

Hva er finsk spesialpedagogikk?

Denne artikkelen er en oppfølger av en artikkel i forrige nummer om finske skole og den finske læreren av samme forfattere. I den foreliggende artikkelen er det grunnlaget for, og gjennomføringen av, finsk spesialpedagogikk som er tema.



Rune Sarromaa Hausstatter er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.



Sanna Sarromaa er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Hedmark.

I mai 2008 hevdet den norske utdanningsministeren at vi måtte se til Finland, og lære av den finske skolen. Bård Vegar Solhjell er ikke den første ministeren i Norge som vender blikket østover for å lære, men han er den første som klart uttaler at det vi nå må lære noe av er Finlands spesialpedagogiske system med et tydelig fokus på *tidlig intervensjon*. Tidlig intervensjon er, som vi skal beskrive nærmere siden, et viktig prinsipp i den finske spesialpedagogiske praksisen. Finsk spesialpedagogikk inneholder imidlertid flere sider, og enkelte av disse vil vi beskrive i denne artikkelen gjennom å spørre: hva er finsk spesialpedagogikk? Grunnlaget vi bruker for å besvare dette spørsmålet baserer seg på vitenskapelige artikler hovedsakelig publisert av finske forskere i deres forsøk på å forklare det finske skolemirakelet.

I artikkelen, *Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise*, publisert i Spesialpedagogikk (nr 6, 2008), beskrev vi generelle sider ved den finske skolen, den finske læreren og lærerutdannelsen i Finland. Beskrivelsen av den finske skolen understreker lærerens sentrale posisjon i det finske samfunnet, lærerens autonomi i skolen og hvordan lærerutdannelsen vektlegger vitenskapelige prinsipper som grunnlag for lærerprofesjonen. Det er nødvendig

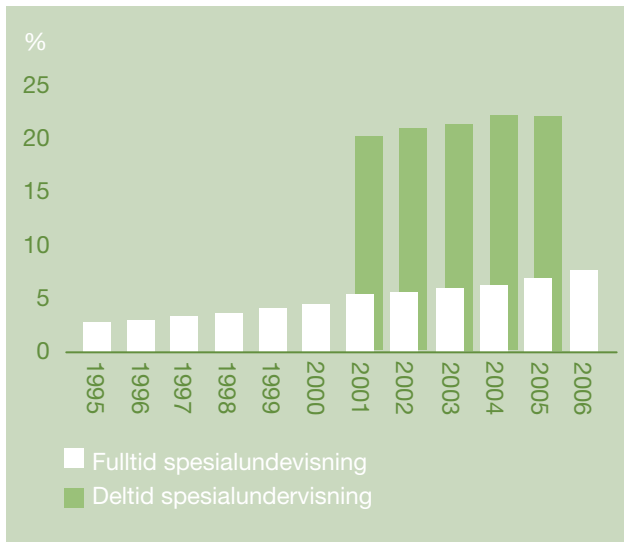
å understreke disse ulike sidene ved den finske skolen når man skal forsøke å forstå grunnlaget og utførelsen av finsk spesialpedagogikk.

Spesialpedagogen i den finske skolen er først utdannet lærer og har siden tatt en praksisrettet spesialistutdannelse på ett år i spesialpedagogikk ved et universitet (Hausstatter & Takala, 2008). Som understreket i vår tidligere artikkel har den finske læreren stor respekt i samfunnet, og spesialpedagogen har en anerkjent posisjon i den finske skolen som blant annet blir verdisatt med en høy lønn.

Finsk verdensrekord

Den finske skolen har verdensrekord i antallet elever som mottar spesialpedagogisk hjelp (Vislie, 2003; Kivirauma & Ruoho, 2007). Per i dag mottar ca 30 % av alle finske elever en eller annen form for spesialpedagogisk støtte, og mengden spesialpedagogikk har økt jevnt over flere år (figur 1). Det er ulike årsaker til at Finland besitter denne verdensrekorden. En viktig faktor er den statistiske målingen av spesialundervisning. I finsk sammenheng er nesten all undervisning som blir gitt som et alternativ til den normale undervisningen registrert som spesialundervisning. Antallet elever som mottar spesialundervisning er allikevel svært høyt i forhold til Norge om vi kun teller de elevene som har en IOP (Hausstatter & Takala, upublisert).

Finsk spesialpedagogikk har en klar todelt struktur – et system knyttet opp til spesialskolesystemet og spesialklasser (fulltid spesialpedagogikk) og et system knyttet opp til normalskolen (deltid spesialpedagogikk).



Figur 1: Utviklingen av fulltid og deltid i spesialundervisning i Finland (fra Statistiskcentralen i Finland, 2008)

Elever i et fulltids spesialpedagogisk tilbud utgjør i dag ca. 8 % av elevene i den finske skolen, mens ca. 22 % av elevene mottar et deltidstilbud. Deltidstilbudet varierer mye i form og omfang fra at undervisningen blir tilbudt som støtte i klassen til elever som er ute av klassen mer enn fire timer pr. dag (tabell 1). Deltidstilbudet er hovedsakelig organisert som en «pull-out» modell, dvs. at spesialundervisningen blir tilbudt enetimer eller at elevene er samlet i små grupper. Deltidstilbudet er imidlertid knyttet til normalskolens skoletilbud og er klart atskilt fra spesialskolesystemet og spesialklassene.

	Prosentfordeling av elever som mottar spesialundervisning
Er alltid en del av fellesundervisningen	24
Er ute av klassen fra 1 time i uka til 2 timer per dag	57
Er ute av klassen fra 2 til 4 timer per dag	5
Er ute av klassen over 4 timer per dag	8*
Har fulltidstilbud utenfor normalskolen	6*

Tabell 1. Bruken av alternative undervisningssituasjoner i Finland (bearbeidet fra Itkonen & Jahnukainen, 2007 og Jahnukainen, 2006).

