen, som Biesta omtaler som ”the difficult question of how to strike the right balance” (Biesta (2013, s. x). Uten at subjektifikasjonsdimensjonen er tilstede med

den risikoen det innebærer da en aldri har helt kontroll på hva som vil vise seg i slike situasjoner, er utdanningen å regne for nettopp ”uneducational” (Biesta, 2012).

## **5.4 Utdanningens tre dimensjoner**

Ved å dele utdanningen inn i ulike dimensjoner, er noe som gjør det mulig å analysere om utdanning faktisk er det den sier den er – altså utdanning, og de tre dimensjonene skal ikke betraktes som forskjellige aspekter ved utdannelsen, men ”...snarere som overlappende, indbyrdes forbundne og i en visutstrækning endda modsætningsfylde dimensioner af, hvad uddannelse er og kan handle om.” (Biesta, 2011, s. 38). Innsikten i denne kompleksiteten kan gjøre det mulig å vurdere hva god utdanning er slik at vi ikke lar data, statistikker og sammenlignede oversiktstabeller gjøre det for oss, noe Biesta ser som en risiko at skal skje (Biesta, 2011, s. 38). Subjektifikasjonsdimensjonen vil få fokus i denne undersøkelsen fordi det er knyttet til å ta ansvar for å bringe noe nytt inn i verden og det vil kreve at vi kan møte forskjellighet på vår egen unike måte, samt handle i verden. Dannelse av spesialpedagoger i lys av en ny humanisme, må nettopp ses i forhold til det å kunne skape en bedre fremtid for alle, ikke på de premissene som allerede eksisterer, men ut i fra en tanke om at vi som spesialpedagoger kan skape nye premisser for å overskride humanismens fundament for pedagogikk. Det er denne dimensjonen som kan sies å være rettet mot det som kan forstås som dannelse mot en fremtid som kan forbedre kår for menneskeheten, i dette tilfelle å bidra til en tredje fase i funksjonshemmedes historie. Men de to andre dimensjonene i Biestas utdanningsbegrep må også introduseres, da de tre er forbundet med hverandre.

### **5.4.1 Kvalifikasjon**

Den første dimensjonen i utdanningen er knyttet til kompetanse, det å ha kunnskaper og ferdigheter for å kunne utøve et yrke. Det handler altså om hvordan utdanningen kvalifiserer mennesker til å gjøre ting ved å gi kunnskap, ferdigheter og muligheter, og er en svært viktig dimensjon i utdanningen, men ikke den eneste som betyr noe (Biesta, 2013, s. 128).

### 5.4.2 Sosialisasjon

”Education is, however not only about knowledge, skills and dispositions but also has to do with the ways in which, through education, we become part of existing social, cultural and political practices and traditions” (Biesta, 2013, s. 128). Utdanningen har flere dimensjoner, også sosialisasjon: Det er altså en viktig side ved utdanningen å innsette ”nybegynnere” for å uttrykke det slik Biesta gjør det i betydningen barn eller mennesker som kommer til et land, inn i eksisterende orden. Faren her er at utdanningen ikke bare er en sosialiserende kraft på barn og studenter, men at det er det som bli ønskelig å innsetter mennesket i en eksisterende orden (Biesta, 2013). Sosialisasjon må skilles fra subjektifikasjon på den måten at det handler om å bli en del av noe eksisterende orden og hvordan vi identifiserer oss med denne orden, mens subjektifikasjon handler om hvordan vi nettopp kan eksistere utenfor en slik orden, og spørsmålet om menneskelig frihet blir sentralt (Biesta, 2013, s. 129).

### 5.4.3 Subjektifikasjon

Biesta har utviklet sine ideer om subjektifikasjon i nær tilknytning til tenkningen til Hannah Arendt om det å utvikle subjektet, om det å bli unik og det å kunne handle i verden på nye måter som ikke har vært sett før. Det er altså disse begrepene det å bli ´unik´ og å handle i verden som blir sentralt i forhold til spørsmålet om menneskelig frihet, slik jeg vurderer det. Å utvikle subjektet er ikke snakk om noe som viser seg som egenskaper, men det er noe som viser seg i relasjonen. Når Biesta bruker begrepet *unik*, ser han dette i forhold til Levinas` forståelse av det ordets betydning innenfor en postmoderne tenkning – og det er ikke unikhet som *forskjell*, men unikhet som *uerstattelighet* (Levinas i Biesta, 2011). Ansvarlighet og unikhet er forbundet, og for å handle ansvarlig må vi kunne ta ansvar for den andre uavhengig om relasjonen er gjensidig eller ikke. Den postmoderne etikk har ansvarlighet som det viktigste punkt (Baumann i Biesta, 2011). Det er hvordan vi gjør noe at vår unikhet viser seg. I tillegg er ansvaret alltid tilstede og for å ikke være ansvarlig, eller ta ansvar for sin ansvarlighet, må man forsøke å ”glemme” noe (Bauman i Biesta, 2011). ”Med utgangspunkt i Levinas´ verk hevder Bauman, at et moralsk forhold er et forhold preget av ansvar. Det, der skiller et moralsk forhold fra et kontraktuelt forhold er at ansvarlighet ikke er reciprok.” (Bauman i Biesta, 2011, s. 75). For å ta ansvar for ansvarligheten, hevder Biesta er nærhet nødvendig (Bauman i Biesta, 2011, s. 76). Denne

nærhet er forbundet med, ikke fysisk nærhet, men en 'oppmerksomhet' eller 'venten', hevder Biesta med utgangspunkt i Bauman (2011). Det er denne 'venten' som er en kvalitet og betingelse for at moral kan bli mulig og 'dukke opp'. (Bauman i Biesta, 2011, s. 77). Denne ansvarlighet er knyttet til pluralitet og ved å stille seg åpen for hva som kan komme av menneskelig uttrykk, og på dette punktet befinner en seg i en moralsk situasjon som vil kreve nærhet som beskrevet ovenfor, som gjør det mulig å ta ansvar for den andre ved å la den andre få komme til. Sånn sett spør også Bauman om i hvilken grad ansvarlighet er mulig i vårt samfunn, da denne moralske situasjon kan fungere mellom to vesener, men i det man blir flere, får samfunnet behov for normer, lover, etiske regler og rettferdighet, men da tilbyr samfunnet det Bauman omtaler som sosialisasjon, som er en hjelp når moral ikke lenger er en mulighet, og dette er i følge Bauman å betrakte som et *tap* – et tap av den moralske impuls, slik jeg forstår det (Bauman i Biesta, 2011, s. 77). ” Sosialisasjon er et forsøk på å tømme den moralske impuls, at give struktur til samfundet eller at betrakte samfundet som struktur (Bauman i Biesta, 2011, s. 77). Altså kan sosialisasjon forstås som samfunnets forsøk på å bli mer strukturert, mer organisert og mer ordnet, men det gjør også moral mer vanskelig å praktisere (Bauman i Biesta, 2011, s. 78). Dette peker på at nettopp sosialisasjon fremmer ikke umoralsk adferd, men de sosiale handlingene er moralsk sett *likegyldige* (Bauman i Biesta, 2011). Dette er på en måte den negative siden ved sosialisasjon, slik jeg forstår Bauman fordi det er ikke her vi får mulighet til å følge den moralske impuls, i tillegg må en kanskje også nettopp ”glemme” det en egentlig vet at vil være å ta ansvar for vår ansvarlighet. Situasjonen kan bli den at heteronomi ”tager det moralske selvs autonomis plads”, er Baumans formulering av denne situasjonen (Bauman i Biesta, 2011, s. 79). Dette er sosialisasjonens farligere konsekvenser på den måten at den nettopp setter den moralske impuls ut av spill, og det er derfor viktig å være bevisst på viktigheten av at utdanningen også bør gir rom for å utvikle unikhhet, ansvarlighet og muligheten til å handle i verden – for dersom det er et mål å forandre fremtiden slik at vi kan strekke oss mot en ny fase i funksjonshemmedes historie og en ny humanisme, må vi nettopp overskride det bestående, og sosialisasjonens innordning av nybegynnere inn i en eksisterende orden.

## 5.5 Utdanning som overgår humanismens fundament

Utdanningen har i følge Biesta *en dobbeltfunksjon* og sier: ” Jeg har derfor argumenteret for, at det pædagogiske ansvar ikke kun er et ansvar for unike individers tilbliven i verden; det er et ansvar overfor verden som pluralitetens og forskjelligheds verden” (Biesta, 2012, s. 111). Dannelse kan i lys av denne dobbeltfunksjonen knyttes til en pedagogisk og politisk dimensjon på denne måten at en har ansvar for å gi rom for at unike individer skal kunne bli til, samtidig som en har ansvar for å skape det rommet der det er mulig for unike individer å bli til og ta ansvar for sin ansvarlighet. Jeg ser det slik at dette kan sies å være veldig nært inn til hva dannelse kan være innenfor en postmoderne tenkning og i lys av en ny humanisme der dannelse kun er mulig der pluralitet eksisterer. Uten pluralitet, er ikke dannelse mulig – sett i forhold til det Biesta omtaler som demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid (Biesta, 2012). Den postmoderne tvil har blitt kritisert for å underminere ansvarligheten, men dette tilbakevises ved at det er nettopp denne tvil omkring etiske regler og systemer som er begynnelsen på ansvarligheten, ikke dens opphør (Bauman i Biesta, 2011, s. 83). I følge Bauman har moral blitt vanskelig å praktisere under det moderne livs betingelser, men det er ikke umulig, han ser det slik at den moralske samvittighet er slumrende og at den kan vekkes – og det er nettopp samvittigheten vi må feste vår lit til slik Bauman ser det (Bauman i Biesta, 2011, s. 80). ”Allikevel synes det at være den eneste mulighet, vi har for å være i stand til at avsløre både den kodifiserte morals umoralskhet og flertallets normers umoralskhet” (Bauman i Biesta, 2011, s. 80). Bauman bruker begrepene sosialisasjon og sosialitet, noe som kan kvele den moralske impuls (Bauman, 2005) Det å ikke utvikles til å reagere på verden på unike måter, men å bare bli sosialisert inn i eksisterende måter, fremmer ikke ansvarlighet, i følge Bauman og sånn sett er det ikke en god løsning å bare innordne mennesker i eksisterende moral, fordi dette ikke er noe som bidrar til nærhet, men tvert om gjør nærhet til en umulighet (Bauman, 2005). Ondskap forstås av Bauman som en konsekvens av distanse.

## 5.6 Utdanningens svakhet som utdanningens styrke

Spørsmålet Biesta stiller er da hvordan pedagogikk kan se ut dersom en ikke har humanismen som orienteringspunkt, for humanismen definerer altså hva barnet eller

nybegynneren skal bli til, for hvis man vet på forhånd hva mennesker skal bli til, kan det stenge for nye former for menneskelighet (Biesta, 2012). Men å være åpen for andres begynnelser, er ikke det samme som å akseptere et hvert uttrykk, for selv om situasjoner skapes hvor studenter har mulighet for å uttrykke seg og reagere, betyr ikke det at enhver selvutfoldende reaksjon skal aksepteres – og sånn sett dreier det seg ikke om en elevsentrert pedagogikk, fordi det må hele tiden foretas en vurdering av det som kommer til syne, ikke på *forhånd*, men *etterpå* (Biesta, 2012). Slik sett ser Biesta lærerens oppgave i forhold til å ta ansvar for unike individers ”tilblivelse i verden” og en ansvarstagen for en verden som nettopp har rom for nye begynnelser (Biesta, 2012). Det kan være risikofylt å åpne for andres begynnelser, fordi en da ikke har kontroll på hva som kan komme, men det er viktig å løpe den risikoen (Biesta, 2013). Sånn blir utdanning mer enn å innsette individet i en allerede eksisterende orden, da utdanning innebærer et ansvar for hvert enkelt individs særegenhet. Uten risiko, eller det å bare gjøre det som på forhånd er bestemt at den andre skal utvikle seg mot, er ikke noe som bidrar i retning av en ny humanisme og neste fase i funksjonshemmedes historie, dersom en Biestas tenkning i lys av Kristevas fremtidsvisjon da dette ikke vil gi rom for å reagere på unike måter. Den ekstreme motsatsen til å faktisk løpe en risiko i utdanningen, er total dominerende av andre, beskrevet av Hannah Arendt i *The Origins of Totalitarianism*:

Total domination, which strives to organize the infinite plurality and differentiation of human beings as if all of humanity were just one individual, is possible only if each and every person can be reduced to a neverchanging identity of reactions, so that each of these bundles of reactions can be exchanged at random for any other (Arendt, 1975, s. 438)

Poenget til Arendt er at dette ikke er mulig under normale forhold fordi det spontane ikke bare er forbundet med personlig frihet, men med livet selv. Hvis målet er å gjøre utdanning sterk, forutsigbar og uten risiko, er dette i følge Biesta det samme som å ønske virkeligheten vekk (Biesta, 2013). Denne holdningen om å nettopp gjøre utdanningen så sikker som mulig, kan gjøre utdanningen ”uneducational” i følge Biestas vurdering og han viser til en fransk pedagog Meirieu som omtaler denne holdningen om å gjøre utdanningen helt sikker og risikofri som infantil (Meirieu i Biesta, 2013). Biesta omtaler Meirieus syn slik: ” He argues that to think that education can be put under total control denies the fact that the world is not simply at our disposal” (Biesta, 2013, s. 3). Vi må sånn sett etablere

en dialog med hva og hvem den andre er, og derfor dreier utdanning seg om nettopp et engasjement i forhold til hvem den andre faktisk er, noe som gjør at Biesta sier dette om hva utdanningens vei dreier seg om: "This makes the educational way the slow way, the difficult way, the frustrating way, and, so we might say, the weak way, as the outcome of this process can neither be guaranteed nor secured" (Biesta, 2013, s. 3). Slik kan utdanningens svakhet forstås som utdanningens styrke. Det motsatte av å gjøre utdanningen sterk og risikofri, kan være å skape rom for å reagere på unike måter, men det vil også kreve et læringssyn der læring forstås som reaksjon, snarere enn en forståelse av læring som overføring av kunnskap (Biesta, 2011).

