

KAPITTEL 7

Vygotskys defektologi – et perspektiv på inkluderende opplæring

Hege Merete Somby Høgskolen i Innlandet og Sámi Allaskuvla

Stine Vik Høgskolen i Innlandet

Abstract: Vygotsky had a central place in the Russian field of defectology in the 1920s. Through studies on children with disabilities, he challenged an established understanding where disabilities were understood as deficiencies and deviations from the norm. On the contrary, he argued that children with disabilities have an untapped potential, but because their abilities and skills are continuously understood through a language of deficit, we are unable to unleash this potential. In his opinion, the language of deficit promotes a negative pedagogy where measures are put in place to reduce the gap between what the child actually achieves and what the child is expected to achieve by the use of a quantitative understanding of deficit. Above all, he argued that children with disabilities have developed strategies that compensate for their difficulties when confronted by a social norm, such as the blind child's development of increased sensitivity in other senses because they live in a 'seeing world'. In this chapter, we argue that this is still in play today and in conflict with an inclusive education.

Keywords: defectology, inclusive education, negative pedagogy, special needs education

Sitering: Somby, H. M. & Vik, S. (2023). Vygotskys defektologi – et perspektiv på inkluderende opplæring. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 7, s. 119–134). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch7>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Innledning

Som elever i den norske skolen blir vi opplært til å tenke at selv om vi ser forskjellig ut, er vi ganske like. Vi blir opplært til en forståelse av at menneskelig utvikling er temmelig lik for alle; det er på utsiden forskjellene fremstår. I dette kapitlet vil vi argumentere for at forskjellene i utvikling for mennesker med og uten funksjonsnedsettelse handler om at vi er kvalitativt forskjellige som mennesker, og at vi har kvalitativt ulike utviklingsløp. Vi støtter vår argumentasjon på Vygotskys teorier innenfor feltet defektologi. Forståelsen som fremkommer i denne teoretiseringen står i sterk kontrast til strategier for opplæring som søker å redusere forskjellene mellom elever og kan være i direkte konflikt med en inkluderende opplæring (Daniels, 2008). Vygotskys tilnærming til opplæring for elever med funksjonsnedsettelse kan imidlertid åpne for en mer nyansert forståelse som fremmer inkluderende opplæring, men hans arbeid på dette feltet er relativt ukjent i norsk kontekst. Vårt bidrag er derfor å gå tettere på Vygotskys forståelse av opplæring for barn som har funksjonsnedsettelse, og å knytte den an til inkludering. Spørsmålet vi ønsker å utforske, er: Hvordan kan Vygotskys perspektiv på defektologi gi oss nye perspektiver på inkluderende opplæring?

I Vygotskys teorier om defektologi fra 1929 (Vygotsky et al., 1929/1993) går han inn for å forklare at utviklingsløpet for mennesker er grunnleggende forskjellig. Han peker på at det dreier seg om hvordan vi forstår menneskets utvikling generelt, og om hvordan vi posisjonerer barn med funksjonsnedsettelse spesielt. I den sammenhengen trekker han frem at det handler om hvilket vanskeperspektiv vi inntar; om det er med utgangspunkt i det individuelle eller det sosiale og kulturelle:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first *between* people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). (Vygotsky et al., 1978, s. 57)

Vygotskys kulturbegrep handler om at et barn utvikler seg gjennom en vekselvirkning mellom barnet og den kulturelle og historiske konteksten det er en del av. Derfor har den kulturen som barnet til enhver tid er i, avgjørende betydning for barnets utviklings- og læringsløp. Et barn som har en funksjonsnedsettelse, følger et kvalitativt annet utviklingsløp enn et barn som ikke har en funksjonsnedsettelse, hevder Vygotsky (Vygotsky et al., 1929/1993). Det å vokse opp som eksempelvis blind i en verden av seende

krever strategier for å håndtere et samfunn av seende, eller det å vokse opp som døv krever strategier for å håndtere et samfunn av hørende. Disse strategiene gjenspeiles av kulturelle faktorer, som hvilke normer og normalitetsforståelser som er gjeldende i den spesielle kulturhistoriske sammenhengen personer med funksjonsnedsettelse befinner seg i. Forventninger til hva et barn skal kunne mestre, og på hvilket tidspunkt man kan forvente at de mestrer noe, har betydning for barnets utvikling, siden normene for hva som er og ikke er akseptert som normalt er kulturelt bestemt og forhandlet frem i et sosial samspill i et samfunn. Personer med funksjonsnedsettelse møter dermed andre krav enn personer uten funksjonsnedsettelse fordi de faller utenfor det som oppfattes som en akseptert normal utvikling. Derfor vil også deres læring og utvikling skille seg fra majoritetens. Personer med funksjonsnedsettelse opplever at muligheten for deltakelse i samfunnet er begrenset, fordi de lever i en kultur som er skapt av mennesker med andre muligheter for deltakelse enn dem selv. Vanskene blir da et resultat av at de tilhører en minoritet i samfunnet (Hausstätter & Vik, 2021). Vygotsky hevder at konsekvensene er at utviklingen for barn med funksjonsnedsettelse følger en kvalitativt annen linje enn utviklingen for barn som vokser opp uten funksjonsnedsettelse (Vygotsky et al., 1929/1993). Dette temaet skal vi komme tilbake til.

