



INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING

RUNE SARROMAA HAUSSTÄTTER (RED.)



FAGBOKFORLAGET

INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING

Rune Sarromaa Hausstätter (red.)

INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2012 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave 2012 / 2. opplag 2019

ISBN: 978-82-450-2722-8

ISBN (trykt): 978-82-450-1282-8

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Forsidefoto: iStockphoto / © Bim, RF

Spørsmål om denne boken kan rettes til:

Fagbokforlaget

Kanalveien 51

5068 Bergen

Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01

E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.

Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med
Kopinor.

FORORD

Nesten ett årskull av norske elever mottar i dag, i en eller annen form, spesialundervisning i skolen. Forstår vi dette tallet ut fra Opplæringslovens beskrivelse av formålet med spesialundervisningen, betyr det at ett årskull av barn ikke har tilfredsstillende utbytte av norsk skole. Jeg vet ikke hvordan en debattbok skal være. Imidlertid vet jeg at pedagogikk, oppdragelse og undervisning engasjerer, og at mange mennesker har meninger om innholdet i skolen. Mange mennesker har også meninger om det spesialpedagogiske tilbudet som skolen gir, men omfanget av spesialundervisning i norsk skole viser at debatten om spesialpedagogikkens rolle trenger nye impulser og alternative forståelsesrammer. Jeg mener at denne boka i så måte kan bidra til debatt.

I dette prosjektet har jeg vært så heldig å få med meg en blanding av nye og mer erfarne personer innen pedagogisk og spesialpedagogisk forskning. Boka representerer derfor både et kontinuum og et brudd med hva man forstår som den spesialpedagogiske kunnskapsbasen. Bidragene kan leses som selvstendige kapitler, men det er med summen av disse bidragene – i spenningen mellom det bestående og det nye, i mosaikken av ulike temaer og innfallsvinkler – at jeg mener denne boka bidrar med ny forståelse av spesialpedagogikkens plass i skolen.

Jeg vil takke alle de som har tatt seg tid til å bidra til denne boka. Det har vært spennende å se hvordan løse tanker etter hvert har utviklet seg til sammenhengende og gode argumenter. En spesiell takk til Roald Valle og Fagbokforlaget for den utfordringen og støtten de har gitt.

Lillehammer, april 2012

Rune Sarromaa Hausstätter

INNHold

KAPITTEL 1

FØR OG ETTER SPESIALUNDERVISNINGEN 11

Rune Sarromaa Hausstatter

Undervisning er et komplekst område..... 12

Spesialundervisning eller spesialundervisning..... 13

Likeverdig opplæring..... 14

God praksis..... 15

Ny praksis?..... 16

Avslutning..... 17

Litteratur..... 18

DEL 1

LIKEVERDIG OPPLÆRING 19

KAPITTEL 2

GRENSEOPPGANGEN MELLOM TILPASSET OPPLÆRING

OG SPESIALUNDERVISNING 21

Rune Sarromaa Hausstatter

Et ideologisk og juridisk område 22

Hva er tilpasset opplæring?..... 23

Fra motsetning til samarbeid 31

Likeverdig undervisning..... 32

Litteratur..... 32

KAPITTEL 3**PROFESJONSKUNNSKAP SOM REFLEKSJONSTEORI** 35*Dordy Wilson*

Spesialundervisning 35

Forventninger må håndteres refleksivt 36

Profesjonskunnskap 37

Oppsummering 44

Litteratur 46

KAPITTEL 4**FELLESSKOLETRADISJON MED LÆREPLANSKAPTE VANSKER** 49*Harald Jarning*

Læreplanverk fra kort til lang fellesskole 50

Spesialpedagogiske oppgaver – overstyrt av normalskolen? 52

Allmenndanning = utsatt spesialisering 54

Differensieringsoppgaver – konkurranse, bortvalg og plassering 55

Omgåelser og eufemismer – spesialpedagogikk og differensieringsoppgaver 56

Fra 1988: Den kunnskapspolitiske vendingen i utdanningspolitikken 57

Fellesskole og velferdsvirkninger – meritokratiske og solidariske verdsettingsmønstre 59

Generasjonsparadoks og velferdsvirkninger 59

Verdsettingsmønstre på enhetsskoleveien – tilbakeblikk og smaksprøver 60

Differensieringsmotivet i enhetsskolestreket 61

Demokrati og skoletenking 63

Verdsetting mellom menneskelighet og effektivitet 64

Å kunne noe er å kunne noe godt – gjensidig anerkjennelse og kunnskapssolidaritet 66

