

Faglige og etiske dilemmaer i PP-rådgiverens profesjonsutøvelse

Av EVA JANITZ

Eva Janitz er logoped og utdannet cand.polit. med hovedfag i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Hun har tidligere arbeidet som lærer i grunnskolen og i kommunal voksenopplæring. Janitz er nå ansatt i PPD for Midt-Finnmark. I sitt hovedfagsarbeide har hun skrevet om brukermedvirkning og om foreldres fortellinger om møter med offentlige hjelpere.



I denne artikkelen vil jeg reflektere over min egen fagetiske profesjonsutøvelse. Jeg vil ta opp de store dilemmaene en PP-rådgiver står overfor når praksis skal utformes i møtet med barn, foreldre og samarbeidspartnere. Samtidig vil jeg knytte det hele an til mitt hovedfagsarbeid, der jeg har fortolket foreldrefortellinger. Det er foreldre til barn med store og sammensatte vansker som har fortalt om sitt barn og sitt møte med offentlige hjelpere.

TEORETISK PLATTFORM OG AVKLARING AV BEGREPER

Den hermeneutisk-fenomenologiske filosofitradisjonen er min brede teoretiske plattform. I arbeidet som PP-rådgiver har jeg et sosialkonstruksjonistisk syn og tenkemåte. Virkeligheten kan se forskjellig ut, avhengig av hvilket ståsted en ser den fra. Mening og forståelse blir til i et møte mellom ulike anskuelser. Gadamer (1960) sier at *vi må forstå og sammenføre våre egne perspektiver og forforståelse med den annens perspektiver og den annens livsverden, men på en slik måte at vi ikke fornekter vår egen forståelse eller forståelseshorisont.*

I møtet med foreldre har jeg Anthony Giddens teori om *dobbelt hermeneutikk* som grunnlag. Det vil si at jeg møter foreldre som kyndige aktører, som har fortolket sin verden, og gjennom å ta utgangspunkt i deres *erfaringsnære begreper* er det min oppgave som veileder å fortolke videre. *Symbolsk interaksjon* og dialog mellom mennesker blir da basisen i dette. Dette fører meg til *systemteorien*. En retning innenfor sosiologien forklarer systembegrepet som åpne sosiale systemer der grupper av individer som arbeider eller lever sammen over tid påvirker og påvirkes av hverandre.

Videre vil de ulike systemene gjensidig også innvirke på hverandre (Watzlawick m.fl. 1967, Bateson 1972).

Mitt teoretiske forståelsesgrunnlag når det gjelder etikk henter jeg fra Knut Løgstrup (1991). Hans *nærhetsetikk* er troverdig på tvers av ulike livssyn. Ikke bare fornuften, men hele mennesket involveres. En sentral forutsetning for forståelse av verdier er den gjensidige avhengigheten vi lever i som mennesker.

«Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt... Men det kan også være forfærdende meget...»

(Løgstrup 1991)

Vi er en del av hverandres verden. Den etiske fordringen er der i hvert møte med et annet menneske, men den forteller ikke nøyaktig hvordan vi skal handle. I møtet mellom mennesker utspiller det seg naturlige eller gode grunnverdier eller livsytringer, sier Løgstrup, og nevner som eksempel: tillit, barmhjertighet, tilgivelse, talens åpenhet, medfølelse og håp. Yrke som hjelper må innebære en omsorgsetikk der de gode, nære, direkte, og situasjonsbestemte menneskelige relasjonene er grunnlaget. Nel Nodding (1997) har bidratt til en feministisk *omsorgsetikk* som samsvarer mye med Løgstrups nærhetsetikk. Hun sier også at etiske overveielser må gjøres i selve interaksjonen med dem som berøres.

