



Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre

Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014

Program
Ekspertgruppen for spesialpedagogikk – SPESPED

*Utdanning og forskning i
spesialpedagogikk – veien videre*

Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (SPESPED)

© Norges forskningsråd 2014

Norges forskningsråd
Postboks 2700 St. Hanshaugen
0131 OSLO
Telefon: 22 03 70 00
Telefaks: 22 03 70 01
bibliotek@forskningsradet.no
www.forskningsradet.no/

Publikasjonen kan bestilles via internett:
www.forskningsradet.no/publikasjoner

eller grønt nummer telefaks: 800 83 001

Grafisk design omslag: Design etcetera
Foto/ill. omslagsside: Shutterstock
Trykk: 07 Gruppen AS
Opplag: 600

Oslo, juni 2014

ISBN 978-82-12-03343-6 (trykksak)
ISBN 978-82-12-03344-3 (pdf)

Spesialpedagogikk

- fra kurs til forskningsbasert utdanning

Utdanningen i spesialpedagogikk startet som kursvirksomhet lenge før det var etablert en formell utdanning. De eksisterende spesialskolene opplevde et sterkt behov for mer og bedre utdanning for sine lærere, og intern praksis og opplæring var ofte veien å gå (Vormeland 2011). Lærerne gikk på kurs i sommerferien, som f.eks. to-sommerkurs, og interessen var stor. De praktiske tiltakene innen spesiallærerutdanningen kom med andre ord lenge før lover og reglement (smst.).

Behovet for kompetanse ble etter hvert stort, og det ble reist spørsmål ved om det var riktig at lærere måtte utdanne seg i ferien. Kurskapasiteten var imidlertid ikke stor nok i forhold til etterspørselen, og det ble etter hvert et behov for desentraliserte opplegg. Dette stilte store krav til organisering og administrasjon, ble etter hvert lagt til Kirke- og undervisningsdepartementet (smst.). Dette ble etter hvert en for krevende oppgave for departementet å administrere, og i 1961 ble Statens spesiallærerskole etablert. Det første året ble det gitt et ett-årig videreutdanningstilbud (1. avdeling), som ga en generell innføring i spesialpedagogikk (breddekunnskap). Allerede i 1962 ble det etablert et andre studieår (2. avdeling) som ga spesialisering innenfor logopedi, evneretardasjon, tilpasningsproblemer og synspedagogikk. Fra 1963 kom det en spesialisering i audiopedagogikk. I 1976 endret skolen navn til Statens spesiallærerhøgskole (SSLH) samtidig som det etableres en 3. avdeling som ga hovedfag (embetseksamen). Fra 1986 fikk Statens spesiallærerhøgskole retten til å tildele doktorgrad. I 1994 ble Statens spesiallærerhøgskole overført til Universitetet i Oslo, fikk navnet Institutt for spesialpedagogikk med tilknytning til et nyopprettet Utdanningsvitenskapelig fakultet (1996), som i dag er et av Europas største utdanningsvitenskapelige fagmiljø.

Studiene i spesialpedagogikk ved Statens spesiallærerskole var svært populære, og gjennomsnittsalderen for å komme inn var høy. Rundt omkring i landet ble det organisert desentraliserte studietilbud, bygd opp som halvårsheter og årsheter. Også sommerkursene fortsatte i flere år etter at Statens spesiallærerskole var etablert.

Den spesialpedagogiske kunnskapen var både ettertraktet og praktisk anvendelig, og i 1981, i forbindelse med etableringen av en 3-årig lærerutdanning, kom Kirke- og undervisnings-

departementet (KUD) med retningslinjer (F-26/81) om at spesialpedagogiske emner i omfang av ½ års studier skulle legges inn i faget pedagogikk. Denne utvidelsen skulle ”førebu for arbeid med alle elevkategorier, også arbeid med barn og ungdom med særlege vanskar/funksjonshemningar”. Vider sier KUD i samme rundskriv at det skal utarbeides en ny rammeplan for en halvårseining i spesialpedagogikk som bygger vidare på pedagogisk teori og praksis i 3-årig lærerutdanning. ”Det er føresetnaden at denne halvårseininga skal føre fram til om lag same faglege nivået som noverande første årseining (1. avdeling) (F-26/81).

Det kom ikke som noen stor overraskelse at departementet i 1981 kom med retningslinjer om å få spesialpedagogiske emner inn i grunnutdanningen. I en årrekke hadde debatten gått om styrking av lærerutdanningen med spesialpedagogiske emner. Mye av fagstoffet som tradisjonelt var pensum på 1. avdelings studiet (årsenheten, to halvårseiningar) var generell og av en slik karakter at enhver lærer/førskolelærer ville ha nytte av denne kunnskapen i sitt daglige arbeid selv om vedkommende ikke arbeidet med spesialundervisning. Den breddeorienteringen som 1. avdeling i spesialpedagogikk representerte ble av mange oppfattet som nødvendig ”allmennkunnskap” for de som skulle arbeide som førskolelærere og lærere i datidens barnehager og skoler. Den nye integreringsloven (Grunnskoleloven av 1975) hadde også ført til en ny pedagogisk virkelighet med økt behov for spesialpedagogisk innsikt (Rognhaug 1985).

Overraskelsen knyttet til at spesialpedagogiske emner skulle inn i lærerutdanningen var *omfanget* tilsvarende halvt års studium. Hvordan skulle en få plass til et halvt års studium i spesialpedagogikk i lærerutdanningen for førskolelærere og lærere? Og hvilken *kompetanse* hadde en ved den enkelte lærerutdanningsinstitusjon for å kunne gjennomføre dette (smst.)?

Kirke- og undervisningsdepartementet ble delt i to, og det nye Kultur- og vitenskapsdepartementet (KVD) kom med et nytt rundskriv datert 5.5.1983 der det ble presisert at de spesialpedagogiske emnene som del av lærerutdanningene ikke bare skulle knyttes til pedagogiske teori og praksis, men også til de øvrige fagene. De nye studieplanene for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen fra 1980 forutsatte at de spesialpedagogiske emnene ble innarbeidet i alle fagplanene. Det ble opp til den enkelte høgskole å presisere *hva* som skulle tas med av spesialpedagogiske emner i de ulike fagene og *omfanget* av dette.

Det er uklart i hvilken grad arbeidet med å implementere spesialpedagogiske emner i alle fagene ble gjennomført ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Det som imidlertid er tydelig er at i Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (2010) og Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012) så finner en denne tenkningen igjen.

I Norge har utdanningen i spesialpedagogikk tradisjonelt vært en videreutdanning for barnehagelærere og lærere selv om mange gikk inn i arbeid sykehus, habilitering/rehabilitering, ulike institusjoner med mer. I forbindelse med kvalitetsreformen midt på 2000-tallet, da universitetsstudiene ble organisert som bachelorgrad og mastergrad, ble spesialpedagogikk etablert som et studium også for de som ikke hadde bakgrunn som barnehagelærer/lærer. Stortingsmeldingen Læring og fellesskap (Meld. St. 18 (2012-2013)) slår fast at vi trenger alle studietilbudene. Denne strukturendringen betydde i praksis at studietiden ble kortere (ca 1 år).

Doktorgraden i spesialpedagogikk, som har vært gitt siden 1986, innebærer en faglig videreutvikling. Kravet om dokumentert kunnskap, også når det gjelder praktiske tiltak i

spesialpedagogikk, må underbygges teoretisk og empirisk. I dag er også kunnskapen internasjonal, og kunnskapsutvikling gjennom forskergrupper og internasjonale forskernettverk er en forutsetning for å bygge robust fagkunnskap og robuste fagmiljø.

Også i dag er studiene i spesialpedagogikk etterspurt, og det er mange flere søkere til flere av studietilbudene enn de som kan tas opp. Utfordringen i dag for et fag som primært har utdannet praktikere, er å skaffe fagkompetanse på doktorgradsnivå til universitets- og høyskolesektoren, fagkompetanse som også skal være på høyt internasjonalt nivå. Det skal fortsatt utdannes praktikere, men kravene til utdanningsinstitusjonene er høyere enn tidligere.

Det arbeidet som Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2012-2014) er satt til å utføre hører hjemme innenfor en lang historisk utvikling. Vi takker for oppdraget og håper på faglige og spennende debatter som bringer faget spesialpedagogikk videre.

Oslo, juni 2014

Ekspertgruppen i spesialpedagogikk

Berit Rognhaug
leder

Gerd Rose Ebbesen

Niels Egelund

Knut Ramberg

Camilla Rake
sekretær

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Spesialpedagogikk - fra kurs til forskningsbasert utdanning..... | 3 |
| 1. Sammen drag av anbefalingene fra ekspertgruppen i spesialpedagogikk | 13 |
| 2. Ekspertgruppens arbeid – mandat og avgrensning..... | 21 |
| 2.1. Mandatet..... | 21 |
| 2.2. Ekspertgruppens sammensetning og arbeidsform..... | 23 |
| 2.3. Ekspertgruppens forståelse av av faget spesialpedagogikk..... | 24 |
| 2.4. Spesialpedagogikk, spesialundervisning, spesialpedagogisk hjelp og tilpasset opplæring..... | 26 |
| 2.5. Rapportens oppbygging..... | 28 |
| 3. Samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse | 29 |
| 3.1. Statistikk over utdannede spesialpedagoger..... | 29 |
| 3.2. Universiteter og høyskolers vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet | 30 |
| 3.3. Statlige utdanningsmyndigheters vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet | 31 |
| 3.4. Kommuner og fylkeskommuners vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet | 32 |
| 3.5. Pedagogisk psykologisk tjenestes (PPT) vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet og kartlegging av kompetansebehov i PPT | 33 |
| 3.6. Statpeds vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet | 35 |
| 3.7. Brukerorganisasjoner og fagorganisasjoners vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet | 36 |
| 3.8. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse i helse- og omsorgssektoren..... | 39 |
| 3.9. Oppsummering | 39 |
| 4. UH-sektorens beskrivelse av spesialpedagogiske utdanninger og spesialiseringer . | 41 |
| 4.1. Utdanningene | 42 |
| 4.2. Spesialpedagogiske studier og fagområder..... | 46 |
| 4.2.1. Bachelorprogram i spesialpedagogikk..... | 46 |
| 4.2.2. Masterprogram i spesialpedagogikk | 47 |
| 4.2.3. Spesialpedagogiske emner i profesjonsutdanningene og spesialpedagogiske etter- og videreutdanningstilbud | 48 |
| 4.2.4. Oppsummering..... | 49 |
| 4.3. Inkludering | 50 |
| 4.3.1. Oppsummering..... | 51 |
| 4.4. Tilpasset opplæring (TPO) og tidlig innsats | 51 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4.4.1. | Tilpasset opplæring..... | 51 |
| 4.4.2. | Tidlig innsats..... | 52 |
| 4.4.3. | Oppsummering..... | 53 |
| 4.5. | Praksis | 53 |
| 4.5.1. | Praksis i bachelorprogrammene i spesialpedagogikk | 54 |
| 4.5.2. | Praksis i masterprogrammene i spesialpedagogikk | 54 |
| 4.5.3. | Praksis i profesjonsutdanningene og spesialpedagogiske etter- og videreutdanningstilbud..... | 56 |
| 4.6. | Forskning- og utviklingsarbeid (FoU)..... | 57 |
| 4.6.1. | Krav til vitenskapelig arbeid..... | 58 |
| 4.6.2. | Involvering i forsknings- og utviklingsarbeid..... | 61 |
| 4.6.3. | Faglig robusthet og forskningsbasert undervisning | 61 |
| 4.7. | Profesjonsutdanning og autorisasjon av spesialpedagoger | 62 |
| 4.7.1. | Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell... | 62 |
| 4.8. | Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK) | 63 |
| 4.9. | Seminar med UH-sektoren | 64 |
| 5. | Ekspertgruppens vurdering av samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse | 67 |
| 5.1. | Barnehagen og barnehagelærerutdanningen | 67 |
| 5.1.1. | Omfanget av spesialpedagogisk hjelp..... | 67 |
| 5.1.2. | Kompetansebehov i barnehagen | 68 |
| 5.1.3. | Spesialpedagogiske emner i barnehagelærerutdanningen | 70 |
| 5.2. | Grunnoplæringen og lærerutdanningene | 72 |
| 5.2.1. | Omfanget av spesialundervisning | 72 |
| 5.2.2. | Kompetansebehov | 73 |
| 5.2.3. | Spesialpedagogiske emner i grunnskolelærerutdanningen | 75 |
| 5.2.4. | Lektorutdanning for trinn 8-13, treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13..... | 77 |
| 5.3. | Voksenopplæring | 80 |
| 5.4. | Praktiske og estetiske fag i spesialpedagogisk arbeid..... | 82 |
| 5.5. | Kompetansebehovet i PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste)..... | 82 |
| 5.6. | Kompetansebehovet i Statped (Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet)..... | 83 |
| 5.7. | Kompetanse om lov- og regelverk | 84 |
| 5.8. | Faglig kompetanse i UH-sektoren..... | 84 |
| 5.9. | Målgrupper og forekomst..... | 85 |
| 5.9.1. | Forekomst | 86 |
| 5.9.2. | Oppsummering..... | 88 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 6. | Framtidige utdanninger: Lærerutdanningene – ekspertgruppens anbefalinger..... | 91 |
| 6.1. | Spesialpedagogiske emner i barnehagelærer- og grunnskole-lærerutdanningene | 91 |
| 6.1.1. | Utdanningenes praksisrelevans | 93 |
| 6.2. | Barnehagelærerutdanningen - BLU | 94 |
| 6.2.1. | Femårig masterutdanning?..... | 94 |
| 6.2.2. | Etter- og videreutdanning - EVU | 95 |
| 6.3. | Grunnskolelærerutdanningen - GLU..... | 95 |
| 6.3.1. | Femårig grunnskolelærerutdanning | 96 |
| 6.3.2. | Master i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering..... | 96 |
| 6.3.3. | Etter- og videreutdanning – EVU | 97 |
| 6.4. | Praksis i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen..... | 97 |
| 6.5. | Faglærer- og yrkesfaglærerutdanningene, lektorutdanningen og PPU | 98 |
| 6.6. | Overgang mellom studier | 100 |
| 6.7. | Oppsummering av kapittelet | 101 |
| 7. | Framtidige studier: Spesialpedagogiske utdanninger – ekspertgruppens anbefalinger | 103 |
| 7.1. | Faglig robuste utdanninger..... | 103 |
| 7.1.1. | Forskningsbasert undervisning | 104 |
| 7.1.2. | Internasjonalisering..... | 105 |
| 7.1.3. | Kontakt med praksisfeltet (Statped, PPT, barnehage, skole)..... | 105 |
| 7.1.4. | Robuste fag- og forskningsmiljøer innenfor spesialpedagogikk – oppsummering | 105 |
| 7.2. | Bachelor i spesialpedagogikk..... | 106 |
| 7.2.1. | Innhold i utdanningen | 106 |
| 7.2.2. | Praksis | 107 |
| 7.2.3. | Finansiering..... | 107 |
| 7.2.4. | Videre studier og undervisningskompetanse | 107 |
| 7.3. | Master i spesialpedagogikk med spesialisering | 108 |
| 7.3.1. | Spesialiseringer og innhold i utdanningen..... | 108 |
| 7.3.2. | Opptaksgrunnlag | 109 |
| 7.3.3. | Praksis og finansiering | 110 |
| 7.3.4. | Undervisningskompetanse | 110 |
| 7.4. | Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon | 111 |
| 7.4.1. | Plassering/dimensjonering | 111 |
| 7.4.2. | Fagtrengsel og behovet for etter- og videreutdanning | 115 |
| 7.4.3. | Tverrprofesjonell samarbeidslæring | 115 |
| 7.4.4. | Nettbaserte, fleksible studier..... | 116 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 7.5. | De praktiske og estetiske fagene | 116 |
| 7.6. | Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)..... | 117 |
| 7.7. | Kulturkompetanse - minoritetsspråk og urspråk | 117 |
| 7.8. | Profesjonsutdanning og autorisasjon av spesialpedagoger | 117 |
| 7.8.1. | Spesialpedagogen – en framtidig profesjon? | 117 |
| 7.8.2. | Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell. | 118 |
| 7.8.3. | Lopopedi som egen femårig masterutdanning? | 119 |
| 7.9. | Skikkethetsvurdering..... | 119 |
| 7.10. | Samarbeid med helse- og sosialfaglige utdanninger | 120 |
| 7.11. | Samarbeid med Statped | 121 |
| 7.13. | Oppsummering av kapittelet | 122 |
| 8. | Forskning innenfor det spesialpedagogiske fagområdet | 125 |
| 8.1. | Forskningsprogram innenfor det spesialpedagogiske fagområdet | 125 |
| 8.2. | NIFUs rapport om spesialpedagogisk forskning anno 2013 | 127 |
| 8.2.1. | Spesialpedagogisk forskning og utviklingsarbeid – fagområder, tematikk, og metode | 127 |
| 8.2.2. | Publisering | 128 |
| 8.2.3. | Utvikling og endringer i forsknings- og utviklingsarbeidet..... | 129 |
| 8.2.4. | Kvaliteten i den spesialpedagogiske forskningen | 130 |
| 8.2.5. | Utvikling og utfordringer i den spesialpedagogiske forskningen | 130 |
| 8.3. | Hva forskes det på i Norge og på hvilke områder er det behov for forskning – innspill fra ekspertgruppens informanter | 131 |
| 8.4. | Utfordringer..... | 137 |
| 8.5. | Kunnskapshull og kunnskapsbehov | 137 |
| 8.6. | Forsknings- og utviklingsarbeide med formål å forbedre praksis..... | 138 |
| 8.6.1. | Oversiktsstudier - kunnskapsstatus | 140 |
| 8.6.2. | Metoder for å finne sammenhenger /korrelasjonelle design..... | 140 |
| 8.6.3. | Metoder for å trekke kausale sammenhenger | 141 |
| 8.6.4. | Studier av det unike | 142 |
| 8.6. | Oppsummering av kapittelet | 142 |
| 9. | Hvordan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse? | 143 |
| | Litteratur | 147 |
| | Vedlegg..... | 153 |
| | Vedlegg 1: Mandat for ekspertgruppen i spesialpedagogikk..... | 153 |
| | Vedlegg 2: Intervjuguide for analyse av de spesialpedagogiske utdanningene på universitet og høyskolene | 157 |

| | |
|--|-----|
| Vedlegg 3: Oppdragsbeskrivelse om utredningsarbeid av forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet | 161 |
| Vedlegg 4: Oppsummering fra seminar med UH-sektoren 16.09.13 | 163 |

1. Sammendrag av anbefalingene fra ekspertgruppen i spesialpedagogikk

Ekspertgruppens anbefalinger er beskrevet og begrunnet i kapitlene 6 – 9. her følger et sammendrag av disse.

Kapittel 6 – Lærerutdanningene

Ekspertgruppen anbefaler at spesialpedagogiske emner med vekt på forebygging og tilpasset opplæring må vektlegges sterkere i barnehagelærer og grunnskolelærerutdanningene, herunder temaer innenfor:

- Forebygging
 - Grunnleggende utviklings- og læringspsykologi
 - Grunnleggende lese- og skriveutvikling
 - Grunnleggende opplæring i matematikk
- Tilpasset opplæring og inkludering
 - Kjennetegn på vansker hos barn/elever, f eks svakt begrepsapparat/dårlig ordforråd
 - Kartleggingsverktøy (som ikke krever sertifisering) og analysekompetanse
 - Handlingskompetanse – hva gjør barnehagelærere/lærere når de ser tidlige tegn?

Flere av disse temaene står i dag i Forskift om rammeplaner (BLU og GLU), men det er uklart i hvilken grad de er sentrale i lærerutdanningene.

I tillegg må studentene få breddekompetanse innenfor:

- Prematuritet
- Språkvansker
- Lese- og skrivevansker
- Matematikkvansker
- Sosiale og emosjonelle vansker, inklusive psykisk sykdom
- Store lærevansker/utviklingshemning
- Sansetap
- Lov og reglement (barnehagelov, opplæringslov)
- PPT – (førstelinjetjeneste)
- Statped – (andrelinjetjeneste)

- Specialisthelsetjenesten (andrelinjetjeneste)
- Kulturkompetanse

Tema som forebygging, tilpasset opplæring og inkludering må være en naturlig del av den undervisningen som gis i alle fag. De høyfrekvente fagområdene (lese- og skrivevansker, matematikkvansker) legges til de respektive fagene. De øvrige temaene legges til undervisningen i pedagogikk.

Praksisrelevans

Ekspertgruppen anbefaler:

- at alle fagene tar ansvar for tilpasset opplæring innenfor sitt fagområde.
- konsensuskonferanser innenfor og/eller på tvers av utdanningsinstitusjoner for å skape enighet om hvordan de ulike spesialpedagogiske emnene kan ivaretas innenfor utdanningene slik at tilpasset opplæring kan realiseres i praksis for kommende yrkesutøvere. Departementet bør ha ansvaret for slike konferanser.

Barnehagelærerutdanningen (BLU)

Ekspertgruppen anbefaler at

- spesialpedagogikkens forebyggende aspekter må ha en sentral plass i barnehagelærerutdanningen (temaene er nedfelt i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012)
- barnehageeiere og nasjonale myndigheter bør legge til rette for videreutdanning innenfor lavfrekvente vanskeområder

Grunnskolelærerutdanningen (GLU)

Ekspertgruppen anbefaler at:

- fag, fagdidaktikk og spesialpedagogiske emner bør i langt større grad enn i dag integreres slik at sammenhengen mellom de ulike temaene blir tydeligere.
- hvert enkelt fag tar ansvar for at tilpasset opplæring og tidlig innsats blir et gjennomgående tema.
- dagens utdanning erstattes med en femårig, forskningsbasert grunnskolelærerutdanning.
- at det opprettes masterprogram i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering ved lærerutdanningsinstitusjonene som i dag har masterprogram i tilpasset opplæring

Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag (FLU) og yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 – YFLU

Spesialpedagogisk breddekompetanse er ikke dekket i gjeldende forskrifter til rammeplan. Ekspertgruppen anbefaler at dette integreres i utdanningen, både med tanke på yrkesrelevans, og for overgang til mastergradsstudier i spesialpedagogikk.

