

KAPITTEL 3

Menneskeverd – Utviklingshemming – Skole

Verdighet som grunnlag for pedagogisk praksis

Lena Lybæk

Universitetet i Sørøst-Norge

Åse-May Svendsen

Billingsstad skole, Asker kommune

Abstract: This article aims to discuss questions about dignity and children with cognitive disabilities (named mental retardation in ICD-10), with questions about inclusive or segregated education. In the first part of the article we discuss theoretical approaches to dignity. Traditional understandings of dignity are based in enlightenment humanism with its focus on autonomy and reason, or on dignity achieved through the cultivation of virtues. We discuss different approaches to inclusive notions of dignity. First, we discuss approaches that take their point of departure in vulnerability, and mutuality in human relationships, exemplified by Eva Kittay, Alasdair MacIntyre, and Martha Nussbaum. Subsequently, we present approaches that emphasize the singularity of the human being and upholding human rights as the basis for human dignity, exemplified by Avishai Margalit and Julia Kristeva. In the second part of the article, we discuss how five experienced teachers speak about dignity and pedagogical practice with children with cognitive disabilities. We point to how both integrated and segregated practices in schools are justified in and may be connected to different theories of dignity.

Keywords: Dignity, cognitive disabilities, inclusive education, vulnerability, singularity, human rights, CRPD

Tradisjonelle definisjoner av menneskeverdet utfordres i møte med mennesker med nedsatt kognitiv funksjonsevne. Menneskeverdet danner i FNs menneskerettighetserklæring grunnlaget for

Sitering av denne artikkelen: Lybæk, L. & Svendsen, Å.-M. (2019). Menneskeverd – Utviklingshemming – Skole: Verdighet som grunnlag for pedagogisk praksis. I Å. Valen-Sendstad & I. R. Christensen (Red.), *Menneskeverd – en utfordring for skole og samfunn* (Kap. 3, s. 63–98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.90.ch3>.
Lisens: CC BY-NC 4.0.

menneskerettighetene. Menneskerettighetsinstrumenter betegner det som noe iboende som kjennetegner hvert enkelt menneske. Videre forbinder erklæringens første artikkel menneskeverdet med egenskaper som frihet, fornuft og samvittighet. Slike definisjoner av menneskeverd framhever sentrale idealer i et humanistisk menneskesyn, men fungerer samtidig til å utelukke personer med nedsatt kognitiv funksjons- evne fra menneskeverdet (Carlson, 2010; Davy, 2015; Griffin, 2010). De legger vekt på egenskaper og ferdigheter som utviklingshemmedes funksjonsnedsettelse berøres av.

Ideen om menneskeverdet danner også verdigrunnet for skolens virksomhet. Lærerprofesjonens etiske plattform framhever menneskever- dets ukrenkelighet som grunnleggende verdi. Skolen skal fremme likeverd og verne barn mot krenkelser: «Diskriminering skal ikke forekomme» i skolen (Utdanningsforbundet, udatert). Allikevel viser studier at opp- læringstilbudet til barn med utviklingshemming er mangelfullt. Barn med utviklingshemming utgjør den største andelen av elever som mottar spesi- alundervisning (NOU, 2016, s. 17). De mottar en stor del av undervisningen utenfor det ordinære klasserommet, og kvaliteten i opplæringen de mottar er mangelfull (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Barneombudet, 2017).

Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjons- evne (CRPD) fastslår i artikkel 24 retten til inkluderende opplæring. FNs komite for CRPD framholder at inkluderende opplæring som prinsipp «respekterer [alle elevers] iboende verdighet og rett til å bestemme over seg selv,» skal motvirke diskriminering og bidra til inkludering i sam- funnet som helhet (UN, 2016, s. 4, punkt 10 b.). Studier viser imidlertid en økende grad av segregert opplæring i norsk skole (Bachmann et al., 2016; Wendelborg & Tøssebro, 2008; Wendelborg & Tøssebro, 2011). Hausstätter (2013) forklarer dette med motsetningen mellom spesialpedagogikkens grunnleggende verdier om barnets egenverd og den dominerende poli- tiske forståelsen av utdanning som nasjonal investering, sammen med krav om effektivisering i skolen.

Mennesker med utviklingshemming synes derfor ikke å inneha samme status som andre mennesker. Selv om både menneskeverdet som ide, og skolen som institusjon ideelt sett gjelder alle, synes elever med utviklings- hemming å verdsettes i mindre grad enn andre elever, – de er unntak.

I denne artikkelen drøfter vi spørsmål om verdighet eller menneskeverd og barn med utviklingshemming i sammenheng med spørsmål om inkluderende eller segregerende opplæring. Menneskeverdet anses som en grunnleggende idé for en etisk pedagogisk praksis, men hva består dette menneskeverdet i? Hvem gjelder verdigheten, og hvem har del i den? Vårt anliggende er både teoretisk og praktisk. Verdighetsbegrepets innhold settes på prøve av mennesker med nedsatt kognitiv funksjonsevne. Likeledes blir utfordringer knyttet til den praktiske realiseringen av verdigheten tydelig i møte med mennesker med utviklingshemming.

Vi har vært interessert i å se nærmere på inkluderende forståelser av menneskeverdet, og hvordan ulike forståelser av verdighet kommer til uttrykk i pedagogisk praksis i møte med barn som har utviklingshemming. Hensikten er å utforske verdighetsbegrepets mulige anvendelse og betydning i to sammenhenger som både inkluderer og ekskluderer (diskriminerer) barn med nedsatt kognitiv funksjonsevne: For det første, menneskeverdet som en idé som på den ene side gjelder alle mennesker, men som i utleggelser om hva det innebærer, definerer utviklingshemmede ut. For det andre, skolen og utdanning som dannende og formende institusjoner som skal favne alle, og spesialundervisningens identifisering av avvik og målsetting om habilitering av den enkelte. Vår problemstilling er derfor:

Ideen om menneskeverdets ukrenkelighet og likebehandling som grunnleggende verdier for skolen tatt i betraktning: hva er verdighetsbegrepets mulige innhold og betydning som utgangspunkt for pedagogisk praksis i møte med utviklingshemmede? Hvilke verdighetsforståelser kommer til uttrykk i læreres refleksjoner knyttet til inkluderende og segregerende tiltak i skolen?

Ved å drøfte inkluderende tilnærminger til verdighetsbegrepet i sammenheng med læreres egne refleksjoner, ønsker vi å bidra til en bevisstgjøring av verdighetsbegrepets praktiske betydning som et kritisk ideal for skolens praksis. I et innledende avsnitt viser vi hvordan tradisjonelle forståelser av verdighet i deres fokus på konkrete individuelle egenskaper ekskluderer mennesker med utviklingshemming. Deretter utforsker vi ulike inkluderende tilnærminger til verdighet. Sårbarhet og gjensidighet i mellommenneskelige relasjoner er utgangspunkt for et verdighetsbegrep

som søker å opprettholde en sammenheng mellom allmennmenneskelige egenskaper og bekreftelse av individet som en del av et menneskelig fellesskap. Videre ser vi på tilnærminger som legger vekt på enkeltmenneskets unike erfaringer og egenskaper, og menneskerettighetene som forutsetning for et liv i verdighet. Felles for alle disse tilnærmingene er en forståelse av at menneskeverdet beskyttes av, eller realiseres i, fellesskap med andre. I artikkelens andre del setter vi verdighetsbegrepet i sammenheng med læreres refleksjoner om pedagogisk praksis i møte med barn med utviklingshemming. Selv om inkluderende opplæring er et ideal, beskriver lærerne en virkelighet der valget står mellom integrering eller segregering av elever med utviklingshemming i/fra ordinære klasserom. I valget synes disse lærerne å foretrekke segregering som den beste måten å ivareta alle elevers verdighet.

Framgangsmåte, utvalg og utforming av artikkelen

Den første delen av denne artikkelen er en teoretisk og kritisk refleksjon, ledet av spørsmålet: «Hva er et inkluderende verdighetsbegreps mulige innhold og betydning?» Her beskriver vi først hvordan ideen om menneskeverd både har virket transformerende og marginaliserende for personer med utviklingshemming. Deretter utforsker vi teoretiske tilnærminger til verdighet som fokuserer på personer med funksjonsnedsettelse og i motsetning til tradisjonelle tilnærminger, ikke tar utgangspunkt i rasjonalitet og autonomi. Utvalget av teoretiske tilnærminger i denne delen begrenses naturlig nok av artikkelformatets omfang. Utgangspunktet for utvalget har vært ønsket om å finne inkluderende forståelser av verdighet. Det vil si ansatser til verdighetsbegrepet som formidler interesse for utviklingshemmedes likeverdige status og deltakelse. Vi har også søkt tilnærminger som gjennom en beskjefligelse med rettigheter, rettferd og deltakelse implisitt drøfter hva det betyr å være menneske, og derfor formidler en forståelse av verdighet. I analysen av disse har vi søkt forfatterens forståelse av kognitive funksjonsnedsettelse, deres beskrivelse av forholdet mellom utviklingshemmede og andre mennesker, og tanker om utviklingshemmedes plass og mulighet for deltakelse i samfunnet.

I den andre delen vender vi oss til fem erfarne læreres refleksjoner. Med utgangspunkt i skolens formålsparagraf og lærerprofesjonens etiske plattform spør vi: «Hvordan snakker disse lærerne meningsfylt om mulighetene for inkluderende pedagogiske praksiser, og hvilke forståelser av verdighet kommer til uttrykk i disse erfaringene og refleksjonene? Er verdighet et begrep som anvendes, og hvordan?» Inkluderende opplæring er relevant i sammenheng med spørsmål om verdighet og utviklingshemming, fordi begge gir uttrykk for et ideal om å favne alle: Verdighetsbegrepet i forbindelse med menneskerettighetsdiskurser, og inkluderende opplæring i sammenheng med pedagogisk praksis.

Med utgangspunkt i en konstruktivistisk kunnskapsforståelse, tenker vi på samtalene med lærerne som «aktive fortolkende» anledninger for meningsskaping og kunnskapsutvikling (Holstein & Gubrium, 2003, s. 68), der begge samtalepartnere bidrar til forståelse og refleksjoner rundt et gitt tema. Samtalene og innholdet i dem er situerte. De er betinget av samtalepartnernes egne erfaringer med, engasjement for, og hvordan de er påvirket av spørsmålet om verdighet og inkluderende/segregerende opplæring. Samtalenes validitet ligger i at de evner å formidle konkrete og reelle erfaringer som bidrar til kunnskap om, og grunnlag for, videre drøfting av verdighetsforståelser (Holstein & Gubrium, 2003, s. 71). Lærernes eksempler og refleksjoner er deres egne, men gir altså grunnlag for en diskusjon om sammenhengen mellom pedagogisk praksis og verdighetsforståelser. De gir grunnlag for analytiske generaliseringer på den måten at lærernes utsagn som eksempler generaliseres analytisk til teori.

