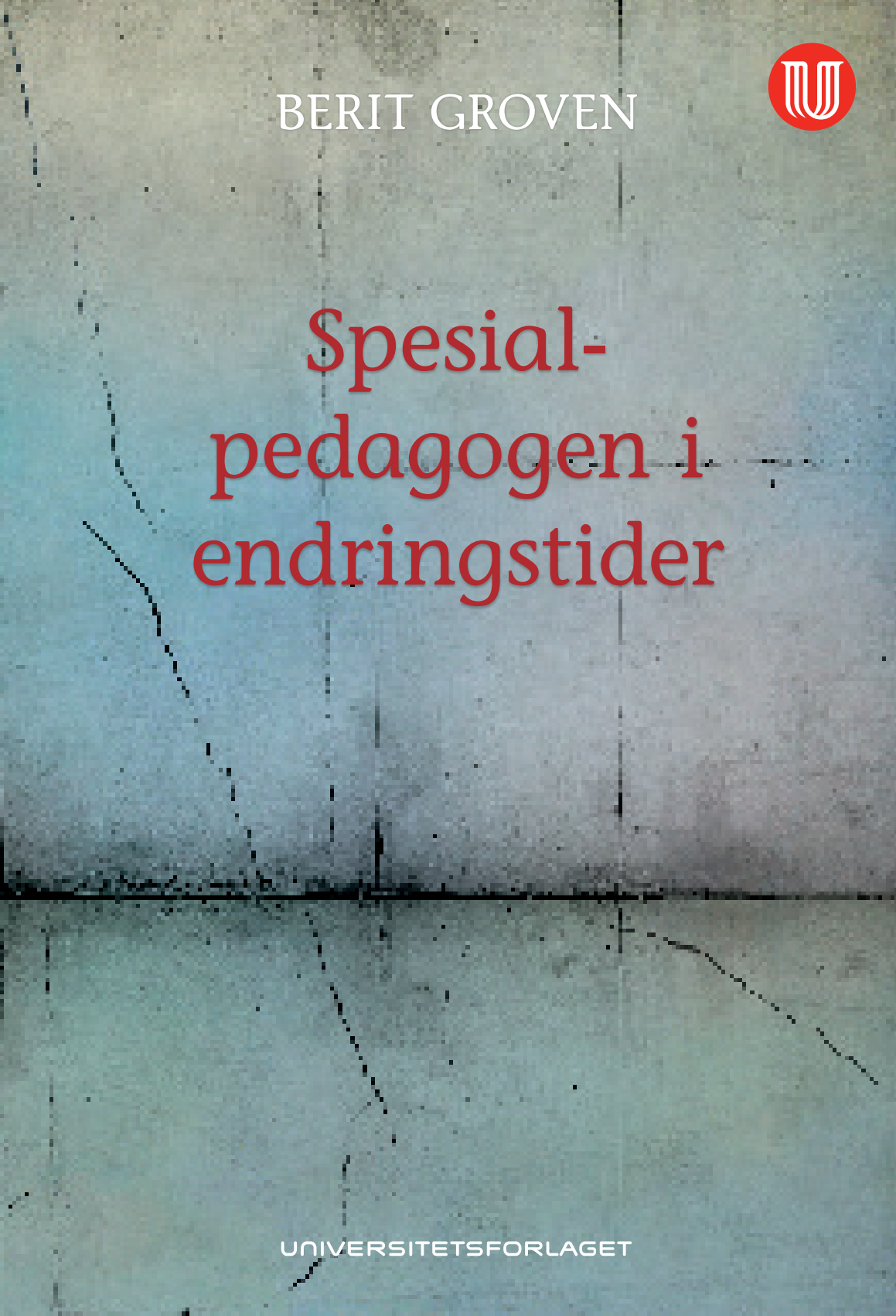
BERIT GROVEN
Spesial-
pedagogen i
endringstider
UNIVERSITETSFORLAGET