Vygotsky sto i spissen for samtidens moderne oppfatning av barn med særlige behov da han utviklet sine teorier innenfor det psykologiske fagfeltet *defektologi* (Vygotsky et al. 1929/1993). Til tross for at termen defektologi kan høres umusikalsk ut i våre milleniumsører, er Vygotskys perspektiver på det vi i dag vil kalle spesialpedagogikk, fremdeles relevante, slik vi ser det. I dette kapitlet vil vi redegjøre for noen områder som opptok Vygotsky, og vi vil særlig gå inn i den kritikken som Vygotsky rettet mot feltet og samtiden når det gjaldt oppfatningen av opplæring og pedagogikk for barn med særlige behov. Vygotsky stilte spørsmål ved hvordan opplæring for denne elevgruppen var rettet mot hva barn *ikke* får til, en tilnærming som fremdeles dominerer vestlig forståelse av opplæring, utvikling og evner for barn med særlige behov (Hausstätter, 2013). I likhet med Vygotsky er vi også kritiske til at dagens opplæring av barn med særlige behov i ordinære klasserom sentrerer rundt det Vygotsky kaller en negativ pedagogikk. Vygotsky undersøker noen utviklingsløp, og teoretiserer over hvordan man kan forstå løp som faller utenfor det vi oppfatter som normalt. I dette arbeidet legger han større vekt på kulturelle dimensjoner enn på biologiske (jf. Vygotsky et al., 1929/1993). I en kultur der det å *ikke* ha en

funksjonsnedsettelse er normen, vil barn med funksjonsnedsettelser hele tiden møte tiltak som har til hensikt å kompensere for funksjonsnedsettelser. Disse tiltakene vil rette seg mot områder utenfor barnet, men også mot områder på et indre plan, og de vil være konstruert for å minske gapet mellom det å være «spesiell» og det å være «normal». Denne typen argumentasjon kjenner vi også igjen fra diskusjoner om hva inkluderende opplæring egentlig er. For eksempel har Persson (1998) benyttet begrepet «relasjonelle forklaringer», og Skidmore (1996) benytter det sosiale programmet for å se på prosesser som skaper eller opprettholder vansker for den enkelte i møte med omgivelsene. På samme måte som Persson og Skidmore retter søkelys mot omgivelser og strukturer utenfor barnet, retter Vygotsky blikket mot hvordan pedagogiske tiltak for å kompensere for en funksjonsnedsettelse tar utgangspunkt i forhold som ligger i omgivelsene. Innenfor den negative pedagogikken forholder man seg til en gitt normforståelse for et normalt utviklingsløp, hvor opplæring handler om tilpasning til disse normene.

Vygotsky hevder derimot at opplæring må ta utgangspunkt i barnets egne måter og muligheter for å utvikle kompenserende strategier for å nå sine mål. Gjennom det han beskriver som «the positive differential approach», skal omdreiningspunktet i en opplæringssituasjon være barnets muligheter, ikke dets mangler. Pedagogens evne til å identifisere og utvikle kompensatoriske strategier sammen med barnet bør derfor danne grunnlag for pedagogisk arbeid, mente Vygotsky. Når barn med funksjonsnedsettelser møter kompenserende tiltak, bygger en slik forståelse på at det er noe barnet ikke får til, eller mangler, i forhold til andre barn. Med tanke på at Vygotsky utformet teoriene sine for nær hundre år siden, beskrives han av flere som en svært progressiv teoretiker (se Somby & Stalheim, kapittel 11 for en utdypning). Inkluderingsperspektivet han fremmer i sine tekster, var banebrytende for hundre år siden og kan fremdeles hjelpe oss til å tenke nytt om opplæring for barn med særlige behov. Nettopp hans kulturelle forståelse for hvordan vi som mennesker lærer, kan hjelpe oss å vurdere opplæring for barn med særlige behov fordi vi må se utvikling og læring på det kulturelle nivået først, og deretter på det individuelle. Vygotsky argumenterer for at utviklingen for barn med funksjonsnedsettelser ikke kan forstås som manglende utvikling; den kan kun oppfattes som manglende utvikling ut fra en norm. Barnet har en utvikling, den er bare kvalitativt annerledes enn normen, og Vygotsky oppfordrer derfor utdanningsfeltet til å omutdanne de som ikke har noen funksjonsnedsettelse (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 85). Vi vil derfor se næyere på hans teoretiske utlegning av kompensatoriske prosesser.