### 5.7 Begrepet handling hos Arendt som mulighet for nye begynnelse

Biesta tar utgangspunkt i filosofen Arendts refleksjoner omkring subjektivitet og det forstås da ikke som en egenskap hos individer, men som en egenskap ved menneskelig interaksjon, da subjektivitet eksisterer i handlingen (Biesta, 2012). Handling kan aldri finne sted i isolasjon, hevder Arendt og det som kjennetegner isolasjon er nettopp at handling ikke er mulig (Arendt, 1958). Det å handle knytter Arendt til å initiere og begynne, samt sette noe i bevegelse, og i begynnelsens natur ligger kimen til noe nytt som ikke kan forventes fra tidligere hendelser, og sånn sett er *handling* noe annet enn menneskelige prosesser som *arbeid* og *frembringelse*, for det er i handlingen menneskets unikhet viser seg slik Arendt skiller disse sidene ved menneskelig aktivitet fra hverandre omtalt som *viva activa* (Arendt, 1958):

Folk kan saktens leve uten arbejde, nemlig ved at tvinge andre til at arbejde for sig, og de kan uden videre beslutte sig for blot at forholde dig brugende og nydende til tingenes verden uden selv at føje en eneste nyttig ting til den. (Arendt, 1958, s. 181)

Men det er gjennom ord og gjerning, Arendt mener vi innfører oss i den menneskelige verden og derfor er det handle eller begynne er noe som gjør oss unike og der den unike forskjellighet trer frem (Arendt, 1958). Tre modaliteter ved det aktive liv, *viva activa* skiller hun mellom der arbeid er knyttet til å opprettholde livet, der frembringelse er knyttet til å forandre sine omgivelser som igjen er knyttet til mål og formål, så er handling



et mål i seg selv og er å sammenligne med en fødsel på den måten at noe blir til som aldri har eksistert før – en ny begynnelse, men i motsetning til en fødsel er handling forbundet med å kontinuerlig bringe nye begynnelser inn i verden med våre ord og gjerninger (Arendt i Biesta, 2011, s. 94).

Å være et subjekt eller det å bli unik er avhengig av at andre handler i forlengelse av de begynnelser en selv setter i gang (Arendt i Biesta, 2006). Dersom dine begynnelser blir avvist, er det vanskelig å utvikle seg til selv å bli et ansvarlig menneske, for det er ikke uvesentlig hvilke holdninger et menneske møter, (Arendt i Biesta, 2006). Det er gjennom tale og handling at nye begynnelser kan oppstå, begynnelser som er forskjellige fra tidligere, fordi de er begynnelser, og nettopp derfor kreves handling, eller for at holdningene til forskjellighet kan forandres slik at mennesker med funksjonsnedsettelse kan bli møtt på en adekvat måte i forhold til deres begynnelser. ”I de situasjoner hvor man prøver å kontrollere andres reaksjoner, eller berøver andre muligheten for at begynde, kan man ikke bli til i verden; subjektivitet er ikke en mulighet” (Biesta, 2012, s. 126). Arendt forbinder subjektivitet med den offentlige sfære eller *polis* – livet og sånn sett kan isolasjon kun bety at en er fratatt muligheten for å handle, fordi det å handle og det å være et subjekt, krever at vi har andre som faktisk kan reagere på våre begynnelser (Biesta, 2012). Dette illustrerer både begrensninger og de muligheter menneskelig interaksjon kan ha. Hvis ingen handler og møter våre begynnelser, blir de nye begynnelsene ikke til fortsettelse. Derrida går så langt som å hevde at pedagogikken har et voldelig eller aggressivt element fordi det vil legge føringer på hvordan andres begynnelser får komme til syne eller ikke (Steinnes, 2010). Vi må alltid være bevisst på at vi i pedagogiske situasjoner alltid legger føringer på den andre (Steinnes, 2010).

### **5.7.1 Å bli unik og det å komme inn i verden**

Menneskets unikhet viser seg altså i tale og handling, og dette dreier seg da om måter mennesker fremtrer overfor hverandre på i forhold til initiativ, for Arendt er nettopp det grunnleggende for å kunne kalle seg menneske å nettopp kunne begynne på noe nytt med eget initiativ (Arendt, 1958). ”Den kendsgjerning at mennesket er i stand til at handle, betyder at man må forvente, at det vil gjøre noget uventet, at det vil udrette ting, som er

uendelig usandsynlige” (Arendt, 1958, 182). Dette er kun er mulig fordi menneskene er unike fra fødselen og at dette er et grunnvilkår i menneskets liv på den måten at livet er en forskjellig og unik eksistens blant likestilte (Arendt, 1958). ”Dette præg av forbløffende uberegnelighet er iboende i enhver begynnelse og enhver oprindelse” (Arendt, 1958, s. 182) Ved å speile Kristevas forståelse av at livet bøyes i flertall, kan Arendts refleksjoner omkring menneskets vilkår og det at vi er unike, utdype Kristevas hva som vil være viktig for å bevege oss mot en ny humanisme og tredje fase for mennesker med funksjonshemming. Biesta trekker frem begrepet *the weakness of education* for å nettopp for nettopp å ikke hindre utviklingen av det å bli unik og ta ansvar for å handle og skape nye begynnelser (Biesta, 2013). Å ta ansvar for egen subjektivitet slik at andre også får muligheten til å bli subjekter, kan ut i fra denne forståelsen skyve en utvikling i gang mot en ny humanisme.

## **5.8 Om utdanningens risikomoment - utdanningens svakhet som dens styrke**

Utdanningen må ha et risikomoment dersom det unike hos den andre skal få mulighet til å tre fram, og for Biesta er dette knyttet til et ansvar for den Andre og for fellesskapet i forhold til allsidighet og mangfold (Biesta, 2012). Det er derfor ikke begrepet individualitet er benyttet, men subjektivitet, for subjektiviteten eksisterer i handlingen og mennesket kan kun være fri i handlingen fordi frihet ikke kan forstås som en indre følelse eller privat erfaring, men er nødvendigvis et offentlig og politisk fenomen (Arendt i Biesta, 2011, s. 95). ”I situasjoner hvor man prøver å kontrollere andres reaksjoner eller berører andre muligheten for at begynde, kan man ikke bli til i verden; subjektivitet er ikke en mulighet” (Biesta, 2011, s. 126) Dette illustrerer hvilke begrensninger og de muligheter vi kan legge føringer i forhold til ved menneskelig interaksjon, noe som sentralt i drøftingen av hva dannelse av spesialpedagoger kan være. Derrida går så langt som å omtale dette som det voldelige aspekt ved pedagogikken (Derrida i Steinnes, 2010) Det at vi alltid legger føringer på den andre, er noe vi bør være bevisst på, som spesialpedagog (Steinnes, 2010). Dersom vi nærer lav toleranse for tro og tvil, vil det nettopp kunne føre til dogmatisme, aggresjon og vold (Derrida i Steinnes, 2011, 220). Dette er et viktig aspekt i forhold til hva en som spesialpedagog åpner opp for i forhold til andres og egne begynnelser. Vår toleransegrense her vil få konsekvenser hva vi åpner eller stenger for.

## **6 Spesialpedagogikken mellom modernitet og det postmoderne**

### **6.1 Krisen i spesialpedagogikken og modernitetskritikken**

Noen forskere omtaler resultatet av modernitetskritikken som en krise i spesialpedagogikken (Reindal og Haustatter 2010). Men krisen kan være et godt utgangspunkt for å nærme seg en ny humanisme, og spesialpedagogikken kan sånn sett ses i lys av hva den har vært og hva den kan bli. Ut i fra et postmoderne perspektiv, er denne kritikken innen spesialpedagogikken knyttet til treningsperspektiv og normalitetsperspektiv som kan sies å representere det som har blitt kritisert som ortodoksien innenfor spesialpedagogikken (Reindal og Haustatter, 2010). For den spesialpedagogiske oppgave gikk i følge Kirkebæk fra begynnelsen av ut på "...- nemlig at forbedre den fra normen avvigende persons tilstand, så den blev mer normal" (Kirkebæk 2010, s. 13). Dette ble gjort i den beste hensikt (Kirkebæk, 2010). Det Kristeva omtaler som de første fasene i funksjonshemmede historie, "reparasjonsfasen" og "godhetsdiskursen" kan sies å være et gjennomgående trekk i spesialpedagogikken helt fra starten av – og det er derfor et viktig bakteppe for å forstå at dannelse av spesialpedagoger for framtiden ikke nødvendigvis skal fortsette i samme spor, men at det kan være noe annet å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme siden disse fasene ikke oppleves som noe som gir verdighet til alle.

### **6.2 Spesialpedagogikk og profesjonsetikk**

Faget spesialpedagogikk er en semiprofesjon på den måten at faget ikke er regulert og beskyttet gjennom lovgiving og autorisasjon på linje med profesjoner som for psykologer, medisinere og andre yrkesgrupper (Simonsen, 2010). I tillegg hevdes det av Simonsen at "Den spesialpedagogiske profesjonens samfunnsoppdrag har heller ikke vært eksplisitt definert gjennom lovgiving eller autorisasjon for bruk av tittel" (Simonsen, 2010, s. 26). Men selv om det ikke uttrykkes eksplisitte retningslinjer i forhold til det etiske ansvaret, er både det individuelle og kollektive etiske aspektet noe som begge kan ses med begrepet anerkjennelse som perspektiv (Simonsen, 2010). Men hvilket menneskesyn og hvilke rammer en faktisk jobber ut i fra, er noe vi bør være bevisst på innenfor faget dersom vi ønsker å bevege oss mot en bedre fremtid for mennesker med funksjonshemming, mener

jeg. Hvilket teoretisk grunnlag vi har og hvorvidt en har grunnfag i spesialpedagogikk eller har en master, kan få praktiske konsekvenser fordi utgangspunktet for å stille seg kritisk til fagets teorigrunnlag, vil være helt forskjellig. Å ha en forståelse for rammene vi handler ut i fra og fagtradisjonen er en lang og omfattende prosess, etter min vurdering. Steinnes drøfter også i hvilken grad det bør forventes at studenter har vært igjennom tekster som vil kreve et høyt kunnskaps – og refleksjonsnivå, slik jeg forstår henne (Steinnes, 2011)

### **6.2.1 Bakenfor kategorier og diagnoser**

Diagnoser og kategorisering er en viktig side ved spesialpedagogikken for å kunne komme med tiltak. Kristeva hevder at vi er alle medborgere, og ser behovet for å bevege seg bakenfor kategorier og dikotomier er nødvendig for å skape nærhet og solidaritet, noe som vil kreve at vi ser potensiale hos den enkelte og samtidig ser svakhetene ved alle mennesker og systemer (Kristeva, 2008). For å ta det å utvikle potensiale hos den enkelte først, vil det kreve en bevissthet om at normalisering kan representere en felle i dette landskapet. Diagnoser kan også ha den funksjonen å forenkler det komplekse og gjøre det ukjente mer forståelig for oss. For som Kirkebæk peker på kan en kompleks diagnose som autisme bli forstått som en tilstand som krever svært enkle metodiske grep, noe som nettopp kan problematiseres (Kirkebæk, 2010). Steinnes peker på at vi gjennom historien har ut i fra et ønske om beherskelse og kontroll har ”forenklet det komplekse gjennom å forsøke å tilintetgjøre og skjule forskjeller” og ”Fortsatt søker vi å gjøre ulikt til likt, å gjøre den/det fremmede til noe innfødt eller inkludert i de enheter vi bygger” (2010, s. 101-102). Det er flere forskere innenfor fagfeltet spesialpedagogikk som problematiserer de mørkere sidene ved kategoriseringer og diagnoser. Arnesen retter i artikkelen ”De sårbare barna og de farlige kategoriene” søkelyset på at det kan være en kompleks relasjon mellom de sårbare barna og måten de blir definert på (Arnesen, 2003). Det kan gjøre det ukjente mer forståelig, men det kan også redusere mennesker på en måte som vanskeliggjør det å se mennesket bak diagnosene og kan gjøre noe med relasjonen til de andre i skolen (Arnesen, 2003). I tidligere tider har skolens oppgave tross alt også vært å verne normaliteten og ”I dette landskapet fikk spesialpedagogene en ny og omfattende samfunnsoppgave med sortering og utskilling fra skolen av barn som falt på grensen for den målte normaliteten, eller ”bunnfallet” som Marie Pedersen, skrev.” (Simonsen, 2010,

s. 28). Poenget her er at Marie Pedersen var en av flere praktiserende pedagoger som nettopp så alle barns verdi på den ene siden, men samtidig argumenterte hun for moderne naturvitenskapelige metoder som intelligenstagere som verktøy for sortering og segregering, i følge Simonsen (2010, s. 21). Og selv om ”bunnfallet” ikke er en del av diskursen i dag, er vi ikke ukjent med denne testingens plass i kunnskapssamfunnet. Men hvorfor vi tester og hva vi skal med testingene, er et spørsmål spesialpedagogen hele tiden må reflektere over. Og selv om diskursen ikke er den samme, kan menneskesyn ofte være nærmere hverandre enn det vi kan se umiddelbart.

### **6.3 Normalitet og avvik - Fra ”dem” og ikke ”oss” til ”vi”?**

Med den medisinske definisjonen av normalitet var det mange som falt utenfor samfunnsfellesskapet på forskjellige måter og det genererte en følelse av ”dem ” og ikke som ”oss” (Simonsen, 2010). ” Stadig nye grupper av vansker ble definert som spesialpedagogikkens område og fulgt opp med juridiske rettigheter og egne institusjoner (lov om spesialskoler, 1951)” ( Simonsen, 2010, s. 31). Det har i kjølevannet av kritikken mot ortodoksien i spesialpedagogikken vokst fram en betydelig litteratur innenfor spesialpedagogikken som ”...søker å reflektere over forskjellighet på en annen måte enn det som kjennetegner modernitetens syn på forskjellighet som avvik fra det normale” (Reindal og Haustatter, 2008, s. 16). Tidligere har det i spesialpedagogikken vært slik at eksakt kunnskap har vært et ideal i nær tilknytning til medisin og naturvitenskapelige fagområder, og innenfor denne forskningstradisjonen har normalitetsbegrepet hatt en stor innflytelse, som igjen har hatt betydning for spesialpedagogisk tenkning om det gode livet som det normale livet og et liv som ikke avviker fra normen (Reindal og Hausstatter, 2010, s. 14). ”Vi har en merkelig tendens til å blande sammen begreper som gjennomsnitt og normalitet” (Steinnes, 2010, s. 105). Det er nettopp innenfor modernitetens syn at forskjellighet blir forstått som avvik fra det normale, og i lys av kritikken har det vokst fram en litteratur som reflekterer over forskjellighet på en annen måte (Steinnes, 2010). For det har vært en særlig utfordring å håndtere ”det spesielle” innenfor praksis, kunnskapsgrunnlag og forskning, noe som har skapt en kritikk av normalitetsideologien fra forskere med bakgrunn i postmodernistisk tenkning (Reindal og Haustatter, 2010).