Videre i denne artikkelen vil jeg bruke betegnelsen *barn* og mene barn, unge, og voksne med spesielle behov. Jeg vil bruke betegnelsen *skole* og mener barnehage, grunnskole, videregående skole og VO. Når jeg bruker begrepet *dilemma*, definerer jeg det som å være i en knipe, å måtte velge mellom to retninger (Bokmålsordboka 1982). Det kreves en etisk analyse, og en refleksjon for å treffe det rette valget. «*Etikk handler om begrunnelser for rett og galt og sammenhengen mellom hva vi mener og hva vi gjør*» (Lingås 1994). I valgsituasjoner involveres verdier, og derfor har de fleste faglige dilemmaer også en etisk dimensjon. Faglige og etiske dilemmaer krysser hverandre. Noen dilemmaer er mer faglige. Noen mer direkte etiske. I denne sammenhengen velger jeg å slå sammen begrepene faglig og etisk til begrepet *fagetisk*.

DE STORE FAGETISKE DILEMMAENE

Jeg vil begrense meg til å behandle de store fagetiske dilemmaene en PP-rådgiver står overfor. Spørsmålene vil dreie seg om hvor fokuset skal ligge, og hvilket perspektiv jeg skal arbeide ut fra.

Er det ut fra:

det diagnostisk-terapeutiske perspektivet	eller	normaliseringsperspektivet,
individperspektivet	eller	systemperspektivet,
segregeringsperspektivet	eller	integrerings/inkluderingsperspektivet?

Å gjøre ideologi om til praksis er den store utfordringen. Statens ideologiske føringer og mine fagetiske verdier, blir de kun en teoretisk dialog eller klarer jeg å omsette dem i praksis når jeg møter barn, foreldre, og samarbeidspartnere? Det er det *aller* største dilemmaet i en PP-rådgivers hverdag.

DILEMMA 1

Diagnostisk-terapeutisk perspektiv eller normaliseringsperspektiv

Gjennom foreldrefortellingene i min hovedoppgave kunne jeg fortolke foreldrenes forståelse av sitt barn. Jeg ble opptatt av hva slags perspektiv de hadde på barnets funksjonshemming. Foreldre som lever tett inn på barnets psykologiske og/eller fysiske funksjonsvanske, vil de først og fremst se funksjonshemmingen som et individuelt medisinsk problem, eller har de også en samfunnsmessig tilnærming til funksjonshemming som sosialt fenomen? Fortellingene viser tydelig at foreldrene er opptatt av barnet sitt ut fra et relasjonelt perspektiv. De ønsker at barnet skal være en verdsatt deltaker i det vanlige fellesskapet. Foreldrene viser selvfølgelig også forståelse for barnets spesielle behov pga. funksjonsvansken. Jeg konkluderer bl.a. med at foreldrestemmene kan være en viktig motsats til den gamle tradisjonelle diagnose- og vansketypenekningen i mange fagmiljøer. Dette er et syn som både Gunnar Stangvik (2001) deler, og Hallgeir Holthe (2001) i sin avhandling om brukermedvirkning.

Dersom en ser funksjonshemming som et samfunnsmessig, relasjonelt fenomen, så vil man først og fremst være opptatt av at det skjer en tilrettelegging som bidrar til en normalisering slik at barnet får delta på alle livets arenaer på en best mulig måte. Å være funksjonshemmet er alltid relativt i forhold til et miljø. Vi kan spørre hvem som er funksjonshemmet i for eksempel reindriftsamfunnet? Hvis funksjonshemming er et relativt fenomen og en menneskeskapt konstruksjon, så kan vi dekonstruere funksjonshemming. For eksempel det å inkludere alle er å dekonstruere begrepet. Men, på den andre siden kommer spørsmålet: Kan blindhet, hjerneskade eller lammelse dekonstrueres.....?

Som PP-rådgiver er jeg fanget inn i en tradisjon der spesialpedagogikk handler om det å studere ulike vansketyper. Det blir forventet at jeg kan utrede en vanske, fortelle hvor alvorlig den er, kategorisere, henviser videre

til andre fagmiljøer, være sakkyndig og avgjøre om barnet har behov for spesialundervisning eller ikke. Ja, sette merkelapper på barn!

Mitt dilemma blir da:

I møtet med barnet kan jeg forlate min diagnostiske tradisjon uten å stå i fare for å forenkles og undergrave det barnet faktisk strever med?

La meg først komme med argumenter som taler for å gjøre en utredning som kartlegger og beskriver forskjellige forhold med barnet, også barnets vansker.