Vygotsky beskriver hvordan utvikling av kompensatoriske strategier står i et forhold til det menneskelige behovet for å møte sosiale normer. Hvordan vi forstår og utvikler kompensatoriske strategier kan dermed ha betydning for en inkluderende opplæring for barn med særlige behov.

Defektologi

Defektologi er en russisk term for studiet av opplæring for barn med funksjonsnedsettelse, og den dekker i stor grad det som på amerikansk kalles «special education» (Gindis, 2003), eller det norske «opplæring for barn med særlige behov». Vygotsky var med på å opprette Institutt for defektologi ved universitetet i Moskva, og hans videre arbeid med læringsteori kommer i stor grad fra erfaringene han gjorde seg ved nettopp studier om defektologi (Knox & Stevens, 1993). Faktisk var «[d]efectology [...] the main empirical domain which Vygotsky obtained data to support his theoretical concepts» (Gindis, 1995, s. 77). Til tross for at termen defektologi kan virke støtende for oss i 2020-årene, var det i 1920-årene bred enighet om at man kunne finne, klassifisere og reparere visse menneskelige funksjoner som ikke virket normalt (Kozulin & Gindis, 2007). I Russland dekket slike funksjoner vansker som hørsels- og synshemminger, psykiske utviklingshemninger og talevansker (innenfor fagområdet logopedi), men ikke utfordringer av typen sosioemosjonelle vansker.

Vygotsky har hatt stor betydning for hvordan vi forstår menneskelig utvikling som et resultat av kultur fremfor natur eller biologisk utvikling (Gindis, 1999). Det kulturelle perspektivet har også vært grunnleggende i hans studier innen defektologi. Hos Vygotsky er søkelyset hovedsakelig på de sosiale prosessene og i mindre grad på biologiske funksjonsnedsettelse (se f.eks. Wertsch, 1985), en tilnærming som også var sentral i hans forståelse av utvikling og læring for mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Vygotsky deler funksjonsnedsettelse i to nivåer: primære og sekundære (Vygotsky et al., 1929/1993). Det første nivået innebærer de biologiske forskjellene mellom mennesker. Noen av disse biologiske forskjellene, for eksempel medfødte nevrologiske skader, vil skape hindringer for en person gjennom livet. I mange tilfeller er disse biologiske faktorer som det er lite eller ingenting vi kan gjøre med. Vygotsky mener derfor at utdanning bør være rettet mot det sekundære nivået, det vil si hvordan den sosiale verdenen skaper problemer og barrierer for læring og deltakelse (Vygotsky et al., 1929/1993). «Ifølge Vygotsky kan måten barn med

primære funksjonshemninger er plassert på i den sosiale verden i seg selv forårsake 'sekundære' funksjonshemninger. Intervensjonen ligger således på det sosiale nivå» (Daniels, 2008, s. 12). Mennesker med nedsatt funksjonsevne opplever begrensninger i sin tilgang til samfunnet, fordi de lever i en kultur utviklet av mennesker uten funksjonsnedsettelse. Vi må med andre ord anse barn med funksjonsnedsettelse som et mindretall, og at deres utfordringer er et resultat av minoritetsstatusen denne gruppen er gitt i samfunnet (Hausstätter & Vik, 2021). Vygotsky mente at man først og fremst måtte forstå utvikling hos mennesker med funksjonsnedsettelse som et sosiokulturelt utviklingsfenomen, heller enn som en biologisk skade. Smagorinsky (2012) poengterer at begrepet defektologi som beskrivelse av menneskelig «defekt» og manglende ferdigheter eller evner ikke korresponderer med Vygotskys forståelse og tilnærming til mennesker som er utviklet annerledes enn normen. Vygotsky mente tvert imot at mennesker med funksjonsnedsettelse måtte inkluderes i det sosiale livet fremfor å segregeres fra eksempelvis offentlige institusjoner, som skoler, på grunn av antakelser om underlegenhet og mangler. Fremfor å se på mangler i forhold til normen var Vygotsky opptatt av potensialet som lå i hvordan en funksjonsnedsettelse kunne skape nye muligheter for utvikling. Denne tilnærmingen er viktig for å forstå opplæring for barn med særlige behov.