Litteratur 68

KAPITTEL 5**DU KAN HVIS DU VIL – PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP SOM STRATEGI****FOR EN TILPASSET OPPLÆRING I EN INKLUDERT SKOLE?** 71*Ingrid Tvete*

Noen grunnleggende premisser: Begrepsforståelse og teoretisk forankring 73

Hva er entreprenøriell læring? 74

Entreprenøriell læring som prosesslæring 75

Entreprenøriell læring som læringsstrategi for tilpasset opplæring 78

Utdanning for en ny tid og entreprenørskapskompetanse som nøkkelen? 81

Kreativitet som svar på skolens nye utfordringer – utdanning for framtiden? 83

Avslutning 85

Litteratur 86

DEL 2	
GOD PRAKSIS?	89

KAPITTEL 6	
ROM FOR LÆRING? EN SPRÅKLIG ORIENTERT ANALYSE	
AV KLASSEROMSINTERAKSJON	91
<i>Sølvi Mausestaden</i>	
Innledning	91
Teoretiske perspektiver	92
Videoobservasjon i to klasserom	94
Undervisningssekvens i Martins klasserom	97
Undervisningssekvens fra Tores klasserom	101
Ulike rom for deltakelse og læring?	103
Avslutning	107
Litteratur	108

KAPITTEL 7	
ELEVAR SOM MOTTEK SPESIALUNDERVISNING	111
<i>Peder Haug</i>	
Innleiing	111
Bakgrunn	112
Metode	113
Resultat	114
Drøfting	120
Litteratur	124

KAPITTEL 8	
DEN INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANEN SOM STRATEGISK DOKUMENT	127
<i>Rune Sarromaa Hausstätter</i>	
Krav til en IOP	127
Kritikk av IOP	129
IOP og den ordinære undervisningen	131
Litteratur	137

KAPITTEL 9	
UNDERVEISVURDERING FOR INKLUDERENDE SPESIALUNDERVISNING	139
<i>Dordy Wilson</i>	
Bakgrunn	139
Systemteoretisk perspektiv på læring og undervisning	140
Spesialundervisning	141
Underveisvurdering – et hjelpemiddel for tilpasset opplæring	142

Undervisvurdering for inkluderende spesialundervisning	145
Halvårsrapporter som skriftlig dokumentert undervisvurdering for elever som mottar spesialundervisning	146
Lærers dokumentering av elevenes læringsutbytte i spesialundervisningen	147
Beskrivelse av funn	148
Oppsummering	153
Litteratur	154

DEL 3

NY PRAKSIS?	157
-------------------	-----

KAPITTEL 10

INKLUDERENDE STRATEGIER OG BARNEHAGE: EKSEMPEL FRA FINLAND	159
--	-----

Eira Suhonen og Mari Nislin

Innledning om inkluderende undervisning og tidlig intervensjon	160
Modell for undervisningsstøtte på førskoletrinnet	162
Litteratur	167

KAPITTEL 11

DELTIDS SPESIALUNDERVISNING – EN INKLUDERENDE STRATEGI I FINLAND ..	169
---	-----

Marjatta Takala

Inkludering og tidlig intervensjon	169
Typer støtte	171
Oppsummering	177
Litteratur	178

KAPITTEL 12

PERSPEKTIVER PÅ TIDLIG INTERVENSJON I SKOLEN	181
--	-----

Rune Sarromaa Hausstätter

Vente og se	182
Fra Finland	183
Byråkratiske hinder	185
Resurser	186
Hvem har behov for tidlig hjelp?	186
På kollisjon med en inkluderende skole?	188
Spesialpedagogisk kompetanse	189
Problemet snudd på hodet: pedagogisk determinisme	192
Litteratur	194

BIDRAGSYTERE	197
--------------------	-----

FØR OG ETTER SPESIALUNDERVISNINGEN

1

Rune Sarromaa Hausstätter

Det norske utdanningssystemet er felles for alle og binder oss sammen. Det er forankret i tradisjoner og felles verdier og skal ruste oss for fremtiden. Kompetanse er samfunnets viktigste ressurs. Derfor er satsing på barnehage, utdanning og forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre og noe regjeringen prioriterer svært høyt. (St.meld. nr. 18 (2010–2011), s. 7)

Utdraget her er starten på St.meld. nr. 18 (2010–2011) – læring og fellesskap. Denne stortingsmeldingen fokuserte på tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Stortingsmeldingen understreker at også denne gruppen elever er en del av det norske felles utdanningssystemet. Situasjonen for elever med særlige behov er, og har vært, et mye debattert område. Spesialundervisningens rolle har vært trukket fram både av tidligere kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell og nåværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen, og blitt presentert som et svært viktig satsingsområde for å heve kvaliteten på skolen. Det har blitt et økende fokus på tidlig hjelp, kartlegging av barn i førskolealder og spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Satsingen på disse områdene har imidlertid ennå ikke ført til en betydelig endring av den norske skolen. En årsak til dette kan være mangel på inkluderende strategier i skolen mellom allmennundervisning og spesialundervisning.