Lektorutdanningen

Ekspertgruppen anbefaler at

- rammeplanen for lektorutdanningen blir tydeligere på at utdanningen skal bidra til kunnskap, ferdigheter og kompetanse i å sikre en inkluderende opplæring tilpasset elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes evner og forutsetninger.
- tilpasset opplæring/inkludering gjøres til et gjennomgående tema i utdanningen, i tillegg til at studentene får en innføring i grunnleggende spesialpedagogiske emner.
- det legges til rette for videreutdanninger innenfor spesialpedagogikk for lektorer.

PPU

Ekspertgruppen anbefaler at PPU-utdanningene bør sikre sammenheng mellom fagene, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring.

Kapittel 7 - Spesialpedagogiske utdanninger

Bachelor i spesialpedagogikk

Ekspertgruppen anbefaler at utdanningen

- organiseres som et treårig integrert studium som skal skape og utvikle sammenheng mellom de spesialpedagogiske fagområdene.
- inneholder emnene forebygging, tilpasset opplæring, inkludering og tidlig innsats og gi breddekompetanse.
- gir innsikt i grunnleggende utviklings- og læringspsykologi, og teorier om normalitet og avvik.
- gir grunnleggende kjennskap til ulike lærevansker og funksjonshemninger, samt lovverk og hjelpetjenester.
- gir kartleggings- og utredningskompetanse i et individ og systemperspektiv, samt som innsikt i utarbeiding av individuelle opplæringsplaner (IOP) og individuelle planer (IP).
- inneholder praksis, med et omfang på minimum 100 timer.
- plasseres i finansieringskategori D.
- bør gi begrenset undervisningskompetanse når hovedoppgaven til en kandidat er å gi spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning til barn som går i barnehage og/eller skole

Master i spesialpedagogikk

Ekspertgruppen anbefaler at

- formålet med utdanningen skal være å gi spisskompetanse i å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes
- følgende spesialiseringer videreføres/opprettes nasjonalt:
 - Hørsel og kommunikasjon (audiopedagogikk)

- Spesifikke lærevansker
- Lese- og skrivevansker
- Matematikkvansker
- Språk- og talevansker (logopedi)
- Sosiale og emosjonelle vansker
- Utviklingshemning
- det opprettes et nordisk/internasjonalt samarbeid innenfor spesialiseringene synspedagogikk og døvblindhet
- utdanningen har et overordnet fokus på
 - rådgivning
 - individ- og systembasert arbeid
 - inkludering
 - livsløpsperspektivet
 - barnehage, skole
 - voksenliv
 - habilitering og rehabilitering
- utdanningen inneholder minimum 150 timer relevant, variert, veiledet og vurdert praksis fordelt på 100 timer til fordypningen og 50 timer rådgivningspraksis.
- utdanningen plasseres i finansieringskategori C
- kandidater med en mastergrad i spesialpedagogikk gis begrenset undervisningskompetanse når hovedoppgaven er å gi spesialpedagogisk hjelp til barn som går i barnehage og/eller skole.

Plassering/dimensjonering

Ekspertgruppen anbefaler at

- ***Spesifikke lærevansker:*** legges til utdanningsinstitusjonene som har faglig robuste miljø eller greier å bygge opp slike.
- ***Sosiale og emosjonelle vansker:*** legges til utdanningsinstitusjonene som har faglig robuste miljø eller greier å bygge opp slike.
- ***Audiopedagogikk:*** legges til
 - Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk)
- ***Logopedi:*** legges til
 - Universitetet i Bergen (Institutt for biologisk og medisinsk psykologi)
 - Universitetet i Nordland (Profesjonshøgskolen)/Universitetet i Tromsø- Det arktiske universitet (SAK)
 - Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk).
- ***Audiologopedi:*** Ekspertgruppen anbefaler at det opprettes en spesialisering i audiologopedi med tanke på kvalifisering for arbeide med Cochleaimplantat (CI), og at denne legges til Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk) som allerede har studier innenfor audiopedagogikk og logopedi.
- ***Utviklingshemning:*** legges til
 - Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk)
 - Universitetet i Nordland (Profesjonshøgskolen)/Universitetet i Tromsø, Det arktiske universitet (SAK).

Nordisk og internasjonalt samarbeid

- **Synspedagogikk:** Ekspertgruppen anbefaler at det satses på å etablere et nordisk forskningsbasert utdanningssamarbeid om en masterutdanning i synspedagogikk. Kunnskapsdepartementet tar initiativ overfor de nordiske kunnskapsdepartementene.
- **Døvblindepedagogikk:** Ingen norske eller nordiske utdanningsinstitusjoner har i dag forskningsmiljøer innenfor døvblindepedagogikk. Ekspertgruppen anbefaler at det satses på et utdanningssamarbeid med Groeningen i Nederland der utdanningen er etablert i dag.

Nettbaserte, fleksible studier

Ekspertgruppen anbefaler at UH-sektoren vurderer å benytte seg av de mulighetene som finnes til å lage fleksible studier, for eksempel gjennom

- Podcastede forelesninger
- Forelesninger på nett
- Veiledning over skype
- Møter over skype
- MOOCs (Massive Open Online Courses)

Praktiske og estetiske fag

Ekspertgruppen anbefaler at

- de praktisk og estetiske fagene i grunnopplæringen inkluderes i spesialpedagogikken.
- de spesialpedagogiske utdanningene inngår samarbeid med institusjoner som tilbyr utdanning innenfor temaer som kan støtte opp om (spesial)pedagogenes arbeid med barn og elever med særskilte behov.
- barnehagelærere, lærere i grunnopplæringen og ansatte i habiliterings- og rehabiliteringstjenesten får tilbud om etter- og videreutdanning innenfor de praktiske og estetiske fagene.

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Ekspertgruppen anbefaler at

- det satses på etter- og videreutdanning for pedagoger, spesialpedagoger og lærere i ASK. Dette kan bygge på dagens tilbud ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- det satses på å etablere en masterutdanning i ASK gjennom et nordisk samarbeid. Initiativet til en slik nordisk mastergradsutdanning kan foretas av Høgskolen i Buskerud og Vestfold som allerede har kompetanse på fagområdet.

Kulturkompetanse

Ekspertgruppen anbefaler at

- problemstillinger knyttet til minoritets- og urspråklighet bør gjennomsyre alle de spesialpedagogiske utdanningene for å unngå at dette forveksles med behov for spesialundervisning.
- den enkelte UH-institusjon bør ta opp kulturelle utfordringer knyttet til området/landsdelen institusjonen ligger i og utdanner kompetanse til, i tillegg til generell kulturkompetanse.

Skikkethetsvurdering

Ekspertgruppen anbefaler at det innføres skikkethetsvurdering for alle bachelor- og masterutdanninger i spesialpedagogikk, og dermed at utdanningene, i likhet med alle lærerutdanningene, kommer inn under Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.

Samarbeid med helse- og sosialfaglige utdanninger

Spesialpedagogiske utdanninger og helse- og sosialfaglige utdanninger bør gi studentene komplementerende og ikke overlappende kompetanse. Det er derfor begrenset hvor mye de ulike utdanningene bør arbeide for skape felles basiskunnskaper og kompetanse.

Samarbeid med Statped

Ekspertgruppen vurderer Statped som en viktig samarbeidspartner, særlig når det gjelder praksisplasser, arbeidet med en praksisnær og en praksisrelevant forskning, og i arbeidet med utdanninger på oppdrag fra UH-sektoren. Statped kan medvirke med undervisning på begrensede områder med særlig relevans til praksisfeltet, men bør ikke få ansvar for fagdelen i noen utdanninger siden Statped ikke selv skal drive forskning.

Samarbeidet mellom Statped og UH-sektoren bør videreføres, men i endret form regulert av partnerskapsavtaler. Partnerskapsavtalen bør inngås mellom det enkelte Universitet/fakultet og Statped som én virksomhet.

Samarbeid med PPT, barnehager og skoler

Ekspertgruppen anbefaler at det etableres partnerskapsavtaler mellom utdanningsinstitusjonene og PPT, barnehager og skoler med tanke på praksisopplæring og utvikling av problemstillinger for forskning.

Kapittel 8 – Forskning

Hvordan skape robuste forskningsmiljøer?

Ekspertgruppen anbefaler at UH-institusjonene prioriterer å benytte seg av følgende virkemidler:

- avsette tid til forskning
- utdanningsstillinger (stipendiat og post doc)
- benytte professor II-stillinger med internasjonal profil

- internasjonalisering
- etablering av forskergrupper
- etablering av og deltakelse i nasjonale forskergrupper/ forskernettverk for de UH-institusjonene som ikke har store nok fagmiljøer
- deltakelse i internasjonale forskernettverk

Kunnskapshull og kunnskapsbehov

Det er behov for forskning innenfor innenfor audiopedagogikk, logopedi, synspedagogikk, utviklingshemning, voksne med funksjonshemninger/funksjonsvansker og livsløpsperspektivet. Forskingen må skje i samarbeide med internasjonale fagmiljø/forskernettverk.

Hva slags type spesialpedagogisk forskings- og utviklingsarbeid bør det satses på med tanke på å fremme praksis?

Ekspertgruppen anbefaler at det satses på

- Systematiske review
- Metaanalyser
- Longitudinelle studier/kohortstudier
- Korrelasjonelle studier
- Randomiserte effektstudier
- Intervensjonsstudier uten randomisert gruppetilhørighet.
- Singel case eksperiment
- Kvalitative kassstudier (case studies)

Kapittel 9 – Hvordan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse

Ekspertgruppen anbefaler at det satses på

- metodeskolering fra BA-nivå
- involvering av MA-studenter i forskningsprosjekter
- tilrettelegging for etter- og videreutdanning fra offentlige myndigheter
- etablering av FoU-praksis ved utvalgte praksissteder for å utvikle innovative modeller for integrasjon mellom forskningsfeltet, praksisfeltet og utdanningene

2. Ekspertgruppens arbeid – mandat og avgrensning

2.1. Mandatet

Mandatet til ekspertgruppen er å gjennomgå de spesialpedagogiske utdanningene i Norge og vurdere hvordan de bør innrettes og dimensjoneres i årene som kommer for at samfunnets behov skal dekkes. Samtidig understreker mandatet at formålet med gruppens arbeid er å utarbeide kunnskapsbaserte anbefalinger for å nå målet om tilpasset opplæring for alle, og for at også barn, unge og voksne med særlige behov skal kunne få tidlig hjelp og tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven.

I NOU 2009:18 *Rett til læring* hevdes det at rundt 1 av 4 elever i norsk skole har vansker med å delta aktivt i den ordinære opplæringen. De lærer ikke det de skal og oppfattes å ha behov for særskilt tilrettelegging. Spesialpedagogene og de spesialpedagogiske utdanningene kan ikke alene ta ansvaret for disse 25 % av elevene som har behov for ekstra oppfølging. Den spesialpedagogiske kompetansen må komplementere barnehagelærerutdanningen og lærerutdanningene. Ekspertgruppen har derfor sett det som sitt mandat å inkludere både barnehagelærerutdanningen og de ulike lærerutdanningene i ekspertgruppens vurderinger og anbefalinger.

Ekspertgruppen skal framskaffe oversikt over eksisterende spesialpedagogiske utdanninger og spesialiseringer, herunder deres omfang, innhold og praksistilknytning. Ekspertgruppen skal også framskaffe en oversikt over forsknings- og utviklingsarbeid med spesialpedagogiske problemstillinger. Hensikten er å avdekke kunnskapshull og definere kunnskapsbehov.

Ekspertgruppens skal vurdere samfunnets framtidige behov for spesialpedagogisk kompetanse og se de spesialpedagogiske utdanningstilbudene på kort og lang sikt i lys av dette. Gruppen skal også vurdere hva slags spesialpedagogisk forskning som best kan bidra til utvikling i praksisfeltene, og hvordan vi kan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse. Muligheter og behov for nordisk samarbeid på særlig små og sårbare spesialpedagogiske fagområder skal også vurderes.

Vurderingene skal munne ut i anbefalinger til myndighetene og til utdanningsinstitusjonene og fagmiljøene for øvrig om hvordan utdanningene bør innrettes og dimensjoneres i årene

som kommer. Ekspertgruppen skal videre anbefale hva slags spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid det bør satses på. Tiltakene som gruppen anbefaler skal fremme samarbeid og arbeidsdeling i utdanning og i forsknings- og utviklingsarbeid.

Ekspertgruppen har ikke vurdert de administrative og økonomiske konsekvensene av anbefalingene da dette ikke er presisert eller nevnt i mandatet. Ekspertgruppen har først og fremst sett det som sin oppgave å gi faglige anbefalinger og en retning på hvordan utdanningene bør innrettes i årene som kommer for at samfunnets behov skal dekkes. Kostnadene ved de ulike anbefalingene må utredes når myndighetene har besluttet hvilke strategier og veivalg som er ønskelig å arbeide videre med.

Det er et omfattende mandat, og det har vært begrenset hvor dypt og detaljert det har vært mulig å gå inn i innholdet i alle utdanningene. Men alle UH-institusjoner har nettsider som gir oppdatert informasjon om fagplaner, emnebeskrivelser, litteratur- og pensumlister. Alle institusjonene har også utarbeidet beskrivelse av læringsutbytte og læringsmål som er formulert med utgangspunkt i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. For de som ønsker å få mer informasjon om hvilke kunnskap, ferdigheter og kompetanse studentene skal oppnå innenfor de ulike emnene og på de ulike UH-institusjonene er nettsidene nyttige informasjonskilder.

I det opprinnelige mandatet skulle også gruppen legge fram forslag til innhold i og utforming av partnerskapsavtaler mellom UH-institusjonene og Statped. Dette punktet i mandatet ble senere endret slik at ekspertgruppen kun skal være en dialogpartner når Statped skal starte prosessen med å inngå nye partnerskapsavtaler med UH-institusjonene. Dette er presisert i Utdanningsdirektoratets tildelingsbrev til Statped for 2014 (Utdanningsdirektoratet 2013). Ekspertgruppen har ikke deltatt i møter med/vært dialogpartner med Statped om partnerskapsavtaler når gruppens arbeid avsluttes i juni 2014. Statpeds egen FoU-strategi har ikke vært tilgjengelig for ekspertgruppen da den først vil foreligge i høsten 2014.

Ekspertgruppen har valgt, i tillegg til Statped, også å uttale seg om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), barnehager og skoler som samarbeidspart for UH-sektoren. PPT dekker alle kommuner og fylkeskommuner, den er lov hjemlet i Opplæringsloven og er en samarbeidspart for alle barnehager og skoler, foruten en praksisarena for utdanningene i spesialpedagogikk. Barnehager og skoler er også viktige arenaer for praksis.

I følge mandatet skal ekspertgruppens «vurderinger og anbefalinger ha størst mulig legitimitet i fagmiljøene innen opplæring og utdanning og i samfunnet for øvrig.» Det forutsettes kontakt både med utdanningsinstitusjoner, forskningmiljøer og praksisfeltet (mandatets pkt. 4).

Både utdanning og forskning er en del av UH-sektorens virksomhet. Alle fagmiljøene i sektoren har fått besøk (sekretær) som har intervjuet/samtalt med institusjonens representant(er), og det er avholdt en konferanse (16.09.2013) med sektoren. Videre har ekspertgruppen hatt møter med relevante samfunnsaktører med tilnytning til praksisfeltet. Det viser seg imidlertid at det er vanskelig å komme fram til en entydig anbefaling med forankring i fagmiljøene da meningene er svært varierende. Ekspertgruppen har imidlertid lyttet til synspunktene sektoren har formidlet, og lagt dem til grunn for sine anbefalinger. Gruppen oppfatter at det er forståelse for at ikke alle varierende synspunkter kan komme til uttrykk i en anbefaling, og at ekspertgruppen vil måtte foreta valg som ikke alle nødvendigvis er enige i.

Oppsummert kan en si at Ekspertgruppen i spesialpedagogikk skal gi kunnskapsbaserte anbefalinger om

- framtidige utdanninger i spesialpedagogikk, inklusive nordisk samarbeid på små og sårbare spesialpedagogiske fagområder
- hvilken forskning som best kan bidra til å utvikle praksisfeltene
- hvordan en kan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse.

Jfr. mandat for Ekspert gruppen i spesialpedagogikk, vedlegg 1.

2.2. Ekspertgruppens sammensetning og arbeidsform

Ekspertgruppen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet høsten 2012 og har bestått av følgende personer:

- Berit Rognhaug, instituttleder/professor ved Universitetet i Oslo, representerer spesialpedagogisk utdanning og forskning, leder av ekspertgruppen
- Gerd Ebbesen, assisterende kommunaldirektør i Skedsmo kommune, representerer barnehagesektoren
- Knut Ramberg, direktør Huseby kompetansesenter/seniorrådgiver Utdanningsdirektoratet
- Niels Egelund, professor Aarhus universitet, Nordisk representant innenfor skoleforskning og spesialpedagogisk forskning
- Jorun Sandsmark, spesialrådgiver utdanning i KS, representerer skolesektoren (var medlem i gruppen fram til september 2013)
- Jens Rydland, seniorrådgiver KD, sekretær fram til 01.12.2013
- Camilla Rake, forskningskonsulent UiO, sekretær fra 01.12.2013

I mandatet er det presisert at *"gruppens arbeid skal være åpent og inkluderende, slik at gruppens vurderinger og anbefalinger i størst mulig grad har legitimitet i fagmiljøene, innen opplæring og utdanning og i samfunnet for øvrig"*. I tillegg står det i Meld. St. 18 (2010-2011) at ekspertgruppen skal være pådriver for økt samarbeid og arbeidsdeling og konsentrasjon i de spesialpedagogiske fagmiljøene ved universiteter og høyskoler.

Ekspertgruppens mål har vært at arbeidet i størst mulig grad skal være en deltakerbasert prosess. Dialog med flest mulig har vært viktig. Ekspertgruppen har hatt 13 møter hvor representanter fra kommuner, fylkeskommuner, brukerorganisasjoner, utdanningsinstitusjoner, fagorganisasjoner, Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT), Statped og statlige myndigheter har blitt invitert til innspill og diskusjon. Flere av disse har sendt skriftlige innspill til ekspertgruppen.

Alle utdanningsinstitusjonene som har et spesialpedagogisk utdanningstilbud har blitt invitert inn i arbeidet. I brev av 14.12.12 sendte Kunnskapsdepartementet ut en henvendelse til alle institusjoner som har et slikt tilbud om å melde inn kontaktpersoner til ekspertgruppen. Til sammen 25 universitet og høyskoler svarte at de har ett eller flere utdanningstilbud innenfor det spesialpedagogiske fagområdet.

I den første fasen hadde sekretariatet møte og intervju med alle utdanningsinstitusjonene. Disse møtene ble gjennomført i perioden januar til mai 2013. Målet var å få kartlagt studietilbud, innhold i utdanningene og aktuell forskning på området. Alle fikk på forhånd tilsendt noen spørsmål som de skulle forberede seg på til møtet. Denne intervjuguiden er gjengitt i vedlegg 2. I etterkant av møtet sendte de fleste inn skriftlige svar på disse spørsmålene. Disse er lagret i Forskningsrådets arkiv sammen med de andre skriftlige innspillene ekspertgruppen har mottatt.

I andre fase arrangerte ekspertgruppen den 16. september 2013 et seminar hvor alle utdanningsinstitusjonene og Statped ble invitert til å delta. På seminaret ble ulike problemstillinger knyttet til framtidens spesialpedagogiske utdanninger og innspill til framtidige forskningsbehov drøftet (oppsummering i vedlegg 4).

I arbeidet med å skaffe oversikt over forsknings- og utviklingsarbeid med spesialpedagogiske problemstillinger har NIFU på oppdrag fra ekspertgruppen laget en rapport om spesialpedagogisk forskning i Norge (Holen, Sivertsen og Gjerustad 2013). Oppdragsbeskrivelsen er gjengitt i vedlegg 3.

2.3. Ekspertgruppens forståelse av av faget spesialpedagogikk

Ekspertgruppen forstår spesialpedagogikk som et selvstendig fag, men som fag drar det utvilsomt nytte av kunnskap og forskning innenfor andre fag som pedagogikk, psykologi, sosiologi, medisin, filosofi. På den måten er faget spesialpedagogikk tverrfaglig av natur, lik flere andre samfunnsvitenskapelige fag som for eksempel pedagogikk og psykologi. Faget er kjennetegnet av å være praksisrettet, noe som innebærer en forventning om at utdanningen vektlegger å gi studentene kunnskap om hvordan tiltak planlegges og gjennomføres (handlingskompetanse). Spesialpedagogikk omfatter et vidt kunnskapsfelt som blant annet omfatter kunnskap om lærevansker, funksjonsvansker og funksjonshemninger på individ og systemnivå.

Ekspertgruppen henviser til Reidun Tangens (2014, s. 17-18) beskrivelse og avklaring av faget spesialpedagogikk.

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 risiko for å møte, funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Dette innebærer to sentrale faglige oppgaver:

- 1) å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og
- 2) å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes.

Disse to aspektene ved faget som Tangen (smst) her beskriver er to sider av samme sak, og kan ikke vurderes uavhengig av hverandre. Det primære er å forebygge at vansker oppstår der dette er mulig, og å sette i verk tiltak der vansker og hindringer finnes eller ikke kan forebygges.

