

ARTIKKEL 8

Spesialpedagogikk i et NLA-perspektiv Tilbakeblikk – verdiblikk – framtidsblikk

Marit Mjøs og Anne Karin Rudjord Unneland

NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen belyser spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt og gjør rede for etablering og utvikling av fagområdet på NLA Høgskolen. Det er lagt vekt på å tydeliggjøre verdiene som kan sies å danne basis for faget. Fagets historie både nasjonalt og internasjonalt viser at fagfeltets mål er og har vært å arbeide for å gi gode vilkår for et verdig liv til barn og unge som faller utenfor samfunnets rammer for normalitet. Derfor har faget både i fortid og nåtid et kritisk blikk på forhold i samfunnet som truer menneskeverd og likeverd og som skaper funksjonshemmende barrierer.

Både historien, verdiene og framtida til spesialpedagogikken som fag sees i et NLA-perspektiv, men linjene trekkes også til den dagsaktuelle og pågående samfunns- og skoleutviklingen som vil kunne påvirke fagets rolle og funksjon i tiden framover. Avslutningsvis drøfter artikkelen hvilken betydning dette kan eller bør få for spesialpedagogikkens framtidige plass ved NLA Høgskolen, og hvilken samfunnsmessig betydning spesialpedagogisk utdanning og forskning med et NLA-perspektiv eventuelt kan ha.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, spesialpedagogikk, likeverd, menneskeverd, verdier

Innledning

Ved NLA Høgskolen sitt 50-årsjubileum som privat høgskole i 2018 kunne man samtidig markere 30 års sammenhengende undervisnings- og forskningsaktivitet på det spesialpedagogiske området. Denne teksten utdyper begrunnelsene for at pedagogikkfaget ved NLA Høgskolen i 1998 ble supplert med spesialpedagogikk. Videre drøftes det hvordan man kan

Sitering av denne artikkelen: Mjøs, M. og Unneland, A.K.R. (2020). Spesialpedagogikk i et NLA-perspektiv. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kriseten grunn* (s. 213–244). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>
Lisens: CC BY-NC-ND.

forstå en utvikling der aktiviteter og tilbud innen spesialpedagogikk stadig har vært økende, og nå utgjør en svært stor andel av virksomheten. Har spesialpedagogikken tatt gjøkungens plass ved NLA Høgskolen, eller er det naturlige sammenhenger mellom faget og virksomhetens eksistensberettigelse? Hvilke konsekvenser har dette i så fall for fagets stilling ved NLA i framtida?

I teksten utgjør NLA Høgskolen en case, der utviklingen og situasjonen ved høgskolen koples til spesialpedagogikkens historie og dagsaktuelle utfordringer innenfor rammen av norsk samfunns- og skoleutvikling. Både historien, verdiene og framtida til spesialpedagogikken som fag sees dermed i et NLA-perspektiv, noe som vil være nyttig for videreutvikling ved NLA Høgskolen, men som trolig også vil representere et interessant blikk på spesialpedagogikkens rolle og funksjon for andre instanser innen høyere utdanning.

Innledningsvis tar teksten for seg spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt; først i et historisk perspektiv, før fokuset flyttes til de verdiene som kan sies å danne basis for faget. Deretter beskrives oppstarten, utviklingen og status for faget ved NLA Høgskolen, før linjene trekkes til den dagsaktuelle og pågående samfunns- og skoleutviklingen som vil kunne påvirke fagets rolle og funksjon i tiden framover. Helt til slutt knyttes trådene tilbake til hvilken betydning dette kan eller bør få for spesialpedagogikkens framtidige plass ved NLA Høgskolen, og hvilken samfunnsmessig betydning spesialpedagogisk utdanning og forskning med et NLA-perspektiv eventuelt kan ha.

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt - et tilbakeblikk

Berit Johnsen peker på at analyse av ideer og tradisjoner vil kunne «bidra til økt innsyn i praksis og debatt om aktuelle og framtidige prioriteringer» (2007: 43). Kjennskap til historien og tidligere erfaringer kan altså være viktig både for å kunne forstå egen tid og aktuelle problemstillinger, men også for å kunne ha begrunnede antagelser om hvilke utfordringer samfunn og skole vil stå overfor i tiden framover, og hva det vil kreve. Det er særlig relevant å se tilbake på hvordan opprettelsen og utviklingen

av faget spesialpedagogikk henger sammen med utviklingen av synet på funksjonshemming på den ene siden og utviklingen av den norske felleskolen på den andre siden.

Det vi med dagens terminologi kaller spesialpedagogiske problemstillinger, ble faktisk aktualisert allerede i den norske grunnskolens startfase (Johnsen 2007:43). Den første allmueskoleloven med undertittelen *for alle og enhver* fra 1739 (Mjøs 2007: 9) var i realiteten ikke for alle, men likevel ble spørsmål om ulike forutsetninger og undervisningstilpasning satt på dagsordenen. Berit Johnsen (2000; 2007) gir daværende teolog og kongelig skoleutvikler Erik Pontoppidan æren for dette. Han ga i en lærerveiledning til *Forklaringen* fra 1737 råd om tilrettelegging av undervisningen både metodisk og innholdsmessig (Johnsen 2007: 47–48), og understreket lærerens ansvar for å undervise i samsvar med prinsipper for barns læring (Johnsen 2007: 48). Det går an å forstå dette som en forløper til dagens prinsipp om tilpasset opplæring, og en forventning om at skolen skal være for alle.

I 1881 gav *Lov om Abnorme Børns Undervisning* såkalte «døvstumme, blinde og aandssvage» barn rett til opplæring. Det gjorde Norge til et foregangsland i Europa (Simonsen 2000: 93) ved at loven slo fast statens opplæringsansvar også for barn med funksjonsnedsettelse. Tilbudene var organisert utenfor den ordinære skolen i form av internatskoler for de ulike kategoriene av funksjonshemming. Barna var altså inkludert i opplæring, men i segregerte former, samtidig som opplæringen var et middel til å trekke alle barn og unge inn i samfunnets fellesskap (Skogen & Buli-Holmberg 2002). Et eksempel er Jakob Sæthres Institut for Aandssvage Børn, som ble etablert i Bergen i 1882.¹ Utgangspunktet for spesialskolevirksomheten var en optimistisk tro på miljøpåvirkningens muligheter og tilhørende «grensesprengende pedagogisk virksomhet» (Sorkmo 2010: 25), som var inspirert av franskmannen Édvard Séguin. Som «åndssvakeundervisningens far» var han mer opptatt av elevenes muligheter enn mangler, og hevdet at tilbakestående barn kunne diagnostiseres, behandles og muligens helbredes (Sorkmo 2010: 20).

¹ Senere Eikelund offentlige Aandssvageskole, så Eikelund off. skole, Eikelund kompetansesenter, og deretter Statped vest, som NLA Høgskolen nå har samarbeidsavtale med.

Spesialpedagogikkens røtter

At spesialpedagogikk er et fag med forankring i praksis, synes det å være bred enighet om. Monica Dalen (1994: 43) uttrykker det så sterkt som at «faget har født seg selv i møtet med funksjonshemmede og deres pårørende». Edvard Befring (2012: 33) har definert spesialpedagogikk som «... et internasjonalt fagfelt som arbeider for å gi vilkår for et verdig liv til barn og unge som faller utenfor nådeløse normer og rammer for normalitet», mens Reidun Tangen (2012: 17) har formulert det slik:

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig fare for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.

Disse definisjonene fra et knippe sentrale fagpersoner på det spesialpedagogiske området viser at faget må ha et kritisk blick på forholdene i samfunnet – på vegne av «funksjonshemmede, sårbare, forsømte, engstelige, overaktive og funksjonsdiskriminerte barn og unge» (Befring 2012: 33). Dette samfunnskritiske blikket kan tydelig sees helt fra starten. Da optimistiske pionerer i sin tid prøvde seg fram med stimulering og opplæring av personer med funksjonsnedsettelse på ulike måter, lå det i denne handlingen en sterk samfunnskritikk. Personer med funksjonsnedsettelse var ikke regnet med i samfunnet, men ble nå trukket fram i lyset, og viste seg etter hvert å ha muligheter både for læring og utvikling; et klart argument for å gi personer med funksjonsnedsettelse opplæring.

Den første systematiske utdanningen i spesialpedagogikk besto av egne kurstilbud knyttet til de ulike spesialskolene – en form for «in-service training» (Mjøs 2007: 25). Utdanningen var imidlertid kun et tilbud til lærere i de statlige spesialskolene, samtidig som den største gruppen lærere med behov for spesialpedagogisk kompetanse etter hvert var å finne i hjelpeundervisningen i kommunene.² Det var primært dette kompetansebehovet som etter hvert åpnet for at spesialpedagogikk som

² Etter en lovendring i 1955 som påla kommunene å etablere hjelpeklasser (Askildt & Johnsen 2012: 69).

fag fikk plass innenfor høgskolesystemet – inkludert NLA Høgskolen – og senere status som et vitenskapelig fag (Sorkmo 2010: 67).