### 6.3.1 Eksempler på holdninger som har styrt praksis

Måten opplæringen av døve har foregått, drøftes i lys av historiens tiltak av Kermit, og dette illustrerer at det ikke er likegyldig hva slags holdninger og kunnskap som styrer praksis (Kermit, 2010, s. 39). Audiopedagogikken har i nær til knytning til medisin forsøkt å gjøre det man i beste mening har ment å være døve barns beste, hevder Kermit, men i over hundre år ble talemotoden brukt der døve barn skulle i lys av normaliseringstenkningen lære å lese på leppene fordi det var dette som ble oppfattet som å ha et språk, men på tross av dårlige resultater var det bare noen som nyttiggjorde seg en slik undervisning (Kermit, 2010). Det medisinske perspektivet her har blitt til spørsmålet om hvordan døvheten kunne bekjempes, om hva slags behandling som kunne være mulig i forhold til døvhet, ble da vektlagt og ikke nødvendigvis barnas utdanning, noe som representerer et perspektiv som er problematisk. Kermit gir eksempel på er at når en har en arm en ikke kan bruke, er det en tilstand som da regnes som uegentlig, som noe uønsket, som noe vil skal forsvinne, og sånn sett er behandling da et gode for å gjøre det mulig å bli kvitt problemet (Kermit, 2010). Hvis målet er at døve barn skal bli som om de hører, kan følgen bli at døve mennesker føler at de bare blir fullverdige mennesker om de overvinne sine ørenes manglende funksjon (Kermit, 2010). Problemet er når målet helliger middelet, og nettopp dette er det Kermit peker på i forhold til døve, nettopp at sammenhengende nederlag er viktig å se i forhold til hva slags selvbilde mange voksne døve senere satt eller sitter igjen med (Kermit, 2010). Kristeva tar utgangspunkt i Diderots brev om de blinde fra 1749 der nettopp Diderot var mindre opptatt av øyekirurgi enn av å se på de egenskapene de blinde hadde i egenskap av å være blind (Engebretsen m. fl., 2008) For å nærme oss en ny humanisme, kan en ikke se tilstander som uegentlig dersom de ikke befinner seg innenfor normalvariasjonen, det dreier seg nettopp å se at de seende kan være moralsk blinde og at de blinde kan vise oss verdien av det vi seende ikke kan se, som Diderot pekte på. Kristeva ser det ikke slik at de funksjonshemmede nødvendigvis skal bli som alle andre (Engebretsen m.fl., 2008).

## 6.4 Spesialpedagogen mot en ny humanisme – fra avvikstenkning til forskjellighet

Steinnes hevder at spesialpedagogikk har blitt forstått tradisjonelt som en sterkt avgrenset form som didaktikk, men vi må tenke tvert om for å løfte blikket (Steinnes, 2010):

Spesialpedagogikk blir da de tilnærmingene og forståelsene vi kan legge til grunn når vi skal se nærmere på, og kanskje helst motvirke, det som i holdninger, praksiser, rammer, språk, ideologier og politiske føringer er med på å skape funksjonshemning (Steines, 2010, s

Det å se potensiale hos den enkelte, og det å se svakheter ved alle mennesker og strukturer, er altså noe Kristeva ser behovet for i lys av en ny humanisme (Kristeva, 2008).

Normaliseringsideologien kan nettopp hindre oss i å se potensiale i den enkelte, men også å se de kulturelle strukturene som holder mennesker med funksjonshemning nede. Noen ganger kan det være så usagt at det er nettopp det å kunne avsløre det som vil være å nettopp ”motvirke det som i holdninger, praksiser, rammer, språk, ideologier og politiske føringer er med på å skape funksjonshemning”, som nevnt ovenfor (Steinnes, 2010).

Bauman hevder at alle fellesskap har sine egne fremmede som han definerer som de ”der ikke passer ind i verdens kognitive, moralske eller æstetiske landskap” (Bauman, 1995, s.200). Ønsket om orden, rasjonalitet og effektivitet kan medføre vold, hevder Bauman (1997). Han viser til det som skjedde under Holocaust – et resultat av et effektivt ordensregime, der makten var delegert på en måte som gjorde at ondskapen ikke fikk et ansikt. Bauman presenterer ulike måter som de fremmede gjennom historien blitt håndtert på (Bauman, 2005, s. 201) Barbro Sætersdal og Kirkebæk stiller ikke spørsmål om dette foregår i dag, for Sætersdal har heller stilt spørsmålet om det egentlig ikke var større rom for tullinger, skrullinger og skumlinger før i tiden, tross alt (Sætersdal i Kirkebæk, 2010) For i vårt samfunn der vellykkethet og utseende er viktigere enn noen gang, blir det ytterligere vanskelig å skille seg ut, peker hun på (Sætersdal i Kirkebæk, 2010). Men i motsetning til de grusomhetene som ble gjort som Bauman referer til, omtaler hun dette som storskala-ondskap, men Sætersdal trekker også sløret av menneskets vilkår på den måten at det finnes en ondskap som det ikke alltid er så lett å få øye på, og dette omtaler hun som småskalaondskap i boken hun er redaktør og artikkelforfatter i: *I den beste hensikt? Ondskap i behandlingssamfunnet*. Jeg referer til denne tittelen fordi den er talene.

Steinnes, hevder ut i fra et postmoderne perspektiv på spesialpedagogikken, viktigheten av å trene blikket for å se det som viser seg mellom strukturene, i det store kulturelle bildet og overfor det mennesket en har overfor seg til daglig i den spesialpedagogiske gjerning (Steinnes, 2010). Kulturell virksomhet har øvet vold mot forskjell, mangfold og variasjon og knyttet etikk opp til det hun omtaler som konsensus og det enhetlige, hevder hun videre (Steinnes, 2010). Simonsen viser til Honneth angående anerkjennelse og hevder at "...kjernen i anerkjennelsen er det å være bevisst på at det i et samfunn eksisterer urett, ringeakt og krenkelser som verken er uttalt, formulert eller erkjent" (Simonsen, 2010, s. 37). Anerkjennelse er da knyttet til å ikke late som det ikke finnes, men hente det opp til overflaten, ta det fram, slik at vi kan alle se det vi nesten ikke har en anelse om at eksisterer, men som mennesker med funksjonshemming kjenner på kroppen slik at vi stilling til det og handle ut i fra det. Freuds begrep "uncanny strangeness" og Heideggers begrep "unheimlichkeit" kan vise seg for bare noen, og helt fraværende for andre, er min erfaring. Det er her jeg mener Kristeva utmerker seg fordi hun dveler ved dette og skaper et rom gjennom sine tekster slik at vi kan forholde oss til dette slagget i den menneskelige bevissthet. Som sagt er det ikke bare en oppgave for spesialpedagogen å hente fram potensialet hos den Andre, men også å se hva som holder noen grupper nede, fordi vi alle har våre svakheter - også våre systemer har det, hevder hun (Kristeva, 2008).

#### **6.4.1 Den formende, aggressive og voldelige siden ved pedagogikken**

Alle valg en gjør i forhold til andres utvikling, vil alltid inneholde et voldelig aspekt (Derrida i Steinnes, 2010). Dilemmaene er mange, og Derrida ved en postmodernistisk tenkemåte som dekonstruksjon, peker på det et aggressivt eller voldelige aspektet ved pedagogikken og han "...sammenligner den formende, førende og begrensende siden av sosialiseringen med den omskjæringspraksis enkelte kulturer praktiserer" (Derrida i Steinnes, 2010, s. 101). Steinnes hevder slik sett at all skolegang per definisjon opprettholder og vil bli opprettholdt av strukturer som har en formende funksjon, eller det som kan kalles en "voldelig" effekt (Steinnes, 2010, s. 101). Og for nettopp å handle ut i fra en slik erkjennelse om en aggressiv side ved pedagogikken, sier Derrida dette: "I have to lack a certain strength, i have to lack it enough, for something to happen", (Derrida, 2001, s. 64).



Å ta ett skritt tilbake for å åpne for det som kan skje istedenfor å ta makten, kan være viktig for å skape nye situasjoner av nye medborgere og en verden der forskjellighet er normalt, og må drøftes som en oppgave for framtidens spesialpedagoger dersom vi ser det som et mål å nå en tredje fase for funksjonshemmede og en ny humanisme. Steinnes argumenterer for at erkjennelsen av den voldelige siden ved pedagogikken kan fungere som et profesjonsetisk grunnlag for spesialpedagogikken (Steinnes, 2010). Dette er igjen knyttet til menneskesyn om vi ut i fra om vi sett ut i fra modernitetens perspektiv der det på forhånd er definert hva et menneske er og skal bli, eller om vi stiller spørsmålet åpent om hva et menneske kan være som ut i fra et postmoderne perspektiv. Vår forståelse av forskjellighet kan få konsekvenser for den makten vi tar i bruk eller gir fra oss overfor den eller de vi har med å gjøre og dermed også for om nye begynnelse kan føre til utvikling av samfunnet på sikt mot en ny humanisme. Aksept av forskjellighet, handler om å se at den andre kan besitte verdier vi selv ikke nødvendigvis har. For som Kristeva sier dreier det seg verken om å reparere og gjøre mer normal eller å ha medlidenhet med, men det å faktisk se den andre som en medborger som også har et bidrag (Kristeva, 2008).

#### **6.4.2 "Forskjellighetens advokat" eller spesialpedagogisk didaktiker?**

Dannelse av spesialpedagoger i lys av Kristevas fremtidsvisjon vil være rettet mot å bidra til et bedre samfunn for alle – mot en "forskjellighetenes verden" som Kristeva ser behovet for (Kristeva, 2008) Men i sin tenkning kommer det også fram hva som kan faktisk gjøre det vanskelig å bli en "forskjellighetenes advokat" for å bruke Steinnes begrep. Dersom spesialpedagogikken oppfattes som en svært begrenset form for didaktikk, er det mindre sannsynlig at spesialpedagogen jobber ut i fra et overordnet mål mot en forskjellighetens verden der livet bøyes i flertall, slik Kristeva ser nødvendigheten av i et framtidsperspektiv. I NOU 2009:18 Rett til læring omtales organisering av spesialpedagogiske tiltak i Norge framover, og denne samfunnsmeldingen gir signaler om at spesialpedagogikken skal være innrettet mot å oppfylle skolens behov og krav, noe som reduserer spesialpedagogikken til en hjelpedisiplin i skolen, er en kritisk innvending til meldingen der: "Spesialpedagogikken blir tillagt to hovedoppgaver: å ta seg av lese- og skrivevansker og ordne opp med bråk og uro i skoen" (Simonsen, 2010, s. 37). Simonsen stiller spørsmål om hvem som blir definert ut og usynliggjort i forhold til Rett til læring, og

hennes svar er at grupper som barn og unge med store eller sammensatte vansker, kroniske tilstander og varige behov, ikke er tema i dette dokumentet (Simonsen, 2010).

Usynliggjøring av behov strider i utgangpunktet med et av kjerneområdene innen spesialpedagogikken, peker Simonsen på i lys av Honneths forståelse av anerkjennelse beskrevet ovenfor (Simonsen, 2010). Dersom vi skal bevege oss i retning av Kristevas fremtidsvisjon om en tredje fase for mennesker med funksjonshemning, fordrer dette kritikk av en reduksjonistisk forståelse der spesialpedagogen blir forstått som en didaktiker med et sett metodiske opplegg i møte med den en står overfor. Det ville vært enkelt om spesialpedagogikken kunne presenteres som ei objektiv verktøykasse fulgt av ei like objektiv håndbok der spesialpedagogiske utfordringer ble beskrevet og fant sin løsning”, hevder Steinnes ut i fra et postmoderne perspektiv, og sier videre: ”Pedagogisk virksomhet skal utformes og utøves i et landskap med mange dimensjoner” (Steinnes, 2010, s. 103). Å stille spørsmål ved fagets profesjonsetiske grunnlag, handler om at vi må ”prøve og feile” innenfor labyrinthen av muligheter, begrensninger og forhåpninger (Reindal og Haustatter, 2010).”

## **7 Hva kan det være å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme - i holdninger, kunnskaper og ferdigheter?**

Jeg vil først ta for meg holdninger i forhold til distanse og nærhet, via sårbarhetens etikk, så drøfte hva kunnskaper kan være og undersøke hvordan dekonstruktiv praksis kan bidra til en ny rasjonalitet. Men Kristeva kan også sies å ha en politisk og radikal side på den måten at det er ikke nok å vite hva som skal til for å nærme oss en ny fase i funksjonshemmedes historie og en ny humanisme, vi må også kunne handle - vi må altså bevege oss fra "know-how" til *handling* i arendtsk forstand.

### **7.1 Holdninger – fra distanse til nærhet, via sårbarhetens etikk**

Spesialpedagogikk må forandres i forhold til de utfordringene vi står overfor i framtiden, og det er diskusjoner omkring hva det teoretiske grunnlaget for spesialpedagogikken skal være, og mange forslag er fremmet (Reindal og Haustatter, 2010). Johnsen vurderer at sårbarhetens etikk hos Kristeva kan fungere som et teoretisk grunnlag for spesialpedagogikken i framtiden (Reindal og Hausstatter, 2010). Dette er relevant i forhold til å drøfte hvilke holdninger det kan være behov for hvis en skal dannes til spesialpedagog i lys av Kristevas tenkning. Kristeva peker på at holdninger er dypt rotfestet i oss, og at det ikke er noe umiddelbart lar seg rokke ved siden dette er knyttet til dypere lag i bevisstheten. Det er jo Kristevas kobling mellom det ubevisste og samfunnsendringer som er noe av poenget, og holdninger er ofte ubevisste, og andre kan kanskje også fornemme våre holdninger mer enn en selv ofte kan være klar over. Kristeva peker på at utestengningen av mennesker med funksjonshemning er knyttet til en mentalitet med negative følger for medborgere og samfunn (Johnsen, 2010, s. 88). Det er viktig å få fram at dette ikke dreier seg bare om individet og dets holdninger, men holdninger forstås som konsekvenser for den enkelte, men også for samfunnet. Lingis drøfter om dette dreier seg om "individual morality alone" og sier: "I came to think that a society that would forsake the dying to die alone, whether in hospitals or in the gutters, undermines itself radically" (Lingis, 1994, s. x). Og det er nettopp denne sammenhengen som må fram her at ubevisste holdninger får konsekvenser ikke bare for individer, men også for samfunnet – i den forstand at det får konsekvenser i forhold til om vi får et godt samfunn å leve i for alle eller ikke. Johnsen peker på med utgangspunkt i Olivers drøftinger av Kristevas arbeider at hun "setter enkeltmenneskets underbevissthet i sammenheng med

individuelle etiske valg, som igjen står i sammenheng med fellesskapets etiske mentalitet...” (Oliver i Johnsen, 2010, s. 94). Å se bort i fra ubevisste mekanismer, blir sånn sett problematisk i forhold til Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme. Det vi tror vi viser og det vi faktisk viser samsvarer ikke alltid. Jeg gjenkjenner dette hos Lingis når han peker på hvordan kommunikasjon er langt mer enn det han omtaler som den lingvistiske kode. Han sier: ”We also communicate information with body-kinesics – with gestures, postures, facial expression, ways of breathing, sighing, and touching one another” (Lingis, 1994, s. 69). Mening skapes sånn sett i en *bio – sosial situasjon*, for Kristeva anvender altså Freuds teorier om de kroppslige, subjektive driftene, som instinktueller energier som operer mellom biologi og kultur (Johnsen, 2010). Vår underbevissthet viser seg på utallige måter, og kan sånn sett ikke neglisjeres, for å nå en ny og bedre fremtid for mennesker med funksjonshemming, slik jeg forstår Kristeva. Lingis beskriver ansikter i sine tekster, hvordan musklene trekker seg sammen, nervøse trekninger, det uttrykker mer enn vi kan lese fra det, det antyder stemninger, mentale tilstander som nysgjerrighet og tvil (Lingis, 1994) Han har studert nettopp ansikter – for å kunne lese noe i dem i lys av Levinas` begrep å se den Andres ansikt, som en måte å navigere på i forhold til etiske dilemmaer. I ytterste konsekvens for å vite hva som er rett og galt gjennom å kunne nettopp forstå *den andres ansikt*. For som Levinas, setter også Kristeva singularitet og *ansiktet* foran loven (Engebretsen m. fl, 2008).