Spesialpedagogen i endringstider

Berit Groven

Spesialpedagogen i endringstider

UNIVERSITETSFORLAGET

© Universitetsforlaget, Oslo, 2020
ISBN: 9788215049434
1. utgave, 1. versjon, Universitetsforlaget, 2020
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, Universitetsforlaget 2013

Elektronisk tilrettelegging: Universitetsforlaget
Omslagsdesign: Endre Barstad
Sats/design: Rusaanes Bokproduksjon AS

Boken er utgitt med støtte fra Kunnskapsdepartementet ved Lærebokutvalget for høyere utdanning og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Universitetsforlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.universitetsforlaget.no
post@universitetsforlaget.no

Innhold

Forord 7
Innledning 9
Ulike perspektiver på spesialpedagogisk virke 10
Noen utdypende synsvinkler på spesialpedagogisk virke 13
Presentasjon av bokas ulike deler 19

DEL I SPORENE 21

Det første sporet – et historisk riss 22
Kapittel 1 De tidlige institusjoner og framvekst av lovverk 23

Det andre sporet – de parallelle spor – velferdsstatsutvikling, enhetsskolen og spesialundervisning 34
Kapittel 2 Velferdsstatens utvikling, politiske og ideologiske føringer 35

DEL II FAGET OG PROFESJONEN 43

Kapittel 3 Fagets sammensatte egenart 44
Kapittel 4 Om profesjoner 54

DEL III PRAKSISNÆRE UTFORDRINGER I SPESIALPEDAGOGISK VIRKE 63

Kapittel 5 Syn på mennesker, utvikling og læring 64
Kapittel 6 De overordnede føringer: tilpasning, likeverd og inkludering 75
Kapittel 7 Spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp: formelle sider og omsetting til praksis 86
Kapittel 8 Forebygging, tidlig innsats vs. vente og se 103
Kapittel 9 Organisering og metodiske avveininger 114
Kapittel 10 Samarbeid 130

DEL IV SPESIALPEDAGOGEN I ENDRINGSTIDER 141

Kapittel 11 Spesialpedagogens kunnskapsgrunnlag: ulike kunnskapsformer 142
Kapittel 12 Profesjonsutvikling: den anvendte etikk 158

Referanser 181
Nettbaserte referanser. 199
Stikkord 201

Forord

I boka *Spesialpedagogen i endringstider* er siktemålet å redegjøre for og problematisere det spesialpedagogiske arbeidsfeltet med fokus på spesialpedagog som profesjon, for blivende spesialpedagoger og for praksisutøvere på ulike arenaer. Håpet er å bidra til økt innsikt og å inspirere til nysgjerrighet, årvåkenhet og engasjement slik at endringstid, foruten å representere et tidsmessig aspekt også kan representere utfordring og refleksjon for den enkelte.

Boka har forankring i min egen avhandling fra 2007, Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider. Ei doktoravhandling har en annen målgruppe, et annet format og formål enn ei lærebok. Det innebærer radikale endringer fra avhandling til bok. Avhandlinga ble gjennomført med *livshistorie* som metode. Åtte spesialpedagoger i grunnskolen – fem kvinner og tre menn med et aldersspenn fra 25 til 62 år – ga tilfang til beskrivelse og analyse av spesialpedagogens sammensatte kunnskapsbase og virke, utfordringer og dilemmaer i profesjonsutøvelsen som spesialpedagog. I bokas siste deler siterer jeg og refererer til disse åtte spesialpedagogene – Jon (62), Hilda (60), Andreas (58), Anna (55), Kathinka (44), Linda (35) og Anton (25), alle med både allmenn- og spesialpedagogiske oppgaver. I tillegg til intervju med spesialpedagogene gjennomførte jeg halvstrukturerte intervjuer med skolesjefen (skolefaglig ansvarlig) i spesialpedagogenes respektive kommuner og innhentet saksrelevante dokumenter. Kunnskapstilfang fra det jeg betegnet som supplerende metoder, inngår også i bokas innhold.