Inkluderende opplæring

De siste tiårene har det nasjonalt og internasjonalt vært et mål å gi elever inkluderende opplæring, slik at alle barn og unge skal få og møte et likeverdig opplæringstilbud. I tillegg til formålsparagrafen i opplæringsloven er denne målsettingen forankret i den overordnede delen av læreplanen. Der er inkluderende opplæring formulert som overordnede målsetninger for opplæringen som helhet, men også på individnivå gjennom at den enkelte skal oppleve seg inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Norge har man også forpliktet seg til denne målsettingen gjennom ulike konvensjoner og erklæringer, blant annet barnekonvensjonen (De forente nasjoner [FN], 1989), Convention on Rights of People with disabilities (FN, 2006) og World Declaration on Education for All (UNESCO, 1990). En viktig internasjonal erklæring, Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), fremførte en forpliktelse til å anerkjenne behovet for inkluderende opplæring, spesielt rettet mot elever med særlige behov. Norge ratifiserte denne erklæringen i 1994 og er dermed forpliktet til å oppfylle innholdet i den.

I tillegg ble ratifisering av avgjørende for den norske inkluderingsdebatten (Strømstad et al., 2004). UNESCO (1994, s. 11) la vekt på at alle barn har rett på opplæring, og at opplæringen skal skje i et fellesskap: «The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have.»

Til tross for tydelige målformuleringer er det imidlertid rom for tolkning av prinsippet om inkluderende opplæring (se f.eks. Nes, kapittel 8). I forskningslitteraturen kan vi se at inkluderende opplæring undersøkes og defineres på måter som er kvalitativt forskjellige (Krischler et al., 2019). De spenner fra et bredt perspektiv på mangfold i elevgrunnlag, pensum og lederskap til et smalt perspektiv der inkluderende opplæring er en «rebranding» av spesialundervisning (Hernández-Torrano et al., 2020). Til tross for at inkluderingsfeltet har generert mye diskusjon om hva begrepet inkluderende opplæring inneholder (Barton, 1997; Magnússon, 2019; Slee, 2011), er fremdeles «placement»-kategorien mest vanlig (Nilholm, 2021). Til tross for at bildet av «best mulig inkluderende opplæring» er nyansert, og tross at det er representanter fra hver side i debatten, er «[p]upils [...] identified to a large extent by their shortcomings, and the traditional distinctions between normality and deviance are upheld in terms of professional groups and in the wider organisation of education» (Nilholm, 2021, s. 362). Hvordan vi skal møte elever i inkluderende opplæring, er altså en arbeidsoppgave vi fremdeles har foran oss.

Forståelser av formålet med utdanning

Tanken om inkluderende opplæring som en forståelse av mangfold og diversitet står i motsetning til den tradisjonelle tilnærmingen innen det spesialpedagogiske feltet. Ifølge Brantlinger (1997) er kjennetegn ved en inkluderende tilnærming til opplæring for eksempel at klasserommet skal være et sted der alle studenter er aktive og verdsatt, og der den enkelte føler seg velkommen. Opplæring skal oppmuntre til dannelse, livslang læring, omsorg for andre og konstruktiv samfunnsdeltakelse. Han mener at konkurransepregede aktiviteter oppmuntrer til et individualistisk tankesett hvor egen suksess går på bekostning av andres suksess. Derfor er samarbeid og gjensidig støtte foretrukne læringsaktiviteter, slik at elevene lærer at det er like viktig at alle mennesker lykkes (Brantlinger, 1997 s. 435).

Denne tilnærmingen til utdanning er fundamentalt annerledes enn det mer tradisjonelle synet på opplæring for elever med særlige behov, hvor oppmerksomheten på det eleven mangler eller ikke mestrer, står sentralt. Kjernen i denne forståelsen av opplæring er at mangfold er noe vi bør forstå og omfavne som en styrke i opplæringssystemet vårt, fordi det gir oss muligheten til å lære og oppleve verden på forskjellige måter. Derfor bør også opplæringssystemet tilpasses og endres i henhold til elevenes behov og muligheter og ikke være organisert som faste strukturer (Hausstätter, 2014). Opplæringssystemet domineres fortsatt av den tradisjonelle tilnærmingen til opplæring for barn med særlige behov, og innenfor spesialundervisning har det vært en sentral oppgave å redusere forskjellene mellom elevene (Hausstätter, 2013). Det eksisterer altså et spenningsforhold mellom forståelse av opplæring som negativ eller positiv, og hvordan vi forstår målet med opplæring, vil ha stor innvirkning på hvordan vi forstår mangfold og diversitet (Hausstätter & Vik, 2021). Et sentralt premiss for Vygotskys forståelse av formålet med opplæring er at kunnskap og kultur inngår i et avhengighetsforhold til hverandre, men i et samfunn dominert av oppmerksomhet på å redusere mangfold er sammenhengen mellom kultur og kunnskap mindre åpenbar. Denne forbindelsen er også essensiell i Vygotskys defektologi. Kunnskap er utviklet innenfor en kulturell kontekst, og legitimering av den er basert på hvordan den kan brukes i den sosiale verdenen (Hausstätter & Vik, 2021). Smagorinsky (2012) peker på Vygotskys mulighetsorienterte perspektiv på opplæring av barn med særlige behov, og på at formålet med opplæring er å støtte mennesker til å utvikle evner som fører til aktiv deltakelse i samfunnet.