Tangen (smst.) sier at faget spesialpedagogikk har de siste tiårene gjennomgått betydelige endringer når det gjelder forståelses- og tilnæringsmåter. Hun skiller mellom tre forståelsesmåter:

Den individuelle forståelsesmåten (Tangen 2014 s. 19) har tradisjonelt tatt utgangspunkt i at funksjonshemming er knyttet til og har sin primære bakgrunn i særtrekk ved individet. Dette karakteriseres som en medisinsk-diagnostisk habiliteringsforståelse og tradisjon. En slik forståelsesmåte gir i første rekke faglig grunnlag for å fokusere på individuelle problemer for å avhjelpe eller kompensere for forsinket utvikling eller mangeltilstand. Primærsatsingen er her å gjøre noe med eller for individet. Denne oppfatningen var lenge enerådende i spesialpedagogikken. Men etter hvert fremsto denne individualistiske forståelsesmåten som utilstrekkelig. Individets miljø og kontekst må også inkluderes i den spesialpedagogiske forståelsesmåten.

Den samfunnsmessige forståelsesmåten (Tangen 2014 s. 20) legger vekt på at lærevansker og funksjonshemming først og fremst er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår i for eksempel en organisasjon, nærmiljøet eller samfunnet. Tiltak for å redusere eller avskaffe funksjonshemminger vil da ha som siktemål å endre disse vilkårene.

Ved å hente elementer fra *den individuelle forståelsesmåten* og *den samfunnsmessige forståelsesmåten* fremtrer *den relasjonelle forståelsesmåten* (Tangen 2014 s.20-21). Innenfor denne forståelsesmåten vurderes individuelle særtrekk og tilstander i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt. I dette perspektivet blir det klart at noen personer kan være funksjonshemmet i noen sammenhenger, og ikke i andre. Løsningen blir dermed å bygge ned hindringer for læring i læringsmiljøet, for eksempel gjennom å bedre den ordinære opplæringen, eller endre fysiske eller organisatoriske hindringer. Spesialpedagogikk innenfor den relasjonelle forståelsesmåten handler om å endre miljøbetingelsene samtidig som den enkeltes forutsetninger styrkes.

Spesialpedagogikkens kjennetegn er at den retter seg mot barn, unge og voksne med særlige funksjons-, lærings- og utviklingsproblemer. Den store variasjonen i forutsetninger, støtte og hjelpebehov er fagets sentrale grunnlag. Faget omfatter flere ulike fagområder, som også finnes i internasjonal terminologi:

- Hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk, speech and hearing)
- Logopedi, språk- og talevansker (speech therapy)
- Sosiale og emosjonelle vansker¹ (behavioral difficulties)
- Spesifikke lærevansker (specific learning disabilities)
- Synspedagogikk (visual impairment)
- Utviklingshemning (intellectual and developmental disability)

De 6 fagområdene som er nevnt, og som både nasjonalt og internasjonalt i stor grad samsvarer med spesialpedagogiske faglige fordypningsområder, er overordnede termer som omfatter en rekke lærevansker, funksjonsvansker og funksjonshemninger. Ekspertgruppen legger til grunn for sine vurderinger og anbefalinger at alle disse fagområdene er en del av faget spesialpedagogikk.

Ekspertgruppen ønsker å påpeke at ikke alle vansker kan forebygges. Men det er mulig å forebygge, blant annet gjennom tidlig innsats, slik at konsekvensene av ulike funksjonsvansker/ funksjonshemninger ikke forsterkes eller fører til skjevutvikling:

¹ Dette fagområdet har mange ulike termer, og her benyttes den termen som er brukt i Meld. St. 18 (2010-2011), Læring og fellesskap.

- enkelte vansker/funksjonshemninger er så komplekse at de ikke kan avhjelpest innenfor rammene av tilpasset opplæring
- noen vil være funksjonshemmet uavhengig av hvor tilrettelagt barnehage, skole og samfunnet forøvrig er
- ikke alle kan lære det samme, men alle kan inkluderes

Spesialpedagogikk er, i tillegg til å omfatte flere fagområder, også *tverrfaglig og flerfaglig*. Det innebærer at flere av fagområdene må suppleres med kunnskap fra for eksempel lingvistikk, psykologi, inklusive nevropsykologi, og medisin, inklusive psykiatri. Dette gjelder særlig innenfor audiopedagogikk, logopedi, sosiale og emosjonelle vansker, synspedagogikk og utviklingshemning.

Spesialpedagogikk er et fag som ikke kun kvalifiserer for arbeid innenfor barnehage og skole. Det kvalifiserer også for arbeid innenfor Statped, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, i kommunal og statlig habiliterings- og rehabiliteringstjeneste og i spesialisthelsetjenesten. *Livsløpsperspektivet* er derfor sentralt innenfor faget. Med utgangspunkt i en inkluderende og relasjonell forståelsesmåte blir også *livskvalitet* et sentralt og overbyggende tema i spesialpedagogikk.

Ekspertgruppen har valgt ikke å ta med “evnerike barn” som et fagområde under faget spesialpedagogikk. Det er omstridt om dette er en del av spesialpedagogikken. Historisk har det ikke vært et sentralt tema i norsk spesialpedagogikk, selv om enkelte vil hevde at det hører hjemme der. Ekspertgruppen vil argumentere for at evnerike barn skal få sitt opplæringstilbud innenfor rammen av tilpasset opplæring.

2.4. Spesialpedagogikk, spesialundervisning, spesialpedagogisk hjelp og tilpasset opplæring

Etter opplæringsloven (1998) § 1-3 skal opplæringen være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev. *Tilpasset opplæring* er et mål for all opplæring og omfatter både tilpasninger innenfor ordinær opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring er lovhjemlet i opplæringsloven (§ 1-3) og er skolens plikt å gjennomføre selv om det ikke innebærer noen individuelle rettigheter. *Spesialundervisning* (særsomt tilpasset opplæring) er derimot en individuell rettighet for den enkelte elev og lærekandidat, og det skal derfor treffes enkeltvedtak om slik opplæring etter reglene i opplæringsloven. Etter opplæringsloven § 5-1 har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til *spesialundervisning*.

Å avgjøre om en elev har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen må vurderes ut fra den enkelte elevs behov. En funksjonshemming eller lærevanske vil i seg selv ikke utløse rett til spesialundervisning. Årsaken til lærevanskene har ikke betydning for retten. Det avgjørende er om eleven har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet eller ikke. Behovet for spesialundervisning er dermed avhengig av følgende:

- forhold knyttet til den enkelte elev (individperspektivet)
- ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet (den relasjonelle forståelsesmåten)
- eller en kombinasjon av individperspektivet og den relasjonelle forståelsesmåten

Om eleven har behov for spesialundervisning vil dermed være avhengig av forhold som ligger utenfor eleven. Dersom eleven har behov for spesialundervisning vil spesialundervisning kunne bestå av en rekke tiltak, både når det gjelder lærerressurser, opplæringsmetodikk, praktisk tilrettelegging og særskilt utstyr eller særskilt tilpassede læremidler. Spesialundervisning foregår både i den ordinære klassen/elevgruppen, i mindre elevgrupper eller i enetimer. Den kan også gis i spesialgrupper eller på egne skoler. Det er derfor stor variasjon i hva slags spesialundervisningstilbud som kan gis. I sum gjør dette det vanskelig å avklare tydelig hva spesialundervisning er siden innholdet i dette kan variere veldig og vil være avhengig av elevens læringsmiljø i den ordinære opplæringen.

Når det gjelder retten til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder etter opplæringsloven § 5-7, har en lagt til grunn en annerledes forståelsesmåte enn for retten til spesialundervisning. I veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er det presisert at en vurdering av om et barn har rett til spesialpedagogisk hjelp skal skje på et selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Det innebærer at behovet for spesialpedagogisk hjelp kun er avhengig av forhold knyttet til det enkelte barn. Denne måten å forstå barnets rett på samsvarer med det Tangen (2014) beskriver som den individuelle forståelsesmåten. Denne måten utelukker individets miljø og kontekst og legger ikke det samme helhetsynet på barn til grunn slik Rammeplanen for barnehagens innhold, gjør. Ekspertgruppens ønsker å peke på at denne forståelsesmåten er utilstrekkelig og en overflytting av bestemmelsen om rett til spesialpedagogisk hjelp bør flyttes over til barnehageloven slik det fremgår av Meld. St. 24 (2012-2013).

Med en slik endring vil Barnehageloven regulere alle pedagogiske tilbud til barn under opplæringspliktig alder. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn hvor barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring. Barn lærer i samspill med andre barn og voksne, og barnets vansker må forstås og løses i lys av det systemet barnet er en del av. Ved å flytte dagens § 5-7 i opplæringsloven til barnehageloven gis det i regelverket muligheter for å se retten til det enkelte barnet i en helhetlig sammenheng. Barn under opplæringspliktig alder som ikke går i barnehagen, vil også fanges opp i en ny bestemmelse i barnehageloven. Disse vil ha lik rett til spesialpedagogisk hjelp som i dag.

Retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et videre spekter av hjelpetiltak enn spesialundervisning. Hjelpen kan for eksempel omfatte lekotekvirksomhet, trenings- og stimulerings tiltak og veiledning til personalet i barnehagen. Det kan dreie seg om motorisk og språklig hjelp som er grunnleggende for den senere utviklingen til barnet. Hovedformålet med hjelpen er å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne i grunnskolen. Den spesialpedagogiske hjelpen skal alltid inkludere tilbud om foreldrerådgivning. Hvordan dette skal gjennomføres, er det opp til kommunen å avgjøre.

Det er viktig å skille mellom spesialpedagogikk og spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. *Spesialpedagogikk* er et fag, mens spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er en rettighet som et barn, en elev eller voksen kan ha rett til, jfr. opplæringsloven (1998).

2.5. Rapportens oppbygging

Kapittel 1 er et sammendrag av ekspertgruppens anbefalinger.

Kapittel 2 er et innledende kapittel der ekspertgruppens fortolkning av mandatet og ekspertgruppens arbeidsform blir gjort rede for. Ekspertgruppens forståelse av faget spesialpedagogikk blir også avklart.

Kapittel 3 presenteres samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse uttrykt gjennom ekspertgruppens informanter.

Kapittel 4 presenteres universitets- og høgskolesektorens beskrivelser av de spesialpedagogiske utdanningene og behovet for framtidige utdanninger og forskning.

Kapittel 5 presenterer ekspertgruppens oppsummering av informasjonsinnhenting om samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse

Kapittel 6 presenteres ekspertgruppens anbefalinger når det gjelder grunnutdanningene

Kapittel 7 presenteres ekspertgruppens anbefalinger når det gjelder framtidige utdanninger i spesialpedagogikk

Kapittel 8 presenteres framtidige behov for forskning som kan styrke praksisfeltene

Kapittel 9 presenterer ekspertgruppens vurderinger når det gjelder helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse

Ingen kan tenke en tanke for meg, lik
som ingen andre enn jeg kan sette på meg
hatten.

- Wittgenstein 1983:10 -

3. Samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse

I kapittel 3 vil behovet for spesialpedagogisk kompetanse presenteres. Ekspertgruppen har vært i dialog med brukerorganisasjoner, representanter for kommuner, fylkeskommuner og fylkesmenn, utdanningsdirektoratet, helsedirektoratet og samtlige universiteter og høyskoler som tilbyr utdanninger i spesialpedagogikk. Høsten 2013 kom det en rapport som vurderer kompetansebehovet i PP-tjenesten som også er tatt med her (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013). Under ekspertgruppens arbeid har Statped vært under omorganisering. Det har medført at vi har fått begrenset informasjon som grunnlag for ekspertgruppens anbefalinger. SEAD (Samisk spesialpedagogisk støtte) har gitt ekspertgruppen informasjon om samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse knyttet til samiske utfordringer. Samlet sett mener ekspertgruppen at vi har fått et tilfredsstillende informasjonsgrunnlag for å gi anbefalinger om det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse.

3.1. Statistikk over utdannede spesialpedagoger

Ekspertgruppen har vært i kontakt med Statistisk sentralbyrå SSB for å undersøke om det var mulig å kartlegge det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse. SSB hadde dessverre ikke mulighet til dette. Imidlertid har SSB statistikk som viser antall personer med barnehagelærer- og lærerutdanning som har en videreutdanning i spesialpedagogikk, og hvilket område de arbeider innenfor (Roksvaag og Texmon 2012).

SSBs statistikk viser at i perioden fra 2007 til 2010 har det skjedd en økning fra 1538 til 1835 barnehagelærere og lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette er en økning på 19,3 %. Rapporten viser at antallet årsverk med barnehagelærere/lærere som har en videreutdanning i spesialpedagogikk er størst i barnehage og grunnskole med 39,1 %, deretter følger voksenopplæring og annen undervisning med 13,6 %, videregående opplæring med 6,5 % og universiteter og høyskoler med 4,7 %. 36,1 % av andelen årsverk med barnehagelærere og lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk arbeider utenfor opplæringssektoren.

3.2. Universiteter og høyskoleers vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet

Når vi spør universitetene og høyskolene om hvilken type spesialpedagogisk kompetanse det vil være behov for i fremtiden blir *språkutvikling og språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker* ofte trukket fram. *Utviklingshemming* løftes også fram som et fagområde der det er behov for kompetanse. Dette er et fagområde de fleste institusjonene ikke har fagkompetanse i, og derfor ikke tilbyr til sine studenter. De spesialpedagogiske fagområdene *logopedi, audiopedagogikk og synspedagogikk* trekkes også fram. Informantene mener også at det er et behov for kunnskap om relevant *lov- og regelverk*, samt *tverretatlig og tverrfaglig samarbeid*. Flere informanter trekker fram at det er behov for kompetanse i *veiledning og rådgivning* på individ- og på systemnivå.

Universitetene og høyskolene mener også at det er et stort behov for kompetanse om barns *normalutvikling* dersom en tidlig skal kunne oppdage og avhjelpe vansker. I denne sammenhengen vektlegger de også kompetanse i *observasjon og kartlegging, kartleggingsverktøy og iverksetting av tiltak*.

Våre informanter mener at det i fremtiden vil være et stort behov for spesialpedagoger, men at det er viktig å se spesialpedagogikken i sammenheng med allmennpedagogikken:

Dersom man skal ta den faktiske situasjonen i dagens skole/barnehage/opplæring og barnas behov for forebyggende og tidlig innsats på alvor, vil det kreve at man utdanner tilstrekkelig spesialpedagoger til å dekke de spesialpedagogiske arbeidsoppgavene som er i skole, barnehage og videregående opplæring. I tillegg vil det være viktig å bedre allmennpedagogikken med tanke på f.eks. tilpasset opplæring, inkludering, kartlegging og tidlig innsats. For å lykkes med inkludering og tilpasset opplæring vil samarbeidet mellom disse to «yrkesgruppene» være påkrevd (Høgskolen i Telemark).

Universitetene og høyskolene mener det er et sterkt behov for å inkludere spesialpedagogiske emner i barnehagelærer og grunnskolelærerutdanningene. Våre informanter er opptatt av at barnehagelærere og lærere skal kunne bidra til at alle barn og elever får en tilpasset og inkluderende opplæring. Det blir spesielt understreket at den spesialpedagogiske kompetansen skal brukes til å gjøre den ordinære opplæringen bedre slik at behovet for spesialundervisning reduseres.

Informantene i UH-sektoren fremhever handlingskompetanse blant barnehagelærere og lærere i skolen som sentralt. De mener det er behov for å øke kompetansen om hvordan man tidlig kan forebygge, avhjelpe og redusere ulike vansker og problemer. De mener derfor at det er nødvendig at barnehagelærere og lærere i skolen har grunnleggende kjennskap til spesialpedagogiske fagområder, spesielt trekkes språk og språkvansker, sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker fram. Informantene mener også at det er behov for at barnehagelærer og lærere i skolen har kompetanse i observasjon, kartlegging og kartleggingsverktøy.

Flere understreker at dersom vi skal følge opp intensjonen om tidlig innsats, så er det et økende behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene. Noen mener derfor at det bør satses på spesialpedagogikk som fordypningsfag i den nye barnehagelærerutdanningen.

Et annet inntrykk ekspertgruppen sitter igjen med etter å ha vært på besøk ved alle universitet og høyskoler som tilbyr spesialpedagogiske utdanninger er den manglende oppmerksomheten om spesialpedagogikken i *de praktiske og estetiske fagene*. Norges Idrettshøgskole mener

derfor at det bør bli utviklet mer kunnskap om spesialpedagogisk kompetanse rettet mot kroppsøving og de andre praktiske-estetiske fagene. I Norges Musikkhøgskoles innspill til ekspertgruppen trekkes musikkterapien fram som et fagområde som bør få en tydeligere plass i de spesialpedagogiske utdanningene. Musikkterapi er både et tilbud, men også en metode som kan anvendes innenfor spesialpedagogikk. Norges Musikkhøgskole anbefaler høgskoler og universitet til å ta inn tilrettelagt musikk som en obligatorisk del av sine spesialpedagogiske fagemner og i profesjonsutdanningene.

Når det gjelder den voksne målgruppen mener universitetene og høgskolene at det er et bredt spekter av behov for spesialpedagogisk kompetanse. Både språktrening, lese- og skriveopplæring og matematikkopplæring er eksempler på sentrale fagområder som trekkes fram. Mange av UH-institusjonene mener at behovet for spesialpedagogisk kompetanse vil øke på grunn av en generelt stigende levealderen og av en utvikling der stadig flere lever lenger med ulike former for kroniske sykdommer og funksjonsnedsettelse. Både kompetanse innenfor fagområdet utviklingshemning, audiopedagogikk, synspedagogikk og logopedi trekkes fram som viktige for voksenalderen.

Det er få universitet og høgskoler som uttaler seg eksplisitt om det spesialpedagogiske kompetansebehovet i helse- og omsorgssektoren. De som uttaler seg viser blant annet til at mennesker med utviklingshemning og andre funksjonshemminger lever lenger enn tidligere, og at det dermed er behov for mer omsorg og pleie som også vil kreve spesialpedagogisk kompetanse. Det blir også pekt på at økt fokus på sysselsetting og livskvalitet for mennesker med ulike funksjonsnedsettelse vil gi økt etterspørsel etter spesialpedagogisk kompetanse.

Det argumenteres for at de spesialpedagogiske utdanningene kan bidra med viktig kompetanse i helse- og omsorgssektoren og omvendt. Spesielt framheves de spesialpedagogiske fagområdene logopedi, audiopedagogikk, synspedagogikk og utviklingshemning som viktige for at helse- og omsorgssektoren skal kunne gi godt tilrettelagt og inkluderende behandling.

3.3. Statlige utdanningsmyndigheters vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet

Ekspertgruppen har vært i kontakt med representanter for fylkesmannsembetene (utdanningsdirektører). De understreker behovet for mer spesialpedagogisk kompetanse inn i barnehagelærerutdanningen; for å sikre barn en god start på livet er det avgjørende at personalet i barnehagen har god kompetanse innenfor språkutvikling. I tillegg rapporterer utdanningsdirektørene om kompetansebehov innenfor atferdsvansker, autismespekterforstyrrelser, ADHD, utviklingshemning, kombinasjonen utviklingshemning og autismespekterforstyrrelser, psykisk sykdom, minoritetsspråklige barn, overgrep og omsorgssvikt hos de minste barna.

Videre påpeker utdanningsdirektørene at det på barnehagefeltet er noen særskilte utfordringer. Styrerne i barnehagene har sjelden delegert myndighet til å fatte enkeltvedtak og spesialpedagogen er ofte en ambulerende fagperson som ikke tilhører barnehagens faste personale. Dermed blir det vanskelig å bygge erfaringsbasert kompetanse om spesialpedagogiske hjelp i barnehagen som organisasjon. Utdanningsdirektørene mener at denne mangelen på kompetansen går ut over rettssikkerheten til barna og at det er nødvendig

å legge mer vekt på regelverket i både grunnutdanningene og i de øvrige utdanningene innenfor spesialpedagogikk.

Utdanningsdirektørene sier også at det er for svak kompetanse om barnehagefeltet innenfor PPT både når det gjelder sakkyndighetsarbeid og systemarbeid. Generelt stiller utdanningsdirektørene spørsmål ved om mastergradsutdanningene i spesialpedagogikk i for stor grad tar utgangspunkt i grunnskolelærerutdanningene på bekostning av barnehagelærerutdanningene.

Utdanningsdirektørene har også pekt på behovet for mer spesialpedagogisk kompetanse for lærere, og at atferdsvansker, språkutvikling og grunnleggende ferdigheter i fagene er de store utfordringene i skolen. I økende grad ser det også ut til at skolevegring, psykisk sykdom og andre diagnoser som for eksempel ME, fører til at elever har høyt fravær. De mener det er behov for kompetanse til å forebygge at slike vansker oppstår, og å hjelpe elever som har slike problem. I tillegg peker utdanningsdirektørene på at kompetanse om og bruken av tvang overfor barn og unge, og evt. alternativer til maktbruk, må bli bedre. Videre uttaler utdanningsdirektørene bekymring for om det er en sammenheng mellom mangel på kompetanse og segregering.

Utdanningsdirektørene som ekspertgruppen har hatt dialog med peker på at voksne med behov for spesialundervisning ofte faller mellom to sektorer, opplæringssektoren og helsesektoren. Det oppleves ofte uklart hvem som har ansvaret for en voksen som trenger rehabilitering etter for eksempel hjerneslag. Og siden voksne ikke går på skole er det ikke naturlig å tenke at opptreningen av de grunnleggende ferdighetene skal bli gitt etter reglene i opplæringsloven.