Med avhandlingas ankerfeste i grunnskolen, har boka tyngdepunktet her. Samtidig er en del av de temaene som omhandler spesialpedagogens virke uavhengig av opplæringsarena siden noen temaer er av prinsipiell og overordnet karakter. Det innebærer at boka også inneholder spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder, samt elever i videregående opplæring og til en viss grad også spesialundervisning for voksne.

Spesialpedagogen i endringstider … Endringer på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet innlemmer også forandringer av formell karakter. Fra 1. august 2013 endres betegnelsen førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Det innebærer med tid også endring i profesjonstittelen

– fra førskolelærer til barnehagelærer. I boka er førskolelærer beholdt som betegnelse. Videre foreligger det forslag om endring når det gjelder hjemling av spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder – fra opplæringsloven til lov om barnehager. I boka er det referert til eksisterende lovhjemling.

Ei bok blir til. Det skjer ikke uavhengig av ulike former for støtte undervegs. Jeg vil med dette takke familie, kolleger ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning og venner for oppmuntring, konstruktive innspill i form av diskusjoner og gjennomlesing av deler av manus. Takk også til redaktør i Universitetsforlaget, Laila Brantenberg, for nyttige og berikende møter og e-poster! Boka er utgitt med støtte fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. Oversettelser av sitater fra andre språk er gjort av forfatteren.

Trondheim, desember 2012

Berit Groven

Innledning

Spesialpedagogikk som fag og spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder og spesialundervisning for elever og voksne har sitt opphav og sin legitimitet i arbeid med barn, unge og voksne med utviklings- og lærevansker eller en funksjonsnedsettelse. Når det er sagt, er det ikke gitt hvordan mennesker som møter ulike vansker i utvikling og læring blir forstått og møtt.

- Gutt 2 år med Downs syndrom
- Jente 10 år som har vansker med å knekke lesekoden
- Gutt 15 år med høyt skolefravær og normbrytende atferd
- Kvinne 25 år med multifunksjonsvansker

En slik utilbørlig kort presentasjon av én side ved et menneske sier lite både om enkeltmenneskets egenart og egenarten ved utviklingsstimulering og opplæring. Vi mennesker lever våre liv i tid og rom. Kontekstuelle forhold har med andre ord innvirkning på våre liv. Et fags utvikling, som her har fokus på spesialpedagogikk som fag, endrer seg også over tid, både kunnskaps- og verdimessig. Samtidig utvikles faget i lys av *ulike* syn på kunnskap, det vil si ulike og samtidige syn på kunnskap og kunnskapsutvikling i faget. På den måten vil ulike syn på kunnskap også prege spesialpedagogens profesjon. Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning blir realisert i en kontekst.

- En barnehage
- En skole
- En kommune, en nasjon
- Hjelpeinstanser
- Familie, venner

Ulike perspektiver på spesialpedagogisk virke

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet blir i mange sammenhenger kritisert for å mangle et overgripende perspektiv på forskning og praksis. Spesialpedagogikk som fag inngår i humanvitenskapene, vitenskapen som forsker på mennesker og på forhold mellom individ og samfunn. Humanvitenskapene rommer mange temaer og problemstillinger, men også forskjellige former for grunnlagstenkning eller paradigmer. Et paradigme kan forstås som ulike måter å se og forholde seg til verden på, de «brillene» vi bruker til å se på verden med.

Hvordan blir kunnskap om Downs syndrom som tilstand og andre typer vansker, som lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker eller multifunksjonsnedsettelse utviklet? Hvordan får vi innsikt i enkeltmennesker som møter vansker i utvikling og læring? Hvilke typer innsikt preger handlinger på praksisfeltet og i forvaltningen? Hvilken kunnskap vurderes som sann, relevant og gyldig?