En kvantitativ forståelse av funksjonsnedsettelse

«All the problem in this field [defectology] have been posed and resolved as quantitative problems» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 29). Nilholm (2021) hevder at vi ser det samme problemet i dag. Flere har forsket på sammenhengen mellom en patologisk forståelse av spesialpedagogiske behov og det at vansker forstås som negative eller ufullstendige egenskaper hos enkelte barn (se f.eks. Hausstätter & Vik, 2021; Powell, 2006; Skidmore, 1996). Dette perspektivet bidrar til at vi fremdeles opererer med dikotomien mellom «det normale barnet» og «det spesielle barnet». Innenfor den patologiske forståelsen av lærevansker har man vært opptatt av de

biologiske og psykologiske aspektene som hindrer barnet i å gjøre det som er forventet. Kunnskap om vanskene innhentes gjennom å utrede årsaker og finne hensiktsmessig behandling. Spesialpedagogiske tiltak vil innenfor dette perspektivet altså legge vekt på å kompensere for barnets vansker gjennom individuelle tiltak. Formålet er å redusere gapet mellom det barnet kan, og de målene som er satt for barnet, for eksempel kompetansemål i ulike fag i grunnskolen. Eksempelvis har barn med hørselsvansker fått trening i å utvikle et funksjonelt talespråk (Kermit, 2010). Det å ha et talespråk anses som normalt, og et slikt tiltak vil ha til hensikt å redusere gapet mellom det som blir oppfattet som et avvik, og det som blir oppfattet som normalt (Kermit, 2010). I tillegg har man innenfor det medisinske fagfeltet vært opptatt av å utvikle teknologi, som høreapparater, mens spesialpedagogikkens område har vært å rehabilitere hørselshemmede så langt det lar seg gjøre (Kermit, 2010; Simonsen, 2010). En slik normalitetsforståelse baserer seg på majoritetens premisser, altså en kvantitativ forståelse som kan presenteres i statistisk form, der man ser på kvantiteter av normalitet. Normalitet måles ut fra en standard, eksempelvis for hva man kan forvente av et barns kompetanse på et gitt tidspunkt, og vil være et mål på gjennomsnittlig kompetanse. Vygotsky mente at resultatet av en kvantitativ forståelse på vanskeproblematikk førte til et syn på barn med funksjonsnedsettelse som summen av negative karakteristikk (Gindis, 1995), og at man har utviklet en forståelse for spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak gjennom et kvantitativt språk om årsaker og virkninger (Vygotsky et al., 1929/1993).

En kvalitativ forståelse av funksjonsnedsettelse

Vygotsky problematiserte den kvantitative forståelsen av barn med funksjonsnedsettelse ved å trekke en sammenlikning til forståelsen av forholdet mellom barn og voksne: «[A] child is not simply a small adult [...]» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30). Fremfor å sammenlikne et barn med funksjonsnedsettelse med andre barn var han opptatt av å hvordan det enkelte barnet utviklet seg. Han fortsetter med å utlegge:

A child in each stage of his development, in each of his phases, represents a qualitative uniqueness, i.e., a specific organic and psychological structure; in precisely the same way, a handicapped child represents a qualitative different, unique type of

development. Just as oxygen and hydrogen produce not a mixture of gases, but water, so too, says Guertler [R. Guetler u.å], the personality of a retarded child is something qualitatively different than simply the sum of underdeveloped functions and properties. (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30)

Vygotsky legger vekt på at vi ikke kan se på enkeltdelene i hva et barn med funksjonsnedsettelse er i stand til å gjøre, og måle disse opp mot den gjennomsnittlige forventningen om hva andre barn er i stand til. Et barn med en funksjonsnedsettelse følger et annet utviklingsløp enn et barn uten slik funksjonsnedsettelse, «[...] and not a quantitative variant of the normal type» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30). Det betyr at barn med funksjonsnedsettelse må forsere og kompensere for gapet mellom samfunnets forventninger til såkalt normal utvikling og egne muligheter for å innfri disse forventningene. Det betyr at personer med funksjonsnedsettelse må skape og benytte andre strategier enn majoriteten i sin læring, og dermed kan også deres utviklingslinje forstås som kvalitativt annerledes, fordi de tilhører en minoritet i et samfunn konstruert av majoriteten (Hausstätter & Vik, 2021).