Utdanningsdirektørene mener kompetanse er en kritisk variabel, og at det er behov for kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen og for lærerne. De frykter for at det er underrapportering av vansker både i barnehagen og i skolen på grunn av for svak kompetanse. De påpeker et behov for forskning på overgangen til barnehage for de minste, overgangen mellom barnehage og skole og på hva som kjennetegner god undervisning.

3.4. Kommuner og fylkeskommuners vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet

Ekspertgruppen har vært i dialog med representanter fra kommuner og fylkeskommuner om hva de mener er det framtidige spesialpedagogiske kompetansebehovet i grunnopplæringen. Ett klart råd ekspertgruppen har fått er å inkludere spesialpedagogiske emner i alle lærerutdanningene. Disse informantene fremhever at de spesialpedagogiske komponentene ikke må leve på siden av allmennpedagogikken, men bør inngå som element i alle fagene. Det er viktig at alle lærerne har en spesialpedagogisk basiskompetanse som innebærer grunnleggende kunnskap om ulike vansker, hvordan de ytrer seg og aktuelle tiltak som bør iverksettes for en heterogen elevgruppe (handlingskompetanse).

Kommunene og fylkeskommunene uttrykker at det er behov for at den ordinære lærerutdanningen gir grunnleggende kunnskap om høyfrekvente vanskeområder som finnes i alle klasserom og innenfor alle utdanningsprogram. Lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale og emosjonell vansker og psykisk sykdom er fagområder som alle lærere må ha kjennskap til. I tillegg peker noen på behovet for mer kunnskap om hvordan

resultater i forbindelse med nasjonale prøver og andre kartlegginger kan brukes for bedre tilrettelegging for enkeltelever.

Det rapporteres også om et behov for å utdanne spesialpedagoger som kan gi råd og ha grundig og god utredningskompetanse på individnivå, samtidig som de også har autoritet, kunnskap og ferdigheter til å veilede på systemnivå. Det er behov for spesialpedagoger som gjennom prosessveiledning kan sikre at elevene får tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringens rammer.

I møtet med sektoren kom det fram at ”tidlig innsats i alle aldre” må være et prinsipp i all opplæring, at det må være systemkrav til TPO, og det bør være en sammenheng mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Representanter fra fylkeskommunene hevder at det er liten kunnskap om grunnleggende ferdigheter blant lærerne. Også i videregående opplæring er det behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter, lesing, skriving og regning i alle fag tilpasset det faglige nivået på de ulike trinnene. Videre mener de at det er behov for mer kompetanse om lovverket, innholdet i læreplaner og kompetanse og innsikt i underveisvurdering og sluttvurdering i videregående opplæring.

Kommunene og fylkeskommunene ekspertgruppen har vært i dialog med mener de spesialpedagogiske utdanningene også må ha mer fokus og kunnskap om skolen som organisasjon. Dette er for eksempel viktig for at en ansatt i PP-tjenesten skal kunne finne den enkelte skoles handlingsrom og mulighet for organisering av læringsmiljø innenfor skolens rammer.

3.5. Pedagogisk psykologisk tjenestes (PPT) vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet og kartlegging av kompetansebehov i PPT

Ekspertgruppa har møtt representanter for PPT i flere kommuner/fylker. De fleste barn/elever går i dag i barnehage og skole, og dette gir en svært heterogen gruppe av barn/elever. Spesialpedagogene børder for ha god kjennskap til det pedagogiske livet i barnehage og skole slik at de kan vurdere og anbefale tiltak med et realistisk læringsutbytte. Tre kompetanseområder blir trukket fram viktige for de som arbeider i PPT:

- kompetanse om tilrettelegging for læring
- kompetanse om kartleggingsverktøy
- kompetanse om broen mellom kartlegging og tiltak

Lederne for PPT i Skedsmo og Oslo kommuner, Hanne M. Olsen og Walter Frøyen, peker på følgende forventninger til PPT, spesielt slik de er uttrykt i Meld St 18 (2010-2011):

- PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng i barns/elevens opplegg i barnehage og skole
- PPT skal arbeide forebyggende
- PPT skal bidra til tidlig innsats

- PPT skal være en faglig kompetent tjeneste på både kommunalt og fylkeskommunalt nivå

Videre påpeker de (Olsen og Frøyen) at forståelsen av begrepet spesialundervisning og forholdet til tilpasset opplæring i hele handlingskjeden er preget av en for enkel forståelse (svart-hvitt tenkning) blant de som tilsettes i PPT. Hvordan skal en forstå hva ”tidlig innsats og tett på” er (Meld. St.18 (2010-2011))? Et vedtak om spesialundervisning er ikke tidlig nok. Det må bygges en bro mellom å vite om en vanske og det å tilrettelegge for god læring for barn/elever med denne vansken. De fastslår at dagens utdanninger ikke dekker gapet mellom å vite om en vanske til det å drive god didaktisk tilrettelegging for barn/elever. Denne broen må det være PPT sitt hovedoppdrag å hjelpe barnehage og skole med, og dagens utdanninger må kunne dekke denne kunnskapen. Utdanningsinstitusjonene må formidle kunnskap om behovet i barnehage og skole, og deres arbeid med elever med særlige behov.

Cameron, Kovac og Tveit ved Universitetet i Agder har gjennomført en undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen (2011). Her har de blant annet kartlagt hvordan de PPT-ansatte oppfatter egen kompetanse. Undersøkelsen viser at PPT-ansatte selv oppfatter sin egen kompetanse som størst innenfor områdene språk-/kommunikasjonsvansker og psykososiale vansker/atferdsvansker, og klart lavest på mer spesifikke vanskeområder som syn, hørsel og autismespekterforstyrrelser.

Når det gjelder systemarbeid, der oppmerksomheten flyttes fra et individperspektiv til forhold som ikke direkte er knyttet til barnet eller spesifikke vansker, mener de ansatte i PPT at de har høy kompetanse innenfor samarbeid med foresatte og tilrettelegging av overgang til skolen. Kompetanse om hjelpeapparatets oppbygging og funksjon og lov- og regelverk om barn med spesielle behov vurderer de også som høy.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Nordlandsforskning kartlagt kompetansen i PP-tjenesten (Hustad, strøm og Strømsvik 2013). En av deres hovedkonklusjoner er at PP-tjenesten har god faglig kompetanse, men i større grad har behov for å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» lærerne i skolen og barnehagelærere i barnehagene. Rapporten avdekker at PPT-tjenesten har behov for økt kompetanse på følgende fagområder:

- Flerkulturalitet og tospråklighet
- Sansemotorikk
- Matematikkvansker
- Utviklingshemning og multifunksjonshemning

Videre viser kartleggingen at det er et behov for kompetanse om lover og forskrifter. PP-tjenesten har god kunnskap om opplæringsloven, men 1 av 5 PP-tjenester melder at de har mangelfull kunnskap om barnehageloven. Kunnskapen om rammeplanen for barnehager er svakere enn kunnskapen om skolens læreplanverk. Det er også behov for økt kunnskap om andre etaters lovverk og forvaltningsloven.

Kartleggingen viser også at PP-tjenesten har mangelfull kompetanse på spesifikke lovområder:

- PP-tjenesten mangler kompetanse på vurderingsforskriftene og vurdering for læring
- tre av fire PP-tjenester har mangelfulle kunnskaper om Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte
- nesten alle PP-tjenester mangler kunnskap om Kunnskapsløftet – samisk

- nær halvparten av PP-lederne mangler kunnskap om retten til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK, j.fr. Opplæringsloven §§ 2.16 og 3.13)
- 1 av 4 PP-ledere mangler kunnskap om rett til spesialundervisning for voksne etter opplæringslovens § 4A-2
- 4 av 10 PP-tjenester har kompetansemangel på rettigheter for lærlinger og lære kandidater

Rapporten peker også på at PP-tjenestens kompetanse i å arbeide systemrettet kan bli bedre. Drøyt 1 av 4 skoleeiere gir uttrykk for at PP-tjenestens kompetanse ikke er tilfredsstillende når det gjelder oppgaver som organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skolen. De mener også at PP-tjenesten mangler både kunnskap om og erfaring fra det daglige livet i skolen. For eksempel opplever de at sakkyndige vurderinger ikke har sterk nok rot i arbeidet på skolene, og at tiltakene som foreslås ofte er vanskelige å realisere i praksis.

3.6. Statpeds vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet

Under ekspertgruppens arbeid har Statped vært under omorganisering og etablert som egen ny virksomhet fra 1. januar 2013. Ifølge Statpeds egen årsrapport for 2013 har Statped i det første driftsåret viet sitt arbeid fra rene administrative endringsprosesser til mer faglig utviklingsarbeid i en nasjonal og flerfaglig kontekst. I dette arbeidet inngår inngåelse av rammeavtaler med landets kommuner. Først på bakgrunn av egne søknader fra kommunene sammenholdt med allerede inngåtte avtaler om kompetanseutvikling i PP-tjenesten, vil man i hver region konkret se hvilket kompetansebehov som etterspørres.

Statped (2014c) arbeider innenfor følgende fagområder (j.fr pkt. 5.6):

- døvblindhet/kombinerte syns- og hørselsvansker
- ervervet hjerneskade
- hørsel
- sammensatte lærevansker
- språk og tale
- syn

Statped har på forespørsel fra ekspertgruppen i brev datert 14.04.2014 redegjort for flere forhold knyttet til Statpeds virksomhet og behovet for kompetanse (Statped 2014d):

Når det gjelder samarbeid med UH-sektoren påpekes det at Statped kan bistå inn i arbeidet med konkrete forskningsprosjekter, tilby praksisplasser og bidra i undervisningen i de spesialpedagogiske utdanningene. Statpeds nye Fag- og tjenesteprofil (2014d) skal danne grunnlaget for de tjenestene som tilbys. Statped arbeider dessuten med en strategi for forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) som vil ferdigstilles høsten 2014. Særlig framheves utviklingen av metoder og arbeidsmåter i det spesialpedagogiske feltet og utvikling av læringsressurser som tar i bruk avansert teknologi som en viktig del av Statpeds FoU-arbeid. I et forsknings-samarbeid med UH-sektoren vil Statped kunne identifisere problemstillinger som det bør prioriteres forskning på. Pr dags dato foreligger det en rekke avtaler mellom Statped og UH-institusjoner. Statped har iverksatt et arbeid med å etablere en enhetlig avtalestruktur som skal sikre organisering og innhold av samarbeidet slik at dette skjer i tråd med Statpeds oppdrag.

Statped er i ferd med å utarbeide en kompetansestrategi som skal sikre kompetanse på alle Statpeds fagområder slik disse er beskrevet i Fag- og tjenesteprofilen (2014c). Derfor har Statped behov for utdanninger som kvalifiserer for arbeid innenfor de tjenesteområdene de skal ha kompetanse på. På grunn av høy gjennomsnittsalder på alle fagområde (fra 50 til 57.7 år) er det viktig å kunne sikre kompetansen innenfor samtlige. Særlig innenfor fagområdene døvblindhet og erhvervet hjerneskade er aldersgjennomsnittet høyt. Men i tillegg til den spesifikke fagkompetanse er det også behov for kompetanse innenfor systemarbeid og flerfaglighet.

Statpeds fagadministrasjonssystem FABRIS (Fag- og brukersystem i Statped) gir informasjon om hvilke tjenester som gis på individ og systemnivå innenfor de seks fagområdene, og hvordan dette fordeler seg geografisk i landet. Statped har inngått rammeavtaler med noen kommuner og fylkeskommuner for å få økt kjennskap til kommunenes/fylkeskommunenes behov. Statped har ikke gitt ekspertgruppen nærmere informasjon om de kompetansebehov som pr i dag kan leses ut av FABRIS.

Ekspertgruppen har mottatt et eget innspill fra Statped nord, avdeling SEAD som har et landsdekkende ansvar for å yte tjenester til samiske barn, unge og voksne med særskilte behov, og yter tjenester på nordsamisk, lulesamisk, sørsamisk og norsk innenfor Statpeds fagområder. I sitt innspill til ekspertgruppen peker SEAD på at det er behov for etterutdanning av spesialpedagoger og ledere og ansatte i pedagogiske sektor. SEAD mener det er behov for at flere spesialpedagoger får kompetanse om samiske samfunnsforhold, samiske språk og samisk kulturkompetanse. Videre mener SEAD at ledere og ansatte i pedagogisk sektor trenger mer kompetanse innenfor fagområder som flerkulturell pedagogikk, tospråklighetspedagogikk, tverrkulturell kompetanse og kulturalytiske perspektiver sett i et spesialpedagogisk perspektiv.

3.7. Brukerorganisasjoner og fagorganisasjoners vurdering av det spesialpedagogiske kompetansebehovet

Brukerorganisasjonene har i møte med ekspertgruppen pekt på behovet for mer kunnskap om hvordan det er å leve med en funksjonshemming og kronisk sykdom, og hvordan dette påvirker muligheten og kapasiteten for læring. Det er behov for grunnleggende kompetanse om læring generelt for å kunne vurdere hvordan for eksempel et sansetap eller en skade påvirker læring.

Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FFO) skriver i sitt innspill til ekspertgruppen at det alltid vil være elever i skolen som har behov for spesialpedagogisk støtte i deler av eller hele opplæringsløpet. Denne støtten må være basert på profesjonskompetanse som blant annet logoped, audiopedagoger og synspedagoger har. FFO mener at det i dag er for få lærere og stillinger med denne type spesialpedagogisk kompetanse. Organisasjonen viser også til at barn med behov for rehabilitering og habilitering ofte får dette i sammenheng med skoledagen. Dette krever samhandling mellom flere sektorer, og at ansatte i de ulike tjenestene har forståelse og kunnskap om hverandre. FFO mener den spesialpedagogiske utdanningen i større grad bør ha en tverrfaglig innretning, slik at studentene lærer å se ulike tegn til vansker så tidlig som mulig.

Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FFO) har i møte med ekspertgruppen argumentert for at det er behov for spesialpedagogisk kompetanse innenfor helsefag. De mener at sykepleiere og helsesøstre bør ha spesialpedagogiske fag og emner inn i sine utdanninger. Men først og fremst mener organisasjonen det er behov for spesialpedagogiske kompetanse som logoped, audiopedagoger og synspedagoger i helse- og omsorgssektoren.

Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU) skriver i sitt innspill til ekspertgruppen at utfordringene på det spesialpedagogiske feltet først og fremst er knyttet til inkludering, likestilling og tilgjengelighet. NFU mener at den spesialpedagogiske utdanningen og forskningen har et forbedringspotensial.

NFU har i dialogmøte med ekspertgruppen tatt til orde for at utdanningene i større grad bør fokusere på at skolen er en del av et større samfunn. De mener at utdanningen av lærere er svak innenfor emner som jus og statsvitenskap, og lite orientert om de formelle styringssystemene. I tillegg peker NFU på at spesialpedagogisk praksis ofte får et diagnosefokus der løsningene blir diagnosespesifikke.

Norsk logopedlag har i sitt innspill til ekspertgruppen understreket behovet for logopedisk kompetanse for elever i grunnopplæringen. Logopedtetteten er lav, mange arbeider i deltidsstillinger og små fagmiljø gjør det vanskelig å bygge opp spisskompetanse i kommunene. Det er ofte lang ventetid og vanskelig å få til intensive tiltak for elevgrupper som ville hatt stor nytte av tidlig og intensiv innsats.

Norsk Audiopedagogisk Forening (NAF) skriver i sitt innspill til ekspertgruppen at behovet for audiopedagogisk kompetanse vil øke som følge av en økende andel voksne med aldersbetinget hørselstap. I tillegg peker de på at hørselsomsorgen framstår som fragmentert ved at innsatsen gis av mange ulike instanser (NAV Arbeidsrådgivning, NAV hjelpemiddelsentral, høresentral og private øre-, nese- og halsklinikker), og at de involverte fagpersonene har bakgrunn i ulike utdanningskulturer, f.eks. audiopedagoger, audiografer, audioingeniører, audiofysikere og logopeder. NAF mener at en måte å redusere en fragmentert hørselsomsorg vil være å samkjøre de audiologiske miljøene² tettere og utvide kompetansen til audiopedagoger, spesielt innen audiologi og logopedi. NAF mener at dette synes vanskelig å realisere innenfor dagens masterprogram. Derfor utfordrer de det etablerte audiologiske miljøet, spesielt de ulike utdanningsinstanser, til i fellesskap å utarbeide en helhetlig utdanningsløp innen audiologi for pedagoger og teknikere.

ISAAC Norge (The International Society for Augmentative and Alternative Communication) viser i sitt innspill til ekspertgruppen på behovet for kompetanse i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I 2012 ble det gjort en presisering i opplæringsloven om at elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen (Opplæringsloven § 2-16, § 3-13, § 4A-13). Dette inkluderer også nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon for de elevene som har rettigheter etter kapittel 5 i opplæringsloven (om spesialundervisning). ISAAC Norge mener det er et behov for at alle som tar en spesialpedagogisk utdanning lærer om ASK. For å styrke fagfeltet og sikre rekrutteringen til kompetansen mener organisasjonen at det er behov for en masterutdanning i ASK, for eksempel gjennom et nordisk samarbeid.

² Ekspertgruppen forstår i denne sammenhengen audiologiske fagmiljøer som audiopedagoger, audiografer, audioingeniører, audiofysikere og logopeder.

ISAAC Norge sier i møtet med ekspertgruppen at opplæring i ASK er en spesialpedagogisk oppgave. Antallet personer som har behov for ASK anslås å ligge et sted mellom 0,4 og 1,2 %. Dette betyr 240 – 720 nye barn årlig, og 4 320 – 12 960 i alderen 1-18 år. Gruppen er stor og uensartet. Organisasjonen mener kunnskap om ASK bør være en del av den spesialpedagogiske grunnutdanningen slik at spesialpedagogene:

- har kjennskap til ulike kommunikasjonssystemer
- kan foreta utredning
- kan legge til rette for og gjennomføre opplæring i ASK
- kan legge til rette miljøet i barnehage og skole for å støtte språklig, faglig og sosial utvikling
- har veiledningskompetanse

Utdanningsforbundet mener i sitt skriftlige innspill til ekspertgruppen at økt kompetanse er en hovedstrategi for å styrke barnehagen og skolens evne til å skape inkluderende læringsmiljø. Forbundet mener at mer spesialpedagogisk kompetanse må inn på de ordinære opplæringsarenaene dersom vi skal lykkes med god og inkluderende tilpasset opplæring og oppnå en reduksjon i omfanget i spesialundervisning.

Utdanningsforbundet påpeker at spesialpedagogisk kompetanse er viktig for en større målgruppe enn bare de som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Kompetansebehovet strekker seg over flere fag- og temaer:

Det er behov for til dømes allmenn, fagleg og didaktisk kompetanse, spesifikk kompetanse knytt til diagnoser og lærevansker, kompetanse i organisasjonsutvikling og systemarbeid og kompetanse i lov og avtaleverk for å bedre regelverksforståinga og -etterlevinga, og at det er behov for kompetanseutvikling på alle nivå i utdanningssystemet.

Det blir pekt på at det er særlig store utfordringer innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram og voksenopplæringen. Det er også behov for å se på sammenhenger mellom opplæring, barnevern, helse og habilitering.

Utdanningsforbundet opplever at det er et behov for flerkulturell og flerspråklig kompetanse og kunnskap om rettighetene etter §§ 2-8 og 3-12 i opplæringsloven. De hevder at mange minoritetsspråklige elever blir feilaktig vurdert til å ha lærevansker og som følge av dette blir tilrådd spesialundervisning, mens de i stedet skulle hatt særskilt språkopplæring, og eventuelt tospråklig fagopplæring på grunnlag av svake norskkunnskaper.

Brukerorganisasjonene og fagorganisasjonene har i liten grad fokusert på voksenalderen i sine skriftlige innspill. Men i et dialogmøte med ekspertgruppen ble det pekt på behov for kompetanse innenfor de spesialpedagogiske fagdisiplinene som logopedi, audiopedagogikk og synspedagogikk. Utdanningsforbundet deler dette synet på kompetansebehovet i sitt skriftlige innspill til ekspertgruppen.

3.8. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse i helse- og omsorgssektoren

Ekspertgruppen har fått innspill fra Helsedirektoratet om spesialpedagogikkens plass i helsesektoren med fokus på spesialisthelsetjenester. Direktoratet er av den oppfatning at det er lite kunnskap om spesialpedagogers plass og rolle i helsetjenesten.

Habilitering/rehabilitering er et kunnskapsområde som er utpreget tverrvitenskapelig og ligger innenfor medisin, sosialvitenskap, psykologi og pedagogikk/ spesialpedagogikk. Spesialpedagoger er en av flere faggrupper som arbeider med habilitering.

Helsedirektoratet opplyser at de ikke er kjent med hvor mange spesialpedagoger som jobber ved de ulike rehabiliteringssentre og -avdelinger i dag. I følge virksomhetsstatistikk som Helsedirektoratet innhentet for spesialisthelsetjenesten per 31.12.08 disponerte habiliteringstjenesten for barn og unge pedagoger/spesialpedagoger tilsvarende 60 årsverk fordelt på de fire helseregionene (Helsedirektoratet 2009). Tallet er på størrelse med tilgangen på psykologer.

I Helsedirektoratets veileder om habiliteringstjenesten for voksne i spesialisthelsetjenesten (2009) står det at målgruppens sammensatte problemstillinger og kjerneoppgavene tjenesten skal dekke, krever tverrfaglig bemanning med bred kompetanse. Spesialpedagoger trekkes fram som sentrale bidragsyttere i habiliteringstjenestens arbeid mot voksenalderen.