* I de nyeste data fra Statistiskcentralen i Finland er det 8 % av elevgruppen som mottar fulltid i spesialpedagogikk, men ca. 30 % av disse har et integrert fulltidstilbud i normalskolen.

Det finske skolesystemet har ikke et system tilsvarende den norske pedagogisk-psykologiske tjenesten. Vurderingen av et mulig spesialpedagogisk behov og hvilke elever som skal motta spesialundervisning er i stor grad bestemt av lærerne ved skolen i samarbeid med foreldre. I de tilfeller der det er ønskelig med en overføring av eleven fra normalskole til en spesialskole, må saken presenteres for skolestyret som tar avgjørelsen. Som understreket i vår tidligere artikkel om den finske læreren (Hausstätter & Sarromaa, 2008), har læreren en svært autonom stilling og yter stor respekt. Autonomien og respekten er av avgjørende betydning for det spesialpedagogiske initiativet, og det er liten grunn til

Den finske skolen har verdensrekord i antallet elever som mottar spesialpedagogisk hjelp.

å tro at det er særlige konflikter mellom skolen, lærerne, foreldrene og skolestyret når det gjelder tilbudet om spesialpedagogisk hjelp. Det spesialpedagogiske tilbudet blir generelt opplevd som et positivt tilbud til elever som blir definert å ha dette behovet (Hausstätter & Takala, 2008).

In Finland, special education traditionally can be arranged in two forms, part-time or full-time. In part-time special education, the pupil has the status of a general education pupil who receives on the average two hours of special education per week. Part-time special education does not require official administrative decisions, but can be implemented as an internal measure within each school. On the other hand, transferring a pupil to full-time special education always requires an official decision by actors outside the school (in practice, the school board). (Kivirauma mfl., 2006 s. 120)

Autonomien og de desentraliserte beslutningsprosessene synes å være en viktig årsak til det svært høye tallet av elever som mottar spesialpedagogikk. Det er svært lite byråkrati knyttet til finsk spesialundervisning, noe som fører til at det spesialpedagogiske tilbud raskt kan etableres og raskt avsluttes.

Historiske linjer

Ifølge Werner-Putnams (1979) analyse av 110 land er den historiske utviklingen av spesialundervisningen tilnærmet lik i hele vesten. Finland er ikke noe unntak. Så godt som samtlige land utvikler først et tilbud rettet mot de døve og blinde, og deretter utvikler det seg en generell målsetning om å tilby skolegang til alle grupper av barn. I Finland, i likhet med de andre nordiske landene, ble det også utviklet

et opplærings- og institusjonstilbud til de som ble definert som psykisk utviklingshemmet i siste halvdel av 1800-tallet. Flere av disse institusjonene eksisterer fortsatt i dag (eks. <http://www.perttula.fi/sivu/english>). Ved forrige århundreskifte ble det etablert et tilbud om hjelpeskoler, den første i Turku i 1901 og i Helsinki fra 1903. Utover skolene til de blinde og døve, var hjelpeskolene det første systematiske spesialpedagogiske tilbudet fra det offentlige samfunnet. I hvor stor grad disse skolene hadde en kvalitativ god undervisning er imidlertid usikkert. Elevmassen kunne være veldig heterogen. Noen så rare ut, noen hadde hørselsproblemer og noen hadde atferdsproblemer (Kivirauma, 2001). Undervisning og opplæring av disse gruppene var generelt lite debattert, funksjonshemninger av ulik grad var derfor et marginalt samfunnsproblem i det finske samfunnet. Fram til 1921 var det derfor svært få av de funksjonshemmede som fikk et undervisningstilbud. I 1921 ble det imidlertid innført obligatorisk skolegang i Finland, og alle barn skulle få et opplæringstilbud. Man kunne imidlertid søke fritak fra denne plikten, eller ikke funnet verdig skolegang. Kivirauma (2001) beskriver blant annet at når læreplikten ble innført søkte 6000 elever om fritak fra skolegang (foreldrene søkte), 2000 elever møtte ikke opp og 100 elever ble ikke funnet verdige til skolegang.

Folkeskoleloven av 1921 påla alle tettsteder med mer enn 10.000 innbyggere å ha et undervisningstilbud til mennesker med mentale funksjonshemninger. Fram til 1950-tallet var det imidlertid svært enkelt å få unntak fra loven, og de fleste elevene som tilhørte denne gruppen fikk ingen undervisning før konfliktene knyttet til 2. verdenskrig hadde stabilisert seg (Jahnukainen, 2003; Kivirauma, 2001). Veksten av antallet

Ifølge flere finske forskere er deltidsspesialpedagogikk en helt sentral årsak til Finlands svært gode resultater i internasjonale skoletester.

elever i folkeskolen førte til at man så det som nødvendig å sette fokus på de elevene som forstyrret normalundervisningen. Ulike komitéutredninger og observasjonsklasser ble nedsatt og gjennomført og dette endte derfor ut i Lov om hjelpeskoler i 1952.

Etter 2. verdenskrig ble det også en betydelig økning av teoretiske fag i den finske skolen. Resultatet av denne teoretiseringen, og økende akademiske krav, ble avdekkingen av flere avvik og flere forstyrrende elementer i elevmassen. Mange av disse problemene ble løst gjennom en overføring av elever fra normalskolen til spesialskolene, men samtidig dukket det opp enkelte problemområder som spesialskolene ikke hadde noen tradisjon for å håndtere.