Spesialpedagogikk som vitenskapelig fag

De første pionerene på det spesialpedagogiske området var drevet av vitenskapelig nysgjerrighet. Hadde personer med ulike funksjonsnedsettelser muligheter for utvikling og læring? Var det mulig å påvirke deres forutsetninger, eller var disse å forstå som statiske? Kunne man kanskje helbrede funksjonshemming? Slike spørsmål appellerte ikke minst til medisinerne, og flere av de mest kjente pionerene på det spesialpedagogiske området var nettopp leger. Maria Montessori fra Italia er i dag godt kjent i Norge på grunn av et stort antall Montessori-barnehager og -skoler rundt om i landet. De er basert på hennes pedagogikk, som i første omgang ble utviklet og utprøvd på barn med utviklingshemming (Norsk Montessoriforbund). I denne sammenheng er det interessant at Montessori som lege fokuserte på det vi i dag vil kalle spesialpedagogisk virksomhet, og dernest at de metoder som ble utviklet for barn med utviklingshemming, har vist seg så godt egnet for alle barn at det i dag danner grunnlag for en omfattende skolevirksomhet.

At spesialpedagogikk framsto som et akademisk fag i europeisk sammenheng, tilskrives gjerne Heinrich Hanselmann (Askildt & Johnsen 2012: 64). Hans arbeider var banebrytende for spesialpedagogikk som egen fagdisiplin. Han brukte begrepet heilpedagogikk om faget, noe som involverte basiskunnskaper fra blant annet medisin, psykologi, sosiologi, filosofi og pedagogikk.

Betydningen av en faglig kompetanse for dem som skulle gi opplæring for funksjonshemmede barn, vokste også fram i Norge. Dette førte i 1961 til oppstart av en felles nasjonal spesialpedagogisk utdanning basert på lærerutdanning (Askildt & Johnsen 2012: 69). Deretter ble spesialscole- og hjelpeklasseopplæring samlet til et felles fagfelt med Statens spesiallærerskole som utviklingsarena. I nordisk sammenheng var dette enestående. Senere ble det åpnet for å gi tilbud om spesialpedagogisk utdanning av ulikt omfang en rekke steder rundt om i landet – inkludert ved NLA Høgskolen fra 1988. Det spesialpedagogiske utdanningstilbudet ved

Statens spesiallærerskole ble suksessivt utbygd; fra 1976 til et hovedfag og fra 1986 til en doktorgrad i spesialpedagogikk. Nå er spesiallærerhøgskolen historie, mens etterkommeren, Institutt for spesialpedagogikk ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, av mange regnes som Norges ledende spesialpedagogiske fag- og forskningsmiljø. Samtidig gis det en rekke utdanningstilbud innen spesialpedagogikk med til dels ulik faglig profil på både master- og ph.d.-nivå rundt om i landet.

I samsvar med variasjoner i faglig profil er det også variasjoner knyttet til tema og metoder som benyttes i forskning både på master, doktor- og postdoktornivå. Det er likevel slik at de fleste forskningsbidragene på ulike måter kan finne sin plass innenfor det Tangen (2012) omtaler som oppgaven til spesialpedagogisk forskning; nemlig å utvikle kunnskap både om vilkår som fremmer og vilkår som hemmer læring. Ut fra dette deler hun forskningen oppgave i tre: 1) bidra til å utvikle og forbedre disse vilkårene, 2) bidra med nye forståelsesmåter og perspektiver og 3) representere et kritisk korrektiv til etablerte oppfatninger, praksiser og systemer (Tangen 2012: 18). Spesialpedagogikkens faglige og forskningsmessige oppgaver i tiden framover vil bli vurdert med dette som utgangspunkt.

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt – et verdiblikk

Befring (2012:33) har omtalt fagets verdimessige forankring på denne måten: «Spesialpedagogikkens verdigrunnlag og etiske ankerfeste kan sammenfattes med likeverd og ærefrykt for livet». *Ny overordnet del av læreplan for grunnopplæringen* utdyper skolens verdigrunnlag og understreker at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Udir 2018: 5).

Men hva som er likeverd og til barnets beste henger sammen med våre verdier, vårt syn på livet og mennesket. Dette vil det være delte meninger om, så hvordan skal man avgjøre hva som er til barnets beste i ulike pedagogiske situasjoner? Spørsmålet foruroliger trolig lærere og ledere i enhver barnehage og skole, fordi det ikke finnes sikre og selvsagte svar. Spørsmålet blir kanskje enda mer urovekkende når det gjelder barn og unge som møter utfordringer og barrierer i skolehverdagen. Lærere må foreta fortolkning og prioritering av verdier de skal forplikte seg på, som igjen får betydning for

både fellesskapet og den enkelte. Skolehverdagen er full av eksempler. Skal elever med alvorlig funksjonshemming få sin undervisning i klasserommet? Spørsmålet krever at verdien av å være synlig til stede og deltaker i et fellesskap må vurderes opp mot behov for særlig tilrettelegging og økt læringsutbytte. Og hvordan skal tilhørighet i et fellesskap forstås? Handler det om å være sammen i fysiske rom, eller handler det om mer overordnet å være regnet med i fellesskapet? Er det riktig å flytte elever som har en utfordrende atferd, til særtiltak i andre lokaler? Hvor mye ressurser skal det brukes på særlig tilrettelegging og omsorg? Skal individuelle hensyn vektes mer enn kollektive behov? Er det best for barnet å lære mest mulig faglig sett, eller skal det sosiale vektlegges sterkere? Dette er eksempler på (spesial)pedagogiske problemstillinger og dilemmaer som innbefatter verdivurderinger.

I boka *Grunnverdier og pedagogikk* hevdes det at «pedagogikk (står) fram som eit verdifag både fordi forskningsfokus krev at ein tek stilling til verdispørsmål, men også fordi dei ulike sidene ved faget i praksis har så stor grad av verdirelevans» (Kaldestad mfl. 2007: 21). Dette kan kanskje i enda sterkere grad sies om spesialpedagogikk. Verdier er ikke bare ord i formålsparagrafer og visjonsdokument. Verdier får betydning og konsekvenser i praktiske situasjoner i barnehager og skoler.

Verdier som viktige spørsmål

Filosofen Charles Taylor er opptatt av hvilke verdier moderne mennesker identifiserer seg med, og hvordan menneskene finner fram til dem. Han innfører begrepet moralske rom. «Det moralske rommet er noe vi er i som fellesskap» (Taylor 1998: 8). Hans forståelse av moralske rom utdypes rundt tre verdimesige akser. Først rundt spørsmål knyttet til respekt. For det andre rundt det som har med forpliktelse å gjøre, og til sist det som har med verdighet å gjøre. Han understreker at de verdimesige spørsmålene må artikuleres, uttrykkes språklig og slik gjøre verdier tydelige. Det er dette som kan gi et offentlig moralsk rom der betingelser for mellommenneskelig samvær skapes. Å ha noe å forholde seg til når vi skal vurdere og foreta valg, er avgjørende for oss som mennesker, og det «er avhengig av forståelsen av at det, uavhengig av min vilje, fins noe edelt, modig og følgelig betydningsfullt for å forme mitt eget liv», skriver Taylor (1998: 52).

Taylor spør seg hvordan verdier blir utviklet. Han skriver at å prøve å uttrykke og sette ord på verdimeslige spørsmål i dialog med signifikante andre vil være dannende for våre verdier (Taylor 1998: 46). Signifikante andre er vidt forstått i hans filosofi og kan for eksempel være Gud, foreldre eller til og med et kunstuttrykk. Taylor understreker at mennesket trenger betydningshorisonter gjennom horisonter som er gitt. «Den som søker noe betydningsfullt i livet og som søker å definere seg selv meningsfullt, må eksistere i forhold til en horisont av viktige spørsmål» (Taylor 1998: 53). Mennesket definerer sin identitet på bakgrunn av ting som betyr noe og verdier som springer ut av en horisont av viktige spørsmål. Et kristent livssyn har dette perspektivet. Det er noe som er gitt, som for eksempel menneskets ukrenkelige verdi og vårt ansvar for hverandre. Likevel må disse verdiene utdypes og drøftes når det gjelder betydning og relevans, for at verdiene skal gi retning og hjelp til å velge i praktiske situasjoner. Studier i spesialpedagogikk bør slik sett ha som målsetting å nærme studentenes moralske rom gjennom å sette søkelys på viktige og vanskelige etiske problemstillinger. Et dagsaktuelt eksempel på dette er holdninger til funksjonshemming, slik de eksempelvis kommer til uttrykk i den offentlige debatten om fostervannsdagnostikk, abort og genteknologi.