3.9. Oppsummering

I det følgende oppsummeres samfunnets behov for spesialpedagogiske kompetanse slik det er beskrevet i kapittel 3. Det skilles ikke her mellom kompetansebehov på ulike aldersnivå/utviklingstrinn. Oversikten er ”grovkornet” og forsøkt ordnet i overordnede kategorier:

- Kompetanse om utviklingspsykologi/normalutvikling
- Kompetanse om tidlig innsats i alle aldre
 - forebygging av vansker
 - språk og samspill
 - begynneropplæring i norsk og matematikk
 - fagdidaktisk kompetanse med vekt på tilpasset opplæring i alle fag
 - kjennetegn på høyfrekvente vansker som lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale og emosjonelle vansker (atferdsvansker), psykisk sykdom, kjennetegn på funksjonshemninger og store lærevansker
- Handlingskompetanse på individ- og systemnivå
 - Kompetanse innenfor forebygging og intervensjon
 - Kompetanse innenfor kartlegging og observasjon
 - Veiledningskompetanse
- Kompetanse innenfor tilpasset opplæring og inkludering
- Kompetanse innenfor tverrfaglig og tverretatlig samarbeid
- Kunnskap om lover og regelverk
- Kompetanse innenfor spesialpedagogiske spesialiseringer:
 - Hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk)

- Logopedi (språk- og talevansker)
 - Sosiale og emosjonelle vansker
 - Spesifikke lærevansker
 - Synspedagogikk
 - Utviklingshemning
- Kulturforståelse, det vil si forståelse for ulike kulturelle og språklige variasjoner, som for eksempel minoritetspråk og minoritetspråklig bakgrunn, urspråk og urspråklig bakgrunn, slik at dette ikke forveksles med behov for spesialundervisning (Meld St 18 (2010-2011))

Universiteter og høyskoler skal arbeide for å fremme lovens formål ved å:

- a) tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.
- b) utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- c) forvalte tilførte ressurser effektivt og aktivt søke tilføring av eksterne ressurser.
- d) bidra til å spre og formidle resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- e) bidra til innovasjon og verdiskapning basert på resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.
- f) legge til rette for at institusjonens ansatte og studenter kan delta i samfunnsdebatten.
- g) bidra til at norsk høyere utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten og utviklingen av høyere utdanningstilbud.
- h) samarbeide med andre universiteter og høyskoler og tilsvarende institusjoner i andre land, lokalt og regionalt samfunns- og arbeidsliv, offentlig forvaltning og internasjonale organisasjoner.
- i) tilby etter- og videreutdanning innenfor institusjonens virkeområde.

Universitets- og høgskoleloven (2005) §1-3.

4. UH-sektorens beskrivelse av spesialpedagogiske utdanninger og spesialiseringer

I kapittel 4 vil ekspertgruppen presentere en oversikt over eksisterende spesialpedagogiske utdanninger og spesialiseringer, deres omfang, innhold og praksistilknytning. Oversikten er hovedsakelig basert på samtaler med representanter fra utdanningene, samt et seminar om framtidens spesialpedagogiske utdanninger og forskning som ble avholdt 16. september 2013. Representanter fra de relevante utdanningsinstitusjonene og Statped var til stede på seminaret og deltok i drøftingene. Ekspertgruppen har også gått gjennom utbyttebeskrivelser for spesialpedagogiske emner, samt forskrifter for barnehagelærerutdanningen (BLU), grunnskolelærerutdanningen (GLU), yrkesfaglærerutdanningene og lektorutdanningen.

En intervjuguide ble benyttet som utgangspunkt for intervjuene. Denne intervjuguiden må ses på som en rettesnor for de samtaler sekretariatet hadde med representanter fra UH-sektoren, og er ikke å betrakte som intervjuguide slik det forstås innenfor forskning.

De overordnede temaene i intervjuguiden vil være førende for kapittelets disposisjon. I tillegg til en overordnet presentasjon av de spesialpedagogiske utdanningene i Norge, vil følgende temaer vil bli behandlet i kapittelet:

- Spesialpedagogiske fagområder
- Inkludering

- Tilpasset opplæring (TPO) og tidlig innsats
- Praksistilknytning
- FoU
- Autorisasjon/profesjon
- Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon

4.1. Utdanningene

Under er en oversikt over de spesialpedagogiske utdanningene i Norge studieåret 2012-2013. Oversikten inneholder bachelor- og masterprogrammer, etter- og videreutdanninger, samt spesialpedagogiske emner som tilbys ved ulike universiteter og høyskoler. Studiene organiseres på ulike måter. En del studietilbud går på heltid, noen på deltid. Noen studier er samlingsbaserte, og noen er betalingsstudier.

Ekspertgruppen har registrert seks universiteter og høyskoler som tilbyr bachelorutdanninger i spesialpedagogikk. Totalt har disse utdanningene om lag 300 plasser. Når det gjelder masterprogrammer, har ekspertgruppen til sammen registrert 28 forskjellige masterutdanninger i spesialpedagogikk eller utdanninger som har en del av utdanningen innrettet mot spesialpedagogiske emner og fagområder. Disse masterutdanningene blir tilbudt ved 18 institusjoner og har om lag 800 studieplasser inkludert både heltids- og deltids plasser. Masterprogrammene kan grovt sett deles inn i to grupper; programmer med spesialisering i et spesialpedagogisk fagområde, og programmer uten slik spesialisering.

Ekspertgruppen har registrert 18 universitet og høyskoler som årlig har om lag 1000 plasser innenfor spesialpedagogiske emner som kan inngå som valgfrie fordypninger i barnehagelærerutdanningen og lærerutdanningene, eller går som etter- og videreutdanningstilbud. Både heltids- og deltids plasser er her regnet med. Det betyr at antallet plasser som blir tilbudt kan variere noe fra det enkelte semester.

I tillegg til utdanningstilbudene under stilles det i de nasjonale forskriftene krav til både barnehagelærerutdanningene, grunnskolelærerutdanningene, faglærerutdanningene og lektorutdanningene som innebærer at spesialpedagogikk må inngå som element i utdanningene. Dette vil bli nærmere beskrevet senere i kapitlet.

Tabell 4.1. Spesialpedagogiske utdanninger i Norge studieåret 2012-2013

| UH-institusjon | Navn på studiene |
|---|---|
| Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning | - Master i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk - uten spesialisering (60 stp – første år i en master hvor siste året tas ved NTNU) |
| Høgskolen i Bergen | - Atferdsvansker (30 stp – emne på bachelornivå) - Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk for barn (30 stp – emne på bachelornivå) - Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk for ungdom (30 stp – emne på bachelornivå) - Syn for lesing og læring (30 stp – videreutdanning for pedagoger) |

| UH-institusjon | Navn på studiene |
|-----------------------------------|--|
| | - Synsnevrologiske vansker og synspedagogisk metodikk (30 stp) |
| Høgskolen i Buskerud | - Spesialpedagogikk (30 stp – emne på bachelornivå som kan inngå som skolerlevant fag i GLU) |
| Høgskolen i Hedmark | - Spesialpedagogikk (30 stp – emne på bachelornivå som kan inngå som skolerlevant fag i GLU) - Master i tilpasset opplæring (120 stp) |
| Høgskolen i Finnmark ³ | - Tidlig innsats og tilpasset opplæring (15 stp i barnehagelærerutdanningen – bachelornivå, tilbys fra høsten 2014) Erfaringsbasertmaster i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. (90 stp) |
| Høgskolen i Lillehammer | - Bachelor i pedagogikk, med obligatoriske emner i spesialpedagogikk (180 stp) - Spesialpedagogikk - Deltagelse og marginalisering (30 stp – emne på bachelornivå) - Master i spesialpedagogikk – to ulike fordypninger (120 stp): o Spesialpedagogisk rådgivning og endringsarbeid o Språk, lesing, skriving – utvikling og vansker - Språk, lesing og skriving (30 stp – emne på masternivå) (også emne i MA-graden, men har eget opptak) |
| Høgskolen i Oslo og Akershus | - Spesialpedagogisk kompetanse i arbeid med barn og unge – barnehagelærerutdanningen (30 stp – emne på bachelornivå) - Barn med særlige behov (30 stp – valgfritt emne i barnehagelærerutdanningen) - Spesialpedagogikk 1 (30 stp – videreutdanning) - Spesialpedagogikk 2 (30 stp – videreutdanning) - Digitale lære- og hjelpemidler i særskilt tilrettelagt opplæring (15 stp – etter-/videreutdanning, samarbeid med Statped) |
| Høgskolen i Nesna | - Grunnstudiet i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk/sosialpedagogikk (30 studiepoeng – emne bachelornivå) - Spesialpedagogikk 2 (30 stp – emne på bachelornivå) - Spesialpedagogikk 3 med valgfrie fordypninger (30 stp – emne på masternivå): a) Samspillsvansker b) Språk-, lese- og skrivevansker |
| Høgskolen i Nord-Trøndelag | - Master i spesialpedagogikk 1 og 2 (60 stp til sammen – første år i en master hvor siste året tas ved NTNU) |
| Høgskolen Stord/Haugesund | - Videreutdanning i spesialpedagogikk (15 stp) Studentene kan velge mellom emnene: A. Problematferd B. Språk- og talevansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker C. Generelle og sanserelaterte lærevansker |

³ Høgskolen i Finnmark ble 01.08.2013 fusjonert med Universitetet i Tromsø og heter nå Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. I rapporten brukes Universitetet i Tromsø om informasjon som er innhentet før denne dato.

| UH-institusjon | Navn på studiene |
|---------------------------|---|
| | D. Veiledning, rådgiving og profesjon |
| Høgskolen i Sør-Trøndelag | - Master i tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 1 og 2 (60 stp til sammen – første år i en master hvor siste året tas ved NTNU, kan også tas som selvstendige emner og årsheter) |
| Høgskolen i Telemark | - Bachelor i spesialpedagogikk (180 stp) - Spesialpedagogikk (30 stp – emne på bachelornivå, i samarbeid med Folkeuniversitetet) - Spesialpedagogikk påbygging (30 stp – avvikles høsten 2014) Emner til som tilbys GLU-studenter: - Spesialpedagogikk med vekt på språk- og kommunikasjonsvansker (15stp) - Spesialpedagogikk med vekt på lese- og skrivevansker (15stp) Videreutdanninger: - Spesialpedagogikk med vekt på matematikkvansker (15stp) - Spesialpedagogikk med vekt på atferds og konsentrasjonsvansker (15stp) - Spesialpedagogikk med vekt på flerspråklighet og lærevansker (15stp) - Spesialpedagogikk med vekt på nevrologiske og sanserelaterte lærevansker (15 stp) - Spesialpedagogikk med vekt på forebygging, rådgivning og samarbeid (15 stp) |
| Høgskolen i Vestfold | - Master i pedagogikk, med fordypning i spesialpedagogikk (120 stp – fordypningsemnene tilbys også som videreutdanningstilbud til lærere og førskolelærere) Fordypningsemner: o Overordnet perspektiv på spesialpedagogisk arbeid (15 stp) o Sosiale og emosjonelle vansker (15 stp) o Språk-lese, skrive og matematikk (15 stp) - Alternativ og supplerende kommunikasjon, modul 1 (30 stp – emne på bachelornivå) |
| Høgskolen i Volda | - Masterstudium i undervisning og læring med spesialpedagogikk som ett av tre valgbare studiespesialiseringer (120 stp) - Spesialpedagogikk (60 stp – videreutdanning) |
| Høgskolen i Østfold | - Spesialpedagogikk 1 (60 stp – emne på bachelornivå) - Master i spesialpedagogikk uten spesialisering (120 stp) |
| NLA Høgskolen i Bergen | - Bachelor i pedagogikk, med spesialpedagogiske emner (180 stp) - Master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk – ingen spesialisering. (120 stp) |
| Norges idrettshøgskole | - Fysisk aktivitet og funksjonshemming (60 stp – påbyggingsstudium) - Tilpassa opplæring i faglærerutdanning i kroppsøving (5 stp – emne på bachelornivå) |

| UH-institusjon | Navn på studiene |
|---|--|
| Norges Musikkhøgskole | <ul style="list-style-type: none"> - Årsstudium i Musikk og helse (60 stp – bachelornivå) - Master i musikkterapi (120 stp) |
| Norges Teknisk- og Naturvitenskaplige universitet (NTNU) ⁴ | <ul style="list-style-type: none"> - Master i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk⁵ – uten spesialisering (120 stp) - Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk studieretning audiopedagogikk (120 stp – gjennomføres i samarbeid med Statped og Signo kompetansesenter, betalingsstudium) - Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk studieretning synspedagogikk (120 stp – gjennomføres i samarbeid med Statped, betalingsstudium) - Erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning (90 stp, betalingsstudium) - Erfaringsbasert master i logopedi (120 stp – med første gangs oppstart 2013, gjennomføres i samarbeid med Statped, betalingsstudium) |
| Universitetet i Agder | <ul style="list-style-type: none"> - Bachelor i spesialpedagogikk (180 stp) - Spesialpedagogikk 1 (30 stp – påbyggingsstudium på bachelornivå) - Spesialpedagogikk 2 (30 stp – påbyggingsstudium på bachelornivå, gjennomføres siste gang høst 2014, fra 2015 nye emner som blir på masternivå) - Masterprogram i pedagogikk, spesialpedagogisk retning – uten spesialisering (120 stp) |
| Universitetet i Bergen | <ul style="list-style-type: none"> - Masterprogram i helsefag – logopedi (120 stp) - Femårig integrert masterprogram i musikkterapi (300 stp) |
| Universitetet i Nordland | <ul style="list-style-type: none"> - Master i logopedi (120 stp) - Master i tilpasset opplæring (120 stp) - Mulighet og vekst. Spesialpedagogiske utfordringer i barnehage og skole (emne på masternivå) |
| Universitetet i Oslo | <ul style="list-style-type: none"> - Bachelor i spesialpedagogikk (180 stp) - Spesialpedagogikk: Lærevansker og særskilte behov i et system og individperspektiv – årsenhet (60 stp – bachelornivå) - Master i spesialpedagogikk (120 stp) To studieretninger <ul style="list-style-type: none"> o Spesialpedagogisk rådgivning o Spesialpedagogisk utviklingsarbeid Begge studieretningene tilbyr følgende fordypninger: <ul style="list-style-type: none"> o Audiopedagogikk – Hørsel, språk og kommunikasjon o Logopedi o Psykososiale vansker o Spesifikke lærevansker o Utviklingshemming - M. Phil in Special Needs Education (120 stp) - Erfaringsbasert master: Erasmus Mundus Special and |

⁴ Master i logopedi ligger ved Institutt for språk og litteratur, de øvrige studiene ved Pedagogisk institutt.

⁵ Det andre året av programmet mottar NTNU i tillegg til sine egne studenter også studenter som har tatt første året av masteren ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH).

| UH-institusjon | Navn på studiene |
|-------------------------------------|--|
| | Inclusive Education (90 stp - samarbeid med University of Roehampton og Charles University) - Master i lesing og skriving i skolen ⁶ (120 stp) |
| Universitetet i Stavanger | - Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogisk retning – fokus på områdene inkluderende pedagogikk, lese- og skrivevansker, og sosiale og emosjonelle vansker (120 stp) - |
| Universitetet i Tromsø ⁷ | - Bachelor i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk (180 stp) - Spesialpedagogikk (30 stp – emne på bachelornivå, tilbys ikke fra høsten 2014, men blir fra da satt sammen "pakker" med videreutdanning fra emner i bachelor i spesialpedagogikk) - Master i logopedi (120 stp) - Master i spesialpedagogikk – uten spesialisering (120 stp) |

4.2. Spesialpedagogiske studier og fagområder

4.2.1. Bachelorprogram i spesialpedagogikk

Av ekspertgruppens intervjuer fremkommer det at utdanningsinstitusjonene mener den *relasjonelle forståelsesmåten* er det dominerende perspektivet i bachelorutdanningene i spesialpedagogikk. Dette kommer også uttrykk i flere ulike emnenavn i de ulike utdanningene. Bachelorutdanningene fokuserer med andre ord på både individuelle og miljømessige forutsetninger for læring og utvikling.

Språk- og kommunikasjonsvansker, sammen med sosiale og emosjonelle vansker, er de fagområdene som bachelorutdanningene i spesialpedagogikk er mest opptatt av. Lese- og skrivevansker og matematikkvansker er også studieemner som noen av bachelorutdanningene tilbyr. Men på bakgrunn av utdanningsinstitusjonenes emnebeskrivelser og studieplaner kan det virke som om dette er fagområder som er mindre sentrale i utdanningene.

Utviklingshemning er et emne som noen av utdanningsinstitusjonene har som tema i bachelorprogrammene. Men det er litt uklart hvor sentralt og omfattende dette området er i utdanningene.

Selv om det ikke er et gjennomgående tema i alle utdanningene, kan det se ut som om kompetanse om spesialpedagogisk innsats i en flerkulturell kontekst er et emne ved flere utdanningsinstitusjoner. NLA Høgskolen i Bergen har for eksempel et emne i interkulturell pedagogikk og Høgskolen i Telemark har et emne i flerspråklighet og læreavansker.

Bachelorprogrammene i spesialpedagogikk er i liten grad opptatt av temaer fra fagområdene logopedi, hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk) og synspedagogikk. Ut i fra

⁶ Studieprogrammet er et samarbeid mellom ISP, IPED og ILS ved UiO og HiOA. Det er ikke et spesialpedagogisk program, men inneholder spesialpedagogiske emner knyttet til lesing og skriving.

⁷ Universitetet i Tromsø ble 01.08.2013 fusjonert med Høgskolen i Finnmark og heter nå Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet

det vi har klart å kartlegge er det kun ved Universitetet i Oslo at disse fagområdene i særlig grad berøres i bachelorutdanningene. Temaet alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) forekommer nesten ikke i de spesialpedagogiske utdanningene⁸. Spesialpedagogisk kompetanse i de mer praktiske og estetiske skolefagene som kroppsøving og musikk er også fraværende perspektiv i fagområdene som bachelorprogrammene tilbyr.

Det er også noe uklart i hvor stor grad utdanningsinstitusjonene tilbyr opplæring i utviklingspsykologi. Både NLA Høgskolen i Bergen og Universitetet i Tromsø nevner eksplisitt utviklingspsykologiske perspektiver og barn og unges utvikling i sine emnebeskrivelser. Dette betyr ikke at de andre utdanningsinstitusjonene ikke er opptatt av dette temaet, men det utviklingspsykologiske perspektivet fremstår som utydelig i de studie- og emneplanene som utdanningsinstitusjonene har utarbeidet.

Opplæring i opplæringsloven og lovverk som er aktuelt for arbeid med barn og elever med særskilte behov, som sakkyndig vurdering, individuell opplæringsplan og individuell plan, legges vekt på i så å si alle utdanningene.

4.2.2. Masterprogram i spesialpedagogikk

Utdanningsinstitusjonene mener selv at den *relasjonelle forståelsesmåten* er det dominerende perspektivet i masterutdanningene og at både individ- og systemperspektivet er komplementære dimensjoner i studiene. Dette kommer tydeligst fram i masterprogrammene uten spesialpedagogisk fagspesialisering. Utdanningene med en spesialpedagogisk spesialisering som logopedi, synspedagogikk og audiopedagogikk, har også en relasjonell forståelse selv om denne synes å være nærmere knyttet til den konteksten som det enkelte individ tilhører. Målet for en logopedisk opplæring og behandling vil for eksempel være at klientens språk, tale og kommunikasjonsferdigheter skal fungere mest mulig optimalt ut i fra klientens egne forutsetninger, slik at han eller hun kan fungere best mulig i alle kommunikasjonssammenhenger og relasjoner.

Både individ- og systemperspektivet er framtrædende i læringsutbyttebeskrivelsene til masterutdanningene uten spesialisering. Utdanningene er altså opptatt av både de individuelle og miljømessige forutsetningene for læring og utvikling.

Det overordnede bildet av hvilke fag- og vanskeområder som inngår i utdanningene er ganske tydelig. Språkutvikling, språkvansker, lese- og skriveutvikling er de dominerende temaene i de masterprogrammene som ikke har fagspesialisering. Det kan se ut som om flerspråklighet eller andrespråksperspektivet er sentrale tema i studieemnene som handler om språkutvikling og språkvansker. Sosiale og emosjonelle vansker er også temaer som går igjen i de fleste masterutdanningene.

Svært få studier tilbyr emner i matematikkvansker. Ut i fra det ekspertgruppen kan se er det bare ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, NTNU og Høgskolen i Vestfold at matematikk og matematikkvansker er nevnt i navnet på studieemnene i masterprogrammene uten fagspesialisering. Ved noen utdanninger er likevel temaer som matematikkvansker en del av andre fag- og emneområder. Ekspertgruppens hovedinntrykk er at dette er et fagområde og emne som få spesialpedagogiske utdanninger prioriterer eller har kompetanse i.

⁸ Høgskolen i Buskerud og Vestfold (tidligere Høgskolen i Vestfold) tilbyr videreutdanning i ASK. Utdanningen tilbys i to moduler på 30 studiepoeng hver.

Det er bare Universitetet i Oslo som spesifikt nevner utviklingshemming som et eget fagområde eller tema i sitt utdanningstilbud. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er det ingen av utdanningsinstitusjonene som tilbyr som studieemne på mastergradsnivå.

Masterprogrammene er i liten grad opptatt av de praktiske og estetiske fagene som utgjør en stor andel av de fagene elever i grunnopplæringen har. Men både Norges Idrettshøgskole, Universitetet i Bergen (Griegakademiet) og Norges Musikkhøgskole har kompetanse og tilbyr studieemner som vil være viktige for å tilrettelegge opplæringen i de praktiske og estetiske fagene for barn med særskilte behov.