Spesialpedagogikkens overgripende perspektiv

Kampen om kunnskapen har preget humanvitenskapene i flere tiår. Tidlig forskning på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet var preget av søken etter prediksjon og kontroll. Kvantitative forskningsmetoder med blant annet bruk av spørreskjema og systematiske observasjoner ble anvendt med sikte på å «finne ekte, korrekt, virkelig og god spesialpedagogisk kunnskap» (Haug, 2003, s. 184). Dette representerer en objektivistisk posisjon (Skrtic, 1991), det vil si at sannheten finnes «der ute». En slik objektivistisk posisjon inngår i det funksjonalistiske paradigmet og karakteriserer den første fasen i norsk spesialpedagogisk forskning, det vil si fra 1960-tallet. Det var fokus på vansker, eller ulike kategorier av vansker blant annet med tanke på å kartlegge eller diagnostisere elever med vansker.

1970-tallet var på mange måter preget av ei radikalisering av samfunnet. Det preget også forskning og oppfatninger av hva som var vesentlig forskning, betegnet som den spesialpedagogiske forskningens andre fase (Haug, 2003). Det ble lagt større vekt på betydning av variasjon blant elever. «En skole for

alle» ble ett av slagordene i denne perioden. Bruk av kvalitative metoder hadde sin framvekst, der siktemålet var å få større innsikt og vinne større forståelse for enkeltfenomener, altså en subjektivistisk posisjon (Skrtic, 1991). En henholdsvis objektivistisk eller subjektivistisk posisjon representerer to av dimensjonene som skiller paradigmer fra hverandre. Ulike paradigmer er tuftet på sine respektive og spesifikke antakelser om den sosiale verdens egenart. Ulike paradigmer har videre antakelser om relevante forskningsmetoder, teoritilfang osv. Innen humanvitenskapene var det sterke motsetninger mellom tilhengere av kvantitative metoder og kvalitative metoder.

Over tid endres og mildes posisjoner. Snarere enn å tufte kunnskap innen humanvitenskapene på ett paradigme, tas det til orde for paradigmemangfold (Ritzer, 1992; Haavelsrud, 1997). Kort sagt kan flere paradigmer og flere forskningsmetoder med andre ord leve side om side, det vil si et mangfold som i mangt preger postmodernismen som epoke eller trend. Den tredje fasen – fra 1990-tallet og framover – er preget av paradigmemangfold. Samtidig erkjennes en viss motsetning mellom retorikken på utdanningsfeltet og samfunnstrender (Haug, 2003). Inkludering, likeverd og tilpasning står som overordnede verdier i statlige styringsdokumenter, mens tida er preget av markedsliberalisme og et økende fokus på kartlegging, grunnleggende ferdigheter og konkurranse. Vi kan med andre ord finne motsetningsforhold både når det gjelder ulike former for kunnskapsutvikling og i forholdet mellom retorikk i statlige føringer og opplevde vilkår for realisering i praksis.

Spesialpedagogikk som fag og spesialpedagog som profesjon kan analyseres i forhold til forskjellige posisjoner, det vil si ulike syn på hvordan kunnskap blir utviklet og også hvilke grunnlagsperspektiv som preger praksis. Ulike begrep blir anvendt for å karakterisere disse posisjonene, blant annet et kategorisk og et relasjonelt perspektiv (Persson, 1998, 2003). Tabell 1, neste side, illustrerer ytterposisjonene i et henholdsvis kategorisk og relasjonelt perspektiv relatert til forskning og til praksis.

I et kategorisk perspektiv vurderes barnet eller elevens vansker som individrelaterte. Kategorisering av vansker tas for gitt, og det er tradisjonelt lite fokus på hvordan barnehager og skoler tilpasser utviklings- og læringsutfordringer, omsetter inkludering til praktisk pedagogikk osv. I et relasjonelt perspektiv blir vansker i utvikling og læring sett både i individ- og miljøperspektiv, det vil si et samspill mellom individ- og systemfaktorer. Det innebærer at barnehage og skole fortløpende drøfter og vurderer sin praksis. Det relasjonelle perspektivet kan imidlertid sies å være sterkere forankret i ideologi som preger feltet enn i praksis (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Tabell 1: Konsekvenser for spesialpedagogisk virksomhet og forskning avhengig av perspektivvalg. (Fra Persson, 2003, s. 167.)