For å kunne la seg forpliktes av den Andres ansikt, må vi revitalisere vår evne til ekte kontakt (Kristeva i Engebretsen m.fl., 2008, s. 24). Det er altså snakk om en ”gjenfødelse”, noe som vil kreve en prosess – en dannelsesprosess, er min vurdering. Denne dannelsesreisen er en annen reise enn den som startet på kaia for å fortsette videre rundt i verden som endte i hjemkomsten som et nytt og bedre menneske. Dannelse i lys av sårbarhetens etikk, kan forstås som en dannelsesprosess som kan muliggjøres ved en reise innover, slik at vi konfronteres ved vår egne redsler, vår egen sårbarhet for å løse opp barrierer og dikotomier mellom ikke – funksjonshemmede og det de opplever som det ”fremmede” hos den andre og som nettopp opprettholder en mentalitet som er skadelig for individet og samfunnet. Uttestengningen er et resultat av at vi konfronteres med vår egen sårbarhet, våre egne manglende evner, vår egen fysiske og mentale død og da må vi gå inn i dette for å få en ny bevissthet omkring våre begrensninger (Kristeva i Johnsen, 2010). Men å skape reaksjoner hos andre, er forbundet med risiko (Biesta, 2012). Sånn sett er det

ikke nok å vite at noe forholder seg på en måte, vi må overskride noen grenser i forhold til egen sårbarhet for å komme videre, og dette kan forstås som kjernen i sårbarhetens etikk.

### **7.1.1 Språklige barrierer og begrensninger i møte med den Andre**

Kristeva skiller som nevnt mellom det semiotiske og det symbolske siden ved språket. Vi må anerkjenne og involvere oss i individets semiotiske språk, ikke bare normalisere og integrere individet i det symbolske ( Kristeva i Engebretsen m.fl., 2008). Nettopp også språklig må vi altså åpne oss for det som er bakenfor det logiske, en tilstand Kristeva omtaler som en tilstand der alt er ”ubenevnelig og usannsynlig blandet”. Det symbolske aspektet ved språket er det som vi lærer opp i og utveksler informasjon med, og som representerer språklige kategoriseringer som gir en intersubjektiv enighet om felles livsverden i form av felles kultur og samfunn (Johnsen, 2010, s. 91). Men dette er kun ett aspekt ved språket og det gir oss alternativer i forhold til hvordan vi kan møte den Andre. Det er trygt å operere med kategorier, dikotomier og konvensjoner, for det holder som tidligere nevnt verden på plass for oss (Kristeva, 2008). Dette aspektet ved språket gjør det mulig å snakke på en bestemt måte og forvente at andre snakker på samme måte tilbake, og gir oss også en trygghet på den måten at man føler seg forstått og at det den andre sier blir forstått av oss. Lingis skiller mellom det rasjonelle fellesskapets tale og det å snakke med vår unike stemme, der det rasjonelle fellesskapets tale kan forstås som det språket vi har behov for å benytte i dagligdagse situasjoner (Lingis, 1994). Men vi kan ikke bare bruke dette språket eller alltid bruke dette språket, vi må kunne vite når det er behov for å kunne nettopp vite når det rasjonelle fellesskapets tale ikke er egnet for å kunne møte den Andre (Lingis, 1994). Kommunikasjon er nettopp å finne noe felles bakenfor det vi ikke har tilfelles, hevder Lingis i boken *THE Community OF THOSE WHO HAVE NOTHING IN COMMON*, og om kommunikasjonens mer utfordrende sider, sier han:

It is a struggle against the irrelevant and ambiguous signals which must be pushed back into the background and against the cacophony of signals in the signals the interlocutors address to one another –the regional accents, mispronunciations, inaudible pronunciations, stammerings, coughs, ejaculations, words started and then cancelled, and ungrammatical formulations – and the cacography in the graphics (Lingis, 1994, s. 70)

Men det er allikevel ikke nok å kjempe seg frem til mening ved å skille det Lingis omtaler ved bakgrunnsstøy ved kommunikasjon fra kjernen av poenget, en må altså kunne se at språket har ulike dimensjoner og ha bevissthet om at det vil være nødvendig å bevege seg mellom disse dimensjonene slik Kristeva ser behovet for – for å kunne nærme oss den Andre. Kristeva stiller fortsatt de grunnleggende spørsmålene omkring språk: ”Hvorfor har vi språk?” og ”Hva er mening med språk?” (Engebretsen m. fl, 2008). Da er det ikke nok å bare skille det som er av betydning fra det ubetydelige, men vi må åpne oss for en dimensjon ved språket som ikke nødvendigvis er umiddelbart tilgjengelig for oss. I skolen lærer vi den siden ved språket som Lingis omtaler som det rasjonelle fellesskapets tale, men det har sine begrensninger i visse situasjoner. Bevissthet om, samt evne til å kommunisere innenfor den semiotiske dimensjon ved språket som Kristeva kaller det, kan være en måte å nærme oss den andre som lever på ytterkanten av sin eksistens. Dette har med dannelse av spesialpedagoger å gjøre i lys av en fremtidsvisjon om en bedre tilværelse for mennesker med funksjonshemming og for alle: evnen til å kommunisere innenfor den semiotiske dimensjonen. Det motsatt vil være å tvinge den andre inn i symbolspråkets sfære som nettopp kan representere de språklige barrierene mennesker med funksjonshemming er ofre for (Kristeva, 2008). Å vite om språklige aspekter, å kunne tre inn og ut av dem, ved behov, kan knyttes til det å opptre på ens egen unike måte i forhold til pluralitet, og sånn sett er dette én av flere måter å skape nærhet på – å unngå distanse som i følge Bauman nettopp gjør ondskap mulig. Å tre ut av den rasjonelle diskurs eller den symbolske språkhandlingen, er en utfordring og krever andre måter å snakke på. Jeg vil hevde at også her er det et utviklingspotensiale for spesialpedagoger for at det ikke skal bli for banalt. Jeg har erfaring med at voksne kan snakke til mennesker med autisme og psykisk utviklingshemming om ikke er barn ved å gjøre om stemmen slik en gjør til små barn og dyr, og det kan ikke forstås som å veksle mellom den symbolske og den semiotiske siden ved språket som Kristeva skisserer. Det er ikke det Lingis heller ser behov for når han reflekterer over hva som skal til for å snakke utenfor det rasjonelle fellesskapets rammer hvor vi ikke bare er representanter for bestemte fellesskaper, tradisjoner, diskurser eller praksiser, men at situasjonen kan kreve av oss at vi må snakke med vår egne unike stemme (Lingis i Biesta, 2011). Lingis bruker eksempler som kan forstås som ´grenseeksempler`, der vi befinner oss ved kommunikasjonens avslutning eller begynnelse (Lingis i Biesta, 2011, s. 100). Han viser til situasjoner der en ikke kan snakke med det rasjonelle, fellesskapets lånte representative stemme – for eksempel hvis en er alene med

en døende person – da er det opptil en selv å reagere, at finne en unik reaksjon, å tale med ens egen unike stemme – ikke fellesskapets stemme (Lingis i Biesta, 2011).

Distinksjonen mellom det å skape nærhet for nærhetens skyld og det å skape nærhet for å kunne skape en bedre tilværelse for den enkelte og fellesskapet, må også poengteres. Målet med nærheten som spesialpedagog handler om å kommunisere og forstå den andre på et dypere plan slik at vi kan unngå at vi går glipp av den andres ressurser og muligheter og at den andre kan få tre fram, noe som kan kreve at en selv trer tilbake. Nærhet kan gjøre det mulig å skape nye begynnelse, selv om vi også må være bevisst på at vi aldri kan forstå den Andre fullt ut, for det vil det alltid være sider ved Den Andre en ikke kan forstå (Derrida i Steinnes, 2010). Men nærheten kan åpne opp og skape rom for nye begynnelse, og dette blir viktig i lys av en ny humanisme. Hva som skal komme ut av dette, er også uvisst fordi dette må vi finne ut hele veien hva er, en ny humanisme er en retning, et ideal - ikke en utopi.

### **7.1.2 Å være unik, å reagere på unike måter og tale med ens unike stemme**

Hva det vil si å være unik i møte med pluralitet reflekteres her i lys av tekstene til Levinas, Arendt, Lingis og Biesta. Dannelse og subjektifikasjon er knyttet til det å nettopp kunne frigjøre seg fra eksisterende tradisjoner og ordnede systemer, i motsetning til sosialisasjon som nettopp handler om å ta del i eksisterende strukturer og tradisjoner (Biesta, 2014, s. 18). Subjektivitets - dimensjonen ved utdanning som Biesta trekker frem som nødvendig for at det unike ved mennesket skal fremtre, er nødvendig å drøfte i forhold til hva det vil si å reagere på egen unik måte overfor pluralitet. Biesta hevder at det er flere svar på hvordan dette kan få tre fram, men dette dreier seg i følge han mer om en tilsynekomst (emergence), snarere enn en utvikling (development) (Biesta, 2014, s. 18). Og i tillegg er denne tilsynekomsten knyttet til det etiske på den måten at unikheter da er vil være å ta etisk ansvar overfor den andre uten betingelser, og Biesta sier det slik: ” It is an ethical relationship of infinite and unconditional responsibility for the Other” (Biesta, 2014, s. 19). Vi kan altså ikke velge å ta på oss et slikt ansvar på den måten at ens unike subjektivitet trer fram nettopp gjennom det ansvaret vi ikke kan unndra oss. Biesta argumenterer her ut i fra Levinas: ” This is why Levinas describes the ”oneself”, the

unique individual, as the "not-being –able- to – slip away- from an assignation", an assignation that does not aim at any generality but is aimed at me (Levinas, 1981, p. 127)" (Biesta, 2014, s. 20). Vår unikhet knyttet til vårt ansvar på den måten at det ikke kan overdras til noen andre (Lingis i Biesta, 2014). Når det ansvaret en har ikke kan overdras til andre, er det noe som kan peke på at en står i en situasjon der ens unikhet viser seg. Det er når en ikke lenger bare er et menneske blant andre mennesker på grunn av ens ansvar, at vi skiller oss ut – at noe peker på akkurat meg eller deg. "It is precisely insofar as the relationship between the Other and me is not reciprocal that I am subjected to the Other, and it is in this way that my subjectivity becomes possible" (Levinas i Biesta, 2014, s. 21-22). At dette skal vise seg har å gjøre med at unikhet er knyttet til eksistens, heller enn essens. Det er ikke noe man er, men det er noe som kan komme til syne i situasjoner, slik og har å gjøre med hvordan vi responderer på det ansvaret som er der – foran oss, altså noe gitt (Biesta, 2014). Men vi er kun ansvarlige for vår egen ansvarlighet, ikke andres da dette er noe vi kan velge å ta på oss, ikke kreve at andre skal kunne gjøre det (Levinas i Biesta, 2014). Det å føle et slikt ansvar, å få muligheten til å ta på seg dette kan sies å være knyttet til dannelsen av spesialpedagoger for å nærme oss en ny humanisme, men hvordan dette skal kunne få komme til syne, er ikke gjenstand for drøfting her, men jeg vil allikevel peke på at Biesta hevder at det er viktig å sørge for at utdanningen; læreplaner, pedagogikk eller timeplaner, måter vi bygger og driver og organiserer skoler på, ikke utelukker slike erfaringer dersom vi bidra til at denne menneskelige subjektiviteten eller det vi kan forstå som unikhet får tre fram (Biesta, 2014, s. 23). Stikkoret er altså "weakness of education". Det må være en balanse mellom de ulike dimensjonene i utdanningen, hevder Biesta og uten at subjektifikasjonsdimensjonen er tilstrekkelig representert, vil nettopp den siden ved utdanningen som handler om å bli unik, om å ta ansvar for den andre og ansvarlighet, stå i fare for å gå tapt. Innen spesialpedagogikken må det derfor bety at Biestas inndeling i disse aspektene eller dimensjonene ved utdanningen gir oss et analyseverktøy som kan si oss om det er balanse mellom de ulike dimensjonene eller om det vil være en risiko for at dette med å bli unik ikke har gode nok forhold til å kunne få komme til syne (Biesta, 2014).



### **7.1.3 Oppløsning av dikotomier og mentale barrierer**

Kristeva hevder at de holdningene knyttet til dikotomien mellom funksjonshemmede og ikke – funksjonshemmede er noe som skyldes dypereliggende angst for vår egen sårbarhet (Kristeva, 2008). Menneskeheten har brukt lang tid på å komme til en forståelse av mangfoldet oss i mellom, og hun peker på foregangsmenn som har ryddet veien foran oss etappevis siden oldtiden mot det som kan bli en ny humanisme i det tredje årtusen (Kristeva, 2008, s. 66-67). Dette handler om en solidarisk innstilling til den andre, det å ha en følelse av et vennskap med hvilket som helst annet menneske (Kristeva, 2008). Kjærlighet til den andre, blir da selve grunnlaget og det er ikke behovet hos den andre eller hemningen hos den andre, vi anerkjenner, ikke ut i fra hemninger, men mennesket bak (Kristeva, 2008). Og for å anerkjenne den andre, må vi nettopp anerkjenne denne annerledesheten i oss selv, og det er nettopp denne anerkjennelsen av alle borgersubjekter med forskjellige uttryksmåter selv om de gjør det Kristeva peker på : ”...enten de utfordrer den dominerende rasjonaliteten, eller om de er utestengte ofre for det samme, enten de beriker den gjennom sine annerledes måter å leve eller eksistere på, eller om de simpelthen er ubegripelige for oss.” (Kristeva, 2008, s. 65). Å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme, betyr at vi må bevege oss mot en slik anerkjennelse, slik at anerkjenne andre mennesker i alt deres avvikende mangfold, blir på denne måten en lidenskap; det gåtefull ansiktet Levinas snakker om er en forpliktelse for oss, for menneskets vesen bor i dets sårbarhet” (Kristeva, 2008, s. 68). Lingis skriver omstendelig om ansiktets overflater og dybder på ulike måter, noe som utvider hva det kan være å ta den andres ansikt på alvor (Lingis, 1994) Noe av det mest tilgjengelige er: ” The face of another is an indicative surface, a surface upon which are spread indices of the moods and states of mind, the curiosity, doubt, skepticism, boredom of the other (Lingis, 1994, s. 44). Å lese i den andres ansikt er noe som er knyttet til ansvarlighet og den postmoderne etikk, og en ny humanisme. Men det krever mot til nettopp å søke nærhet gjennom nærvær og holde distansen på avstand.