Edvard Befring, tidligere rektor ved Statens spesiallærerhøgskole og Norges første professor i spesialpedagogikk, skriver at fagets verdigrunnlag finnes i begrepene selvrealisering, rettferdighet, likeverd, inkludering og integritetsvern (2016:14). Dette er verdier det i utgangspunktet er lett å enes om, men selv i slike gode formål finnes problemstillinger og dilemmaer. Hva med selvrealisering? Reindal (2007) drøfter i sin bok *Funksjonshemming, kroppen og subjektet* begrepene eller verdiene selvstendighet og autonomi. Reindal skriver at selvstendighet og autonomi fremmer en tenkning der idealer som kontroll, selvbestemmelse og innflytelse over eget liv, ofte omtalt som empowerment i spesialpedagogisk litteratur, blir avgjørende. Da blir det viktig å stimulere til selvhjulpenhet og uavhengighet. Dette er ikke uviktig, men utilstrekkelig. Reindal referer til forskere innenfor *Disability Studies* som arbeider ut fra en forståelse av selvstendighet som innebærer gjensidig avhengighet. De hevder at dersom empowerment forstått som selvhjulpenhet og uavhengighet blir idealer, så vil mennesker med funksjonshemming forbli «second class

citizens trying to become first class citizens» (Reindal 2007:100). Hun utdyper begrepene kontroll og autonomi og viser hvordan en tenkning om rasjonalitet som grunnlag for autonomi og kontroll lett kan ekskludere mange mennesker med funksjonshemming.

Målet for opplæringen er ikke nødvendigvis et menneske som kan klare seg selv og ta hånd om sitt eget liv. Reindal benytter begrepet gjensidig avhengighet som noe som følger mennesket sine hjelpebehov i ulike livsfaser i et livsløpsperspektiv. «Gjensidig avhengighet er et grunnvilkår ved den menneskelige tilværelse som ligger som et premiss i møte med den Andre» (2007: 117). Reindal reflekterer over spesialpedagogisk virksomhet i lys av selvets pedagogikk versus en pedagogikk for den Andre. Pedagogikk for den Andre er en tenkning som gjør at mennesker vedkommer hverandre, handler moralsk og ser hverandre, hevder hun. «Verdi må (...) forstås ikke bare som moralske verdier, men også som opplevelsen v seg selv som et verdifullt menneske» (Brunstad 2016: 163).

Menneskeverd

Språkfilosofen Julia Kristeva hevder at det i det moderne samfunnet ikke finnes rom der kravet om nytte og produksjon ikke gjelder. Her inngår man «kun rent kontraktuelle relasjoner til hverandre. Vi har fortrent vårt behov for kontakt» (Kristeva 2008: 23). Hun ble utfordret av den franske presidenten Jacques Chirac til å informere ham om de funksjonshemmedes situasjon. I *Brevet til presidenten* peker hun på at møtet med funksjonshemmede konfronterer oss med angsten for egen sårbarhet. Det blir særlig tydelig i et moderne prestasjonssamfunn som baserer sitt selvbilde på å være frisk, underholdende, vellykket og velfungerende.

Anerkjennelsen av vår likhet med mennesker med funksjonshemninger, ikke ut fra vansker og hemninger, men med dem som personer, er det som vever det båndet av vennskap og solidaritet som kjennetegner menneskelig verdighet. Denne ”higen etter anerkjennelse” – for har vi ikke alle behov for å bli hilst, verdsatt og elsket, selv når vi påstår at vi ikke bryr oss om hva andre sier? – og som i sin høyeste form viser seg i kjærlighet til andre, blir på denne måten selve grunnlaget for den demokratiske pakten (Kristeva 2008: 64).

Kristen etikk har som sitt utgangspunkt at menneskets verd og verdighet ikke er avhengig av prestasjoner, og ikke kan regnes i nytteverdi. Menneskets verd er gitt av den Gud som skapte mennesket i sitt bilde. Mennesket er elskverdig og har verdi uavhengig av prestasjoner og læringsresultat. Pedersen understreker at «Berøringsfeltet mellom pedagogik og kristendom kan ikke anskues sort/hvidt ... det gjelder om at dygtiggøre sig gennem analyser, samtaler med andre og vurderinger for at finde vejen frem» (2002: 247). Våre verdihorisonter og moralske rom lar seg prege av det samfunn vi lever i. Pedagoger må både se med kritisk blick på samtidens verdisetting og kvalifisere seg til å delta i dialogen om barnets beste og menneskets verd. Faget spesialpedagogikk må ha som oppgave også å kvalifisere studenter til å delta i verdimesig analyse og samtale.

Å se på barnehage og skole som en økonomisk investering er blitt stadig mer vanlig. Et eksempel som kan illustrere dette, er tittelen på NOU:14: 2016. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. God læring er et vesentlig anliggende, men både tittelen *Mer å hente* og begrunnelse som «kunnskapskapital er samfunnets viktigste ressurs» (2016: 8) trekker oppmerksomheten i et nytte- og utbytteperspektiv. Foros og Vetlesen (2015: 102) peker på at nytteperspektivet stadig vinner terreng i skolesammenheng, blant annet gjennom uttrykk som å «få kompetanse ut av befolkningen». Selvsagt skal skolen være til nytte både for barn og unge og for samfunnet, men det er grunnleggende viktig at skole og barnehage sørger for at barn med ulike forutsetninger blir verdsatt, og at tilhørighet og respekt ikke er avhengig av prestasjoner. Det vil være en forutsetning for at alle barn skal få oppleve likeverd og tilhørighet.

Det kan være grunn til å frykte at mennesker med funksjonshemminger vil komme til å lide under det økte fokus som sees, i både barnehage og skole, på måling av læring, premiering av effektivitet og rangeringssystemer. Faget spesialpedagogikk må ikke skygge unna samtaler om verdimesige valg og prioriteringer som kan få urovekkende konsekvenser for utsatte barn og unge. Kanskje har dette med normer og verdier blitt mer diffust i et stadig mer pluralistisk samfunn. Foros og Vetlesen spissformulerer seg slik: «Vi er usikre i våre verdier, utydelige i våre holdninger, uklare i våre meninger og forlegne i våre voksenroller» (2015:

11). Når det velges og prioriteres, avsløres det hva som anses som viktig, og tilsvarende hva det legges mindre vekt på. I faget spesialpedagogikk må studentene bli oppmerksom på valgene, drøfte konsekvenser og lære å ta stilling. Fordringen om å ta ansvar for andre og især de mest trenge-nde og vergeløse er i særlig grad fagets grunnleggende verdi, understreker Befring (2016). Gjennom å fokusere på at alle barn og unge har læringsressurser, fastholde et helhetlig perspektiv på læring, forberede på verdimesseige problemstillinger og utruste for kritiske diskusjoner kan faget spesialpedagogikk bidra til å realisere en barnehage- og skolehverdag der alle barn opplever læring, tilhørighet og fellesskap. Da vil de også få ivaretatt sin rett til en opplæring som «fremjar helse, trivsel og læring», slik loven forutsetter (Oppl. kap 9A).

Spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen

Fagtilbud i spesialpedagogikk kan utdanningspolitisk sies å være forankret i *FNs menneskerettighetserklæring* (FN 1948). Særlig har *Salamancaerklæringen* fra 1994 om inkluderende opplæring og FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (FN 2008) bidratt til økt oppmerksomhet innen fagområdet. Dette har også vært en viktig begrunnelse for NLA Høgskolen til å prioritere fagtilbud i spesialpedagogikk. Det er fortsatt en vesentlig samfunnsoppgave å sette søkelys på utfordringer og barrierer som mennesker kan møte både i barnehage, skole og livsmiljø, og det framstår følgelig utdanningspolitisk som naturlig å bidra til økt kunnskap om og innsikt i det spesialpedagogiske fagområdet.

Et fag som utfordrer og beriker

Men NLA Høgskolen har også helt fra starten av gitt faget spesialpedagogikk en etisk og verdimesseig forankring. Et kristent menneskesyn med vektlegging av menneskeverd, likeverd og ansvar gir en etisk begrunnelse for faget. «Vi har et medmenneskelig ansvar for at ingen i vårt eget nærmiljø holdes utenfor fellesskapet ... likeverd utfordrer oss til inkludering og fellesskap», skrev Inger-Johanne Jenssen, som utviklet og hadde

ansvar for fagtilbudet i spesialpedagogikk ved oppstarten i 1988 (Jenssen 1990: 149). Hun minnet om at faget «... tar sitt utgangspunkt i opplærings-situasjonen for funksjonshemmede og hvordan hjem, skole, nærmiljø og samfunn kan tilrettelegge for gode utviklingsmuligheter for den enkelte» (s 146). Videre pekte hun på at vi alle vil kunne oppleve å komme til kort overfor samfunnets krav mer eller mindre og i perioder i livet (s. 147).