Vi var konkret interessert i verdighet som grunnleggende verdi for en etisk pedagogisk praksis. Derfor var det naturlig for oss å søke målrettet etter samtalepartnere som kunne bidra med sin erfaring og kunnskap knyttet til pedagogisk praksis i møte med barn med utviklingshemming. «Vi» er i dette tilfellet en spesialpedagog og lærer med erfaring fra arbeid med barn med utviklingshemming fra ulike skoleslag, og en forsker med fokus på menneskerettigheter, flerkultur og inkludering i skolen, som også er mor til to barn med kognitive funksjonsnedsettelser. Vi kontakket fem erfarne lærerne med invitasjon til samtaler og felles refleksjon om temaet verdighet og inkluderende opplæring. Lærerne har til felles at de har minst femten års praksis som lærere i skoler på Østlandet. Tre

av dem har arbeidet i en kommune som både har et segregert system og et semi-segregert system. Det vil si at kommunen har en spesialskole for barn med utviklingshemming, men at den også har skoler der barn med utviklingshemming tilhører en klasse. Barnet er da sammen med denne i praktiske fag, men har mesteparten av sin undervisning i en spesialenhet/forsterket enhet på skolen. En av lærerne har ikke spesialpedagogisk utdanning, og har arbeidet på forskjellige skoler i ordinær undervisning, til dels med elever med spesielle behov i klassen. De øvrige lærerne har spesialpedagogisk utdanning. Lærerne har arbeidet med elever både i semi-segregerte klasser, og med elever på spesialskole.

Formålet med samtalene var å utforske sammenheng mellom pedagogisk praksis og forståelser av verdighet. Samtalene hadde form av aktive semistrukturerte intervjuer. Samtykke til opptak av samtalene ble gitt muntlig, og lærerne fikk informasjon om hvordan vi ønsket å bruke intervjuene. Kun en av forfatterne gjennomførte intervjuene, mens forfatterne på forhånd utarbeidet en intervjuguide, der tema for samtalene ble definert. I tillegg til å samtale om lærernes forståelse av verdighet, knyttet vi temaet opp til lærernes definisjoner av et godt læringsmiljø, og konkret til spørsmål om inkludering, integrering og segregering av elever med utviklingshemming. Dette utdyper vi nærmere i andre del av artikkelen.

Vår tilnærming i begge delene av denne artikkelen er først og fremst humanistisk. Den er preget av en fortolkende tradisjon og hensikten er å undersøke, reflektere over, og kritisk drøfte alternative måter å tenke verdighet på, også i lys av læreres erfaringer i arbeid med personer med utviklingshemming. Vår hensikt i denne artikkelen er altså ikke å rapportere empiriske data, som vi siden setter i sammenheng med eksisterende teori. Dette er heller ikke en pedagogisk undersøkelse. Vi forstår språk og praksis i tråd med konstruktivistisk/diskursteoretisk tradisjon, både som uttrykk for og definerende av virkelighetsoppfatninger, og diskurser som meningsbærende systemer som reflekterer sosiale (makt)strukturer. Vi forstår verdighetsbegrepet som et begrep som innenfor en vestlig idehistorisk tradisjon berører grunnleggende forståelser av hva det vil si å være menneske, og som et begrep som er forstått som universelt – noe som gjelder alle mennesker. En inkluderende verdighetsforståelse vil etter vårt

skjønn fylle begrepet med et innhold som rommer menneskelig mangfold og oppleves gyldig for hvert enkelt menneske. Denne artikkelen er derfor framfor alt utforskende og reflekterende, der teoretiske konstruksjoner av verdighetsbegrepet analyseres, og dets innhold og betydning som utgangspunkt for pedagogisk praksis i møte med utviklingshemmede drøftes. Samtalene med lærerne i artikkelens andre del kan anses som en meningssskapende øvelse i seg selv, som står i dialog med og supplerer teoretiske tilnærminger som analyseres i den første delen av artikkelen. Som utgangspunkt for disse drøftingene vender vi oss først til en konkretisering av hva utviklingshemming innebærer, og på hvilken måte tradisjonelle forståelser av menneskeverdet marginaliserer utviklingshemmede.

Utviklingshemming, menneskeverd og marginalisering

Når det kommer til rettigheter, forståelser av menneskeverd og likeverd står utviklingshemming¹ i en særstilling og i en motsetning til andre funksjonsnedsettelse. Denne motsetningen knytter seg konkret til de begrensninger utviklingshemming medfører for individet kognitivt, kommunikativt, atferdsmessig og sosialt. Den berører også omgivelsene og de samfunnsstrukturer som er utviklet i respons til disse begrensningene. De individuelle begrensningene er forbundet med de egenskapene eller ferdighetene som ofte brukes for å definere det grunnleggende ved det å være menneske, noe alle mennesker besitter eller har i seg. I tradisjonelle teorier danner disse egenskapene grunnlag for menneskeverdet, og utgjør en forutsetning for en likeverdig deltakelse i samfunnet.

Utviklingshemming er ikke en enhetlig diagnose, og begrepet dekker mange ulike diagnoser og tilstander (Eknes, 2014; Mittler, 2003). Felles er at de innebærer ulike grader av begrensninger i intellektuell og kognitiv kapasitet (*ICD-10*, 2019). Begrenset evne til rasjonell og abstrakt tenkning påvirker også andre funksjoner («adaptive ferdigheter i

1 Vi velger å bruke betegnelsene utviklingshemming eller nedsatt kognitiv funksjonsevne heller enn den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming. Begrepet psykisk utviklingshemming er tvetydig (Eknes, 2014), og antyder feilaktig en psykisk lidelse (Lorenzen, 2008).

dagliglivets funksjoner», ICD-10), som for eksempel motorikk, evne til kommunikasjon (å forstå og gjøre seg forstått), sosiale evner, og regulering av adferd og emosjoner (Lorenzen, 2008). De sammensatte vanskene gjør at personer med utviklingshemming (avhengig av grad) i filosofiske og politiske betraktninger plasseres et sted mellom mennesker og dyr (Carlson, 2010; McMahan, 2009; Simplican, 2015; Singer, 2005). I et samfunn som verdsetter uavhengighet, intelligens og individuelt ansvar, er begrensninger på disse områdene spesielt stigmatiserende og medfører marginalisering.

Verdighet har blitt et transformativt begrep for personer med nedsatt funksjonsevne, men for mennesker med utviklingshemming har det ikke hatt den samme frigjørende funksjonen. Gjennom å ta i bruk og eie en forståelse av menneskeverd for seg selv (tenBroek, 1966) har funksjonshemmede oppnådd lovfestede rettigheter. Deres krav om selvbestemmelse og likeverdig deltakelse i samfunnet har bidratt til å endre synet på hva funksjonshemming innebærer. Definisjonen av funksjonshemming er endret fra et fokus på individets begrensninger eller lyter (medisinsk eller tradisjonell definisjon), til vekt på samfunnsskapte barrierer som hemmer likeverdig deltakelse (sosial eller materiell modell) eller som en vekselvirkning mellom disse (relasjonell forståelse). Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) skjelner derfor mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming, der funksjonshemming innebærer de faktorer som hindrer samfunnsdeltakelse. Disse består i den enkeltes funksjonsnedsettelse, holdninger og fysiske barrierer (CRPD, i fortalen, punkt e). Konvensjonen skal bidra til at personer med nedsatt funksjonsevne oppnår «fullgod og effektiv deltakelse og inkludering i samfunnet» (CRPD artikkel 3c). Men selv innenfor funksjonshemmedes rettighetsbevegelser, har inkludering av personer med nedsatt kognitiv funksjonsevne ikke vært uproblematisk. En har tenkt at personer med utviklingshemming er avhengige på en mer grunnleggende måte, og vil svekke andre funksjonshemmedes kamp for selvbestemmelse, medvirkning og likeverdig deltakelse (Drejer, 1994; Goble, 2004, s. 35; Shakespeare, 2014, s. 100–101). Personer med nedsatt kognitiv funksjonsevne opplever i større grad enn andre at deres funksjonsnedsettelse, og ikke samfunnets strukturelle hindringer, blir fokus i definisjonen av deres funksjonshemming.

Tradisjonelle måter å definere menneskeverdet på legger vekt på nettopp de egenskapene som berører utviklingshemmedes funksjonsnedsettelse: kognitive og sosiale evner. Den rådende forståelsen av iboende menneskeverd kan føres tilbake til opplysningstidens humanisme. Rasjonalitet, frihet, selvbestemmelse og selvrespekt, og mennesket som et uavhengig moralsk subjekt, er sentrale elementer i denne forståelsen (se f. eks. Wetz, 2005, s. 14–50). Individets personstatus (*personhood*) defineres av disse egenskapene. Det er mennesket som en normativ agent som kvalifiserer for menneskerettigheter (Griffin, 2010, s. 92–95). Når ideen om et iboende menneskeverd knyttes til denne forståelsen av individets personstatus, henger det sammen med likeverd, samfunnsordninger og sosial rettferdighet. I denne sammenheng blir den utviklingshemmede, «idioten», en motsetning og et problem i drøftingen av likhet/likeverd, rasjonalitet og evne til politisk deltakelse (Locke, [1689] 2003; Rawls, 1996). Den utviklingshemmedes medisinske diagnose understreker hennes begrensninger nettopp med hensyn til de egenskaper som definerer individets personstatus og menneskeverd.

Sammen med menneskeverd som iboende, er verdighet som sosial status og oppgave en vanlig måte å forstå begrepet på. Selv om verdighet som iboende og verdighet som (evne til) moralsk handling ofte går hånd i hånd (Wetz, 2005, s. 15), er ikke verdighet som sosial status i denne forståelsen nødvendigvis medfødt. I stedet kan det forstås som en personlig prestasjon, noe man oppnår gjennom moralsk handling, samfunnsnyttig praksis, eller ideell oppførsel. Slik verdighet er mulig å oppnå gjennom å ta i bruk og forfine de evnene mennesket som art besitter. I antikken var verdighet og ære knyttet til hverandre som noe som ga sosial anseelse og status. Denne var forbundet med et dydig vesen, indre holdninger og sosialt akseptabel oppførsel. Verdighet kunne oppnås ved å kunne regulere egne drifter og begjær, og opptre behersket og sindig. I nyere tid kan denne type verdighet være noe man oppnår gjennom dannelse (Wetz, 2005, s. 50–51). Dannelse innebærer en kultivering av individet (både i det indre og det ytre) innenfor ulike (normative) dimensjoner, blant andre en kunnskapsdimensjon, en moralsk dimensjon og en sosial dimensjon. Også innenfor denne forståelsen av verdighet kan personer med utviklingshemming komme til kort, fordi

funksjonsnedsettelsen ofte har innvirkning på sosiale evner og evne til regulering av adferd og emosjoner.