### **7.2 Kunnskaper - mot en ny rasjonalitet via dekonstruksjon**

For å kunne nærme oss en ny humanisme som Kristeva skisserer behovet for, betyr ikke det at det kan fastsettes en gang for alle hva det innebærer å dannes til spesialpedagog i lys

av en ny humanisme. Derrida hevder at det er behov for å overskride de akademiske tradisjoner et fagfelt har, og for å kunne ta ansvar må man muligens svike de tradisjonelt vitenskapelige lover og regler, og til en viss grad svike vår egen fagtradisjon (Derrida i Steinnes, 2011). Dette vil kreve at vi utfordrer den faglige grunn vi står i gjennom filosoferende og reflekterende praksis, hevder Steinnes, og at vi gjennom rasjonell tankevirksomhet opplever vi nettopp vår mangel på kunnskap, og opplever en slags "ikkeviten" som ligger som grunnlag for vår viten (Steinnes, 2011, s. 227). Et fag består av tradisjoner og når tradisjoner skal føres videre, eksempelvis faget spesialpedagogikk, er dette noe som vil "innbefatte en plikt til svik" (Steinnes, 2011, s. 229). For når idealer som likeverd, rettferdighet, respekt og deltagelse er idealer som kaller på spesiell oppmerksomhet og som skal inspirere vår pedagogiske praksis, kan de i følge Derrida gi retningslinjer for handling og selv om de må operasjonaliseres for en pedagogisk praksis, kan ingen konkretisering eller operasjonalisering være endelig, for de må gjenskapes kontinuerlig, ja daglig, hevder han (Derrida i Steinnes, 2011). Ansvar blir sånn sett knyttet opp mot det ekstraordinære, ikke til det generelle; i tillegg hevder Derrida at for å være absolutt ansvarlig må man ofte være uansvarlig overfor det generelt aksepterte (Derrida i Steinnes, 2011, s. 222). Men det vil kreve en kritisk vurdering av de situasjonene en er i, for dekonstruksjon dreier seg ikke om å kritisere alt slik at en kan gjøre som en vil. Tvert i mot, dreier det seg om en nøye vurdering av hva som er det viktigste i en gitt situasjon og hva absolutt ansvar faktisk dreier seg om. Det krever en utvidet etisk kompetanse.

### **7.2.1 Dekonstruksjon**

Dekonstruksjon er en kritisk lesning av situasjoner og tekster med det for øye å skape nye og bedre forståelser. Sånn sett er dekonstruktiv praksis noe som er nært knyttet til etikk, og blir omtalt innenfor postmoderne tenkning som en etisk handling fordi nye forståelser kan skape nye begynnelse og nye begynnelse kan gi andre og bedre menneskelige kår (Rhedding- Jones, 2005). Innenfor postmoderne tenkning er det to metoder for å analysere noe kritisk som er særlig benyttet og det er dekonstruksjon som er forbundet med Derrida og genealogi som Foucault (Skrtic, 1995). Hvilke rammer og teoretisk utgangspunkt vi som spesialpedagoger både ønsker å promotere, men også hva slags kunnskap de ulike teoretiske utgangspunkt gir oss og de konsekvenser det får for praksis, er noe vi må kunne

avsløre (Skrtic, 1995). Det å drive kritisk analyse er ikke bare nødvendig, men også en drivende kraft for sosiale fremskritt (Skrtic, 1995). Å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme er nettopp nært knyttet til å ha en kunnskap til å se hva som kan drive frem sosiale fremskritt.

Derrida befinner seg innenfor et postmoderne paradigme og begrepet dekonstruksjon er forbundet med å utvide de grunnleggende spørsmålenes horisont og forstås som en filosofisk og etisk praksis der vi forsøker å finne fram til uuttalte forutsetninger i vår forståelsesverden (Steinnes, 2011). Av mange i den vitenskapelige verden har dekonstruksjon blitt forstått som noe som fremmer nihilisme, men i følge Caputo stiller det derimot mot høye etiske og logiske krav (Caputo i Steinnes, 2010). En må tenke utover det vanlige, en må tenke utover det kjente og det vil kreve etisk og politisk oppfinnsomhet fordi det forutsetter at vi ikke egentlig er endelig fornøyd med noe (Steinnes, 2010). Dekonstruktiv praksis er knyttet til å stille seg kritisk til det som er, men det er snakk om en radikalisert form for tvil, og i følge Derrida kan verken filosofi eller vitenskap peke på riktig etisk valg (Derrida i Steinnes, 2010). ” I stedet må vi snakke om spørsmålenes muligheter, det vil si å kunne trene våre evner til å handle, ikke ut i fra en på forhånd definert utopi...” (Steinnes, 2011, s. 221). Å ha evne til å tenke ut over og hinsides det kjente, en det er knyttet til en evne til etisk og politisk oppfinnsomhet (Steinnes, 2011). Kanskje er det lettere å forstå hvorfor Skjervheim ser viktigheten av det poetiske, som det som går utover det pedagogiske og politiske (Steinnes, 2010). Da jeg studerte engelsk skilte professor i amerikansk litteratur og historie, Ole Moen, mellom prosa og poesi ved å si at poeten kunne skimte et skip i horisonten og profetere det, mens romanforfatteren sto klar på kaia for å kunne beskrive alle detaljene omkring at skipet la til (Forelesning, Universitetet i Oslo, 1995/1996). På den måten kan den poetiske siden ved pedagogikken knyttes til det å skimte det som ikke ennå er, det som kan komme, det som er av i morgen (Derrida i Steinnes, 2011).

### 7.2.2 Dekonstruksjon som et middel for å nærme seg målet

Dekonstruksjon er knyttet til kritikk, og Skrtic ser kritikk som nødvendig for å forbedre menneskers kår og knytter dette til spesialpedagogikken som fag og hevder at en kunnskapskrise er nødvendig for å øke eller utvide kunnskap:

Immanent critique is a form of emancipatory social analysis, it seeks to free us from our present conditions, to transform the real into the ideal, by describing "what a social totality holds itself to be, and then confronting it with what it is in fact "becoming" (Schoyer, 1973, pp. 30-31)(Skrtic, 1995, s. 47).

Skrtic selv plukker spesialpedagogikken fra hverandre, trekker sløret av hvordan virkelighet og idealer strider med hverandre innenfor faget og utfordrer spesialpedagoger i forhold til hva spesialpedagogikk kan være i det 20. århundre. Ved å forholde seg til det ideelle, hevder Skrtic at en nettopp kan lettere se hva det er ved den spesialpedagogiske tradisjonen som er verdt å bevare og hva vi bør kvitte oss med (Skrtic, 1995). Dersom en skal få økt kunnskap innenfor spesialpedagogikken, må vi ta innover oss denne krisen innenfor spesialpedagogikkens fagfelt som kan sies å være mellom ortodoksien innenfor faget og en postmoderne tenkning omkring hva spesialpedagogikk kan være. Skrtic sier dette om det postmoderne: "As we will see, postmodernism changes the very meaning of knowledge, which creates a crisis and an opportunity for professions like education or special education (Skrtic, 1995, s. 25). Dette gjør det mulig å stille seg kritisk til den profesjonelle kunnskapen og de praksiser som er gjeldene og har vært gjeldene (Skrtic, 1995). For spesialpedagogikken sin del innebærer det at kunnskap, praksis og diskurser vil måtte rekonstrueres som følge av denne krisen som da kan ses som en iboende mulighet. Å se krisen i faget og de nye muligheter dette kan bringe for fremtiden, må ses som spesialpedagog i lys av Kristevas fremtidsvisjon. Det er også et poeng å legge til at det også er interessant her å se på at den kontinentale tradisjonen innenfor faget pedagogikk er ulik den mer anglo-amerikanske begrepet education, for i følge Biesta er det noen sider ved faget som det har vært et større fokus på innenfor den kontinentale forståelsen av hva pedagogikk dreier seg om og som i følge han har gått tapt i den anglo-amerikanske tradisjonen og som det kan nettopp være nyttig å bevare og ikke kvitte seg med, slik jeg forstår Biestas utspill (Biesta, 2013). En side ved pedagogikk –tradisjonen som kan stå i fare for å bli kolonisert av den anglo-amerikanske tradisjonen er det som er knyttet til det

tyske begrepet ”Menschwerdung” (det å bli menneske), og Biesta hevder at ”educational studies” er knyttet til et interdisiplinært felt som ”education” og at den tyske konstruksjonen av ”educational studies” endte som ”Pedagogik” – en egen berettigelse og med sine egne former for teoriskapning. Dette gir også en forståelse for at det kan være ulike preferanser i forhold til hva en tenker som ønskerverdige mål med utdanningen, som kan sies å være noe av kjernen i Biestas utdannelsesfilosofi (Biesta, 2014). Å være bevisst på at det er fare for en akademisk *monokultur* innenfor faget, krever dekonstruktiv praksis og en ny rasjonalitet dersom vi skal nærme oss morgendagens samfunn i lys av Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme.

Dekonstruksjon handler om å stille spørsmål snarere enn å komme med faste svar. Det er ikke et mål å spørre i seg selv, for målet er å stille spørsmål for å forbedre den sosiale virkeligheten. Denne distinksjonen kan ikke fremheves tydelig nok. Steinnes peker også nettopp på at spørsmål om tro og tvil er sentrale spørsmål i Derridas arbeider for det vil være av betydninger hvilke idealer vi former våre spørsmål etter (Steinnes, 2011). Derrida bruker begrepet ”av i morgen” der noe kan bli noe helt annet gjennom dekonstruktiv praksis. Om universitetet av i morgen, sier Derrida at det bør bli et ultimat sted for motstand og for alle dogmatiske og illegitime krefter som tar seg til rette (Derrida i Steinnes, 2011, s. 223). Å være mer enn kritisk er altså knyttet til dekonstruksjon, men i tillegg trekker Steinnes fram dette:

En viktig side ved dekonstruksjon er altså dette ”som om”, det vil si en menneskelig evne til å kunne la seg inspirere av det som ikke (ennå) er, i forhold til å kunne tenke nytt, om og om igjen i forhold til verdier som suverenitet, autonomi og menneskerettigheter (Steinnes, 2011, s. 224).

Derrida og Steinnes ser dette som skal komme, dette ”av i morgen” som en prosess som ikke er avsluttende, men som hele tiden må drøftes og som krever stadige nye spørsmål. Sånn sett skiller et ideal seg fra en utopi på den måten at tredje fase for funksjonshemmedes historie og en ny humanisme er noe vi må strebe mot, men veien må bli til underveis, vi kan ikke helt vite hvordan dette skal bli fordi det må åpnes for nye begynnelse hele veien. Og det å stille spørsmål til hva dette kan være må altså gjøres hele tiden, slik jeg forstår Derridas utsagn om at dette er en kontinuerlig prosess som må foretas hver dag, minst (Derrida i Steinnes, 2010). Dekonstruktiv praksis må ikke misforstås som å

alltid stille seg mer enn kritisk til sosial og institusjonell virkelighet. Det må ses i lys av at det skal bedre situasjonen for mennesker med funksjonshemning, men også for alle. Misforståelser i forhold til hva som er målet med kritikken, kan føre til kanskje det motsatte av en etisk handling, nemlig nihilisme. Det er forskjell på å stille seg mer enn kritisk til tekster og situasjoner, og det å avvise normer og regler for så å velge noe passer for seg selv, uten tanke på fellesskapet. Skrtic ser dekonstruktiv praksis som noe som kan forbedre spesialpedagogikken i forhold til framtidens utfordringer og da i lys av postmoderne tenkning hvor dekonstruksjon kan benyttes for å dekonstruere den tradisjonelle spesialpedagogikken som han omtaler som "the objectivist view of special education" og han sår blant annet tvil om hva profesjonalisering er også med det for øye å tenke spesialpedagogikk på nytt ut i fra et postmoderne perspektiv i lys av hvordan demokrati kan forstås (Skrtic, 1995). Å sår tvil om profesjonalisering ses som nødvendig for å kunne dannes til spesialpedagog i lys av Kristevas fremtidsvisjon, etter min vurdering. Ved å beskrive spesialpedagogikk og funksjonshemning fra ukonvensjonelle perspektiver, skaper det mulighet for å stille spørsmål ved den tradisjonelle spesialpedagogikken og framtidens kunnskapstradisjon (Skrtic, 1995). Selv er målet for Skrtic nettopp å skrive for å nettopp forbedre den profesjonelle kunnskap, praksis og diskurs, slik at vi kan arbeide for det demokratiske behovet hos samfunnet, og her tar Skrtic utgangspunkt i en forståelse av demokrati som noe mer enn en styreform, men snarere det han omtaler som "social inquiry" og som "a mode of associating living, of cojoint communicated experience" (Skrtic, 1995, s. 46).

### **7.2.3 Mot en ny rasjonalitet, ny praksis og nye diskurser**

Dekonstruksjon gjør det altså mulig å delegitimisere og "dekonstruere" modernitetens kunnskap og profesjonsforståelse, og Skrtic peker på at spesialpedagogikken nettopp trenger metoder for å rekonstruere kunnskap, praksis og diskurser ut i fra den krisen som oppstår når en får et annet kunnskapssyn som nettopp dette gir (Skrtic, 1995). Det å avvise grunnleggende kriterier som all kunnskap går ut i fra og nettopp peke på at en kan ikke forstå kunnskap på denne måten lenger, kalles "antifoundationalism" (Skrtic, 1995). Det er krevende prosesser som må til for at ny kunnskap skal genereres, men det kan være nødvendig for å bidra til at mennesker med funksjonshemning skal oppleve en ny fase i

funksjonshemmedes historie, ikke en avsluttende og siste fase i funksjonshemmedes historie slik jeg forstår Kristeva fordi en må alltid vurdere om vi bør tenke forbedringer i forhold til det som er – også om vi når tredje fase for mennesker med funksjonshemming (Kristeva, 2008).