Vygotsky mener at utvikling følger to linjer: den naturlige (biologiske) og den kulturelle (sosiale). Disse to linjene går parallelt og flettes inn i hverandre. Den sistnevnte internaliseres gjennom mediering (eksempelvis med språk som medierende redskap) og har avgjørende betydning for den naturlige utviklingen: «Both series of changes converge, mutually penetrating each other to form, in essence, a single series of formative socio-biological influences on the personality» (Vygotsky et al., 1987, s. 42). Samtidig har interaksjonen mellom disse to nivåene betydning for eventuelle feil eller mangler på det naturlige planet. Vygotsky bruker henholdsvis høyere og lavere kognitive funksjoner som begreper for å forklare både nivåene og forholdet mellom dem (se f.eks. Somby og Stalheim, kapittel 11; se også Vygotsky et al., 1987).

I Vygotskys utlegninger om defektologi har dette forholdet mellom det biologiske (naturlige) nivået og det kulturelle (sosiale) nivået betydning for hvordan vi kan se på begrensninger i det førstnevnte. For Vygotsky er funksjonsevne både biologisk og sosialt betinget: Dersom de biologiske evnene er skadet på en eller annen måte, får det betydning for individets sosialisering. Og i og med at det sosiale nivået har tilpasset seg en normalitetsforståelse ut fra «normale mennesker», vil et barn med en funksjonsnedsettelse møte et samfunn som har forventninger til funksjonalitet ut

fra normalitet. Vygotsky eksemplifiserer dette med et barn som har nedsatt hørselsevne, der han hevder at selv om en skade rent biologisk er begrenset og isolert, har den store konsekvenser for barnets utvikling. Fordi barnet ikke kan høre, vil den kulturelle utviklingen følge et annet spor enn for et hørende barn, noe som vil ha betydning for barnets kognitive utvikling på både lavere og høyere nivå. Utviklingsløpene for barn med og uten funksjonsnedsettelse er dermed kvalitativt forskjellige, i og med at et kulturelt nivå er så avgjørende for barnets utvikling. Dersom et blindt barn hadde vokst opp i en verden der alle var blinde, ville dette barnet hatt en kvalitativt forskjellig utvikling sammenliknet med om det hadde vokst opp i et samfunn bestående av bare seende. Et samfunn der alle er blinde, ville vært et kvalitativt annerledes samfunn enn et samfunn bestående av seende, og utviklingen av menneskelige ferdigheter innenfor hvert av disse samfunnene ville vært forskjellig.

Kompenserende strategier

Vygotsky presiserer videre at den biologiske vansken er underordnet; det er de sosiale implikasjonene av den biologiske funksjonsnedsettelsen som bør være i søkelyset (Vygotsky et al., 1929/1993). Barnet ønsker å delta likeverdig på det sosiale planet, men utfordringen er at barnet får en redusert sosial posisjon på grunn av den biologiske vansken. Likevel kan sosiale implikasjoner av en vanske tvinge frem kompensatoriske strategier eller ferdigheter for å minske effekten av den biologiske vansken (Vygotsky et al., 1929/1993). Gindis (2003) forklarer at en kompensatorisk strategi eller ferdighet ikke er en mekanisk erstatning for en biologisk skade. Derimot er den et produkt av barnets personlighet og individuelle egenskaper. Strategier brukes for å mestre psykologiske verktøy (eksempelvis språk) for å tilegne seg kulturelle former for atferd (Gindis, 2003). For å kunne møte et samfunn som behersker noe annet enn du selv er i stand til å beherske, ligger mulighetene ifølge Vygotsky i de kompenserende strategiene (Vygotsky et al., 1929/1993). Eksempelvis kan opplevelsen av å være blind i et samfunn av seende fremtvinge en kompenserende strategi for å beherske dette samfunnet. De kompenserende strategiene kan være å videreutvikle andre sanser, som mer sensitiv hørselssans eller mer sensitive sensoriske følelser i fingertuppene. Det å utvikle større sensitivitet i andre sanser er ikke en mekanisk konsekvens av å mangle synssans. Man blir for eksempel ikke født med mer sensitiv hørsel. Derimot er den en

konsekvens av et behov som oppstår fordi man ikke kan beherske det normalsamfunnet forventer. Utviklingen av kompenserende strategier er dermed sosialt, ikke biologisk betinget, men den kompenserende strategien vil like fullt ha innvirkning på det biologiske nivået. De kompensatoriske strategiene utvikles derfor for å redusere konsekvensene av det å være blind. Det samme kan være relevant for andre nedsatte funksjonseverner fordi «the desire with which such a child struggles to be healthy and fully accepted socially» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 57). I en kvantitativ forståelse av barn med nedsatt funksjonsevne vil man kun se hva barnet ikke er i stand til (sammenliknet med andre barn), mens det i en kvalitativ forståelse også ligger en anerkjennelse av et kvalitativt annerledes utviklingsløp. Vygotsky mente derfor at vi må se individet i en helhet for å forstå hvilke begrensninger og muligheter som ligger hos barnet (Vygotsky et al., 1929/1993).