Et barn kan bli tilmeldt PP-tjenesten pga. adferd- eller samspillsvansker. Etter å ha gjennomgått en utredning, kan barnet forstås og bli hjulpet på en helt annen måte, fordi en stor og sammensatt språkvanske ble avdekket. Tiltakene og veiledningen blir selvfølgelig annerledes når PP-rådgiver, lærere og foreldre ser samspillsproblematikken i dette perspektivet.

Jeg har også opplevd hvordan det å få en diagnose var en lettelse, en befrielse og et gode både for barn og familie. En gutt på 10 år, jeg vil kalle han Kim, levde med sin søster og mor som var enslig forsørger. Alt gikk i ball for familien. Mor ble alene om problemene. Venner og familie trakk seg bort. Familien ble for vanskelig å omgås pga. guttens utagerende og impulsive adferd. Mor var i ferd med å bryte sammen. Hun følte seg som en dårlig mor, og søsteren opplevde seg stigmatisert på grunn av brorens adferd på skolen, på skolebussen og i lekemiljøet. Og Kim ble ensom, ulykkelig og aggressiv. Først ble det prøvd med mange konstruktive tiltak, med grensesetting, med struktur i hverdagen, med assistent på skolen og støttekontakt. Men situasjonen ble ikke særlig bedre. Først etter at Kim ble henvist til BUP, der han fikk diagnosen AD/HD, ble situasjonen endret. Gjennom medisinerer ble livet hans annerledes. Han klarte å opprette positive relasjoner til andre mennesker. Og mor, hun slapp skyldfølelsen.

For gutten Ben, som jeg forteller om i min hovedfagsoppgave, vil jeg si at både PP-tjenesten, lærere og selvfølgelig foreldre må forholde seg til hans vanske eller sykdom. Hans epilepsi er der og miljøet rundt han må forstå de konsekvenser den har for han i løpet av dagen. Bens irritabilitet, hans tretthet og behov for hvile må vektlegges. Hans epilepsi kan ikke bortforklares eller dekonstrueres.

Solveig Ervik (2001) sier: «Mennesker med funksjonshemming trenger ulik oppfølging og veiledning, og for noen er det av største betydning at de får riktig utredning og at de blir akseptert med de vanskene de sliter med.»

Så, på den andre siden, gjennom å ta det motsatte perspektivet kan vi spørre om en diagnose, eller en utredning er med på å forhindre normalisering. Vi vet at en diagnose kan føre til stigmatisering, og i enkelte tilfelle til en selvoppyllende profeti. En elev som får diagnosen dysleksi, kan miste

troen på sine utviklingsmuligheter og bli en enda svakere leser enn han eller hun i utgangspunktet trengte å være. Også lærere og foreldre kan tilskrive en manglende utvikling til sjølve diagnosen eller tilstanden og dermed senke forventningene. En diagnose kan altså sykeliggjøre og tydeliggjøre mangler i stedet for å vektlegge muligheter og ressurser. Ved å snakke om hvor barnet er i sin leseutvikling gir vi et bedre utgangspunkt til framgang enn å beskrive det som en lyte eller varig tilstand som dysleksi skal være.

Et annet eksempel på et stigmatiserende og klassifiserende fenomen er begrepet *adferdsvanskelig* og *adferdsvansker*. Mange elever i skolen har fått en slik merkelapp, som igjen har ført til å nøre opp om en utstøtingsprosess. Når vi vet at menneskelig handling er kontekstavhengig og avhengig av medspill og motspill fra andre mennesker det inngår i interaksjon med, er det urettferdig å kalle et barn adferdsvanskelig. Det er samspillet som svikter, og der kan den andre eller de andre ha et like stort ansvar som barnet selv. Gregory Batesons (1972) poeng var at en relasjon kan forstås som et system, og at systemets medlemmer påvirker hverandre kontinuerlig. Dermed blir spørsmål om f.eks «ondets rot» og hvem som har skylden irrelevant. En slik sirkulær forståelse gir langt flere perspektiver og muligheter til tiltak når det for eksempel oppstår individuelle problemer i skolen.