Disse rådende forståelsene forbinder menneskeverd med evne til selvbestemmelse og evne til moralsk handling. I disse forståelsene av begrepet anses ikke personer med utviklingshemming (avhengig av grad av utviklingshemming) å inneha fullstendig menneskeverd. Tenkere som holder fast ved den rådende forståelsen av menneskeverd løser dette ved for eksempel å argumentere med samfunnets plikt til solidarisk og omsorgsfull ivaretagelse av personer med utviklingshemming. Det vil si plikt til å behandle mennesker som ikke innehar personstatus *med verdighet* (Griffin, 2010, s. 84–85; Wood & O’Neill, 1998). Dette er en annen måte å snakke om verdighet på, enn et iboende menneskeverd. Det siste handler om menneskets vesen, det første handler om moralsk førsel; altså hvordan man bør handle overfor andre mennesker, også de som ikke innehar menneskeverd. (Et tredje begrep, som vi kommer tilbake til nedenfor, er et liv i verdighet, som f. eks. kan handle om sosial rettferdighet).

Tanken om menneskeverd som grunnlag for menneskerettighetene er en moralsk begrunnelse mot objektivering, og mot å bli utsatt for krenkende handlinger (jf. Kants kategoriske imperativ). Tanken om iboende menneskeverd etterspør samtidig hvilke kvaliteter og egenskaper som kjennetegner dette iboende. Benevninger av konkrete menneskelige egenskaper som universelt gyldige vil alltid også være ekskluderende. For å løse dette velger enkelte å knytte menneskeverdet til menneskheten som art, heller enn til egenskaper menneskelige individer besitter (Kittay, 2005b, s. 100–101; Nussbaum, 2006, s. 179–195). Andre forbinde det med det potensialet som ligger i å være født menneske, uavhengig om det kan virkeliggjøres eller ikke (Waldron, 2017, s. 240–243). I det følgende skal vi drøfte tilnærminger til inkluderende forståelser av menneskeverdet som tar utgangspunkt i menneskelig mangfold og erfaring. Vi har gruppert disse under tilnærminger som tenker menneskelig sårbarhet og avhengighet som noe som gjelder alle mennesker, og i tilnærminger som forstår realisering av rettigheter som vilkår for menneskeverd.

Sårbarhet, avhengighet og verdighet i mellommenneskelige relasjoner

I anerkjennelsen av at idealene som ligger i menneskeverdstanden tradisjonelt ikke beskriver mangfoldet i menneskers erfaring, har enkelte grepet tak i sårbarhet som et allmennmenneskelig (universelt) kjennetegn, og som grunnleggende for menneskeverdet. I stedet for frihet, selvbestemmelse og intellekt, trekkes menneskers gjensidige avhengighet av hverandre fram som det grunnleggende ved menneskelig eksistens (Kittay, 2005b; MacIntyre, 1999; Nussbaum, 2006). Verdighet tenkes her til stede i relasjoner mellom mennesker (Kittay), i menneskelige fellesskap (MacIntyre), eller i et «anstendig samfunn» (Nussbaum).

Feministen og omsorgsetikeren Eva Kittay forkaster selvbestemmelse og autonomi som sentralt for menneskeverdet (Kittay, 2005a, s. 100). Hun mener en slik forståelse av menneskeverd er begrensende fordi verdigheten da avhenger av evnen til å gi uttrykk for egne valg – noe ikke alle mennesker evner. Hun vil allikevel ikke gi slipp på tanken om iboende individuelt likeverd som et viktig element i menneskeverdstanden. I stedet for å knytte dette til konkrete menneskelige egenskaper, understreker hun tilhørighet til arten menneske som begrunnelse for iboende menneskeverd. Likeverd/egenverd/menneskeverd i hennes forståelse kommer til uttrykk i menneskers omsorgsfulle forhold til hverandre. Hun knytter dermed menneskeverd til omsorgsevne, og definerer det å gi omsorg som en «moralsk kraft utløst som tilsvarende til den enkeltes iboende verdighet.» (Kittay, 2005b, s. 113). Gjennom setningen «vi er alle en mors barn» (Kittay, 2009, s. 624–625) appellerer hun til morsomsorgen som et uttrykk for at verdighet og menneskeverd blir til i en omsorgsrelasjon. Gjennom denne relasjonen tildeles, anerkjennes og aktualiseres menneskeverdet, ifølge Kittay. En slik forståelse av verdighet ser det moralske subjekt som relasjonelt, og moralsk dømmekraft knyttes til utvikling av «empati, evne til følelsesmessig respons og perseptuell oppmerksomhet.» (Kittay, 2011, s. 53). Kittays eksempler knytter seg framfor alt til nære relasjoner (familie; mor-barn). Hun hevder at gjensidighet finner sted i alle relasjoner mellom mennesker, og at «personstatus» og verdighet tilskrives i slike relasjoner. Hun mener at en slikt

omsorgsetikk også har relevans for andre områder, som for eksempel som utgangspunkt for et rettferdig samfunn og alle menneskers velferd.

Det er først og fremst det at et menneske betyr noe for noen som gir personstatus og verdighet i følge Kittay. Derfor kan hun si at verdighet også finner sted i asymmetriske relasjoner. Muligens undervurderer hun i denne sammenheng dynamikken i forholdet mellom hjelper og den som blir hjulpet. I skolesammenheng reiser denne måten å tenke på framfor alt spørsmål om hvordan og på hvilke arenaer evnen til å utvikle slike dype relasjoner skal læres. Er det noe som skjer kun i nære relasjoner mellom mennesker (altså familien eller i samhandling omsorgsgiver og omsorgstaker)? Hvordan kan denne erfaringen overføres til skole- eller samfunnssammenheng? Et videre spørsmål som ikke besvares utviklingshemmedes tilstedeværelse og deltakelse i samfunnet utenfor de nære relasjoner.

Kittay henter inspirasjon blant annet fra Alasdair MacIntyre og Martha Nussbaum i sin forståelse av verdighet. Med henvisning til MacIntyre, viser hun til nødvendigheten av å anerkjenne at alle mennesker er avhengige av andre. Hun viser til Martha Nussbaum når hun argumenterer for viktigheten av å skape gode levekår for personer med nedsatt funksjonsevne.

Alasdair MacIntyre legger ikke vekt på verdighetsbegrepet, men det er allikevel mange likheter mellom hans og Martha Nussbaums tilnærminger til funksjonshemmede, og spesielt personer med nedsatt kognitiv funksjonsevne og deres plass i samfunnet. De forstår funksjonshemming, eller hva funksjonsnedsettelse innebærer for den enkelte, som noe samfunnsavhengig (MacIntyre, 1999, s. 75; Nussbaum, 2006, s. 222). De understreker begge menneskers gjensidige avhengighet og samfunnets forpliktelser overfor personer med ulike grader av funksjonsnedsettelse. De har til felles en aristotelisk grunnforståelse av mennesket som et dyrisk og sosialt vesen (MacIntyre, 1999, s. 6). Som sådan er det preget av kroppslige erfaringer, behov og begrensninger, relasjonelle behov og egenskaper, i tillegg til rasjonelle egenskaper (Nussbaum, 2003, s. 54, 2006, s. 221). De deler også et fokus på fellesskapet som ramme for menneskets (muligheter for) utvikling og realisering av sitt potensiale for praktisk dømmekraft (*practical reasoning*) (MacIntyre) eller kapasiteter

(Nussbaum). Det er ifølge Nussbaum her verdighet realiseres. Men mens Nussbaum bruker menneskerettighetene i utviklingen og begrunnelsen av sin «capabilities approach» (Nussbaum, 1997), er MacIntyre skeptisk til menneskerettighetene (MacIntyre, 2007 [1981]s. 66–70).

Alasdair MacIntyre bruker ikke begrepet menneskeverd eller verdighet. I stedet skriver han om «individual and common goods» og menneskelige egenskaper som kreves for menneskelig trivsel både individuelt og i fellesskap – hvor individets trivsel er avhengig av fellesskapets. Han mener at å ta funksjonsnedsettelse på alvor innebærer å innse at det berører alle i noen grad og på ulike tidspunkt i livet (MacIntyre, 1999, s. 73, 130). Lidelse, sårbarhet og avhengighet tas dermed alvorlig som sentrale elementer i menneskelig eksistens. Erkjennelsen av disse er en forutsetning for å utvikle uavhengighet (MacIntyre, 1999, s. 85). Han appellerer til en bevissthet om at «det kunne ha vært meg» i møte med dyp kognitiv funksjonsnedsettelse (MacIntyre, 1999, s. 100–101, 128). Gjennom et nettverk av mellommenneskelige «gi-og-ta»-forhold utvikler den enkelte en praktisk dømmekraft som bare finner sted i fellesskap. Denne kommer også de som ikke har evne til slik dømmekraft til gode, som for eksempel personer med nedsatt kognitiv funksjonsevne. Slik praktisk dømmekraft i fellesskap innebærer en fortolkende kjennskap til egne og andres erfaringer og behov (MacIntyre, 1999, s. 14–18). I et slikt samfunn, mener MacIntyre, nyter den utviklingshemmede respekt og selvrespekt som individ. Han/hun både tilkjennes omsorg og gir omsorg som bidrar til at alle lærer om hva som er til eget og samfunnets beste (1999, s. 135). Praktisk dømmekraft som ideal for den enkelte for samfunnets beste, innebærer for MacIntyre en utvikling fra avhengighet til uavhengighet, og fra å være mottaker av omsorg og beskyttelse til en som gir omsorg og beskyttelse. Personer med nedsatt kognitiv funksjonsevne vil bare i begrenset grad kunne utvikle en slik praktisk dømmekraft for seg selv, men skal tilkjennes respekt og anerkjennelse, som mennesker «vi» kan lære noe av (1999, s. 135–142). I denne sammenheng kan verdighet forstås som noe som oppstår i mellommenneskelige relasjoner. Verdigheten i denne forståelsen er ikke knyttet til individet basert på menneskelige egenskaper som intellektuelle evner eller sårbarhet. Den er til stede i erkjennelsen av gjensidig avhengighet, og den respekt og generøsitet for den andre som oppstår i den sammenheng.