I tillegg til et økende fokus på spesialundervisning pågår det også en reorganisering av det spesialpedagogiske støttesystemet for på denne måten å sikre en videreutvikling av nødvendig fagkompetanse. Et slående faktum i denne satsingen er imidlertid at det spesialpedagogiske systemet i svært stor grad blir håndtert som et eget område, med svært få tilknytningspunkter til det allmenne

utdanningstilbudet. Det har blitt presentert en rekke stortingsmeldinger om situasjonen i norsk skole, samt blitt gjennomført en omfattende reform av lærerutdanningen, uten at spesialpedagogisk kompetanse og spesialundervisningen blir tydelig inkludert i de generelle strategiene. Denne boka er et bidrag for å redusere distansen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske.

I tillegg til et politisk fokus på å styrke det spesialpedagogiske tilbudet pågår det også en debatt omkring den faktiske eksistensen av spesialundervisning. Denne debatten har vært en del av det spesialpedagogiske området så lenge det har eksistert, men det kan se ut som den har endret seg fra å ha fokus på likeverdig og inkluderende undervisning til å fokusere mer på evidensbasert kunnskap og spørsmålet om hva som virker (Imsen, 2011).

Undervisning er et komplekst område

Verdidiskusjoner er et sentralt element i en skole som forsøker å bidra til et demokratisk samfunn, og diskusjonen om likeverdighet og inkludering innen pedagogikken generelt, og spesialpedagogikken spesielt, har gitt gode bidrag til utviklingen av det spesialpedagogiske feltet både teoretisk og praktisk (Reindal og Hausstätter, 2010). Debatten om evidensbasert kunnskap og evidensbasert undervisning kan ikke undras denne verdidiskusjonen. Filosofen Gert Biesta (2010) understreker at spørsmålet om hva som virker innen pedagogikken, først får innhold etter at man har stilt spørsmålet om hva som er god pedagogikk. Er man ikke grundig nok med å definere hva som er god pedagogikk, blir spørsmålet om hva som virker, meningsløst eller direkte skadelig for pedagogisk handling. Den blir skadelig fordi man da lett setter likhetstegn mellom det som er enkelt å måle, og god pedagogikk. God pedagogikk blir da det samme som målt undervisning. Som påpekt av Gunn Imsen (2011) er dette en direkte undergraving av kompleksiteten som kjennetegner undervisningskunsten. Frigjøringen fra denne reduksjonistiske holdningen til pedagogikken ligger i en tydeliggjøring av nettopp kompleksiteten i undervisningen både gjennom praktiske og teoretiske bidrag.

Kompleksiteten i spesialundervisningen er grunnlaget for denne boka, men denne boka er også drevet fram av et ønske om å skape en bedre spesialundervisning. Det er imidlertid viktig å understreke at det eksisterer noe før og etter spesialundervisningen. Spesialundervisning er *i noe* og *sammen med noe*, og ikke minst er spesialundervisning *del av noe*. Dette *noe* er den generelle undervisningen og målsettingen om å tilby en god og likeverdig opplæring til alle. Det bærende perspektivet i denne boka er derfor at spørsmålet om god spesialundervisning, i motsetning til det reduksjonistiske perspektivet, ikke kan fristilles

fra spørsmålet om god generell undervisning. Tvert imot eksisterer det ikke et tydelig skille mellom disse områdene i pedagogikken, og erkjennelsen av dette er et viktig skritt på veien mot en god (spesial)undervisning.

Spesialundervisning eller spesialundervisning

Kenneth Kavale og Steven Forness (1999) peker på at det er to mulige tilnæringsmåter til feltet spesialundervisning. En måte er å ta utgangspunkt i det spesielle gjennom å fokusere på konkrete vansker og unike undervisningsformer for disse vanskene. Historisk har denne forståelsen i stor grad dominert spesialundervisningen, gjerne segregert fra ordinær undervisning. Denne forståelsen av *spesialundervisning* blir opprettholdt av utdannelser innen spesialundervisning som fokuserer på konkrete vanskegrupper og metodiske løsninger.