Det er vanskelig å få en oversikt over om og i hvor stor grad UH-sektoren tilbyr fag og emner hvor lærings- og utviklingspsykologi står sentralt. En kan anta at dette er temaer som er utgangspunktet for mange av utdanningene i mange fag og studieemner, men ekspertgruppen mener det er vanskelig å gi en generell vurdering av hvor aktuelt dette temaet er i de ulike utdanningene.

Majoriteten av utdanningene uten spesialisering har kompetanse om lov og reglement som tema i sine utdanninger, men hvor stor del av studiene de aktuelle styringsverktøyene og regelverkene utgjør er uklart.

4.2.3. Spesialpedagogiske emner i profesjonsutdanningene og spesialpedagogiske etter- og videreutdanningstilbud

Alle utdanningsinstitusjonene uttrykker i intervjuene at den relasjonelle forståelsesmåten er det dominerende perspektivet i sine spesialpedagogiske utdanninger. Dette kommer også til uttrykk i flere ulike emnenavn i de spesialpedagogiske utdanningene. *Lærevansker i et individ- og relasjonsperspektiv* (Høgskolen i Hedmark) og *Forebyggende arbeid på system- og individnivå* (Universitetet i Nordland) er noen eksempler på dette.

Grunnskolestudenter eller lærere som arbeider i grunnskolen er den primære målgruppen for de fleste av utdanningstilbudene som universitetene og høgskolene tilbyr innenfor denne kategorien. Dette er naturlig siden de fleste utdanningsinstitusjonene er høgskoler som også tilbyr grunnskolelærerutdanninger. De spesialpedagogiske emnene som tilbys kan inngå som skolerelevant fag på 30 studiepoeng det fjerde året av grunnskolelærerutdanningen.

Noen høgskoler tilbyr imidlertid spesialpedagogikk rettet særskilt mot barnehagelærere og problemstillinger knyttet til barn under opplæringspliktig alder. Det klareste eksempelet ekspertgruppen har funnet er Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Her tilbys spesialpedagogiske emner og årsheter særskilt rettet mot barnehagelærere. Og fagområdene som i hovedsak blir tilbudt er emnene språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Inntrykket er likevel at det er problemstillinger knyttet til grunnskolen som blir prioritert og som er hovedmålet for de fleste utdanningstilbudene.

I forbindelse med den nye barnehagelærerutdanningen er det noen høgskoler som planlegger å starte spesialpedagogiske fagtilbud som en valgbar fordypning i bachelorgraden i barnehagelærerutdanningen. Men hovedinntrykket våren 2013 var likevel at de fleste av

høgskolene ikke hadde ferdig utarbeidede planer om å tilby spesialpedagogiske emner som egen valgfri fordypning i den nye barnehagelærerutdanningen.

Fagområdene varierer ved de ulike universitetene og høgskolene. På den ene siden har vi de utdanningsinstitusjonene som prioriterer å fordype seg i noen utvalgte fagområder. De mest vanlige fordypningsområdene er sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og språk og kommunikasjonsvansker. Lærevansker og særskilte behov i et individ- og systemperspektiv er tema og emner som mange utdanningsinstitusjoner tilbyr. Studentene har derfor i henhold til fagplanene et godt utgangspunkt for å få kompetanse om individuelle og miljømessige forutsetninger for læring og utvikling.

Det kan synes som om det er den generelle tilnærmingen med mange emner og fagområder som er mest vanlig i de spesialpedagogiske utdanningstilbudene. Her gis studentene en bred og generell innføring i spesialpedagogikk som fag, og en er innom mange fagområder. Et eksempel på denne kategorien er Universitetet i Tromsø hvor det faglige innholdet i emnet er lagt opp slik at studentene får en grunnleggende forståelse av spesialpedagogikk som fag, en spesialpedagogisk vinkling på utvikling og læring og en breddeorientering om utviklingsforstyrrelser, funksjonsvansker og lærevansker.

Kompetanse innenfor matematikkvansker synes å være et fagområde som i mindre grad blir lagt vekt på og tilbudt som emne i utdanningene. Dette kan sies å være litt overraskende med tanke på den sterke betydningen regning/matematikk som grunnleggende ferdighet har i læreplanene i grunnopplæringen. Temaer som logopedi, språk, hørsel og kommunikasjon/audiopedagogikk, synspedagogikk og kompetanse om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) forekommer også sjelden. Ved NTNU gis det imidlertid, i samarbeid med Statped, et studietilbud om videreutdanning innenfor audiopedagogikk og synspedagogikk (erfaringsbasert master, betalingsstudium).

For de som ønsker kompetanse i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) finnes det kun ett studietilbud, som gis ved Høgskolen i Vestfold og Buskerud (tidligere Høgskolen i Vestfold). Dette er et videreutdanningstilbud for blant annet spesialpedagoger som er modul- og samlingsbasert, og delvis nettbasert.

Det er også varierende i hvor stor grad utdanningsinstitusjonene tilbyr opplæring i utviklingspsykologi. Opplæring i barnehageloven, opplæringsloven og lovverk som er aktuelt for arbeid med barn og elever med særskilte behov, for eksempel forvaltningsloven og forskrift om individuell plan, legges vekt på i noen studietilbud. Men også her kan vektingen av dette synes å være for liten i forhold til den betydningen kunnskap om lov og regelverket har for at en barnehagelærer og lærer skal kunne ivareta barnas og elevenes rettigheter.

Spesialpedagogisk kompetanse i de mer praktiske og estetiske fagene som kroppsøving og musikk er også fraværende perspektiv i studietilbudene i denne gruppen.

4.2.4. Oppsummering

Det relasjonelle perspektivet er det mest dominerende i de spesialpedagogiske utdanningene. Av fagområder er sosiale og emosjonelle vansker og lese- og skrivevansker godt representert i utdanningenes studieemner. Også språk- og kommunikasjonsvansker er fagområder som er sentrale i mange utdanninger. Fagområder som får mindre oppmerksomhet er hørsel, språk og

kommunikasjon/audiopedagogikk, synspedagogikk, sjeldne funksjonshemninger og utviklingshemning. Matematikkvansker får også relativt lite oppmerksomhet. Det er noe uklart for ekspertgruppen hvor stort omfang temaet utviklingspsykologi har i de ulike programmene og emnene.

4.3. Inkludering

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norske myndigheters utdanningspolitikk. I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* står det at inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventinger til læring for alle.

I ekspertgruppens intervju samtaler med representanter fra UH-sektoren var ekspertgruppen opptatt av følgende spørsmål:

1. Hvordan forstås begrepet inkludering i utdanningene?
2. Hvordan arbeider utdanningene med inkluderingsbegrepet i undervisningen?
3. Hvor sentralt er dette i utdanningene?

I møte med utdanningsinstitusjonene svarer de at inkluderingsbegrepet forstås som et overordnet målbegrep og at det går som en rød tråd gjennom alle de spesialpedagogiske emnene. Det gjenspeiles på alle nivåer i undervisningsprosessen fra planlegging, gjennomføring og evaluering. Inkluderingsbegrepet er med andre ord et sentralt tema i de spesialpedagogiske utdanningene.

De fleste av utdanningsinstitusjonene har også emne- og studiebeskrivelser som omtaler inkludering. Ett eksempel er emnet *2MIT03 Inkludering* ved Høgskolen i Hedmark hvor en kandidat ved fullført emne skal ha følgende læringsutbytte (utdrag):

- inngående kunnskap om inkluderingsbegrepet og dets historiske røtter og utvikling i nasjonalt og internasjonalt perspektiv
- innsikt i inkluderingstenkningens betydning i et globalt perspektiv
- kan gjøre rede for og drøfte kjennetegn ved en inkluderende praksis
- kan anvende sine kunnskaper for tilrettelegging av en inkluderende praksis
- kan kritisk analysere anvendelsen av inkluderingsbegrepet
- kan vurdere og respektere etiske implikasjoner av inkluderingstenkningens menneskesyn

Inkluderingsbegrepet ivaretas på mange ulike måter i undervisningen. Det er for eksempel tatt opp i pensumlitteratur, på forelesninger, i praksisarbeid, i problembasert læring og seminarer, og gjennom individuelle og gruppebaserte oppgaver.

For enkelte av de masterutdanningene med spesialpedagogisk fagspesialisering som logopedi, synspedagogikk og språk, hørsel og kommunikasjon/audiopedagogikk, er inkluderingsbegrepet noe mindre tydelig enn i masterutdanningene uten spesialisering. Det er sjeldnere at dette er temaer i læringsutbyttebeskrivelsene for de utdanningene som vi har kartlagt. Dette betyr ikke nødvendigvis at inkludering for disse utdanningene ikke er viktig, men det kan være et tegn på at utdanningene har et større individfokus og har en annen målgruppe som gjør at inkluderingsbegrepet ikke oppleves som like viktig å prioritere. Ekspertgruppen har fått et skriftlig innspill fra NTNU som synliggjør nettopp dette:

Logopedi er et fag- og forskningsfelt som handler om kommunikasjons-, språk-, tale-, stemme- og svelgevansker og behandlingen av disse. Utfordringer på disse områdene er ikke nødvendigvis knyttet til læringsproblemer og inkluderingsproblematikk. Eksempelvis kan et barn som stammer fungere svært godt på skolen, men stammingen vil imidlertid kunne være en belastning i relasjonelle sammenhenger.

Mange av de utfordringene logopeder arbeider med vil være knyttet til helseproblematikk og rehabilitering, snarere enn til opplæring – eksempelvis afasibehandling eller behandling av svelgevansker.

4.3.1. Oppsummering

Inkluderingsbegrepet er ved de fleste utdanningsinstitusjonene godt ivaretatt i de overordnede beskrivelsene av studiet, i emnebeskrivelsene og i læringsutbyttebeskrivelsene. Begrepet kan sies å gå som en rød tråd gjennom alle utdanningene. Ekspertgruppen har imidlertid ikke informasjon eller data til å si noe om hvordan studentene selv opplever inkluderingsbegrepet blir ivaretatt i den undervisningen de får.

4.4. Tilpasset opplæring (TPO) og tidlig innsats

Tilpasset opplæring er et prinsipp nedfelt i Opplæringsloven (1998) og legges til grunn for det pedagogiske tilbudet i barnehage og skole. Kompetanse om tilpasset opplæring i grunnopplæringen er et sentralt behov. Tidlig innsats og forebygging er også sentrale kompetansebehov i både barnehage- og grunnopplæringen. Etter opplæringsloven § 1-3 skal opplæringen være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev og skolen skal sette inn tiltak tidlig (Opplæringslova 1998).

Tidlig innsats er blitt et bærende prinsipp for utdanningsmyndighetenes strategi for å sikre at alle elever får et tilfredsstillende læringsutbytte som kan kvalifisere for arbeid og videre utdanning. Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* understreker at det viktigste er at elevene blir gitt et godt og profesjonelt opplæringstilbud, at innsatsen settes inn tidlig og at resultatene vurderes.

Følgene spørsmål sto sentralt i ekspertgruppens intervjuer:

1. Hvordan forstås begrepet tilpasset opplæring i utdanningene?
2. Hvilke metoder brukes i utdanningene slik at studentene får en praktisk og relevant kompetanse til å sikre elevene tilpasset opplæring?
3. På hvilke måter tas prinsippet om tidlig innsats inn i utdanningene?
4. Får studentene innføring i ulike metoder for kartlegging og observasjon for å kunne tilpasse opplæringen til den enkeltes behov/gjennomføre spesialundervisning, og i tilfelle hvilke?

4.4.1. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring synes å være et sentralt begrep i alle utdanningene. Dette gjenspeiles for eksempel i emnenavn som *Tilpasset og inkluderende opplæring* (Universitetet i Tromsø) og

Spesialpedagogikk med vekt på tilpasset opplæring (Høgskolen i Telemark). Begrepet tilpasset opplæring er også brukt i mange av titlene på masterstudiene som tilbys.

Tilpasset opplæring beskrives som et paraplybegrep som gjelder alle elever og all opplæring. Det forstås også som et prinsipp som også skal gjelde for den spesialundervisningen elevene får:

Studiet bygger på en forståelse av tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø som et overordnet prinsipp som gjelder alle elevene, også for elever som har behov for spesialundervisning (informant fra UH-sektoren).

Tilpasset opplæring blir også presentert som et virkemiddel for å forebygge og redusere behovet for spesialundervisning og det knyttes ofte til tidlig innsats og kartlegging av individuelle forutsetninger for læring og utvikling.

Ved en høyskole presenteres begrepet imidlertid mer som en politisk trend enn som et nytt pedagogisk begrep:

Tilpasset opplæring blir i stor grad presentert som en politisk trend. Det blir vist til manglende pedagogiske rammer for at begrepet tilpasset opplæring kan sies å bære med seg noe nytt for pedagogisk virksomhet. [...] Det eksisterer ikke en særlig pedagogikk for tilpasset opplæring. Våre studenter får trening i å vektlegge god pedagogikk og ikke god pedagogikk. Dette gjøres ved å gi studentene innsikt i grunnlagslitteratur om den pedagogiske virksomheten.

De spesialpedagogiske spesialiseringene som logopedi, audiopedagogikk og synspedagogikk synes å ha mindre fokus på *tilpasset opplæring*, selv om tilpasset opplæring relatert til spesifikke vansker innenfor disse fagområdene er selve fagområdets substans. *Tidlig innsats* står imidlertid sentralt, og da særlig med vekt på kartlegging og iverksetting av relevante tiltak tidlig.

Utdanningene bruker varierte metoder for å sikre at studentene får kompetanse til å sikre elevene tilpasset opplæring: forelesninger, seminarer, casedrøftinger, studentoppgaver, PBL, praksis. Men alle institusjonene bruker ikke nødvendigvis alle arbeidsformene. Alle utdanningene ser ut til å ha både individ- og systemfokus i undervisningen.

4.4.2. Tidlig innsats

Utdanningene er i all hovedsak opptatt av tidlig innsats og betydningen av denne strategien. Det er et tema som er gjennomgående i mange av utdanningene og som sees i sammenheng både på individ- og systemnivå.

Opplæring i konkrete metoder for kartlegging og observasjon kan være redskap eller verktøy som kan være en forutsetning for å oppdage barn og elever i risikozonen og iverksette tidlig intervensjon. De fleste utdanningene oppgir at studentene får innføring i ulike metoder for kartlegging og observasjon. Men dette ser ut til å foregå på et mer overordnet nivå ved et flertall av institusjonene.

Alle bachelorutdanningene i spesialpedagogikk har utarbeidet læringsutbyttebeskrivelser som innebærer at studentene må ha kunnskap og ferdigheter i kartlegging og observasjon. Også de fleste masterutdanningene har læringsutbyttebeskrivelser som viser at kartleggingskompetanse, observasjon og testkompetanse er viktige tema og emner i

utdanningene. De profesjonsrettete utdanningene har også metoder for kartlegging som tema, men det er noe ulikt i hvor stor grad studentene faktisk blir lært opp i å bruke slike tester og kartleggingsverktøy.

Mange av institusjonene sier at de introduserer studentene for aktuelle testmetoder, men at de ikke får kompetanse til selv å bruke disse. Målet er først og fremst at studentene skal få gode kunnskaper om relevante kartleggingsverktøy og kunne analysere og reflektere omkring relevansen av ulike diagnostiserings- og kartleggingsverktøy i spesialpedagogisk sammenheng. En eventuell sertifisering for å bruke testmetoder må de da ta senere på et annet studium eller på masternivå i spesialpedagogikk.

Utdanningene tar opp tidlig innsats blant annet gjennom pensumlitteratur, forelesninger, PBL, studentoppgaver, praksis. Men alle institusjonene bruker ikke nødvendigvis alle arbeidsformene, og ikke alle utdanningene oppgir hvordan/om det arbeides med tidlig innsats.

4.4.3. Oppsummering

Både tilpasset opplæring og tidlig innsats er sentrale i de aller fleste utdanningene. Studentene får også innføring i ulike metoder for observasjon og kartlegging for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger. De spesialpedagogiske utdanningene med spesialiseringer som logopedi, audiopedagogikk og synspedagogikk er i mindre grad opptatt av begrepet tilpasset opplæring, mens tidlig innsats står sentralt, og da særlig med vekt på kartlegging og iverksetting av relevante tiltak tidlig. Selv om tidlig innsats som begrep står sentralt, er inntrykket at mange av utdanningsinstitusjonene ikke alltid har operasjonalisert begrepet slik at det kan brukes konkret i de ulike emnene og fagområdene. Det kan synes som om utdanningsinstitusjonene tilnærmer seg begrepet på et overordnet nivå, som en visjon eller mål. Men det er vanskeligere å få tak i hvilke konkrete ferdigheter og kunnskaper studentene får om tidlig innsats som skal brukes i den praksisen de møter i barnehagen og skolen.

Ekspertgruppen vil påpeke at inkludering og TPO kan vurderes som to sider av samme sak, der TPO er en del av inkluderingsbegrepet. Når det framkommer ulike syn fra UH-sektoren kan det muligens skyldes at TPO blir behandlet som teoretisk emne uten substansielt innhold knyttet til de aktuelle fagområdene som skal tilpasses elevenes forutsetninger. Jfr. pkt. 6.1.1.som henviser til kilder som viser at lærerne på campus i liten grad er opptatte av hva studentene har bruk for i praksis.

4.5. Praksis

Spørsmålene vi skal forsøke å besvare her er:

- Hvilke krav til praksis er det i studiene, herunder krav til omfang og type praksis?
- Finnes det tilstrekkelig med praksisplasser?
- Hvordan sikrer og utvikler man veiledere og veiledningskompetanse?

4.5.1. Praksis i bachelorprogrammene i spesialpedagogikk

I tabellen under har vi listet opp de krav til praksis som ekspertgruppen har registrert ved de seks bachelorprogrammene i spesialpedagogikk. Tabellen gjelder studieåret 2012-2013.

Tabell 4.5.1. Krav til praksis i bachelorutdanningene i spesialpedagogikk studieåret 2012-2013.

| UH-institusjon | Krav til praksis |
|-------------------------|---|
| Høgskolen i Lillehammer | Ja, 2 uker i praksis som observatør på skoler |
| Høgskolen i Telemark | Ja, 1 uke observasjonspraksis i det første året |
| NLA Høgskolen i Bergen | Nei |
| Universitetet i Agder | Ja, to obligatoriske praksisperioder |
| Universitetet i Oslo | Ja, 7 ½ uker fordelt på andre og tredje året |
| Universitetet i Tromsø | Nei |

Sammenliknet med barnehagelærer- og lærerutdanningene (se pkt. 4.5.3) stilles det i liten grad krav til praksis i de seks bachelorprogrammene, og to av programmene har ikke krav i det hele tatt. Universitetet i Oslo har satset på praksis, og stiller krav til om lag 40 dagers praksis. Det er mangel på økonomiske ressurser som rapporteres er hovedårsaken til at praksis ikke er mer dominerende i utdanningene.

Det er observasjon i barnehage, skole eller PPT som er den dominerende formen for praksis. Det kan derfor virke som om studentene i liten grad får prøve sin kompetanse og sine ferdigheter i virkelige situasjoner. Observasjonspraksisen blir i noen tilfeller også brukt som en del av et FoU-arbeid hvor praksisen er utgangspunkt for et skriftlig arbeid.

Det er litt ulikt i hvor stor grad det oppleves som vanskelig å få tak i praksisplasser. Høgskolen i Lillehammer rapporterer at det er en utfordring å finne nok praksisplasser, mens Universitetet i Oslo opplever at det er tilstrekkelig med praksisplasser på bachelorstudiet.

Ekspertgruppen har fått lite informasjon om hvordan institusjonene sikrer veiledere og veiledningskompetanse ved praksisstedene. Det kan virke som om dette ikke har stor prioritet siden mye av praksisen er observasjon og ikke aktiv deltakende praksis.

4.5.2. Praksis i masterprogrammene i spesialpedagogikk

I den følgende tabellen har vi oppsummert de krav til praksis og omfang som masterprogrammene i spesialpedagogikk har. Tabellen gjelder studieåret 2012-2013.

Tabell 4.5.2. Krav til praksis i masterutdanningene i spesialpedagogikk studieåret 2012-2013

| Utdanningsinstitusjon | Masterprogram uten spesialpedagogisk spesialisering | Masterprogram med spesialpedagogisk spesialisering |
|-----------------------|---|--|
|-----------------------|---|--|

| Utdanningsinstitusjon | Masterprogram uten spesialpedagogisk spesialisering | Masterprogram med spesialpedagogisk spesialisering |
|---|---|--|
| Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning | Ja, 45 timer på SP1 (30 poeng) Ja, 60 timer på SP2 (30 poeng) | |
| Høgskolen i Finnmark | Ingen krav til praksis | |
| Høgskolen i Hedmark | Feltarbeid 30 timer det første året. | |
| Høgskolen i Lillehammer | Ingen krav til praksis | |
| Høgskolen i Nord-Trøndelag | Ja, tilsvarende to ukers arbeid på Spesped 1 (30 poeng) og Spesped 2 (30 poeng) | |
| Høgskolen i Vestfold | Ingen krav til praksis | |
| Høgskolen i Volda | Ingen krav til praksis | |
| Høgskolen i Østfold | Feltarbeid 4 uker på første året på masteren. | |
| NLA Høgskolen i Bergen | Ja, 2 uker | |
| Norges Musikkhøgskole | Ja, 160 timer på master i musikkterapi | |
| NTNU | Ja, 5 uker praksis på første året master i spesialpedagogikk | Ja, 1-2 uker på hvert emne i følgende fag: - Audiopedagogikk - Synspedagogikk Master i logopedi har krav til praksis inkludert i flere fagområder |
| Universitetet i Agder | Ingen krav til praksis | |
| Universitetet i Bergen | | Ja, 15 studiepoeng praksis master i logopedi |
| Universitetet i Nordland | Ingen krav til praksis | Ja, 8 uker i master i logopedi |
| Universitetet i Oslo | | Ja, 10 uker |
| Universitetet i Stavanger | Grunnskolelærerstudentene har krav om 4 ukers praksis første året. Ingen krav til øvrige studenter. | |
| Universitetet i Tromsø | Ingen krav til praksis | Ja, 8 uker |

Tabellen foran viser at det er et markant skille i krav til praksis mellom masterprogrammene med og uten spesialpedagogiske spesialiseringer. De førstnevnte utdanningene har alle krav

om praksis, og omfanget er betydelig større enn i utdanningsprogrammene uten spesialisering.