Lærerens rolle i utviklingen av kompenserende strategier

For å redusere forskjellene mellom elevene har vi tradisjonelt anlagt en «negativ» utdanningsstrategi for mennesker med funksjonsnedsettelse. Det er en lite heldig opplæringsstrategi, fordi den er etablert på en negativ beskrivelse av personers funksjonsevne der oppmerksomheten er sentrert rundt det barnet mangler. Vygotsky kritiserer dette negative utgangspunktet i opplæringen. Han mener at det tradisjonelle synet på funksjonsnedsettelse anlegger en forståelse av at barn med særlige behov har en manglende utvikling, noe som indikerer at utvikling ikke har funnet sted. I stedet hevder Vygotsky at «a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who has developed differently» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 30). Han fremhever at det er kvalitetene i det enkelte barnets utvikling opplæringen må bygge på:

[T]he mentally retarded child does not consist of gaps and defects alone; his organism as a whole is restructured. The personality as a whole is balanced out and compensated for by the child's developmental process. (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 125)

Derfor må de kompenserende strategiene barnet allerede har utviklet, spille en sentral rolle i opplæringssituasjonen. Konsekvensen av en slik forståelse legger noen klare føringer for lærerens rolle i opplæringskonteksten,

fordi det blir lærerens oppgave å forstå, utforske og utvikle de kompensere-
 nende strategiene barnet allerede har etablert gjennom sin utvikling. Med
 andre ord starter ikke opplæringsstrategier utviklet innen defektologi med
 å beskrive den negative situasjonen for mennesket med funksjonsnedsettelse-
 sen, men med positiv oppmerksomhet på hvordan mennesker kan utvikle
 strategier for å bli aktive deltakere i samfunnet. Vygotsky beskriver dette
 fokuset som en «positive differential approach» (Vygotsky et al., 1929/1993,
 s. 122).

Med denne teorien presenterer Vygotsky en utradisjonell vanskeforstå-
 else, hvor den pedagogiske utfordringen ikke er orientert mot mangler hos
 barnet, men hos *den voksne*.

The task is not so much the education of blind children as it is the re-education of
 the sighted. The latter must change their attitude toward blindness and toward the
 blind. The re-education of the sighted poses a social pedagogical task of enormous
 importance. (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 86)

Dette innebærer at det i opplæringskonteksten er læreren som mangler
 kunnskap om barnets kompensere-nde strategier, og med det flyttes tyngde-
 punktet fra en individorientert vanskeforståelse til at «feilen» plasseres i
 systemet rundt barnet. På denne måten snus hele vanskeforståelsen på
 hodet. Den største pedagogiske utfordringen blir her plassert utenfor bar-
 net som har funksjonsnedsettelsen.

Et konkret eksempel kan relateres til arbeidet med alternativ og sup-
 plerende kommunikasjon (ASK). Statped beskriver ASK på følgende måte:

Alle trenger språk for å utvikle seg. Noen personer kan, på grunn av medfødte tilstan-
 der, skader eller sykdom, ikke kommunisere ved hjelp av talespråk. Å kommunisere
 på andre måter enn gjennom talespråk kalles alternativ og supplerende kommunika-
 sjon, forkortet til ASK. (Statped, u.å)

Arbeidet med ASK innebærer opplæring i kompensere-nde strategier for å
 beherske andre måter enn verbalspråk å kommunisere på. Det kan dreie
 seg om for eksempel tegn til tale, elektronisk talestøtte, systemer bygget
 rundt bilder eller konkreter som støtte i kommunikasjonen. Det er gene-
 relt sett utarbeidet svært mye materiell man kan benytte i dette arbeidet.
 En utfordring er imidlertid at man kan betrakte barnets vanske innenfor
 en tradisjonell patologisk forståelse, der man forstår den som en mangel
 opplæring gjennom ASK skal bøte på. Det barnet skal lære, er strategier

som ofte er utarbeidet uavhengig av akkurat dette barnet. Hvis man skulle ta Vygotskys perspektiv på alvor, ville ASK handlet om opplæring med utgangspunkt i den måten barnet allerede kommuniserer på. Mangelen ville ikke ligge hos barnet, men ville være at den voksne (ennå) ikke har tilegnet seg kunnskap om hvordan dette barnet kommuniserer. I dette perspektivet er lærerens rolle å lære seg barnets kommunikasjonsform og å bistå med å videreutvikle denne. Slik kan det som barnet allerede har utviklet, anerkjennes som en styrke i opplæringen, i tråd med Vygotskys «positive differential approach».