Det alternative perspektivet, *spesialundervisning*, fokuserer på generelle prinsipper for undervisning. Her er spesialundervisning hovedsakelig forstått som en tilrettelegging av den ordinære undervisningen, og tilpasset opplæring. Generelle pedagogiske prinsipper er modifisert og tilpasset den enkelte eleven. Denne formen for spesialundervisning bør gjennomføres som en del av den ordinære undervisningen. Gjennom ulike utdanningstilbud med fokus på tilpasset opplæring har denne forståelse etter hvert fått større plass innen norsk utdanning.

Opposisjonen mellom *spesialundervisning* og *spesialundervisning* bygger imidlertid på en problematisk forestilling. Utgangspunktet for dette argumentet er overbevisningen om at det finnes to «typer» elever: spesialundervisnings-elever og allmennundervisningselever. Dette utgangspunktet er åpenbart problematisk. Vi har én gruppe elever, og denne gruppen elever kjennetegnes av en stor variasjon i form av biologiske og sosiale evner og forutsetninger for læring. Det er derfor ikke rett å håndtere spørsmålet om hvilken forestilling som er hensiktsmessig, eller gir den beste pedagogikken, med et argument for eller imot spesialundervisning. Det bærende prinsippet i diskusjonen må være målsettingen om en god og likeverdig opplæring for alle, og med erkjennelsen av at likeverdig opplæring skal rettes mot en elevgruppe som kjennetegnes av stor variasjon, kan ikke god opplæring reduseres til avgrensede og konkrete metoder og ferdigheter hos lærerne (Hausstätter, 2007). Som pekt på i kapitlet «Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning» er ikke rammene som er definert av *spesialundervisning* og *spesialundervisning* et spørsmål om enten eller, men om både og. Variasjonen i elevmassen fordrer en bred kompetanse hos lærermassen, og det er viktig å utvikle ulike kompetanseområder. Det er viktig å understreke dette, slik at man tydeliggjør kompleksiteten

i undervisningssituasjonen og med dette en distanse i den naiviteten som blir uttrykt når det hevdes at én «type» lærer skal kunne håndtere «alle typer» elever.

Et viktig element er forståelsen av hva en profesjon er, og hva som er profesjonell kunnskap. Med utgangspunkt i systemteori presenterer Dordy Wilson i sitt kapittel om profesjonskunnskap, et teoretisk rammeverk for hva profesjonell kunnskap er. I dette bidraget peker Wilson på kravene som læreren møter fra andre aktører i og utenfor skolen, og hvordan disse kravene står i forhold til de kravene læreren stiller til seg selv. Løsningen som Wilson presenterer, er profesjonskunnskap som håndterer både teori og praktiske erfaringer. Wilson viser i dette kapitlet hvordan skolens målsetting om å være inkluderende også er et spørsmål om lærerens profesjonelle rolle.

Likeverdig opplæring

Spørsmålet om hva som er likeverdig opplæring, og dermed god spesialundervisning, kan og må analyseres ut fra et utall av argumenter og perspektiver. Mangfoldet av muligheter blir understreket gjennom de ulike temaene og områdene som blir presentert i denne boka. Alle bidragene håndterer spørsmålet om likeverdig opplæring, men innfallsvinklene er svært ulike.

Kapitlet om en bokskole for alle av Harald Jarning, og kapitlet om entreprenørskap av Ingrid Tvete, peker begge på et helt sentralt område i den spesialpedagogiske debatten. Hvem som har behov for spesialundervisning, er på ingen måte definert ensidig ut fra individuelle forutsetninger hos eleven. Jarning understreker at vi innen norsk læreplanutvikling har en lang tradisjon med politisk støtte til fordel for et allmennfaglig fokus. Konkretiseringen av grunnleggende ferdigheter i norsk skole er et tydelig uttrykk for dette. Utviklingen av norsk skole viser også at spesialundervisningens rolle blir tydelig preget av hvilke oppgaver den blir satt til å løse innen det ordinære skolesystemet. Ut fra Jarnings vinkling blir det åpenbart at det å ikke lykkes på skolen, historisk har blitt håndtert som lærevansker i regi av spesialpedagogikken. Med bakgrunn i den historiske rammen som Jarning her presenterer, blir det klart at debatten om kvalitet og likeverdighet innen det spesialpedagogiske området i høy grad blir preget av hva man oppfatter som skolefaglig viktig innen den ordinære undervisningen.