Inkludering er ikke bare en politisk ide eller en visjon, men har et etisk innhold og en positiv egenverdi, hevder NLA-professorene Børhaug og Reindal (2016: 135). Understreking og drøfting av det etiske innholdet i inkluderingsbegrepet har vært et tema som har fulgt faget fra oppstarten. Etiske overveielser og holdninger er ikke minst viktig i et spesialpedagogisk perspektiv. Joronn Sæthre, som var tilknyttet NLA i en årrekke, har i sin forskning gitt oppmerksomhet til blant annet verdien respekt. I samtaler med elever med utviklingshemming har hun drøftet det å vise respekt for elever med utviklingshemming og hvordan dette kan tre fram i undervisningen (Sæthre 2007). Ved å utforske elevenes egne opplevelser og perspektiv har denne forskningen bidratt både til berikelse og forståelse. Nils Christie skriver i sin bok *Små ord for store spørsmål* om samfunnsforskningens viktigste rolle: «Å skape forutsetninger for at folk kan se at de vet noe, og derved også se at de er noe verd» (Christie 2009: 53). Faget spesialpedagogikk kan romme et slikt berikelsesbidrag og samtidig være en kritisk stemme i dagsaktuelle problemstillinger. Dette har vært en viktig begrunnelse for fagets berettigelse ved NLA Høgskolen.

Økende behov for spesialpedagogisk kompetanse

Utvikling av tilbud i spesialpedagogikk ved daværende Lærerakademiet var koplet til pågående samfunnsmessige endringer for personer med funksjonsnedsettelse, samtidig som det var et klart svar på regionale behov.

Det startet med ett års videreutdanning rettet mot lærere i videregående skole. Bakgrunnen var et voksende behov for spesialpedagogisk kompetanse blant lærere i videregående skole, etter at lov om videregående opplæring fra 1976 (§4) påla fylkeskommunen å holde av et visst

antall plasser til ungdom som ikke innfridde kravene og dermed heller ikke hadde rett til videregående opplæring (Lovdata Pro). Dette forutsetter en videregående skole som evner å tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelse. NLAs tilbud om spesialpedagogisk videreutdanning for lærere i dette skoleslaget var med andre ord et klart svar på høyst aktuelle endringer og behov i opplæringssektoren.

NLA tok dermed ansvar for å gjøre noe med den utfordringen som ble holdt fram som et argument for faget: For at alle barn, også funksjonshemmede, skal få sin oppvekst og skolegang i sitt lokalmiljø, er det behov for spesialpedagogisk kompetanse i nærmiljøene. Dette kom i kjølvannet av de såkalte «tvilling-reformene» – to samtidige reformer på det spesialpedagogiske området. På den ene siden en spesialundervisningsreform, *prosjekt S*, som medførte nedleggelse av de statlige spesialskolene (St.meld. nr. 54 (1989–90) og St.meld.nr. 35 (1990–91)). Dette var en naturlig, om enn ganske forsinket, oppfølging av den såkalte *integreringsloven* av 1975, og en ytterligere understreking av at kommuner og fylkeskommuner har ansvar for all opplæring. På den andre siden var det en ansvarsreform knyttet til helse- og sosialfaglige tjenester, *HVPU-reformen*, som innebar en nedleggelse av det såkalte helsevernet for psykisk utviklingshemmede (St.meld. nr. 47 (1989–90)). Personer med utviklingshemming fikk da, på lik linje med alle andre, rett til offentlige tjenester i sitt lokalmiljø. En rekke sentralinstitusjoner ble nedlagt, og beboerne ble tilbakeført til sine hjemsteder. Følgelig måtte kommunene selv bygge opp nødvendige tjenestetilbud til sine innbyggere med utviklingshemming. Begge disse reformene tilsa et stort behov for kompetanse knyttet til ulike tiltak og tjenester i nærmiljøet for personer med ulike funksjonsnedsettelse. Spesialpedagogisk kompetanse ble etterspurt i barnehage og skole, men også på andre tjenesteområder.

Med dette som bakteppe ble kompetansegivende videreutdanning for lærere innen spesialpedagogikk de første årene supplert med eksterne etterutdanningskurs på oppdrag fra kommunene. Dette medførte et nært samarbeid med de opplæringsansvarlige om regional kompetanseutvikling – et samarbeid som i alle år har hatt stor betydning for videreutviklingen av tilbudene.

Utvikling og status for spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen

Det var altså tungtveiende politiske og regionale begrunnelser som harmonerte godt med institusjonens verdibaserte samfunnsansvar, som førte til at daværende Lærerakademiet i 1988 valgte å starte opp med tilbud innen spesialpedagogikk – til tross for mangelfull spesialpedagogisk kompetanse og en viss skepsis og usikkerhet i personalet. Det var dermed nødvendig å knytte til seg personale med spesialpedagogisk kompetanse. Her må noen sentrale ildsjeler og foregangskvinner nevnes. Inger-Johanne Jenssen, som allerede er nevnt, må tilskrives hovedæren for at faget gjorde sitt inntog ved NLA. Med bakgrunn fra pedagogisk-psykologisk tjeneste og Hans Jørgen Gjessing sitt såkalte *Bergensprosjekt* ved Universitetet i Bergen brukte hun all sin energi på å utvikle spesialpedagogiske tilbud av relevant og god kvalitet til beste for regionen. Det framsto derfor som helt naturlig at presten i minnetalen ved hennes bære sammenlignet spesialpedagogisk arbeid og misjonsvirksomhet. Han framholdt at begge deler handler om at man har fått del i og kjennskap til noe som er så godt og viktig at det må deles med andre. Dette syntes å være styrende for Inger Johanne Jenssens liv både når det gjaldt spesialpedagogikk og misjon.

Det har i årenes løp naturligvis vært mange fagfolk som har hatt betydning for det spesialpedagogiske arbeidet ved NLA, men et par andre bør nevnes spesielt når det gjelder utvikling av faget og studietilbudene. Joronn Sæthre sørget som nevnt for at personer med utviklingshemming ble satt i fokus, og for et brukerperspektiv i forskning og undervisning, noe som medførte et tett samarbeid med Stiftelsen SOR³ gjennom flere år. Videre har Solveig Magnus Reindal med sin doktorgrad i spesialpedagogikk og bakgrunn som filosof stått sentralt når det gjelder utvikling av NLA sin spesialpedagogiske forsknings- og undervisningsprofil.

Kunnskapsutvikling og kunnskapsfornyelse innebærer et fortolkningsarbeid som «dypest sett (er) et moralsk anliggende» (Brunstad,

3 Opprettet i 1951 på initiativ fra statsråd Aasland og ble i 1956 «omdøpt» til Samordningsrådet for Åndssvakesaken i Norge – forkortet SOR. Omgjort til stiftelse fra 2001 som Samordningsrådet for arbeid for mennesker med utviklingshemming. SOR samvirker med enkeltpersoner, frivillige organisasjoner, offentlige etater, fagmiljø og utdanningsinstitusjoner for å fremme utviklingshemmedes rettigheter.

Reindal & Sæverot 2015: 17). Derfor har faget spesialpedagogikk ved NLA ikke bare hatt fokus på kunnskapsdeling og kvalifisering av pedagogisk personale, men også satt søkelys på grunnleggende spørsmål knyttet til menneskeverd og kompleksiteten i menneskets utvikling og danning. Å bidra med kritiske perspektiv til oppfatninger, holdninger og verdier som hemmer eller fremmer en inkluderende praksis, og å peke på muligheter som ivaretar menneskeverdet, har vært et viktig anliggende for det spesialpedagogiske fagmiljøet ved NLA.

Studietilbud og studenttilfang

Oppstarten høsten 1988 i form av et påbygningstilbud i spesialpedagogikk for lærere⁴ var en svært forsiktig start på det som etter hvert er blitt et omfattende studietilbud. NLA Høgskolen har nå fire ulike 15 studiepoengs emner på bachelornivå, i tillegg til at det er mulig å skrive en bacheloroppgave innen spesialpedagogikk. Praksisfeltet har konkret etterspurt muligheten for til sammen 60 studiepoeng videreutdanning, særlig for barnehagelærere, noe som har gjort det nødvendig i økende grad å fokusere på spesialpedagogiske utfordringer i barnehagen, ikke minst etter at retten til barnehageplass for alle ble innført i 2009, og de aller fleste barn nå går i barnehage.

Både barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningene (GLU) ved NLA har spesialpedagogiske tema integrert i utdanningen, og svært mange studenter velger spesialpedagogiske problemstillinger for bacheloroppgaven. Fra 2005 ble det formelt sett mulig å levere en masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk, som en av tre varianter av mastergrader i pedagogikk ved NLA Høgskolen, men også før den tid omhandlet mange av masteroppgavene i pedagogikk spesialpedagogiske tema. Dette kan sees som en bekreftelse på at spesialpedagogiske spørsmål er relevante for hele det pedagogiske fagfeltet, noe som henger naturlig sammen med prinsippet om en barnehage og en skole for alle.

