

SPRÅKETS KATEGORISERENDE MAKT

En drøfting av fordeling av definisjonsmakt
ved hjelp av Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas

Av
Mari Klakegg Bruflot
Anette Vensbakk Strømhaug

Masteroppgave i spesialpedagogikk
ved Avdeling for humaniora,
idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer, våren 2011



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

FORORD OG TAKKSIGELSER

Vårt liv tok i fjor vår en overraskende vending. Et nytt landskap åpnet seg, et landskap hvor filosofiske tanker begynte å spire.

Underveis i prosessen har vi hatt glimt av innsikt. Noen av glimtene forsvant før vi fikk grepet tak i dem, andre glimt har gitt oss grobunn for utvikling, en tankemessig utvikling som har åpnet opp for nye perspektiver på omgivelsene, på menneskene og på livet.

Prosesen føles uendelig, vi er underveis. Vi jakter ikke etter et mål, men tar heller en runde.

Takksigelser rettes mot familie, kjærester og venner for deres oppmuntring og tålmodighet. Takk til våre kjære studentkollegaer for inspirerende matpauser og samtaler. Takk til forelesere og bibliotekarer for deres verdifulle bidrag og hjelpelighet. Vi vil også rette en takknemmelighet til hverandre for et fruktbart og eventyrlig samarbeid.

Og sist, men mest av alt vil vi takke vår veileder Jenny Steinnes som på uvurderlige vis har loset oss gjennom denne prosessen og tilført verdifull inspirasjon. Hennes rike viten og innsikt har gitt oss essensielle bidrag til refleksjoner uten å begrense våre egne betraktninger og overveielser.

Lillehammer, april 2011

Anette Vensbakk Strømhaug og Mari Klakegg Bruflot

INNHold

DEL I: INNLEDNING	11
Bakgrunn	11
Presentasjon av problemstilling	13
Design og struktur	13
DEL II: VITENSKAPSTEORETISK OG METODISKE VALG OG TILNÆRMINGER	15
Et poststrukturalistisk utgangspunkt	15
Valg av teoretiske perspektiver	17
Michel Foucault	18
Jacques Derrida	19
Julia Kristeva	19
Emmanuel Levinas	20
Reflekterende filosofisk metode	20
Plassering av oppgaven i et spesialpedagogisk teoretisk landskap	21
DEL III: ANVENDELSE AV POSTSTRUKTURALISME I PEDAGOGISK FORSKNING	25
Anvendelse av perspektiver på internasjonalt nivå	26
Anvendelse av perspektiver på nasjonalt nivå	28
Forskningsfelt tilknyttet definisjonsmakt	29
DEL IV: VÅR BRUK AV BEGREPER	31
Definisjonsmakt	31
Den andre	31
DEL V: KAN EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT MELLOM MENNESKER BEGRUNNES I:	33
Maktstrukturenes overtak?	33
Ufravikelige maktstrukturer?	33
Maktens jerngrep i kontrollerende prosesser?	35

Ekspertisens maktovertak?	37
Språkets kategoriserende makt?	38
Den kategoriserende dominans?	38
Sannhetens tilblivelse gjennom språklige definisjoner?	40
Supplementets makt?	42
Behov for å fremheve egen identitet?	45
Frykt?	49
DEL VI: HVILKE KONSEKVENSER KAN EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT FØRE TIL?	52
Forsakelse av den andres annerledeshet?	52
Forårsaker vi den andres død?	54
...Og vår egen død?	55
DEL VII: KAN EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT REDUSERES GRUNNLAGT I:	57
Refleksjon rundt rådende sannheter?	57
Refleksjon rundt språklige strukturer?	59
Konfrontasjon med egen fremmedhet?	60
Gjestfrihet mot det uendelige annet?	62
Spøkelsenes påminnelser?	65
DEL VIII: EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT – EN DETERMINERT TILSTAND?	68
DEL IX: EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT – ET DELT ANSVAR?	70
Vårt ansvar?	70
Den andres ansvar?	71
DEL X: DET ULØSELIGE PARADOKS?	73
DEL XI: AVSLUTNING, ELLER EN NY BEGYNNELSE?	75

ARTIKKEL: ”Definisjonsmakt - et privilegium, eller en begrensning?” 79

LITTERATUR – ARTIKKEL 93

LITTERATUR - TEORETISK KAPPE 95

DEL I: INNLEDNING

Han gruer seg. I dag skal han møte mange nye mennesker, og han vet hva som venter han. Han har opplevd det før.

Døren åpner seg. En gruppe mennesker venter på ham. Øynene deres sperres litt opp, før de raskt tar seg i det. De kommer ham i møte. Hilser på ham. Men blikkene deres avslører dem, blikkene trekkes mot noe annet enn hans blick. De trekkes mot rullestolen. Han kan merke hvordan merkelappen klistres mot ryggen hans. Funksjonshemmet. Opplever de ham som noe fremmed? Skummelt? Ukjent?

Bakgrunn

Definisjonsmakt... begrepet vekket oss. Makt til å definere. Makt til å definere andre mennesker. Makt til å bestemme det værende og det ikke-værende. Det blir tegnet rammer for definisjonens innhold. Rammer som både skaper og begrenser vår tanke, erkjennelse og handling.

Som spesialpedagog kan definisjonsmakt gi opphav til en ulmende uro, vi kjenner på faren for en grunnleggende og dyptliggende urettferdighet. Vår uro får oss til å stille spørsmål ved om ulike mennesker har den samme muligheten til å definere seg selv i møte med andre? Hvem har definisjonsmakt? Hvordan skapes den? I vårt møte med det vi våger å omtale som forsvarerne av pluralistiske fortellinger ble vår indre uro vekket og satt i bevegelse. Uroen

vedvarte og ble stadig kilde til nye undringsprosesser, undringsprosesser som ligger til grunn for dette prosjektet. Vårt møte med de nye perspektivene inspirerte oss og reviderte våre tanker på verden omkring oss. Perspektivene iverksatte refleksjoner rundt språkets betydning for vår adgang til forståelse av oss selv og andre mennesker. Perspektivene gav grobunn til spørsmål om underliggende språklige strukturer og systemer kan ha betydning for fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker.

Det å inneha en total definisjonsmakt over egen identitet kan kanskje betegnes som en umulighet. Trolig vil man alltid ha behov for å definere både seg selv og andre gjennom egne begreper og forståelsesrammer. Likevel fører vår uro oss mot spørsmålene om noen mennesker i større grad enn andre har redusert mulighet til å definere seg selv. Er definisjonsmakt skjev fordelt mellom ulike grupper mennesker? Hvilke følger kan en slik skjevfordeling av makt innebære? Disse spørsmålene utgjør oppgavens hovedanliggende. Vi anser spørsmålene som nødvendige, de grunner i etikk og berører oss alle.

Som spesialpedagog føler vi oss spesielt berørte av slike spørsmål fordi de berører noen grunnsteiner som danner fundamentet for spesialpedagogikkens profesjon. For ligger det ikke allerede i navnet spesialpedagogikk en definisjonsmakt til å definere det ”spesielle” i det ”alminnelige”? Som spesialpedagog møter vi barn og voksne som står i faresonen for å bli ekskludert og marginalisert fra et sosialt fellesskap. Det å reflektere rundt strukturer som kan forårsake slike prosesser kan dermed være betydningsfullt. Kan vi som spesialpedagoger være delaktige aktører i ekskluderende prosesser?

Denne oppgaven kan ikke by på empiriske fakta, heller ingen avdekking av endelige sannheter. Den søker heller en oppmerksomhet rundt noen grunnleggende fundamentaler som berører menneskelige relasjoner. Vi vil innby til en undring rundt underliggende fenomener som kan påvirke vår erkjennelse og ikke-erkjennelse av den andre ved hjelp av perspektiver hentet fra Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas. I den poststrukturalistiske ånd vil vi ikke forsøke å fastsette definisjonsmaktens meningsinnhold, men heller reflektere rundt begrepets komplekse forordning. Vi er redd for at en defineringsprosess kan stå i fare for å begrense unike uttrykk. Vi ønsker derfor å rette blikket mot egenskaper og elementer som ikke lar seg forklare gjennom språkets symbolske karakter. Vi er på jakt etter det unike og det partikulære.

Presentasjon av problemstilling

Oppgavens problemstilling er som følger: *Er definisjonsmakt skjevt fordelt mellom mennesker? Hvilke konsekvenser kan dette i så fall føre til?*

Vi vil nærme oss denne problemstillingen med utgangspunkt i en reflekterende filosofisk metode med spesialpedagogisk forankring. Poststrukturalistiske perspektiver vil danne grunnlag for vår undringsprosess rundt fordeling av definisjonsmakt. Innenfor poststrukturalismen er språklige aspekter sentralt i utforskning og undersøkning av de virksomme og komplekse konstellasjoner mellom mennesker, i kultur og samfunn. Perspektivene har inspirert oss til en fordypning mot språklige strukturer og prosesser som grunnlag i besvarelsen av oppgavens problemstilling. Vi vil imidlertid også berøre enkelte perspektiver som ikke direkte retter seg mot språklige aspekter, men som vi likevel anser som betydningsfulle i spørsmålet om fordeling av definisjonsmakt.

Design og struktur

Masteroppgaven består av to tekster: den første delen omfatter en teoretisk kappe med redegjørelse for valg av metode, perspektiver og tidligere forskning tilknyttet oppgavens problemstilling. I den teoretiske kappens hoveddel vil vi nærme oss problemstillingen gjennom teoretiske perspektiver og refleksjoner rundt disse. Masteroppgavens andre del består av en artikkel med tittelen ”Definisjonsmakt – et privilegium, eller en begrensning?” Artikkelen tar sikte på å bringe ut aspekter av masteroppgavens essens. Masteroppgavens teoretiske kappe vil imidlertid berøre flere perspektiver og momenter som går utover artikkelens omfang. Artikkelen er planlagt innsendt til tidsskriftet *Spesialpedagogikk*.

Masteroppgavens teoretiske kappe består av følgende deler: *Del I* består av introduksjon til oppgaven. *Del II* omfatter metodiske valg og tilnærminger. I denne delen vil vi først gi en kortfattet presentasjon av kjennetegn ved den poststrukturalistiske tradisjonen før vi går nærmere inn på oppgavens utvalgte teoretikere og deres bakgrunn. Videre vil vi fremstille vårt valg av reflekterende filosofisk metode. Til slutt i dette kapittelet vil vi belyse oppgavens relevans for det spesialpedagogiske feltet. *Del III* omfatter fremlegg av forskning tilknyttet oppgavens problemstilling, både på internasjonalt og nasjonalt nivå. *Del IV* innebefatter redegjørelser av vår bruk av sentrale begreper i oppgaven.

Del V består av refleksjoner rundt systemer og prosesser som på ulike måter kan belyse hvorvidt definisjonsmakt er skjev fordelt mellom mennesker. I *Del VI* stiller vi spørsmål ved hvilke konsekvenser som kan vise seg i en skjevfordeling av definisjonsmakt. I *Del VII* og *Del VIII* vil vi foreta diskusjoner rundt hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt kan reduseres eller om en skjevfordeling kan betegnes som en determinert tilstand. I *Del IX* vil det bli foretatt refleksjoner rundt det ansvar som vi selv og den andre kan være bærer av i fordelingen av definisjonsmakt. Videre stiller vi spørsmål ved om en skjev fordeling av definisjonsmakt bunner ut i et grunnleggende paradoks. Dette utgjør *Del X*. *Del XI* omfatter oppgavens avsluttende kommentarer.

DEL II: VITENSKAPSTEORETISK OG METODISKE VALG OG TILNÆRMINGER

Følgende kapittel vil gi en oversikt over metodiske valg for oppgaven. Vi vil først se på noen kjennetegn ved den poststrukturalistiske tradisjon før vi utdyper vårt valg av en poststrukturalistisk tilnærming i belysning av oppgavens problemstilling. Vi vil her komme nærmere inn på vårt valg av perspektiver hentet fra Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas. Vi vil gi en kortfattet presentasjon av tenkernes ulike bakgrunner for å vise til noen av de ulike innfallsvinklene de ulike perspektivene kan bidra med i refleksjonen rundt fordeling av definisjonsmakt. Videre i kapittelet vil vi gjøre rede for og begrunne vårt valg av reflekterende filosofisk metode. Til slutt i dette kapitelet vil vi belyse problemstillingens relevans for det spesialpedagogiske feltet.

Et poststrukturalistisk utgangspunkt

Poststrukturalismen vokste frem i Frankrike på 1960- og 1970-tallet som en videreføring av den strukturalistiske tradisjonens oppgjør med humanismen, men samtidig også som en kritikk av den strukturalistiske tradisjonens perspektiver om ahistoriske og allmenngyldige strukturer. Den viktigste forskjellen mellom poststrukturalismen og strukturalismen er at sistnevnte tar sikte på å analysere og avdekke strukturerer for å finne frem til generelle lovmessigheter og sannheter, mens poststrukturalismens ambisjoner er å finne frem til det partikulære, det forskjellige. I motsetning til strukturalismens bestrebelser etter ahistoriske strukturer for å komme frem til et felles og sikkert utgangspunkt, vektlegger poststrukturalismen erkjennelsens kontekstavhengighet. Her finnes det ingen enerådende sannhet, snarere ulike pluralistiske fortellinger (Rendtorff, Raffnsøe & Diderichsen, 2003:217, Solvang, 2005:83-86).

Poststrukturalismens perspektiver vokste dermed frem som en reaksjon mot det moderne samfunnet som søkte etter universelle sannheter i troen på det store fremskrittet. Moderne perspektiver betraktet subjektet som autonomt handlende. Dette står i kontrast til poststrukturalismen hvor subjektet ikke sees på som autonom skaper av seg selv og sin sosiale verden, men snare fastlåst i et komplekst nettverk av sosiale relasjoner. Disse relasjonene blir bestemmende for individets tilværelse i omgivelsene. Individet blir til en subjektposisjon

gjennom språklige strukturer og diskurser (Corker & Shakespeare, 2002:3-4, Rendtorff et al., 2003:217-222, Solvang, 2005:83-86).

Innenfor den poststrukturalistiske tradisjon er utforskning av språklige strukturer sentralt. Tradisjonelt har ord og begreper blitt betraktet som et tegn som refererer til en nåværende mening, som om det var en mening bakenfor tegnet eller begrepet. Ferdinand de Saussure blir ofte betegnet som strukturalismens grunnlegger og utfordret et slikt syn gjennom sin revolusjonerende språkvitenskap. Saussure argumenterte for at språket gir mening gjennom begrepers relasjon og kontrast til andre begreper. For eksempel får betegnelsen ”levende” mening gjennom å vise til ”død” som et differerende begrep. Vår mening i verden skapes med utgangspunkt i et slikt syn ut i fra de interne strukturene av forskjeller i språket. Den poststrukturalistiske tradisjon har sitt utgangspunkt blant annet i Saussures språkvitenskap. Formuleringen ”forfatteren er død” av Roland Barthes kan beskrive poststrukturalismen i en setning. Idéen om en autonom og viljebesittende forfatter tilskrives det moderne samfunn. Innenfor poststrukturalismen betraktes tekster som et flerdimensjonalt rom hvor en mengde skrifter støtes mot hverandre. Forfatteren kan ikke utvikle originale tekster, kun imitere og forene allerede foreliggende aspektet (Belsey, 2002a:10-19, Rendtorff et al., 2003:176-178, Solvang, 2005:83-84).

Tenkerne innenfor poststrukturalismen anskueliggjør filosofien gjennom teoretisk reflekterende praksis hvor det ofte tas utgangspunkt i en gitt teoretisk, historisk eller sosial sammenheng i forsøket på å utforske problemer som kan anskueliggjøres i slike felt. I motsetning til å søke etter det selvinnyttende, tilstreber poststrukturalistiske tenkere å finne frem til og utfordre begivenhetsbevissthet og singularitet gjennom utforskning av formede og etablerte forbindelser og strukturer som kan utarte seg som nødvendigheter og universaliteter. Poststrukturalistiske perspektiver retter blikket mot hvordan mening skapes og reproduseres og kan derfor gi mulighet til og skape refleksjon rundt statiske og etablerte syn på verden omkring (Belsey, 2002a:5,107, Rendtorff et al., 2003:217-222).

Med grunnlag i en teoretisk reflekterende praksis søker poststrukturalistiske tenkere å reformulere gitte strukturer. Slike reformuleringer kan resultere i en avdekking av kanskje nye og mer sentrale problemstillinger. Gjennom en utforskning av begrepers og fenomeners legitime relasjoner søker den poststrukturalistiske tradisjon å erstatte de gitte sannheter med tanken om at erkjennelse er en løpende og uavsluttet prosess. Fordi erkjennelse blir sett på

som noe kontekstavhengig, kan den ikke blottlegges fullt ut, den må snarere forbli implisitt og holdes åpen for debatt. Det underliggende verdigrunnlaget i poststrukturalistiske perspektiver taler for en samfunnsform med størst mulig rom for at alle mennesker skal komme til orde (Belsey, 2002a:5,107, Rendtorff et al., 2003:217-222).

Valg av teoretiske perspektiver

Refleksjonsgrunnlaget i oppgaven består av perspektiver hentet fra Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas, og felles for perspektivene er at de kan betegnes som poststrukturalistiske (Rendtorff, et al., 2003, Belsey, 2002a, Lechte, 1995). Det må imidlertid understrekes at det eksisterer en rekke farer ved å plassere disse tenkerne i en poststrukturalistisk kategori ettersom de selv utfordrer kategorisk tenkning. Videre må det også presiseres at teoretikerne kan kategoriseres innenfor ulike tradisjoner. I boken *Fifteen Key contemporary thinkers: from structuralism to postmodernity* (Lechte, 1995) blir Derrida, Foucault og Levinas kategorisert som poststrukturalister, mens Kristeva betegnes som semiotiker. I boken *Fransk filosofi. Engasjement og struktur* (Rendtorff, et al., 2003) blir Derrida og Foucault omtalt som poststrukturalister, mens Levinas betegnes innenfor fenomenologi og hermeneutikk. Kristeva blir i denne boken kategorisert som strukturalist og semiotiker, men hun er også nevnt i tilknytning til poststrukturalistisk forskningsmiljø. Kemp fremhever at Levinas verken kan betegnes som eksistensfilosof eller poststrukturalist ettersom disiplinene utelukker hverandre, likevel kan Levinas forene disse ved at hans arbeider kan knyttes til begge retningene (Kemp, 1992). Steinnes fremholder at Levinas kan presenteres som poststrukturalist på grunnlag av at hans perspektiver påpeker begrensninger innenfor strukturalismen (Steinnes, 2007:46). Også i forhold til Foucault sine perspektiver kan det stilles spørsmål ved hvorvidt de kan betegnes som poststrukturalistiske, selv betegner han sine perspektiver for arkeologisk eller genealogisk (Schaanning, 1993:401).

I besvarelsen av oppgavens problemstilling vil vi hovedsaklig forholde oss til primærlitteratur hentet fra Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas. Perspektivene er ikke direkte rettet mot det spesialpedagogiske feltet,¹ men de kan likevel være betydningsfulle i refleksjoner rundt spesialpedagogisk grunnlagstenkning. Kanskje kan det være fruktbart at rådende tenkning

¹ Kristeva har imidlertid omhandlet temaer tilknyttet funksjonshemming i sine arbeider, blant annet gjennom boken *Brev til Presidenten - om mennesker med funksjonshemming* (2008). Det må også understrekes at Foucault med sine historiske analyser av galskapens utvikling i boken *Galskapens historie* (1999) retter seg mot normalitet og avvikspromatikk.

innenfor det spesialpedagogiske feltet i større grad utsettes for refleksjon rundt grunnleggende problemstillinger. For er det ikke nettopp den rådende tenkningen innenfor feltet som kan representere grunnleggende farer? I følge Roger Slee bør det spesialpedagogiske feltet ta utgangspunkt i importerte teorier nettopp for å kunne la seg utfordre i sentrale temaer og på denne måten unngå en reproduisering av tidligere holdninger (Slee, 1998).

Vi vil imidlertid benytte sekundærlitteratur i tilknytning til de innledende kapitlene og i del X ”Uløselig paradoks?” I del X beveger vi oss inn i en mer konkret spesialpedagogisk diskusjon rundt fordeling av definisjonsmakt. Denne diskusjonen krever litteratur som i større grad retter seg mot det spesialpedagogiske fagfeltet. Kildeutvalget er foretatt på bakgrunn av en utvelgelse av noen av de perspektivene som vi anser som relevante i belysningen av oppgavens problemstilling. I et slikt utvalg risikerer vi å utelate litteratur som kunne gitt verdifulle bidrag til oppgavens refleksjoner. De metoder og perspektiver vi har valgt å benytte forutsetter at andre perspektiver og metoder ekskluderes. Ved benyttelse av andre teoretikere kunne vi belyst andre dimensjoner ved oppgavens problemstilling. En fordypning innenfor et av de utvalgte perspektivene kunne også bidratt til andre resonnementer. Likevel verdsetter vi de muligheter som kan åpne seg i benyttelsen av et rikt perspektivgrunnlag hvor en bredere belysning kan synliggjøre flere aspekter.

Vi har valgt å benytte perspektiver av tenkere som har sitt grunnfokus innen ulike fagdisipliner. Forskjellig faglig bakgrunn kan gi mulighet for å belyse oppgavens spørsmål med ulike innfallsvinkler og dermed også gi et bredere bidrag til refleksjon. Til tross for perspektivenes ulike forankring kan det hevdes at de kan danne utgangspunkt for liknende spørsmål innenfor språklige strukturer. I det følgende kommer en kort innledende presentasjon av de enkelte teoretikernes ulike bakgrunner og deres relevans for oppgavens problemstilling.

Michel Foucault

Foucault kan i tillegg til å beskrives som poststrukturalist også betegnes som filosof, idéhistoriker, arkeolog og geneolog, inspirert blant annet av Nietzsche, Mauss og Descartes. Foucault vektlegger historiens betydning for grunnleggende syn i dagens samfunn. Han har i sine arbeider vært opptatt av å avdekke underliggende strukturer og maktprosesser i samfunnets ulike praksiser. Gjennom historisk analyse har Foucault foretatt kartlegging av

strukturer og systemer i samfunnet. Denne historiske refleksjonen har tilført ulike felt som rettvesen, medisin, psykologi, pedagogikk, galskap og seksualitet et nytt kunnskapsgrunnlag (Danaher, Schirato & Webb, 2000, Hultqvist: 2004:616-633, Lechte, 1995:110-113). Med en historisk analytisk innfallsvinkel rettet mot makt og normaliseringsstrukturer får Foucaults perspektiver sentral betydning for belysing av maktaspekter i fordeling av definisjonsmakt. Også hans perspektiver om kategorisering og systematisering av fenomener gir bidrag til refleksjon rundt oppgavens problemstilling.

Jacques Derrida

Derridas teoretiske utgangspunkt har forankring i disiplinene litteratur og filosofi. Derrida har behandlet en rekke teoretikers perspektiver som utgangspunkt for refleksjon. Vi kan blant annet nevne Levinas, Foucault, Aristoteles, Platon, Nietzsche, Heidegger, Husserl, Freud og Marx. Derridas arbeider kan grovt sett deles opp i tre hovedgrupper, hvor hans tidligere arbeider bærer preg av en tradisjonell filosofisk form. Denne formen blir senere utfordret til fordel for et mer eksperimentelt uttrykk. Derridas senere arbeider retter seg i større grad mot politiske spørsmål. Et sentralt moment i Derridas perspektiver er at språket aldri kan representere noe entydig og objektivt (Danaher, Schirato & Webb, 2000:2, Lechte, 1995:105-106, Powell, 2006, Steinnes, 2004:669-672). Derridas språkfilosofiske perspektiver danner utgangspunkt for refleksjoner tilknyttet språklige grunnstrukturers betydning for erkjennelse. Perspektivene danner grunnlag for refleksjoner rundt belysing av språklige systemer og strukturer som kan være kilde til en skjev fordeling av definisjonsmakt. Også hans perspektiver tilknyttet makt og rettferdighet gir utgangspunkt for refleksjon rundt oppgavens problemstilling. Perspektivene gir også viktige bidrag til aspekter som kan virke fremmende for en mer likeverdig fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker.