Et konkret eksempel på den historiske utviklingen som Jarning presenterer, gis i Tvetes beskrivelse av entreprenørskap i skolen. Entreprenørskap er en politisk initiert strategi i skolen som tar utgangspunkt i en elevsentrert pedagogikk der elevene skal lære å bli skapende og kreative entreprenører. Tvete gir en god presentasjon av de rammene og mulighetene som entreprenørskap bygger

på. Samtidig reises det adekvate spørsmål om hvorvidt dette politisk initierte elementet i skolen bidrar til å skape en praksis som hindrer inkludering og likeverdig opplæring for alle. Implementeringen av entreprenørskap i skolen er med andre ord et godt eksempel på at man fra politisk hold pålegger skolen flere oppgaver som kan komme i konflikt med hverandre, og på denne måten provosere fram behov for spesialundervisning.

God praksis

Bidraget til Sølvi Mausethagen om interaksjonen mellom lærer og elever viser tydelig hvordan læreres væremåte i klasserommet totalt kan dominere undervisningssituasjonen. Kapitlet viser hvordan undervisning kan framprovosere skolevansker, og motsatt, hvordan undervisning kan skape læringsengasjement. Dette bidraget er også et godt eksempel på at evidensbasert kunnskap ikke gir tilstrekkelig kunnskap om hva som er god praksis. En evidensbasert studie ville hevde at god undervisning krever gode lærere, og man kunne kanskje også hevde at det kreves engasjerte lærere. Hva som preger en engasjert lærer, og hvorfor engasjement hos lærere har innvirkning på elevers læring, står imidlertid ubesvart. Gjennom å knytte praktiske eksempler til et godt teoretisk fundament viser imidlertid Mausethagen hvilke elementer som bidrar til et godt læringsfellesskap i klasserommet. Dette kapitlet er også et godt eksempel på den teoretiske rammen som Wilson presenterer i sitt kapittel om profesjonskunnskap.

Peder Haug gir også en god beskrivelse av praksis i skolen. Haugs bidrag viser svært tydelig hvordan allmennundervisning og spesialundervisning blir håndtert som to forskjellige «verdener» med ulikt innhold og ulike roller i forhold til elevers rett til likeverdig opplæring. Det er også viktig å peke på at dette bidraget utvider den pedagogiske debatten til også å omfatte foreldrenes holdninger til dette feltet. Haugs bidrag understreker at god praksis i skolen overskrider de konkrete handlingene i klasserommet. Det er ikke bare læreren som må etablere god praksis – god praksis er et organisatorisk prinsipp som gjelder for skolen i sin helhet. I kapitlet om interne opplæringsplaner (IOP) som strategisk planleggingsverktøy framhever Rune Sarromaa Hausstätter nettopp god praksis på skolenivå som det bærende prinsippet for å kunne utvikle en god IOP. En IOP må bygge på elevens evner og forutsetninger, men det er også avgjørende at en IOP blir utviklet med tanke på hvilke muligheter og begrensninger undervisningen blir planlagt innenfor. Med andre ord, en IOP må bygges opp som et reelt alternativ innenfor de rammene som skolen gir. En IOP skal vurderes gjennom en halvårsrapport. Vurderingsformer har de siste årene fått fornyet

fokus. Dordy Wilson presenterer i sitt kapittel om undervisvurdering hvordan vurderingsformer er et viktig bidrag til å øke kvaliteten på halvårsvurderingen. Begge disse bidragene understreker at godt pedagogisk arbeid ikke utelukkende kan fokusere på elevens skolefaglige resultater som mål på vellykket undervisning. Bak de konkrete resultatene er det en rekke institusjonelle rammer som i betydelig grad definerer hvordan vi forstår elevens resultater. Wilsons bidrag her er i så måte et godt eksempel på at slagordet «vurdering for læring» trenger et godt teoretisk fundament for at det skal kunne utvikle seg til god praksis.

Ny praksis?