	Kategorisk perspektiv	**Relasjonelt perspektiv**
Ontologi/virkelighetsbeskrivelse av spesielle behov	Spesielle behov refererer seg til karakteristikk av individet	Spesielle behov er sosiale konstruksjoner
Tilnærmingsmåter til forskjeller	Differensiering og kategorisering	Å forene
Primært bidrag	Oversikt og systematisering av feltet	Problematisering og dekonstruering av feltet
Faglig basis	Etablering av spesialpedagogikk som «vitenskapelig» disiplin	Etablering av spesialpedagogikk som en sosialfaglig disiplin
Implikasjoner for støtte	Spesiell støtte	Integrert/inkluderende støtte
Forståelse av spesialpedagogisk kompetanse	Spesiell støtte relatert til diagnostiserte vansker	Spesiell støtte for å innlemme differensiering i opplæringsformer og innhold
Begrunnelser for spesielle behov	Elever ***med*** vansker. Vansker er knyttet til individet.	Elever ***i*** vansker. Vansker framkommer pga. ulike fenomener i opplæringssammenhenger og funksjonshemmende prosesser.

Som sagt representerer tabellen ytterpunkt i posisjonene, presentert som idealtyper. Både i ulike forskningsbidrag og i praksis vil vi finne mellomposisjoner, slik det også framkommer i denne boka. Videre er det også slik at ulike forfattere anvender litt ulike begreper for å beskrive og analysere ulike posisjoner på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Ulike paradigmer nedfeller seg i perspektiver vi forholder oss til når det gjelder syn på kunnskap og på forholdet mellom individet og samfunnet, altså et overordnet perspektiv i forskning og på praksisfeltet. Andre perspektiver utdyper og supplerer dette overordnede perspektivet.

Noen utdypende synsvinkler på spesialpedagogisk virke

Et overordnet perspektiv på forskning og praksisfelt kan fungere som en paraply over andre perspektiver.

- Gutt 2 år med Downs syndrom
- Jente 10 år som har vansker med å knekke lesekoden
- Gutt 15 år med høyt skolefravær og normbrytende atferd
- Kvinne 25 år med multifunksjonsvansker

- En barnehage
- En skole
- En kommune, en nasjon
- Hjelpeinstanser
- Familie og venner

Et utvalg av komparative perspektiver

Et *komparativt perspektiv* innebærer sammenlikning ut fra visse dimensjoner. *Tidsdimensjonen*, fortid – nåtid – framtid, gir klare indikasjoner på at livsbetingelser og opplæringsmuligheter for mennesker med funksjonsnedsettelse er bedret over år, så det er ingen grunn til å romantisere i retning «alt var bedre før». Fortellingen om gutt to år med Downs syndrom ville ha vært ganske så annerledes om den skulle skrives i 1960 sammenliknet med i dag. Eller, ville han være født? Gjennomføring av tidlig ultralyd i svangerskapet har i Danmark medført at det fødes langt færre barn med Downs syndrom enn tidligere. Forslag om innføring av en generell rett til tidlig ultralyd her heime medfører diskusjoner blant annet i politiske miljøer og i media (jf. kapittel 12). Rettigheter og livsbetingelser for mennesker med funksjonsnedsettelse er bedret over år. Samtidig viser ulike undersøkelser at vi stadig har utfordringer som er relatert til rettighetsaspekt, levekår og innlemming. Så er også framtid en sentral dimensjon ved tid.