En ny rasjonalitet er nødvendig for profesjoner innenfor samfunnsfag, hevder Skrtic, og han drøfter hvordan den spesialpedagogiske tradisjonen har vært og til dels fortsatt er en måte å forstå på som studenter blir sosialisert inn i og utdanning kan forstås som en innprenting i en måte å forstå på, men denne innprentingen er nødvendig for å bli en del av den profesjonelle kulturen og for å produsere ny kunnskap (Kuhn i Skrtic, 1995). Mens Skrtic hevder at et dogmatisk fokus er en fordel innenfor naturvitenskapen, er den ikke nødvendigvis det innenfor samfunnsvitenskapen og dens profesjoner på den måten at det blir vanskeligere i forholdet det ved samfunnsvitenskapen som kan forstås som det revolusjonære aspekt, eller det å utvikle samfunnet mot noe nytt (Skrtic, 1995). Kristevas prosjekt blir omtalt som både revolusjonært og politisk, noe som nettopp er knyttet til at hun ønsker å skape en bedre fremtid for funksjonshemmede. Postmodernismen som tenkning vil derfor være viktig for hva som skal komme, og Skrtic sier: "As such, postmodernism can be seen as the beginning of normal science in what will become, after the scientific revolution is completed, the postrevolutionary multiple paradigm sciences" (Skrtic, 1995, s. 40). Det er altså dette "som om" og det av i morgen Kristeva ser behovet for at vi tar innover oss for å nærme oss en ny humanisme.

En ny rasjonalitet kan få moralske og politiske implikasjoner, fordi å velge et teoretisk grunnlag for spesialpedagogikken er ikke nøytralt. Kritikken mot tidligere tiders teorigrunnlag der forståelsen av forskjellighet forstås mer som normalitet og avvik er problematisk innenfor postmoderne tenkning, og skolene har i stor grad hatt en standard for hva som er normalt og hva som er avvik. Dette resulterer i at mange modeller og praksiser som har utviklet seg og blitt foredlet i løpet av det 20 århundre, kan forstås som problematisk i lys av "antifoundationalism" der det ikke mulig å rettferdiggjøre den profesjonelle kunnskap, praksis og diskurser med at det er vitenskapelig når det tidligere navigeringsutstyret ikke gjelder på samme måte som tidligere (Skrtic, 1995). Det åpner opp for å spørre hva som er ønskelig for framtiden, og dermed ha kunnskap nok til å kunne analysere dette ut i fra det Derrida ser som nødvendig: å vite hvilke rammer og ideologier vi handler ut i fra (Derrida i Steinnes, 2010).

## 7.2.4 En fremtidig utdanning i lys av en ny rasjonalitet

Ulike profesjoner har sin kunnskap, sin praksis og sine diskurser, og det har vært slik at de ulike profesjonene har en kunnskapstradisjon som de studerende blir innlemmet i, og denne innprentingen eller innlemmelsen er ment å skulle nettopp skape en forpliktelse overfor kunnskapstradisjonen innen fagfeltet (Skrtic, 1995). Problemet er da når en oppdager avvik eller uregelmessigheter ved at det er flere paradigmer som lever side om side og den organiseringen som da forekommer i kjølevannet av det teoretiske grunnlaget kan det være problematisk hvis den forpliktelsen en har i forhold til fagtradisjonen ikke tillater kritikk (Skrtic, 1995). Faren kan da bli at dekonstruksjon som etisk handling og en ny rasjonalitet ikke får grobunn i faget fordi som Skrtic peker på: "The result is that the effectiveness of professional induction in special education produces professionals who rarely question the adequacy of their knowledge tradition" (Skrtic, 1995, s. 40). Eksempel på dette er at det har eksistert faser i funksjonshemmedes historie som ikke tilstrekkelig ivaretar verdigheten til funksjonshemmede, slik Kristeva peker på. Når en ikke stiller seg kritisk til fagets teoretiske grunnlag og praksis, men snarere føler seg forpliktet overfor sine praksiser og diskurser kan det føre til at det en tror tjener elevenes interesser – og samfunnets, nødvendigvis ikke gjør det (Skrtic, 1995). Sånn sett kan dekonstruksjon forstås som en etisk handling. Spesialpedagoger må ha en våkent og kritisk blikk på oppfatninger, forståelsesrammer og begrepsbruk i fagfeltet, hevder Steinnes, og det vil kreve et utvidet fokus enn det på individ- og organisasjonsnivå (Steinnes, 2011). Hva det vil kreve av i forhold til kunnskaper eller ikke-viten av spesialpedagoger er spørsmål Steinnes tar opp: "Kan vi kreve av studentene våre at de skal fordype seg i mer enn vanskelige tekster skrevet av mer enn vanskelige filosofer, slike som for eksempel Kierkegaard og Derrida?" (Steinnes, 2011, s. 216). Hun stiller også spørsmålet fra en annen vinkel: "Når vanskelige, men viktige tanker faktisk er tenkt, når de eksisterer og er tilgjengelige for oss, kan vi da forsvare å ikke la oss utfordre?" (Steinnes, 2011, s. 216). Steinnes mener det er i fagets interesse å spørre om det er nødvendig med grunnlagstenkning og filosofi i en utdanning av praktisk utøvende spesialpedagoger (Steinnes, 2011). Slik jeg vurderer det bør det være et skille mellom treårig utdanning innenfor spesialpedagogikk, og hva som skal kreves av spesialpedagogikk på masternivå. For det er problematisk å kalle seg spesialpedagog uten å kunne analysere hvilke rammer og ideologier vi jobber ut i fra dersom vi skal forsøke å nærme oss en bedre fremtid for mennesker som opplever å få sitt menneskeverd truet, er min vurdering. I lys av Kristevas



fremtidsvisjon, vil nettopp det å jobbe mot en ny humanisme, kreve kunnskaper som gjør det mulig å analysere muligheter og begrensninger her og nå for å kunne bevege oss mot det som kan bli. Uten forståelse for postmoderne etikk, dekonstruksjon og det å utvikle seg som unik og det å handle for en bedre tilværelse, vil jeg ikke si at vi har en utdanning som danner spesialpedagoger i lys av Kristeva fremtidsvisjon om en ny humanisme. Det kan være verdt å nevne at Høyskolen på Lillehammer, har fått NOKUT- godkjenning på MA i spesialpedagogikk for økt takhøyde for nyere samfunnsfaglige og filosofiske perspektiver (Steinnes, 2011). Dette antyder at nettopp slike perspektiver må vektlegges i utdanningen nærme seg en slik kvalitetssikring for MA i spesialpedagogikk for alle som tilbyr dette studiet. Kanskje burde det vært slik at spesialpedagogikk må godkjennes i forhold til sårbarhetens etikk, en ny rasjonalitet, men også i forhold til begrepet handling og det å handle politisk for å kunne bidra til en tredje fase i funksjonshemmedes historie.

### **7.3 Fra ”know how ” til handling**

#### **7.3.1 Kristevas etisk-politiske prosjekt**

Ubevisste holdninger er av betydning for om vi som samfunn forblir i faser som er uhensiktsmessige for mennesker med funksjonshemning og for alle siden enkeltmenneskets ubevisste holdninger spiller en rolle i samlivet mellom medborgere og fellesskap (Kristeva, 2008). Denne forståelsen er et utgangspunkt for Kristevas opplysningsprosjekt som omtales som sårbarhetens politikk, og som er en utmeisling av hennes etisk –politiske prosjekt i følge Johnsen (2010). Fra holdning til handling blir derfor viktig å undersøke i forhold til hva det vil si å dannes til spesialpedagog i lys av Kristevas fremtidsvisjon som også kan sies å ha et politisk aspekt. Å dannes til spesialpedagog i lys av en ny humanisme og en tredje fase for funksjonshemmede vil omfatte sårbarhetens politikk på den måten at Kristeva ser mentalitetsendring som nødvendig for å skyve samfunnsutviklingen videre, noe vi nettopp må kunne handle i forhold til etter endt utdanning. Kristevas radikale og politiske side er knyttet til å forbedre samlivet mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede (Johnsen, 2010). Men hva skal til for å drive samfunnsutviklingen framover slik at vi nettopp kommer nærmere det Kristevas ideal krever av mentalitetsendring og en ny rasjonalitet, for det vil også kreve

at vi søker mot en virkeliggjøring av idealet. Kristeva omtales som radikal fordi hun ikke bare konstaterer hva som må skje for å skape en bedre tilværelse for mennesker med funksjonshemming og alle, men hun er også opptatt av hvordan disse endringene kan settes i gang. Det er en politisk dimensjon ved hennes tenkning og hva det kan bety å dannes til spesialpedagog . I lys av denne politisk dimensjon har jeg forsøkt å finne ut hva det kan være å dannes til å ha ferdigheter som spesialpedagog til å skyve samfunnsutviklingen i retning av en ny humanisme med utgangspunkt i Arendts begrep *handling*.

### 7.3.2 Nye begynnelse og begrepet *handling* hos Arendt

Å skape nye begynnelse i forhold til å ta ansvar for verden reflekteres i begrepet *handling* hos Arendt. Og hvordan vi kan dannes som spesialpedagog i forhold til å kunne *handle* kan drøftes i lys av Kristevas politiske prosjekt og sårbarhetens politikk. Arendt kan bringe nyanser i forhold til hva nye begynnelse kan være og Biesta peker på hva som kan hindre dette i å skje eller på hva som gir rom for at dette skal skje i forhold til den om dimensjonen *subjektifikasjon* i utdanningen blir ivaretatt eller ikke. Det aktive liv, *vita activa* er knyttet til handling slik Arendt ser det, og det betyr at et aktivt liv er knyttet til praksis (Arendt, 1958). Det kan sies å ha vært et skille siden oldtiden hvor det kontemplative livet knyttet til filosofi og tenkning, *vita contemplativa*, har skjøvet *vita activa* i bakgrunnen, noe Arendt ser behovet for å gjenopprette (Arendt, 1958). Hun deler inn det aktive liv i tre dimensjoner; arbeid, fremstilling og handling, hvor handling er den dimensjonen som er knyttet til det å ta initiativ, begynne noe nytt og bringe noe nytt til verden (Arendt i Biesta, 2012). Arbeid og fremstilling er knyttet til midler og mål, men gjennom handling kan vår subjektivitet få komme til syne og da vi kan møte forskjellighet som unike mennesker som gir rom for nye begynnelse med ansvar for verden og menneskene i den (Arendt i Biesta, 2012). Et sitat av Arendt illustrer dette:

Utdannelse er det sted vi beslutter, om vi elsker verden højt nok til at tage ansvar for den, og på samme måde at redde den fra den undergang, der fouden fornyelse, fouden de nye og de unges tilbliven, ville være uundgåelig. Uddannelse er også der, hvor vi beslutter, om vi elsker vores børn højt nok til ikke at udvise dem fra vores verden, og overlade dem til deres egne påfund, eller at slå deres muligheder for at

foretage sig noget nyt, noget uforudset, du av hænderne på dem. (Arendt i Biesta, 2012, s. 135)

Det er gjennom tale og handling at vår unike forskjellighet kan tre frem, og uten mulighet for å tale og handle, hevder Arendt at vi ikke lever et menneskelig det fordi vi da ikke lever et liv blant mennesker, men i isolasjon (Arendt, 1958, s.181). Dette kan relateres til dannelse av spesialpedagoger på den måten at Arendt peker på at hvis den handlende ikke avslører seg i sin handling, mister handlingen sitt særlige preg og blir en prestasjon på lik linje med alt annet som produksjon er en måte å fremstille en gjenstand på for å oppnå et mål, og det vil da ikke ha noe med dannelse å gjøre, hvis en relaterer det til å reagere på sin unike måte som igjen fører til *handling* – da vil det skje som Arendt peker på at ” ... handling har mistet sin egenskap” (Arendt, 1958, s. 185). Handling er i følge Arendt forbundet med to begreper: begynne noe og det å bære noe (Arendt, 1958). De to måter handling kan oversettes med - ikke bare begynnelse, men også det å fullføre og bære noe, knytter ulike konnotasjoner til begrepet, men samtidig knyttes verbet å handle til to ulike deler på latin og gresk : å begynne og utføre og det å bære og fullføre oppgaven (Arendt, 1958). Det å se at handling er knyttet til både å starte noe, samt fullføre og bære det – er av betydning dersom en skal dannes til spesialpedagog i lys av en bedre fremtid.

### **7.3.3 Utvikling av subjektivitet – for å kunne handle**

Alle begynnelse er ikke gode begynnelse, derfor er en vurdering av hva som kommer til syne nødvendig (Biesta, 2012). Ellers kan begynnelse ende i situasjoner som ikke alltid er *ønskerdig*, et begrep Biesta bruker i forhold til utdanningens mål, og som må forstås som en verdivurdering – fordi pedagogikk i følge Biesta nettopp har denne normative siden i forhold til vurdering av hva som kommer til syne (Biesta, 2012). Men vi ikke vurdere *før* noe viser seg, men etterpå. Hvis ikke tillater vi ikke nye begynnelse får tre frem, kan nettopp slå det uforutsette ut av hendene på mennesker (Arendt i Biesta, 2012). Dette er relevant i forhold til at utdanningen av spesialpedagoger på den måten at det må gis rom for at de studerende skal kunne etter endt utdanning *handle* i arendtsk forstand. Arendt bruker begrepet subjekt, ikke individ fordi subjektivitet forstås ikke som en egenskap ved individer, men en egenskap ved menneskelig interaksjon. Denne distinksjonen innebærer

at vår subjektivitet vil vise seg i relasjonen til den andre. Det er altså ikke individets egenskaper som skal utvikles – altså unikhets- som-essens som Levinas kaller det, men tvert i mot unikhets- som- uerstattelighet (Levinas i Biesta, 2013).