MacIntyre er opptatt av hvor og hvordan praktisk dømmekraft læres. Utvikling av verdighet kan forstås som en prosess, knyttet til de dygder som utvikles i bevisstheten om gjensidig avhengighet og utvikling av praktisk dømmekraft i gjensidige relasjoner. Verdighet er altså noe som oppleves og finner sted innenfor rammen av et fellesskap. Sett på denne måten, vil inkluderende opplæring være nødvendig for utvikling av hele samfunnet til felles beste. Den utviklingshemmedes unike erfaring og behov må «høres» i fellesskapet. I opplæringssammenheng må elever oppleve og lære av ulike former for menneskelig eksistens for at menneskelig verdighet skal formidles gjennom og realiseres i gjensidig avhengige relasjoner. Imidlertid ligger det i MacIntyres tilnærming en mulig instrumentell tolkning av mennesker med utviklingshemming. De kan ikke i samme grad som andre utvikle uavhengig praktisk dømmekraft som andre mennesker, til tross for hans tanker om at disse utvikles i fellesskap. Utviklingshemmede tilkjennes en plass, ved at deres erfaringer skal vies oppmerksomhet, men de får en instrumentell funksjon: De skal minne andre mennesker om deres grunnleggende sårbarhet gjennom bevisstheten om at «det kunne ha vært meg.» Deres erfaringer bidrar til andre menneskers utvikling av uavhengig dømmekraft.

Både MacIntyre og Kittay understreker den velfungerendes og samfunnets ansvar overfor den utviklingshemmede. Martha Nussbaum understreker på lignende vis menneskers gjensidige avhengighet. Mennesker er «vulnerable temporal creatures, *both capable and needy*, disabled in many different ways» og «in need of a rich plurality of life-activities.» (Nussbaum, 2003, s. 54, 2006, s. 221). Verdighet er i hennes forståelse en intuisjon om noe som alle levende vesener besitter (2006, s. 157; 346). En kan si at Nussbaum snakker om verdighet på ulike måter: som iboende, som noe som finner sted der menneskelige behov blir møtt (likeverd), og i betydningen anerkjennelse og respekt. For Nussbaum eksisterer menneskeverdet på lik linje med andre arters verdighet. Men menneskeverdet er artsspesifikt, knyttet til de muligheter og evner mennesker som biologisk art besitter. Menneskeverdet er derfor utgangspunkt for, og nært knyttet til, menneskeartens konkrete behov og kapasiteter (capabilities)². Et liv

2 For en drøfting av gode norske begreper som oversettelse for capabilities se (Lied, 2012, note 6), som bruker begrepet «mulighetsbetingelser».

i verdighet er dermed et liv der det gis mulighet for at disse behovene blir møtt, og hvor kapasitetene får mulighet til å utvikle seg. Verdighet i betydningen likeverd knyttes til samfunnets evne til å gi alle like muligheter for å utvikle sine kapasiteter. Nussbaum bruker også verdighet i forbindelse med menneskets kapasitet for tilhørighet, anerkjennelse og selvrespekt – her bruker hun verdighet som motsetning til krenkelse og ydmykelse (Lied, 2012; Nussbaum, 2006, s. 77, 172).

Nussbaum avviser ikke rasjonalitet som en del av egenskapene som knyttes til menneskeverdet. Men hun knytter verdigheten i større grad til sosiale egenskaper som realiseres blant annet gjennom og i mellommenneskelige relasjoner. Også behov for omsorg utgjør en del av menneskelig verdighet. Hun mener som Kittay at selv relasjoner preget av en stor grad av asymmetri også er preget av gjensidighet (Nussbaum, 2006, s. 160). Verdighet eller menneskeverd i denne forståelsen er ifølge Nussbaums formulering verdigheten til kroppslige, trengende vesener (*needy enmattered beings*) (2006, s. 278). Menneskeverdet/verdighet er forbundet med hvilke kapasiteter som må møtes/gis rom til en viss grad, for at det skal være mennesket verdig (2006, s. 181). Disse kapasitetene inkluderer liv; helse; kroppslig integritet; sanser, forestillingsevne og tenkning; emosjoner; praktisk dømmekraft; tilhørighet; forhold til andre arter; lek; og kontroll over eget miljø. Nussbaums anliggende er først og fremst politisk. Et rettferdig samfunn må etter hennes forståelse utvikles med tanke på menneskers ulike behov og endrede forutsetninger gjennom et livsløp. Derfor må forståelser av hva verdighet er utvikles i respekt for menneskelig mangfold (Nussbaum, 2008), og kapasitetsbeskrivelsene ta utgangspunkt i hva som skal til for at vesener med menneskelig artstilhørighet skal trives (*flourish*). For personer med kognitive funksjonsnedsettelse betyr det at intuisjonen om iboende menneskeverd må knyttes til arten menneske, ikke til enkelte (foretrukne) menneskelige egenskaper. Videre betyr det at samfunnets ansvar for å skape sosiale forutsetninger for utviklingen av menneskelige kapasiteter gjelder overfor alle borgere, uavhengig om de evner å gjøre seg nytte av dem (2006, s. 191–195). Ettersom alle mennesker i løpet av livet vil ha behov for å bli tatt vare på, må et anstendig samfunn i Nussbaums forståelse sørge for et omsorgssystem som tar utgangspunkt i de sentrale menneskelige kapasitetene, som mulighet, og uten tvang.

Disse tre tilnærmingene holder fast ved en forståelse av verdighet som er ment å inkludere variasjonen av menneskelig erfaring. Sårbarhet og gjensidig avhengighet er sentralt. De legger vekt på elementer som omsorg, det å lære av hverandre og anerkjennelse av individuelle begrensninger. Dette er viktige påminnelser og gode utgangspunkt for etisk praksis i skolesammenheng og i samfunnet for øvrig. I fokuset på omsorg, omsorgsbehov og gjensidig avhengighet, undervurderer disse den utviklingshemmedes utsatthet i asymmetriske relasjoner, og det maktforhold som oppstår i forholdet mellom hjelpetrengende og hjelper. Erkjennelsen av at alle mennesker trenger omsorg i løpet av livet er en nyttig påminnelse om livets skjørhet og menneskers gjensidige avhengighet av hverandre. Det er allikevel en vesensforskjell i tilfeller der en part alltid vil være i behov for hjelp. Noen vil alltid ha behov for omsorg. I slike tilfeller er ikke forholdet mellom omsorgstaker og omsorgsgiver nøytralt eller gjensidig. Avhengigheten gjør den enkelte potensielt utsatt for velmenende eller utilbørlige overgrep. Ofte ligger det i omsorgsgiverens makt å definere behov og hva som er best for den enkelte omsorgsmottaker. Tanken om gjensidig avhengighet og omsorg vektlegger den utviklingshemmede som likeverdig subjekt. Men hans/hennes sårbarhet og avhengighet av omsorg og veldedighet er mer konstant enn for de fleste. Da forblir den utviklingshemmede, med sine begrensninger, objekt. Hans eller hennes verdighet er avhengig av omsorgspersonen (jf. Kittay), eller den utviklingshemmede blir instrumentell i utviklingen av andres verdighet, som «en vi kan lære om oss selv» av (jf. MacIntyre).

Singularitet og realisering av rettigheter som vilkår for verdighet

Behov for omsorg og velferdstjenester skaper avhengighetsforhold, og i mange tilfeller marginalisering, diskriminering og ulikhet. En person som beskjefter seg med forholdet mellom verdighet og nedverdiggelse eller krenkelse er Avishai Margalit (Margalit, 1996). Han kombinerer en politisk og en moralsk tilnærming, og i likhet med MacIntyre og Nussbaum er han opptatt av hva som skaper et anstendig samfunn. Margalit

skjelner mellom et anstendig samfunn, som et som ikke nedverdiger personer (Margalit, 1996, s. 10–11; 41), og et sivilisert samfunn, hvis medlemmer ikke nedverdiger hverandre. Margalit betoner også forholdet mellom verdighet og rettigheter annerledes enn mange, og framholder at menneskerettighetene ikke baseres i tanken om menneskeverd, men snarere rettferdiggjøres ved at de ivaretar menneskers verdighet. Med referanse til Erving Goffmans *Stigma* (Goffman, 1963), drøfter han mekanismer som marginaliserer og gjør mennesker til undermennesker. For eksempel kan dette skje ved at en bestemt egenskap som oppfattes som avvikende blir bestemmende og forvrenger vårt bilde av den andre som menneske (Margalit, 1996, s. 104). Å behandle mennesker som barn, eller som om de aldri kommer til å bli voksne, er en måte å nedverdige mennesker på. Som eksempel gir han hvordan personer med Downs syndrom ofte oppfattes og behandles. Å utelukke mennesker fra «den menneskelige familie», er også en ydmykelse. I likhet med bl.a. Iris Young peker Margalit på hvordan både veldedighet og velferdsordninger potensielt kan bidra til marginalisering (Young, 1990). De kan generere holdninger som «å synes synd på» (pity), eller de utsetter mennesker for systemer som begrenser den enkeltes kontroll og myndighet. Margalit knytter menneskeverdet til respekt for mennesker, tilhørighet og selvrespekt.

Margalit er ikke først og fremst opptatt av funksjonsnedsettelse. Han tar opp problemstillinger som knyttes til marginalisering av mennesker hvis egenskaper faller utenfor det som ofte oppfattes som «normale». Dette er en annen måte å tilnærme seg menneskelig mangfold på enn f.eks. Nussbaum og MacIntyre gjør. Gjennom å allmenngjøre «svakhet» og «avhengighet» appellerer MacIntyre til empati og gjenkjenning for å argumentere for funksjonshemmedes plass i samfunnet. Både MacIntyre og Nussbaum understreker behovet for en verdighetsforståelse som tar utgangspunkt i variasjoner i menneskelige erfaringer. Margalit antyder i stedet behovet for å bli respektert som menneske med de egenskapene den enkelte besitter, uten å begrunne dette i andre allmennmenneskelige trekk enn tilhørighet til den menneskelige familie.

En annen, som i likhet med Margalit er opptatt av singularitet eller særegenhet og det unike ved den enkeltes eksistens, er Julia Kristeva.