Sammenliknet med barnehagelærer- og lærerutdanningene stilles det i svært liten grad krav til praksis i masterutdanningene i spesialpedagogikk, og da særlig i masterutdanningene som ikke har en spesialpedagogisk fagspesialisering.

Mens det virker som masterprogrammene med spesialisering i stor grad har praksis som handler om å være aktive deltakere i en arbeidssituasjon, bærer praksisen ved utdanningene uten spesialisering preg av å være mer basert på feltarbeid og observasjon. Observasjon i barnehage, skole eller PPT som er den dominerende formen for praksis i de sistnevnte utdanningene. Det kan derfor virke som om studentene i liten grad får prøve sin kompetanse og sine ferdigheter i virkelige situasjoner. Observasjons-praksisen blir i noen tilfeller også brukt som en del av et FoU-arbeid hvor praksisen er utgangspunkt for innhenting av empiriske data som skal brukes i masteroppgaven. Høgskolen i Lillehammer har for eksempel rapportert at de ikke har praksis, men at de har ulike former for feltarbeid og utprøving av testmateriell. Høgskolen i Vestfold har heller ikke praksis, men legger vekt på feltarbeidsmetodikk som kobler teori til praksis. Metoden kan innebære observasjon og intervju. Høgskolen i Volda er et annet eksempel, de har ikke krav til praksis, men har én ukes feltarbeid i skole, barnehage og PP-tjenesten.

På spørsmålet om det finnes tilstrekkelig med praksisplasser er det gjennomgående svaret at det er vanskelig å skaffe nok plasser innenfor de spesialpedagogiske fagspesialiseringene som logopedi, hørsel, språk og kommunikasjon/audiopedagogikk og synspedagogikk. Dette bekreftes for eksempel ved alle utdanningsinstitusjonene som har et masterprogram i logopedi. Statped er i mange tilfeller en viktig praksisarena for logopedstudentene. Men det er tydelig at logopedutdanningene har store utfordringer med å skaffe nok praksisplasser både lokalt og nasjonalt. Vanskeligheter med å skaffe praksisplasser er en faktor som kan sette begrensninger på antallet studieplasser utdanningene innenfor logopedi kan tilby. Også innenfor noen av utdanningene uten spesialpedagogisk fagspesialisering rapporteres det om utfordringer med å finne nok praksisplasser. I tillegg er det et økonomisk spørsmål der praksis ofte blir kuttet vekk for å spare penger.

Ekspertgruppen har fått lite informasjon om hvordan institusjonene sikrer veiledere og veiledningskompetanse ved praksisstedene. Det kan virke som om dette ikke har stor prioritet siden mye av praksisen ved masterutdanningene uten spesialisering er observasjon eller feltarbeid, og ikke aktiv deltakende utprøving av ferdigheter og kompetanse. Men noen utdanningsinstitusjoner stiller krav til praksislærerne at de skal ha minimum tre års praksis innenfor det relevante fagområdet, samt veiledningskompetanse. Ved Universitetet i Tromsø har de blant annet utdanningstilbud for veiledere i praksisfeltet.

4.5.3. Praksis i profesjonsutdanningene og spesialpedagogiske etter- og videreutdanningstilbud

De spesialpedagogiske emnetilbudene som inngår i barnehagelærerutdanningen eller grunnskolelærerutdanningene har praksis gjennom de krav til praksis som er gitt i rammeplanene for utdanningene. I barnehagelærerutdanningen er omfanget av praksisopplæringen på minimum 100 dager som fordeles med minimum 75 dager de to første studieårene og minimum 25 dager det siste året. I grunnskolelærerutdanningene er omfanget

av praksisopplæringen også minimum 100 dager fordelt over fire år, med minimum 80 dager i løpet av de tre første studieårene, og minimum 20 dager i løpet av det siste studieåret. Det skal være progresjon i praksisen, det vil si at det skal stilles strengere krav til positiv vurdering i senere studieår enn i begynnelsen av studiet. Praksisopplæringen skal også være tilpasset studentenes fagvalg i alle studieårene.

Lærerutdanningene for videregående skole og faglærerutdanningen for praktiske og estetiske fag har også krav til praksis. Praksisen i lektorutdanningen skal ha et omfang på 100 dager som skal fordeles over minst fire av de fem studieårene. I faglærerutdanningen for praktiske og estetiske fag stilles det krav om 70 dagers praksis i praksisskolene, yrkesfaglærerutdanningen for trinn 8-13 har krav om til sammen 130 dager praksis (70 dager i skolen og 60 dager yrkesfaglig praksis i arbeidslivet), mens praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag trinn 8-13 har krav om 60 dagers praksis i skolen.

Målgruppen for de spesialpedagogiske etter- og videreutdanningene er først og fremst barnehagelærere og lærere med arbeidserfaring eller studenter som er i siste del av sin barnehagelærer-/lærerutdanning og dermed har hatt mye praksis. Studentenes forutsetninger for å knytte teorien til praksis bør derfor være gode.

Det stilles i liten grad krav til praksis i de studiene som er rene etter- og videreutdannings-tilbud der målgruppen er pedagoger som allerede arbeider eller har arbeidet i barnehage eller skole. Dette er ofte samlingsbaserte studier hvor det forutsettes at pedagogen prøver ut det de har lært når de kommer tilbake til sin egen arbeidsplass. Studentene får for eksempel relevante oppgaver som de skal arbeide med mellom samlingene som er knyttet til egen praksis.

Det kan virke som om det er en del variasjon i type praksisen studentene får. Ved noen studiesteder inngår praksisen som sagt i praksisopplæringen for grunnskolelærerutdanningene. Denne praksisen vil da innebære at studentene får erfaring med å planlegge, gjennomføre og evaluere egne lærings- og undervisningstimer. Ved andre institusjoner får studentene imidlertid praksis som i større grad innebærer observasjon og det som noen plasser kalles feltarbeid. En slik type praksis kan innebære at studentene blir mer observatører enn deltakere i faktiske og realistiske lærings situasjoner.

De fleste institusjonene rapporterer at det kan være utfordrende å finne praksisplasser til studentene, men at det stort sett løser seg. Mange av de utdanningsinstitusjonene vi har snakket med har etablert systemer for å sikre og utvikle veiledere og veiledningskompetanse. Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning har for eksempel en egen lederstilling for praksis som følger opp avtaler mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedene. De har også et krav om at praksislærere har en mer omfattende kompetanse enn studentene. Mange av praksislærerne har formell veiledningskompetanse. Et annet eksempel er Høgskolen Stord/Haugesund som har jevnlig dialog og samarbeidsmøter med praksisstedene, og praksislærerne får tilbud om veilederutdanning.

4.6. Forskning- og utviklingsarbeid (FoU)

Etter Universitets- og høgskoleloven (2005) skal universiteter og høyskoler arbeide for å fremme lovens formål ved å tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

I Meld. St. 18 (2012-2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter* understreker Kunnskapsdepartementet at formålet med forskningsbasert utdanning er å sikre kvalitet i utdanningen. Meldingen understreker at regjeringen ønsker å legge til rette for at flere studenter får praktisk erfaring med studentaktiv forskning da dette vil styrke studentenes innsikt i faget og motivere til videre faglig utvikling etter endt utdanning. I det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket stilles det krav om at studentene allerede på bachelornivå skal kjenne til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområde (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, 2011).

Rapporten Utdanning + FoU = Sant (UHR 2010) presenterer noen markører for FoU-basert utdanning som ekspertgruppen har tatt utgangspunkt i.

- At studenter undervises av forskere i forskernes egne forskningsområder.
- At studentene undervises av forskere, men ikke nødvendigvis i forskernes egne forskningsområder.
- At studentene undervises på en institusjon hvor det foregår forskning.
- At utdanningene og det enkelte kursinnholdet bygger helt eller delvis på forskning.
- Utdanningen gir akademisk kompetanse som grunnlag for karriere innenfor academia eller utenfor.
- Utdanningstilbudet utvikles i takt med endringer og gjennombrudd i forskning.
- Utdanningene bygger hovedsakelig på forskningsmessig styrke.
- Studentene møter lærerkrefter som formidler kunnskap fra forskningsfronten og får opplæring i vitenskapelig metode, arbeidsformer og holdninger.
- Undervisningen skaper forståelse for betydningen av kunnskap, hvordan kunnskap er frambrakt, hva som gjør kunnskapen gyldig og kunnskapsprodusentens rolle.
- Utdanningen gir studentene generelle ferdigheter som blant annet gjør dem i stand til å erverve seg og anvende ny kunnskap til beste for samfunnet.
- Dedikerte og nysgjerrige forskere som underviser skaper interesse og motivasjon hos studentene og en god kultur for forskning.

Basert på dette har ekspertgruppen formulert følgende spørsmål som vi ønsker å besvare:

- Stilles det krav til at studentene skal gjøre et vitenskapelig arbeid i studiet?
- Involveres studentene i de ansattes forsknings- og utviklingsarbeid?
- Undervises studentene av personer med førstekompetanse innenfor fagområdet, og foregår det forskning på området ved institusjonen?

4.6.1. Krav til vitenskapelig arbeid

Bachelorprogrammene i spesialpedagogikk

De fleste bachelorutdanningene i spesialpedagogikk stiller krav om at studentene skal gjennomføre et eget arbeid som skal bygge på vitenskapelig metode. Universitetet i Agder, Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Lillehammer, Høgskolen i Telemark og NLA Høgskolen i Bergen har alle krav om at studentene skal lage en bacheloroppgave som omfatter fra 15 til 20 studiepoeng. Universitetet i Oslo har imidlertid ingen krav til en egen bacheloroppgave, men enkelte emner stiller krav om innlevering av semesteroppgaver. Bacheloroppgavene sees ofte i sammenheng med emner innenfor metode og vitenskapsteori.

Masterprogrammene i spesialpedagogikk

Forskrift til mastergrad § 6 stiller krav om at studentene skal gjøre et selvstendig arbeid. Det selvstendige arbeidet skal vise forståelse, refleksjon og modning. Utover dette fastsetter utdanningsinstitusjonene de nærmere reglene om det selvstendige arbeidet, som for eksempel omfang, vurderingsform og om arbeidet skal utføres individuelt eller av flere studenter.

Alle masterutdanningene i spesialpedagogikk som ekspertgruppen har kartlagt stiller krav til at studentene skal gjøre et selvstendig arbeid i form av en masteroppgave. Omfanget er i tråd med kravene som stilles i forskrift til mastergrad. I tillegg stiller utdanningsinstitusjonene krav om kunnskap, ferdigheter og kompetanse i vitenskapsteori og metode. Dette blir ofte sett i sammenheng med arbeidet med masteroppgaven og omfanget utgjør fra 10 studiepoeng til 30 studiepoeng. Sju mastergradsutdanninger stiller krav om at vitenskapsteori og forskningsmetode skal ha et omfang på 15 studiepoeng, fem har et omfang tilsvarende 20 studiepoeng og i fire mastergradsutdanninger er det krav om 30 studiepoeng vitenskapsteori og forskningsmetode.

Omfanget av masteroppgaven varierer fra 30 studiepoeng til 45 studiepoeng. I tabellen under har vi satt opp hvordan utdanningsinstitusjonene fordeler seg etter omfanget i masteroppgaven målt som antall studiepoeng:

Tabell 4.6.1. Omfang i masteroppgaven målt som antall studiepoeng, studieåret 2012-2013.

| Masteroppgave – 30 studiepoeng | Masteroppgave – 35 studiepoeng | Masteroppgave – 40 studiepoeng | Masteroppgave – 45 studiepoeng |
|---|-----------------------------------|--|---|
| - Universitetet i Agder - Universitetet i Bergen (logopedi) - Høgskolen i Finnmark - Høgskolen i Hedmark - Universitetet i Nordland (logopedi) - Norges Musikkhøgskole - NTNU (spesialpedagogikk, audiopedagogikk, synspedagogikk og logopedi) - Universitetet i Tromsø (logopedi) - Høgskolen i Vestfold | - Høgskolen i Østfold | - NLA Høgskolen i Bergen - Universitetet i Nordland (Tilpasset opplæring) - Universitetet i Oslo - Universitetet i Stavanger - Universitetet i Tromsø (spesialpedagogikk) | - Høgskolen i Lillehammer - Høgskolen i Volda |
| 12 | 1 | 5 | 2 |

De spesialpedagogiske etter- og videreutdanningene og profesjonsutdanningene

Siden mange av utdanningene i denne kategorien har en tett kobling til barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningene, er det naturlig å ta utgangspunkt i hvordan studentenes mulighet til å få en forskningsbasert utdanning sikres i profesjonsutdanningene.

I den nye barnehagelærerutdanningen skal bacheloroppgaven legges til det siste (tredje) studieåret. Oppgaven skal være profesjonsrettet og bygge på kunnskap fra ett eller flere av kunnskapsområdene og/eller fordypningen. Arbeidet med bacheloroppgaven tilsvarer 15 studiepoeng og skal øve studentene i å planlegge og gjennomføre et selvstendig arbeid i tråd med faglige og metodiske krav og forskningsetiske retningslinjer. Studentene skal få innføring i ulike vitenskapsteoretiske perspektiv og relevante metoder og arbeidsmåter (Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning 2012).

I det tredje studieåret er det også lagt inn 30 studiepoeng fordypning som skal bygge på kunnskapsområdene og videreutvikle studentenes kunnskaper, ferdigheter og kompetanse innenfor et avgrenset tematisk område med relevans for arbeidet i barnehagen (Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning 2012). Spesialpedagogikk kan være et slikt fordypningsemne. Dette åpner opp for at de spesialpedagogiske emnene som blir tilbudt ved barnehagelærerutdanningene kan bruke bacheloroppgaven som en arena hvor studentene kan ha en forskningsbasert tilnærming til det spesialpedagogiske studiet. Det har med andre ord et potensiale til å være forskningsbasert i betydningen av at studentene selv skal gjøre et vitenskapelig arbeid hvor undersøkende læreprosesser inngår.

I grunnskolelærerutdanningene er faget *Pedagogikk og elevkunnskap* det overordnede profesjonsfaget. Faget fordeles på de tre første årene av utdanningen. Forankring i forskningsbasert kunnskap og vitenskapelig tenkning er en forutsetning for alle emnene i faget. I emnet *Pedagogikk og elevkunnskap 4* inngår en bacheloroppgave på 15 studiepoeng. Bacheloroppgaven skal være et selvstendig og forskningsbasert skriftlig arbeid der kandidatene skal formulere og svare på en valgt problemstilling. Oppgaven skal knyttes til praksisopplæringen eller andre sider ved skolens virksomhet (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn 2010). Spesialpedagogikk blir ofte tilbudt som et skolerlevant fag på 4. studieår. Siden bacheloroppgaven er avsluttet etter det tredje året i studiet kan det bety at spesialpedagogiske emner ikke inngår som en del av studentenes bacheloroppgave. Dermed er potensialet for den studentaktive forskningen om spesialpedagogiske temaer mer begrenset.

Lektorutdanningen stiller krav om bacheloroppgave det tredje studieåret og en profesjonsrelevant masteroppgave av minimum 30 studiepoeng. I faglærerutdanningen for praktiske og estetiske fag inngår en obligatorisk bacheloroppgave som utgjør 15 studiepoeng av profesjonsfaget det tredje studieåret. Oppgaven skal være profesjonsrettet og forankret både i profesjonsfaget og i aktuelle skolefag (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 2013). I yrkesfaglærerutdanningen for trinn 8-13 inngår en obligatorisk bacheloroppgave det tredje studieåret. Oppgaven skal være tverrfaglig og utgjøre 30 studiepoeng. 10 studiepoeng kobles til profesjonsfaget (pedagogikk og yrkesdidaktikk) og 20 studiepoeng til yrkesfaget (yrkesfaglig bredde og/eller dybde) (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13 2013). Gjennom de spesialpedagogiske emneområdene som tas opp som del av fagene i utdanningen, er det et potensiale for oppgaver med spesialpedagogisk tematikk. I praktisk-pedagogisk stilles det ikke krav om at studentene skal gjøre et vitenskapelig arbeid i studiet (Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning 2003; Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13 2013).

Studentene som tar spesialpedagogikk som etter- eller videreutdanning blir i liten grad pålagt å gjøre et vitenskapelig arbeid i løpet av studiet. Til dette er tiden for kort og studiemenernes

omfang for lite. Likevel stilles det krav om ulike former for skriftlige oppgaver og mappevurderinger.

4.6.2. Involvering i forsknings- og utviklingsarbeid

Bachelorprogrammene i spesialpedagogikk

På spørsmål om studentene involveres i de ansattes forsknings- og utviklingsarbeid fikk vi få svar og eksempler på dette på bachelornivå. Det er lite som tyder på at studentene gjennom arbeidet med sine bacheloroppgaver involveres i de vitenskapelige ansattes egne forsknings- og utviklingsarbeid.

Masterprogrammene i spesialpedagogikk

På masternivå blir studentene i større grad enn på bachelornivå involvert i forskning og i utviklingsarbeid. Dette skjer delvis gjennom eget arbeid med masteroppgaven som er et selvstendig vitenskapelig arbeid. Et slikt arbeid skal omfatte planlegging og gjennomføring av et forskningsprosjekt, og kan omfatte en empirisk undersøkelse. I vårt møte med utdanningsinstitusjonene har vi fått tilbakemeldinger på at studenter ofte blir involvert i de vitenskapelige ansattes egne forskningsprosjekter.

Spesialpedagogiske etter- og videreutdanninger og spesialpedagogiske emner i profesjonsutdanningene

Innenfor disse utdanningskategoriene har vi fått lite tilbakemeldinger om studentene involveres i de ansattes forsknings- og utviklingsarbeider. Vi mangler derfor gode data og informasjon som kan bekrefte eller avkrefte dette. Inntrykket etter å ha snakket med universitetene og høyskolene er likevel at studentene blir lite brukt på dette nivået i utdanningene.

4.6.3. Faglig robusthet og forskningsbasert undervisning

Ekspertgruppen har ingen fullstendig oversikt over antall årsverk, ansatte og antallet ansatte med førstestillingskompetanse innenfor de spesialpedagogiske utdanningene. Men tilbakemeldingene ekspertgruppen har fått fra sektoren, gir grunnlag for å si at de spesialpedagogiske fagmiljøene ved UH-institusjonene er små og sårbare. Antall ansatte som arbeider innenfor de spesialpedagogiske studiene varierer fra 3-5 i mange miljøer, til vel 30 ved landets største fagmiljø ved UiO. I tillegg kommer stipendiat- og post doc-stillinger. Ser en imidlertid på antallet fordypninger som gis ved UiO er også antallet ansatte der relativt lite på hver spesialisering.

På seminaret ekspertgruppen arrangerte 16. september 2013 kom det fram at alle institusjonene opplever problemer med å rekruttere fagpersoner med førstekompetanse. Ofte undervises det på områder der institusjonene selv ikke har forskning. Ved flere institusjoner underviser fagpersoner/pedagoger i spesialpedagogikk som ikke har spesialpedagogisk fagbakgrunn eller forsker innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

I ekspertgruppens kartlegging har det kommet fram at fagdelen av en del av utdanningstilbudene er lagt ut til eksterne leverandører som ikke arbeider med forskning. Det formelle ansvaret ligger fremdeles hos studiestedet, men en ekstern samarbeidspartner har ansvaret for det faglige opplegget. Årsaken til dette er at studiestedene selv ikke har

kompetanse til å drive studiene på egenhånd. Dette betyr i mange tilfeller at undervisningen som tilbys ikke er forskningsbasert. Slike studier organiseres også ofte som betalingsstudium.

4.7. Profesjonsutdanning og autorisasjon av spesialpedagoger

Når vi spør utdanningsinstitusjonene om det er ønskelig å etablere en autorisasjon og profesjonsutdanning for spesialpedagoger får vi noe ulike svar. Majoriteten av de utdanningsinstitusjonene vi har spurt mener at en autorisasjon må på plass for å kvalitetssikre hvem som jobber som spesialpedagoger i skole og institusjon. En institusjon uttrykker dette slik:

Ja, spesialpedagog burde bli en beskyttet tittel. Det er i dag høyst uklart hvem som kan tilsettes som spesialpedagog og ofte kan man tilsettes i slike stillinger uten stor faglig kunnskap. Vi mener dette kan løses med en rammeplan hvor det gis rom for mulighet til ulike profiler på utdanningene. Vi kan ikke se at noen av dagens utdanninger kan stå som modell for profesjonsutdanning.

På den andre siden er det noen av institusjonene som mener at en autorisasjon henger sammen med statlige krav om hvilken type kompetanse som kreves for å utføre en tjeneste eller et type arbeid: «Nei ikke på dette tidspunktet. Det første man må gjøre er å sette krav (lov) om at all spesialundervisning skal gjennomføres av spesialpedagog. Før dette blir vedtatt er det poenngløst å kreve noen form for autorisasjon.»