Kommunikasjonsvansker, tale-, lese- og skriveferdigheter, ble det satt fokus på allerede fra slutten av 1940-tallet. Disse problemene var ikke innenfor spesialskolens domene, men de var viktige å løse fordi slike problemer kunne føre til «sjelelige utviklingsvansker» (Kivirauma & Ruoho, 2007). Elevene som hadde disse problemene ble ikke overført til spesialskoler, men fikk tilbud om «klinikkundervisning» i normalskolen. Den finske tradisjonen med deltidsspesialundervisning blir født med klinikkundervisningens inntog i normalskolen i etterkant av 2. verdenskrig. Deltidsspesialundervisning ble begrunnet ut fra faktorer knyttet til selve undervisningen, men også med bakgrunn i foreldrenes negative innstilling til spesialundervisning i spesialskoler. Deltidsspesialundervisningen skulle være et lavterskeltilbud og en service til flere grupper av elever med læringsproblemer.

Fram til 1970-tallet var skolesystemet i Finland bygd opp på tilnærmet samme måte som det norske, med en felles folkeskole som deretter delte seg i to utdanningsløp realskolen og framhaldsskolen. I likhet med situasjonen i Norge innførte man også i Finland en 9-årig grunnskole. Overgangen til en 9-årig grunnskole i Finland pågikk fra 1972 til 1977. Overgangen til en felles 9-årig grunnskole må hovedsakelig forstås som en sosial reform i det finske samfunnet, og ikke en pedagogisk begrunnet reform, basert på velferdsstatens ønske om å gi alle mulighet til den samme type skolegang (Kivirauma, mfl., 2006). Denne sosiale reformen fikk, som vi skal beskrive siden, tydelige konsekvenser for den spesialpe-

dagogiske profesjonen i Finland.

Fram til 1997 hadde helse- og sosialsystemet ansvaret for undervisning og opplæring av personer med store psykiske funksjonshemminger. I dag er imidlertid retten til skolegang til alle sikret gjennom en felles skolelov for alle i Finland.

Spesialskoler og spesialklasser

I likhet med situasjonen i Norge møtte spesialskolesystemet kritikk i Finland på slutten av 1960-tallet, men denne kritikken medførte ikke en tilsvarende reform som den vi fikk i Norge. Finland har i dag et omfattende spesialskolesystem hovedsakelig drevet på kommunal basis. Antallet spesialskoler blir imidlertid redusert gradvis og som et alternativ har svært mange normalskoler etablert spesialklasser innenfor de samme vanskeområdene.

Antallet elever i spesialskoler og spesialklasser har økt jevnt de siste 10 årene fra 3,7 % i 1998 til 8 % i dag (ca. 26 % av disse elevene har et spesialpedagogisk fulltidstilbud knyttet opp til en vanlig skoleklasse (kilde: Statisticentralen i Finland, 2008)). Fra finsk hold blir denne veksten blant annet begrunnet ut fra en økende grad av nye diagnoser (ADHD, bipolar lidelse osv), teoretisering av skolen, større innvandring til Finland, økende faglige krav til elevene og et tøffere krav rettet mot skolen til i å produsere elever som scorer høyt faglig innenfor relativt stramme økonomiske forhold (Kivirauma mfl., 2006). En effektiv skole innenfor disse rammene krever en homogen elevgruppe og spesialskolene og spesialklassene får her en sentral rolle.

I det finske samfunnet er det spesialskoler og spesialklasser for elever med atferdsproblemer, spesialskoler for «evneveike», spesialskoler for døve og blinde, spesialskoler for mentalt funksjonshemmede og spesialskoler for de med fysiske funksjonshemminger. Alle disse skolene finnes for den finskspråklige majoriteten og i tillegg er det enkelte spesialskoler for den svenskspråklige minoriteten.

Elever innen spesialskolen og i spesialklasser har ikke nødvendigvis en individuell opplæringsplan. Atferdsproblemer og fysiske funksjonshemminger vil ikke automatisk utløse behov for en IOP. Atferdsproblemer er ikke et læringsproblem og den spesialpedagogiske hjelpen skal da rettes mot atferdsproblematikken – løsningen er at disse elevene

vil bli undervist i forhold til den allmenne læreplanen innfor spesialskolens rammer.

Forhold rundt spesialskolene og spesialklassene i Finland har det vært forsket en del på. Kivirauma, Klemelä og Rinne (2006) fant blant annet svært sterke sosioøkonomiske korrelasjoner mellom elevene i og utenfor spesialskolene. Blant spesialskoleelevene er det en klar overvekt av elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, en stor gruppe immigranter/flyktninger og barn fra skillmissefamilier. Jahnukainens (1999; 2001; 2007) forskning rundt spesialklassesystemet understreker også dette tydelige relasjonsforholdet mellom sosioøkonomisk status og livssituasjonen senere i livet. Hans forskning viser imidlertid et svært mangesidig bilde av det finske fulltidstilbudet. I en analyse av skolesituasjonen hos en gruppe elever plassert i en klasse for atferdsproblemer viser Jahnukainen (2001) blant annet at spesialundervisningen gir et positivt bidrag til elevene:

The most positive elements were the special teacher and the small teaching group. The teacher's competence and personality have also influenced the other positive elements including improved school achievement, a feeling of fair discipline and the joy of learning. These positive memories provide a strong contrast to the former regular class experiences, where these pupils generally have failed behaviourally as well as academically (s. 154).