Julia Kristeva

Kristevas arbeider har sitt utgangspunkt i fagdisiplinene lingvistikk, semiotikk, feminisme og psykoanalytisk teori. Hun har også engasjert seg innefor politikk, og da spesielt i tilknytning til anerkjennelse av mennesker med funksjonshemming. Hovedessensen i Kristevas arbeider er analyser av det uanalytiske, det usigelige, det heterogene og den radikale annerledesheten ved mennesket og kulturen (Haaland, 2006:54, Kristeva, Engebretsen, Johnsen & Markussen, 2008, Lechte, 1995:141). Med en mer psykologisk innfallsvinkel danner Kristevas

perspektiver utgangspunkt for refleksjoner rundt drifter som truer språkets lingvistiske strukturer. Kristevas perspektiver kan også bidra til en belysing av grunnleggende aspekter i oss selv som kan virke medskapende og opprettholdende for en skjev fordeling av definisjonsmakt. Kristevas perspektiver kan også benyttes i refleksjon rundt redusering av en skjev fordeling av definisjonsmakt.

Emmanuel Levinas

Levinas sine arbeider har forankring i fundamentaletikk, fenomenologi, filosofi og teologi, inspirert av blant andre Heidegger, Husserl og Dostoyevsky. Levinas mistet mange av sine familiemedlemmer i konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig, disse erfaringene har satt spor i hans arbeider. Levinas sine perspektiver bygger på tesen om at etikk er forut for ontologi. Perspektivene berører spørsmål ved hva det vil si å være subjekt og subjektets grunnleggende etiske forhold til den Andre (Henriksen, 2004:527, Kemp, 1992, Lechte, 1995:115-116, Rendtorff et al., 2003:93, Steinnes, 2007, Taureck, 1995). Med en fundamentaletisk innfallsvinkel gir Levinas sine perspektiver grunnlag for refleksjoner rettet mot de etiske konsekvenser som kan vise seg i en defineringsprosess. Med Levinas sine perspektiver til grunn vil vi belyse aspekter som kan bidra til redusering av en skjev fordeling av definisjonsmakt. Levinas sine perspektiver om ansvar kan også gi viktige bidrag til oppgavens refleksjoner.

Reflekterende filosofisk metode

I vår undringsprosess rundt oppgavens spørsmål vil vi benytte en reflekterende filosofisk metode. Ved bruk av en slik metode vil vi forsøke å analysere og tolke ulike perspektiver som kan bidra til å belyse problemstillingen. Gjennom drøfting og refleksjon håper vi å kunne utfordre og problematisere bestående elementer som kanskje kan bli tatt for gitt i synet på andre mennesker. En slik metode kan bidra til kritisk etterprøving av våre egne og andres resonnementer. Metoden krever åpenhet og evne til å forsøke å sette seg inn i andres perspektiver. Etersom masteroppgaven er et forskningsprosjekt ønsker vi å vise til egne tolkninger og refleksjoner, samt begrunnelser for disse. Hovedfokuset i poststrukturalistiske perspektiver er ikke å komme frem til nye og endelige forståelser, men snarere å avdekke rådende forståelsesparadigmer (Solvang, 2005:85). Vår ambisjon i denne oppgaven er ikke å komme frem til nye sannheter, vi vil heller undersøke og utfordre strukturer og prosesser som

kan ha betydning for en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Kanskje kan en slik oppmerksomhet utvikles gjennom en reflekterende metode (Somekh & Lewin, 2005:313).

En reflekterende filosofisk metode kan innebære en risiko for fortolkningsproblematikk. Perspektivene kan gjennom vår bruk bli utsatt for mistolkning eller bli benyttet i sammenhenger som teoretikerne selv ikke hadde til hensikt å belyse. Perspektivene må reduseres til våre forståelsesrammer og det er dermed fare for forenkling og innskrenking av teoretikernes omfattende arbeider. Vår hensikt er imidlertid ikke å fremstille deres arbeider som helhet, vi vil snarere benytte begrensede deler som kan være betydningsfulle for oppgavens problemstilling.

Vi anser det som problematisk og utfordrende å foreta et kvalitativt eller kvantitativt forskningsprosjekt på dette emnet. Perspektivene som ligger til grunn for vår besvarelse kan bidra til å belyse sider ved samfunnet som vanskelig lar seg fremtre gjennom kvalitativ og kvantitativ forskning. Vi ønsker å utforske systemer og prosesser som kanskje ikke kan komme til uttrykk gjennom slike metoder. En av fordelene ved kvantitative og kvalitative metoder er innhenting av forskningsdata som kan vise til forskningsobjektets fundament i praksis. En reflekterende filosofisk metode har ikke et slikt praksisnært utgangspunkt og metoden kan dermed innebære en risiko for utforskning av områder som ikke har rot i virkeligheten. Likevel anser vi det som verdifullt å utføre en slik forskning, kanskje kan den belyse underliggende fundament i vårt syn på andre mennesker. Videre kan vi i vårt forsøk på å vise til grunnleggende skiller mellom mennesker stå i fare for å forårsake og bidra til konstruering og opprettholding av ytterligere skiller mellom mennesker, på tross av at det nettopp er slike skiller vi ønsker å problematisere. Vår hensikt er å sette fokus på eventuelle skiller og skillenes konsekvenser. Det kan hevdes at en belysing av en mulig skjevfordeling av definisjonsmakt kan være betydningsfullt fremfor at fenomenet forblir uforstyrret.

Plassering av oppgaven i et spesialpedagogisk teoretisk landskap

Med oppgavens problemstilling ønsker vi å berøre underliggende strukturer som kan ha betydning for det spesialpedagogiske virke. Innenfor det spesialpedagogiske feltet finnes det en rekke paradokser og dilemmaer som kan fremstå som uløselige i det virkelige liv. Allerede i navnet ”spesialpedagogikk” kan det hevdes å være konstruert en skjev fordeling av

definisjonsmakt mellom mennesker ved at noen defineres til å ha spesielle behov, behov som avviker fra det normale. Det spesialpedagogiske fagfeltet er basert i en differensiering mellom det som betegnes som ”normalt” og det som betegnes som ”spesielt”. En slik differensiering kan forklares ut i fra hensyn til menneskers funksjonsnivå og læringspotensial (Hausstätter, 2007, Solvang, 1999).

Tradisjonelt har funksjonshemming blitt sett på som en egenskap ved individet. Dette perspektivet på funksjonshemming vektlegger den kroniske skaden eller sykdommen ved personen som et problem og rehabilitering og normalisering som tiltak og løsningsstrategi. En slik forståelse ligger til grunn for de fleste menneskers syn på funksjonshemming i dagens samfunn (Solvang, 2005:86). Det å betegne en gruppe mennesker som ”spesielle” kan medføre grenseoppganger med moralsk valør (Reindal & Hausstätter, 2010:15-16). Sortering av mennesker til ulike diagnostiske kategorier har lenge vært profesjonelt anliggende innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Etersom diagnoser og kategorier er foranderlige og flytende fremhever Kirkebæk og Simonsen at spesialpedagogen må vurdere hvorvidt diagnoser gis en objektiv forklaringskraft (Kirkebæk & Simonsen, 2004).

Spesialpedagogen skaper og opprettholder dermed ”den spesielle” gjennom diagnostiseringsprosesser. Etersom spesialpedagogen må foreta klassifiseringer av individer kan det være profesjonsetisk viktig å bevisstgjøre de holdninger og syn en har på mennesker. Spesialpedagogens diagnostisering kan bidra til å påvirke menneskers syn på den andre og også den andres syn på seg selv (Reindal & Hausstätter, 2010:53-70). Dersom diagnostiseringsprosesser får dominerende status kan de bli den andres tvangstrøye og stenge ute andre mulige defineringer (Ravneberg, 2006:131). Corbett fremholder at menneskers ulike ”merkelapper” ikke innehar likverdig status. Merkelappen ”funksjonshemmet” har blitt assosieres med følelser som sentimentalitet, skam og frykt. Slike betegnelser kan bidra til opprettholdelse av maktbruk, stigmatisering, undertrykking og barrierer i et fagfelt uten at man nødvendigvis er bevisst disse prosessene (Corbett, 1996). Slee påpeker at teoretisk refleksjon tilknyttet det spesialpedagogiske fagfeltets praksis kan gi mulighet til å belyse prosesser som skaper skiller og hierarkier mellom mennesker (Slee, 1998). Slike teoretiske refleksjoner kan være betydningsfullt innenfor spesialpedagogikk nettopp fordi fagfeltet setter den spesielle i fokus.

Hausstätter påpeker at spesialpedagogikk er et fagfelt som paradoksalt nok kan føre til marginaliserende prosesser (Hausstätter, 2007). Som spesialpedagog kan det derfor være betydningsfullt å reflektere rundt prosesser og strukturer som kan forårsake at den andre undertrykkes. Kanskje kan spesialpedagogen selv være bidragsyter i undertrykkende prosesser. Young påpeker at ulike grupper mennesker som undertrykkes har redusert mulighet til å utvikle og uttrykke egen kapasitet, evner, tanker og følelser. I følge Young blir undertrykte grupper betegnet gjennom å bli assosiert med andre mennesker som defineres på lignende måter. Slike identifikasjoner kan gi spesifikke konsekvenser for hvordan mennesker forstår seg selv og andre (Young, 1990: 39-65). Nancy retter et kritisk blikk på Youngs perspektiver og fremhever viktigheten av å belyse grunnleggende fundamentet for hvorfor mennesker er forskjellige og analysere de kilder som resulterer i undertrykte posisjoner (Nancy, 1997:11-32).

Ifølge Froestad, Solvang og Söder har ikke mennesket en "rå" tilgang til verden, verden konstitueres gjennom våre språklige begreper og kategorier. Med en slik tilnærming til grunn kan det være av stor interesse å studere grensesetting rundt fenomener, sosiale kategorier og identiteter som kan få status som objektive sannheter (Froestad, Solvang & Söder 2006). Språklige strukturer som ligger til grunn for vår definering kommer ikke nødvendigvis til overflaten, noe som kan resultere i at de blir tatt for gitt. Med utgangspunkt i perspektivene ovenfor kan det være betydningsfullt å analysere og reflektere rundt prosesser som kan ligge til grunn for definering av den andre innenfor det spesialpedagogiske feltet. Historisk har den spesialpedagogiske profesjonen forholdt seg til forholdet mellom differensierende begreper, som for eksempel dannelsedyktig og ikke dannelsedyktig (Simonsen, 2010:24-38). Slike språklige strukturer kan tydeliggjøre viktigheten av etisk bevissthet og årvåkenhet for urett og krenkelser i defineringsprosesser.

På grunnlag av perspektivene ovenfor kan vi argumentere for viktigheten av teoretisk refleksjon rundt underliggende strukturer og prosesser som kan være med på å forme vår praksis og vårt møte med den andre i spesialpedagogikken. De ulike teoretiske perspektivene ovenfor viser at det spesialpedagogiske fagfeltet kan stå i fare for å medvirke til og skape en skjev fordeling av definisjonsmakt, blant annet gjennom prosesser som definering, diagnostisering og sortering av mennesker. Det kan argumenteres for at man innenfor fagfeltet stadig foretar refleksjoner rundt strukturer som kan føre til marginaliserende og undertrykkende prosesser. En refleksjon rundt fordeling av definisjonsmakt, samt de

konsekvenser en skjev fordeling kan medføre kan være betydningsfullt i slike refleksjonsprosesser.

DEL III: ANVENDELSE AV POSTSTRUKTURALISME I PEDAGOGISK FORSKNING

Følgende kapittel tar sikte på å gi en kortfattet presentasjon av et begrenset utvalg av pedagogisk forskning som benytter poststrukturalistiske perspektiver. Vi vil først vise til bredden av forskningsfelt som har latt seg inspirere av den poststrukturalistiske tradisjonen. Videre vil vi bevege oss nærmere det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet og vise til relevante forskere og forfattere som benytter poststrukturalistiske perspektiver i sine arbeider. Til slutt i dette kapittelet vil vi gjøre rede for forskningsfelt tilknyttet definisjonsmakt.

Poststrukturalistiske perspektiver har inspirert bredt og på tvers av ulike forskningsfelt. Perspektivene har blant annet blitt anvendt innenfor fagområder som språk og kommunikasjon, litteratur, film, kunst, arkitektur, medisin, psykologi, psykiatri, sosiologi, pedagogikk, politikk, filosofi, teologi, antropologi, geografi, juss, økonomi og kultur.² De poststrukturalistiske teoriene er dermed sentrale innenfor en rekke fagdisipliner. En av årsakene til dette kan være at perspektivene berører grunnleggende fundamentet som går dypere enn spesifikke fagfelt, og at de dermed kan bidra til å belyse vidt forskjellige områder. Videre ser vi at poststrukturalistiske perspektivene ofte blir benyttet i forhold til forskning på grupper som utgjør en minoritet i samfunnet. Eksempler på slike forskningsfelt kan være feministiske studier, funksjonshemmingsforskning, postkolonialistiske studier og queere studier.³ Studier av marginaliserte grupper tar ofte utgangspunkt i det unormale, det som ikke passer inn i samfunnets normaliseringsbegrep.

Dersom vi avgrenser oss til fagfeltene pedagogikk og spesialpedagogikk, ser vi at en rekke teoretikere har benyttet perspektivene i sine arbeider både nasjonalt og internasjonalt. I det følgende vil vi kun gi en kortfattet presentasjon av et utvalg av relevante teoretikere som har

² Informasjonen er hentet fra søk i databasen Academic Search Premier ved hjelp av søkeordet "poststructuralism" som Subject Terms, søket er avgrenset til Scholarly (Peer Reviewed) Journals. [http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=a57f39ff-1600-4ab3-b3cd-ed35cc1c19de%40sessionmgr10&vid=5&hid=19&bquery=\(SU+\(Poststructuralism\)\)&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI](http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=a57f39ff-1600-4ab3-b3cd-ed35cc1c19de%40sessionmgr10&vid=5&hid=19&bquery=(SU+(Poststructuralism))&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI) Antall treff: 561, oktober 2010.

³ Informasjonen er hentet fra søk i databasen Academic Search Premier ved hjelp av søkeordet "poststructuralism" som Subject Terms, søket er avgrenset til Scholarly (Peer Reviewed) Journals. Ut i fra søkeresultatet har vi trukket ut relevante forskningsfelt tilknyttet minoritetsgrupper. [http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=a57f39ff-1600-4ab3-b3cd-ed35cc1c19de%40sessionmgr10&vid=5&hid=19&bquery=\(SU+\(Poststructuralism\)\)&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI](http://web.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=a57f39ff-1600-4ab3-b3cd-ed35cc1c19de%40sessionmgr10&vid=5&hid=19&bquery=(SU+(Poststructuralism))&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI) Antall treff: 561, oktober 2010.

benyttet poststrukturalistiske perspektiver av Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas. Ettersom teoretikerne kategoriseres innenfor ulike tradisjoner, vil vi også vise til forskere som har benyttet teoretikernes perspektiver innenfor andre vitenskapelige tradisjoner. Vi vil først rette blikket mot et utvalg av forskere og forfattere som har benyttet perspektivene i tilknytning til det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet på internasjonalt nivå.

Anvendelse av perspektiver på internasjonalt nivå

Mange forskere innenfor pedagogikk har latt seg inspirere av poststrukturalistiske perspektiver av Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas. Av forfattere som benytter Foucaults perspektiver kan vi blant annet nevne Ball som i boken *Foucault and education: disciplines and knowledge* (1999) ser på makt og disiplinstrukturer innenfor utdanningssystemet. Jardine har i boken *Foucault & education* (2005) benyttet perspektiver av Foucault tilknyttet utdanning med fokus på forholdet mellom makt og kunnskap. Olssen har i sin bok *Michael Foucault: materialism and education* (1999) knyttet perspektiver av Foucault til moderne utdanningsfilosofi og teori. Besley benytter i boken *Counseling youth: Foucault, power, and the ethics and subjectivity* (2002b) arbeider av Foucault til å belyse utvikling av identitet, samt hvordan sosiologiske og psykologiske diskurser har konstituert ungdom som den primære kunden innenfor skolerådgivning.

Gore har i boken *The struggle of pedagogies: critical and feminist discourse and regimes of truth* (1993) benyttet perspektiver av Foucault til å belyse debatt mellom kritisk pedagogikk og feministisk pedagogikk hvor begge retningene hevder å være eksklusive tilnærminger innenfor det pedagogiske feltet. Videre er Baker og Heyning redaktører for *Dangerous coagulations?: The uses of Foucault in the study of education* (2004), hvor Foucaults arbeider benyttes til å belyse kritiske tilnærminger i utdanningsforskning. Peters, Besley og Olssen er redaktører for boken *Governmentality studies in education* (2009) som benytter arbeider av Foucault og retter seg blant annet mot amerikanske og europeiske utdanningsperspektiver. Allan har benyttet perspektiver av Derrida og Foucault i boken *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice* (2008), forfatteren retter her et kritisk blikk mot inkluderingsbegrepet. Også forfatterene Usher og Edwards tar for seg Derrida og Foucault i sine arbeider i boken *Postmodernism and education* (1994) hvor forfatterne benytter postmodernistiske perspektiver for å utfordre bestående elementer og strukturer i tilknytning til utdanning.

Ytterligere forskere og forfattere som har benyttet Derridas perspektiver er blant annet Peters og Biesta som i boken *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy* (2009) belyser hvordan dekonstruksjon kan benyttes i utfordring av utdanningssystemet. Trifonas har invitert ulike forfattere til å bidra med essay i boken *Revolutionary pedagogies* (2000a) hvor essayene samlet sett bidrar til å stille spørsmål ved hvordan politikk og dominerende kunnskapsbaserte utdanningsmetoder innenfor pedagogikk har innvirkning på undervisning og læring. Trifonas har også benyttet perspektiver av Derrida i boken *The ethics of writing* (2000b) hvor han stiller spørsmål ved om dekonstruksjon kan bidra til en utfordring av pedagogisk praksis og teori. Videre kan vi trekke frem Biesta og Egéa-Kuehne som har redigert boken *Derrida & education* (2001) hvor grunnleggende pedagogiske problemstillinger blir utfordret med utgangspunkt i intervjuer med Derrida og essay av ulike forfattere. Parker retter et kritisk blikk mot pedagogisk teori og historie ved hjelp av dekonstruksjon i boken *Reflective teaching in the postmodern world* (1997). I denne boken belyser Parker et nytt manifest for utdanning i en postmoderne vinkling. Vi kan også nevne Ulmer med boken *Applied grammarology* (1992) hvor forfatteren med utgangspunkt i Derridas perspektiver og arbeider blant annet diskuterer en transformasjon av den pedagogiske scene.

Dersom vi ser på forfattere som har benyttet Kristevas perspektiver, kan vi nevne Newman med boken *Pedagogy, praxis, Ulysses: using Joyce's text to transform the classroom* (1998). I boken benyttes "Ulysses" som et fundament for tankevekkende spørsmål til blant annet hvordan vi lærer. Boken retter seg mot fordomsfrie tilnærminger til pedagogikk. Gardou har sammen med Kristeva redigert boken *Handicap: le temps de engagements: Premiers Etats généraux* (2006). Videre har Gardou blant annet skrevet kapittelet "Et nytt opplysningsprosjekt: mot en revolusjon i tenkningen omkring funksjonshemming" i boken *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (2010) hvor han taler for en ny opplysningstid, en revolusjon i synet på funksjonshemming.

Av forfattere som har benyttet Levinas i sine arbeider i tilknytning til pedagogikk, kan vi blant annet nevne Todd med boken *Learning from the Other* (2003). Hun retter i boken et kritisk blikk på etisk ansvar innen utdanning, ved å utfordre tanken om at kunnskap om den andre henviser til vårt etiske ansvar. Egéa-Kuehne har redigert boken *Levinas and education: at the intersection of faith and reason* (2008) hvor grunnleggende pedagogisk problemstillinger som læring og undervisning, samt språkets, etikkens og politikkenes rolle i pedagogikk tas opp til refleksjon. I boken *Spirituality and ethics in education: philosophical,*

theological and radical perspectives (2004) hvor Alexander er redaktør, retter Eppert et etisk blikk mot temaet oppmerksomhet i tilknytning til undervisning i kapittelet: ”Atering habits of attention in education: Simone Weil and Emmanuel Levinas.” Til slutt kan vi nevne Murray som i boken *Face to face in dialogue: Emmanuel Levinas and (the) communication (of) ethics* (2003) retter blikket mot kommunikasjonsens rolle i forbindelse med etikk.

Anvendelse av perspektiver på nasjonalt nivå

I det følgende vil vi rette blikket mot et begrenset utvalg av forfattere på nasjonalt nivå som har benyttet poststrukturalistiske perspektiver i sine arbeider tilknyttet det pedagogiske feltet. Her kan vi nevne Solvang blant annet med kapittelet ”Det poststrukturalistiske perspektiv i handikappforskningen” i *Sociologiska perspektiv på funksjonshinder och handikapp* (2005) hvor han betrakter funksjonshemming gjennom et poststrukturalistisk utgangspunkt. Rhedding-Jones benytter poststrukturalistiske perspektiver i tilknytning til forskning og da med vekt på førskolepedagogikk, vi kan blant annet nevne boken: *What is research?: methodological practices and new approaches* (2005). Steinsholt har blant annet i boken *Steinsholt live* (2004) benyttet perspektiver av Derrida og Levinas. Boken består av en samling av foredrag innenfor pedagogisk filosofi. Steinsholt har også sammen med Løvlie redigert boken *Pedagogikkens mange ansikter* (2004) hvor ulike perspektiver belyses, deriblant poststrukturalistiske perspektiver i tilknytning til det pedagogiske feltet. Videre har også Steinsholt sammen med Dobson redigert boken *Verden satt ut av spill* (2009) hvor perspektiver av blant annet Foucault og Derrida blir benyttet i et postmodernistisk blikk på pedagogisk arbeid.

Engebretsen er redaktør sammen med Kristeva i boken *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk* (2010) hvor følgende forfattere på forskjellig vis har omhandlet Kristevas perspektiver i tilknytning til annetledeshet, sårbarhet, språk og politikk: Solvang, Engebretsen, Grue, Hanisch, Johnsen, Heggen, Levin, Gullbrandsen, Haldar, Bostad, Owesen, Stjernø og Ilstad. Videre kan vi nevne Steinnes som i sin doktoravhandling ”Den andre skoleporten – om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver” (2006) retter blikket mot språkets institusjonaliserende muligheter og begrensninger i en pedagogisk sammenheng. Steinnes har også skrevet artikkelen ”Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer” i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* (2007) hvor hun

argumenterer for relevansen av poststrukturalistiske perspektiver av Levinas og Derrida i tilknytning til det spesialpedagogiske fagfeltet. Haaland har anvendt Kristevas perspektiver i boken *Melankoliens pedagogikk* (2006) hvor han belyser verdien av det melankolske aspektet og kjærlighet i tilknytning pedagogikk. Til slutt kan vi nevne Reinertsen som har benyttet perspektiver av først og fremst Derrida, men også av Levinas, Kristeva og Foucault i sin doktoravhandling: "Spunk - a love story: teacher community not" (2007). I denne doktoravhandling foretar Reinertsen en dekonstruksjon av skole og forskning gjennom Derridas perspektiver.

Forskningsfelt tilknyttet definisjonsmakt

Vi vil nå rette blikket mot forskning tilknyttet definisjonsmakt. Begrepet definisjonsmakt blir anvendt innenfor ulike forskningsfelt, vi kan blant annet nevne fagområdene: medisin, rusmisbruk, psykiatri, psykologi, sosiologi, antropologi, etnisitet, samfunn, barnevern, politikk, teologi, rettsvitenskap, media, kunst og kultur.⁴ Innenfor de ulike forskningsfeltene benyttes begrepet på forskjellige måter, og også innenfor de enkelte forskningsfeltene kan begrepet romme ulikt innhold. Det er derfor utfordrende å gi en oversikt over relevante forskningsstudier på fordelig av definisjonsmakt tilknyttet vår problemstilling.