I denne siste delen av boka blir det presentert ideer og praksiser med bakgrunn i finsk spesialundervisning. Praksisen i finsk skole skiller seg ikke dramatisk fra den norske skolen, men de har en lang tradisjon å håndtere det spesialpedagogiske tilbudet som en del av det ordinære opplæringstilbudet. Allerede på 1970-tallet, med omleggingen til 9-årig grunnskole, ble det vektlagt at spesialundervisning måtte utvikles som et støttesystem innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Finsk skole har derfor jobbet i førti år med å utvikle rutiner og strukturer i skolen for å koordinere spesialundervisningssystemet og det allmenne tilbudet. Et viktig resultat av dette arbeidet er at det å få spesialundervisning ikke blir oppfattet som noe særlig spesielt – spesialundervisning i finsk skole oppfattes mer som et ekstra tilbud. Mye av den finske spesialundervisningen preges av tidlig hjelp og høy grad av intensiv undervisning slik at omfanget av spesialundervisning per elev er relativt lite. Erfaringer fra andre land, her konkret Finland, er ment å fungere som et «speilbilde» av vår egen praksis slik at vi i større grad kan vurdere hvorvidt vår egen organisering av spesialundervisningen er tilfredsstillende.

I bidraget fra Eira Suhonen og Mari Nislin får vi innsikt i hvordan prinsippet om tidlig intervensjon og spesialpedagogisk hjelp innen barnehage og førskole også er en viktig del av forberedelsen til skolegangen. Et interessant område i dette kapitlet er fokuset på språkopplæring og reduksjonen av språkvansker. Språk og språkvansker er et viktig område for spesialpedagogisk hjelp i barnehage og førskole. Som pekt på av Joel Kivirauma og Kari Ruoho (2007) har språk og språkutvikling vært et sentralt område historisk for den hjelpen som har blitt tilbudt:

... the treatment of language related problems has typically also been stressed. In Finnish basic education, language – meaning different dimensions of the mother tongue – has been in the centre of teaching. Historical and

psychological factors explain this language-orientated approach in basic education. The hierarchical structure of mental abilities has obviously been a basic assumption in the arrangement of part-time special education as well. (Kivirauma og Ruoho, 2007, s. 293)

Kivirauma og Ruoho (ibid.) hevder også at deltids spesialundervisning er et viktig aspekt ved en inkluderende undervisningspraksis i den finske skolen. I bidraget fra Marjatta Takkala blir deltidsundervisning presentert og diskutert med bakgrunn i prinsippet om inkludering og likeverdig opplæring.

Prinsippet om tidlig hjelp har også dominert den norske debatten omkring spesialundervisningens rolle. I avslutningskapitlet i denne boka drøfter Hausstätter i lys av praksis i finsk skole hvilke utfordringer den norske skolen står overfor hvis prinsippet om tidlig hjelp i skolen skal gjennomføres. Som pekt på her møter skolen økonomiske, faglige og ideologiske utfordringer hvis vi ønsker å vektlegge prinsippet om tidlig hjelp.

Avslutning

Debatten om kvaliteten på norsk spesialundervisning har til tider vært preget av en reduksjonistisk og instrumentell forståelse av de utfordringene vi står overfor når vi skal vurdere hvilke tiltak vi må sette i verk for å heve kvaliteten på norsk skole. En verdifull diskusjon om kvaliteten på spesialundervisningen kan først gjennomføres når vi har utviklet bred kunnskap om mulige faktorer som spiller inn i vurderingen av hva som er likeverdig utdanning, hva som er god praksis, og hvilken vei vi ønsker å utvikle det spesialpedagogiske tilbudet. Denne boka er ment å være et innspill som kan bidra til kunnskapsutvikling innen det (spesial)pedagogiske området. Boka presenterer bidrag til en debatt om den skolepolitiske utviklingen i Norge, og tar for seg både skolens organisering som en helhetlig opplæringsinstitusjon og eksempler på praksis. I sum vil derfor boka understreke at spesialundervisning ikke er et område som kan håndteres adskilt fra den generelle debatten om norsk skole.

Bidragene som presenteres, gir ikke entydige svar på hvilken retning det (spesial)pedagogiske tilbudet i skolen bør utvikles i. Kritikken som reises mot den evidensbaserte forskningen, understreker at det er vanskelig å peke ut en vei «som virker» uten samtidig å legge grunnlaget for en pedagogisk determinisme. Boka ønsker å være et bidrag til en bedre skole, og bedre spesialundervisning, gjennom å belyse skolens forutsetninger og innhold. Med dette utgangspunktet oppfordres alle som leser boka, til å videreføre diskusjonen om retningen på norsk skole.

Litteratur

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publisher.
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre Skole* 4: 18–25.
- Kavale, K. og S. Forness (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Kivirauma, J. og K. Ruho (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education* 53(3): 283–302.
- Reindal, S.M. og R.S. Hausstätter (red.) (2010). *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- St.meld. nr. 18 (2010–2011). Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

DEL 1

LIKEVERDIG OPPLÆRING