Det tydeligste problemet knyttet til spesialklassetilbudet synes å være holdninger og reaksjoner blant personer utenfor det spesialpedagogiske tilbudet. Stigmatiseringen synes å være en tydelig utfordring til det spesialpedagogiske tilbudet utenfor normalskolen:

I was ready to go back to regular class... there weren't any obstacles to that and it would have been successful, I think ... but first of all I was afraid of the stigma ... it comes with you when you go there to the bigger group, everybody knows where you come from. You're there, you're sitting there in the middle of the class and everybody is watching you... that's what I felt in my mind most often. I thought that I'd have lots of battles there (Mike, plassert i spesialklasse for atferdsproblemer fra 4. klasse) (Jahnukainen, 2001 s. 160)

Som allerede nevnt er Kivirauma, Klemelä og Rinne (2006) kritiske til deler av spesialskoletilbudet i Finland fordi spesialskolene og spesialklassene tydelig opprettholder en sosial reproduksjon og gjennom dette stigmatiserer grupper av mennesker. Den finske forskningen på eget spesialskole- og spesialklassesystem viser imidlertid at kvaliteten på den spesialpedagogiske undervisningen utført av spesiallærere er tilfredsstillende. Stigmatiseringen er som vist i eksemplet med Mike, skapt og utført av mennesker utenfor det spesialpedagogiske feltet. Jahnukainen (personlig kommunikasjon) understreker imidlertid at det voksende antallet spesialklasser i Finland medfører en svært stor utfordring i forhold til kvaliteten på spesialundervisningen:

Most of the special schools have very good resources and for those kids with multiple needs, it is a good place to study. There are more worries related to some of those special classes inside mainstream school, if there is no teacher with adequate education (sometimes they are not able to get anybody with even regular teacher education in Helsinki area, and that is a big problem of course.). If there is a good teacher I think that special classes are important part of services.

Deltidsspesialundervisning er imidlertid vurdert som svært forskjellig fra fulltidstilbudet. Ifølge flere finske forskere er denne typen pedagogikk en helt sentral årsak til Finlands svært gode resultater i internasjonale skoletester (Kivirauma & Ruoho, 2007; Itkonen & Jahnukainen, 2007).

Finsk integrert spesialundervisning

Spesialskolesystemet blir av Kivirauma og Ruoho (2007) beskrevet som en strukturell differensiering av undervisningstilbudet i Finland. Alternativet til denne løsningen er en individuell differensiering og deltidsspesialpedagogikk. Denne løsningsstrategien har vært en sentral del av nyere, moderne, finsk spesialpedagogikk slik den tok form gjennom den faglige akademiseringen på begynnelsen av 1970-tallet og som en del av datidens integrasjonstanke:

Finnish special education was born in the era dominated by the ideology of integration. Indeed, it represents the purest form of integration ideology. Students are not pointed out

Deltidsspesialundervisning arbeider klart ut fra prinsippet om tidlig intervensjon.

and segregated in special education. The aim of part-time special education was to make available an extra resource for pupils with learning difficulties. The term «part-time special education» implies an important assumption about learning difficulties: they are temporary and they can be overcome with relatively light pedagogical interventions (Kivirauma & Ruoho, 2007 s. 297).

Fra pedagogisk hold ble det hevdet at den sosiale skolereformen med etableringen av en felles 9-årig grunnskole medførte sentrale pedagogiske utfordringer. Disse utfordringene lå i datidens påståtte faktum at elever med mer praktiske evner valgte utdanningsveier gjennom framhaldsskolen, mens de mer teoretiske begavede elevene valgte realskolen. En 9-årig grunnskole måtte spesielt finne løsninger for de praktiske elevene slik at de greide å gjennomføre dette utdanningsløpet. Løsningen ble et spesialpedagogisk utdanningsløp på ett år, spesielt beregnet på normalskolen og med en metodisk basis i deltidsspesialundervisning. Deltidsspesialundervisning skulle være, og er fortsatt, en støtte til normalundervisningen til elever som trengte ekstra pedagogisk hjelp.

Deltidsspesialundervisning arbeider klart ut fra prinsippet om tidlig intervensjon. Dette prinsippet er ikke lovmessig forankret, men er et klart uttalt profesjonelt prinsipp innen finsk spesialundervisning. Dette prinsippet medfører også klare føringer på hvilke type problemer man fokuserer på i Finland. Språklige relaterte problemer (tale, lesing og skriving) får mest fokus i barnehagen og tidlig i skoleløpet (se tabell 2):

Historical and psychological factors explain the language-oriented 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. [...] In Finnish formal education, mother tongue and mathematics have been a core target and held an instrumental position during the entire history of public basic education [...]. Based on this historically determined emphasis on language and, later on (especially in the 1970s) the increased psychological understanding of the role of language in the development of mental abilities, the spoken and written language has «inherited» its key role in special education implemented within the basic education system as well (Kivirauma & Ruoho, 2007 s. 293, 294).

Årsaken til dette svært store fokuset på tale-, lese- og skriveopplæring blir begrunnet ut fra tre forhold:

- Gode språkferdigheter er en forutsetning for utviklingen av en god skole i global sammenheng
- Det er en kritisk fase i innlæringen av det skriftlige språket som henger sammen med utviklingen og nivået av det muntlige språket
- Desto tidligere problemer knyttet til språklig utvikling er avdekket og rettet på, desto bedre er muligheten til å lære på skolen

The hierarchical development of mental abilities – starting from the sensory-motor system, continuing with spoken and written language and ending up in language-related formal mental operations – has created a strong confidence in the usefulness of working with language problems: if teachers can ease the language development and solve language-related problems, they can at the same time create the basic foundation for the future mental functioning of a student (Kivirauma & Ruoho, 2007 s. 295).