Når vi går nærmere inn på fagfeltene pedagogikk og spesialpedagogikk, ser vi at begrepet ofte blir benyttet i relasjonen mellom førskolelærer og barn, samt i relasjonen mellom lærer og elev. I denne sammenheng kan vi spesielt fremheve Bae som anvender begrepet definisjonsmakt i forhold til relasjonen mellom voksen og barn. Vi kan blant annet nevne boken *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling* (1996) og kapittelet "Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse" i boken *Det beste fra barnehage og skole* (1995), hvor Bae blant annet retter blikket mot fordelig av definisjonsmakt med utgangspunkt i den voksnes maktposisjon. Vi kan også nevne Quereshi som behandler temaet definisjonsmakt i forhold til oppdragelse og eurosentrisme i kapittelet "Beskrivelser av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme?" i boken *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (2008). Disse arbeidene er imidlertid noe utenforliggende i forbindelse med oppgavens problemstilling. Solvang har i sin artikkel "Spesialpedagogikkens differensieringsbehov. Sett i lys av en debatt om konstruktivisme, usynliggjøring og

⁴ Informasjonen er hentet fra søk i databasen Idunn ved hjelp av søkeordet "definisjonsmakt". <http://www.idunn.no/> Antall treff: 205, oktober 2010.

relativismekritikk” i tidsskriftet *Nordisk pedagogikk* (1999) benyttet begrepet definisjonsmakt tilknyttet diskusjon rundt konstruksjonisme versus relativisme i synet på funksjonshemming. Begrepet definisjonsmakt knyttes her opp mot stigma og stempingsteori, medikalisering av avvik og maktstrukturer. En slik bruk av begrepet retter seg i større grad mot vår anvendelse av begrepet definisjonsmakt, dette vil vi gå nærmere inn på i det følgende.

DEL IV: VÅR BRUK AV BEGREPER

I følgende kapittel vil vi redegjøre for vår bruk av oppgavens mest sentrale begreper. Det å avklare et begreps meningsinnhold kan imidlertid betegnes som et paradoks innenfor poststrukturalistiske perspektiver, fordi perspektivene problematiserer det å gi et begrep en avgrenset og fast betydning. Et ords meningsinnhold henspiller til et differensiert forhold hvor ordets betydning stadig forandres avhengig av situasjonene det oppstår i (Rendtorff et al., 2003). Vi vil ikke forsøke å avklare begrepenes meningsinnhold, men heller forsøke å anskueliggjøre noen av begrepenes ulike dimensjoner gjennomgående i oppgaven. I dette kapitlet ønsker vi å belyse *vår bruk* av begrepene definisjonsmakt og den andre.

Definisjonsmakt

For å belyse vår bruk av begrepet definisjonsmakt har vi valgt å se på aspektene definisjon og makt atskilt før de forenes til et begrep. I oppgaven benyttes begrepet *definisjon* i tilknytning til bestemmelse og karakterisering av et fenomens betydningsinnhold basert på spesielle kjennetegn (Gittu, 2005, Gundersen & Berlufsen, 1999, Ness, 1974a)⁵. Begrepet *makt* retter seg her mot en skjult, usynlig og symbolsk makt hvor noen eller noe har innflytelse over andres adferd. Vi vil benytte begrepet makt i en kontekst hvor det utøves en usynlig form for kontroll, dominans, krenkelse, overgrep eller undertrykking ovenfor en gruppe mennesker. Vi refererer til en form for makt som ikke nødvendigvis kommer til overflaten, noe som kan innebære at partene ikke nødvendigvis er klar over at det utføres et overgrep, fordi både utøvelsen og effekten unngår oppmerksomhet (Bø & Helle, 2008, Ness, 1974b)⁶. Begrepet *definisjonsmakt* vil på denne bakgrunn benyttes i en kontekst hvor noen eller noe innehar dominans og kontroll til å karakterisere og bestemme aspekter ved den andres vesen. Begrepet vil også benyttes i en kontekst hvor noe eller noen innehar redusert mulighet til å karakterisere seg selv.

Den andre

Innenfor det spesialpedagogiske feltet kan det vise seg et grunnleggende skille mellom det normale og det unormale. Feltet spesialpedagogikk er basert på og behøver den som defineres

⁵ Ved søk på begrepet *definisjon* i angitte oppslagsverk.

⁶ Ved søk på begrepet makt, symbolsk makt, samt skjult/ latent makt i angitte oppslagsverk.

som ”spesiell” (Hausstätter, 2007:27). Den som betraktes som ”spesiell” kan betegnes som den andre, den som avviker fra det ene, ”det normale”. Betegnelsen *den andre* referer i denne oppgaven til mennesker som står i fare for å betegnes til en avvikende kategori. Den andre henviser til mennesker som i større grad enn andre kan ha redusert mulighet til å definere seg selv. Den andres spesifikke diagnose er ikke relevant for oppgavens refleksjoner, men snarere at noen blir definert til å være avvikende fra samfunnets normalitetsstandard. Fagfeltet spesialpedagogikk retter seg til en viss grad mot diagnostisering, ved å benytte begrepet den andre, blir oppgaven aktuell for alle grupper som defineres som avvikende.

Vår bruk av begrepet den andre er inspirert av Levinas sine perspektiver. For Levinas dreier den Andre seg om noe mer grunnleggende enn en kunnskapsbasert definisjon av den Andre. Den Andre er noe totalt ubegripelig som ikke kan reduseres til en kategori (Levinas, 2004:65). Levinas sitt syn på den andre refererer dermed ikke til en gruppe mennesker som blir kategorisert som annerledes. Vår benyttelse av begrepet skiller seg dermed fra Levinas sin bruk. Vår bruk av begrepet den andre er også inspirert av Derrida og Kristevas perspektiver som benytter betegnelsen den fremmede i tilknytning til noe ukjent, noe som er forskjellig fra et ”oss”, men som likevel kan være en del av oss (Derrida & Dufourmantelle, 2000, Kristeva, 1991). En slik forståelse av begrepet kan i større grad knyttes til vår benyttelse.

Det å benytte betegnelsen den andre gjennomgripende i hele oppgaven kan imidlertid være problematisk. Vår begrepsbruk kan være medskapende til en skjev fordeling av definisjonsmakt. Ved å skille ut den andre og sammenlikne den med et ”oss” kan vi bidra til å konstruere et distansert forhold mellom mennesker. Gjennom vår språkliggjøring i oppgaven kan man få en opplevelse av at dette ”oss” eller dette ”vi” er det ”normale”, ”det riktige”, den andre er ekskludert. Som forfatter av en slik språkliggjøring kan vi derfor stå i fare for å skape et ytterligere skille mellom mennesker, selv om det nettopp er dette skillet vi ønsker å problematisere. Vi vil benytte begrepet den andre for å sette fokus på og synliggjøre eventuelle skiller mellom mennesker.

DEL V: KAN EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT MELLOM MENNESKER BEGRUNNES I:

Vi vil i kommende kapittel reflektere rundt hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt kan begrunnes i maktstrukturers overtak over enkeltmennesket. Disse maktaspektene danner utgangspunkt for videre refleksjon rundt språkets kategoriserende makt. Videre vil vi reflektere rundt hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt kan begrunnes gjennom et allment menneskelig behov for å fremheve egen mestring og vellykkethet. Til slutt i dette kapittelet vil vi reflektere rundt hvorvidt behov for distanse til det som fryktes kan begrunne en skjev fordeling av definisjonsmakt.

Maktstrukturenes overtak?

Hvilke strukturer, posisjoner og prosesser er medvirkende til en skjev fordeling av definisjonsmakt? Dette spørsmålet danner grunnlag for undringsprosesser i følgende del.

Ufravikelige maktstrukturer?

Er definering av den andre en selvstendig og villet handling, eller er den styrt av prosesser og mekanismer som vi selv ikke kan kontrollere?

I følge Foucault er samfunnet gjennomsyret av en skjult, dynamisk makt. Maktstrukturene er virksomme i samfunnets dype lag og er gjennomgripende i alle relasjoner og forhold (Foucault, 1995:28-32). Foucault understreker at man aldri kan tre ut av disse maktstrukturene, de vil alltid prege oss (Foucault, 1980:141). Slike perspektiver kan vise maktstrukturers ufravikelige jerngrep over enkelt mennesket. Hvordan vi møter et annet menneske kan med utgangspunkt i Foucaults perspektiver aldri være noe vi selv kan kontrollere fullt ut. Møtet vil alltid være preget av underliggende maktstrukturer i samfunnet. På denne bakgrunn kan en skjev fordeling av definisjonsmakt ha forankring i samfunnets strukturer. Subjektet vil alltid være bundet og påvirket av disse. Vi vil foreta videre refleksjon rundt slike betraktninger med grunnlag i Derridas perspektiver om hvordan makten ved en enhet påvirker enkeltindivider.

Derrida påpeker at idet jeget blir påtvunget noe som det selv ikke kan kontrollere, mister det sin bestemmelsesrett og sin gjestfrihet ovenfor den fremmede. Den fremmede refererer til aspekter som er ukjente for oss og som vi selv ikke identifiserer oss med, men som likevel berører oss. Begrepet gjestfrihet refererer til den mottakelighet man innehar ovenfor den andre. Derrida hevder at fra det minutt makten gir seg selv rett til å kontrollere enheten, blir alle elementer av gjestfrihet til den fremmede fjernet. For at makten ved enheten skal kunne garantere at den kan forsvare området, må den kontrollere gjestfriheten. Makten blir på denne måten jegets fiende og jeget blir dets gissel. Den som innehar makten filtrerer ut hvem som har rett til å få gjestfrihet i enheten og hvem som ikke har det, og her mener Derrida at uretten begynner. Makt som gjør gjestfrihet mulig, gjør dermed også gjestfriheten umulig. Han sier det her er en kollisjon mellom vold ved makt og gjestfrihet (Derrida & Dufourmantelle, 2000:51-55).

På bakgrunn av Derridas perspektiver kan individers mottakelighet ovenfor den andre være påvirket av maktstrukturer i samfunnets som styrer vår mottakelighet for den andre. I samfunnet eksisterer det en makt som regulerer hvem som har tilgang til enheten og hvem som må filtreres ut, en filtrering som kan skape og opprettholde en skjev fordeling av definisjonsmakt. I en slik filtreringsprosess er kategorisering av individer nødvendig. Den andre kan gjennom en diagnostiseringsprosess bli betegnet til å være avvikende fra samfunnets normalitetsstandard og på denne måten bli utfiltrert av de normales fellesskap. I en slik reguleringsprosess kan det fremholdes at gjestfriheten mot den andre begrenses. Samfunnet innehar makt til å definere individene. Individene selv har redusert mulighet til å påvirke denne defineringen. Makten i samfunnet har allerede betegnet hvem gjestfriheten kan rettes mot. Makten i samfunnet kan dermed hindre enkeltmenneskets selvstendige definering av den andre.

Dette jerngrepet som kontrollerer vår definering av den andre kan være uløselig bundet med samfunnets behov for kontroll og normalisering. Dette utdypes i følgende del.

Maktens jerngrep i kontrollerende prosesser

Hvilke prosesser kan bidra til å konstruere det ufravikelige jerngrepet som vi alle er en del av?

Foucault betrakter mennesket som gjenstand for skjulte disiplinerende og normaliserende prosesser i samfunnet. I følge Foucault er samfunnets institusjoner fengselsaktige med underliggende motiver om å fabrikke disiplinerede individer (Foucault, 1995:272-273). Foucault omtaler disiplin som metoder som tar sikte på å kontrollere kroppens operasjoner og krefter, samt tvinge kroppen til å fungere føyelig og nyttig. Kroppen er i følge Foucault underlagt myndighetene og er dermed gjenstand for politisk teknologi. Gjennom et maktmaskineri utsettes kroppen for bearbeiding og manipulering av dens deler, gester og atferdsmåter. Foucault hevder at kategorisk inndeling er nødvendig for å opprettholde kontroll og disiplin (Foucault, 1995:127-131). Den gjennomgripende, normaliserende makten kan vise seg innenfor ulike vitenskaper i det moderne samfunnet hvor en benytter teknikker med formål om normalisering (Foucault, 2003:25-26). Foucault påpeker at disiplinens teknikker blant annet kommer til uttrykk gjennom en inndeling og organisering av det uoversiktlige og massive mangfoldet hvor ethvert individ tildeles en bestemt rangert plass. Disiplinære institusjoner kontrollerer ved hjelp av sammenligning, homogenisering, differensiering, hierarkisering og utelukkelse, altså det normaliserer (Foucault, 1995:165).

På bakgrunn av Foucaults perspektiver kan normaliserende prosesser både forutsette og skape den andre. Slike prosesser forutsetter den andre, fordi selve betegnelsen normalisering er gjensidig avhengig av at en betegner noe som avvikende, at det eksisterer noe som en ønsker å fabrikke bort. Normaliserende prosesser kan også bidra til å skape individer som betraktes som avvikende. Skillet mellom det normale og det avvikende skapes jo nettopp idet samfunnet etablerer og opprettholder en målestokk for hva som er normalt. De mennesker som ikke klarer å leve opp til denne målestokken, ekskluderes inn i ulike kategorier som betegner deres avvik. Et slikt samfunn kan hevdes å skape en ”innenfor” og en ”utenfor” kultur, hvor det som ikke er føyelig og nyttig etter samfunnets standard ekskluderes og defineres med utgangspunkt i avvikende egenskaper.

Disiplinerende prosesser hvor enkeltindividet organiseres må eksistere i samfunnets ulike institusjoner for at kontroll over det uoversiktlige mangfoldet kan opprettholdes. Slike disiplinerende prosesser kan synliggjøres gjennom skolens struktur hvor elevmangfoldet blant annet sorteres etter funksjonsnivå og læringspotensial. Gjennom en slik kategorisering vil enkelte elever bevilges spesialundervisning. Et slik kategoriseringssystem kan få betydning for definering av den andre. Den andre som defineres til et avvikende konsept tildeles en klassifisert posisjon og kan dermed kategoriseres i forhold til elevmangfoldet. Bare slik,

gjennom en maktstruktur som organiserer elevene, opprettholdes kontroll i skolen. Spesialpedagogens definisjonsmakt over den andre kan derfor sees på som et uttrykk for en disiplinerende prosess.

Foucault beskriver et samfunn hvor disiplin og kontroll er vesentlige faktorer. Kan mennesker som avviker fra samfunnets normalitetsstandard utfordre samfunnets disiplin og kontrollsystemer? Man kan stille spørsmål ved følgende: Er mennesker som blir sett på som avvikende, mindre "føyelig" til samfunnets standardiserte strukturer og systemer? Er dette individer som er vanskeligere å "fabrikere"? Foucaults perspektiver belyser samfunnets behov for å skille ut uføyelige og avvikende individer for å opprettholde og gjenopprette kontroll. Eksempelvis kan en elev som avviker fra "det normale" bli oppfattet som uføyelig innenfor ordinær undervisning. Eleven kan bli sett på som en trussel mot den orden og kontroll som er ønsket i klasserommet. For å gjenopprette kontroll, kan eleven defineres i en avvikende kategori, for eksempel til diagnosen ADHD. Slike prosesser kan antyde at det ikke er orden og kontrollsystemene som er problematiske, men snarere elevens egenskaper. Eleven skilles ut fra det som betraktes som normalt og får tildelt ressurser som skal bidra til normalisering.

En skjev fordeling av definisjonsmakt vil med grunnlag i perspektivene ovenfor springe ut i fra samfunnets normaliserende kontrollsystemer som er avhengig av å kunne betegne det avvikende. Er ethvert individ dermed determinert til selv å utøve marginaliserende prosesser? Foucault fremholder jo nettopp at vi lever i et samfunn med et gjennomgripende maktmaskineri som bidrar til å kontrollere våre tanker, refleksjoner og avgjørelser. Et samfunn som med gjennomgripende makt er med på å forme våre betraktninger og definisjoner av den andre. Foucault fremholder at makten kan produseres gjennom kunnskapsfelt hvor eksperten kan overta den andres kontroll. Er vi som spesialpedagoger bidragsyttere til en slik normalisering og kontrollering av den andre? Med dette spørsmålet til grunn beveger vi oss inn i Foucaults perspektiver om kunnskapens og maktens gjensidige eksistensforhold.

Ekspertisens maktovertak?

Finnes det posisjoner som i større grad enn andre besitter definisjonsmakt?

Foucault betrakter makten og kunnskapen gjennom et gjensidig eksistensielt forhold, de er hverandres forutsetning. Uten kunnskap har man i følge Foucault ingen makt, videre påpeker han at et kunnskapsområde alltid forutsetter og skaper et maktforhold (Foucault, 1995:30). Kunnskap kan aldri forebygge makt, det vil snarere produsere makt (Foucault, 1980:59). I det man besitter kunnskap om et område, vil man også besitte en tilhørende makt. Dette kan eksemplifiseres gjennom fornuftens forming av galskapen. Foucault fremholder at galskapen fikk sin eksistens gjennom fornuftens behov for å gjøre det tvetydige og vanskelig håndterbare til noe konkret. Fornuften fikk kontroll over det tvetydige gjennom å definere det til å være ”noe” og tillegge det et kunnskapsområde. Galskapen ble dermed definert gjennom fornuften. Foucault stiller imidlertid spørsmål ved hvordan man kan godta en definering av galskap som en sannhet gjennom et språk som i sin struktur er trofast og underlagt fornuftens regler (Foucault, 1999:17-19, 94-95). I Derridas gjenlesning av Foucaults perspektiver forfekter han at idet galskapen forsøkes og formiddles gjennom fornuftens språk, så finner språkliggjøringen sted i fiendens språk (Derrida, 2001:42).

På denne bakgrunn kan kunnskap representerer en grunnleggende kilde til definisjonsmakt. En definering av den andre med grunnlag i et kunnskapsområde, vil med utgangspunkt i Foucaults perspektiver alltid innebære makt over den andre. En hver vitenskap og et hvert kunnskapsfelt vil alltid produsere maktprosesser tilslørt i kunnskapens navn. Gjennom å tilegne den andre et kunnskapsgrunnlag kan makt over den andre innhentes. Spesialpedagogen kan med grunnlag i sin ekspertise skille ut og definere den andre til spesialpedagogikkens begreper. Slike perspektiver viser den grunnleggende definisjonsmakten som medfølger enhver ekspertposisjon. Den andre defineres med grunnlag i ekspertens språk. En språkliggjøring av den andre med grunnlag i spesialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag må nødvendigvis skje gjennom spesialpedagogikkens begreper. Er dette et språk som kan betegne den andres unike uttrykk?

I det foregående har vi forsøkt å belyse grunnleggende maktdiskurser som kan ha betydning for fordeling av definisjonsmakt. Disse maktdiskursene kan være uløselig bundet med språklige strukturer. Derrida hevder at den orden som bestemmer vårt språk er så mektig at dets makt er unik (Derrida, 2001:42). Vi vil i det følgende reflektere rundt hvorvidt språkets kategoriserende strukturer kan være medvirkende til å skape en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker.

Språkets kategoriserende makt?

Språk vil i sin begynnelse ha vært makt. Utdøvelse av makt ligger altså i språket selv (Derrida, 2002b:26-27). Med dette til grunn, vil vi bevege oss inn i språkets uendelige relasjon til maktspekter.

Den kategoriserende dominans?

Kristeva skiller i sine perspektiver mellom språkets semiotiske og symbolske karakter. Kristeva fremholder at et subjekt alltid innehar både det semiotiske og det symbolske aspektet (Kristeva, 1984:24). De to språklige aspektene representerer vidt forskjellige språklige egenskaper og funksjoner. Det symbolske aspektet ved språket referer til meningsbærende elementer, til tegnet og til objektet (Kristeva, 2003:256). Det er gjennom det symbolske aspektet at språket får funksjon som kategoriserende system. Ved å sortere fenomener i ulike kategorier gir det symbolske aspektet oss mulighet til å skape oversikt og mening i verden omkring. Motsetningen til det symbolske aspektet er det semiotiske aspektet. Ordet semiotisk kan referere til ulike meningsinnhold: ”en særegen karakter”, ”et forløpende tegn”, ”antydning”, ”vink”, ”preg”, ”spor” etc. (Kristeva, 1984:25). Kristeva betegner det semiotiske som noe som ennå ikke og ikke lengre henviser til en bevissthet. Det er noe som befinner seg før eller bortenfor bevisstheten, noe vi ikke helt kan beskrive. Det semiotiske benevner en dimensjon ved språket som ligger nærmere rytme og fysiske drifter. Det refererer til det motsatte av mening, men er på samme tid alltid likevel forbundet med denne, men da som negasjon eller som overskudd. Det semiotiske aspektet tenderer mot å frigjøre seg fra mening (Kristeva, 2003:255-256).

Med grunnlag i Kristevas perspektiver er det kun mulig å skape oversikt og mening gjennom å inndelegge fenomener i symbolske kategorier. Vi er trygge i symbolspråket, det bekrefter vår kultur og identitet. Aspekter ved den andres særegenhet refererer til semiotiske uttrykk. Et uttrykk som i utgangspunktet ikke kan begrepsliggjøres, det ligger nærmere andre former for uttrykksmuligheter. For at den andres unikhet skal gi mening i en symbolsk bevissthet må det enestående reduseres til en symbolsk definisjon. Gjennom en defineringsprosess kan man få kontroll over det udefinierbare. En slik kategorisering gir utgangspunkt for og kan bidra til å danne skillelinjer mellom mennesker. En definering av den andre forutsetter en dominasjon av

det symbolske aspektet og en reduksjon av det semiotiske. Det symbolske aspektet får dermed definisjonsmakt over den andres semiotiske uttrykk. Det spesialpedagogiske fagfeltet er avhengig av det symbolske aspekt som et dominerende uttrykk. En diagnose betegnes gjennom en symbolsk forordning og kan dermed hevdes å være et uttrykk for det symbolske aspektets definisjonsmakt. Ved å diagnostisere den andre, får spesialpedagogen muligheten til å tilegne det uforståelige et kunnskapsgrunnlag. Dette kunnskapsgrunnlaget gir spesialpedagogen mulighet til å forklare og håndtere den andres uforståelige uttrykk. Hvilke følger kan medføre en slik symbolsk dominasjon?

Kristeva fremholder at det semiotiske referer til noe man ikke kan få tak på, det er noe utenfor vår bevissthet. Hvordan er det mulig å omdanne noe uvisst og uklart til en fastsatt kategori, til noe bestemt? I omdannelsen fra et semiotisk uttrykk til noe symbolsk, må fenomenet nødvendigvis miste noe av dets grunnleggende karakter. I en slik prosess vil det som i utgangspunktet ikke kan defineres, bli definert. Det blir definert til å være ”noe”, kanskje noe annet enn dets iboende unike karakter. En slik prosess kan belyse en kilde til en skjev fordeling av definisjonsmakt ved at enkelte elementer ved den andre må undertrykkes gjennom en definisjon. Definisjonen kan hindre for at de semiotiske uttrykkene får slippe til og bli en del av betraktningen av den andre. Som språkbruker kan man alltid være bærer av en fundamental definisjonsmakt gjennom benyttelse og videreføring av språklige kategorier som har undertrykt semiotiske elementer. Semiotiske elementer vil alltid undertrykkes og reduseres gjennom en slik språkførsel. På denne måten kan man som språkbruker bidra til å videreføre den symbolske dominans.

Også med grunnlag i Foucaults perspektiver vil enhver språkbruker være bærer av en grunnleggende definisjonsmakt. Språklige kategorier representerer en grunnleggende definisjonsmakt ved at eksisterende fenomener bare lar seg erkjenne gjennom et språklig uttrykk (Foucault, 1996:393). Mennesket blir dermed dominert gjennom språket, til et redskap for ordene som er forut for det (Foucault, 1996:415). Manifestering av orden av ting og livsvesener skjer gjennom hvordan vi taler språket, ordenes innbyrdes sammenheng og tegnverdi, samt gjennom hvordan vi oppfatter og grupperer livsvesener. Historien om tingenes orden er en historie om det Samme, det som i en kultur skiller tingene ved hjelp av merkelapper og deler de inn i ulike identitetskategorier. I klassifiseringen av livsvesener fastlegges et kjennemerke ved individet slik at det kan grupperes og ordnes. Språket og

rommet inndeler fenomener i klasser hvor deres likheter og forskjeller betegnes med den hensikt å skape orden og fornuft (Foucault, 1996:7-19).

I likhet med Kristeva, fremholder Foucault at vi har et behov for å kategorisere og definere for å skape oversikt og mening i verden omkring. Det er kun gjennom en språkliggjøring av den andres uttrykk at de kan erkjennes. Den andre må plasseres i en avvikende kategori, for at mening kan opprettholdes. Dette medfører nødvendigvis at den andre får redusert definisjonsmakt. Den andres kjennemerke blir avgjørende for defineringen, kjennemerket kan få overordnet betydning i synet på den andre. Dette kjennemerket blir bestemmende for den andres plassering i kategoriseringen. Mennesker med lignende kjennetegn kan få den samme kategoriske plasseringen. Dette kan eksemplifiseres gjennom diagnosesystemet hvor mennesker med likhetstrekk i adferd og uttrykk kan tillegges samme kategoriske plassering, de får den samme diagnosen. Kjennetegnet ved diagnosen kan få dominerende betydning i synet på den andre. Et slik klassifiserende system kan være en vesentlig kilde til en skjev fordeling av definisjonsmakt.