Dimensjoner ved *kultur, geografi* og *økonomi* inngår også i komparative

perspektiver. Norge er ifølge FNs kåring gjennom Human Development Index (2011) «verdens beste land», det vil si i forhold til forventet levealder, utdanningsnivå og forventet kjøpekraft. Kongo ligger på sisteplass i denne rangeringen. Når det er sagt, er det selvfølgelig andre kvaliteter ved et samfunn enn de rent materielle. Det er en sterk sammenheng mellom utvikling av velferdsstaten og utvikling av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Det betegnes i mangt og mye som en parallell utvikling. Det er slik rimelig å tenke at fortellingen om Kvinne 25 år med multifunksjonsnedsettelse ville ha blitt to svært ulike fortellinger i Kongo og i Norge, det vil si avhengig av kulturell kontekst, blant annet kunnskap, holdninger til mennesker med funksjonsnedsettelse og økonomi.

Etnisk bakgrunn kan også virke inn på hvem som blir kategorisert til å ha behov for spesialundervisning. Slovakia har en relativt stor befolkning av romfolk. Bare 80 % av disse har gjennomført grunnskolen. Dette har sammensatte årsaker, men en av grunnene er overrepresentasjon av barn av romfolk i spesialskoler. På en studietur for noen år siden var noen kolleger og jeg på besøk på en spesialskole for barn av romfolk, en skole som lå på landsbygda. De fleste elevene hadde gangavstand til skolen. Elevene hadde diagnosen utviklingshemning og fikk undervisning etter den nasjonale læreplanen for grunnskolen, opp til 5. klasse. Alle elevene var av romfolk. Men hvilke kriterier lå til grunn for kategorisering som utviklingshemmet? Flere forskere peker på overrepresentasjon med grunnlag i etnisk bakgrunn. I vårt land er det overrepresentasjon av elever med minoritetsspråklig bakgrunn som får spesialundervisning (Bakken & Elstad, 2012), for minoritetsspråklige ungdomsskoleelever mellom 10 og 11 %, mens det for majoritetselever er vel 7 % (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette kan skyldes at en del elever med minoritetsspråklig bakgrunn har mangelfulle norskspråklige ferdigheter (NOU 2010: 7 Mangfold og mestring).

Norge er blant de land som er relativt homogent relatert til forskjeller mellom sosiale klasser. Like fullt er *klasseperspektivet* relevant i et komparativt perspektiv. Utbygging av «åndssvakevesenet» fra siste del av 1800-tallet betegnes som «fattigstyrets klasseanstalt» (Fjermeros, 2009, s. 71). Det var altså en overrepresentasjon i institusjonene av barn, unge og voksne fra det som ble omtalt som de lavere sosiale lag. Åndssvakevesenets historie fram til nedlegging av Helsevesenet for psykisk utviklingshemmede (HVPU) er en egen og sterk historie, som også til dels avspeiler ei klassehistorie.

I flere statlige styringsdokument i senere år uttrykkes det eksplisitt som et siktemål at både barnehage og skole skal virke sosialt utjevnende. Enn så lenge er det imidlertid dokumentert gjennom forskning at dagens skole snarere forsterker forskjeller mellom elever fra ulike sosiale klasser (NOU 2010: 8 Med forskertrang og lærelyst). Skolen bidrar m.a.o. til å forsterke

sosiale forskjeller blant elever, forskjeller blant *ujevnbyrdige* (Bakke, 2011). Ujevnbyrdighet kan her forstås i lys av at skolens kultur i mangt er forankret i middelklassens kultur, det vil si tuftet på middelklassens verdier, som autonomi, fleksibilitet, mestring, høy motivasjon, tilpasningsevne og evne til å utsette behovstilfredsstillelse. Sagt annerledes: barn fra middelklassen føyer seg lettere inn i definerte skoleverdier (ibid.). Det kan innebære en overrepresentasjon av elever fra arbeiderklassen som skilles ut til spesialundervisning. En oversikt over elever som fikk spesialundervisning i videregående skole, viser at barn av foreldre med lav utdanning er blant de gruppene som er overrepresentert i forhold til gjennomsnittlig antall elever som får spesialundervisning (Meld. St. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap). Dette inngår blant utfordringene i realisering av målsettingen om «en skole for alle»; en mangeårig målsetting. Innføring av læreplanen Kunnskapsløftet (2006) hadde som siktemål å øke kunnskapsnivået hos alle elever på ungdomstrinnet. Evalueringen viser imidlertid at sosiale forskjeller i sterkere grad nedfeller seg i elevenes karakterer og også fravær av karakter i enkeltfag. Økning av karakterfritak har en klar sosialøkonomisk profil (Bakken & Elstad, 2012). Det konkluderes med at Kunnskapsløftet har hatt en negativ utvikling på målsettinger om skolen som sosialt utjevnende.