Fokuset på tale-, lese- og skriveopplæring var sentralt allerede i klinikkpedagogikken etter 2. verdenskrig, og dette fokuset ble styrket gjennom utviklingen av spesiallærerutdannelsen fra begynnelsen av 1970-tallet. Psykologisk kan man finne teorier som knytter språket til mental utvikling i for eksempel virksomhetsteorien som blant annet er etablert på Vygotskys psykologi. Denne retningen innen psykologien har lenge vært kjent i Finland, og det gjøres svært mye forsknings- og utviklingsarbeid knyttet opp til virksomhetsteorien her.

Det bør understrekes at evnen til å kommunisere og uttrykke seg også er en del av den norske spesialpedagogiske historien. Gjessing (1969) er blant annet svært tydelig på at det spesialpedagogiske fokuset må rettes mot evnen til kommunikasjon. I dag synes det imidlertid som om denne delen av norsk spesialpedagogikk må konkurrere sterkt med andre problemer, som for eksempel atferdsproblemer (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Noen tall over finsk spesialpedagogikk

Finsk skole innførte muligheten for etableringen av en indi-

viduell opplæringsplan (IOP) i 1997. Innføringen av IOP kom samtidig med at den finske skolen fikk ansvar også for de sterkt mentalt funksjonshemmede. Som allerede nevnt er en IOP ikke en nødvendighet for å tilby spesialpedagogisk hjelp, innenfor deltidsspesialpedagogikk bruker man som regel ikke IOP, og det er også svært mange grupper innenfor spesialklassene og spesialskolene som blir undervist i forhold til den allmenne læreplanen (39,3 % av elevene i fulltidsspesialundervisning følger ordinær læreplan, 33,1 % har en delvis tilpasset læreplan og 27,6 % av elevene i fulltidsspesialundervisning har helt tilrettelagt læreplan (Kilde: Statistikk-

centralen i Finland, 2008)). Hovedvekten av spesialundervisningen er rettet mot deltidstilbudet og dette tilbudet er konsentrert rundt noen sentrale utfordringer (tabell 2):

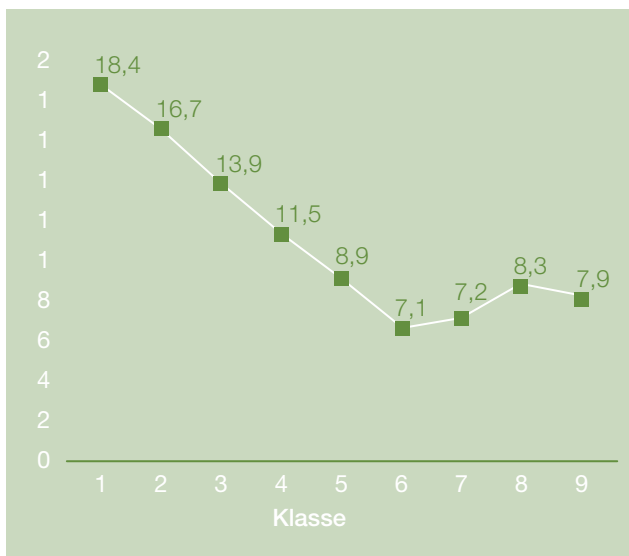
Figur 2 viser at ca. 50 % av de spesialpedagogiske ressursene retter seg mot klassene 1–3. Årsaken til dette knytter seg, som nevnt, til prinsippet om tidlig intervensjon i forhold til tale-, lese- og skriveopplæring. Det er som vist i denne figuren en liten økning i slutten av ungdomsskolen. Hjelp til problemer med fremmedspråk er en årsak til økningen på ungdomsskoletrinnet samt en liten økning i antallet elever som opplever

Tabell 2: Deltidsspesialundervisning i leseår 2006/2007 i forhold til den primære årsaken (kilde: Statistikkcentralen i Finland, 2008)

PRIMÆR GRUNN FOR TILBUDET	KLASSE				SUM	GUTTER	JENTER
	Førskole	1-6	7-9	10*			
Talevansker	1 507	17 060	178	-	18 745	11 565	7 180
Lese- og skrivevansker	499	50 378	3 798	20	54 695	35 933	18 762
Matteproblemer	30	17 445	10 034	25	27 534	12 680	14 854
Problemer med fremmedspråk	2	2 254	9 702	9	11 967	7 163	4 804
Tilpassingsvansker eller problemer med følelseslivet (atferd)	76	2 829	3 503	18	6 426	4 948	1 478
Andre grunner	439	4 601	4 214	20	9 274	6 099	3 175
Sammenlagt	2 553	94 567	31 429	92	128 641	78 388	50 253
I forhold til grunnskolens elevtall, %	19,7	25,9	15,7	6,8	22,2	26,5	17,8
Grunnskolens elevtall 20.9.2006	12 970	364 902	199 693	1 353	578 918	295 928	282 990

* 10. klasse er et frivillig tilbud for de som trenger et bedre avgangsvitnemål for å komme seg til ønsket utdanning etter grunnskolen¹

tilpassningsvansker. Kivirauma og Ruoho (2007) hevder at denne økningen skyldes en ekstra innsats fra skolens side for å forberede elevene til videregående utdanninger.