Språket eksisterer forut for oss. Vi vil med et slikt utgangspunkt alltid være på etterskudd i betraktningen av den andre. Betraktningene er allerede foretatt gjennom et språk som alt har satt rammer for vårt syn. Mennesket kan dermed sees på som undertrykt språklige strukturer i defineringen av den andre. Gjennom språkliggjøring kan definisjonen av den andre få status som en ”sannhet” ved den andre. Dette vil vi belyse i det følgende.

Sannhetens tilblivelse gjennom språklige definisjoner?

Foucault påpeker at det på 1800-1900-tallet skjedde en fundamental endring av legevitenskapen som markerte en ny profilering av muligheten til å sette ord på sykdom (Foucault, 2000:34-35). Sykdommen stod frem i språkets lys. Avsløringen av sykdommen fremstod som noe opprinnelig og som den ultimate manifestasjon av sannhet. Ved å sette ord på sykdom reduseres eksistensen nominalistisk og frigjør en konstant sannhet (Foucault, 2000:171-172, 257-259). Videre påpeker Foucault at en beskrivelse av sykdommen også kan bidra til at sykdommen produseres, altså at det produserer noe som ikke naturlig eksisterer ved individet (Foucault, 2000:220).

På bakgrunn av perspektivene ovenfor kan den andres diagnose fremstå som en ”sannhet” om den andre ved at den andres eksistens reduseres til noe som kan betegnes gjennom en diagnose. En slik sannhet kan få betydning for den andres værensuttrykk ved at diagnosens karakter kan bidra til en produksjon av diagnostiske kjennetegn. Kjennetegn som imidlertid ikke har opprinnelse i den andre selv, men snarere i en fastsettelse av diagnosen som en sannhet ved den andre. Innenfor det spesialpedagogiske feltet kan det oppstå visse forventninger tilknyttet møte med mennesker med ulike diagnoser. Spesialpedagogen innehar kunnskaper om ulike diagnosers karakter og kjennetegn, ved å søke etter disse kjennetegnene i arbeid med å behandle og tilrettelegge kan de få et forsterket uttrykk.

Foucaults understreker at en klassifikatorisk tenkemåte konstruerer et essensielt rom. Det er kun i dette rom, i denne klassifisering at sykdommen faktisk eksisterer og for så vidt også skapes som noe naturlig. Likevel kan sykdommen fremstå som noe forskjøvet fra dette rommet, fordi den kun kan ta plass i en pasient og bli undersøkt av en lege (Foucault, 2000:44). På denne bakgrunn kan den andres diagnose kun henvise til en kategori, den andre selv er ikke en del av denne klassifiseringen. Men gjennom å tilføre den andre en diagnostisk definisjon, kan diagnosen oppleves som noe som eksisterer ved den andre selv, den andre kategoriseres etter diagnosens trekk. Diagnosens rom kan dermed ta bolig i den andre og påvirke defineringen av den andre.

Videre hevder Foucault at språket og tingene i utgangspunktet er adskilte fra hverandre. Distansen må reduseres for å kunne navngi det synlige. Denne reduksjonen skjer ved at en begrenser erfaringsfeltet av det som erkjennes, altså ved at en utelukker og filtrerer enkelte sanser og elementer i språkliggjøringen for å kunne organisere tingen. Observasjon gjennom synet har dermed en grunnleggende makt. Livsvesener klassifiseres på bakgrunn av funksjon og kjennemerke (Foucault, 1996:184-192, 301). Foucault påpeker at det disiplinære herredømme øver sin makt over individene gjennom måling og rangering av ferdigheter, funksjon og ”natur” (Foucault, 1995: 165).

Med Foucault perspektiver til grunn vil et fenomen defineres på bakgrunn av dets synlige kjennemerke og funksjon. En definisjon vil dermed alltid utelate og ekskludere andre aspekter som ikke har overordnet betydning for defineringsprosessen. Det å navngi et fenomen ut i fra dets funksjon og kjennemerke, hvilke konsekvenser har det for mennesker? Hva med begrepet ”funksjonshemmet?” Det å bruke begrepet ”hemmet” på en gruppe mennesker, hvilke

konsekvenser har det for likeverd og mangfold i et samfunn? Allerede før et menneske er født kan det få definisjonen ”funksjonshemmet.” Hva om dette menneske ikke er en hemming for seg selv og samfunnet, men til nytte og glede?

Språkliggjøring av subjekter, objekter og fenomener innehar en gjennomgripende definisjonsmakt ved at det gjennom språket kan betraktes som rådende sannheter. Gjennom språkliggjøringen av begrepet ”funksjonshemmet”, kan det at noen mennesker innehar ”hemmede egenskaper” bli en sannhet, en sannhet som i høyeste grad rører ved fundamentale etiske verdier i synet på mennesket. Med utgangspunkt i slike perspektiver kan det stilles spørsmål ved hvilke grunnleggende holdninger angående menneskets verdi som kommer til syne gjennom en definisjon, samt hvilke funksjoner som verdsettes. Dersom den andres definisjon betraktes som en sannhet kan det danne utgangspunkt for en skjev fordeling av definisjonsmakt ved at en slik oppfattet sannhet kan hindre den andres mulighet til selv å definere sin væren.

Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvorvidt språket kan produsere sannheter om den andre. I følge Derrida kan språket kun referere til det sekundære. Logos element er forut for og konstituerer sannhet (Derrida, 2006:66). I det følgende vil vi med grunnlag i Derridas perspektiver belyse aspekter som viser at språket aldri kan referere til en sannhet om den andre, fordi sannhetens opphav ikke kan lokaliseres i det element det beskriver.

Supplementets makt?

Et tegn er alltid et supplement av fenomenet. Supplementet innehar makt til å produsere et fraværende nærvær gjennom dets bilde. Tegnets fullmakt holder et annet tegn på avstand og dominerer det (Derrida, 1997:141-155). Derrida understreker tegnets uendelige avhengighet til et foregående element. Et tegn referer alltid til et annet. Ingenting, verken elementene, tegnene eller systemet er noensinne enten tilstede eller borte (Derrida, 2004:23-24). Derrida hevder at de oppfatninger man innehar alltid vil representere en speiling eller avbildning av det som representeres. Derrida påpeker farene ved å anse språket som en ren avbildning av det som representeres, dette fordi språkliggjøring aldri kan tilsvare det opprinnelige, språket er skrift (Derrida, 1970:95-96).

Med grunnlag i slike perspektiver vil den andres definisjon kun referere til et supplement av den andre, ikke en sannhet om den andre. Definisjonen kan aldri være grunnet i den andres iboende karakter. En definisjon grunner i og forutsetter et forhold til en foregående definisjon. Språket kan dermed fungere som en barrikade for at den andres iboende karakter kan uttrykkes. Det som oppleves som noe opprinnelig, kan kun henviser til en betegnelse som nødvendigvis må representere noe annet enn det opprinnelige. Et møte med den andre innenfor en kategori vil alltid være påvirket av en foregående kategori, et slikt møte kan dermed forsake nærværets essens. Slike refleksjoner kan utdypes gjennom begrepene signifikant og signifiè.

I følge Derrida har språket sitt grunnlag i skrift, det finnes ingen språk tegn før skriften (Derrida, 1970, Derrida, 2006:66). Derrida henviser i sine perspektiver til skilnaden mellom språkets signifikante aspekt og språkets signifiè aspekt⁷. Et tegn inneholder alltid både et signifikant aspekt og et signifiè aspekt, disse er imidlertid to sider av samme sak. Derrida betegner signifikant som en representasjon av det som representeres og hevder at signifikant kun eksisterer for signifikant (Derrida, 1970:46-54). Et tegn er signifikant for signifikant som er signifikant for en evig sannhet (Derrida, 2006:67). Med dette betegner Derrida at en språkliggjort representasjon kun refererer til det språkliggjorte system. Motsetningen til det signifikante er det signifiè. Derrida påpeker at det signifiè ikke er konstituert på en slik måte at det i seg selv er signifikant, det signifièets essens er nærværet. Et tegn må stå i relasjon til dette nærværet for å kunne eksistere, men dets mening fremstilles gjennom det signifikante. Idéen om det signifiè dannes gjennom det signifikante. De har begge sin opprinnelse i tegnet. Av denne grunn fremholder Derrida at talen er underordnet det signifikantes struktur, det er ingenting som verken er forut for eller utenfor språket (Derrida, 1970:50-67).

Med Derridas perspektiver til grunn kan man hevde at en definisjon av den andre alltid vil innebære det signifikantes makt over det signifiè, det signifikante innehar definisjonsmakt. Dette fordi det signifiè kun kan uttrykkes gjennom det signifikante, men i denne uttrykingsformen kan det signifiè likevel ikke komme til uttrykk. En definisjon er dermed aldri er en ren avbildning av den andre. Definisjonen referer ikke til noe som er forut for eller

⁷ I denne oppgaven formuleres begrepene signifikant og signifiè med utgangspunkt i Bonnevie og Aages oversettelse av Derridas bok *Of Grammatology* (1997) i boken *Om Grammatologi* (1970). Vi vil imidlertid bemerke at andre bøker som omhandler de aktuelle begrepene viser til andre måter å formulere begrepene. Karin Gundersen som har oversatt og skrevet innledningen til boken *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg* (2006) formulerer begrepene slik: signifikant og signifikat.

utenfor den språklige strukturen, det er kun denne strukturen som gir opphav for definisjonens meningsbærende elementer. Det er kun en språklig definisjon som eksisterer i og for språkets kategoriserende system. Definisjonen kan stå i relasjon til den andre, men den andre selv har ikke denne meningsdannelsen forut for definisjonen. Det signifikante skaper gjennom sitt uttrykk en evig sannhet, men dette er ikke en sannhet i væren, men en sannhet skapt om væren i språket.

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt det kan eksistere en forestilling om det signifiè. Det signifiè er nettopp noe som ikke kan betegnes gjennom et meningsfullt uttrykk. For å kunne identifisere det signifiè, må det komme til uttrykk gjennom en språkliggjøring. Derridas begrep om det signifikante og det signifiè kan sammenliknes med Kristevas begrep om det symbolske og det semiotiske. Det signifikante aspektet vil i likhet med det symbolske aspektet gi oss mulighet til å danne mening og fornuft. Motsatt kan det signifiè og det semiotiske representerer uttrykk som i sin opprinnelige form ikke kan vise til meningsdanning i kraft av seg selv. Begrepene står dermed i fare for å miste sitt opprinnelige uttrykk gjennom en dominasjon og undertrykking av et annet uttrykk. Slike strukturer kan vise språkets grunnleggende definisjonsmakt ved at enkelte språklige aspekter må undertrykkes til fordel for andre for å gi mening. Vår erkjennelse kan dermed hevdes å alltid innebære dominasjon av språkets signifikante og symbolske elementer. Vår definering av den andre vil ut i fra slike refleksjoner forutsette dominasjon av de signifikante og symbolske aspekter.

Foucault benytter begrepene signifikant og signifiè blant annet i tilknytning til sykdommens språklige struktur. Begrepet signifikant benyttes i tilknytning til sykdommens tegn og symptom, begrepet signifiè refererer til sykdommens hjerte. Det signifiè som fremstår i all sin nakenhet, uten tilsløring og restbetydning, blir gjennom det signifikante til forståelig syntaks. Når sykdommen fremstår som seg selv som natur, så er det ubestridelig. Når sykdommen får tillagt et signifikant uttrykk i relasjon til seg selv, får det tillagt en bestemt karakter og det får dermed dobbelt betydning. Det signifiè kan kun få sin betydning gjennom en totalisering og isolering, altså en handling som forut har forvandlet det til tegn. Et slit tegn gir grunnlag for at erkjennelse skal kunne finne sted, men ingen viten (Foucault, 2000:137-141).

En defineringsprosess innebærer på denne bakgrunn at uttrykkenes ”hjerte” omdannes til et forståelig uttrykk. Det opprinnelige uttrykket kan bli influert av definisjonens karakter og restbetydninger. Idet den andre tillegges en definisjon kan den andres opprinnelige vesen bli

utsatt for en dobbel fortolkning, først i form av en definisjon, videre i form av definisjonenes avhengighet til tidligere definisjoner. Definisjonen medfører at man tillegger den andre flerfoldige betydninger tillagt i det signifikantets uttrykk. Slike betydningsinnhold er ikke grunnet i den andre selv, men snarer gjennom det signifikantets uttrykk. Når det naturlige får tillagt en definisjon, må det omdannes til tegn. Den andres naturlige uttrykk må nødvendigvis relateres til noe som er forut for sitt opprinnelige uttrykk, det må relateres til en definisjon. En definisjon kan kun vise til en definisjon, den andre er dermed gjennom en definering fanget i en evig sirkularitet. En sirkularitet som kan være kilde til en skjev fordeling av definisjonsmakt ved at den andres definisjon kan betraktes i en kontekstavhengighet til tidligere definisjoners meningsinnhold. Ved å betrakte den andre med grunnlag i definisjoner forut for den andre selv reduseres den andres mulighet til å selv påvirke definisjonens innhold. En erkjennelse av den andre gjennom en definisjon kan på dette grunnlag ikke ha forankring i den andres unike vesen, men snarere i definisjonens redusering av disse uttrykkene.

I det foregående har vi foretatt refleksjoner rundt definisjonsmakt tilknyttet språklige strukturer. I det følgende vil vi se nærmere på hvordan slike strukturer kan være kilde til en skjev fordeling av definisjonsmakt gjennom å vise til ekskluderte aspekter ved en definisjon og språkets binære systemer som utgangspunkt for fremheving av egen mestring og vellykkethet.

Behov for å fremheve egen identitet?

”Man kan ikke overbevise seg om sin egen sunne fornuft ved å sperre inne sin nabo”

(Dostojevskij, i Foucault, 1999:17).

Derrida mediterer ved hjelp av tekster av Platon, Sokrates og den greske historien om Xenos og Xenia rundt gjestfrihet for den fremmede. Begrepet gjestfrihet refererer til den åpenheten og velkommenhet man uttrykker til fremmede fenomener (Derrida, 2002b). Derrida påpeker at spørsmålet om den fremmede også et spørsmål om den fremmede. Den fremmede blir stilt til spørsmål. Samtidig er den fremmede i en slik posisjon at han kan stille spørsmålstegn ved meg, ved enheten som utgjør et ”oss.” Gjennom en analyse av Platons tekst ”Theaetetus”

påpeker Derrida at den fremmede nettopp er den som kan stille spørsmål ved det eksistensgrunnlaget som vi er en del av. I teksten møter Xenos (den fremmede) Theaetetus som er en del av den Eleatiske skole grunnlagt av Parmenides. I dette møtet spør Xenos om han ikke er nødt til å stille spørsmål ved eller utfordre Parmenides lære, for å kunne forsvare seg selv. Parmenides er den faderlige autoritet ved enheten og dermed den som har makt over gjestfriheten til den fremmede (Derrida & Dufourmantelle 2000:3-11).

Xenos utfordrer med det fryktede spørsmålet angående det værende og det ikke-værende ved de dogmatiske prinsippene for Parmenides lære, altså ved det som er ekskludert og det som er inkludert ved enheten. Videre ber Xenos om å ikke bli betraktet som en ”parricide”, ”parricide” refererer her til en person som har drept den faderlige makt. Forholdet til den faderlige kan sammenlignes med forholdet mellom far og sønn. Ved å be om dette vet Xenos at han virkelig er en ”parricide”, en som utfordrer den faderlige makt. Den fremmede kan bare være en ”parricide” hvis han på en eller annen måte er en del av familien, enheten som Parmenides i dette tilfellet har makt over. Theaetetus svarer Xenos med at det er opplagt at dette både må debatteres og bekjempes. Xenos er bevisst faren for at han kan avvæpnes ved å bli definert som gal, men svarer likevel at dette bør aktualiseres og debatteres (Derrida & Dufourmantelle 2000:3-11).

Derridas analyse av Platons tekst kan vise til at enhver eksistens forutsetter at enkelte elementer ekskluderes for at enheten skal kunne bestå. Derrida viser til at den fremmede må ekskluderes fra enheten for at de grunnleggende rammer ved enheten ikke skal bli forstyrret, men snarere holdes stabile. Med grunnlag i Derridas perspektiver kan den andre med sine betegnende avvikende egenskaper virke truende, men samtidig bekreftende for det normales konseptets identitetsgrunnlag. Den andre må ekskluderes fra det normales konsept for at konseptet normal overhode skal kunne bestå. Det tegnes rammer for det værende og det ikke-værende ved definisjonen. Det værende konstituerer og markerer sin identitet og sitt innhold ut fra skillet mot det ikke-værende. Det værende eksisterer på grunn av eller på bekostning av det ikke-værende. Definisjonene normal og unormal forutsetter dermed hverandre som adskilte for selv å eksistere.

Ut i fra slike refleksjoner kan man hevde at det normales konsept er eksistensavhengig av en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Det normales konsept må inneha definisjonsmakt til å betegne den andre som avvikende fra det værende ved det normales

identitetsgrunnlag. En utvisking av definisjonsgrensene kan få fatale følger for det værende og det ikke-værende ved det normales enhet. En utvisking vil føre til en ødeleggelse av de referanserammene som utgjør selve identitetsfundamentet. En distanse og ekskludering av den andre vil også kunne virke bekræftende for det normales enhet, fordi den andre bekrefter hva enheten ikke er. Den andre blir tillagt definisjoner med utgangspunkt i sin ekskluderte posisjon, den andre kan betegnes ut i fra det som avviker fra det normales enhet. Det er imidlertid ikke bare det normales konsept som er avhengig av en distanse til det avvikende, det avvikendes konsept vil også være eksistensavhengig av en tydelig markering mot det normale for å opprettholde sin identitet som avvikende.

I likhet med Derrida vektlegger Foucault definisjoners meningsinnhold grunnlagt i en avgrensning og ekskludering mot aspekter som betegner det ikke-værende ved definisjonen. I følge Foucault kan fornuften med grunnlag i galskapen, tegne sin grense mot hva den ikke er (Foucault, 1999:17-20). Fornuften foretar en avgrensning av egen grenseløshet og får dermed definisjonsmakt over galskapen. Videre hevder Foucault at den ytre grense for individers målbare og rangerte nivå markeres mot det anormale (Foucault, 1995:165). Foucaults perspektiver kan underbygge refleksjonene ovenfor ved at fornuften og galskapen er gjensidig avhengig av en tydelig distanse og adskillelse for selv å kunne bestå. Det normale betegnes gjennom Foucaults perspektiver til å ha definisjonsmakt over det avvikende ved at fornuften betegner galskapens grenser. Den andre kan gjennom det normales konsept tillegges grenser for hva det er og ikke er. Det som i utgangspunktet representerte noe tvetydig får tillagt grenser for sin væren. De ekskluderende prosessene som kan vise seg gjennom de språklige grunnstrukturene kan på denne bakgrunn skape og opprettholde en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Det normales konsepts identitet kan ut i fra slike refleksjoner hevdes å være grunnlagt i det som kan betraktes som en mangel ved den andre. Vi vil foreta en videre utdyping av disse refleksjonene med utgangspunkt i språkets binære opposisjoner.

Derrida hevder at binære opposisjoner utgjør en vesentlig del av språkets strukturer. Derrida hevder at språket er bygget opp rundt en grunnleggende og nødvendig differanse mellom ulike tegn. Tegn refererer her til det begrep eller konsept som representerer et fenomen. Ifølge Derrida vil et tegn kun gi mening ved å stå i forhold til et annet motsetningsfylt tegn. Et ord og et konsept vil dermed alltid korrespondere med et annet differensierende ord eller konsept (Derrida, 1997:70-71). På grunnlag av Derridas perspektiver vil den språkliggjorte differansen

mellom fenomener være en forutsetning for at meningsbærende elementer kan oppstå. En definisjon kan kun gi mening hvis det står i et differensierende forhold til en annen definisjon. Grunnlaget for språk og mening kan dermed hevdes å være basert på og medføre et elementært skille mellom individer. Slike skiller kan gi grobunn for en skjev fordeling av definisjonsmakt ved at forskjelligheter og motsetninger fungerer som nødvendighet for meningsdannelse. En person kan identifisere seg selv som funksjonsfrisk ved å definere og kategorisere den andre som funksjonshemmet. Hvilke etiske konsekvenser kan vise seg dersom en definerer egen vellykkethet på bekostning av andres definisjonsmakt?

Derrida påpeker at differensierende begreper rangeres i et systemisk hierarki innenfor språklige systemer (Derrida, 1970). Også Foucault vektlegger at språket fastlegger en hierarkisk orden som ethvert individ må forholde seg til og som det selv er en del av. En slik orden kan påvirke hvordan mennesker betrakter seg selv og andre. Foucault betegner vår inndeling av de mangfoldige skapninger som foruroligende. Han påpeker at en slik inndeling bryter ned muligheten for et felles møtested (Foucault, 1996:7-13). I motsetningsforholdet mellom ulike definisjoner vil enkelte definisjoner betegnes til å ha en mer dominerende posisjon. Et hierarkisk system forutsetter nødvendigvis at noen begreper foretrekkes fremfor andre. Et slikt hierarki kan innebære at det forrangende konseptet tildeles makt til å definere de konsepter som er underrangert. I dagens samfunn kan det avvikende defineres med utgangspunkt i det normales konsept (Foucault, 1999:17-20). I en slik prosess vil det avvikende bli betegnet til en underrangert posisjon vis-a-vis det normale. Dersom den andre kategoriseres til en avvikende definisjon kan det på denne bakgrunn innebære en risiko for redusert definisjonsmakt.

Ovenfor har vi foretatt refleksjoner rundt hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt kan grunne i nødvendig ekskludering av den andre for opprettholdelse av egen identitet, fremheving av egen vellykkethet og hierarkiske posisjoner. Vi vil nå belyse hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt også kan begrunnes i frykt.

Frykt?

Kristeva hevder at man i møte med den fremmede blir slått av en særegenhet som minner oss om at dette er noe spesielt. Den fremmede fanger oss ved å både være tildragende og frastøtende (Kristeva, 1991:19). Med Freuds "Das Unheimliche" (1919) i minne, argumenterer hun for at den fremmede berører oss ved å referere til egen underbevissthet (Kristeva, 1991:191-194). Ifølge Kristeva kan mennesker som betegnes som avvikende fremprovosere en indre sårbarhet og angst som vi alle bærer på. Møte med den fremmede vil derfor preges av noe opprørende, fordi vi blir stilt ansikt til ansikt med noe skremmende og ubehagelig som vi har fortrenget (Kristeva, 1991:191-194). Dette møtet kan ha skremmende kraft og bidra til frykt (Kristeva et al., 2008, Kristeva, 2010:40). Denne frykten kan utprojiseres mot den fremmede (Kristeva, 1991:192, Kristeva et al., 2008). I forsøket på å forsvare seg mot det fremmede kan forsvarsstrategier som avvisning, arroganse og likegyldighet fremprovoseres. I ytterste konsekvens hevder Kristeva at det kan oppstå et ønske om å utrydde den fremmede (Kristeva, 2010:45).

En skjev fordeling av definisjonsmakt kan med grunnlag i Kristevas perspektiver grunnes i en frykt for det ukjente. Frykten kan relateres til aspekter i oss selv som vi har fortrenget. Ved å definere og kategorisere den andre kan distanse til den andres fryktede egenskaper opprettholdes. Ved å definere den andre som noe annet enn oss selv kan vi fri oss fra å ta stilling til de aspekter ved oss selv som den andre referer til og som ikke hører til under samfunnets normalitetsbegrep. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan med utgangspunkt i slike perspektiver grunne i et behov for å unngå en konfrontasjon med egen ubevissthet. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan dermed skapes og opprettholdes for å beskytte oss fra den andres konfrontasjon med egen undertrykte sårbarhet og angst. Defineringen av den andre kan betraktes som en forsvarsstrategi mot det som er farlig, ubehagelig eller skremmende i oss selv.