Som Nussbaum, Kittay og MacIntyre trekker hun fram menneskelig sårbarhet, og vil legge begrepet til opplysningstidens humanisme: «Frihet, likhet, brorskap og sårbarhet.» (Kristeva, 2008, 2010). Samtidig stiller hun seg kritisk til måter å forstå mennesket på som påberoper seg å være allmenngyldige, fordi det avdekker «avvik» – mangler hos den enkelte som leder til paternalisme eller veldedighet. Hun plasserer opprinnelsen til denne tenkemåten nettopp i Aristoteles' begrep om menneskets kapasiteter, som har en universell menneskeform som forutsetning. Avviket representerer en brist eller frarøvelse (*steresis*) som samfunnet forsøker å bote på eller komplettere gjennom en idé om integrering. Det funksjonshemmede subjekt blir et omsorgsobjekt som skal tas vare på og infantiliseres (Kristeva, 2013, s. 227). I stedet ønsker Kristeva å fokusere på de mulighetene og kreftene som ligger i personens unike «vesen». Funksjonsnedsettelsen er en integrert del av dette singulære, betingede livet. Det er en måte å være menneske på. I stedet for integrering, ønsker hun genuin interaksjon. Som Kittay appellerer hun til morskjærligheten, og vil bytte ut «solidaritet med de svake» med kjærlighet til singulariteter – særegne måter å være i livet på. Når Kristeva appellerer til opplysningstidens humanisme framhever hun også rettighetene til personer med funksjonsnedsettelser som medborgere, som politiske subjekter, som er «like i verdighet og rettigheter» (Kristeva, 2010). Verdigheten til personer med nedsatt funksjonsevne er til stede når deres rettigheter er ivarettatt, og når deres unike sårbarhet anerkjennes. Denne unike sårbarheten, eller annerledesheten, mener hun er strukturell, og skyldes frykten og usikkerheten funksjonsnedsettelsen skaper hos andre mennesker. Hun mener funksjonsnedsettelser i dagens samfunn blir representant for det tragiske; stedet mennesker blir konfrontert med lidelsen og de destruktive krefter som er i alle mennesker, men som vi ikke ønsker eller orker å konfronteres med.

Kristeva er blitt kritisert for å framheve den funksjonshemmedes unike annerledeshet, fordi det kan synes å forsterke den fremmedgjøring som hun ønsker å få bukt med (Grue, 2013). I sammenheng med spørsmål om utviklingshemming og verdighet, ønsker vi imidlertid her først og fremst å framheve hennes fokus på det singulære/unike ved menneskers eksistens og erfaring, og hvordan det bidrar til både å forstå

menneskelig eksistens, og til å forskyve og redefinere grensene for det «normale». Hun ønsker å framheve livet som en tilblivelsesprosess, og de unike positive kapasitetene som det enkelte menneske besitter. Selv om Kristevas betoning av det unike i utviklingshemmedes erfaring også kan forstås ekskluderende, tør hun benevne noe avgjørende med hensyn til utviklingshemmedes situasjon: deres sårbarhet er vedvarende, konstant, og strukturell. Deres begrensninger berører evner som oppfattes som grunnleggende ved det å være menneske: intellekt, språk, regulering av følelser, samt sosiale ferdigheter.

I det foregående har vi sett på ulike tilnærminger til verdighet som tar utgangspunkt i menneskelig mangfold. Disse ser utfordringer ved verdighetsforståelser som ekskluderer mennesker med nedsatt funksjonsevne. Flere av tilnærmingene tar utgangspunkt i sårbarhet og menneskelige begrensninger som noe som gjelder alle mennesker, og verdighet som noe som skjer i relasjonen mennesker i mellom. Verdighet i disse tilnærmingene er noe som oppnås/tilskrives/finner sted i menneskelige fellesskap, der den enkelte blir anerkjent eller verdsatt. Dette skjer enten gjennom at den enkelte betyr noe for et annet menneske (og dermed får personstatus), eller at fellesskapet gir muligheten for å utvikle egne evner og kapasiteter. Krenkelser, marginalisering og utelukkelse fra fellesskapet beskrives som tap av verdighet.

I det følgende vender vi blikket mot skolen og lærere som arbeider med barn med utviklingshemming. Vi ønsket å forstå hvordan eller hvorvidt verdighet som en del av skolens verdigrunnlag påvirker pedagogisk praksis.

Verdighet i læreres praksis med utviklingshemmede barn

Som beskrevet innledningsvis i artikkelen ønsket vi å utforske verdighetsbegrepet i sammenheng med nedsatt kognitiv funksjonsevne og inkluderende opplæring. Bakgrunnen for dette var en bevissthet om at personer med nedsatt kognitiv funksjonsevne spesielt, til tross for inkluderende språk og intensjoner allikevel opplever marginalisering, både i diskurser om menneskeverd og i skolen. Opplæring av barn med nedsatt

kognitiv funksjonsevne er altså sammenhengen vi ønsket å undersøke verdighetsbegrepet innenfor. Vår antakelse eller forforståelse var at forståelser av verdighet også kommer til uttrykk i pedagogisk praksis. Vi inviterte derfor fem lærere til samtaler om skole, utviklingshemming og verdighet.

I utforming av intervjuguiden som ga grunnlaget for samtalene tok vi utgangspunkt i skolens formålsparagraf samt skolens plikt til å ivareta elevenes læringsmiljø og å «gripe inn mot krenkelser» og diskriminering. Vi stilte derfor spørsmål om hvordan lærerne vil beskrive et godt læringsmiljø og hvordan lærerne arbeidet for å ivareta et godt læringsmiljø for alle elever. Rett til å gå på nærskolen og rett til tilpasset opplæring har vært et grunnleggende prinsipp i norsk skole gjennom årtier (Johnsen, 2010, s. 132–138). Norges tilslutning til Salamancaerklæringen i 1994 og CRPD legger også føringer om inkluderende opplæring. Fordi CRPD setter inkludering og menneskeverd i sammenheng med hverandre, ble det også naturlig for oss å stille spørsmål om inkluderende opplæring i samtalene med lærerne. Vi samtalte om inkluderende og segregerende tiltak, og begrunnelsene for disse, og vi spurte konkret om lærernes forståelse av verdighet. Lærerne ble gitt stor frihet til å komme med eksempler og forklaringer. De kom selv inn på forhold mellom elever med utviklingshemming og andre elever.

Analysen av samtalene ga utgangspunkt for drøftinger forfatterne imellom, med tanke på hva verdighet betyr og hvordan lærernes ivaretakelse av elevenes verdighet resulterte i forskjellige tiltak. Analysen var informert av CRPDs formuleringer i artikkel 24 om formålet med opplæring med tanke på målsettinger om likeverdig deltakelse, og utvikling av barnets fulle potensiale, selv-følelse og følelse av verdighet. Vi så etter situasjonsbeskrivelser der disse ble eksemplifisert eller motsagt. Vi så også etter formuleringer som ga uttrykk for hvordan lærerne omtaler barn med utviklingshemming i motsetning til andre barn, – om vekten ble lagt på barnas begrensninger eller om de lå på barnas potensiale for utvikling. Videre så vi på hvordan lærerne omtaler barnas ulike behov og ferdigheter. I begrunnelsene for segregering eller integrering så vi etter formuleringer som ga uttrykk for muligheter for deltakelse i fellesskapet, og hva som i lærernes øyne kvalifiserer for eller hindrer slik deltakelse. I

analysen og drøftingen av lærernes beskrivelser av praksis, kom det fram flere og andre eksempler på hvordan verdighet realiseres eller krenkes i praksis, enn de vi selv hadde drøftet på forhånd. Dette viser at selv om lærerne i liten grad brukte verdighet som begrep, gir skolens praksis og elevenes samhandling mange muligheter for å drøfte verdighet og hva det kan bety i forholdet mellom elever og mellom lærer og elev.

Vi var interessert i verdighet i forhold til inkluderende og segregerte pedagogiske praksiser. Et lite forbehold om begrepsbruk er derfor på sin plass. CRPD (UN, 2016, punkt 11, s. 4) skjelner mellom ekskludering, segregering, integrering og inkludering i opplæringen. Segregering innebærer en plassering av personer med funksjonsnedsettelse «i separate miljøer ... i isolasjon fra elever uten funksjonsnedsettelse.» Integrering beskrives som «en prosess der personer med funksjonshemminger blir plassert i eksisterende generelle utdanningsinstitusjoner» så lenge elevene kan tilpasses seg disse. Inkludering handler ifølge CRPD om systemisk reform som blant annet berører fysiske, metodiske, strukturelle endringer som skal bidra til å bygge ned barrierer som hindrer rettferdig og deltakende læring og læringsmiljø. CRPD presiserer at «å plassere elever med funksjonsnedsettelse i ordinære klasserom uten ledsagende strukturelle endringer» ikke kan defineres som inkludering. I lys av CRPD er det ikke klart hvorvidt semi-segregerte systemer som baser eller forsterkede enheter er å regne som inkluderende praksis. I vår forståelse beskriver kun en av lærerne noe som er tilnærmet lik inkluderende opplæring, og denne anser dette mulig bare opp til en viss alder. De andre beskriver situasjoner beskrevet av CRPD som integrerende praksis. Vårt fokus har ikke vært på hva som utgjør «inkluderende opplæring» som sådan, men på verdighetsforståelser slik de kommer til uttrykk i lærernes pedagogiske praksis. Lærerne selv skjelnet ikke mellom integrering og inkludering i sin praksis: begrepene ble brukt om hverandre i betydningen: å plassere elever med utviklingshemming i ordinære klasserom. Vi har beholdt begrepet inkludering der lærerne beskriver ønske eller forsøk på å inkludere utviklingshemmede elever i et sosialt fellesskap.

Det syntes vanskelig for lærerne å snakke om sin egen forståelse av verdighet. De brukte begrepet i liten grad, og satte selv ikke begrepene menneskeverd eller verdighet i sammenheng med drøftingen av integrering

eller inkluderende opplæring. Da vi spurte direkte hva begrepet innebærer for dem, ble de usikre og vage og støttet seg på standardformuleringer som «alle mennesker er like mye verdt», uten å knytte det til egen praksis. Allikevel fant vi gjennom analysen av lærernes refleksjoner over sine egne pedagogiske praksiser og deres begrunnelser for disse, å kunne skjelve mellom fire forskjellige måter lærerne ga uttrykk for verdighet på: iboende menneskeverd; likeverd; verdighet som sosial anseelse/status og verdighet som tilhørighet. Andre elementer, som ofte forbindes med et liv i verdighet, kom i samtalen ikke like tydelig til uttrykk. Framfor alt synes lærerne å legge vekt på relasjoner og sosial samhandling i større grad enn for eksempel autonomi, retten til å treffe egne valg, egenverd og selvrespekt.