Ressursfordelingen i finsk spesialpedagogikk er tydelig forskjellig fra den vi ser i Norge, her ser kurven motsatt ut. I tillegg ser det ut som om vi i Norge har en helt annen fordeling av ressurser i forhold til vanskegrupper. I norsk spesialpedagogikk er fokuset og tilbudet rettet mot atferdsproblemer betydelig større enn det vi kan lese ut fra tabell 2 i forhold til finsk spesialpedagogikk (eks. Nordahl & Sunnevåg, 2008). Elever med store atferdsproblemer blir flyttet til spesialskoler og spesialklasser i Finland, og havner derfor utenfor denne tabellen som er presentert her. På tross av denne utskillingen ser det ut som om finsk skole i mye mindre grad enn den norske sliter med atferdsproblemer som et spesialpedagogisk område. Ved siden av spesialskole og spesialklassesystemet kan årsaken til dette svært lave tallet være at man motvirker atferdsproblemer gjennom et tydelig krav om at elevene skal beherske grunnleggende tale-, lese- og skriveferdigheter tidlig i skoleløpet. En annen årsak er som vist i vår tidligere artikkel (Hausstätter & Sarromaa, 2008) skolens posisjon i samfunnet og den respekten som lærerne har. Skolens posisjon kan i seg selv redusere problemer med atferd.

Generelt er det flere gutter som mottar spesialundervisning enn jenter. Fordelingen mellom gutter og jenter synes å være enda klarere i Finland enn i Norge der forskjellene ikke er store bortsett fra i gruppen med atferdsproblemer (Skårbrevik, 2002). Ett unntak i Finland er kjønnsfordelingen innen området matematikkvansker, her er jentene i flertall. I forhold til atferdsproblemer og kjønnsforskjeller er gutter i klart flertall, noe som tilsvarer situasjonen i Norge (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Fylling, 2000).

Finsk utdanning i spesialpedagogikk

Som en del av akademiseringen av finsk lærerutdanning (se Hausstätter og Sarromaa, 2008) på 1970-tallet ble det utviklet to ulike utdanningstilbud i spesialpedagogikk: ett femårig disiplinrettet studium og et ettårig videreutdanningsstudium i spesialpedagogikk for lærere. Den femårige utdannelsen i spesialpedagogikk utdanner eksperter på «spesialoppdragelse» til ulike nivåer i samfunnet, som ekspertoppdrag, planleggingsoppdrag og forskningsoppgaver innenfor spesialpedagogikk. Denne utdannelsen er også grunnlaget for videre studium på doktorgradsnivå. Studiehåndboka ved Universitetet i Turku beskriver innholdet og målsetningen med dette studiet på følgende måte:

I løpet av utdanningen blir studenten kjent med spesialpedagogikkens vitenskapelige grunnlag og retninger, samt spesialoppdragsystemenes virksomhet, struktur og forming som en del av samfunnsmessig og internasjonal utvikling. Målsetningen er at studentene lærer spesielle trekk ved de som lærer på en annerledes måte og at studentene ser annerledeshet som en essensiell del av menneskelig samvær og kultur². Utdanningen gir ferdigheter til å utføre selvstendig forskning og utnytte forskningskunnskaper. Aktuelle temaer innenfor utdanning og forskning er mulighetene og ferdighetene arbeids- og utdanningsmarkedet har til å møte ulikhet; etiske og moralske valg ved spesialoppdragelsen, vurdering av spesialpedagogiske praksiser og rekruttering til spesiallæreryrket.

Den femårige utdannelsen er som beskrevet en utdanning rettet mot administrative jobber og forskning innen fagfeltet. Denne utdanningen gir ikke adgang til å undervise i spesialpedagogikk i den finske skolen.

Den finske spesiallæreren i spesialpedagogikk får gjennom sin ettårige videreutdanning særlig kompetanse til å gjennomføre undervisning mot de vanskegruppene som er beskrevet i tabell 2 (se også Hausstätter & Takala, 2008; Hausstätter, 2008). Som understreket i vår tidligere artikkel (Hausstätter & Sarromaa, 2008), er det svært vanskelig å komme inn på klasselærerutdannelsen i Finland. Den finske spesiallæreren må først ha gjennomført lærerutdannelsen, deretter må man gjennom svært strenge inntakskriterier for å komme inn på spesialiseringen i spesialpedagogikk. Studiehåndboken for Universitet i Turku beskriver inntakskriteriene på følgende måte:

Målgruppen for studiet er allmennlærere med mastergrad i pedagogikk eller de som har en annen mastergrad med praktisk-pedagogisk utdanning [lektor]. Videre må søkerne ha minst to års arbeidserfaring fra undervisning. Studiet gir kompetanse som spesiallærer. Det blir tatt opp 20 studenter på bakgrunn av opptaksprøven og intervjuer. Etter opptaksprøven blir 40 kandidater kalt inn på individ- og gruppeintervjuer. Opptaksprøven baserer seg på Simo Vehmas sin bok om funksjonshemming.

De beste kandidatene blir innkalt til intervjuene. Intervjuene er basert på en forhåndsoppgave som man skal sende inn før intervjuene. Alle delene i opptaksprøven må være godkjent for at man skal kunne få studieplass.

Gjennom intervjuene forsøker man å plukke ut de studentene som egner seg best til spesialpedagogiske oppgaver i skolen. Professor Takala (personlig kommunikasjon) opplyser blant annet at de gjennom intervjuene spesielt ønsker å unngå de studentene som ser på denne utdanningen som en måte å «rømme unna» den vanlige undervisningen i skolen. Spesialpedagogisk undervisning er svært krevende og universitetene ønsker å utdanne de mest motiverte søkerne til denne spesialiseringen.

Den ettårige spesialiseringen dekker en rekke områder fra samfunnsperspektiver, psykologiske forhold, ulike vanskegrupper og spesialpedagogisk praksis (figur 3). Årsstudiet ved Universitetet i Turku består av 12 ulike kurs, og hvert område har et pensum på ca 300–500 sider. Alle disse kursene avsluttes med en eller annen form for eksamen. Læringstrykket i dette studiet er med andre ord svært høyt, og det er et svært krevende studium å gjennomføre for stu-

dentene. De som har denne utdannelsen er imidlertid svært ettertraktede lærere i skoleverket.