Slike refleksjoner kan underbygges med de tidligere nevnte begrepene semiotisk og symbolsk. Det semiotiske aspektet referer som sagt til uforståelige og ubegripelige uttrykk. Dersom man i betraktningen av den andre opplever den andre som noe uforståelig kan det medføre usikkerhet, fordi den andre ikke refererer til en meningsbærende kategori. Vi har ikke noe begrepsmessig verktøy som kan hjelpe oss å forståeliggjøre den andres semiotiske

uttrykk. Dersom den andre preges av slike uttrykk, kan det resultere i en følelse av å miste kontroll. I et slikt tilfelle kan språkets kollektive etablerte betydninger bli utfordret, den andres språk kan ikke føyes til symbolspråket, og det kan derfor skapes kaos i de etablerte grunnleggende forståelseskategoriene. I slike tilfeller er det de semiotiske egenskapene som kommer til syne, det er personens unike uttrykk som bæres frem. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan på denne bakgrunn forklares i en frykt for det u håndterbare og uforståelige.

Kan frykt for det ubegripelige også være et element i det spesialpedagogiske feltets møte med den andre? Kan diagnostisering av den andre delvis begrunnes i frykt? Ved å definere den andre kan spesialpedagogen håndtere det ubegripelige gjennom en kunnskapsbasert diagnose. Gjennom diagnosens kunnskapsfundament kan spesialpedagogen få innsikt i hvordan møte og behandle den andres uforståelige aspekter.

En skjev fordeling av definisjonsmakt grunnet i frykt for det fremmede kan utdypes gjennom begrepene abjekt og abjeksjon. Kristeva viser i sine perspektiver til drifter som utøver press mot de lingvistiske strukturene i språket. Subjektet dannes inn i en symbolsk orden hvor noe fremmed forsøkes å holdes på avstand gjennom en bortstøtning. Subjektet har en avsmak av noe som oppleves som urent og vemmelig som det ønsker å støte bort (Kristeva, 1992:26-28). Kristeva betrakter abjektet som det utstøtte og avskyelige som man ikke kan skille seg ifra, det er noe subjektet verken kan forestille eller benevne. Det eneste abjektet har til felles med objektet er at det befinner seg i motsetning til et jeg. Kristeva påpeker at der jeget står i forhold til sitt objekt, står overjeget i forhold til sitt abjekt. Subjektet dannes i en prosess hvor det støter bort abjektet som oppleves som avskyelig og jeget blir til et subjekt med skjøre grenser. Abjeksjonen er dermed den prosessen hvor det skjer en bortstøtning av deler ved jeget og hvor subjektet samtidig dannes. Dannelsen av subjektet grunnlegges gjennom den volden som skjer idet en kropp skiller seg fra en annen for selv å eksistere. Denne bortstøtningen bygger ifølge Kristeva på en manglende erkjennelse og gjenkjennelse av de nærmeste som man i frykt forsøker å forsvare seg mot (Kristeva, 1992:25-34).

På bakgrunn av perspektivene ovenfor kan dannelsen av subjektet skje gjennom en bortstøtning av det avvikende. Subjektets eksistens er dermed grunnlagt i en bortstøtning av deler av seg selv for å kunne bli et subjekt. De bortstøtte elementer vil imidlertid alltid påvirke oss og være en del av oss. På tross av stadige forsøk på atskillelse fra disse bortstøtte

elementene kan en fullendt atskillelse aldri oppnås. Den andre kan referere til subjektets bortstøtte elementer gjennom å representere avvikende egenskaper. Subjektet befinner seg dermed i et avhengighetsforhold til en stadig bortstøtning av den andre som betraktes som avvikende. En slik bortstøtning blir nødvendig for subjektets ivaretagelse av egen identitet. Samtidig kan bortstøtning av den andre være et hinder for en erkjennelse av deler av seg selv. Grunnlaget for frykten for den andre kan derfor bunne i vissheten om at den andre er i en truende posisjon mot det værende og det ikke-værende ved en selv.

Også perspektiver av Foucault kan belyse en skjev fordeling av definisjonsmakt forankret i frykt. Foucault hevder at den vitenskapelige diskurs hvor en legemliggjør individers kropp fikk sin artikulasjon grunnlagt i dødens uttrykk (Foucault, 2000:258-259). Døden fremstod som sykdommens kilde, den preges av det morbide (Foucault, 2000:213). Med dette påpeker Foucault at den moderne kultur har et felles referansepunkt i døden (Foucault, 2000:259-261). På grunnlag av Foucaults historiske analyser om sykdommens språkliggjøring, kan den andres diagnose være grunnlagt i dødens språk og dermed pirre en frykt. Den andre kan gjennom sin avvikende diagnose referere til livets ytterpunkter og vise til en forbindelse med døden i samfunnets definering av hvem de er. Ifølge Kristeva kan møte med mennesker med funksjonshemming konfrontere en indre frykt for fysisk og sjelelig død (Kristeva, 2010:40) En skjev fordeling av definisjonsmakt kan på dette grunnlag springe ut i fra frykt for døden.

DEL VI: HVILKE KONSEKVENSER KAN EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT FØRE TIL?

I følgende del vil vi rette blikket mot konsekvenser av en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Vi vil her reflektere rundt hvorvidt en definisjon forsaker den andres annethet. Kan en definisjon forårsake den andres død? Og også vår egen død?

Forsakelse av den andres annerledeshet?

Erkjennelse består i følge Levinas av å omforme annethet til noe generaliserbart. Men selv de mest fjerne erkjennelser kan ikke sette oss i forbindelse med den Andres annethet, en erkjennelse vil alltid være en assimilasjon (Levinas, 1995:57). Dersom erfaringer med den Andre smelter sammen med tanken og blir til det Samme er det ifølge Levinas en voldshandling mot den metafysiske etikk. Det Samme representerer et uttrykk for egoismens konkresjon (Levinas, 1996:28). Kategorisering av den andre kan ut i fra Levinas sine perspektiver betraktes som en fundamental egoistisk handling. En handling som kan vise seg i et behov for hersking og undertrykking.

Istedenfor at vi lar den andre gi oss motstand og utfordre oss i sin annethet og singularitet, vil vi gjennom en definisjon gjøre den andre om til et tema og objekt. Annetheten oppløses dermed i dette forhold og den andres essens fanges under et begrep. Og her begynner i følge Levinas all makt. Gjennom en slik generalisering blir den Andre temmet og tatt i besittelse, den Andre fratras sin uavhengighet (Levinas, 1998:44-45). Makten fortapes i det øyeblikk ideen om den Andre overskrides (Levinas, 1996:80). Totaliteten kan ikke brytes ned ved tanker, men snarer gjennom et ukategorisk møte med den Andre (Levinas, 1996). Levinas taler om et møte med den Andre, ansikt til ansikt. I dette møtet bør man ikke legge merke til den Andres øyenfarge, men den Andres blikk. Ansiktet er en helhet av oppfattende og uttrykte organer som taler til meg før språket (Levinas, 2004).

På bakgrunn av Levinas sine perspektiver kan behovet for erkjennelse resultere i en defineringsprosess av den andre. Den andre tillegges definisjoner som passer inn i våre allerede etablerte kategorier. Det å kategorisere den andre kan betegnes som en egoistisk

handling, fordi vi rår over og kan stå i fare for å tyrannisere den andre gjennom en omdanning av den andre til noe som eksisterer i oss selv. Definisjonen er forankret i en kategori med opprinnelse før møtet med den andre. En definering av den andre kan medvirke til en skjev fordeling av definisjonsmakt, fordi disse ikke tar utgangspunkt i den andre, men snarere et konsept av den andre. Den andres unike uttrykk må nødvendigvis utsettes for en beskjæring og en omforming gjennom en definisjon.

En definisjon medfører forventninger om visse egenskaper og kjennetegn fastsatt gjennom en diagnostisk kategori. Den andres unike uttrykk kan forsakes til fordel for samfunnets kategoriske inndelinger i større grad enn andre. En slik forkastelse av aspekter ved den andres vesen berører etiske problemstillinger. En definering av den andre kan hindre et møte med den andre annethet. En definisjon kan kun romme sitt kontekstbetingende innhold. I det spesialpedagogen tillegger den andre en definisjon kan det oppstå farer for en betoning av de uttrykk som tilhører definisjonen, samt ekskludering av de uttrykk som ikke kan beskrives gjennom definisjonens språklige struktur. Grunnleggende aspekter ved den andres vesen kan dermed stå i fare for å undergraves. En definisjon vil alltid stenge noe ute, samtidig vil definisjonen også tilføre aspekter som ikke har sitt opphav i den andre selv. Den andres unikheter kan viskes ut og bli undertrykt til fordel for en kategori, fordi en definisjon tvinger en omdannelse av det unike og det enestående til noe definerbart. Hva skjer i det en omformer naturlige gitte uttrykk til samfunnets fastsatte ordener? Vil ikke en slik beskjæring resultere i tap av det unike mangfold?

Levinas påpeker at den Andre referer til en fremtid som aldri kan bli min fremtid eller nåtid (Levinas, 2006:233). Også Derrida fremholder at en navnliggjøring kun kan referere til en fortid (Derrida, 1988: 5, 14-19, Derrida, 1996b, Derrida, 2006). I følge Derrida bedrar skriften livet gjennom sitt ikke-fonetiske moment. Gjennom definisjonen plasseres den andre i et språklig system, et system som begrenser og lammer relasjonens nærvær. Definisjonen hindrer det nåværende nærværet hvor den andres essens kan fremtre (Derrida, 2006). Kategoriene kan med utgangspunkt i Derrida og Levinas representere en fortid som aldri har vært den andres nåtid, altså noe annet enn den andre selv. Definisjonens fortid blir likevel en del av den andres nåtid, på tross av at den aldri kan vise til den andres nåværende væren. Når et individ blir definert, kan definisjonen fungere som et hinder for at individet kan erkjennes i nærværet og nåtiden. En definisjon vil alltid være foreldet, det tilhører en annen tid og en annen væren. Definisjonen kan bli bestemmende for relasjonens nærvær. Fortiden blir en del

av relasjonens nåtid. Den andre vil alltid være forskjellig fra alle andre individer vi har møtt tidligere. Likevel står vi i fare for å la en foreldet kategori få definisjonsmakt over den andre. Frykten for å tørre å møte den andres annerledeshet kan overskygge det nærværende forholdet gjennom en kategori. Den andre får redusert mulighet til å påvirke sin identitet i nåtiden gjennom redusering til en fortid.

Ifølge Derrida dominerer maktens konsept alt, den er ufravikelig. Kun den andre kan vike unna denne totale makt, nettopp fordi den andre ikke er et konsept i sin opprinnelige form. Men i det øyeblikket den andre blir definert blir den også omdannet til et konsept, et konsept behersket av makten (Derrida, 2001:130). Derrida fremholder i likhet med Levinas at en identifisering av den Andre er umulig (Derrida, 1996b:84). En definisjon kan hindre søken etter den andres enestående vesen, definisjonen kan hindre åpenhet mot andre og nye betraktningmuligheter. En defineringsprosess forutsetter at leger, spesialpedagoger, psykologer etc. legger merke til det Levinas beskriver som ”øyenfargen,” fremfor å møte den andre hinsides. Den andre blir omdannet til et konsept som lar seg definere gjennom ekspertenes makt.

En skjev fordeling av definisjonsmakt kan frarøve en gruppe mennesker sin frihet og sin menneskerett til å definere seg selv. Det å selv definere sitt vesen kan hevdes å være en grunnleggende menneskerett. I artikkel 3 i menneskerettserklæringen står det blant annet at alle har rett til frihet (FN-sambandet, 1948). Har mennesker som blir sett på som avvikende frihet til å definere seg selv? På bakgrunn av oppgavens refleksjoner kan det hevdes at samfunnet allerede har foretatt denne defineringen. På grunn av en skjev fordeling av definisjonsmakt kan frihet til å definere seg selv være et privilegium som er frarøvet noen grupper mennesker i samfunnet. Den andre kan få mulighet til å presentere seg i møte med andre mennesker, men den synlige annerledeshet kan medføre en defineringsprosess som overskygger den andres egen presentasjon.

Forårsaker vi den andres død?

Levinas stiller følgende spørsmål: Kan man leve uten å forårsake den Andres død? (Levinas, 1995:116-117). Videre påpeker han at makten og begjæret over den andre er morderisk av

natur (Levinas, 1996:38). Et slikt spørsmål berører etiske fundamenter tilknyttet den andre og vår egen eksistens. Dersom et samfunn, en kultur og et språk ikke kan gi rom for den andres unike annerledeshet forårsaker man da ikke den andre død? Et møte med den andre i en kategori kan medføre en fare for å ta livet av den andres unike annerledeshet, den får ikke komme til uttrykk. Det som i utgangspunktet ikke kan kategoriseres blir kategorisert. Et møte med den andre i en kategori forutsetter en korrigerende og omdannende av den andre til det samme, en korrigerende og en omdannende som kan forårsake den andres død nettopp fordi den andres annerledeshet tilintetgjøres. For er ikke dette unike, dette partikulære den andres grunnleggende vesen?

Til å underbygge Levinas sitt spørsmål kan også elementer fra Kristevas teorier trekkes inn. Som tidligere nevnt poengterer Kristeva at det kan oppstå et ønske om eliminering av den andre, fordi den andre referer til noe jeg har frastøtet seg og fortrent (Kristeva, 2010:45). I dagens samfunn er det friske, det vellykkede og det funksjonelle foretrukket, egenskaper som avviker fra dette kan stå i fare for å miste sin verdi. Egenskaper som ikke er i tråd med grunnleggende målsetninger i samfunnet kan snarere sees på som noe uønsket. Et slikt syn kan eksemplifiseres gjennom debatten rundt abort tilknyttet foster med identifiserte funksjonshemninger. Dagens samfunn fører en politikk hvor man ved hjelp av tidlige svangerskapsprøver kan stadfeste om et foster har avvikende egenskaper. Hvilke holdninger grunner slike politiske føringer i? Eksisterer det krefter som vil hindre avvikende egenskaper i samfunnet? Det at man som enkeltindivid har et valg til å ta abort dersom barnet har en funksjonshemming, hvilke fundamentale, underliggende holdninger i samfunnet kan det vise til? Har ikke den andre livets rett på grunn av sin annerledeshet?

... Og vår egen død?

Refleksjonene ovenfor er basert på hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt kan forårsake den andres død. Men kan en skjevfordeling også forårsake egen død? Ifølge Kristeva er det gjennom anerkjennelse av andre mennesker at egen menneskelighet skapes. Motsatt hevder hun at menneskeligheten stenges ute dersom man ikke makter å ta i mot den fortrente annerledesheten i oss selv og ved den fremmede (Kristeva et al., 2008:64-66). Det fremmede i oss selv og ved den andre utgjør grunnlaget for tilblivelsen av subjektet. En

utestengning av det fremmede i oss selv vil ifølge Kristeva spolere muligheten for en tilblivende identitet (Kristeva, 1991, Kristeva, 1992). På bakgrunn av Kristevas perspektiver kan mulige værensuttrykk ved en selv ekskluderes gjennom en fortrenging av aspekter ved eget vesen. Dersom det unike ved den andre ikke anerkjennes, kan det føre til redusert toleranse ovenfor det fremmede som eksisterer i oss selv. Definisjonsmakt over den andre kan dermed hindre åpenhet for de særegne aspekter i oss selv. Dersom de særegne aspekter i oss selv undergraves og omdannes til en symbolsk forordning vil også unikt uttrykk ved oss elimineres.

Også med grunnlag i Levinas sine perspektiver kan den andres død, bli vår død. I følge Levinas er et skille mellom jeget og den Andre grunnleggende både for den Andres og jegets eksistens. I følge Levinas utslettes jeget og den Andre i en verden hvor alle skal gjøres like (Levinas, 2004). Den andres eksistens er en fundamental eksistensbetingelse for egen eksistens. Ved å definere den andre med grunnlag i egne begreper og forståelsesrammer omdannes den andres annethet til noe vi kan besitte. En slik redusering vil på grunnlag av Levinas sine perspektiver resultere i at den andres annethet elimineres. En slik eliminasjon kan også få fatale konsekvenser for jegets eksistens ved at grunnlaget for egen unikhet forsvinner. Men som utdypet i del IV: ”Vår bruk av begrep av begreper” må det presiseres at Levinas sitt syn på den Andre ikke dreier seg om den Andre forstått som en gruppe mennesker som blir kategorisert som annerledes. For Levinas dreier den Andre seg om noe mer grunnleggende enn en kunnskapsbasert definisjon av den Andre. Det eksistensbetingede skillet som Levinas omtaler differerer dermed grunnleggende med det skillet som problematiseres i denne oppgaven. Dette eksistensbetingede skillet som Levinas omtaler, må eksistere mellom alle mennesker og på lik linje.

DEL VII: KAN EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT REDUSERES GRUNNLAGT I:

I denne delen vil vi foreta refleksjoner rundt hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker kan reduseres med grunnlag i refleksjon, konfrontasjon, åpenhet og frigjøring fra egne grenser. Kan spøkelsene i oss selv bistå og antyde vår vei mot den andre?

Refleksjon rundt rådende sannheter?

Vi er alle underkastet komplekse maktforhold hvor våre kropp og krefter er gjenstand for fengselsaktige virkemidler og tankesett. Maktens svake larm må fornemmes (Foucault, 1995:273). Med utgangspunkt i Foucaults perspektiver om samfunnets maktstrukturer kan det være betydningsfullt å reflektere rundt de værende sannheter og maktstrukturer i våre omgivelser. Hvordan fungerer den institusjonen man arbeider ved? Hvordan påvirker maktstrukturene vårt møte med den andre? Bidrar vi til en normalisering av den andre? Hva er i så fall hensikten med denne normaliseringen? Er den av fremmede eller hemmende karakter for den andres og vår egen livskvalitet? Hva har størst prioritet i vårt profesjonelle virke; etterfølger vi de strukturer som er angitt uten ytterligere refleksjon eller forsøker vi å reflektere rundt våre holdninger og etiske oppfatninger? Med grunnlag i Foucaults perspektiver er maktens komplekse struktur vevet inn i våre egne kropp. Våre tanker, holdninger og oppfatninger er dermed farget av og til gjenstand for maktens formaliseringer. Maktens inntog i våre kropp må fornemmes. Foucault tar selv utgangspunkt i historisk analyse og refleksjon av grunnleggende strukturer i sine arbeider. Disse refleksjonene har fått vesentlig betydning for ulike fagfelts syn på egne underliggende strukturer og systemer.

Også med Derridas perspektiver til grunn kan refleksjoner rundt de prosesser som vi er en del av og er med på å skape være av avgjørende betydning. I følge Derrida kan man aldri vite om en avgjørelse er god eller dårlig, heller ikke om det har blitt foretatt en avgjørelse eller om en avgjørelse faktisk var en avgjørelse. En slik uvisshet er samtidig de eneste betingelsene for at en avgjørelse overhode kan foretas (Derrida, 2002c:233). Derrida understreker at enhver situasjon er ulik alle andre situasjoner, enhver avgjørelse er forskjellig fra andre. For å være rettferdig hevder Derrida at man i øyeblikket både må være regulert av et system og samtidig

beherske å handle i utakt med systemet. En ny, frisk og unik fortolkning av systemet må etterstrebes. Avgjørelsen må igjennom en ubestemmelig prøve for å kunne være en fri avgjørelse. En avgjørelse må fordres umiddelbart, det er i øyeblikket at det ubevisste bevares og friheten til å la seg påvirke av den andre er mulig, som om avgjørelsen kom til meg fra den Andre (Derrida, 2002b:54-63).

Med utgangspunkt i Derridas perspektiver vil konstante og stadige refleksjoner, samt kritisk analyse og ettertanke i møte med den andre være betydningsfullt. Det å utføre en handling på bakgrunn av gitte strukturer kan føre til en ubevissthet rundt valg som kan være i strid med eget verdigrunnlag. Det å bevege seg imot systemet kan oppleves som utfordrende, men med grunnlag i Derrida sine perspektiver kan det påpekes at dette likevel er helt uunnværlig dersom det strider imot det en selv føler er riktig. En diagnostiseringsprosess som kun følger gitte konstitusjoner vil ikke kunne være en selvstendig handling. En slik handling vil med grunnlag i Derridas perspektiver forhindre rom for gjestfrihet i møtet med den andre. En definisjon eller diagnose er ikke forankret i den andres særtrekk. Definerings av den andre nødvendigjør en nærhet, ikke til det som allerede er nedskrevet eller lært, men en nærhet til den andre. Et system som mekanisk følger en gitt struktur kan hevdes å aldri være rettferdig i møte med enkelttilfeller, fordi strukturen har sin opprinnelse i noe som er vedtatt før enkelttilfellet. Hvordan kan et system forut for møte med den enkelte avgjøre den andres behov?

Derrida fremhever en årvåkenhet og eksplisitt tilbakeholdenhet i benyttelsen av maktbegrepet. Begrepet innbærer en risiko for å utøve en urettferdig og voldelig makt på et vilkårlig grunnlag uten fastsatte regler. Begrepet makt kan representere noe obskurt, okkult og mystisk. For å redusere misbruk av begrepet minner Derrida om maktens differensielle kjennetegn om makten som forskjellig eller som en differensiell makt. Han understreker det stadig forholdet mellom makt og betydning og mellom makt og form (Derrida, 2002b: 17-20). Makt kan på dette grunnlag ikke referere til en fastsatt sannhet eller gitt struktur, den kan oppstå i ulike former, prosesser og kontekster. Maktens mystiske grunnlag kan medføre ubevisste maktprosesser som ikke nødvendigvis lar seg identifisere. Makt kan være utfordrende og i noen sammenhenger kanskje umulig å identifisere på grunn av dets vilkårlige grunnlag. Slike betraktninger taler for en grunnleggende forsiktighet og kritiske overveielser i møte med den andre. Som spesialpedagoger må vi stille spørsmål ved maktstrukturene som styrer vår defineringsprosess av den andre.

Videre stiller Derrida spørsmål ved hvilke forskjeller som viser seg mellom makt som kan betraktes som rettferdig og vold som bedømmes som urettferdig. En legitim makts rettskraft vil ha sin opprinnelse i en vold i etableringen av dens autoritet. Autoritets opprinnelig etablering kan nødvendigvis ikke ha vært legitimert av en tidligere autoritet (Derrida, 2002b:17-18). Systemene, reglene og normene som vi alle er en del av vil med bakgrunn i slike perspektiver grunne sin tilblivelse i vold. Spesialpedagogens definering av den andre kan fremstå som rettferdig gjennom intensjoner om behandling og tilrettelegging. Det å definere den andre viser til en spesialpedagogisk prosedyre som foretas etter fastsatte prinsipper og regler. Men på bakgrunn av Derridas perspektiver vil den makt som ligger til grunn for en slik definering aldri kunne fremstå som rettferdig, den har sin opprinnelse i vold. Det at maktens opprinnelse grunner i en voldshandling kan medføre elementer av vold i alle senere bruk av denne definisjonsmakten, på tross av at den legitimeres som rettferdig. På bakgrunn av disse refleksjonene kan man stå i fare for å utøve en voldshandling i defineringen av den andre.

Derrida hevder at ingen avgjørelser faktisk kan være rettferdig (Derrida, 2002b:56). Dette fordi rettferdighet er noe vi ikke kan erfare, det er snarer en vilje, et begjær, en appell (Derrida, 2002b:39-40). På en slik bakgrunn kan det vises til viktigheten av å aldri stoppe opp og erklære en handling rettferdig, det kan den aldri bli. Man kan snarere tale for en prosess hvor det alltid søkes mot det rettferdige, en prosess som aldri må fullbyrdes.

Refleksjon rundt språklige strukturer?

På bakgrunn av oppgavens del V kan man påpeke viktigheten av å reflektere rundt hva et fenomenens språkliggjøring omfatter, men også hva det ekskluderer. Språkliggjorte definisjoner kan stå i fare for å bli sannheter om den andre med mindre vi er bevisste dets konstitusjon. Ifølge Derrida kan et fagfelt som i utgangspunktet er grenseløst stå i fare for å bli dominert gjennom språklige systemer. Begreper som benyttes for å beskrive det menneskelige kan stå i fare for å omforme mennesket til noe u-menneskelig, til en maskin (Derrida, 1970:50-51). Hvilke begreper er gjennomgripende i fagfeltet spesialpedagogikk? Eksisterer det begreper som omformer det menneskelige til mekaniske objekter?

Derrida fremholder at språket ikke kan representere opprinnelige sannheter, fordi språket vi taler ikke er ”beboelig” (Derrida, 1999:88). Selv om man kan oppleve språket som noe kjent og eget, fremholder Derrida at det aldri kan bli vårt (Derrida, 1999). Språket som vi dannes gjennom, språket som farger vårt syn på verden omkring, er ikke noe som har sin opprinnelse i oss selv. Dersom språket ikke tilhører subjektet kan heller ikke de opplevde sannheter tilhøre subjektet. Sannheter kan oppfattes som egne sannheter, men på bakgrunn av Derridas perspektiver er sannhetene konstruert gjennom et språklig system. Gjennom en determinert språklig kultur kan språket bli bestemmende for synet på den andre.