Per ADHD Hansen. PP-tjenere kan oppleve at barn presenterer seg slik eller opplever seg selv på denne måten. Da har diagnosen eller vansken tatt plass i mennesket. Stemplet er der. Det står i panna. Men Per er alltid noe mer enn sin vanske. Han er morsom, han er flink i matematikk, han er oppfinnsom og kreativ o.s.v.... Dette andre som utgjør hele personen Per kan bli borte i en overskyggende diagnose.

Juridiske forhold tvinger fram diagnoser i dag. Samfunnet setter krav for at rettigheter skal bli innfridd. Eksempler her er diagnoser for å få hjelpemidler og stønadsrettigheter gjennom trygdesystemet, og en vanskeforklaring for å få utløst spesialundervisningsressurs i skoleverket. På denne måten blir PP-tjenesten som sakkyndig instans satt til å ha fokus på avvik og det som skiller seg ut, selv om en vet at dette kan virke hemmende på en positiv utvikling. Det juridiske er på denne måten med på å forhindre og forkludre en normalisering.

Kvalitetetsutvalgets forslag (NOU 2003:16) fremholder at PP-tjenesten kan få en ny rolle som sakkyndig ved å ha fokus på det overordnede kravet om tilpasset opplæring for alle. Den organiseringen Kvalitetetsutvalget foreslår med basisgrupper, inkluderende læringsmiljøer og tilpasning for alle gir muligheter for PP-tjenesten til å utfordre det ordinære opplæringstilbudet. Behovet for individuelle sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak knyttet til den enkelte elev vil kunne bli redusert. I stedet vil PP-tjenesten få

ansvaret for å gi råd i forhold til hele skolens læringsmiljø og tilpasningsmuligheter. For at dette skal bli en realitet, må lovgivingen endres i forhold til å ha rett til en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak i forhold til spesialundervisning.

En PP-rådgiver vil stå overfor et fagetisk dilemma. Hva er rett i prinsippet? Og hva er rett i hver enkelt sak? En etisk og faglig refleksjon må foregå i hvert enkelt tilfelle. Jeg må spørre meg selv:

- Hvorfor utreder jeg, og er det til beste for barnet?
- Kan jeg få en forståelse av barnet uten å gå veien om testing og formelle kartleggingsverktøy?
- Sikrer jeg en forståelse av barnets situasjon på alle arenaene?
- Hvordan kan jeg hindre at jeg er med på utstøtingsprosessen gjennom mine handlinger?
- Hvordan skal jeg klare å rette fokus mot mestring og muligheter for barnet?
- Hva slags verktøy har jeg som kan kartlegge mestring?
- Hvilket språk bruker jeg i beskrivelsen av barnet og den konteksten barnet er i? Er mitt språk problemorientert eller mestrings- og mulighetsorientert? Beskriver jeg barnet som et barn med stor funksjonshemming eller som et barn med store utviklingsmuligheter? Og hvordan rapporterer jeg dette ned i skriftlig form? Er mine rapporter slik at reflekterende dialoger for muligheter kan oppstå, eller konkluderer jeg med en klassifiserende, objektiv og generaliserende sannhet som fører barnet inn i en utstøtingsprosess?

Dette er spørsmål jeg må stille meg, og verdiene som jeg må vurdere en beslutning opp i mot er bl.a.: *mestring, læring, tilhørighet, fellesskap, deltakelse, samhandling og omsorg*. Refleksjonen kan jeg bringe videre til mine medarbeidere og der gjennom felles refleksjon kvalitetssikre mine standpunkt. Til slutt vil jeg på denne bakgrunn møte foreldre og samarbeidspartnere til en videre dialog der perspektiver og forforståelser kan møtes og sammenføres, men på en slik måte at jeg ikke fornekter min egen forståelse eller forståelseshorison.