Iboende verdighet/likeverd

Selv om lærernes usikkerhet når det gjaldt begrepet verdighet var påfallende, fant vi en grunnleggende innstilling til elevene i lærernes refleksjoner omkring egen praksis som kan defineres som basert i en verdighetstenkning. Med Nussbaum kan man kanskje si at det handler om en intuisjon om verdighet som er bestemmende i lærernes holdning overfor og i møte med den enkelte elev. Den første umiddelbare assosiasjonen lærerne hadde til begrepet, var «iboende verdighet». Lærerne gjenga en slags programmatisk forståelse av verdighet: at alle i kraft av å være mennesker har verdi, og at menneskeverd ikke er avhengig av ytelse eller forutsetninger. Når bedt om å utdype formulerte en lærer det slik: «Det er helt greit at noen trenger ekstra hjelp». En annen slik: «Du er kommet til denne verden, og har noe å gi uansett hvilke forutsetninger du har.» Svarene kan muligens reflektere en slags forståelse av verdighet knyttet til «arten» menneske, i likhet med det Kittay eller Nussbaum viser til. Imidlertid var det ikke tydelig at lærerne selv satte verdighetsbegrepet eller menneskeverdet i direkte sammenheng med sin pedagogiske praksis. Først og fremst synes menneskeverd for lærerne å handle om måten lærerne omgås elevene på. De legger vekt på at elever med utviklingshemming har krav på å bli møtt med respekt, og å bli tatt alvorlig. Respekt i denne sammenheng, slik lærerne uttrykker seg, handler om holdningen man viser enkeltindividet som

medmenneske, altså i moralsk forstand om lærerens plikt i relasjonen mellom lærer og elev.

Forforståelsen som kommer til uttrykk i alle samtalene er imidlertid ikke likhet, men heller at elevene med utviklingshemming representerer annerledeshet og avvik. Allikevel ser et par av lærerne menneskeverd og likeverd i sammenheng med hverandre. En lærer understreker viktigheten av inkludering for den utviklingshemmedes opplevelse av likeverdighet. Utgangspunktet her er den utviklingshemmedes sårbarhet. Når læreren understreker inkluderende læringsaktiviteter der den utviklingshemmede får oppleve «at andre også strever», synes hun å antyde at møtet med andres sårbarhet gir gjenkjennelse og dermed også bidrar til den utviklingshemmede elevens utvikling av selvrespekt og opplevd likeverd. Dette er en annen type gjenkjennelse enn den f. eks. MacIntyre snakker om. MacIntyres perspektiv er solidaritet med den som er annerledes. Lærerens perspektiv er den utviklingshemmedes annerledeshet, og hennes anliggende er å skape en mulighet for den utviklingshemmede å finne egenverdi i identifikasjon med gjennomsnittselevne. Men denne læreren framhever også gjensidighet i forholdet mellom elever med nedsett kognitiv funksjonsevne og deres medelever, der likeverd i likhet med MacIntyres formuleringer kommer til uttrykk i at «medelever har også noe å lære av dem» (dvs. de utviklingshemmede). Læreren beskriver en bevisst praksis der det vektlegges å drive opplysningsarbeid overfor kontaktlærere og foreldre, for å motvirke fordommer og fremme forståelsen av likeverd. Dette skjer gjennom informasjon om diagnose, følger av diagnose, og på hvilke måter integrering gavner alle elevene. Denne læreren beskriver også ansatser til inkluderende praksis (i motsetning til integrerende) gjennom tilpasset opplæring i klasserommet. Læreren ser her verdighet på to måter, gjennom at gjennomsnittseleven lærer å forholde seg til annerledeshet, mens den utviklingshemmede kan oppnå glimt av likeverd. I denne lærerens praksis kommer en sammenheng mellom likeverd og menneskeverd til uttrykk som noe mennesker deler på tvers av ulikheter. Samtidig understreker læreren at inkluderende praksis i stor grad er til nytte for «den svake» eleven, som gjennom samhandling lærer sosialt samspill, og støttes i sin læring av medelevene, der sistnevnte får rollen som supportere og støttepersoner: «*Medelever gleder seg over at*

han klarte det, og at de klapper for ham, da føler han seg veldig stolt. De støtter. Medelever føler glede over PU-elevens mestring. Viktig at den svake eleven føler seg støttet av sine medelever.»

Læreren gir her uttrykk for en forståelse av menneskelig sårbarhet som et likhetsprinsipp, og viser slektskap til MacIntyres og Nussbaums forståelse: at mennesker aldri egentlig er uavhengige. I sitt engasjement for inkluderende opplæring praksis, bruker læreren seg selv og sin egen sårbarhet for å forklare for medelever, lærere og foreldre den utviklingshemmedes situasjon, for å skape empati og interesse for den andre. Læreren forståelse av likeverd får to uttrykk: inkludering, oppmuntring og støtte for den utviklingshemmede på den ene side, og bevisstgjøring og læring for de andre elevene på den andre siden. Forholdet mellom eleven med nedsatt kognitiv funksjonsevne og medelevene er asymmetrisk: det er den svake eleven som får oppmuntring, mens det er gjennomsnittselevne som gir støtte. Nussbaum og Kittay vil her innvende at det finnes gjensidighet også i asymmetriske relasjoner. En kan si at verdighet og opplevelsen av verdighet oppnås i sammenheng med anerkjennelse og oppmuntring fra medelever, slik det er for alle i klasserommet. Eleven med utviklingshemming får en instrumentell rolle i å minne om alle menneskers sårbarhet og avhengighet. Elevens situasjon vekker dermed sympati og kanskje omsorg. Dette kommer spesielt til uttrykk når den samme læreren mener at mens inkluderende praksis er viktig og nyttig på barnetrinnet, kan det vanskelig forsvares på mellom- og ungdomstrinnet: «Når det er enda større krav som stilles, da kan det blir vanskelig å være integrert, det mener jeg».

Verdighet knyttet til ferdigheter, sosial anseelse og status

Annerledeshet er et tema som går igjen i samtale med lærerne. Elevens manglende evner anses å skape en avstand mellom elevene med utviklingshemming og deres medelever. En kan knytte lærernes beskrivelser og begrunnelser for segregerende praksis konkret til verdighet i tradisjonell forstand som det å forstå og tilpasse seg sosiale normer, og evne til å beherske egne impulser. Dette kom til uttrykk på forskjellige måter i samtale. «Jeg tenker at de andre elevene ser at de er annerledes»,

sier en lærer, og viser til at elever med utviklingshemming mangler sosial kompetanse som gjør at de kan finne seg vel til rette i integrerte klasser. Lærerne beskriver det utfordrende for elevene at de «sliter med sosial omgang». Selv om de snakker om tilrettelegging i klasserommet med tanke på tilpasset opplæring og læringsmiljø som en konkret og selvfølgelig del av sitt virke, kommer det fram at selv med tilrettelegging og hjelpemidler er det noe grunnleggende hos eleven med nedsatt kognitiv funksjonsevne som skaper en permanent barriere i møte med de andre elevene.

Lærernes formuleringer reflekterer en rådende diskurs (jf. Foucault) i skolens universaliserende praksis som er «preget av et sett med forventinger som i utgangspunktet rettes mot alle elever» (Fylling, 2008, s. 99). Elever som ikke når opp til disse forventningene faller utenfor, betegnes som spesielle, eller ses på som avvikende. Formuleringene kan også knyttes til lærernes praksis som spesialpedagoger, hvor målet er en «normalisering» av ulikheter basert på diagnoser definert på bakgrunn av avvik fra det normale (Reindal, 2010, s. 121–122). Lærernes formuleringer knyttet til dikotomien normalitet/avvik gjenspeiler det dominerende syn på elever med nedsatt kognitiv funksjonsevne; et syn som påvirker lærernes pedagogiske praksis og som implisitt gir uttrykk for ulike forståelser av verdighet.

Sett i lys skolens og spesialpedagogikkens normaliserende praksis, kan man si at alle elevers verdighet er knyttet til deres sosiale ferdigheter. Verdighet kommer til uttrykk i sosial anseelse og status. Når lærerne beskriver forskjellene mellom elever med utviklingshemming og andre elever, ligger vekten ikke så mye på deres kognitive funksjonsnivå. Det er i større grad deres manglende kompetanse generelt, og spesielt deres sosiale ferdigheter eller «lekekompetanse», som vektlegges. Lærerne skjelner mellom «godt fungerende» elever, som kan integreres, og svake elever, som vanskeligere kan finne en plass i fellesskapet. I et normaliserings- og likeverdsperspektiv, legger lærerne i opplæringen i stor grad vekt på utvikling av sosiale ferdigheter (f. eks. i motsetning til et fokus på faglig læring). En av lærerne uttrykker det slik: «det faglige utbyttet kan ikke stå i høysetet». Inkluderende opplæring skal, ifølge informantene, tjene eleven med kognitiv funksjonsnedsettelse slik at

han eller hun mestrer sosiale koder. Vi forstår det slik at lærerne mener det er gjennom å mestre disse kodene at elevene oppnår eller erfarer verdighet. Påfallende og avvikende oppførsel eller interesser, medfører tap av verdighet. Jo mer påfallende oppførsel, jo større er tapet av verdighet. En av lærerne sier: «Elevene med psykisk utviklingshemming slet med å bli anerkjent [blant medelever] som fulle, hele, mennesker.» En annen lærer sier at [for å oppnå anerkjennelse] må «elevene med psykisk utviklingshemming ha noe å tilby som andre elever synes er interessant.» En tredje at: «De må ha en greie som gjør at de blir godtatt.» Det vil si at eleven med nedsatt kognitiv funksjonsevne oppleves i elevgruppa både å mangle kompetanse som gir verdighet, og ikke evne å tilføre fellesskapet noe. Dermed kan eleven verken anses som likeverdig, eller inneha en likeverdig funksjon i fellesskapet. Flere av lærerne gir uttrykk for at andre lærere og foreldre til medelever også finner det vanskelig å anerkjenne elever med utviklingshemming som en del av klassen og klassemiljøet. Vekten ligger på å hjelpe den utviklingshemmede eleven til å opptre og samhandle «normalt».

Innenfor en forståelseshorisont av skolens og spesialpedagogikkens skille mellom «normalitet og avvik» (Fylling, 2008, s. 99) antyder lærerne at segregering av elever med nedsatt kognitiv funksjonsevne fra elever som forventes å følge normert læringsprogresjon er den beste løsningen fra og med mellomtrinnet. Unntak vil være prosjektarbeid eller andre typer undervisning, for eksempel i praktiske fag, som kan tilpasses og bringe fram enkeltelevers særskilte ferdigheter. I slike tilfeller understreker lærerne nytten av å inkludere elever med kognitive funksjonsnedsettelse sammen med andre elever. De vil da kunne oppleve eller oppnå verdighet ved å finne anerkjennelse for sine spesielt gode (for eksempel musikalske eller sportslige) evner, eller ved at medelevene «heiet dem frem» da de oppnådde konkrete læringsmål. Det er mulig å lese en slags likeverdsforståelse fra lærerens side i det første tilfellet: Alle elever har svakheter og styrker, og ved å bringe fram enkeltelevers sterke sider bidrar dette til en opplevelse av anerkjennelse som styrker både deres anseelse og selvfølelse. Allikevel gir begge eksemplene uttrykk for en forståelse av asymmetriske forhold mellom elever med kognitiv funksjonsnedsettelse og deres medelever, der verdighet oppnås

gjennom positiv vurdering fra medelevene (flertallet). En lærer knytter verdighet konkret til status i denne sammenheng, og påpeker at selv om læreren legger vekt på likeverd, utvikler elevene selv et statushierarki. Ofte fører dette til at elevene med nedsatt kognitiv funksjonsevne vurderer sin egenstatus som lav, og dermed opplever tap av verdighet. Lærerne beskriver her marginaliseringsprosesser lik de Margalit tar opp i samfunnsammenheng.