Farene kan vise seg dersom man ubevisst benytter definisjoner som opprinnelige sannheter ved den andre forankret i en selv. Slike farer viser seg idet man oppfatter seg selv som herre over eget språk, egne kategorier og sannheter. Det er ikke nødvendigvis språkliggjøringen i seg selv som er problematisk, men snarere de statiske sannheter som språkliggjøringen kan føre med seg. Våre tanker i møte med den andre er uløselig bundet med språklige strukturer og setter dermed rammer for våre refleksjoner. På bakgrunn av slike perspektiver må det også rettes kritiske innsigelser mot de refleksjoner som er foretatt i denne oppgaven. Refleksjonene vil med utgangspunkt i slike perspektiver utvilsomt bære preg av språkets grunnleggende makt.

Konfrontasjon med egen fremmedhet?

”Menneskene er i sitt vesen så gale at det ikke å være gal bare er en annen form for galskap”

(Pascal, i Foucault, 1999:17).

Et forsøk på å redusere en skjev fordeling av definisjonsmakt kan med utgangspunkt i Kristevas perspektiver hevdes å være en individuell anliggende utfordring, vi må starte med oss selv. Kristeva fremholder at ved å oppdage det som er annerledes ved en selv, kan det som oppleves som fremmed ved den fremmede fremtre. Om jeg er fremmed, fins det ingen som er fremmed (Kristeva, 1991:200). Kristeva taler om hvordan ulike verdener kan fremtre dersom en våger å kjenne på de avvikende aspekter i en selv. Hun taler om en polyfon, mangfoldig verden, en verden hvor ingen betegnes som funksjonshemmet eller avvikende. Ved å bevege seg inn i det som er undertrykt og ved å ta til seg drivkraften som kan oppstå i møtet med den

fremmede, kan det ifølge Kristeva åpnes opp for nye aspekter. Et slikt møte fremkaller et opprørende forhold til egen identitet som er basert på skjøre grenser. Psyken kan gjennom en slik prosess få drivkraft til å bearbeide angst, noe som kan resultere i en omstrukturering av jeget (Kristeva, 1991:196-197).

Ifølge Kristeva vil abjeksjonen på den ene siden mane frem subjektets identitet og samtidig knuse subjektet. Som tidligere nevnt i del V under overskriften "Frykt?" vil bortstøtning av aspekter ved en selv utgjøre dannelsen av subjektets identitet, men denne bortstøtning vil også medføre tap av deler av en selv. Kristeva påpeker at abjektets dynamikk kan bidra til en undring rundt det ubevisste som subjektet har skilt seg fra (Kristeva, 1992:28-31). Abjektet konfronterer oss og minner oss om at vår identitet er grunnlagt i en bortstøtning. En åpenhet mot abjektets bortstøtninger kan åpne opp for anerkjennelse av den andres annethet, samtidig som det kan åpne opp for fortrenkte elementer i en selv.

For å kunne åpne opp for prosesser mot mer rettferdig fordeling av definisjonsmakt må vi alle med utgangspunkt i Kristevas perspektiver våge å se inn i oss selv og erkjenne det som er annerledes. Like viktig som å anerkjenne mennesker som blir sett på som annerledes, er det essensielt å anerkjenne den annerledesheten som eksisterer i oss selv. Ved å erkjenne at vi alle har sider som kan betrakte som annerledes, kan den andre møtes med et nytt blikk. Med Kristevas perspektiver til grunn vil annerledeshet ikke være et distansert fenomen avgrenset til å romme en bestemt gruppe mennesker, men et fenomen som eksisterer i oss alle.

Hvordan kan jeget oppdage og bli bevisst det fremmede i seg selv som er fortrenkt? Kristeva påpeker at hvis subjektet skal tilsvare helhetens heterogenitet må det nødvendigvis være et subjekt som er i forandring eller et subjekt under tiltale, altså et subjekt i prosess (Kristeva, 2003:257). Dette kan tolkes i retning av at subjektet må tiltales av den andre for å åpne opp for nye sider ved en selv. Det å kunne mestre en helhetlig heterogenitet kan innebære at subjektet må være åpen for og beherske både det semiotiske og det symbolske aspektet i dette møtet. I møtet med den andre må man befinne seg i en prosess for å forsøke å stille seg åpen og villige til å lytte til det semiotiske i en selv og i den andre. Kristeva hevder at en slik prosess kan gi subjektet mulighet til å utviske skillet i oss selv mellom det som er bevisst og det som er ubevisst, samt å bevisstgjøre subjektet på dets forming i en sosial orden (Kristeva 2004:117-118). Subjektet må på dette grunnlag åpne opp for å bli tiltalt av den andre og være i en konstant søken etter forandring og nye forståelseshorisonter i dette møtet. Bare i en slik

prosess kan det fremmede i oss selv avdekkes og vi kan oppnå helhetens heterogenitet. Vil en slik åpenhet forutsette en overskridelse av egen totalitet? Dette blir gjenstand for refleksjon i det følgende.

Gjestfrihet mot det uendelige annet?

En redusering av en skjev fordeling av definisjonsmakt vil med utgangspunkt i Levinas sine perspektiver forutsette et møte med den andre i idéen om uendelighet. Idéen om uendelighet er enestående ved at dens idé må overskride seg selv (Levinas, 1987:54). Forholdet til den Andre i et uendelighetsperspektiv opprettes av den Andres ansikt. Uendelighet er i følge Levinas det som eksisterer hinsides for tanken, det ubegripelige. Dette er en tilstand hvor det hele tiden tas hensyn til at det er elementer ved den Andre som man ennå ikke har forstått (Levinas, 2004:65).

Motsetningen til uendelighetstilstanden er totalitetstenkning, en slik tenkning innebærer et møte med den andre innenfor egne gitte kategorier. For å møte den andre i ideen om uendelighet, kreves det at jeget fraskriver seg sin universelle orden og paradoksalt nok tenker hinsides sine egne tanker. Den Andre må ifølge Levinas møtes i det ubegripelige, i en uendelighetstilstand som alltid må forbli ubegripelig. Det er nettopp båndet av uendelighet som i følge Levinas knytter jeget til den Andre. I møtet med den Andres ansikt fremkalles en uavviselig ordre og en befaling som opphever bevissthetens råderett. Denne fordringen krever at jeget setter sin egen bevissthet til side og forsøker å møte den absolutte annethet som den Andre representerer. Jeget må dermed forsake sin trygghet, selvoverensstemmelse og selvidentifikasjon for å kunne møte den Andre. Ifølge Levinas vil en hver selvtilfredshet hindre oppriktighet i den etiske bevegelse. Den etiske bevegelse fremkalles av den Andre og forstyrrer jegets bevissthetsinnhold hvor inntrykk reduseres til det Samme, altså til allerede etablerte kategorier. I møte med den Andre blir jeget satt på prøve, en prøve i å ta i mot det absolutte annet (Levinas, 2004:62-66).

Den andre er på denne bakgrunn noe som ikke kan forstås, noe som *aldri* kan forstås. Den andre må møtes med en grunnleggende åpenhet. Med utgangspunkt i Levinas sine perspektiver må subjektet erkjenne den andres totale annerledeshet som noe høyere en egen bevissthet og

ikke redusere den andre til en eksisterende kategori, altså til noe subjektet innehar kunnskaper om på forhånd. I møte med den andre må etablerte teorier og perspektiver legges bort, den andre kan ikke reduseres til egne begreper. Den andres rett til å definere seg selv kan på dette grunnlag være avhengig av jegets evne til å se den andre i lys av uendeligheten. Jeget kan avgjøre hvorvidt den andre får definisjonsmakt over egen person. I møte med den andre utspilles det dermed et stort etisk ansvar. Subjektet kan enten møte den andre i lys av et uendelighetsperspektiv og ivareta den andres mulighet til å definere seg selv, eller betrakte den andre gjennom sin begrensede totalitet og frarøve den andres definisjonsmakt.

Levinas sitt begrep om uendelighet kan sammenliknes med Derridas begrep om gjestfrihet. I Derridas gjenlesning av Levinas bok "Totalitet og Uendelighet" (1996) påpeker Derrida at en gjestfrihet synonymt med det å motta forutsetter en radikal adskillelse. En adskillelse hvor den andres annethet kan erfares som forbindelse til den andre. Dette mener Derrida setter gjestfriheten i motsetning til enhver lov om gjestfrihet. Dette fordi den gjestfrihet som her anmodes eksisterer som en adskillelse som aldri vil kunne eksistere med et verdig navn. Gjestfriheten gjør seg ikke gjeldende bare gjennom en intensjonalitet eller en bevissthet om, men gjennom mottakelsen av en forestilling om det uendelige. En absolutt gjestfrihet krever i følge Derrida at jeget viser en åpenhet til den andre og ønsker den andre velkommen. Gjestfrihet eksisterer i forestillingen om det uendelige, en velkomst av det som åpner seg hinsides varen. Gjestfriheten kan åpne seg som en intensjonalitet, men den kan aldri bli et tema, et objekt eller en gjenstand (Derrida, 2002a:62-65).

Idéen om gjestfrihet vil i likhet med idéen om uendelighet innebære at den andres annethet betraktes som noe radikalt annet enn det vi kan forestille. Adskillelsen mellom den andre og en selv er med utgangspunkt i Derridas perspektiver en forutsetning for gjestfrihet. En tilnærming mot den andres annethet forutsetter en adskillelse hvor den andre sees i lys av seg selv og ikke gjennom betrakterens definisjoner. Derrida påpeker at gjestfrihet ikke kan formaliseres i en lov eller som en prosedyre. En gjestfrihet kan ikke beskrives, det vil aldri kunne ha en identifiserbar form. Gjestfrihet mot den andre kan derfor ikke fastsettes i gitte prinsipper. Gjestfrihet forutsetter at den andres annethet sees i lys av uendelighet. En diagnostisering av den andre kan være grunnlagt i gode intensjoner med tanke på tilretteleggelse og behandling, men en diagnose kan likevel aldri kunne betegnes som en gjestfrihet mot den andre. En diagnostiseringsprosess forutsetter at den andre omformes til et

diagnostisk tema. Spesialpedagogens refleksjoner rundt det som er hinsides for diagnosen og definisjonen kan være en prosess mot gjestfrihet.

Videre stiller Derrida spørsmål ved om gjestfrihet begynner med et spørsmål stilt til den Fremmede om den Fremmede, eller om gjestfrihet begynner med et ubetinget velkommen? (Derrida & Dufourmantelle, 2000:27-29). Dersom den andre betraktes i lys av en definisjon, kan det hevdes at spørsmålet som skulle vært stilt til den andre allerede er besvart av oss. Videre kan et ubetinget velkommen hevdes å forutsette at den andre blir møtt hinsides for en definisjon. For kan man møte den andre med et spørsmål om den andre dersom man allerede har møtt den andre innenfor definisjonens rammer? Og vil ikke et ubetinget velkommen kreve at den andre ikke blir møtt i en definisjon? Derrida besvarer sitt eget spørsmål ved å hevde at jeget må gi plass til og møte den andre uten å verken stille spørsmål om gjensidighet eller om dets navn (Derrida & Dufourmantelle 2000:25-29). Mottakelsen av den andre må skje ved å utsette seg selv for det foruroligende (Derrida, 2002a:133). Det er ikke den andres navn eller definisjon som må prege møtet, men snarere en stadig søken etter den andres egenart.

Derrida påpeker en nødvendig umulighet i kontrollering, avgjøring og fastsettelse av lover, regler og normer, en umulighet i det å bestemme grenser for å kunne åpne opp for de elementer som står i fare for å ødelegges. En må overskride enhver form for prosedyre som er ordnet. Vi er avhengig av den mulige gjestfrihet for å kunne åpne opp for den gode gjestfrihet, for rettferdighet, kjærlighet og evnen til forbedring. Bare slik kan den andres fremtredelse være mulig. Et *ja* fra den andre like mye som et *ja* til den andre (Derrida, 2002a:50-51). Et spørsmål om den fremmede som et spørsmål om gjestfrihet kan artikuleres med spørsmålet om væren (Derrida & Dufourmantelle, 2000:9). På bakgrunn av slike perspektiver kan det være betydningsfullt at spesialpedagogen lar seg inspirere til en åpenhet mot det som befinner seg forbi diagnosens fastsatte struktur, først da har den andre mulighet til å framtre. For at spesialpedagogen skal få et ja fra den andre må også spesialpedagogen gi et ja til den andre. Idet det åpnes opp for gjestfrihet kan det også åpnes opp for nye værensformer i vår væren, like mye som i den andres væren. En slik gjestfrihet kan åpne opp for nye horisonter i betraktningen av omgivelsene. En slik gjestfrihet vil på dette grunnlag gagne ”verten” like mye som ”gjesten”, den andre like mye som spesialpedagogen.

Også Kristeva kan med sitt begrep om det semiotiske knyttes til refleksjoner rundt møte med den andres annethet. Det semiotiske kan representere noe av det samme som Levinas henviser

til ved begrepet uendelighet og det Derridas henviser til med begrepet gjestfrihet. Dersom man forsøker å heve seg over språkets symbolske side, de konstruerte kategoriene og lar de semiotiske aspekter fremtre, kan det individuelle og særegne ved subjektet bringes frem. Det enkelte individet og dets særpreg kan fremtre fremfor kollektive kategorier. Det semiotiske kan bidra til å forstyrre hjemmets fred, den tryggheten som symbolspråket gir oss. Det semiotiske kan gi kontakt med det som nødvendigvis ikke er logisk gitt og som kan reduseres til kognitiv fornuft. Et møte med den andres semiotiske uttrykk krever at man setter den symbolske ordenen til side og våger å møte et usystematisert og udefinert væren.

Også Foucault kan knyttes til refleksjonen rundt gjestfrihet mot det uendelige annet. Foucault taler om en hinsides verden. Han stiller spørsmål ved hvilket grunnlag og hvilke betingelser som har fremkallet og berettiget denne i utgangspunktet uklare klassifiseringen av forskjeller mellom identiteter til en opprinnelig visshet, noe som allerede er der. Foucault fastslår at denne orden ikke er det eneste mulige og desto mindre det beste, men at det finnes noe hinsides (Foucault, 1996:13-19).

Spøkelsenes påminnelser?

På bakgrunn av refleksjonene ovenfor kan kontinuerlige refleksjonsprosesser i møte med den andre være verdifullt. Derridas perspektiver om ”spøkelser” kan gi viktige bidrag til en slik refleksjon. Derrida fremhever at enhver avgjørelse må preges av en ubestemmelighet. Det ubestemmelige i avgjørelsen betegnes av Derrida som et spøkelse som dekonstruerer en selv fra innsiden (Derrida, 2002b:57-59). Derrida betrakter spøkelset som frekvensen av en bestemt synlighet, det usynliges synlighet. Spøkelsene refererer til noe som befinner seg hinsides det værende (Derrida, 1996a:124). Man kan aldri vite hva spøkelset faktisk er for øyeblikket, heller ikke om det overhode eksisterer. Spøkelset referer til et ikke-nærværende nærvær som ikke står i forhold til viten eller uvitenhet. Dette fenomenet angår oss likevel i høyeste grad, det ser på oss, utfordrer oss. Det å kunne se uten selv å bli sett kan ifølge Derrida betraktes som det øverste tegnet på makt (Derrida, 1996a:28-31). Spøkelset er alltid forut for oss selv, det ser alltid oss først, dette kan resultere i en følelse av å bli overvåket, allerede før det har vist seg (Derrida, 1996a:124). Derrida vektlegger viktigheten av å samtale med spøkelset, gi det ordet. Spøkelsene vil alltid være der, på tross av at det ikke eksisterer.

Det gir oss en følelse som vi må ta på alvor, de gir oss noe som vi må tenke og reflektere over (Derrida, 1996a:199).

På grunnlag av Derridas perspektiver om spøkelsener kan det å lytte til indre vekkerer i jegets tanker og handlinger være betydningsfullt. Vi må la oss utfordre i det vi tenker, i det vi gjør og i det vi er. Disse spøkelsene har en makt til å utfordre jeget dersom jeget lar det tre frem. Vi må våge å stole på spøkelsenes kraft og den veiledning som de kan gi oss. Dette krever at en selv stadig er på vakt for spøkelsene som stiller spørsmål. Et slikt krav er utfordrende og bør også være utfordrende. Idet øyeblikket vi lener oss tilbake og rent mekanisk følger lover og regler, strukturer og gitte definisjoner står vi i fare for å utøve urettferdig makt over den andre. Med grunnlag i Derridas perspektiver vil en utvikling av en ubestemmelighet i defineringen av den andre være betydningsfullt. Gjennom å lytte til de indre spøkelsener som hjemsøker våre tanker gjennom sin oppskraping og neddriving av de allerede gitte kategorier og sannheter kan definisjoner løses opp og bli utfordret. Spøkelsene kan i en profesjonell sammenheng utfordre oss, de søker etter begrunnelser for hvorfor vi velger å gjøre slik vi gjør. Spøkelsene stiller oss spørsmål: Var det noe vi kunne gjort annerledes? Hvorfor velger vi en slik definisjon og ikke en annen?

Derridas perspektiver om spøkelsene kan minne om Kristevas perspektiver om abjekt og abjeksjon. Ifølge Kristeva er abjektet det som rokker ved en identitet, en orden og et system. Det er det tvetydige som ikke aksepterer grenser. Det er abjeksjon som stiller spørsmålstegn ved det ubevisste som subjektet har fortrent. Abjeksjonen erkjenner og minner subjektet på at det alltid er i fare. Kristeva betegner det som den andre som går forut for meg, som har tatt bolig i meg og har meg i sin besittelse og peker ut for meg gjennom vemmelsen en heterogen strøm. Bare slik, gjennom den andre kan jeget oppleve abjeksjonen (Kristeva, 1992:28-34). Spøkelsener og abjektet innehar likhetstrekk i det at de begge kan bidra til å minne oss på det som er ekskludert. Det kan minne oss på det værende, men kanskje aller viktigst kan det minne oss på det ikke-værende ved de systemer som vi dannes igjennom og som vi er en del av. Kristevas begrep om abjeksjon kan i større grad rette seg mot det fremmede som er fortrent og ekskludert i oss selv som subjekt, mens Derridas begrep om spøkelsener retter seg mer mot problematisering og kritisk etterprøving i form av å stille spørsmål ved egne handlinger, tanker og avgjørelser.

Aspekter som spøkelses og abjekt kan ikke beskrives på et formelt grunnlag. Det er ikke en mal som kan defineres og tas utgangspunkt i som en lov, regel eller arbeidsmetode.

Spøkelsene og abjektet er derimot noe som kan utfordre oss i våre handlinger. Ved å lytte til spøkelsen og abjektet og ved å være åpen for øyeblikkets overraskende utsikter kan uventede muligheter og særtrekk opptre. Kanskje en profesjonell holdning innenfor spesialpedagogikk nettopp innebærer en ubestemmelighet i øyeblikkets definering gjennom å lytte til spøkelsene som spøker?

I det foregående har vi foretatt overveielser rundt momenter som kan bidra til reduisering av en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. I det følgende kapitlet vil vi foreta kritiske refleksjoner rundt hvorvidt en slik reduisering er realiserbar.

DEL VIII: EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT – EN DETERMINERT TILSTAND?

Er et møte med den andre grunnlagt i Kristevas semiotisk tilnærming, Derridas totale gjestfrihet, Foucaults hinsides verden eller Levinas sin uendelighetstilstand overhode mulig? Vil ikke slike møter med den andre forutsette en tilstand av overskridelse av egen bevissthet? Hvordan kan man møte et annet menneske uten å redusere den andre til noe som er forankret i oss selv? Må ikke et møte med den andre alltid finne sted i vår forestilling, innenfor vår totalitet og vår symbolske verden? Et møte med den andre innenfor en total åpenhet krever en bevegelse ut av egen bevissthet, er en slik overskridelse av eget vesen mulig? Til tross for en stadig åpenhet mot den andres annethet kan det hevdes at en avdekking av nye aspekter ved den andres annethet likevel ikke kan resultere i en overskridelse av egen bevissthet nettopp fordi man alltid vil befinne seg innenfor sin egen eksistens. En avdekking av aspekter ved den andres annethet vil nødvendigvis medføre en reduksjon av aspektene til noe som kan identifiseres, altså til egen væren og ikke til den andres annethet. Levinas påpeker at en tenker som innehar ideen om det uendelige er mer enn seg selv. Dette overskuddet kan ikke oppstå fra personen selv (Levinas, 1987:54). Med Levinas sine perspektiver til grunn kan et innblikk i den andre annethet være en umulighet, den overskrider alt vi kan forestille oss. Den andre vil aldri være den samme som den representasjonen av den andre som er konstruert i egen bevissthet, den andre vil alltid være noe grunnleggende annet.

På grunnlag av slike refleksjoner kan ikke den andre erkjennes uten å assimilere aspekter ved den andre til egne kategorier og forordninger. Med utgangspunkt i Levinas sine perspektiver begynner all makt idet øyeblikk hvor den andre erkjennes. Dette kan hevdes å være en makt som ikke kan fravikes, nettopp fordi et ukategorisk møte med den andre kan hevdes å være umulig. Den andre blir gjennom vår bevissthet til noe annet enn seg selv, beskåret til å passe inn i vår virkelighet. På dette grunnlag kan Levinas sine perspektiver tolkes i den retning at man i ytterste konsekvens alltid vil redusere den andres definisjonsmakt og at dette ikke bare er gjeldene for den andre, men alle mennesker. Men på bakgrunn av refleksjoner foretatt i del V kan det likevel fremholdes at noen mennesker i større grad enn andre blir definert gjennom å tilskrives avvikende egenskaper og at denne gruppen i større grad enn andre får redusert sin definisjonsmakt. Slike refleksjoner kan understøtte den grunnleggende makten som ligger i våre hender i møte med den andre. I møte med den andre vil man alltid redusere den andre til

noe som eksisterer i oss selv, det kan derfor stilles spørsmål ved om en skjev fordeling av definisjonsmakt er en determinert tilstand? I møte med den andre vil det alltid utøves et overgrep, ikke nødvendigvis et overlagt overgrep, men et overgrep som er unngåelig nettopp fordi den andre er noe annet enn oss selv. Hvordan kan en slik grunnleggende byrde møtes? Kanskje kan en nærme seg Levinas fundamentaletikk i praksis gjennom en stadig refleksjon rundt forhåndsdomte definisjoner og deres påvirkningskraft. Det å erklære seg fordomsfri kan betegnes som den verste fordommen. Stadige refleksjoner rundt vårt overgrep mot den andre kan bidra til bevisstgjøring av noen av de farer som kan opptre i vårt syn på våre medmennesker.

Ovenfor har vi vist til ulike momenter som kan virke begrensende i forsøket på å fremme en mer rettferdig fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Men hvem innehar ansvaret om å fremme en mer likverdig fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker? Dette spørsmålet vil bli gjenstand for refleksjon i kommende kapittel.

DEL IX: EN SKJEV FORDELING AV DEFINISJONSMAKT – ET DELT ANSVAR?

”Å være Jeg betyr fra nå av ikke å kunne unndra seg ansvaret, som om hele skaperverket hvilte på mine skuldre” (Levinas, 2004:64).

Vårt ansvar?

Med grunnlag i Levinas sine perspektiver vil ansvaret ovenfor den andre være ufravikelig. I møte med den Andre blir jeget konfrontert med et grunnleggende ansvar. I lys av dette ansvaret blir jeget kalt til å være noe det ikke kan være kun i kraft av seg selv. Jeget blir enestående i det faktum at ansvaret ovenfor den Andre ikke kan overføres til andre mennesker, nærværet av den Andres ansikt representerer en uavviselig ordre (Levinas, 2004:63-64). Mitt ansvar ovenfor den Andre overstrider ifølge Levinas alle andres ansvar, selv deres eget ansvar (Levinas, 1995:94-95). Ansvaret ovenfor den andre kan aldri fraskrives, fravikes eller benektes, ansvaret er totalt. Dette ansvaret kan aldri fravikes til fordel for andre som man kan hevde innehar et større ansvar. I hvert eneste møte har jeget et gjennomgripende ansvar. Hvordan dette ansvaret møtes kan få betydelig konsekvenser for den andres liv.