#### **7.3.4. Utdanning til hinder for nye begynnelse – pedagogikkens aggressive side**

I situasjoner hvor man prøver å kontrollere andres reaksjoner, eller berøver andre muligheten for å begynne, kan man ikke bli til i verden og subjektivitet er da ikke en mulighet (Biesta, 2012). Men på den annen side er det av betydning at vi har bevissthet om at ”Skolegang vil per definisjon og som praksis være dømt til å opprettholde og bli opprettholdt av strukturer som uunngåelig har en formende funksjon, men det vi kan kalle en ”voldelig effekt” ” (Steinnes, 2010, s. 101). Steinnes viktigheten av å nettopp erkjenne at denne voldelige siden eksisterer innenfor legitim pedagogisk praksis, selv om det kan virke fremmed å tenke slik (Steinnes, 2010). Den aggressive siden ved sosialisering, oppdragelse og pedagogisk virksomhet er avgjørende å være bevisst på dersom vi faktisk ønsker å undersøke hvorvidt det faktisk gis rom for studerende (her i spesialpedagogikk) faktisk kan få mulighet til å bli unike mennesker som tar ansvar for pluralitet på sin unike måte, og at de begynnelse som kan komme, og at deres begynnelse ikke ødelegger muligheten for at andres begynnelse skal kunne få komme til syne i deres framtidige arbeid. Dette vil kreve at vi gir avkall på styrke, for som Derrida sier må vi mangle styrke i den grad at vi faktisk kan skape rom for og mulighet for at noe skal få skje (Derrida i Biesta, 2014).

#### **7.3.5 Subjektivitasjon – en mulighet for *handling***

For at noe skal skje, for at nye begynnelse skal få komme til syne, er det ikke nok med utdanningens to dimensjoner; kompetanse og sosialisering, for subjektivitasjonsdimensjonen vil være av nødvendig for å bli et subjekt slik at en kan ta ansvar for verden rundt seg og handle i arendtsk betydning (Biesta, 2014). Denne dimensjonen må derfor vektlegges innenfor utdanningen i spesialpedagogikk, men det betyr ikke at de to andre dimensjonene ikke er nødvendig, men de må virke sammen med subjektivitasjonsdimensjonen, som særlig kan knyttes til hva dannelselse kan være ut i fra

postmoderne tenkning, er min vurdering. For dersom vi ser det slik at rettferdighet er nettopp grunnlaget for et slikt fag, vil nettopp det å forsøke å nå en ny og bedre fase for mennesker med funksjonshemming være noe vi hele tiden må vurdere i forhold til om det faktisk skaper muligheter. Feighet kan hindre oss i å lytte til våre egne impulser, for det krever stort moralsk mot, hevder Kirkebæk for å stå i opposisjon til et dominerende fagmiljø (Kirkebæk, 2010). Det å dannes til spesialpedagog i lys av Kristevas tenkning vil kreve bevissthet om når vi må mangle styrke og når vi må ha mot til å handle for de vi er satt til å hjelpe. For det er ikke bare i tidligere tider at spesialpedagogikken begikk feil som fikk store konsekvenser for de menneskene som var berørt, men vi må tåle å forholde oss til det Kirkebæk omtaler som det profesjonelle hverdagslivets brutalitet, noe som i følge Kirkebæk krever at vi må kunne se våre profesjonelle handlinger i lys av ”det gode og onde” (Kirkebæk, 2010). Handikaphistorien har mange eksempler på at der det som skulle ha vært omsorg har det tippet over til bli overgrep (Kirkebæk, 2010). Foucault peker på hvordan fengselsvesenet fungerte som modell for organisering av skolene (Foucault i Steinnes, 2010). Det var i lys av dette at vi også fikk skoler der alle skulle kjøres inn i et system på 1800-tallet, men i middelalderen var det ikke slik at alle skulle lære det samme, tvert i mot hevder Steinnes dette: ”Denne opplæringen ble i hovedsak utformet og utøvd på individuell basis” (Steinnes, 2010, s. 107). At alle skal fungere i samme system, var et eksempel på effektiviseringen på 1800-tallet, noe som slik jeg vurderer det må vurderes i forhold til etiske implikasjoner og i forhold til spesialpedagogikk for fremtiden. Sætersdal har skrevet en bok med tittelen *I den gode hensikt. Ondskap i behandlingssamfunnet* som aktualiserer nettopp dette ved å kalle de små daglige dryppene som man nesten ikke tenker over i behandlingssamfunnet som små skala-ondskap i motsetning til den ondskapen vi vanligvis ser i kriger, massedrap, ødeleggelser (Sætersdal og Heggen, 2002). Dette viser at vi alltid må spørre oss om den god hensikten vi har som spesialpedagoger oppleves godt av den som berøres av handlingen, eller om det systemet vi egentlig tjener. Tidligere faser i funksjonshemmedes historie peker på krenkelser av ulik art - også i forhold til godhetsdiskursen der vi er ”snille” med dem vi skal hjelpe. Det er ikke det samme som å ta den andre på alvor og sørge for at vi skaper situasjoner der alle kan få mulighet til å være subjekter og til å handle.

### 7.3.6. Et læringsmiljø for nye begynnelse

Arendt peker på at en ikke alltid kan se rekkevidden av de begynnelse en setter i gang, og selv den minste handling kan altså endre alt (Arendt, 1958) Vi kan ikke egentlig kan ha kontroll på hva vi setter i gang, og det kan forstås som en *risiko*. Denne risikoen er noe Biesta reflekterer over i sine bøker for han hevder at vi må å akseptere at det er en *risiko* forbundet med utdanning fordi en kan aldri helt ha kontroll på hvordan ens begynnelse blir mottatt av andre og hvordan ens begynnelse lever videre (Biesta, 2014). Det betyr at det å stenge for hva som kan komme hos den andre for å bevare kontrollen, vanskeliggjør at nye begynnelse kommer til syne og bevegelsen mot en ny fase for mennesker med funksjonshemming og en ny humanisme. Uten risiko stopper utdanningen ved kvalifikasjonsdimensjonen og sosialisasjonsdimensjonen, men sammen med subjektifikasjonsdimensjonen kan vi heller få en synergieffekt (Biesta, 2014). Nye begynnelse kan drive samfunnsutviklingen videre, og det vil kreve at utdanningen av spesialpedagoger skaper en reell mulighet for nye begynnelse og muligheten for å ta initiativ og for å handle i Arendts forstand. For det er ikke nok å vite – vi må kunne vite for å kunne handle - og Kristevas fremtidsvisjon gir oss en ide om hvor vi kan bevege oss for å få et bedre samfunn for alle – hinsides dikotomier. Men det vil kreve at vi må tørre å gå inn i vår egen sårbarhet og angst for å løse opp den ordenen vår bevissthet ofte trenger, åpne oss for det bakenforliggende, slik at vi kan forstå for å kunne se mellom strukturene og forbi de sosiale konstruksjonene for å dernest kunne handle.

### 7.3.7 Utfordringer innenfor fagfeltet i forhold til nye begynnelse

Det kan råde en forvirring blant profesjonelle mellom brukeres behov og det de selv har å tilby dem, noe det ofte ikke er en bevissthet omkring dette fordi de profesjonelle kan være så bundet opp til det paradigmet de befinner seg innenfor at det er en tendens til å se bort i fra negativ informasjon omkring validiteten og sånn sett blir det av betydning å bevare den profesjonelle kulturen mer enn å stille seg kritisk til den (Skrtic, 1995). Biesta skiller mellom læring som det å overføre kunnskap og læring som det å reagere på det man møter i opplærings situasjoner, og han sier: ”Det krever et læringsmiljø , der ikke kun er fokusert på læseplanens emner, men som lader elevene reagere overfor læseplanens læremuligheter på deres egne unikke måter” (Biesta, 2012, s. 129). Dette vil kreve at de som underviser,

viser en ekte interesse i elevers initiativer og begynnelse, hevder Biesta, men det krever også et utdannelsessystem som ikke er besatt av resultater og rangeringslister, men som nettopp muliggjør å finne en balanse mellom de emnene som står i læreplanen og studenten eller eleven – slik at de får mulighet til å reagere på sin unike måte på forskjellighet – først da kan det øke sjansen for at den vi har med å gjøre kan foreta seg noe nytt, noe uforutsett.

Når flere får muligheten til å tre frem i verden, kan vi få et slik samfunn som Kristeva ser for seg der det blir en lidenskap å se hva den andre kan bringe inn i fellesskapet, og det er nettopp da vi kan snakke om et demokrati. Biesta omtaler demokrati som et samfunn der det er plass til at vi er forskjellige der alle kan bidra på sin måte (Biesta, 2012). Å bidra kan ikke nødvendigvis forstås som bidrag slik vi kanskje vanligvis forbinder med bidrag i form av å være produktiv, for det er ikke slik at alle kan være produktive, men alle gir et bidrag med å bare være, slik jeg forstår Kristeva (2008). På den måten kan vi skape muligheter for å bevege oss i retning av en ny humanisme der vi er åpne for hva det menneskelige kan være. Vi må ha mot til ta den risikoen og mot til å vurdere om dette er noe som fremmer et godt samfunn for mennesker med funksjonshemming og for alle. Men som Steinnes trekker frem med utgangspunkt i Derrida at verken filosofi eller vitenskap kan peke på et riktig etisk valg da vi må trene opp våre evner til å handle (Steinnes, 2011). Å strekke seg mot et ideal, gjør at vi må hele tiden spørre hva som er mulig eller umulig (Derrida i Steinnes, 2011). Skrtic peker på at i motsetning til et ideal er en utopi et paradisisk tilstand som kan implisere at man handler på en totalitær måte for å nettopp nå denne paradisiske tilstanden (Skrtic, 1995).

## **8 Avslutning**

### **8.1 Oppsummering**

Jeg har i denne undersøkelsen tatt utgangspunkt i Kristevas *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning* der hun formulerer et behov for mentalitetsendring slik at vi kan bevege oss fra tidligere faser i funksjonshemmedes historie som ikke har gitt tilstrekkelig verdighet for mennesker med funksjonshemning og videre mot en ny humanisme. I dette ligger det en modernitetskritikk da en bevegelse mot en ny humanisme, forutsetter en postmoderne etikk. Kristeva hevder det er en sammenheng mellom våre ubevisste holdninger og samfunnsutviklingen, og skisserer et ideal for fremtiden som kan ha betydning for hva dannelse av spesialpedagoger kan forstås som. Dersom mennesker med funksjonshemning i større grad enn andre grupper opplever å få sin verdighet og menneskelighet truet, kan det å undersøke nærmere hvordan vi kan jobbe i retning av en samfunnsutvikling som er ønskelig, muliggjøre at flere kan oppleve en bedre fremtid. Problemstillingen i denne undersøkelsen er hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Kristevas fremtidsvisjon, og de underordnede problemstillingene er hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter det kan være behov for i lys av Kristevas fremtidsvisjon. Ved å reflektere over Kristevas tenkning innenfor det paradigme som hun befinner seg innenfor – i forhold til andre tenkere innenfor postmoderne tenkning, kan tekstene nyansere og utfylle hverandre, slik at det er mulig å svare på hva dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av en ny humanisme – og da i forhold til hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til at vi nærmer oss det idealet Kristeva skisserer – som spesialpedagoger.

### **8.2 Hovedfunn**

Hovedfunn er at en fremtidsvisjon om en ny humanisme er et ideal, som det kan være betydning å strekke seg mot, fordi den kan hjelpe oss å se alt vi foretar oss i lys av om det er ønskelig i forhold til å overskride tidligere faser i funksjonshemmedes historie som reparasjonsfasen og godhetsdiskursen slik at vi får en situasjon med større verdighet for mennesker med funksjonshemning. Det handler om å skape situasjoner som gjør det mulig for subjekter og skape nye begynnelse og la andre få være subjekter slik at deres



begynnelser kan få komme til verden. Dette vil kreve at vi som pedagoger kan tre tilbake for å åpne opp for det som kan komme – omtalt av Biesta som *the weakness of education* som noe som kan skape forandringer, på sikt også for samfunnet. Hovedfunnet er at flere handlingsrom for spesialpedagoger i forhold til at Kristevas ideal kan bli virkelighet, for et ideal kan tydeliggjøre verdier for oss slik at vi vet hva som er ønskverdige mål på sikt innenfor vårt fag, og dermed våge å handle i den retningen på tross av fagtradisjoner om det skulle være nødvendig, noe som kan ha betydning for utfallet når vi står i etiske dilemmaer. Kristeva ser for seg et samfunn der mennesker lever i solidaritet med hverandre og hvor forskjellighet er en nødvendighet for å utvikle ansvarlighet overfor både mennesker og samfunn. Det er ikke en utopi, men en mulighet som spesialpedagogen kan strekke seg ut mot med utgangspunkt i sårbarhetens etikk og sårbarhetens politikk hos Kristeva. Det ideelle kan fungere som en veiledning slik at virkeligheten kan nærme seg idealet.

### **8.3 Spesialpedagogen og holdninger, kunnskaper og ferdigheter**

De holdninger som kan sies å samsvare med hva dannelse av spesialpedagoger i lys av en ny humanisme, er avhengig av hvordan vi forstår forskjellighet. For å kunne se den Andre, må vi selv se annerledesheten i oss selv. Dette vil kreve mot til å foreta en slags dannelsesreise - innover - for å tørre å konfronteres med den angsten Kristeva mener vi har for selv å bli rammet av sykdom eller død. Først når vi har blitt konfrontert med vår egen sårbarhet kan vi møte den Andre, noe som vil kreve et nærvær og ”venten” for den Andres begynnelser – noe uforutsett. Nærværet er viktig for å kunne la den andre få muligheten til å bli subjekt og for å kunne få muligheten til å starte egne begynnelser.

De kunnskaper som kan samsvare med Kristevas fremtidsvisjon kan sies å gå utover kunnskaper om diagnoser og tiltak, som har vært en del av spesialpedagogikkens fagområde på den måten at det kan sies å være behov for en ny rasjonalitet og at dekonstruksjon som lese måte benyttes både i forhold til tekster og situasjoner. Det skal være mulig å se sosiale konstruksjoner som nettopp sosiale konstruksjoner, kunne vurdere når situasjoner holder oss tilbake i forhold til tidligere faser for funksjonshemmede, slik Kristeva referer til slik at vi kan vurdere om vi beveger oss mot en tredje fase i

funksjonshemmedes historie eller ikke. For det å dannes til spesialpedagog handler om å forstå det som ligger mellom strukturene, det som kan virke som noe annet enn det det faktisk er og som gjør at mennesker med funksjonshemninger nettopp opplever den avvisningen og likegyldigheten de gjør. Å evne å se dette med et blikk som er mer enn kritisk, kunne peke på det og gjøre noe med det vil da være noe som kan fremme en bedre fase for mennesker med funksjonshemning i framtiden. Et spørsmål som kan få konsekvenser for om en slik ny rasjonalitet internaliseres gjennom et studium i spesialpedagogikk, blir i hvilken grad det kan forsvares at studentene ikke gir seg i kast med tunge, men viktige tekster (Steinnes, 2010). Det kan for eksempel være slik at dekonstruksjon og nihilisme forveksles, slik noe forskere kritiserer dekonstruktiv praksis for å være, altså nihilistisk - noe det sikkert fort også kan tippe over til å bli. Men nettopp derfor vil det kreve inngående kjennskap til tekster som kan virke både usammenhengende og vanskelig å forstå. Dekonstruksjon, ikke destruksjon, sier Derrida i dokumentaren om han (Kirby og Ziering, 2002) Presiseringen er kanskje et nødvendig imperativ. Hvis ikke kan alt bli kritisert sønder og sammen, og det fører ikke nødvendigvis til en bedre fase for mennesker med funksjonshemning. Jeg vil også hevde at dekonstruksjon bør benyttes varsomt eller med pedagogisk visdom, *virtue*, et begrep Biesta ser som viktig for å forbedre vår menneskelige framtid (Biesta, 2014) Det er vanskelig å få en helhetlig forståelse av Derrida og hans tenkning, nettopp fordi han selv mener at en helhetlig forståelse er umulig (Steinnes, 2011). Dersom kompleksiteten blir borte, kan forenklingene muligens gjøre vondt verre, er en bekymring som kan være verdt å ta med i forhold til denne betraktningen. For det er jo nettopp det mange med funksjonshemning har vært ofre for – forenklinger og det at man har forsøkt å gjøre den Andre til den Ene, for å bruke et begrep fra Levinas (Engebretsen m.fl., 2008).