DILEMMA 2

Individ eller system

Det første dilemmaet, som jeg har beskrevet og vist hvordan en kan løse gjennom en refleksiv praksis, fører meg naturlig til de konsekvensene jeg står overfor dersom jeg foretar det ene eller det andre valget. Dersom jeg velger å ha et fullstendig samfunnsorientert og relasjonelt syn på funksjonshemming, vil konsekvensene være at min innsats fullt og helt ble rettet mot

systemer. Dersom jeg velger den andre løsningen, vil praksis bli en innfalls-vinkel der individet står i fokus. Etter opplæringsloven skal PP-tjenesten både være individ- og systemrettet. PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov, og de skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering på individnivå der loven krever det. Dilemmaet for mange PP-tjenester i dag er at det er tidkrevende dersom en skal gå inn i hver enkeltsak på en grundig måte. I mange PP-tjenester er ventelistene lange. Som regel må arbeidet med sakkyndige vurderinger prioriteres for å sikre elever juridiske rettigheter. Samtidig vet vi at gjennom bare å arbeide individrettet, så vil vi aldri kunne forebygge eller delta i de store prosessene for å gjøre organisasjoner inkluderende og ivaretagende og dermed hindre segregering og utstøting. Kvalitetsutvalgets forslag ser på mulighetene for å få ned antall enkeltvedtak og ønsker at arbeidsinnsatsen i PP-tjenesten rettes mye sterkere inn mot systemene; skolens læringsmiljø og inkluderingsevne.

Dilemmaet blir:

Skal en PP-rådgiver legge til side arbeidet med enkeltbarn, for å utvikle en mer systemrettet arbeidsprofil? Hvis ja, hva skjer så med de brukernære tjenestene?

I dette dilemmaet ligger valg av arbeidsmåter, målgrupper, oppgaver og prioritering av tid, men også et spørsmål om tjenesten skal være reaktiv, altså behandlende, eller proaktiv, forebyggende. Å være brannslukker er en vanlig rolle å ha som PP-rådgiver. Det er da de som tilmelder som bestemmer hvem det skal jobbes med og hvordan. Tilbudet blir service-orientert og PP-rådgiveren forsøker å hjelpe alle som henvender seg til kontoret. Med en slik arbeidsprofil står en i fare for å «smøre for tynt utover». Gjennom en proaktiv og systemrettet arbeidsprofil vil PP-tjenesten derimot i større grad definere sine målgrupper og oppgaver selv, og prioritere tidsbruk ut fra en helhetlig vurdering av tilmeldinger og behov. Å starte opp med systemrettet arbeid etter at alle individoppgavene er fullført, gir ikke håp om endring av tjenesteprofilen. Da ville en aldri komme i gang.

På den andre siden:

Ansvar for brukerne står sterkt i PP-tjenesten. Foreldre vil fortsatt etterspørre et nært samarbeid. Foreldrene som er med i min undersøkelse, ønsker seg en faglig sterk PP-tjeneste, som kan være deres advokater og støttespillere i møte med andre offentlige instanser, også i møtet med skolen. De ønsker en PP-tjeneste som kan samordne og legge til rette for tverrfaglig samarbeid slik at de kan medvirke med sin kompetanse. Det kom også sterkt fram at for foreldre var det en trygghet at PP-rådgiveren har et

godt kjennskap til barnet og innehar god praktisk kompetanse, ikke bare teoretisk kunnskap. Samtidig holder foreldre fram sitt ønske om en skole som er inkluderende og som verdsetter barnet på lik linje med andre barn. Jeg forstår dette slik at foreldre også vil ha et ønske om at PP-rådgiveren skal arbeide med systemene rundt barnet for å gjøre normalisering og inkludering mulig.

Hvordan skal PP-tjenesten løse et slikt dilemma, – både være en brukerrettet, brukernær og samtidig være en systemrettet tjeneste?