4 Det som på den tiden utgjorde 1. og 2.halvårsenhet i spesialpedagogikk, også kalt A- og B-kurs.

Det er en sammensatt studentgruppe på alle de spesialpedagogiske emnene; unge studenter som tar spesialpedagogikk som del av en akademisk grad i pedagogikk på bachelor- og masternivå, studenter som tar slike emner som valgerner innenfor sin grunnskole- eller barnehagelærerutdanning, og erfarne praktikere som tar ett eller flere spesialpedagogiske emner som videreutdanning. Denne siste gruppen er i seg selv sammensatt. Selv om de fleste arbeider i opplæringssektoren, er det også mange fra andre tjenestoområder og fra frivillighetsarbeid som tilegner seg spesialpedagogisk kompetanse ved NLA Høgskolen.

Faglig profil

Det er særlig to stabile og klare kjennetegn ved NLA Høgskolen sin spesialpedagogiske fagprofil. Ett er forholdet til pedagogikkfaget. Det fins ulike syn på forholdet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske problemstillinger (Groven 2013; Ravneberg 1999) og på forholdet mellom allmennlærere og det som kalles spesialpedagoger (Haug 2000; Skogen 2004). Dette forholdet er nært knyttet til synet på funksjonsnedsettelse og funksjonshemmede på den ene siden, og på den andre siden til hvorvidt skolen i seg selv kan være årsaken til at barn strever (Mjøs 2007). NLA ønsker gjennom studiestruktur og innhold å understreke den klare sammenhengen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske og de grunnleggende problemstillingene som påvirker dette forholdet. Det legges vekt på å se spesialpedagogikk som en del av det pedagogiske fagfeltet, slik at det kreves noe grunnleggende pedagogisk kunnskap forut for fordypning i spesialpedagogiske tema. Studentene skal kjenne det ordinære både når det gjelder læring og utvikling og organisering av opplæring før man blir kjent med det som måtte ligge i periferien av det ordinære, og som dermed på ulike måter utfordrer oss.

Det andre kjennetegnet ved den spesialpedagogiske fagprofilen ved NLA Høgskolen er knyttet til institusjonens verdiforankring. Det legges stor vekt på at studentene skal drøfte og ta stilling til grunnlagsproblemer, som det er særlig mange av på det spesialpedagogiske fagfeltet. Dette kan handle om ulike forståelser av funksjonshemming, livskvalitet,

inkludering og spørsmål knyttet til formål, rettferdighet, menneskeverd og mangfold. Som en konsekvens av dette vil all kunnskap som studentene måtte få om diagnoser, funksjonsnedsettelse, spesialpedagogiske tjenester og metodiske tiltak, bygge på generell pedagogisk kompetanse og koples til refleksjon og drøfting av de grunnleggende antakelsene og forståelsene som dette måtte hvile på. Sentrale spørsmål her er ikke minst knyttet til forholdet mellom et individ- og et systemperspektiv i forståelse av barns vansker. Ønsket er at studentene blir i stand til å videreføre spesialpedagogikkens primærlojalitet overfor funksjonshemmede og marginaliserte grupper (Skogen 2004: 30) i lys av samfunnsendringer som stiller faget overfor stadig nye utfordringer (Askildt & Johnsen 2004: 83). Ved NLA Høgskolen legges det vekt på at studiene skal fremme dømmekraft og profesjonelt skjønn som bygger både på kunnskap, et bevisst etisk grunnlag og på evne til selvstendig og kritisk vurdering.

For å følge opp Jenssen sin oppfordring om «medmenneskelige ansvar for at ingen i vårt nærmiljø holdes utenfor fellesskapet» (1990), inngår nå perspektiver fra interkulturell pedagogikk i de ulike spesialpedagogiske emnene ved NLA Høgskolen. Dette er gjort i dialog med ansvarlige aktører i praksisfeltet og er dermed i samsvar med erkjente behov i regionen. Barn med minoritetsspråklig og annen kulturell bakgrunn utgjør etter hvert en stor andel av barnegruppen både i barnehage og skole. Det utfordrer holdninger og praksis, og utløser naturligvis nye kompetansebehov i en barnehage og en skole for alle. Samtidig er det utfordrende sammenhenger mellom spesialpedagogiske behov og behov for tilrettelegging på grunn av minoritetsspråklig. Minoritetsspråklige elever er en sammensatt gruppe, der noen har en historie med manglende skolegang og store traumer – noe som på sin måte krever ulike tiltak og spesialpedagogisk kompetanse. Andre blir på grunn av manglende skolegang og sviktende norskspråklig kompetanse forstått som å ha lærevansker. Av slike grunner er minoritetsspråklige barn både underrepresentert og overrepresentert i spesialundervisningen. Avklaring av disse barnas behov krever en kombinasjon av spesialpedagogisk og interkulturell kompetanse. Fra 2018 tilbyr NLA høgskolen en bachelorgrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk og interkulturell pedagogikk. Tanken er at dette etter hvert skal bygges ut til en mastergrad.

Forskningsmessig profil

I samsvar med vektlegging av grunnlagsproblemer i studietilbudene har ansatte ved NLA høghskolen sett det som et viktig anliggende at også forskningen skal bidra til å fremme diskusjoner om ansvar, menneskeverd, fellesskap og muligheter for alle. Her inngår de spesialpedagogiske perspektivene som en naturlig del av institusjonens pedagogiske forskning, ved både å utfordre og berike med supplerende tema og forskningsspørsmål. Dette har blant annet resultert i antologien *Spesialpedagogikk; fagidentitet og samfunnsnytte* (2016), som Solveig M. Reindal sammen med Rune S. Hausstätter ved Høghskolen på Lillehammer (nå Høghskolen Innlandet) var redaktør for. Her bidro flere fagpersoner ved NLA med artikler. Av relevante ph.d.-arbeider gjennomført innenfor stipendiatstillinger ved NLA kan nevnes *Skolen mot rasisme. En sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs* (Børhaug 2008) og *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern* (Hesjedal 2014). For tiden pågår to ulike spesialpedagogiske ph.d.-prosjekt; ett om læreridentitet for en inkluderende fagopplæring i Finland, og ett om betydningen av tidlig innsats og inkludering for at jenter med Asperger syndrom skal kunne delta i skolens fellesskap.

Masteroppgavene på det spesialpedagogiske området ved NLA Høghskolen gir også kunnskapsbidrag til videreutvikling av praksisfeltet både i barnehage og skole, og flere av disse masteroppgavene danner grunnlag for videre vitenskapelig arbeid innenfor ph.d.-arbeid ved andre institusjoner. Styret ved NLA Høghskolen har nylig vedtatt at det skal søkes NOKUT om akkreditering av et ph.d.-program i samarbeid med VID vitenskapelige høghskole – et program med tittelen *Education, existence and diversity*. Tittelen gir klare indikasjoner på at spesialpedagogiske problemstillinger vil ha sin naturlige plass innenfor programmet, og foreløpige planer for ny forskergruppestruktur som skal understøtte både ph.d.-programmet og NLA Høghskolens øvrige studietilbud, inneholder en avdelingsovergripende forskergruppe innen mangfold.

Det bør også nevnes at NLA Høgskolen i 2019 fikk midler fra Norges forskningsråd innenfor FINNUT-programmet⁵ til et 3-årig innovasjonsprosjekt på det spesialpedagogiske området i samarbeid med to kommuner, Universitetet i Stavanger og Statped. Prosjektets tittel er *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole*. NLA skal lede prosjektet, og får fullfinansiert en stipendiatstilling i prosjektet innenfor NFR-tildelingen. Ifølge NFR er det ikke ofte at de tildeler midler til en privat høgskole.

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt – et framtidsblikk

På mange måter kan det se ut som faren for stigmatisering og utskilling i dag rammer langt flere mennesker enn for 20 år siden. Det såkalte «PISA⁶-sjokket» i 2001, der Norge ikke gjorde det like godt som forventet i internasjonal sammenheng, skapte sjokkbølger i det skolepolitiske Norge og var bakgrunnen for utvikling av en helt ny form for læreplan; «fra dannelse til *læringstrykk*» (Sjøberg 2014: 197). Det ble sett som nødvendig å finne ut av hvordan Norge kunne hevde seg bedre i den internasjonale kunnskapskonkurransen. Ny læreplan, læreplanen for kunnskapsløftet (LK06), er målstyrt og har et kvalitetsvurderingssystem med resultatmål som styrende kvalitetsindikatorer (Udir 2010). Det ble samtidig gjort store endringer med seksåringene i skolen, som fra starten i 1997 skulle undervises ut fra barnehagens pedagogiske prinsipper. Nå ble det økte forventninger om å mestre konkrete ferdigheter i lesing og regning allerede i løpet av den første vinteren på skolen, men uten forskningsbasert kunnskap om hva dette har å si for seks-åringene (Haug 2017). I dag ser både media og forskere en bekymringsfull utvikling i barn og unges psykiske helse i sammenheng med prestasjonspress og økt fokus

5 Forskning og innovasjon i utdanningssektoren 2014–2023. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/programmer/finnut/>.