Avslutning

I dette kapitlet hevder vi at kritikken av opplæring for barn med særlige behov som Vygotsky reiste for snart hundre år siden, fremdeles kan reises i dag. Utdanningssystemet i vestlige land bygger fortsatt på en opplæringsstrategi med mål om å redusere gapet mellom hva det «normale» barnet kan, og hva det «spesielle» barnet ikke kan. Vygotskys defektologi gir oss perspektiver som kan bidra til å utvikle en inkluderende opplæring, sett i et bredt perspektiv, for barn med særlige behov, for eksempel gjennom det Vygotsky beskriver som «positive differential approach» (Vygotsky et al., 1929/1993, s. 122). I dette perspektivet tar opplæringen utgangspunkt i barnets styrker, ikke mangler, og lærerens potensial til å gjenkjenne og utvikle barnets kompensierende strategier er avgjørende for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Forfatterbiografier

Hege Merete Somby er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet og Sámi allaskuvla og disputerte i 2017 over avhandlingen *Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov*. Hun har siden jobbet med inkludering i opplæringen på et overordnet nivå gjennom flere publikasjoner og i undervisning for grunnskolelærerstudenter og masterstudenter. Hun er også spesielt knyttet til forskning som undersøker inkluderende arbeidsmåter gjennom digitale verktøy, som applikasjoner i Augmented Reality (AR) og simulering i Virtual Reality (VR), der Vygotskys teorier om læring og utvikling har vært sentrale. I tillegg er Somby opptatt av hvordan man ivaretar samiske perspektiver i opplæringen, også på høgskolenivå, og i hvilken grad opplæring på alle nivåer fremmer inkluderende opplæring for samiske elever.

Stine Vik er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Fenomenet *tidlig innsats* har vært hennes sentrale forskningsområde de siste ti årene, og hun forsvarte sin doktorgradsavhandling om dette temaet i 2015. Vik har erfaring som prosjektleder for flere forskningsprosjekter knyttet til tidlig innsats og inkluderende opplæring for barn og unge ved bruk av deltakende forskningsmetoder som aksjonsforskning og Photovoice. Sammen med blant andre Somby har Vik arbeidet med Vygotskys defektologi og inkludering.

Litteratur

- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. FN-Sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of educational research*, 67(4), 425–459.
- Daniels, H. (2008). Vygotsky og inkludering. *Spesialpedagogikk*, (4), 6–16.
- Forente Nasjoner. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Department of Economic and Social Affairs, Social Inclusion. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77–81. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_4
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 333–340. <https://doi.org/10.1177/074193259902000606>
- Gindis, B. (2003). Remediation through education: Sociocultural theory and children with special needs. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 200–222). Cambridge University Press.
- Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, (6), 4–12.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hausstätter, R. & Vik, S. (2021). Inclusion and special needs education: A theoretical framework of an overall perspective of inclusive special education. I N. B. Hanssen, S.-E. Hansen & K. Ström (Red.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and Practical Perspectives* (s. 18–32). Routledge.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Kermit, P. S. (2010). Etikk og audiopedagogikk – en drøfting på bagrunn av et historisk eksempel. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 39–52). Høyskoleforlaget.
- Knox, J. E. & Stevens, C. (1993). Vygotsky and Soviet Russian defectology: An introduction. I L. S. Vygotsky, R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky II: The fundamentals of defectology* (s. 1–25). Plenum Press.

- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. I H. Daniels, J. V. Wertsch & M. Cole (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 332–362). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.014>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet.
- Powell, J. J. W. (2006). Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies*, 8(4), 577–599. <https://doi.org/10.1080/14616690601002673>
- Simonsen, E. (2010). Med blikk for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20–38). Høyskoleforlaget.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/0885625960110103>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, «defectology,» and the inclusion of people of difference in the broader cultural stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1–25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008098>
- Statped. (u.å). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet 11. juli 2022 fra <https://www.statped.no/ask/#:~:text=%C3%85%20kommunisere%20p%C3%A5%20andre%20m%C3%A5ter,spr%C3%A5klige%2C%20sosiale%20og%20faglige%20utvikling>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?*. Oplandske.
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All. *World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education: (Program og møtedokument ved World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spania, 7.–10. juni)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Red.). (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Red.). (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky I: Problems of general psychology*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Red.). (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky II: The fundamentals of defectology*. Plenum Press. (Opprinnelig utgitt 1929)
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.