Fra et norsk perspektiv vil antagelig dette studiet bli beskrevet som svært individorientert. Forskning utført av Hausstätter og Takala (2008) og Arnesen, Mietola og Lahelma (2007), viser også at diskusjonen omkring inkludering tilsynelatende har en svært begrenset plass i finsk spesialpedagogikk. Dette tilsynelatende fraværet av inkluderingsdiskusjoner bør imidlertid settes inn i en finsk ramme før dommen felles.

- Avvik som et kulturelt fenomen, 3 sp
- Spesialpedagogikk som en del av det finske samfunnet, 6 sp
- Å utvikle seg til en spesialpedagogikklærer alene og i en gruppe, 3 sp
- Vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp og resultatvurdering, 3 sp
- Problemer ved tale, språk og kommunikasjon, 3 sp
- Sosio-emosjonelle vansker, 3 sp
- Neurologiske utviklingsvansker og funksjonshemming, 3 sp
- Lærevansker, 3 sp
- Spesialpedagogiske metoder, 5 sp
- Voksensamarbeid, 5 sp
- Spesialpedagogiske praksiser, 20 sp
- Kriminologi, migrasjon og terapi, 3sp

Figur 3: Spesialpedagogikklærerutdanning, årshet Universitetet i Turku

Den finske diskusjonen om inkludering

I vår beskrivelse av den finske skolen (Hausstätter & Sarromaa, 2008) påpekte vi at denne skolen er relativt konservativ i forhold til norsk standard. Dette konservative synet på skolen fører blant annet til at det ikke pågår noen stor diskusjon om innholdet i skolen. Skolen i Finland har et klart faglig fokus med klare faglige krav til elevene.

Det faglige kravet følger også de elevene som mottar spesialpedagogikk. Det er en begrenset bruk av IOP i finsk skole i forhold til bruken av spesialundervisning, og hoved-

målet er at så mange som mulig skal få lagt forholdene til rette slik at alle kan lære på skolen. I finsk sammenheng er derfor *retten til å lære* understreket som det dominerende prinsippet innen diskusjonen om inkludering (Kivirauma & Ruoho, 2007). Denne retten til å lære gjelder for alle elever, og det er skolens oppgave å legge til rette for denne læringen. Innenfor disse rammene er spesialundervisning forstått som en undervisningsform som fører til inkludering. Kivirauma og Ruoho (2007) understreker imidlertid at spesialpedagogikkens rolle i inkluderingsarbeidet må nyanseres. Ifølge dem må man ha en mer nyansert debatt omkring spesialpedagogikkens rolle. I finsk sammenheng betyr dette at man må skille mellom det gamle systemet med spesialskoler og spesialklasser og det nye systemet med deltid spesialpedagogikk. Det gamle systemet bygger på en praksis som klart virker ekskluderende og reproducerer sosiale ulikheter i det finske samfunnet. Den systematiske veksten i fulltid spesialpedagogikk i Finland bør derfor følges nøye.

Kivirauma og Ruoho (2007) har imidlertid en klar positiv forståelse av det spesialpedagogiske deltidstilbudet. Denne formen for spesialundervisning har vist seg å fungere svært godt og ført til at den finske skolen i dag ikke bare presterer gjennomsnittlig best i verden, skolen har i tillegg den minste differansen mellom de dårligste og de beste elevene i PISA-undersøkelsen. I sum hevder disse forskerne at en sentral årsak til disse gode resultatene skyldes et godt utviklet tilbud i deltidsspesialpedagogikk. Den kraftige veksten i antallet elever som mottar spesialpedagogisk støtte er imidlertid problematisk. Veksten skyldes et raskt akselererende faglig krav i den finske skolen som svar på de globale utfordringene. Denne veksten er problematisk for spesialpedagogikken og for skolen generelt, spørsmålet disse forskerne reiser er om det finske skolesystemet vil tåle en slik vekst i spesialundervisningen og fortsatt være i stand til å tilby god undervisning med godt kvalifiserte lærere:

This recently observed tendency in special teaching may indicate a new role for special education. In general, its task may be to protect the entire comprehensive system against deviancy. In the new political atmosphere in society, more emphasis is put on promoting «normality» and rejecting below average performance. In any case, if the official optimal

number of students per teacher in part-time special education becomes unrealistically large, the system may collapse. Whether this will lead to an increase of inequality in teaching and outcomes or a return to the parallel system [normalskole og spesialskole] latent in basic education remains to be seen (Kivirauma og Ruoho, 2007 s. 291).

Fra finske til norske forhold

I en sammenligning av finske og norske forhold er det en lang rekke forhold som kunne vært trukket fram (se også Hausstätter & Sarromaa, 2008). Vi vil kort nevne noen her.

Norge har en tilsvarende todelt av spesialundervisningen med fulltids- og deltidstilbud. Det gjøres i dag noe forskning rettet mot deltidstilbudet i Norge, men relativt lite i forhold til fulltidstilbudet. Generelt viser denne forskningen at spesialpedagogikken ikke greier å løse de faglige problemene som elevene har (eks. Nordahl & Sunnevåg, 2008). En årsak til disse dårlige resultatene kan være mangelen på en praksis knyttet til tidlig intervensjon, et resultat av mangelen på tidlig intervensjon kan være at de spesialpedagogiske ressursene blir brukt mot feil vanske, som for eksempel mot atferdsproblemer mens årsaken til atferdsproblemet kan være tidligere problemer med å lære å lese og skrive.