- PP-tjenesten kan sile ut de største og vanskeligste oppgavene på individnivå, og arbeide for at skolene tar seg av de mindre alvorlige. Dette vil begrense antall individsaker og dreie tjenesteprofilen til større systemfokus.
- Ved PPD for Midt-Finnmark har vi hatt et mål om at antallet på barn som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak skal gå ned. Samtidig har vi arbeidet for at skolene får beholde ressursene som tidligere ble gitt til spesialundervisning til pedagogiske styrkingstiltak. Dilemmaet i dette er faren for at ved dårlige tider i kommuneøkonomien, så vil politikerne skrape bort det som ikke er lovpålagte oppgaver i budsjettene, og vi kan igjen stå ved utgangspunktet der skolene roper om flere ressurser til spesialundervisning. I en inkluderende skole skal det være plass til alle, og målet må være færre barn på «særtiltak». Spørsmålet er om dette blir oppfattet og forstått som en samfunnsmessig ideologisk sak, eller vil det fra politikere som forvalter trange budsjett gis en mulighet til sparing. Her må skole og PPT gå sammen for å bevisstgjøre beveggrunnen for å innskrenke antall enkeltvedtak, og holde den ideologiske debatten varm i kommunene. Kvalitetsutvalgets forslag understreker det samme og krever at ressursene som tidligere ble bevilget til spesialundervisning, ikke skal reduseres.
- Kan PP-tjenesten bli flinkere til å avslutte enkeltsaker og dermed forvente at skolen sammen med foreldre skal overta det videre ansvar? Ved å satse på kompetanseheving av lærere vil dette la seg kunne gjennomføre. S. Ervik (2001) er imidlertid skeptisk til slik generell overføring av kompetanse. Hun mener at alle barn med funksjonshemninger utvikler individuelle behov, og at det er av stor betydning å tilpasse hjelpen til det enkelte barn. Spesialpedagogisk kompetanse kan ikke kjøpes eller selges som en fast størrelse, sier hun, og gir eksempler på hvor forskjellige barn kan være selv om de har den samme diagnosen.

Det er tiltak som kan være med på å gjøre det mulig for PP-tjenesten å rette innsatsen sin mot systemer. Poenget er at individforankret arbeid i hvert enkelt tilfelle også bør være systemrettet. En hver tilmelding på indi-

vidnivå, må også tolkes som en tilmelding av systemet, for eksempel familien, klassen, SFO, fritidsarenaen osv.

Mye viktig systemarbeid kan utføres gjennom forankring i det enkelte barn. Gjennom en slik forståelse av systemarbeid vil vi ivareta synet på barnets funksjonshemming som relasjonell. Vi vil ivareta en helhetstenkning der ikke fokuset bare blir lagt på skolens spesialundervisning, men på helhetlig forståelse av liv, og foreldrenes kompetanse vil kunne trekkes med i utvikling av gode tiltak.

Systemskapte funksjonshemminger må møtes med systemrettet arbeid. Samtidig må et hvert systemrettet tiltak ha forankring i menneskene som inngår i systemene. Fagetiske verdier som reiser seg i denne refleksjonen er: helhetlig eller delvis forståelse og tiltak, forebygge eller reparere, spesialisttjenester eller integrerte tverrfaglige tjenester, – og tillit, likeverdighet og samarbeid.

DILEMMA 3

Integrering/inkludering – segregering

Foreldre i min oppgave snakker alle om at de ønsker barnet inn i det vanlige fellesskapet, inn i sammenhenger med jevnaldrende, og at de skal få ta del i de samme godene som andre barn har del i. Vi møter foreldre som er pådrivere for å få barnet inkludert gjennom deltakelse i egen klasse, være med på klasseturer, dra på bestemorbesøk, på scooterturer, delta i lek med andre barn i friminuttet, gå på skolekonsert, bli konfirmert, få egen bolig med egen inngang. De ønsker barnet sitt en så normal oppvekst som mulig. De er redd for isolasjon og segregering. Inkludering, ja, men ikke for en hver pris, sier far til Ben i min oppgave. En rett blanding av fellesskap og individuelle segregerte opplegg er farens oppskrift. Ben har en ervervet hjerneskade.

I lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) heter det at skolen skal favne alle grupper og være en felles arbeids- og møteplass, og at skolen skal være et romslig og inkluderende fellesskap. Inkludering angår ikke bare den fysiske tilstedeværelsen, altså integreringen, men også at elevene tar mest mulig del i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Manneråkutvalget peker på at de samme verdiene skal være tilstede i et inkluderende samfunn. Full deltakelse handler ikke bare om fysisk tilrettelegging, men like mye om de holdningene som mennesker med funksjonsnedsettelse blir møtt med (NOU 2001:22 Fra bruker til borger).