I forrige kapittel ble det reflektert rundt hvorvidt en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker kan hevdes å være en determinert tilstand. Dersom man alltid er determinert til å redusere den andres annethet vil det oppstå en ufravikelig makt, en grunnleggende byrde som jeget alltid må bære med seg. En byrde som tillegger oss et uendelig ansvar. Dette ansvaret må tas opp til refleksjon om og om igjen. I møte med den andre blir vi gjort ansvarlig gjennom en sårbarhet som ikke kan betraktes som likegyldig. Spesialpedagogen vil i sitt møte med den andre alltid bære med seg dette ansvaret. En spesialpedagogisk posisjon medfølger et ansvar for mennesker som historisk sett har vært utsatt for diskriminering, ekskludering, marginalisering og maktovergrep, prosesser som blant annet på bakgrunn av denne oppgaven også kan hevdes å eksistere i dagens samfunn. På bakgrunn av perspektiver benyttet i oppgaven kan det stilles spørsmål ved om ikke slike prosesser alltid vil eksistere. Med slike refleksjoner til grunn, hvordan kan spesialpedagogen

jobbe mot en mer likverdig fordeling av definisjonsmakt? Hvordan kan en utøve sitt ansvar ovenfor den andre grunnlagt i den andres ønsker og behov? Når en handler på vegne av den andre utkrystalliseres et grunnleggende ansvar i å forsøke å orientere seg i den andres landskap. Selv om tiltak blir besluttet på bakgrunn av gode intensjoner, kan en oppøving av et kritisk blikk på praksisen som vi utøver og er en del av være betydningsfullt. Vurdering og kritisk etterprøving av egen praksis kan være fremmede for det ansvaret som vi innehar.

Ifølge Derrida kan en beslutning på den andres vegne imidlertid aldri betegnes som etisk riktig. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan forsvares med grunnlag i et ansvar om å tilfredsstillende menneskers ulike behov, en tilfredsstilling som krever kategorisering og definering av den andre. Med utgangspunkt i Derridas perspektiver kan en beslutning aldri være ansvarlig, fordi den er tatt på den andres vegne og fordi en avgjørelse aldri kan hevdes å være etisk riktig (Derrida, 1996b:84-85). I møtet med den andre kan etiske avgjørelser hevdes å være uoppnåelig fordi man aldri faktisk kan vite om en avgjørelse er etisk riktig. Enhver bestemmelse må derfor gjennom grundige refleksjonsprosesser, denne prosessen kan aldri fullbyrdes.

Den andres ansvar?

I lys av Derridas gjenfortelling av Platons tekst i oppgavens del V under overskriften ”Forutsetter enhver eksistens ekskludering?” kan det hevdes at den fremmede er i en slik posisjon at han kan stille spørsmål ved den enhet som utgjør et ”oss” (Derrida & Dufourmantelle, 2000:3-5). Med utgangspunkt i disse perspektivene kan den andre inneha et ansvar i å utfordre en skjev fordeling av definisjonsmakt. Den andre innehar et viktig ansvar i å stille spørsmål ved de systemer som definerer den andre som avvikende og reduserer den andres definisjonsmakt. Den andre må invitere til debatt om det værende og det ikke-værende i samfunnet. Den andre må i denne debatten selv stille spørsmål ved samfunnets strukturer og prosesser som kan forhindre en likeverdig fordeling av definisjonsmakt.

Samfunnet kan imidlertid avfeie den andres invitasjon til debatt og kritiske spørsmål nettopp ved å betegne den andre som avvikende. Derrida påpeker at det er fare for at den fremmede kan avvises gjennom å bli betegnet som gal (Derrida & Dufourmantelle, 2000:9). Samfunnet

kan dermed stå i fare for å undergrave den andres stemme. Har samfunnet gjennom sin definisjon av den andre som avvikende og således avvæpnet den andre som trussel mot de etablerte systemer? Spørsmålet kan stilles på en annen måte: Vil en person med diagnosen Down Syndrom inneha samme mulighet til å påvirke funksjoner i samfunnet med sine meninger som en uten denne definisjonen? Eller har den andre blitt uskadeliggjort gjennom definisjonen med den konsekvens at deres syn ikke har den samme virkning?

På bakgrunn av diskusjonen ovenfor vil ansvaret for å utjevne en skjev fordeling av definisjonsmakt berører oss alle.

DEL X: DET ULØSELIGE PARADOKS?

Som nevnt innledningsvis består det spesialpedagogiske fagfeltet av en rekke etiske paradokser og dilemmaer. Er det overhode mulig å forestille seg en verden uten skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker? Er en verden uten en skjev fordeling av definisjonsmakt overhode ønskelig og forsvarlig? Vi har i denne oppgaven vist til en mulig skjevfordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Vi har vist til etiske konsekvenser et slikt skille kan medføre. Kan en fordeling av definisjonsmakt også hevdes å være en nødvendighet?

En utvisking av en skjev fordeling av definisjonsmakt vil på bakgrunn av perspektivene som det er vist til i denne oppgaven forutsette et ukategorisk møte med den andre. Men kan et slikt møte også føre til usynliggjøring av menneskers behov? Spesialpedagogikkens ansvar er i følge Hausstätter å hjelpe mennesker som føler funksjonshemming (Hausstätter, 2007:17,28). For å muliggjøre dette, må man i følge Solvang identifisere hvem som har behov for ekstra ressurser og tiltak gjennom en sortering av hjelpetrengende i ulike kategorier (Solvang, 1999:168-173). Innenfor spesialpedagogikken utkrystalliserer det seg derfor et differensieringsbehov, et behov som står i sterk motsetning til et samfunn uten kategoriske skiller mellom mennesker. Et samfunn uten kategorier vil trolig ikke være i stand til å innfri de spesielle behovene som eksisterer i samfunnet (Solvang, 1999:172-173).

Et slikt differensieringsbehov underbygges også av Söder som hevder at en anti-stemplingspolitikk hvor ingen vanskeligstilte defineres som sådan, kan føre til usynliggjøring av funksjonshemmedes behov for særlig støtte og ressurser. Samfunnets velferdssystem krever at det spesialpedagogiske feltet på makronivå identifiserer avvik for å utløse ressurser. Söder påpeker at vi kanskje må leve med dilemmaer og paradokser i et stadig forsøk på å søke etter nye måter håndtere dilemmaene på. Selv om samfunnet krever en definering av menneskers behov for kunne utløse ressurser og innfri behov, bør det stilles spørsmål ved hvordan funksjonshemmede defineres i samfunn og i forskning (Solvang, 1999:172-173, Söder, 2006, Söder, 2005). I utdanningssystemet kan støttetiltak forvaltes gjennom en administrering etter et rettighetssystem som krever identifisering av funksjonshemming. Både Breivik og Solvang fremhever at håndtering av defineringsprosesser av funksjonshemmede

bør fremheves som en balansegang mellom menneskets normalitet og funksjonshemming (Breivik, 2006, Solvang 2006).

På bakgrunn av perspektivene ovenfor kan det vise seg et uløselig paradoks i fordeling av definisjonsmakt. Velferdssystemet er bygget opp rundt en grunnleggende avhengighet til å definere og inndelegge mennesker i ulike kategorier for å kunne innfri en rettferdig tildeling av ressurser og tiltak. En rettferdig fordeling av definisjonsmakt kan også innebefatte opplevelsen av å inneha likeverdige muligheter til å delta i samfunnet på lik linje med andre. Deltakelse i samfunnet på tross av ulike forutsetninger og egenskaper kan oppleves som likeverdig. Et slikt velferdssystem krever dermed fordeling av definisjoner for at tilrettelegging av behov kan innfris. Samtidig kan slike defineringsprosesser undergrave den andres syn på seg selv og mulighet til å definere seg selv i møte med andre.

På grunnlag av refleksjonene ovenfor kan et samfunn uten en skjev fordeling av definisjonsmakt skape nye og vel så store etiske dilemmaer. Kanskje er det ikke en skjev fordeling av definisjonsmakt i seg selv som utløser de viktigste etiske problemstillingene, men snarer de marginaliserende og ekskluderende prosessene som de skaper og opprettholder.

DEL XI: AVSLUTNING, ELLER EN NY BEGYNNELSE?

Så, opplever de han som noe fremmed? Fryktet? Ukjent?

De ser ham. Men det er ikke ham de ser. Han føler det. Aldri får han selv mulighet til å velge å fremtre, påvirke og presentere seg slik han selv ønsker. Det oppleves som et tap, en urettferdighet. Stadig reduseres han til en som "kun" er funksjonshemmet. Det er ikke han som råder over sin definisjon, det er de andre.

En konkluderende avslutning vil i denne oppgaven være selvmotsigende. Innledningsvis påpekte vi at oppgavens ambisjon ikke er å komme frem til konkluderende sannheter. Vi ønsket heller å skape rom for undring, kanskje aller mest i oss selv. Foucault, Derrida, Kristeva og Levinas har alle på hver sine måter bidratt til en slik undringsprosess. Et rikt perspektivgrunnlag har gitt mulighet til å belyse fordeling av definisjonsmakt gjennom ulike dimensjoner.

Vi har sett at en skjev fordeling av definisjonsmakt kan springe ut i fra språklige strukturer og prosesser. Perspektivene har vist oss hvordan språkets begrensninger også kan bli våre begrensninger i synet på den andre. Språket blir på mange måter vår inngang til virkeligheten, til den andre. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan grunne i et behov for å fremheve egen identitet. Vi har også sett at en frykt for det som er fremmed og ukjent kan bidra til en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker.

En skjev fordeling av definisjonsmakt berører etiske dilemmaer. En maktutøvelse vil med utgangspunkt i Derridas perspektiver alltid ha en forankring i en grunnleggende urettferdighet, en vold. Også Levinas fremholder en slik makt som uttrykk for vold og egoisme. Den andres annethet vil gjennom definisjonen temmes og bli tatt i besittelse. Den andre må føyes til betrakterens perspektiver. En føyelighet som i følge Foucault er et resultat av den gjennomgripende makten som er ufravikelig i alle menneskelige relasjoner.

Vi kan alle være delaktig i fordeling av definisjonsmakt, og kanskje kan vi heller ikke fri oss fra en slik prosess. Det at en skjev fordeling av definisjonsmakt kan springe ut i fra en grunnleggende urettferdighet, belyser det ansvar vi alle innehar. Hvordan vi velger å møte dette ansvaret kan få betydning for om den grunnleggende urettferdigheten bringes videre eller reduseres. Ansvaret viser seg tydelig i spesialpedagogens møte med den andre som allerede er definert gjennom spesialpedagogikkens språk. Stadige refleksjoner og overveielser rundt de valg og foreteelser som utøves er betydningsfullt, de berører den andres definisjonsmakt.

Man kan tale for de uforløste mulighetene som ligger hinsides for det som er språklig gitt. Ved å slippe til en gjenklang av gjestfrihet, uendelighet og semiotiske aspekter kan definisjoner løses opp og utfordres i en bevegelse mot den andres annethet. Denne gjenklang kan kanskje fremprovoseres gjennom abjektets konfrontasjon, spøkelsenes advarsler eller en åpenhet mot den sårbarhet, den annethet som vi alle bærer med oss. En gjenklang som vil gagne "verten" like mye som "gjesten", den "normale" like mye som den "spesielle". En gjenklang som kan være frigjørende for oss alle. Spesialpedagogikkens språk må holdes åpent for undring, man må lytte til en produktiv uro.

Det at oppgaven er skrevet gjennom språk og begreper kan i seg selv betegnes som et paradoks ved at vi forsøker å belyse elementer som ikke kan språkliggjøres. Refleksjonene må nødvendigvis eksistere innenfor språkets begrensede rammer. I denne oppgaven er det imidlertid ikke de foretatte resonnementer og refleksjoner som er mest betydningsfulle, men snarere den undring og refleksjon som leseren selv frembringer.

Dette er ingen avslutning. Kanskje er det en begynnelse. Vi fortsetter jakten på de unike og partikulære elementer.

DEFINISJONSMAKT – ET PRIVILEGIUM, ELLER EN BEGRENSNING?

**En spesialpedagogs refleksjoner i et språkkritisk
landskap**

DEFINISJONSMAKT – ET PRIVILEGIUM, ELLER EN BEGRENSNING?

- En spesialpedagogs refleksjoner i et språkkritisk landskap

”Jeg *vet* jeg er funksjonshemmet – fordi samfunnet ser meg slik. Men jeg ønsker å være en del av samfunnet som den jeg er.”⁸

- Marte Wexelsen Goksøyr

Har alle mennesker samme mulighet til å definere seg selv i møte med andre? Eller kan definisjonsmakt betegnes som et privilegium som noen disponerer i større grad enn andre mennesker? Med forankring i poststrukturalistisk perspektiver hentet fra Derrida, Kristeva, Foucault og Levinas tar denne artikkelen sikte på å belyse og problematisere maktprosesser innenfor språklige strukturer som kan hevdes å påvirke hvordan vi definerer den andre. Er definisjonsmakt skjevt fordelt mellom ulike grupper mennesker? Hvilke konsekvenser kan en slik skjevfordeling medføre? Kan vi som spesialpedagoger stå i fare for å forsake den andres unike vesen?

Både i navnet og som fagområde er det spesialpedagogiske fagfeltet basert i en differensiering mellom ”det vanlige” og ”det spesielle”, dette med hensyn til menneskers funksjonsnivå og læringspotensial (Hausstätter, 2007, Solvang, 1999). Den som betraktes som spesiell kan også betegnes som den andre, den som avviker fra det ene, det normale. Artikkelen reflekterer tar utgangspunkt i dette spenningsfeltet mellom ”det normale” og ”det spesielle”. Hensikten er å belyse grunnleggende problemstillinger knyttet til fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Slike refleksjoner kan hevdes å være av sentral betydning innenfor det spesialpedagogiske feltet, nettopp fordi spesialpedagogen innehar en grunnleggende definisjonsmakt i møte med det som blir kategorisert som avvikende. Levinas fremholder det ufravikelige ansvaret vi alltid innehar i møte med et annet menneske (Levinas, 2004). Hvordan spesialpedagogen møter dette ansvaret kan få betydelige konsekvenser for den andres liv. De språklige strukturer som danner grunnlag for den spesialpedagogiske profesjon

⁸ Sitat av Marte Wexelsen Goksøyr hentet fra intervju av Brita Skogly Kraglund i *Vårt land*, 26. februar 2011.

kan representere betydelige utfordringer. Noen av disse tas opp til refleksjon i denne artikkelen.

For å belyse vår bruk av begrepet definisjonsmakt i denne artikkelen vil vi først se på begrepets to aspekter atskilt før de forenes til et felles begrep. Begrepet *definisjon* benyttes tilknyttet bestemmelse og karakterisering av et fenomens betydningsinnhold basert på spesielle kjennetegn (Ness, 1974a, Gittu, 2005, Gundersen & Berlufsen, 1999). Begrepet *makt* vil i denne artikkelen benyttes tilknyttet en skjult, usynlig og symbolsk makt hvor noen eller noe har innflytelse over den andres identitet. Vi vil benytte begrepet i en kontekst hvor det kan utøves en usynlig form for kontroll, dominans, krenkelse, overgrep eller undertrykking ovenfor en gruppe mennesker, det vil si den gruppen mennesker som i vårt samfunn blir sett på som avvikende fra en normalitetsstandard. Vi vil belyse en form for makt som ikke nødvendigvis kommer til overflaten og som derfor kan innebære at partene ikke nødvendigvis er klar over at det utføres et overgrep, fordi både utøvelsen og effekten unngår oppmerksomhet (Bø & Helle, 2008, Ness, 1974b). Begrepet *definisjonsmakt* vil på denne bakgrunn benyttes i en kontekst hvor noen eller noe innehar dominans og kontroll til å karakterisere den andres vesen. Det å inneha total definisjonsmakt over egen identitet kan imidlertid hevdes å være en umulighet. Trolig vil det alltid utspilles et behov for å definere den andre gjennom egne begreper og forståelsesrammer. I møte med et annet menneske vil det derfor alltid oppstå fortolkninger. Likevel vil vi stille spørsmål ved om noen mennesker i større grad enn andre har redusert mulighet til å definere seg selv.

Hvordan kan vi forstå og forklare en tilsynelatende skjev fordeling av definisjonsmakt mellom ulike grupper mennesker?

Kan en skjev fordeling av definisjonsmakt forklares med forankring i et allment menneskelig behov?

Definisjonsmakt – et behov for meningsdannelse?

Kategorisering av mennesker kan være fundamentalt for vår erkjennelse og forståelse av verden omkring. Foucault vektlegger at for å oppnå orden, mening og fornuft må fenomener, og kanskje også mennesker, inndeles i ulike kategorier gjennom språklige systemer. Forskjeller og likhetstrekk blir bestemmende for menneskets kategoriske plassering (Foucault, 1996). Spesialpedagogens virke er basert i slike kategoriseringsprosesser ved at det er forankret i et system hvor kategorisk definering av den andre er nødvendig. Spesialpedagogen må klassifisere den andre innenfor diagnostiske kategorier for å kunne identifisere og tilrettelegge for de behov som viser seg. En slik kategoriseringsprosess kan bli avgjørende for hvordan vi betrakter den andre og oss selv.

Foucault hevder at klassifiseringsprosesser konstruerer et hierarkisk system som ethvert individ må forholde seg til og som det selv er en del av (Foucault, 1996). Innenfor et slikt hierarkisk system tilskrives enkelte definisjoner høyere rangering på bekostning av andre definisjoner. Det normale blir ofte betegnet som noe ettertraktelsesverdig og kan innenfor den hierarkiske strukturen få en forrangende posisjon fremfor det avvikende. Slike kategoriseringsprosesser kan skape kilde til en skjev fordeling av definisjonsmakt ved at det normales konsept er i en posisjon hvor det kan definere det avvikende.⁹ I et slikt rangeringsforhold kan det forrangende begrepet skape kilde til definisjonsmakt. Motsatt vil en avvikende kategori medføre fare for redusert definisjonsmakt gjennom en underrangert posisjon.

Definisjonsmakt som resultat av en trang til begripelighet kan også beskrives gjennom språkets symbolske og semiotiske aspekt. Kristeva skiller i sine perspektiver mellom de

⁹ Galskapen fikk i følge Foucault sitt eksistensgrunnlag gjennom fornuftens språk. Fornuften konstruerer galskapens konsept gjennom å tegne opp en grense for dets meningsinnhold (Foucault, 1999).

symbolske og semiotiske aspektene ved språket. Det symbolske aspektet refererer ifølge Kristeva til språkets meningsbærende funksjon, til tegnet og til objektet. Ved hjelp av det symbolske aspektet kan fenomener sorteres og klassifiseres i kategoriske systemer. Det symbolske aspektet gir oss mulighet til å skape orden, oversikt og mening i verden omkring. Det symbolske aspektets motsetning er det semiotiske. Kristeva betegner det semiotiske aspektet som noe som er før eller utenfor vår symbolske bevissthet, det er noe vi ikke kan beskrive. Det refererer til dimensjoner ved språket som tenderer mer mot rytme og fysiske drifter. Det semiotiske kan representere den antydning, spor, preg eller tegn i den enkeltes språk som hentyder til subjektets individuelle og unike vesen. Det er den særegne og enestående klangen som bærer språket og gjør det unikt (Kristeva, 1984, Kristeva, 2003, Kristeva, Engebretsen, Johnsen & Markussen, 2008).

I møtet med den andre utkrystalliseres et behov for å forstå og begripe, den andre må settes inn i vår symbolske orden. En definisjon av den andre vil alltid forutsette at det symbolske aspektet dominerer og til dels eliminerer det semiotiske. En defineringsprosess betinger dermed at det symbolske får definisjonsmakt over det semiotiske. Spesialpedagogen kan ha behov for å redusere den andres semiotiske uttrykk til symbolske systemer gjennom diagnostisering. Spesialpedagogen kan oppnå kontroll, oversikt og mening i den andres unike og uforståelige uttrykk ved å kategorisere det ubegripelige innenfor en symbolsk orden hvor disse uttrykkene kan forklares og håndteres. Men hvordan er det mulig å definere noe som i utgangspunktet ikke kan defineres? Det semiotiske uttrykk referer nettopp til de unike elementer, til det som går utover det en selv kan besitte i en kategorisk orden. En slik prosess krever nødvendigvis at det opprinnelige uttrykket må reduseres, undertrykkes og til dels elimineres. Definisjonsmakt over den andre kan være av betydelig for opprettholdelse av kontroll og oversikt over det som oppleves som den andres ubegripelige uttrykk. Gjennom å tilegne den andre en diagnose kan spesialpedagogen utvikle et kunnskapsgrunnlag med teorier og modeller om hvordan den andre kan håndteres. Det ubegripelige blir dermed gripelig.

Definisjonsmakt – et behov for å redusere vår frykt?

I møtet med den andres semiotiske uttrykk kan det ifølge Kristeva oppstå følelser av frykt, angst og usikkerhet. Kristeva hevder at man i møte med det som oppleves som fremmed kan bli slått av en særegenhet som minner oss om at dette er noe spesielt. Frykten som kan oppstå i møte med den andre kan forklares med utgangspunkt i oss selv. Ifølge Kristeva bærer vi alle

på en form for annerledeshet som vi ikke vil vedkjenne. Annerledesheten i oss selv må derfor undertrykkes. I møte med den andre kan denne annerledesheten provoseres og vekkes. Denne fremprovoseringen av frykt for eksistensaspekter i oss selv kan i følge Kristeva utprojiseres mot mennesker som betegnes som avvikende (Kristeva, 1991, Kristeva et al., 2008).

Kan frykt også være et element i spesialpedagogens møte med den andre? Kan diagnostiseringsprosesser av den andre delvis forankres i en slik frykt? Spesialpedagogens definisjonsmakt over den andre kan grunne i behov for distanse til de avvikende og undertrykte aspekter i spesialpedagogen selv. Frykten som kan oppstå i møte med den andre kan resultere i en trang til å kategorisere den andre i en symbolsk forordning, for og på denne måten skape og opprettholde en distanse og avstand til det som oppleves som fremmed ved den andre. Ved å definere den andre gjennom en kunnskapsbasert diagnose kan fryktaspekter ved den andre objektiviseres og holdes på avstand. Definisjonsmakt over den andre kan dermed forklares som en forsvarsreaksjon mot det som fryktes. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan således være et resultat av et behov for avstand til fryktede aspekter ved det som oppleves som fremmed ved den andre og i oss selv.

En distansering mot den andres fremmedhet er avgjørende for å kunne bevare egen identitet. Det må derfor foretas en tydelig distansering til fenomener som ikke refererer til egne identitetskategorier. I det følgende rettes blikket mot det normales konseptets behov for fremheving av egen mestring og vellykkethet.

Definisjonsmakt – et behov for å fremheve egen mestring og vellykkethet?

Vår tilgang til å forstå og få innsikt i den andres og vår egen identitet kan skje igjennom språket. Språklige systemer er i følge Derrida konstruert med grunnlag i en fundamental differanse, hvor ord, begrep og konsept representerer sitt meningsinnhold gjennom binære opposisjoner. Ethvert begreps meningsinnhold er forankret i et differensiert forhold til et annet begrep (Derrida, 1997). Grunnstrukturen i språket betinger dermed at enkelte definisjoner må differere fra andre definisjoner, motsetningsforholdet er nødvendig for at den enkelte definisjon kan representere et innhold og gi mening. Definisjonen normal er eksistensavhengig av den binære opposisjon unormal. Slike differensierende definisjoner kan bidra til å skape skiller mellom mennesker, skiller mellom det som betegnes som normalt og det som betegnes som spesielt. Denne dikotomitenkningen kan komme til uttrykk i et

grunnleggende paradoks innenfor det spesialpedagogiske feltet. Spesialpedagogens virke er eksistensavhengig av den andre som spesiell. Hvilke farer kan vise seg i et system som har sin forankring i et motsetningsforhold?

Dikotomitenkning kan gi grobunn for marking av egen identitet. Bare gjennom en tydelig avgrensning til det unormale kan kategorien normal bestå. Den andre må dermed eksistere i en atskilt kategori for å opprettholde det normales konseptets identitet. En person kan identifisere seg selv som funksjonsfrisk ved å kategorisere andre mennesker som funksjonshemmet. En utvisking av kategoriernes atskilte grenser kan føre til fatale konsekvenser for de referanserammene som utgjør kategoriens identitetsfundament. En skjev fordeling av definisjonsmakt kan dermed være en vesentlig kilde til det normales konsepts fremheving av egen identitet. Hvilke etiske dilemmaer kan vise seg i det en betegner egen mestring og vellykkethet på bekostning av den andres definisjonsmakt?