6 Programme for International Student Assessment som gjennomføres i regi av OECD i 60–70 land, og omfatter kunnskaper og ferdigheter i lesing, naturfag og matematikk. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf

på vellykkethet både i skolen og samfunnet for øvrig (Klepp & Aarø 2017; Reegård & Rogstad 2016; Uthus 2017).

Dagsaktuelle problemstillinger tyder på at prinsipper som inkludering og aksept for mangfold er under press, og her kan skolen både være del av problemet og del av løsningen. Kanskje det var bakgrunnen for at Kunnskapsdepartementet nedsatte en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Gruppen skulle særlig se på forhold knyttet til inkludering, og har konkludert med at «dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge» (Nordahl 2018: 7). På dette grunnlag foreslo gruppen å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Den pekte i tillegg på at spesialundervisningen i stor grad gjennomføres av assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse, og foreslo å innføre et krav om (spesial) pedagogisk kompetanse i spesialundervisningen. Kunnskapsdepartementet har nettopp gjennomført en omfattende høring på bakgrunn av gruppens rapport. Både rapporten og høringsuttalelsene vil utgjøre sentrale bidrag til en ny stortingsmelding høsten 2019 – kalt *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Det synes altså som man er klar over at skolen på mange måter virker ekskluderende til tross for at inkludering er et førende prinsipp. En viktig spesialpedagogisk oppgave blir da å se til at foreslåtte endringer ikke fører til at «individuelle behov blir usynliggjort» (Sæthre 1997:81), men bidrar til å «fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår» (Tangen 2012:17) for de som nå opplever manglende tilhørighet til fellesskapet.

Samfunnstrender og spesialpedagogiske behov

I Norge kommer skolens samfunnsmessige rolle og funksjon klart til uttrykk i Grunnloven. I §109 første ledd heter det at

Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane.

Her slås det fast at alle har rett til en opplæring som de kan dra nytte av. Tilpasset opplæring blir da en nødvendig forutsetning, og det framstår som en naturlig følge at det er behov for kunnskap om ulike læreforutsetninger og tilretteleggingsbehov – altså spesialpedagogisk kompetanse. Dessuten skal denne opplæring tjene samfunnet og samfunnsutviklingen ved å støtte opp om demokrati og menneskerettigheter, i samsvar med internasjonale konvensjoner som Norge har ratifisert. Dette kan også leses som et krav om at opplæringen skal være inkluderende i den forstand at den rommer hele mangfoldet. For hvordan kan man fremme respekten for alle menneskers universelle rettigheter uten å kjenne til det mangfoldet som et samfunn består av?

Samtidig må dette sees i lys av både nasjonale og internasjonale samfunnsmessige og utdanningspolitiske trender, som på mange måter synes å være på kollisjonskurs med nettopp det som Grunnloven framholder: et samfunn og en skole for alle. Her representerer kanskje debatten om genteknologi og abort spesielt utfordrende problemstillinger og dilemma som berører det spesialpedagogiske feltet. Filosofistipendiat Sterri ved UiO hevdet i et intervju med *Minerva* (2017) at personer med Downs syndrom aldri kan leve et fullverdig liv uansett hvor mye samfunnet legger til rette, og at et slikt kromosomavvik derfor er et legitimt argument for å sortere ut uønskede embryoer. I dag diskuteres spørsmål knyttet til abort av ett foster i forbindelse med tvillingsvangerskap. Begge deler viser at vi ut fra ulike kriterier kan sortere bort de barna som av forskjellige grunner ikke er ønsket, og at teknologiutviklingen setter oss i stand til å identifisere stadig flere kvaliteter ved et foster slik at vi nærmest kan designe egne barn.

I en artikkel om inkludering i en transhumanistisk (fram)tid skriver Børhaug og Reindal (2018: 82) om hvordan transhumanisme fremmer en tenkning som endrer synet på menneskelige livsvilkår. Dersom utgangspunktet er at «funksjonsnedsettelse er uønskede fordi de hindrer deltakelse» (87), vil genmanipulering og kunstig intelligens kunne brukes til å endre menneskelige forutsetninger i stedet for å redusere samfunns-kapte barrierer, og aksepten for mangfold vil følgelig snevres inn. Forfatterne tar til orde for at selv om det naturligvis er «viktig å utvikle barn og unges evner» (92), vil denne teknologiske utviklingen kreve en «etisk

forståelse av pedagogikkens oppgave» (83), og en «dypere kritisk refleksjon om evner og anlegg som en hovedpremiss-leverandør av menneskelige muligheter» (92), samt «en diskusjon om hva slags verden vi ønsker å leve i» (93). De samme forfatterne framholder i en annen artikkel behovet for en systemkritikk med vekt på det etiske, og at periferien og det marginale innebærer en «potensiell demokratisk kraft» (Børhaug & Reindal 2016: 144), som kan bidra til «å gjøre sentrumet til et bedre fellesskap, hvor den enkelte blir i stand til å bruke seg selv på en verdifull måte til gagns for alle» (145). Det kan forstås slik at den annerledesheten som spesialpedagogikken representerer, har en verdi som kanskje også kan være til hjelp for den enkelte til å våge å se og anerkjenne egen annerledeshet. Dette kan være en nødvendig støtte til den såkalte generasjon prestasjon, som opplever krav til vellykkethet på alle områder og dermed utvikler stress og psykiske vansker. Dersom man får oppleve et verdsatt mangfold, vil det kunne være lettere å akseptere seg selv også, selv om man ikke vil eller kan leve opp til alle de krav man møter (Mjøs, under utgivelse). Det er med andre ord mange dagsaktuelle utfordringer som krever et spesialpedagogisk blikk – også utover den målgruppen spesialpedagogikken i utgangspunktet ble til for.

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk forskyves naturlig nok i takt med ambisjonene om at de fleste barn skal ivaretas innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. I den siste stortingsmeldingen på det spesialpedagogiske området *Læring og fellesskap* ble dette formulert på følgende måte:

Økte inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer (Meld.St.18 (2010–2011): 43).

Dette er i etterkant fulgt opp på ulike måter. Først kan nevnes rapporten *Utdanning og forskning – veien videre* fra Ekspertgruppen for

spesialpedagogikk (SPESPED 2014). Rapporten understreker spesialpedagogikkens berettigelse i en barnehage og skole for alle, og at ambisjonene om inkludering og likeverd tilsier at spesialpedagogisk kompetanse ikke må forbeholdes spesialpedagogiske tiltak, men i større grad også benyttes i ordinære tiltak. Gruppen foreslår at spesialpedagogiske emner må tidlig inn i grunntidningene og i nasjonale satsinger på videreutdanning for lærere. Det siste ser ut til å bli realisert fra høsten 2019.⁷ Rapporten tar imidlertid ikke opp i seg det faktum at man i mange pedagogiske miljøer synes å blande sammen spesialundervisning som tiltak og spesialpedagogikk som fag, og derfor betrakter spesialpedagogikk som en hindring for inkludering. De uklare skillelinjene mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk kan dessuten lett lede til at man ikke lenger ser behovet for spesialpedagogisk kompetanse, med den risiko som kan ligge i det for de som spesialpedagogikken i utgangspunktet er til for. Det er derfor nødvendig å være observant for å se til at deres behov ikke blir usynliggjort og oversett. Ekspertgruppen (SPESPED 2014) ga mange detaljerte anbefalinger både for forskning og utdanningstilbud innen spesialpedagogikk på ulike nivå, men rapporten inneholder ingen antydninger om at det er behov for forskning som belyser og reflekterer over fagets selvforståelse og faglige forankring. Det kan med andre ord se ut som denne foreløpig siste gjennomgangen av utdanning og forskning i spesialpedagogikk etterlater seg flere spørsmål. Og med tanke på en barnehage og skole for alle, der allmennpedagogikk og spesialpedagogikk mer og mer må sees som to sider av samme sak (Groven 2013: 148), er dette kanskje spørsmål som må håndteres som et felles pedagogisk anliggende.