Asymmetri i forholdet mellom elever med kognitiv funksjonsnedsettelse og medelever kommer også til uttrykk i tiltak som gir medelever ansvar for integreringen. Det kan være tiltak der medelever hjelper elever med kognitive funksjonsnedsettelse faglig, vennegrupper, eller «dagens venn» der enkeltelever etter tur får ansvar for å hjelpe og inkludere eleven med utviklingshemming gjennom skoledagen. Noen av lærerne vurderer disse tiltakene positivt. Når det gjelder vennegrupper understreker en lærer en likeverdstanke som motivasjon for tiltaket. En annen vurderer tiltak som «dagens venn» som krenkende. Læreren mener det oppleves uverdigg at medelever skal «passe på» eller tvinges til å være sammen med eleven med utviklingshemming. Dette resonnerer med Kristevas forståelse av hvordan mennesker med nedsatt funksjonsevne infantiliseres og sosialiseres til å bli omsorgsobjekter. Eleven med utviklingshemming opplever å bli sett, opplever en form for vennskap og får en opplevelse å være en del av fellesskapet. Samtidig understøtter denne praksisen elevens identitet som annerledes, som hjelpetrengende, som mottaker av omsorg, både i egen bevissthet og blant gjennomsnittselevne. Slik svekkes elevens anseelse blant medelevene, som en som er hjelpetrengende og annerledes. I tillegg er dette tiltak som i stor grad vurderes av lærerne som enten til gagn eller ulempe for gjennomsnittselevne, det vil si at gjennomsnittselevnes verdighet styrkes eller trues av omgangen med elever med kognitive funksjonsnedsettelse. For eksempel oppnår elever anerkjennelse, respekt og selvrespekt gjennom å fungere som hjelpere, ifølge en lærer. På den annen side, ifølge en annen lærer, risikerer de krenkelser fra eleven de er satt til å hjelpe (som læreren mener i større grad har vansker med å forstå og respektere sosiale regler); de blir påført et ansvar de ikke er rede til å takle, eller de frarøves muligheten til egenutvikling gjennom lek og samhandling med likestilte elever.

Lærerne er enige om at integrerende tiltak er vanskeligere jo eldre elevene blir, og at «avstanden» mellom elever med utviklingshemming og medelevene blir større. På bakgrunn av lærernes refleksjoner ser vi at segregering kan knyttes til verdighet på to måter: på den ene side beskytter det gjennomsnittselevens verdighet, på den annen side unngår elevene med nedsatt kognitiv funksjonsevne å miste anseelse eller verdighet i de andres øyne eller å krenkes gjennom nedlatende oppførsel. Lærerne forklarer at elever med nedsatt kognitiv funksjonsevne ofte kompensere for sin manglende kompetanse eller sosiale ferdigheter gjennom aggressiv eller fjollete adferd, eller de berører medelever fysisk. En kan si at de opptrer uverdige. Inkludering kan føre til at de står i veien for medelevers læring, og de kan ha vanskeligere enn andre elever med å vise respekt og «oppføre seg ordentlig». Segregering bidrar også til at gjennomsnittselevens beskyttes mot påfallende og «rar» adferd. I disse begrunnelsene for segregering er det gjennomsnittselevens verdighet og beskyttelse av denne som står i fokus. Men segregering oppleves også til gagn for elevene med utviklingshemming gjennom at de beskyttes mot utestenging, latterliggjøring, krenkende kommentarer, osv. I denne sammenheng kan segregering sies å bidra til å bevare elevens verdighet. Segregering har en konkret funksjon ved at den bidrar til å anerkjenne den enkelte elevs (manglende) evner, og dermed samtidig å beskytte elevene med nedsatt funksjonsevne mot tap av verdighet. Elevens verdighet må beskyttes ved at de slipper å framstå i fellesskapet som «ekle», «rare», forstyrrende osv.

Verdighet i sammenheng med tilhørighet, mestring og selvrespekt

Alle lærerne vektlegger tilhørighet i forbindelse med spørsmål om inkluderende opplæring eller segregerte klasser. Tilhørighet er også en av de sentrale kapasitetene i Nussbaums liste, som hun selv antyder sentral (Nussbaum, 2006, s. 77, 292) Hun mener et fravær av like muligheter for sosial tilhørighet vil innebære mangel på verdighet og selvrespekt. Hun knyttet dette til ikke-diskriminering som prinsipp. I lærernes refleksjoner framlegges tilhørighet som begrunnelse både for integrering og for segregering. Lærerne observerer at integrering ofte fører til sosial

isolasjon og ensomhet. Eleven med nedsatt kognitiv funksjonsevne «faller utenfor». Derfor mener en av lærerne at elever med nedsatt kognitiv funksjonsevne må ha en gruppe likesinnede å forholde seg til, som en base som gir tilhørighet og mestring, og være rotfestet i denne når de «går ut og møter de andre» i praktiske fag. Læreren mener at hvorvidt elevene opplever anerkjennelse og tilhørighet sammen med gjennomsnittselever er avhengig av den enkelte elevs funksjonsnivå, og hvorvidt de kan knyttes opp mot de toneangivende medelevene. Alle lærerne mener at elever med kognitiv funksjonsnedsettelse i mange tilfeller selv vil oppleve at de er annerledes, mangler status eller ekskluderes. Dette påvirker både deres følelse av tilhørighet, deres følelse av mestring og dermed også deres selvrespekt. Lærerne legger vekt på at elevene må få oppleve frihet til å være seg selv og forfølge egne interesser. De opplever dette viktig både for læringsmiljøet og for elevenes mestringsfølelse og selvtillit. En av lærerne understreker at kontakt med andre blir et økende behov i ungdomsalder, da individet formes i stor grad. Lærerne ser altså en sammenheng mellom tilhørighet, mestring og selvrespekt. Det kan tolkes dit hen at elevene opplever verdighet gjennom sosial kontakt, identifikasjon og tilhørighet til en gruppe, og gjennom å oppleve frihet til å utfolde seg uten nødvendigvis å måtte forholde seg til sosiale koder det er vanskelig å mestre. Segregering fungerer altså i mange tilfeller som et tiltak som ivaretar elevenes kapasitet for tilhørighet og selvrespekt tilsvarende Nussbaums tilnærming, og bidrar til å bevare elevenes verdighet.

En av lærerne gir i denne sammenheng også et eksempel på vellykket integrering: Elever med nedsatt kognitiv funksjonsevne fikk opplæring sammen med elever som hadde norsk som fremmedspråk. Disse elevene var samtidig vel ansett i klassen som helhet. Deres ivaretagelse av elevene med utviklingshemming ble et mønster for de øvrige elevene. Læreren forklarer at dette muligens var vellykket fordi de andre elevene (de som hadde norsk som fremmedspråk) «også hadde en svakhet».

At lærerne begrunner segregering med identifikasjon, tilhørighet og manglende sosial kompetanse er interessant. Det kan synes som tilhørighet og mestring som grunnlag for de utviklingshemmedes verdighet dermed er å finne i deres felles identitet som utenforstående det større elevfellesskapet. Det kan synes som om elever med nedsatt kognitiv

funksjonsevne finner en befrielse i dette utenforskapet: at man i et felles utenforskap finner en frihet til selvutvikling og mulighet for identifikasjon på tvers av evner, som de ikke finner innenfor «normalen». Vi forstår lærerne slik at i dette utenforfellesskapet, opplever elevene seg selv som deltakende subjekter; de oppnår personstatus.

Når vi setter lærernes synspunkter på integrerende og segregerende praksiser i sammenheng med verdighetstenkning ser vi at de ikke nødvendigvis ser en sammenheng mellom inkluderende opplæring og verdighet, slik CRPD forutsetter. Her er skillet CRPD gjør mellom integrering og inkludering et viktig moment. Segregering oppleves av lærerne som et bedre alternativ for elevene både for å ivareta deres verdighet, beskytte medelevenes verdighet og skape grunnlag for en opplevelse av selvrespekt. Lærerne framhever ikke inkluderende tiltak som en måte å utvikle og sikre elevenes verdighet på. Snarere gjør elevenes tilstand det vanskeligere å finne inkluderende tiltak jo eldre elevene blir. I dette perspektivet kan det i lærernes øyne virke som at retten til inkluderende opplæring står i veien for, heller enn er til gagn for, elever med utviklingshemming. Lærerne selv påpeker ikke her behovet for systemisk endring slik CRPD legger vekt på. Lærerne understreker i stedet at muligheten for inkluderende opplæring i stor grad er avhengig av evnene til den enkelte eleven. Slik kan en si at i lærernes beskrivelse av praksis, kan integrerende praksis opplæring bidra til å true eller svekke elevens opplevelse av verdighet. Dermed blir også praksisen et uttrykk for manglende respekt og anerkjennelse av den enkelte elevs forutsetninger, behov, og dermed hans eller hennes likeverd.

Avslutning: Verdighet og menneskeverd som grunnlag for pedagogisk praksis?

I denne artikkelen har vi hatt som mål å drøfte inkluderende forståelser av verdighet, og verdighet i læreres pedagogiske praksis i møte med barn med utviklingshemming. Utgangspunktet var det vi mener er et dobbelt spenningsfelt mellom ekskluderende og inkluderende diskurser: verdighetsbegrepet er ikke enhetlig, og tradisjonelle forståelser som påberoper seg universalitet, fokuserer på egenskaper eller idealer som personer

med nedsatt kognitiv funksjonsevne, avhengig av grad, ikke besitter eller ikke evner å oppnå. Inkluderende opplæring som et ideal som fremmer verdighet kan oppleves å stå i motsetning til spesialpedagogikkens målsettinger.

Vi ønsket å drøfte verdighetsbegrepets anvendelse og betydning både teoretisk og i sammenheng med pedagogisk praksis hvor verdighet/menneskeverd er en grunnleggende verdi. Tradisjonelle forståelser av verdighet er basert i opplysningstidens humanisme med fokus på autonomi og fornuft, eller på verdighet som noe man oppnår gjennom dannelse. Vi drøftet så inkluderende tilnærminger til verdighet, først med utgangspunkt i menneskelig sårbarhet, kapasiteter og gjensidighet. Deretter presenterte vi tilnærminger som tar utgangspunkt i singularitet, og verdighet som et resultat av opprettholdelsen av rettigheter. I artikkelens andre del drøftet vi verdighet i lys av fem erfarne læreres forståelser av inkluderende/integrerende og segregerende pedagogisk praksis.