Ovenfor har vi sett hvordan en skjev fordeling av definisjonsmakt kan springe ut fra behov for meningsdannelse, distansering mot frykt og fremheving av egen identitet. I det følgende rettes blikket mot hvordan definisjonsmakt kan resultere i at den andre tillegges sannheter som er grunnnet i noe annet enn den andre selv.

En definisjon – sannheten om den andre?

Foucault hevder at vi kun kan erkjenne eksisterende fenomener gjennom språklige begreper. Som menneske er vi dermed dominert gjennom språket og et redskap for ordene som er forut for oss. Gjennom språkliggjøring reduseres eksistensen nominalistisk, og det frigjøres konstante sannheter (Foucault, 1996, Foucault, 2000). Spesialpedagogen kan stå i fare for å skape ”sannheter” om den andre gjennom en språklig definisjon. En slik sannhet kan imidlertid aldri ha sin forankring i den andre, men i et språk som er forut for den andre selv. Spesialpedagogens betraktning av den andre kan være influert av gitte språklige systemer som er forut for og kan stå i fare for å hindre selvstendige erkjennelser i møte med den andre. Betraktningene av den andre vil i stor grad være determinert av de språklige systemer som spesialpedagogen er en del av. Hvilke begreper og språklige strukturer er gjennomgripende i fagfeltet spesialpedagogikk?

I følge Foucault springer språkets eksistensgrunnlag ut i fra observasjon av det synlige. Foucault påpeker at fenomenet og språket i utgangspunktet er adskilt, men at de forenes gjennom en språkliggjøring forankret i fenomenets synlige kjennemerke og funksjon (Foucault, 1996). Hvilke etiske dilemmaer viser seg i en defineringsprosess som er grunnet i menneskers synlige funksjon og kjennemerke? Hva med definisjonen funksjonshemmet? Definisjonen ”hemmet” kan få status som en sannhet ved den andres vesen, som noe grunnleggende ved individet selv. Hva om dette menneske ikke er en ”hemming” for seg selv og samfunnet, men til nytte og glede?

Perspektiver av Derrida kan danne utgangspunkt for kritisk analyse av de sannheter som kan tillegges den andre. En definisjonsprosess kan oppleves som en selvstendig erkjennelse med forankring i en selv. Derrida påpeker imidlertid at et språk aldri kan bli beboelig. Dette betyr at språket aldri kan betegnes som noe som har opphav i oss selv (Derrida, 1999). På grunnlag av Foucaults perspektiver kan språklige strukturer få grunnleggende innflytelse på de sannheter som tillegges den andre. Men med Derridas perspektiver til grunn, vil enhver erkjennelse av den andre aldri kunne betegnes som en unik og personlig forordning, det er snarere et uttrykk bundet i en felles referanseramme grunnlagt i språklige systemer. En definering av den andre kan dermed betraktes som en videreføring av gitte kollektive sannheter.

Språkbrukeren kan dermed aldri være herre over de sannheter som den andre betraktes gjennom, definisjonene er alltid influert av språkets makt. Det kan derfor oppstå en rekke farer dersom spesialpedagogen betrakter og anvender definisjoner av den andre som egne vurderinger uten videre refleksjon og overveielse. Kanskje er det ikke de språklige strukturene i seg selv som gir opphav til skjev fordeling av definisjonsmakt, men snarere de statiske sannheter som språklige definisjoner kan føre med seg dersom disse blir tatt for gitt.

I det foregående har vi sett på ulike språklige strukturer og prosesser som kan belyse en skjev fordeling av definisjonsmakt mellom mennesker. Hvilke konsekvenser kan en slik skjevfordeling medføre? Kan den andres annethet stå i fare for å bli eliminert i lys av et erkjennelsesbehov? Er en skjev fordeling av definisjonsmakt en determinert tilstand?

Kan den andres unikhet forsakes gjennom en skjev fordeling av definisjonsmakt?

Definisjonsmakt – et overgrep mot den andres annethet?

Derrida fremhever at enhver enhet forutsetter og betinges av at noe er ekskludert. Enhver språklig definisjon vil derfor alltid ekskludere mulige værensuttrykk. Derrida fremholder at de ekskluderte aspektene bør danne utgangspunkt for refleksjon og debatt (Derrida & Dufourmantelle, 2000). Hvilke uttrykk ekskluderes idet den andre tillegges en definisjon? Hva er det værende ved definisjonen, men ikke ved den andre selv? Hva er værende mulighetsuttrykk ved den andre, men som ikke kommer til uttrykk gjennom definisjonens begrensende rammer? Kristeva bruker uttrykket: "Livet bøyes i flertall." Med dette fremholder hun at det er ulike måter å være menneske på (Kristeva et al., 2008). Lever vi i et samfunn som tolererer disse ulike uttrykkene? Eller forutsetter samfunnets kategoriske inndeling at de grunnleggende værensuttrykk ved den andre må ekskluderes? Dersom den andre ikke får bære frem sitt unike uttrykk reduseres ikke da den andres mulighet til å uttrykke sin grunnleggende væren?

I følge Levinas representerer den andre noe vesentlig annet enn alt vi kan forestille oss. Den andres annethet er et unikt uttrykk som aldri kan referere til eksisterende konsepter. I møte med den andre oppheves bevissthetens råderett, den andres annethet er ikke et tilgjengelig aspekt. I dette møte tillegges jeget et overskridende ansvar, et grunnleggende etisk ansvar som aldri kan fraskrives. Det etiske ansvaret pålegger et møte med den andre i idéen om uendelighet. Idéen om uendelighet innebærer en transendental tilstand hvor det åpnes opp for den andres grunnleggende annethet (Levinas, 2004). Et slikt møte krever paradoksalt nok en bevegelse ut av egen forestillingsverden, en bevegelse mot det som er hinsides.

Den andres definisjon er dannet før den andres eksistens. Dersom spesialpedagogen betrakter den andre gjennom en definisjon, vil også erkjennelsen av den andre ha sin opprinnelse i noe som alt eksisterte i bevisstheten før den andre, altså noe grunnleggende annet enn den andre selv. Nettopp fordi den andre alltid må gi avkall på noe av sitt opprinnelige vesen til fordel for betrakterens definisjoner, kan en skjev fordeling av definisjonsmakt berøre grunnleggende etiske verdier. Ved å definere den andre reduseres også den andres unike annethet til noe som

ikke lenger er unikt, det blir snarere noe som kan forklares gjennom en allmenn definisjonskategori. Det særegne som bare er til stede hos den andre blir dermed revet bort til fordel for betrakterens etablerte kategoriske orden, det unike og det enestående omdannes til noe definerbart. Det å kategorisere den andre kan betegnes som en egoistisk handling, fordi vi rår over og kan stå i fare for å tyrannisere den andre gjennom en reduisering til noe som eksisterer i oss selv. Hva skjer i det en omformer naturlige gitte uttrykk til samfunnets fastsatte ordener? Vil ikke en slik beskjæring resultere i tap av det unike mangfold? I lys av det grunnleggende ansvaret som utspiller seg i møte med den andre, kan en defineringsprosess betraktes som et overgrep mot den andres unikhhet.

Definisjonsmakt – en determinert tilstand?

I følge Levinas kan den andres annethet kun fremtre i en hinsides verden (Levinas, 2004). Er et slikt møte overhode mulig? Hvordan kan man møte et annet menneske uten å redusere den andre til noe som er forankret i oss selv? Må ikke et møte med den andre alltid finne sted i vår forestilling, innenfor vår totalitet og vår symbolske verden?

Den andre vil med utgangspunkt i Levinas sine perspektiver alltid være noe fundamentalt annet enn det vi kan forestille oss. En avdekking av aspekter ved den andres annethet forutsetter nødvendigvis en reduksjon av aspektene til noe som kan identifiseres, altså til noe som gir mening innenfor egen væren. Spesialpedagogens forsøk på å erkjenne den andres totale annerledeshet kan muligens utvide de forståelsesrammer en innehar, men en slik utvidelse kan imidlertid ikke føre oss til den andres unikhhet, fordi et slikt møte krever en overskridelse av egen bevissthet. En fullkommen forståelse av den andre kan derfor hevdes å være umulig, nettopp fordi spesialpedagogen alltid vil befinne seg innenfor egen eksistens.

Erkjennelse og identifisering av den andres behov er en forutsetning for spesialpedagogens virke, definisjonsmakt i møte med den andre vil dermed kunne hevdes å være en determinert tilstand. Spesialpedagogen er determinert i sin makt til å definere den andre gjennom prosesser hvor den andre må reduseres til spesialpedagogens begreper. På dette grunnlag vil spesialpedagogen i møtet med den andre alltid være bærer av en grunnleggende byrde, en byrde som aldri kan fraskrives. Definisjonsmakt over den andre er ufravikelig.

Uløselig paradoks?

Med utgangspunkt i artikkelens refleksjoner kan det stilles spørsmål ved hvorvidt definisjonsmakt kan betegnes som et privilegium eller en begrensning. Innledningsvis ble det vist til sitat av Marte Wexelsen Goksøy hvor hun uttrykte ”Jeg *vet* jeg er funksjonshemmet – fordi samfunnet ser meg slik. Men jeg ønsker å være en del av samfunnet som den jeg er” (Kraglund, 2011). Et slikt utsagn kan belyse samfunnets grunnleggende definisjonsmakt. På bakgrunn av sitatet kan man få en opplevelse av at Goksøy ønsker å være en del av et fellesskap som gjennom sin definisjonsmakt har ekskludert henne. I utsagnet kan man få en oppfattelse av at Goksøys forståelse av egen definisjon er grunnlagt i samfunnets makt til å betegne henne som funksjonshemmet. Definisjonsmakt over egen identitet kan derfor sees på som et begrenset privilegium, et privilegium som enkelte har i større grad enn andre. I dette tilfellet er definisjonsmakten samfunnets privilegium.

Kan definisjonsmakt også betegnes som en begrensning? En skjev fordeling av definisjonsmakt kan resultere i undertrykkelse og forsakelse av unike aspekter ved det berikende mangfold. Hvilke unike aspekter er forsaket i samfunnets kollektive definering av Goksøys identitet? Definisjonens begrensede rammer må nødvendigvis omdanne det unike og det partikulære til en konkret språkliggjort bestemmelse. Goksøy uttrykker et ønske om å delta i samfunnet som den hun er. En slik uttalelse kan tolkes i den retning av at samfunnets definering ikke samsvarer med hennes egen forståelse av hvem hun er. Hun uttrykker et ønske om å delta i fellesskapet og å selv avgjøre hvem hun er i dette fellesskapet. Goksøys sitat kan berøre grunnleggende etiske spørsmål og verdier i tilknytning til menneskers mulighet til å definere seg selv. Definisjonsmakt som et begrenset privilegium forutsetter at noen innehar definisjonsmakt i større grad enn andre. En slik skjevfordeling kan rokke ved grunnleggende etiske fundamentet som likeverd og toleranse. Slike etiske verdier taler for anerkjennelse av menneskers forskjellighet.

Fordeling av definisjonsmakt kan på den andre siden sees på som en nødvendighet. Det kan stilles spørsmål ved om et samfunn uten en skjev fordeling av definisjonsmakt er ønskelig og forsvarlig. Spesialpedagogens ansvar er ifølge Hausstätter å hjelpe mennesker som føler funksjonshemming (Hausstätter, 2007). Spesialpedagogen har et ansvar i å tilrettelegge og ivareta de ulike behov som utspiller seg i den andres virkelighet. For å muliggjøre dette, må

det ifølge Solvang identifiseres hvem som har behov for ekstra ressurser og tiltak gjennom en sortering av hjelpetrequende i ulike kategorier. Innenfor det spesialpedagogiske feltet utkrystalliserer det seg derfor et differensieringsbehov (Solvang, 1999), et behov som står i sterk motsetning til et samfunn uten skjevt fordelt definisjonsmakt mellom mennesker.

Samfunnets velferdssystem er bygget opp rundt en grunnleggende avhengighet til å definere og inndelegge mennesker i ulike kategorier for å kunne innfri en rettferdig tildeling av ressurser og tiltak. Et samfunn uten skjev fordeling av definisjonsmakt, vil trolig ikke være i stand til å identifisere og møte menneskers ulike behov og dermed stå i fare for å skape nye utfordrende dilemmaer. Spesialpedagogens definisjonsmakt er dermed avgjørende for å tilfredsstille de behov som viser seg i den andres virkelighet. Samtidig kan spesialpedagogens definisjonsmakt forhindre den andres mulighet til å definere egen identitet. Det utspiller seg på dette grunnlag et paradoks som kan oppleves som uløselig.

Avslutning

En skjev fordeling av definisjonsmakt berører etiske grunnverdier og belyser det ansvaret som vi alle innehar. Hvordan vi velger å møte dette ansvaret kan få betydning for den andres mulighet til å delta i fellesskapet med likeverdig mulighet til å bestemme egen identitet. Vi kan alle være delaktig i fordeling av definisjonsmakt, og kanskje kan vi heller ikke fri oss fra en slik prosess. Spesialpedagogens definisjonsmakt viser seg tydelig i prosesser som diagnostisering og identifisering av den andres forutsetninger og behov. Den andre er igjennom sin diagnose allerede definert gjennom spesialpedagogens språk. Kanskje kan spesialpedagogen utfordre en skjev fordeling av definisjonsmakt gjennom kritiske analyser og refleksjoner rundt de systemer og språklige strukturer som er medbestemmende for defineringsprosesser. Stadige refleksjoner og overveielser rundt de valg og foreteelser som utøves er betydningsfullt, de berører den andres definisjonsmakt.

Den andre kan aldri sammenfalle med den andre som i våre forestillinger er konstruert gjennom modeller og teorier. Spesialpedagogen må la seg utfordre i sin defineringsprosess av den andre, som om definisjonen kom fra den andre selv. Gjennom en åpenhet mot uendelighet og semiotiske aspekter kan gitte definisjoner utfordres i en bevegelse mot den andre. En åpenhet, et grunnleggende nærvær og en ubestemmelighet kan i møte med den andre åpne opp for nye aspekter, aspekter som imidlertid ikke kan tillegges den andres opprinnelige vesen, men aspekter som likevel kan danne grunnlag for et utvidet syn på andre mennesker. På bakgrunn av artikkelens refleksjoner kan det argumenteres for at definisjonsmakt må begrenses til å definere behov, ikke mennesket. Kanskje kan en avgrensning til defineringsprosess av behov fremfor identitet åpne opp for at Goksøyr i større grad kan delta i samfunnet som den hun er.

LITTERATUR - ARTIKKEL

Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Derrida, J. (1999). *Den andres enspråkighet: eller den ursprungliga protesen*. Göteborg: Daidalos.

Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *Of hospitality*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Foucault, M. (1996). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura Forlag.

Foucault, M. (1999). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.

Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gittu, I. T. (Ed.). (2005). *Aschehoug og Gyldendals store norske ordbok* (s. 122). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Gundersen, D. & Berlufsen, B. (1999). *Fremmedord og synonymer*. Oslo: Gyldendal.

Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kraglund, B. S. (2011, 26. februar). Marte ønsker seg TV-sendt unnskylding fra Jens. *Vårt land*. Hentet fra www.vl.no

Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (1991). *Främlingar för oss själva*. Stockholm: Natur och Kultur.

Kristeva, J. (2003). Fra én identitet til en annen. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 246-267). Oslo: Universitetsforlaget.

Kristeva, J., Engebretsen, E., Johnsen, B. H. & Markussen, I. (2008). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Levinas, E. (2004). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug.

Solvang, P. (1999). "Spesialpedagogikkens differensieringsbehov." *Nordisk pedagogikk*, 19(3), 168-175.

Ness, E. (Ed.). (1974a). *Pedagogisk oppslagisk oppslagsordbok 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ness, E. (Ed.). (1974b). *Pedagogisk oppslagisk oppslagsordbok 2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

LITTERATUR – TEORETISK KAPPE

- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129-148). [Oslo]: TANO.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Baker, B. & Heyning, K. E. (Ed.). (2004). *Dangerous coagulations?: The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang.
- Ball, S. (1999). *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Belsey, C. (2002a). *Poststructuralism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Besley, T. (2002b). *Counselling youth: Foucault, power, and the ethics and subjectivity*. Westport CT: Praeger Publishers.
- Biesta, G. J.J. & Egéa-Kuehne, D. (Ed.). (2001). *Derrida & education*. London: Routledge
- Breivik, J-K. (2006). Sosial konstruksjon av døv identitet – Hilde og Anitas historier. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (Red.), *Funksjonshemming, politikk og samfunn* (s. 137-162). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bø, I & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk I pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbett, J. (1996). *Bad-mouthing: the language of special needs*. London/Washington: The Falmer Press.

- Corker, M. & Shakespeare, T. (2002). *Disability/postmodernity: embodying disability theory*. London: Continuum.
- Danaher, G., Schirato, T. & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: Sage.
- Derrida, J. (1970). *Om grammatologi*. København: Arena.
- Derrida, J. (1996a). *Marx' spøkelser: gjeldsstaten, sorgarbeidet og den nye internasjonale*. Oslo: Pax Forlag.
- Derrida, J. (1996b). Remarks on deconstruction and pragmatism. I S. Critchley & C. Mouffe (Red.), *Deconstruction and pragmatism* (s. 77-88). London: Routledge.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1999). *Den andres enspråkighet: eller den ursprungliga protesen*. Göteborg: Daidalos.
- Derrida, J. (2001). *Writing and difference*. London: Routledge.
- Derrida, J. (2002a). *Adjø til Emmanuel Levinas*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Derrida, J. (2002b). *Lovens makt: "autoritetenes mystiske grunnlag"*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Derrida, J. (2002c) *Negotiations: interventions and interviews, 1971-2001*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2004). *Positions*. London: Continuum.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Derrida, J. & McDonald, C. (1988). *The ear of the other: otobiography, transference, translation: texts and discussions with Jacques Derrida*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.

- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *Of hospitality*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Dobson, S. & Steinsholt, K. (2009). *Verden satt ut av spill: postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eg ea-Kuehne, D. (2008). *Levinas and education: at the intersection of faith and reason*. New York: Routledge.
- Eppert, C. (2004) Altering habits of attention in education: Simone Weil and Emmanuel Levinas. I H. Alexander (Red.), *Spirituality and ethics in education: philosophical, theological and radical perspectives* (s. 42-53). Brighton: Sussex Academic Press.
- FN-sambandet. (1948). *FNs verdenserkl ering om menneskerettigheter*. Hentet fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erkl eringer/Menneskerettigheter/FNs-verdenserkl ering-om-menneskerettigheter>
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1995). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden: en arkeologisk undersökelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura Forlag.
- Foucault, M. (1999). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2003). *Abnormal: lectures at the Coll ege de France, 1974-1975*. New York: Picador.

- Froestad, J. Solvang, P. Söder, M. (Ed.). (2006). *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Gardou, C. (Ed.). (2006). *Handicap: le temps de engagements: premiers états généraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gardou, C. (2010). Et nytt opplysningsprosjekt: mot en revolusjon i tenkningen omkring funksjonshemming. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk*. (s. 69-83). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gittu, I. T. (Ed.). (2005). *Aschehoug og Gyldendals store norske ordbok* (s. 122). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gore, J-M. (1993). *Struggle for pedagogies critical and feminist discourse and regimes of truth*. New York/London: Routledge.
- Gundersen, D. & Berlufsen, B. (1999). *Fremmedord og synonymmer*. Oslo: Gyldendal.
- Haaland, Ø. (2006). *Melankoliens pedagogikk: en fortelling om kjærlighet og kunst*. [Vallset]: Oplandske bokforlag.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Henriksen, J-O. (2004). Emmanuel Lévinas: den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 619-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 619-633). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jardine, G. M. (2005). *Foucault & education*. New York: Peter Lang.
- Kemp, P. (1992). *Lévinas*. Frederiksberg: Anis.
- Kirkebæk, B. & Simonsen, E. (2004). Handikaphistoriske temaer. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 86-101). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1991). *Främlingar för oss själva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kristeva, J. (1992). *Fasans makt: en essä om abjektionen*. Göteborg: Daidalos.
- Kristeva, J. (2003). Fra én identitet til en annen. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: en antologi* (s. 246-267). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristeva, J. (2004). The subject in process. I E. Scheer (Red.), *Antonin Artaud: a critical reader* (s. 116-124). London: Routledge.
- Kristeva, J. (2010). Frihet, likehet, brorskap og ... sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-59). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kristeva, J., Engebretsen, E., Johnsen, B. H. & Markussen, I. (2008). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (Ed.). (2010). *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk*.
- Lechte, J. (1995). *Fifty key contemporary thinkers: from structuralism to postmodernity*. London: Routledge.
- Levinas, E. (1987). *Collected philosophical papers*. Dordrecht: Nijhoff.

- Levinas, E. (1991). *Otherwise than being, or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer.
- Levinas, E. (1995). *Emmanuel Levinas: etikk og uendelighet*. København: Reitzels Forlag.
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet: et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Levinas, E. (1998). *Underveis mot den annen: essays av og om Levinas: debatt*. Oslo: Vidarforlag.
- Levinas, E. (2004). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug.
- Levinas, E. (2006). *Entre nous: On thinking-of-the-other*. New York: Columbia University Press.
- Murray, J. W. (2003). *Face to face in dialogue: Emmanuel Levinas and (the) communication (of) ethics*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Ness, I. E. (Ed.). (1974a). *Pedagogisk oppslagsbok 1* (s. 277). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ness, I. E. (Ed.). (1974b). *Pedagogisk oppslagsbok 2* (s. 905). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nancy, F. (1997). *Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge.
- Newman, R. (1998) *Pedagogy, praxis, Ulysses: using Joyce`s text to transform the classroom*. Michigan: University of Michigan.
- Olssen, M. (1999). *Michel Foucault: materialism and education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
- Peters, M. A., & Biesta, G. J.J. (2009). *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: P. Lang.
- Peters, A. M., Besley A. C. & Olssen, M. (2009) *Governmentality studies in education*. Rotterdam, Boston, Tapei: Sense Publishers.
- Powell, J. (2006). *Jacques Derrida: a biography*. Hentet fra Ebrary.
- Ravneberg, B. (2006). Grensebarna i skolen – utskillingen av ”sinkene” fra normal- og åndssvake- kategoriene tidlig på 1900- tallet. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (Red.), *Funksjonshemming, politikk og samfunn* (s. 112-133) Oslo: Pensumtjeneste.
- Rendtorff, J. D., Raffnsøe, S. & Diderichsen, A. (2003). *Fransk filosofi: engagement og struktur* (Vol. [2]). København: Politikens Forlag.
- Reinertsen, A. B. (2007). *Spunk - a love story: teacher community not*. (Doktorgradsavhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim).
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (1993). Michel Foucault. I T. B Eriksen (Red.), *Vestens tenkere: bind III* (s. 401-417).
- Simonsen, E. (2010). Med blick 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). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. I C. Glark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 126-135). London/New York: Teachers College Press.
- Solvang, P. (1999). Spesialpedagogikkens differensieringsbehov. *Nordisk pedagogikk*, 19(3), 168-175.
- Solvang, P. (2005). Det poststrukturalistiske perspektiv i handikapforskningen. I B. Danermark (Red.), *Sociologiska perspektiv på funktionshinder och handikapp*. (s 83-102). Lund: Studentlitteratur.
- Solvang, P. (2006). Funksjonshemming og det normale – om nødvendigheten av å balansere. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (Red.), (s. 163-175). *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Somekh, B. & Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. London: Sage.
- Steinnes, J. (2004). ”Jacques Derrida : er det mulig å være pedagog?” I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 619-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. (Doktorgradsavhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim).
- Steinnes, J. (2007). Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer. *Spesialpedagogikk*. 72(2), 44-50.
- Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Söder, M. (2006). Relativism, konstruktivism och praktisk nytta i handikappforskningen. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (Red.), (s 34-50). *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Söder, M. (Ed.). (2005). *Forskning om funksjonshinder: problem, utmaningar, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Taureck, B. (1995). *Lévinas - en indføring*. København: Hans Reitzel.
- Todd, S. (2003) *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany, N.Y.: New York Press.
- Trifonas, P. P. (2000a). *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York: Routledge.
- Trifonas, P. P. (2000b). *The ethics of writing: Derrida, deconstruction, and pedagogy*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Ulmer, G. L. (1992). *Applied grammatology: post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Qureshi, N. A. (2008) Beskrivelser av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme? I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. (s. 127-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.