Solveig Ervik (2001) sier, imidlertid, at felles fysiske rom og arbeidsplass for alle har skapt store hindringer for læring for funksjonshemmede. Fysisk integrering i et lite forutsigbart miljø fører ikke til sosial tilhørighet

og kompetanse, men til økt ensomhet, tilkortkomming og usynliggjøring av problemet, hevder hun i artikkelen. Jeg oppfatter at Ervik snakker om barn med gjennomgripende og alvorlige funksjonshemminger (bl.a. autisme, Aspergers syndrom, barn med store psykiatriske lidelser).

Dilemmaet er:

Er det en idealistisk tanke at alle barn kan integreres og inkluderes, og skal de formelle ordninger være overordnet det enkelte barns erfaringer og vekstmuligheter?

71 % av foreldrene til barn med store funksjonshemminger som var med i Knut Østrem's brukerundersøkelse (1998) ønsker at barnet deres skal være inkludert i en normalklasse fordi de hadde utbytte av og behov for å ha kontakt med elevene i klassen, klassens lærere og være inkludert i et fellesskap. Så er spørsmålet hvordan skolen mestrer dette? Er det utviklet gode holdninger, god organisering og gode metoder som gjør det mulig å lykkes med inkludering? Min erfaring er at i barnehager går det som smurt. Barn med ulike funksjonsvansker er en naturlig del av barnegruppene. Spredning i alder og funksjonsnivå gjør det enklere å få til en god inkludering. Når barnet kommer i skolen, skal det inn i grupper der alle har samme alder, og der forventningene til funksjon blir mer og mer ensrettet. Det er en spesialpedagogisk utfordring å finne veier til opprettholdelse av inkluderingen når elevenes skolehverdag mer og mer blir preget av faglig mål. I Østrem's undersøkelse er ett resultat at ungdomstrinnet kommer absolutt dårligst ut når det gjelder inkludering, sammenlignet med småskoletrinnet og mellomtrinnet.

Mange skoler har kommet kort i prosessen med å skape inkluderende kulturer, og er det da riktig at integrering skal skje pga. overordnede føringer. Elever med funksjonsvansker kan bli ensomme sammen med funksjonsfriske barn, men det kan de også bli om de får et segregert tilbud. Det er mange spørsmål som må besvares av både faglig og etisk art, før en anbefaling om at opplæringen for et barn skal skje isolert fra andre barn. I noen svært alvorlige tilfelle kan det være det beste. Verdier som da bl.a. må vurderes er: trygghet, ensomhet, isolasjon, glede, likeverdighet, utvikling og læring, vennskap, omsorg, anerkjennelse...

I noen klasser går det helt naturlig for seg. Det blir ikke stilt spørsmål om eleven skal være innenfor eller utenfor. Eleven hører til i klassen, og læreren og elevene forholder seg til det. Det blir lagt til rette, lærestoffet tilpasset, elevene hjelper hverandre, spesialundervisningen blir gitt innenfor klassens ramme, og blir en ressurs for alle elevene. I slike tilfeller ligger det et verdigrunnlag hos den enkelte læreren og en grunnholdning om at alle hører til i fellesskapet. Det er dit vi må komme. Gjennom refleksjon og veiledning må PP-rådgiveren, sammen med skolen, lærere og foreldre finne

veiene, være «veileter» der målet er å skape inkluderende kulturer. Spørsmål om etikk og holdninger må reises. I læreplanen står det også at «*Oppfostringen skal formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet.*» (L-97, s. 22). Elever må trekkes med i refleksjonene. De er ofte en ubrukt ressurs, og det er dem det gjelder, så derfor må de være med i prosessene. Også foreldrene. De har hovedansvaret for barns oppfostring.

KAN EN SKAPE EN INKLUDERENDE SKOLE I ET ELITEPREGET SAMFUNN?