Fagidentitet og samfunnsnytte

Spesialpedagogikkens fagidentitet er – og vil være – i kontinuerlig endring, i takt med det samfunnet til enhver tid krever og forventer. Eva Simonsen (2010) peker på at forventningene fra samfunnet ikke nødvendigvis samsvarer med hva faget selv forstår som sin oppgave. Hun hevder

7 Da er videreutdanning i spesialpedagogikk inkludert i den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien for lærere, «Kompetanse for kvalitet». <https://www.udir.no/videreutdanning>.

at spesialpedagogikken som fag blir forsøkt redusert til en type støttedisciplin for skolen, og tolker nasjonale styringsdokumenter på følgende måte:

Signalene går ut på at spesialpedagogikken skal være innrettet mot å oppfylle skolens behov og krav. Profesjonen oppfylder sitt samfunnsoppdrag ved å bistå skolen i å forbedre sine resultater og nå høyere opp på internasjonale rankinglister. Spesialpedagogikken blir tillagt to hovedoppgaver: å ta seg av lese-skrivevansker og ordne opp med bråk og uro i skolen. Det er to nøkkelinnganger til at Norge skal kunne hevde seg i den internasjonale skolekonkurransen (Simonsen 2010: 37).

Med et slikt utgangspunkt blir spesialpedagogikk som fag å betrakte som et instrument for å tjene et formål som kanskje ikke er til det beste verken for de som trenger faget mest, eller for andre. Det kan til og med komme på kollisjonskurs både med det som Befring (2016) framholder som allmenne verdier, og mer spesifikke spesialpedagogiske verdier. Her kan nevnes selvrealisering, rettferdighet, likeverd, integritetsvern og inkludering (Befring 2016: 25–30). Som omtalt tidligere kan det være helt andre mål som skal være spesialpedagogikkens anliggende, helt andre innfallsvinkler til problemstillingene i dagens opplæringsssystem som er nødvendige, og andre samfunnsmessige spørsmål som er av langt større betydning å ha fokus på. Befring formulerte det slik i et foredrag i 2011: «Spesialpedagogikken i dag skal bidra til å tette sprekkeledningene i velferdssamfunnet» (Befring, foredrag 05.09.2011). Det kan eksempelvis handle om å spørre hva som bør være styrende for praksisen i barnehage og skole, hvilke behov det er for å se på både lovverk og etterlevelse av lovverket i vårt velferdssamfunn, forholdet mellom jus og etikk. Det kan være grunn til å se på hvordan spesialpedagogisk kompetanse blir og bør bli brukt, om spesialpedagoger lar seg bruke på rett måte, eller om de lar seg misbruke. Listen over spørsmål kunne vært lengre, men det framstår som ganske klart at det er høyst aktuelt fortsatt å vektlegge grunnlags-spørsmål innenfor spesialpedagogikkfaget – slik NLA Høgskolen gjør både i utdanning og forskning.

Er det fortsatt behov for spesialpedagogikk i en NLA- kontekst?

Det avgjørende nye i vekkelsen eller oppdagelsen på 1800-tallet var at alle mennesker kan utvikle seg og lære, og derfor har rett på opplæring og tilhørighet i samfunnets fellesskap. Dette ble fulgt opp av en ansvarsvekkelse. Vi har alle et medmenneskelig ansvar for hverandre også på opplæringsfeltet og et særskilt ansvar for dem som står svakt eller dem som blir holdt utenfor. Et kristent menneskesyn fastholder nettopp det at alle mennesker er like mye verd. At NLA Høgskolen prioriterer å videreføre denne vekkelsen, må sees som både nødvendig og betydningsfullt, og helt i samsvar med fagets verdimessige basis.

Paulo Freire konkluderte på 70-tallet med at menneskehetens ultimate kall i endringstider er å engasjere verden for å forandre verden (Fullan, Quinn & McEachen 2018). Fram mot vår tid kan vi på den ene siden se økte inkluderingsambisjoner og anstrengelser for å bygge en skole for alle, og på den andre siden oppdage en utdanningsideologi som i stadig større omfang ser utdanning som vare og konsum (Løvlie 2009) – med en tydelig utbyttetenkning som følge.

Samfunnet står overfor mange utfordringer og en usikker framtid. Denne teksten har pekt på at menneskeverdet er under press på ulike måter. Mye tyder på at tendensen til stigende forskjeller tiltar. Det meldes om økende utenforskap og stort frafall i videregående skole. Omfanget av spesialundervisning tiltar, og stadig flere barn og unge opplever vansker og barrierer som gir helseutfordringer. Det kan synes som at oppfordringen til barnets beste står under press.

Men hvordan kan faget spesialpedagogikk på NLA Høgskolen bidra til fortsatt vekkelse og forbedring for utsatte barn og unge? Å tette sprekkdannelser med utgangspunkt i verdien respekt for menneskeverd, nestekjærighet, likeverd og solidaritet går ikke ut på dato. Tvert imot er det mye som tyder på at dette bare blir stadig mer viktig. Studentene skal med spesialpedagogikk i bagasjen gå inn i viktige samfunnsroller, de skal delta i offentlige virksomheter, og mange av dem skal få sitt daglige arbeid i barnehage og skole. Hvordan kan de best forberedes og kvalifiseres til

oppgaver i arbeidslivet og til møter med mennesker som på en særskilt måte trenger støtte for å realisere sine muligheter?

I innledningen til dannelsesutvalget innstilling omtaler Bernt Hagtvædt (2009: 6) følgende målsettinger til dannelsesprogram som Harvard College utviklet på 70-tallet:

- Å lære studentene å se seg selv som produkter av og deltakere i brede tradisjoner av kunst, ideer og verdier
- Å lære studentene å forholde seg kritisk til denne arven og til endringer i sin alminnelighet
- Å bibringe dem en forståelse av de etiske dimensjonene ved det de sier og det de gjør
- Å forberede studentene til deltagelse i offentligheten

På mange måter kunne dette dannelsesprogrammet også stått som overskrift for fag og forskning i spesialpedagogikk og egentlig for NLA som helhet. Utdanning som dannelse har fulgt NLA fra oppstart i 1968. Kunnskap og ferdigheter er viktig, men faget må også kvalifisere til å delta i verdimeslige analyser og samtaler. Personlig refleksjon må løpe sammen med teoretisk refleksjon over faglige spørsmål. Det å anvende kunnskap på en etisk reflektert måte og forstå og forutsi etiske dimensjoner, ved det en sier og det en gjør, er av stor betydning.

Fagets forhold til praktiske situasjoner står også sentralt. Det handler om å gi studentene en forståelse for og trygghet i at det alltid er ting som kunne vært annerledes og at all opplæring innebærer usikkerhet. Situasjoner i barnehage og skole er ofte uoversiktlige, og kravet om løsning jevnt over presserende. Da er det viktig at en ikke søker enkle valg og løsninger. Faget må forberede studentene på å avveie dilemmaer og vurdere følgene, avsløre ekskluderende og ydmykende forhold og forholde seg kritisk til endringer som svekker likeverdstanden.

Samtidig bør faget spesialpedagogikk øke studentenes evne til å finne veien; tenne en interesse og være en kilde til innsikt, berikelse og endrings- evne, men med basis i å bety noe for andre og til barnets beste. *Bety noe for andre – utdanning gjør en forskjell* er NLA Høgskolens visjonsformulering. «Til barnets beste» er ny overordnet læreplans oppfordring.

«Engasjer verden, endre verden, gjør gode handlinger og lær mer» er Freires appell.

Derfor må faget også ha en samfunnskritisk rolle. Med en verdiforankret begrunnelse i likeverd og rettferdighet, med inkludering som mål og med fokus på dem som til enhver tid står i fare for å møte funksjonshemmende barrierer, må spesialpedagogikken både gjennom praksis og forskning representere et nødvendig korrektiv når politikk og praksis slår uheldig ut for enkeltpersoner eller sårbare grupper. Bare slik «vil faget kunne bidra til at likeverd og inkludering vil prege framtidens skole og samfunn» (Mjøs 2016: 93–94).

Oppsummering

NLA Høgskolen var en foregangsinstusjon på det spesialpedagogiske området i landets nest største by ved å starte opp studier i spesialpedagogikk i 1988. Etter 30 år utgjør de spesialpedagogiske studietilbudene både på bachelor- og masternivå en stor andel av virksomheten ved NLA. Etterspørselen er langt større enn man så for seg ved oppstarten – til tross for optimistiske prognoser. NLA Høgskolen er på denne måten i en unik posisjon til å påvirke praksisfeltet. Det store antall masterstudenter utgjør samtidig et godt grunnlag for videre spesialpedagogisk forskning, og et eventuelt ph.d.-program vil åpne ytterligere muligheter for kunnskapsutvikling.

Gode søkertall og tilbakemeldinger fra ansvarshavende i praksisfeltet tyder på at den faglige profilen NLA Høgskolen har valgt, vurderes som verdifull. Det synes å ha sammenheng både med vektlegging av grunnlagsproblematikk, tett kopling til det allmennpedagogiske og etter hvert også til interkulturell pedagogikk. En lærerstudent ved det nye samlingsbaserte studiet innen kompetanse for kvalitet formulerte det slik: «Denne utdanningen bidrar til å sette i gang refleksjoner. Mine erfaringer møter forskning og teorier, og det fører til en bevisstgjøring rundt viktige tema. I tillegg utfordrer det meg på mine egne etablerte oppfatninger».⁸

⁸ Se nettsiden til NLA Høgskolen: <https://www.nla.no/nyheter---containerside/2019/november/videreutdanning-som-bidrar/> (07.12.2019).