Allmenn- og spesialpedagogikk – de osmotiske prosessene

Pedagogikk og spesialpedagogikk er ulike fagdisipliner i høgre utdanning, der pedagogikk som fag har en eldre historie enn spesialpedagogikk. Studier og forsking i pedagogikk rommet i utgangspunktet ikke spesialpedagogiske problemstillinger. Så var det i sin tid en av begrunnelsene for oppretting av spesialpedagogikk som fag. Skolen var lenge en skole for «dem som passet til å gå der» og elever med spesielle behov fikk etter hvert, under ulike betegnelser, opplæring eller tilbud på ulike spesialskoler eller institusjoner. Spesialundervisning ble med tida også gitt i eller i tilknytning til ordinær skole. Fra midten av 1970-tallet ble tilpasset opplæring innført i lovs form som et allmennpedagogisk begrep, som et paraplybegrep som skal dekke ordinær undervisning og spesialundervisning. Mange studier og mange fortellinger fra skolefolk bekrefter omsetting av tilpasset opplæring til praktisk virke som en kontinuerlig utfordring. Tilpasset opplæring utfordrer forholdet mellom allmenn- og spesialpedagogisk virke. Når ordinær opplæring blir for smal, det vil si lite tilpasset variasjoner blant elever, bidrar skolen til å øke behovet for spesialpedagogiske tiltak. Dette kan legge føringer for organisering av opplæring for elever med spesielle behov og medføre et økende antall elever som får opplæring utenfor klassen som ramme. Per i dag anslås antallet elever som får opplæring i segregerte tiltak til over 5000

elever. Til sammenlikning fikk om lag 3000 elever opplæring i statlige spesialskoler eller alternative tilbud i 1992, det året da de statlige spesialskolene (i hovedsak) ble lagt ned (Jelstad & Holterman, 2012). Betegnelsen gis «Den ekskluderende skolen». Skoler kan framtre ekskluderende for noen elever faglig sett. For enkeltelever kan den virke ekskluderende sosialt sett, og mange elever er ensomme.

Antallet elever som får spesialundervisning har økt i de senere årene. (Se Meld. St. nr. 18 (2010–2011.) Det er en komplementaritet, en sammenheng mellom kvaliteten på ordinær opplæring og behovet for spesialundervisning (Haug & Bachmann, 2007). Dette representerer både faglige og etiske utfordringer for den enkelte læreren og spesialpedagogen og for skolelederne. Forholdet mellom allmenn- og spesialpedagogikk bør derfor «forhandles» fram og problematiseres både på praksisfeltet og innen utdanning og forskning.

Barnehagen har en yngre tradisjon enn skolen. Da den første barnehageloven ble vedtatt i 1975 med fortrinnsrett for barn med funksjonsnedsettelser, innebar det en samtidighet med at rett til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder ble hjemlet i lov om grunnskolen. Barnehagen har et annet mandat enn skolen. Visst skjer det læring i barnehagen, men ikke opplæring, som er skolens sentrale oppgave. Slik ter forholdet mellom allmenn- og spesialpedagogikk seg noe annerledes i barnehagen enn i skolen selv om utfordringene også omfatter virket i barnehagen. Uavhengig av opplæringssted er det et kontinuerlig behov for de osmotiske prosesser mellom allmenn- og spesialpedagogikk.