De handlinger eller de politiske implikasjoner som kan samsvare med Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme, er også knyttet til en politisk dimensjon eller og jeg velger å se på hvordan det kan samsvare med Arendts begrep *handling*. Arendts forståelse av handling blir sentral her fordi det ikke vil dreie seg om å gjøre det man har lyst til, men forstås som en subjektivitet der en tillater andre å være subjekter. Og når det er mulig får vi en situasjon som gjør handling mulig. Handling er da knyttet til å skape nye begynnelser som kan drive samfunnsutviklingen videre. Men for å kunne bli et subjekt er det også viktig at den dimensjonen ved utdanningen, subjektifikasjonsdimensjonen, som faktisk utvikler subjektet slik at vi kan handle utover samfunnet slik det er, ikke må vike for

kvalifikasjonsdimensjonen og sosialisasjonsdimensjonen. Kvalifikasjon og sosialisasjon er dimensjoner ved utdanningen som ikke skaper nye begynnelse (Biesta, 2012) De lar ikke mennesker komme til syne i verden og krever handling på en måte som skyver samfunnsutviklingen videre og gjør det mulig å nærme seg det idealet Kristeva skisserer. Det må skapes rom for at nye begynnelse kan komme til hos andre, samtidig som det må skapes rom for at nye begynnelse kan tas i mot i samfunnet, noe som vil kreve handling i forhold til at verden blir et sted der nye begynnelse kan nettopp få komme til syne fordi alt ikke er definert på forhånd i forhold til hvordan ting skal være.

#### **8.4 Uventede resultater**

De funnene som kan sies å være uventede er det at undersøkelsen tydeliggjør at en postmoderne forståelse gjør spesialpedagogikken til et fag som går utover en snever didaktisk forståelse av spesialpedagogikk som skal håndtere særlig lese- og skriveproblematikk og adferdsproblematikk i skolen, isteden kan faget forstås som det å arbeide mot en fremtid som kan gi verdighet til mennesker med funksjonshemming hvor det gis rom for nye begynnelse slik at andre muligheter enn den tradisjonelle spesialpedagogikken blir tydelige. Sånn sett kan det å se forskjellighet som et gode skape rom for en aksept for forskjellighet som kan skape nye begynnelse og andre muligheter i framtiden. Det at forskjellighet også er nødvendig for at vi skal kunne tenke nytt i forhold til det av i morgen, er også noe denne undersøkelsen viser. Det betyr at forskjellighet er nettopp potensielt nye muligheter fordi en ikke kan fortsette å gjøre slik man alltid har gjort. At det å orientere seg mot et ideal og ”det av i morgen”, kan være mer fruktbart enn å bare være her og nå som spesialpedagog fordi det kan føre uante steder og sette i gang en samfunnsutvikling, viser at det å ha visjoner for samfunnet, for mennesker med funksjonshemming og for alle, er viktig utgangspunkt for praksis. Å bare forholde seg til tingenes tilstand, kan hindre oss i å bidra til å handle, bidra til nye begynnelse som igjen kan dytte samfunnsutviklingen mot en ny humanisme.

## 8.5 Teoretiske implikasjoner

At det er problematisk å bedrive spesialpedagogikk uten å være bevisst på hva som er ønskelig for samfunnet, uten å ha en retning å bevege seg i forhold til på lang sikt, er et funn jeg mener at drøftingen leder til fordi det viser hvordan nærhet, en ny rasjonalitet og handling i lys av Kristevas fremtidsvisjon kan føre til endringer for mennesker med funksjonshemming. At samfunnsendringer er mulig, er også noe jeg mener undersøkelsen peker i retning av og hva som setter i gang eller hva som hindrer disse samfunnsendringene, kan være lettere å analysere framover. Dersom vi ønsker et samfunn som nettopp ser forskjellighet som ressurs, er det viktig å undersøke hva som skal til for å oppgi en mentalitet der vi har en normalitets- og avvikstenkning og for å implementere en tenkning som ser forskjellighet som en forutsetning for å dannes som menneske og for å skape situasjoner der noe nytt kan tre fram som skaper nye begynnelse. Vi kan ikke mene at forskjellighet er positivt uten å stille spørsmålet åpent om hva mennesket kan være. Noen ganger kan en ikke gå tilbake til et tidligere stadium – vi kan ikke leve som om vi ikke har fått vite at humanismen ikke er menneskelig nok, og kan ikke se bort i fra at det har skjedd et paradigmeskifte der spesialpedagogikk tenkes på nytt.

## 8.6 Oppgavens begrensninger

Jeg har undersøkt en viktig side ved Kristevas fremtidsvisjon som omhandler mentalitetsendring. Men hun trekker også fram rettigheter av både økonomisk, sosial og juridisk art i sitt brev, men det har jeg ikke valgt å undersøke her. Dette at funksjonshemmede mer enn andre grupper opplever avvísning og likegyldighet, er noe jeg vil se i et utviklingsperspektiv, slik at vi kan få et bedre samfunn. For som Kristeva hevder må vi starte med de ubevisste mekanismene. Og det er derfor jeg ikke har gått utover det som gjelder mentalitetsendringer i denne undersøkelsen.

Å *dannes* til spesialpedagog kan samsvare med den dimensjonen ved utdanningen som Biesta omtaler som subjektifikasjon, og det betyr at å undersøke hva det vil si å *utdannes* til spesialpedagog i lys av Kristevas fremtidsvisjon kan være i forhold til alle tre dimensjonene ved utdanningen og forholdet mellom de ulike dimensjonene. Jeg har valgt å fokusere på dannelse eller subjektifikasjon fordi denne dimensjonen står i fare for å bli

overflødiggjort i vår tid (Biesta, 2011). Det å se alle dimensjonene under ett i forhold til Kristevas fremtidsvisjon kan få noe å si for de funnene denne undersøkelsen peker hen i mot på den måten at det kan være snakk om justeringer og nyanser som ikke kommer frem ved å undersøke deler av utdannelsen, den som gjelder dannelse, men det kan være aktuelt i forhold til fremtidig forskning å undersøke dannelse i forhold til utdanning, og Kristevas fremtidsvisjon i forhold til utdannelsen av spesialpedagoger både når det gjelder kvalifikasjon, sosialisasjon og subjektifikasjon.

## 8.7 Fremtidig forskning

Å undersøke hvordan alle de dimensjonene ved utdanningen Biesta tar for seg i forhold til spesialpedagogikk i lys av en tredje fase i funksjonshemmedes historie og en ny humanisme, kan bringe noen nyanser til hva utdanningen av spesialpedagoger kan være. Samtidig er det spesielle ved subjektifikasjonsdimensjonen at den er knyttet til å skape nye begynnelse og et bedre samfunn.

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å finne svar på *hva* dannelse av spesialpedagoger kan være i lys av Kristevas fremtidsvisjon, men ikke *hvordan* dannelse av spesialpedagoger kan komme til. Et utgangspunkt for å nærme seg en slik problemstilling kan være Biestas utdanningsteori og det begrepet han benytter *forstyrrelsens pedagogikk* (Biesta, 2012). Biesta ser behovet for at de studerende *reagerer* på lærestoffet slik at de forandrer seg, og *forstyrrelsens pedagogikk* kan la det skje og skape rom for nye begynnelse. Å undersøke hvordan *forstyrrelsens pedagogikk* kan bidra til dannelse av spesialpedagoger i lys av Kristevas fremtidsvisjon, vil jeg mene kan være nært opp til en relevant problemstilling.

At utdanning i følge Biesta ikke er risikofritt, kan undersøkes nærmere. Hva består denne risikoen i og hindrer at risiko får eksistere i utdanningen, kan undersøkes teoretisk, men også i form av forsøk med grupper – med større eller mindre risiko i utdanningen. For uten risiko er utdanningen mener Biesta som kjent at utdanningen er ”uneducational” (Biesta, 2012). Men hvor går grensen mellom risiko og elevsentrert pedagogikk, kunne vært undersøkt nærmere.

## 8.8 Spesialpedagogen mellom ideal og virkelighet

Med inspirasjon fra Kristevas fremtidsvisjon om en ny humanisme., har vi satt i gang et prosjekt som foreldre til en ungdom med autisme. Vi har tatt utgangspunkt i hennes ideer og særinteresser, og ved ”foredle” dette har det blitt til produkter vi leverer til en lokal interiørbutikk under merkelappen ”autistic interior”. Det har ført til at hun har fått positive henvendelser i kjølevannet av dette, både ved at produktene blir solgt, samt avisomtaler i lokale medier. Slik jeg ser det, har dette gitt nyanser i forhold til min forståelse av hva inkludering kan være. For som Biesta hevder vi må tenke helt nytt om inkludering, ikke innenfor de rammene vi har gjort, dette relaterer han nettopp til subjektifikasjonsdimensjonen i utdanningen. Men også her er det en balanse for vi må være bevisst på det Kristeva er kritisk til med utgangspunkt i Arendt – at vi ikke måler mennesker ut i fra et produksjonsideal – men vi må være våken for nye begynnelse. Men da må vi ta den risikoen det er å bevege oss i ukjente farvann – mellom virkelighet og det idealet Kristeva peker på som vi kan se konturene av.

## Litteraturliste

- Arendt, H. (1958). *Menneskets vilkår*. Gylling: Gyldendal
- Arendt, H (1975). *The Origins of Totalitarianism*. San Diego, New York, London: A Harvest Book Harcourt Brace & Company
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim
- Biesta, G.J.J. (2012). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger
- Biesta, G.J.J (2013). Å snakke ”pedagogikk” til ”education”: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2013 (3), 172-184. Oslo: Universitetsforlaget
- Biesta, G.J.J (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder – London: Paradigm Publishers
- Bauman, Z. og Donskis, L. (2013): *Moral Blindness. The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press
- Bauman, Z. (2005). *Moderniteten og Holocaust*. Oslo: Vidarforlaget
- Engebretsen, E., Johnsen, B.H. og Markussen, I. (2008) ” Livet bøyes i flertall” – Introduksjon til ”Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning” i Kristeva, J (2008) *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gadamer, H.-G. (2010): *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Hatch, A. (2002): *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. New York: State University of New York Press, Albany
- Hjardemaal, F. (2011): Vitenskapsteori i Kleven, T.A. (red.), Hjardemaal, F og Tveit, K. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering 2. Utgave*. Oslo: Unipub
- Holbergprisen (2014) *New forms of revolt*. Hentet 11.11.14, fra [http://www.holbergprisen.no/holbergforelesningene/julia\\_kristeva](http://www.holbergprisen.no/holbergforelesningene/julia_kristeva)
- Johannesen, N. (2012): Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I Bae, B. (2012) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s.79-97). Bergen: Fagbokforlaget

Johnsen, B.H. (2010). Julia Kristeva om funksjonshemning, usynliggjøring og solidaritet i lys av og sårbarhetens politikk. I Reindal, S. M og Sarromaa Hausstatter (Red.) *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press

Kermit, P. (2010). Etikk og audiopedagogikk – en drøfting på bakgrunn av et historisk eksempel. I Reindal, S. M og Sarromaa Hausstatter (Red.) *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press

Kirby, D., . og Ziering, A. (2002). *Derrida* [DVD] [s.l.]: Drakes Avenue

Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk forlag

Kjørup, S. (1997): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk –nye studier*. Århus: Forlaget Klim

Knudsen, L.E.D (2012). "Pluralitet og pædagogikk – et forord til Læring Retur" I Biesta, G.J.J. (2012). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger

Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemning*. Oslo: Cappelen Damm AS

Lingis, A. (1994). *THE Community OF THOSE WHO HAVE NOTHING IN COMMON*. Bloomington: Indiana University Press

Rhedding-Jones, J. (2005) *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget

Reindal, S.M og Sarromaa Hausstatter, R. (2010): *Spesialpedagogikk og etikk i Reindal, S. M og Sarromaa Hausstatter (Red.), Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press

Simonsen, E. (2010) Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I Reindal, S. M og Sarromaa Hausstatter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press

Simonsen, E. (2007): Innledning. I Simonsen, E. og Johnsen, B. H. (Red.) *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub Forlag

Skrtic, T. (1995). Power/Knowledge and Pragmatism: A Postmodern view of Professions. I Skrtic, T. (red.) *Disability and Democracy. Reconstructing (Special)Education for Postmodernity*. New York: Teachers College, Columbia University



Skrtic, T. (1995): The Functionalist View of Special Education and Disability: Deconstructing the Conventional Knowledge Tradition. I Skrtic, T. (red.) *Disability and Democracy. Reconstructing (Special)Education for Postmodernity*. New York: Teachers College, Columbia University

Skrtic, T. (1995). Theory/Practice and Objectivism. The Modern view of the professions. I Skrtic, T. (red.) *Disability and Democracy. Reconstructing (Special)Education for Postmodernity*. New York: Teachers College, Columbia University

Steinnes, J. (2010): En bekreftelsens etikk: Universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I Reindal, S. M. og Sarromaa Hausstatter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press

Steinnes, J. (2011): Om tro, tvil og lidenskap – i spesialpedagogikkens etiske (av)grunn. I Haaland, Ø., S. Dobson og G. Haugsbakk (red.), *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset; Opplandske Bokforlag

Sætersdal, B. Den ”store” og ”lille” ondskapen. I Sætersdal, B. og Heggen, K. (2002) *I den beste hensikt? ”Ondskap” i behandlingssamfunnet*. Oslo: Akribe Forlag

Winter, P. (2014): Coming into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. I Biesta, G *The Beautiful Risk of Education*. Boulder – London: Paradigm Publishers