I samtalene med disse ble det tydelig at lærerne ikke hadde et bevisst forhold til verdighetsbegrepet. De skjelnet heller ikke mellom integrerende og inkluderende praksis. De beskriver i hovedsak en praksis lik den CRPD beskriver som «integrering.» Lærerne formidlet en generell og tradisjonell forståelse av verdighet, og knyttet den ikke til sin pedagogiske praksis når de ble spurt. Gjennom samtalene formidlet lærerne allikevel en intuitiv forståelse av verdighet som preget deres tanker om integrering og segregering. Med utgangspunkt i Kittays beskrivelse av verdighet i omsorgsrelasjoner, kan en si at gjennom lærernes omsorg og omtanke, formidles verdighet til den enkelte elev. Lærerne gir også uttrykk for en sammenheng mellom tilhørighet og selvrespekt som resonnerer med Nussbaums forståelse av verdighet, og manglende tilhørighet som tap av verdighet og ydmykelse. Lærernes refleksjoner knytter seg til konkrete erfaringer i møte med elever innenfor et eksisterende skolesystem, der inkludering (ifølge Nussbaum, det sosiale grunnlaget for selvrespekt) avhenger av den utviklingshemmede elevens sosiale ferdigheter: De må ha noe å tilby som er attraktivt. Når elevene ikke har dette «noe» er segregerende tiltak stedet hvor elevene opplever verdighet. De fem lærerne beskriver også situasjoner der integrering medfører tap av verdighet, enten på grunn av elevenes manglende sosiale ferdigheter, eller

i situasjoner der de blir objekter i medelevenes læring. I valget mellom integrering som en mangelfull implementering av inkluderende opplæring, og segregering mener lærerne at det er i segregerte opplærings situasjoner at elevenes verdighet er best ivaretatt.

Kan lærere ha nytte av å drøfte danning og verdighet på inkluderende måter som kan gi muligheter for utviklingshemmedes deltakelse både i ordinær inkluderende opplæring, i egne liv og samfunnet for øvrig etter endt skolegang? Vi mener at inkluderende verdighetsforståelser som kritisk ideal for pedagogisk praksis kan bidra til å realisere målene om inkluderende opplæring som noe som angår alle elever, og som forutsetning for å skape et inkluderende samfunn der utviklingshemmedes erfaringer spiller en rolle.

Eksemplene på inkluderende teoretiske tilnærminger til verdighetsbegrepet har både moralsk og politisk utgangspunkt og hensikt. Kittays omsorgsetikk legger vekt på gjensidighet i mellommenneskelige relasjoner. Dersom denne forståelsen av verdighet skal ha en samfunnsmessig betydning, må den erfares i praksis og læres. MacIntyres forståelse av praktisk dømmekraft i fellesskap, til fellesskapets beste, gir innspill til hva inkluderende opplæring kan bety ikke bare for den utviklingshemmede, men for hele skolesamfunnet. Utgangspunktet hans er utvikling av uavhengig praktisk dømmekraft i erkjennelse egen avhengighet av andre. Selv om han ender opp med å beskrive hva «vi» kan lære av mennesker med utviklingshemming, formidler han en forståelse av praktisk dømmekraft som en felles bestrebelse der også den utviklingshemmedes erfaring og stemme er nødvendig – til fellesskapets beste. Margalit og Kristeva setter krenkelse og ydmykelse i sammenheng med marginalisering og velmenende velgjørenhet. Ved å understreke deltakelse og interaksjon, kan de bidra til en annen forståelse av verdighet og danning som ivaretar alle elevers status og verdighet i deres unike måter å være mennesker på.

Forfatteromtale

Lena Lybæk er førsteamanuensis ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er programkoordinator for mastergradsprogrammet i «Human rights and multiculturalism»

og leder for forskergruppa «human rights and diversities.» Lybæk har en PhD fra Universitetet Durham, UK, og underviser blant annet i kritiske, kulturelle og religiøse perspektivet på menneskerettighetene, og i KRLE i lærerutdanningene. Hun har jobbet med religion og migrasjon, og perspektiver knyttet til religion, kulturelt mangfold og menneskerettigheter i lærerutdanningene. Lybæk har ledet flere internasjonale og lokale utviklingsprosjekter knyttet til de samme temaene. Hun har også en interesse for rettighetene til mennesker med nedsatt kognitiv funksjonsevne.

Åse-May Svendsen er lektor og jobber nå som lærer i vanlig skole. Har 25 års erfaring fra forskjellige undervisningsstillinger. Hun har alltid engasjert seg for elever med spesielle behov, og ønsker å tilrettelegge for en best mulig livskvalitet for denne elevgruppen. Hun har jobbet både med elever med psykisk utviklingshemning som har vært integrert i vanlig barne-/ungdomsskole, elever i spesialklasser på yrkesskole, og med elever som har gått på segregert skole. Åse-May Svendsen har også ca. tre års erfaring som høgskolelektor.

Litteratur

- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. (Skriftserie Notat nr. 2). Volda: Høgskulen i Volda.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i skolen*. Barneombudets fagrappport 2017. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf.
- Carlson, L. (2010). *The Faces of Intellectual Disability: Philosophical Reflections*. Bloomington: Indiana University Press.
- Davy, L. (2015). Philosophical Inclusive Design: Intellectual Disability and the Limits of Individual Autonomy in Moral and Political Theory. *Hypatia*, 30(1), 132–148.
- Drejer, E. (1994). *Interesser og Identitet. En analyse av Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon 1950–1990*. (SEFOS Notat. – SEFOS 95, 179). Bergen: SEFOS – Senter for samfunnsforskning.
- Eknes, J. (2014). Hva er utviklingshemming? Definisjon og begrepsbruk. *SOR Rapport* (6), 94–101.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. (Doktorgradsavhandling). University of Bergen, Bergen. Hentet fra: <https://bora.uib.no/handle/1956/3303>

- Goble, C. (2004). Dependence, Independence and Normality. I J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (Red.), *Disabling Barriers – Enabling Environments* (s. 41–46). London: Sage.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. London: Penguin.
- Griffin, J. (2010). *On Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Grue, J. (2013). Rhetorics of difference. Julia Kristeva and disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(1), 45–57. doi:10.1080/15017419.2012.660705
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). Active interviewing. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Postmodern Interviewing* (s. 66–80). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- ICD-10. (2019). Oslo: Direktoratet for e-helse. Hentet fra: <https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>.
- Johnsen, B. H. (2010). Annerledeshet og utdanning. Didaktiske muligheter i lys av sårbarhetens politikk. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 126–147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kittay, E. F. (2005a). At the margins of moral personhood. *Ethics*, 116(October), 101–131.
- Kittay, E. F. (2005b). Equality, Dignity and Disability. I M. A. Lyons & F. Waldron (Red.), *Perspectives on Equality. The Second Seamus Heaney Lectures*. (s. 93–119). Dublin: The Liffey Press.
- Kittay, E. F. (2009). The Personal is philosophical is political: a philosopher and mother of a cognitively disabled person sends notes from the battlefield. *Metaphilosophy*, 40(3–4), 606–625.
- Kittay, E. F. (2011). The Ethics of Care, Dependence, and Disability. *Ratio Juris*, 24(1), 49–58.
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kristeva, J. (2010). Liberty, Equality, Fraternity and ... Vulnerability. I *Hatred and Forgiveness* (s. 29–45). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2013). A Tragedy and a Dream. *Irish Theological Quarterly*, 78(3), 219–230.
- Lied, I. M. (2012). Variasjoner i funksjonsevne som vilkår: En diskusjon av funksjonshemming og menneskesyn i lys av Martha Nussbaums politiske filosofi. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 47(2), 130–142.
- Locke, J. ([1689] 2003). The Second Treatise. I I. Shapiro (Red.), *Two Treatises of Government and a Letter Concerning Toleration*. New Haven: Yale University.
- Lorenzen, E. (2008). Psykisk utviklingshemning – hvordan stilles diagnosen? *Tidsskriftet den norske legeforening*, 128(2), 201–202. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2008/01/kronikk/psykisk-utviklingshemning-hvordan-stilles-diagnosen>
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need Virtues*. Chicago and La Salle, IL: Open Court.

- MacIntyre, A. (2007 [1981]). *After Virtue* (Third edition). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Margalit, A. (1996). *The Decent Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McMahan, J. (2009). Cognitive Disability and Cognitive Enhancement. *Metaphilosophy*, 40(3–4), 582–605.
- Mittler, P. (2003). Meeting the Needs of People with an Intellectual Disability: International Perspectives. I S. S. Herr, L. O. Gostin, & H. H. Koh (Red.), *The Human Rights of Persons with Intellectual Disabilities* (s. 25–48). Oxford: Oxford University Press.
- NOU (2016: 17). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bobaf226586543ada7c53ob4482678b8/no/pdfs/nou20162016001700odddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 273–300. Hentet fra <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2>
- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2–3), 33–59.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2008). Human Dignity and Political Entitlements. I The President’s Council on Bioethics (Red.), *Human Dignity and Bioethics: Essays Commissioned by the President’s Council on Bioethics. Part 4: The Source and Meaning of Dignity*. Washington, D.C.: The President’s Council on Bioethics.
- Rawls, J. (1996). *Political Liberalism. Revised edition*. New York: Columbia University Press.
- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnæringen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (s. 116–132). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. Oxford: Routledge.
- Simplican, S. C. (2015). *Capacity Contract: Intellectual Disability and the Question of Citizenship*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Singer, P. (2005). Ethics and Disability: A Response to Koch. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(2), 130–133.
- tenBroek, J. (1966). The Right to Live in the World: The Disabled in the Law of Torts. *California Law Review*, 54(2), 841–916. doi:<http://dx.doi.org/doi:10.15779/Z384J44>
- UN, The Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. Hentet fra https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

- Utdanningsforbundet. (udatert). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Waldron, J. (2017). *One Another's Equals: The Basis of Human Equality*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School Placement and Classroom Participation among Children with Disabilities in Primary School in Norway: A Longitudinal Study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305–319. doi:10.1080/08856250802387257
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497–512. doi:10.1080/13603110903131739
- Wetz, F. J. (2005). *Illusion Menschenwürde. Aufstieg und Fall eines Grundwerts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wood, A., & O'Neill, O. (1998). Kant on Duties Regarding Nonrational Nature. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 1, 72, 189–228.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.