Å være aktør i eget liv

Vi er alle aktører i våre egne liv. Prinsipielt sett er det slik. Vilkår og muligheter for reelt å ha innvirkning på og medbestemmelse i eget liv, varierer imidlertid – her relatert til barn og elevers rolle i barnehager og på skoler og da med særskilt fokus på spesialpedagogisk virke.

Som sagt, er vi alle aktører i egne liv. Som mennesker har vi et grunnleggende ønske om å bli sett, verdsatt, kjenne at vi møter utfordringer som gir mening og som vi mestrer. En dansk studie (Quvang, 2009) har basis i fortellinger fra mennesker med erfaring med spesialundervisning. Her er det fortellinger om eksklusjon fra fellesskapet, som for noen også innebar selveksklusjon: De meldte seg ut. Verken faglig eller sosialt har tilpasning og innlemming vært opplevd som god. Her er også mothistoriene, det vil si de positivt ladede fortellinger om å bli møtt, sett, hatt gode muligheter for positiv læring, også om seg selv som menneske, altså læring som ledd identitetsskaping. Møtets karakter tillegges vekt, det vil si hvordan vi som

lærere og spesialpedagoger møter barn og elever slik at møtet blir meningsbærende, slik at den enkelte kjenner seg anerkjent, møtt med respekt og varme. Aktørperspektivet rommer mange aspekter, bl.a. myndiggjøring («empowerment»), perspektiv på resiliens (motstandsdyktighet) og betydningen av relasjoner. Relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen og lærere og spesialpedagoger og elever i skolen er i sitt vesen asymmetrisk. Det er vi, de profesjonelle, som både har og skal bære hovedansvaret for relasjonen og for den enkeltes utvikling og læring. I dette ansvaret ligger også den andres rom for å være aktør i eget liv.

Perspektiver og veger inn i fagfeltet … og denne boka

«Man måsste jämföra sig», sier tolvårige Ingemar i den svenske filmen «Mitt liv som hund» fra 1985. Ingemars barndom, slik det framstilles i filmen, var ikke enkel. Men, sier han, «man måsste jämföra sig». Det er med andre ord alltid noen som har det verre. Det kan lede over til begrepet «polyannisering». For en del av oss jenter som vokste opp på 1950-tallet, var bøkene om Polyanna kjærkommen lesing, ei bok som først ble utgitt i 1913 (Porter, 1996). Polyanna vokste opp på en misjonsstasjon i Afrika, ble tidlig foreldreløs. Til jul fikk hun gave fra «Damenes understøttelse», en veldedig organisasjon. Hun ønsket seg ei dokke, men fikk et par krykker. Hun bearbeidet skuffelsen, for å si det i dagens språkdrakt, og utviklet «Være-glad-leken». «Være-glad-leken» innebar at hun måtte da være glad for at hun ikke behøvde krykkene! Denne leken videreføres i ulike variasjoner gjennom flere bøker om Polyanna. «Polyannisering» eller Polyanna-syndromet innebærer å minimalisere ulike typer vansker mennesker møter i livet. De får være glad ikke noe verre skjer! Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet plasserer seg tidvis innenfor et harmoniseringens paradigme, som vil si at alt er såre vel eller «polyannisering». Det er imidlertid behov for det undersøkende og kritiske blikket både på utdanning, forskning, spesialpedagogens profesjonsutøvelse og saksrelevant virke i rådgiving og forvaltning.

De ulike perspektivene ligger dels som uttalte perspektiver i bokas ulike kapitler, dels som undertekst, det vil si som kilde til refleksjoner utover bokas tekst. I enkelte delkapitler pendler bokas innhold mellom fortid, nåtid og framtid. Du som leser inviteres til å reflektere over spesialpedagogiske ordninger, kunnskapsgrunnlag, profesjonsutøvelse, oppfatninger og føringer i et tidsperspektiv. Noen aktuelle problemstillinger er ikke av ny dato, og andre åpenbart utdaterte.