Utdanningssystemet er et annet spennende område å trekke fram i sammenligningen med Finland. Det norske utdanningssystemet ligger i nærheten av den finske akademiske utdannelsen – i Finland gir ikke denne utdannelsen rett til å undervise i skolen. Den finske ettårige spesialiseringen i spesialpedagogikk har en klar målsetning om å utdanne lærere til å undervise elever innenfor de rammene som skolen setter. Det er fristende å stille spørsmål ved den norske utdannelsen, om vår utdanning kvalifiserer spesialpedagogene til å drive god undervisning innenfor skolens rammer (se også Hausstätter, 2008).

Et siste viktig poeng i sammenligningen Norge Finland som vi ønsker å belyse er det høye antallet elever som mottar spesialundervisning i Finland sammenlignet med Norge. Dette store antallet har i seg selv en preventiv virkning i forhold til en eventuell ekskluderings-effekt av spesialundervisningen. Det høye antallet er med på å gjøre det spesielle til det normale, og kan derfor tilbys alle (Hausstätter, 2007, s. 175). Det synes som om vi i Norge forsøker samme stra-

tegien gjennom en politisk og ideologisk bølge av tilpasset opplæring. Gjennom tilpasset opplæring forsøker vi langt på vei å løse de samme utfordringene som den finske skolen gjør gjennom spesialundervisningen. Spørsmålet er om den norske strategien vil lykkes. I følge Befring (1990) er satsingen på tilpasset opplæring en tilsløring av de faktiske problemene som elevene sliter med, og dette fører til en uklar diskusjon om skolens oppgave, spesialpedagogikkens rolle og kvaliteten på undervisningen. Dette er en debatt som den finske skolen ikke tar. I den finske skolen er fokuset rettet mot fagene og mot retten til å lære – og denne retten blir ivaretatt av en autonom, konservativ og profesjonell lærerstand som løser denne oppgaven blant annet gjennom omfattende bruk av spesialundervisning.

Takk til

Professor *Markku Jahnuainen* ved Universitet i Alberta, Canada. Professor *Marjatta Takala* ved Universitetet i Helsinki, Finland. Professor *Joel Kivirauma* ved Universitetet i Turku, Finland. *For hjelp til å finne nødvendig litteratur og til å besvare våre spørsmål om den finske skolen og finsk spesialpedagogikk.*

NOTER:

1 I Finland er det ingen lovfestet rett til videregående opplæring. Elevene konkurrerer om studieplassene på bakgrunn av sine grunnskolevitnemål. Hvis man ikke kommer inn på en ønsket skole, kan man forbedre sine karakterer i 10. klasse.

2 «Erlainen oppija», en annerledes lærende, er et begrep som er mye brukt i finsk pedagogikk.

LITTERATUR

ARNESEN, A.-L., R. MIETOLA OG E. LAHELMA (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*. 11 (1). 97–110.

BEFRING, E. (1990). Spesialpedagogikken som fag og arbeidsfelt. I: T. Ogdén, R. Solheim og H.-J. Gjessing (red), *Spesialpedagogikk. Perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

FYLLING, I. (2000). *Kjønnforskjeller i spesialundervisningen: Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning.

GJESSING, H.-J. (1969): Integrasjonen av funksjonshemmede. Hva vil det kreve? *Spesialpedagogikk*, 18.

HAUSSTÄTTER, R. S. & M. TAKALA (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2). 121–134

HAUSSTÄTTER, R. & S. SARROMAA (2008). Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise. *Spesialpedagogikk*, 6.

HAUSSTÄTTER, R. & M. TAKALA (upublisert). Excellence through Special Education? Exploring differences between the Finnish and Norwegian Compulsory School.

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

HAUSSTÄTTER, R. (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk*, 3, 16–20.

ITKONEN, T. & M. JAHNUKAINEN (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1), 5– 23.

JAHNUKAINEN M. (2007). High-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review*. 29(5) 637– 654.

JAHNUKAINEN, M. (2006) Erityisopetuksen tarve ja muutos [The need for and changes in special needs education]. Teoksessa Karvonen, S. (red) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. [Does the gender matter? Well-being, health, boys and girls.] Nuorten elinolot vuosikirja [Year book of the living conditions of young people] Nuorisotutkimus-verkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes.

JAHNUKAINEN, M. (2001). Experiencing special education: Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talking about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 6(3) 150–166.

JAHNUKAINEN, M. (2003). The Development of the Education for All in Finland. I: L. H. Hui, R. C. Dowson og M. G. Moont (red.). *Inclusive Education in the New Millennium*. Hong Kong: Education Convergence & The Association for Childhood Education.

JAHNUKAINEN, M. (1999). Winners or Losers? A ten-year Follow-Up of Twenty-Three former Students from Special Classes for the Maladjusted in Finland. *Young*. 7, 36-49.

KIVIRAUMA, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa [Den historiske utviklingen av spesialpedagogikk i Finland]. I: M. Jahnuainen (Ed.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa [Barns spesielle omsorg og spesialpedagogikk i Finland]. Helsinki: Bookwell.

KIVIRAUMA, J., K. KLEMELÄ OG R. RINNE, (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. 21(2) 117–133.

KIVIRAUMA, J. OG K. RUHO (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*. 53 (3). 283–302.

NORDAHL, T. OG A.-K. SUNNEVÅG (2008). Spesialundervisning i grunnskolen: Stor avstand mellom idealer og realiteter. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 2.

SKÅRBREVIK, K. J. (2002). Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education* 17(2) 97–107.

STATISTIKCENTRALEN, FINLAND (2008). http://www.stat.fi/til/erop/index_sv.html.

VISLIE LISE (2003) From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education* 18(1):17–35.

WERNER-PUTNAM R. (1979) Special Education – some Cross-National Comparisons. *Comparative Education* 15(1):83–98.