Dersom en ser på skolen som en del av det samfunnet den er i, vil skolen speile det som ellers skjer i samfunnet. Dersom det var vanntette skott mellom skole og samfunn, ville skolen kunne leve sitt eget liv, men systemer påvirker hverandre og utviklingen i samfunnet vil ha betydning for det som skjer i skolen. Vårt samfunn er i dag preget av en individuell kultur med lav grad av sosial forpliktelse. Stangvik (2001) fremhever at de nyliberalistiske økonomiske idéene som preger samfunnet, vil være med på å føre den «integrerende diskurs» på defensiven. Den næringspolitiske trenden i Norge i dag er preget av stor konkurranse med sterkt fokus på elite-tenkning. Det postmoderne samfunnet er et samfunn der normer og regler forsvinner; alt er lov bare det tjener min egen utvikling. I et slikt samfunn er skolen en motpol, der en skal fremme samarbeid, ivaretagelse og inkludering. Dette er en stor utfordring, og det må sterke krefter til for å opprettholde normaliseringstanken og integreringsdebatten. Jeg konkluderer med at foreldre til barn med funksjonshemming kan være gode medspillere i debatten. Også PP-tjenestens medarbeidere er en viktig part som kan sette temaet på dagsorden både i skolesammenheng og i forhold til å være politisk og ideologisk aktivt med i debattene rundt alle barns oppvekstvilkår i kommunene. En mer høylydt PP-tjeneste i denne sammenhengen er et ønske! Dette vil være viktige faktorer for å forberede de nye reformene som ytterligere vil stadfeste en rett til et tilpasset og inkluderende læringsmiljø for alle.

AVSLUTNING

Vi må ta konsekvenser av at lovverket er endret. Det spesialpedagogiske tiltaksapparat må bli et instrument for velferdspolitiske statlige ideologier der normalisering, full likeverdig deltakelse og en verdsatt rolle i fellesskapet er målet. PP-rådgivere må starte med seg selv, og gjennom et utviklingsarbeid i egen organisasjon, må det reises styrke og kompetanse til å

møte utfordringene. Samtak har satt i gang prosesser. Vi vet imidlertid at føringer som kommer ovenfra, ikke alltid trenger ned i organisasjoner og får virkning for de det gjelder. Arbeidet med endring må skje innenfra og nedenfra. Å utvikle skoler til inkluderende kulturer går ikke over natta. Arbeidet må starte der skolen er, og sammen med skolens ansatte, elever og foreldre må skrittene tas. Å ha en tydelig skoleledelse og en sterk PP-tjeneste som skaper ideologiske visjoner er viktig i disse prosessene. Men da må PP-tjenesten ha ryddet for egen dør først. Mange utfordringer og dilemmaer venter.

LITTERATURLISTE:

- Andestad, T. (1999). Hvilken hjelp ønsker lærere og skoler fra PPT? *Spesialpedagogikk* 8/99.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Toronto: Chandler Publishing Company.
- Bokmålsordboka*. (1982). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bordieu, P. (1996). *Symbolsk makt. Artikler i utvalg*. Oslo: Pax Forlag.
- Ervik, S. (2001). Mennesker med funksjonshemming i spesialpedagogikken: Muligheter og begrensninger. *Nordisk spesialpedagogisk tidsskrift* nr. 2/2001.
- Gadamer, H. G. (1960). *Truth and Method*, London: Sheed & Ward.
- Giddens, A. (1977). *Studies in Social and Political Theory*. London: Hutchinson.
- Holthe, H. (2001). «Favours and Disfavours: A narrative about disablement as a social phenomenon and the comprehensive school's special education.» Doktoravhandling, Universitet i Tromsø.
- Kokkersvoll, E. m.fl. (1994). *Rådgeving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L-97).
- KUF (1998). Opplæringsloven.
- Lingås, Lars Gunnar (1994). *Til beste for barnet?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Nodding, Nel. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løgstrup Knut E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- SHD (2001) Fra bruker til borger. NOU 2001:22.
- Stangvik, G. (2001). Et samfunn i rask endring – utfordringer for skolen som sosialt og pedagogisk system. *Skolepsykologi*. nr. 3/2001.
- Tronvoll, I. M. (1998). *Barn, foreldre og de gode hjelpere*. Trondheim: Norsk senter for Barneforskning.
- UFD (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. NOU 2003:16.
- Østrem, K. (1998). *Rett til likeverdig utdanning. Fra integrering til inkludering. Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemminger møtet med skolen?* Oslo: HBF.

Eva Janitz

PPD for Midt-Finnmark

Pb. 159, 9711 Lakselv

Tlf.: 78 46 04 65, E-post: eva.janitz@statped.no