Oppsummert synes det som om NLA Høgskolens dristige beslutning om å igangsette studier i spesialpedagogikk i 1988 var et klokt valg, både i lys av høgskolens verdigrunnlag og i lys av samfunnsmessige konsekvenser. Det synes videre klart at også den videre utviklingen hva gjelder omfang og faglig profil har vært av stor betydning både som støtte for barnehagens og skolens formål og for samfunnets behov for verdibasert kompetanse. Når det gjelder framtida, både kan og bør NLA Høgskolen gjennom forskning og utdanning sørge for at det spesialpedagogiske fagfeltet fortsatt utfordrer og beriker praksisfeltet. Ved sitt spesialpedagogiske engasjement er institusjonen med på å fremme grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet i samsvar med fagets verdimeslige forankring – og kan gjennom forskningsbasert spesialpedagogisk kompetanse bidra kritisk og konstruktivt i møte med lokale, nasjonale og globale utfordringer. Betydningen av dette styrkes stadig. For første gang siden 1995 gjennomføres nå en helhetlig gjennomgang av lovverket for grunnopplæringen for å sikre at de grunnleggende prinsippene som er nedfelt i formålsparagraf og andre styringsdokumenter, blir ivare tatt (Opplæringslovutvalget 2017). Utvalget la fram sin utredning i desember 2019. Historien har vist oss at det da vil være behov for et konstruktivt og kritisk spesialpedagogisk blikk på de endringer som foreslås. Samtidig har Kunnskapsdepartementet i den nye stortingsmeldingen på det spesialpedagogiske området bebudet «en varig kompetansesatsing på det spesialpedagogiske feltet.» (Meld. St. 6 (2019–2020): 16). Her understrekes det at kompetansen må komme nærmere barn og unge, og dette skal realiseres gjennom krav til kompetanse i barnehager og skoler kombinert med en omfattende spesialpedagogisk utdanningsstrategi. NLA Høgskolens spesialpedagogiske portefølje er med andre ord fremdeles høyst relevant.

Litteratur

- Askildt, Astrid og Berit Johnsen 2004. «Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*: 69–85. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Askildt, Astrid og Berit Johnsen 2012. «Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*: 59–75. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Befring, Edvard 2012. «Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*: 33–58. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, Edvard 2016. *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, Paul Otto, Solveig Magnus Reindal og Herner Sæverot (red). 2015. *Eksistens og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget (innledning).
- Brunstad, Paul Otto 2016. «Marginalisering, radikaliserings og kjedsomhet». Frédérique B. Børhaug og Ingrid Helleve (red.) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 151–167. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Frédérique B. 2008. *Skolen mot rasisme. En sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs*. (PhD). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Børhaug, Frédérique B. og Solveig M. Reindal 2016. «En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk». Frédérique B. Børhaug og Ingrid Helleve (red.) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 131–150. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Frédérique B. og Solveig M. Reindal 2018. «Hvordan forstå inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i en transhumanistisk (fram)tid?». *Utbildning & Demokrati* 27/1: 81–97.
- Christie, Nils 2009. *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica 1994. «Den spesialpedagogiske utdanningen i støpeskjeen». *Spesialpedagogikk* 59/5: 42–44.
- FN 1948. *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*. https://www.peacelink.no/FN/fn_menneskerett.html.
- FN 2008. *FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=NOR&Lang=EN
- Foros, Per Bjørn og Arne Johan Vetlesen 2015. *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, Michael, Joanne Quinn og Joanne McEachen 2018. *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Groven, Berit 2013. *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvedt, Bernt 2009. «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre, høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden». *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*: 4–12. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Haug, Peder 2000. *For alle elever? Læruddanninga og spesialundervisninga i grunnskolen*. Forskningsrapport nr. 39. Volda: Høgskulen i Volda / Møreforskning.
- Haug, Peder 2017. *Seksårsreformen 20 år etter*. <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>

- Hausstätter, Rune og Solveig Magnus Reindal (red.) 2016. *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hesjedal, Elisabeth 2014. *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern. Kva kan støtte utsette barn og unge?* (PhD). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Jenssen, Inger-Johanne 1990. «Spesialpedagogikk som fagtilbud ved en kristen institusjon». *NLAs Årsskrift 1990*: 146–150. Bergen: NLA-forlaget.
- Johnsen, Berit 2000. *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. (Doktorgradsavhandling, revidert utg.). Oslo: Unipub forlag.
- Johnsen, Berit 2007. «Erik Pontoppidan og spesialpedagogiske problemstillinger i grunnskolens startfase». Eva Simonsen og Berit Johnsen (red.). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*: 43–58. Oslo: U 2007nupub forlag.
- Kaldestad, Ola Hoff, Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre 2007. «Verdimedvit i pedagogisk verksemd – eit mål i seg sjølv eller berre ein reiskap for å fremja læring?». Kaldestad, Ola Hoff, Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*: 9–24. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klepp, Knut-Inge og Leif Edvard Aarø 2017 (red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, Julia 2008. *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- LKo6. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- LovdataPro. *Lov (1974-06-21-55) om videregående opplæring med senere endringer (opphevet)*. <https://lovdata.no/pro/#document/NLO/lov/1974-06-21-55?searchResultContext=1642>
- Løvlie, Lars 2009. «Dannelse og profesjon». *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*: 28–38. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Meld. St. 18 (2010–2011.) *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (201–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Minerva (2017). Søndagssamtalen 2. april 2017. <https://www.minervanett.no/jeg-var-abortmotstander-ett-ar/>
- Minerva (2017). «Søndagssamtalen» 2. april 2017. <https://www.minervanett.no/jeg-var-abortmotstander-ett-ar/>
- Mjøs, Marit 2007. *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. (PhD). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mjøs, Marit 2016. «Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle». Rune Hausstätter og Solveig Magnus Reindal (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*: 84–98. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Mjøs, Marit under utgivelse. «Det perifere som sentral verdi i en skole for alle. Er et opplæringsystem som verdsetter annerledeshet avgjørende for vår felles framtid?». Tone Sævi og Gert Biesta (red.). *Pedagogikk, verdi og periferi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, Thomas 2018. *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 14: 2016. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norsk Montessoriforbund. *Maria Montessori*. <https://montessorinorge.no/om-montessori/maria-montessori/>
- Oppl.l. 1998. *Opplæringslova med senere endringer*. Lovdata.no.
- Opplæringslovutvalget 2017. *Offentlig lovutvalg på grunnopplæringsområdet, nedsatt av Kunnskapsdepartementet 22.09.2017*. <https://www.opplæringslovutvalget.no/mandat/>
- Pedersen, Carsten Hjorth 2002. *Pædagogik i kristent perspektiv*. København: Credo forlag.
- Ravneberg, Bodil 1999. *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990*. (PhD). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Reegård, Kaja og Jon Rogstad 2016 (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reindal, Solveig Magnus 2007. *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reindal, Solveig Magnus 2016. «Pedagogikk og spesialpedagogikk». Rune Hausstätter og Solveig Magnus Reindal (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*: 143–151. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Salamancaerklæringen 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Simonsen, Eva 2000. *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døde og åndssvake i Norge 1881–1963*. (Doktorgradsavhandling) Oslo: Unipub forlag.
- Simonsen, Eva 2010. «Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner». Solveig M. Reindal og Rune S. Hausstätter (red.). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*: 20–38. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Sjøberg, Svein 2014. «Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD». Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering: 195–225*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, Kjell og Jorunn Buli-Holmberg 2002. *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogen, Kjell 2004. *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sorkmo, Jørgen 2010. *Statped. Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktaframstilling*. Statped: <http://www.statped.no/om-statped/Statpeds-historie/>.
- SPESPED 2014. *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport fra ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Oslo: Forskningsrådet.
- Statped 2015. <http://www.statped.no/om-statped/Statpeds-historie/Historie-Statped-Vest/Historikk-Eikelund/>
- St.meld.nr.47 (1989–90). *Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St.meld.nr.54 (1989–90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.35 (1990–91). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Tillegg til St.meld.nr.54 (1989–90)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sæthre, Joronn 1997. «En skole for alle? Spesialundervisningen sett i lys av reformene». Audun Mosevoll (red). *Tradisjon, reform og strategi*. Årsskrift 1997: 79–89. Bergen: NLA forlaget.
- Sæthre, Joronn 2007. «Respekt for eleven – også for elever med særskilte opplæringsbehov?». Ola Hoff Kaldestad, Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre (red.) *Grunnverdier og pedagogikk*: 55–70. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, Reidun 2012. «Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*: 17–30. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Taylor, Charles 1998. *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Udir 2010. «Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem». <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Udir 2018. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Uthus, Marit 2017 (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.