4.7.1. Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell

Norsk Logopedlag og Norsk Audiopedagogisk Forening har begge søkt om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell. Hovedformålet med denne godkjenningsordningen er å ivareta pasienters sikkerhet. Ordningen skal sikre at helsepersonellet har nødvendige kvalifikasjoner til å inneha en bestemt yrkesrolle og skal være en sikkerhet for at helsepersonell med en bestemt tittel har en bestemt type kompetanse.

Autorisasjon, lisens eller spesialistgodkjenning er imidlertid ikke et vilkår for å tilsettes i helsetjenesten for å yte helsehjelp eller for å defineres som helsepersonell. Det innebærer ikke at innehaveren har metodemonopol eller eksklusiv rett til å benytte bestemte behandlingsmetoder eller til å behandle visse pasientgrupper.

Forarbeidene til helsepersonelloven legger følgende kriterier til grunn ved vurdering av om helsepersonellgrupper bør omfattes av autorisasjonsordningen:

- At personellet er utdannet for å arbeide innen helsetjenesten.
- At yrkesrollen innebærer en viss selvstendighet og pasientkontakt.
- At yrkesgruppen er autorisert eller vurderes autorisert i Norden eller andre land; slike forhold eller andre lands sammenliknbare systemer bør tillegges vekt.

I tillegg er det utarbeidet flere tilleggskriterier, som for eksempel forskningsresultater om behandlingens virkning og i hvilken grad yrkesgruppens medlemmer arbeider i helsetjenesten.⁹

Helsedirektoratet (2012) har vurdert søknadene, og mener at de ikke oppfyller hoved- og tilleggskriteriene for å bli innlemmet i autorisasjonsordningen for helsepersonell.¹⁰ Studiene i audiopedagogikk og logopedi blir vurdert primært som spesialpedagogiske, ikke som helsefaglige. Etter det ekspertgruppen har fått opplyst har Helse- og omsorgsdepartementet foreløpig ikke tatt stilling til Helsedirektoratets innstilling.

4.8. Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK)

Myndighetene mener at det er behov for klarere arbeidsdeling og mer forpliktende samarbeid i UH-sektoren og at dette først og fremst skal skje gjennom frivillige prosesser initiert av institusjonene selv. (Meld. St. 18 2008-2009). Målet er å skape robuste fagmiljøer preget av høy kvalitet i forskning og utdanning¹¹.

Gjennom ekspertgruppens intervjuer og seminaret 16. september har det kommet fram at flere institusjoner stiller seg positive til en nasjonal arbeidsdeling. Det er særlig innenfor de lavfrekvente områdene som syn og hørsel det påpekes at det vil være hensiktsmessig med en arbeidsdeling. Samtidig mener noen at sentralisering vil kunne svekke tilgangen til kvalifiserte spesialpedagoger i regionene.

Ekspertgruppen har fått ett SAK-innspill fra sektoren. Det gjelder samarbeid om 5-årig masterutdanning i logopedi mellom universitetene som tilbyr logopedutdanning i Norge (UiO, UiB, UiN, UiT, og NTNU), samt UiA og Norsk logopedlag.

NTNU, UiA og Norsk logopedlag har i innspill til ekspertutvalget tatt til orde for en lengre og mer spisset utdanning med et 5-årig studieløp innenfor logopedi der den lingvistiske komponenten i studiet styrkes. De ønsker at det arbeides videre med dette i et framtidig SAK-samarbeid. To av aktørene som tilbyr logopedutdanning har markert motstand mot dette (UiB og UiT). Det blir overfor ekspertgruppen påpekt at logopedi er en profesjonsutdanning som har sitt grunnlag i både profesjonsfaglig og disiplinlig kunnskap, og at det blir for snevert å legge vekten på ett av disiplinlagene utdanningen bygger på. Videre blir det problematisert hva en bachelor i logopedi egentlig skal kvalifisere til for studenter som ikke ønsker å ta mastergrad.

24. januar arrangerte Norsk Logopedlag sin utdanningskonferanse. Hovedtemaet var drøfting av en femårig profesjonsutdanning i logopedi. I oppsummeringen fra konferansen står det at «logopedene er opptatt av faget som et eget fag, og ikke som en del av spesialpedagogikken». På konferansen var det enighet om at man bør tenke et femårig profesjonsløp, men at det er mulig det er for tidlig på det nåværende tidspunktet. Det vises til at det hverken er vilje eller økonomiske rammebetingelser til å sette i gang med et femårig løp.

⁹ For mer utfyllende informasjon om kriterier og søknadsbehandling, se *Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell* fra Helsedirektoratet til Helse- og omsorgsdepartementet.

¹⁰ Se dokument *Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell* fra Helsedirektoratet til Helse- og omsorgsdepartementet.

¹¹ I mai 2014 bruker statssekretær Bjørn Haugstad akronymet SAKS, der siste S står for sammenslåing.

Ekspertgruppen konstaterer at det ikke er enighet i de logopedfaglige miljøene om grunnlaget for å etablere en egen femårig masterutdanning i logopedi på nåværende tidspunkt.

4.9. Seminar med UH-sektoren

16. september 2013 ble det avholdt et seminar med representanter fra UH-sektoren, Statped og Kunnskapsdepartementet. Formålet var primært å få tilbakemeldinger fra UH-sektoren på framtidige utdanninger i spesialpedagogikk basert på et notat som var sendt ut på forhånd.

Følgende problemstillinger ble drøftet:

- Hvordan kan UH-sektoren møte behovet for didaktisk og spesialpedagogisk kompetanse i grunnutdanningene
- Bør 5-årig BLU og GLU etableres?
- Mastergradsutdanning i spesialpedagogikk – to idealtyper: én for høyfrekvente vansker som spesifikke lærevansker og atferdsvansker, og én for spesialiseringer innenfor audiopedagogikk, logopedi etc.
- Mastergradsutdanninger med fordypninger innenfor ulike spesialiseringer (audiopedagogikk, synspedagogikk, logopedi, utviklingshemning, spesifikke lærevansker, psykososiale vansker).
- Hvordan møte kravet om forskningsbasert undervisning og internasjonalisering?
- Rekruttering av nasjonal fagkompetanse
- Framtidige forskningsbehov

Alle temaene hadde flere underspørsmål som stikkord til debatten, men formålet var å få tilbakemeldinger på de overordnede problemstillingene. Seminardeltakerne ble delt inn i grupper, og alle gruppene drøftet alle spørsmålene.

Det kom fram mange og ulike synspunkter i de ulike gruppene. Det er imidlertid ikke mulig å trekke en samlet konklusjon fra de ulike problemstillingene som grunnlag for ekspertgruppens endelige konklusjoner. Det som imidlertid er tydelig er at fagmiljøene stort sett er små, og det er lite tid til forskning. Videre er det vanskelig å rekruttere vitenskapelig ansatte med doktorgrad. Kravene til FoU-basert undervisning, tid til egen forskning og internasjonalisering av studier og forskning er krevende.

Studiene i spesialpedagogikk er populære og disse generer penger til studiestedene (studiepoeng og kursavgift der det gjennomføres erfaringsbaserte studier). Flere uttrykker et behov for nasjonal ansvarsdeling når det gjelder etablering og drift av studier. Alle er opptatte av spesialpedagogikkens praksisforankring, og at studentene må utdannes til praksisfeltet. Det var enighet om at det kun er behov for en mastergrad i spesialpedagogikk, men med ulike fordypningsmuligheter. Et helt klart synspunkt som kom fram er at studiene innenfor lærerutdanningene, særlig BLU og GLU, må bygges opp slik at det gir muligheter for overgang til mastergradsstudier i spesialpedagogikk.

Når det gjelder tilpasset opplæring i lærerutdanningene var det deltakerne opptatt av hvordan dette skal ivaretas i de enkelte fagene.

En noe mer utfyllende oppsummering av problemstillingene som ble drøftet finnes i vedlegg 4.

5. Ekspertgruppens vurdering av samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse

I kapittel 3, Samfunnets behov for spesialpedagogisk kompetanse, uttaler ulike samfunnsaktører seg om hvilken spesialpedagogisk kompetanse som kreves, og underforstått, mangler i dag. Sammenlignes dette med det som Universitets- og høgskolesektoren selv sier i kapittel 4 om utdanningenes innhold (UH-sektorens beskrivelse av spesialpedagogiske utdanninger og spesialiseringer), synes det å være et misforhold mellom etterspurt behov for kompetanse og det UH-sektoren rapporterer.

I det følgende vil ekspertgruppen vurdere de synspunktene som er kommet fram i kapitlene 3 og 4, og peke på noen perspektiver som grunnlag for de anbefalingene som vi vil foreslå.

5.1. Barnehagen og barnehagelærerutdanningen

5.1.1. Omfanget av spesialpedagogisk hjelp

I 2013 fikk i underkant av 7 000 av alle barn i barnehagen, eller 2,4 prosent av barnehagebarna, spesialpedagogisk hjelp. Det har vært en jevn, men liten, økning i antall barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen de siste årene (Utdanningsdirektoratet 2014).

Tabell 5.1.1. Barn i barnehagen med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, 2010–2013.

| År | Antall | Prosent |
|------|--------|---------|
| 2013 | 6 958 | 2,4 |
| 2012 | 6 577 | 2,3 |
| 2011 | 6 482 | 2,3 |
| 2010 | 6 213 | 2,2 |

Kilde: Utdanningsdirektoratet (2014)

Den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen er ofte knyttet til utfordringer med språkutvikling og sosiale og/eller atferdsrelaterte utfordringer (Cameron, Kovac og Tveit 2011).

5.1.2. Kompetansebehov i barnehagen

En rapport fra Folkehelseinstituttet (2013) om den norske mor og barn-studien (MoBa) viser at de pedagogiske lederne i barnehagen rapporterer størst behov for mer kompetanse om atferdsproblemer, sjenerte barn og mobbing blant barn. Rapporten viser at 15 % av de pedagogiske lederne vurderer at barna som er med i undersøkelsen har en eller flere spesielle vansker. De vanligste vanskene er uro og konsentrasjonsvansker (4,5 %) og språkforsinkelse (4,3 %), etterfulgt av emosjonelle vansker (3,0 %) og atferdsvansker (2,8 %).

Rapporten fra Folkehelseinstituttet slår fast at forekomsttallene for både hyperaktivitet/ oppmerksomhetsvansker, språkvansker og autismspekterforstyrrelser harmonerer med kjente forekomsttall som er rapportert i andre studier. Atferdsvansker, uro- og konsentrasjonsvansker, emosjonelle vansker og språkforsinkelse er de vanskene som oftest opptrer sammen. De barna som rapporteres å ha generell utviklingsforstyrrelse, har ofte kombinasjonsvansker i form av kontaktvansker og språkforsinkelse. Barn som har hørsel- og synsvansker har ofte også uro- og konsentrasjonsvansker, generell utviklingsforstyrrelse og språkforsinkelse.

Rapporten fra Folkehelseinstituttet viser også at det er stor variasjon i hvilke personalgrupper som gir individuell støtte til barn med særskilte behov. Flest barn får ekstra støtte fra førskolelærer, om lag 40 %. Etter førskolelærer er det ufaglærte ansatte i barnehagen som gir flest timer i individuell støtte til barna, om lag 19 %. Mens om lag 15 % av barna med særskilte behov mottar den individuelle støtten fra en spesialpedagog.

En annen kartlegging av kompetansebehovene i barnehagene gjennomført av Gotvassli m.fl. (2012) viser at de ansatte oppgir størst kompetansehevingsbehov innenfor temaet barn med spesielle behov. Mellom 50 til 60 % av alle ansattegrupper i barnehagen har selv vurdert at de har stort eller svært stort behov for kompetanseheving om dette temaet. Styrene rapporterer også at kompetanseheving om temaet barn med spesielle behov er stort for både pedagogiske ledere/førskolelærer, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

Cameron, Kovac og Tveit (2011) ved Universitetet i Agder, gjennomførte en undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. Ett av formålene med undersøkelsen var å kartlegge vurderinger av den kompetansen ansatte i barnehagen besitter. Rapporten undersøker blant annet PP-tjenestens oppfatning av den kompetansen barnehageansatte besitter om tre aspekter innenfor arbeid med barn med spesielle behov:

- a) Oppdage barn med spesielle behov
- b) Kartlegge barnets vansker
- c) Følge opp barnet over tid

Undersøkelsen viser en jevn positiv oppfatning av barnehagens kompetanse på alle disse tre områdene. Kompetansen til barnehageansatte er størst på områdene språk/kommunikasjonsvansker og psykososiale/atferdsvansker, mens kompetansen er lavest innenfor mer spesifikke vanskeområder som syn, hørsel og autismspekterforstyrrelser. Synet på kompetansen til ansatte i barnehagen er at den vurderes som tilfredsstillende, men de ansatte i PPT påpeker at det er store variasjoner mellom de ulike barnehagene.

Undersøkelsen har også kartlagt den opplevde kompetansen innenfor områder som defineres som systemarbeid. Dette er arbeid der oppmerksomheten flyttes fra et individperspektiv til forhold som ikke direkte er knyttet til barnet eller spesifikke vansker. De ansatte i PPT mener at barnehageansatte har størst kompetanse innenfor inkludering av barn med spesiell behov i barnegruppa, samarbeid med foresatte, og tilrettelegging av overgangen til skolen.

Statlige føringer

Stortinget har understreket tidlig innsats som en sentral strategi. Dette vil kunne innebære økt behov for spesialpedagogisk kompetanse for de yngre barna, og dermed større behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehager siden de fleste barna i dag går i barnehage.

Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* varsler flere tiltak som vil kunne påvirke det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene. Meldingen understreker at framtidens barnehager må arbeide systematisk med oppfølging av barn, og at barn som har behov for særlig støtte oppdages og får god og tidlig hjelp. Departementet foreslår derfor at det skal innføres plikt til å tilby språkkartlegging til de barna som vurderes å kunne ha behov for særskilte språkinnsetts. En slik lovbestemmelse vil presisere barnehagens plikt til å følge med på den språklige utviklingen hos alle barn og å gjennomføre kartlegging og systematisk observasjon for barn som vurderes å ha særskilt behov for språkinnsetts. Språkkartleggingen skal utføres når barnehagen eller foreldrene mener det er grunn til å vurdere barnas språkutvikling nærmere.

I meldingen varsles det også at regjeringen vil vurdere å innføre bestemmelser om samarbeid om utarbeiding og oppfølging av tiltak og mål i individuell plan. Dette er en bestemmelse som barnehagelovutvalget foreslo. Det innebærer en plikt for barnehager å delta i samarbeid om utarbeiding og oppfølging av tiltak og mål i individuell plan (IP) hjemlet etter helse- og omsorgslovgivningen når det er nødvendig for å ivareta barnets behov for et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud. Utvalget mente at plikten til å delta også må omfatte et ansvar for å varsle om behov for individuell plan til kommunens koordinerende enhet for habiliterings- og rehabiliteringsvirksomhet.

En ny og helhetlig kompetansestrategi for barnehagen

Høsten 2013 la Kunnskapsdepartementet ved regjeringen Stoltenberg II fram Kompetanse for framtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020 (Kunnskapsdepartementet 2013).

Kompetansestrategien har fire tematiske satsingsområder:

- pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon
- danning og kulturelt mangfold
- et godt språkmiljø for alle barn
- barn med særskilte behov

Satsingsområdene skal være førende for barnehagenes arbeid med kompetanseutvikling i årene framover. Samtidig skal det være rom for lokale behov og tilpasninger. Språk og språkstimulering blir prioritert høyt. Temaområdet et godt språkmiljø for alle barn vil inkludere mange former for kommunikasjon, både fysiske, estetiske og verbale uttrykk. Observasjon, dokumentasjon, vurdering og kartlegging av språkmiljøet og av barnas språklige kompetanse står sentralt.

Temaområdet Barn med særskilte behov skal bidra til å øke de ansattes kompetanse på områder som handler om inkludering, samarbeid med andre instanser, mangfold og tidlig innsats. I strategien står det at barn med særskilte behov omfatter både funksjonsnedsettelse og utviklingsmessige, språklige, emosjonelle, kognitive og sosiale vanskeligheter. Det understrekes at kompetanse i dokumentasjon, vurdering og kartlegging er viktige innenfor dette temaområdet. Også kunnskap om barns utvikling, utviklingsmessige utfordringer og ulike funksjonsnedsettelse blir pekt på som viktige kompetansebehov. I tillegg er barnehagen som helsefremmende og forebyggende arena trukket fram som et viktig tema.

Ekspertgruppens vurdering og oppsummering:

De rapporterte behovene og statlige føringer og styringssignaler bekrefter at det i framtiden blir viktig at pedagogene i barnehagen har god spesialpedagogisk kompetanse.

Barnehagelærere må ha kunnskap om språk og språkvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykisk sykdom, utviklingspsykologi, utviklingshemning, observasjon, kartlegging og analyse. I tillegg blir tverrfaglig samarbeid og kjennskap til det kommunale tjenesteapparatet viktig for alle ansatte i barnehagen. Alt dette er viktige kompetanseområder som de spesialpedagogiske utdanningene må ta høyde for når de skal sette sammen sine utdanningstilbud.

5.1.3. Spesialpedagogiske emner i barnehagelærerutdanningen

Kunnskapsdepartementet fastsatte i juni 2012 forskrift om ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen.

I forskriftens § 1 som handler om utdanningens virkeområde og formål er det spesifisert at:

Utdanningen skal ta hensyn til barnehagens rolle for barns danning og for å ivareta barns allsidige utvikling. Utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn. Utdanningen skal vektlegge betydningen av samarbeid, forståelse og dialog med barnas hjem og andre instanser med ansvar for barns oppvekst.

Departementet har vurdert det som nødvendig å gi noen spesifikke føringer på områder som anses som særlig viktige. Dette gjelder blant annet arbeid knyttet opp mot å ivareta barn med særskilte behov, språkutvikling, flerspråklighet, barns danning, samt samarbeid med hjemmet og andre relevante instanser. Læringsutbyttebeskrivelser på disse områdene er derfor inkludert i forskriften og er ivare tatt i de nasjonale retningslinjene for kunnskapsområdene.

Ekspertgruppen vil framheve følgende læringsutbytter som er beskrevet i § 2 i forskriften som særlig sentrale i arbeidet med barn med særskilte behov (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen 2012):

Under læringsutbytte definert som *kunnskaper*:

Kandidaten:

- har bred kunnskap i pedagogikk og i barnehagens fagområder, om ledelse og tilrettelegging av pedagogisk arbeid og om barns lek og læringsprosesser
- har bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale-, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter
- har bred kunnskap om barns rettigheter og om hva som kjennetegner et inkluderende, likestilt, helsefremmende og lærende barnehagemiljø

Under læringsutbytte definert som *ferdigheter*:

Kandidaten:

- kan vurdere, stimulere og støtte ulike barns allsidige utvikling i samarbeid med hjemmet og andre relevante instanser
- kan vurdere, stimulere og støtte barns ulike evner, og ta hensyn til barns ulike bakgrunn og forutsetninger
- kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak

I tidligere førskolelærerutdanning har pedagogikk vært et eget lærerutdanningsfag. I den nye barnehagelærerutdanningen skal pedagogikk være integrert i alle kunnskapsområdene gjennom alle tre årene:

Pedagogisk kunnskap er mangesidig og omfatter delområder som psykologi, sosiologi, filosof, didaktikk og idehistorie. Elementene fra disse delområdene vil kunne inngå på ulike måter og i ulik grad i de enkelte kunnskapsområdene og i fordypningen.

Ekspertgruppens vurdering og oppsummering:

Ekspertgruppen mener at den nye forskriften til barnehagelærerutdanningen på en tilfredsstillende måte ivaretar behovet for basiskompetanse om barn med særskilte behov. Forskriften fastsetter at barnehagelærerutdanningen skal gi en grunnleggende innføring om barn med spesielle behov. Det vil si at spesialpedagogikkens forebyggende aspekt blir ivaretatt. Forskriften presiserer også tydelig at utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen og betydningen av samarbeid og dialog med både foreldre og andre instanser som har ansvar for barnas oppvekst. Ekspertgruppen mener at de kunnskaper og ferdigheter som er beskrevet i forskriften er grunnleggende forutsetninger og kompetansebehov som pedagogene i barnehagen må ha i arbeidet med barn med særskilte behov.

I tidligere førskolelærerutdanning har pedagogikk vært et eget lærerutdanningsfag. I den nye barnehagelærerutdanningen skal pedagogikk være integrert i alle kunnskapsområdene gjennom alle tre årene. Ekspertgruppen mener dette er et viktig grep. Pedagogikk må ikke bli et fag på siden av kunnskapsområdene, men må integreres i didaktikken til det enkelte fagområde. Ekspertgruppen har likevel merket seg at begrepet «spesialpedagogikk» ikke er nevnt i omtalen av pedagogisk kunnskap. I merknadene til forskriftens § 3. Struktur og innhold står det følgende:

Pedagogisk kunnskap er mangesidig og omfatter delområder som psykologi, sosiologi, filosof, didaktikk og idehistorie. Elementene fra disse delområdene vil kunne inngå på ulike måter og i ulik grad i de enkelte kunnskapsområdene og i fordypningen.

Ekspertgruppen mener at spesialpedagogikk her burde ha blitt nevnt slik at også spesialpedagogikken blir et perspektiv som skal ivaretas i alle kunnskapsområdene.

Ingen kandidater er foreløpig ferdig utdannet etter den nye rammeplanen. Det kan muligens forklare noe om hvorfor samfunnsaktørene etterspør mye av denne kompetansen (jfr. kap. 3). Det er oppnevnt en følgegruppe for den nye barnehagelærerutdanningen. Den har foreløpig ikke uttalt seg om hvordan den nye rammeplanen realiseres i utdanningen.

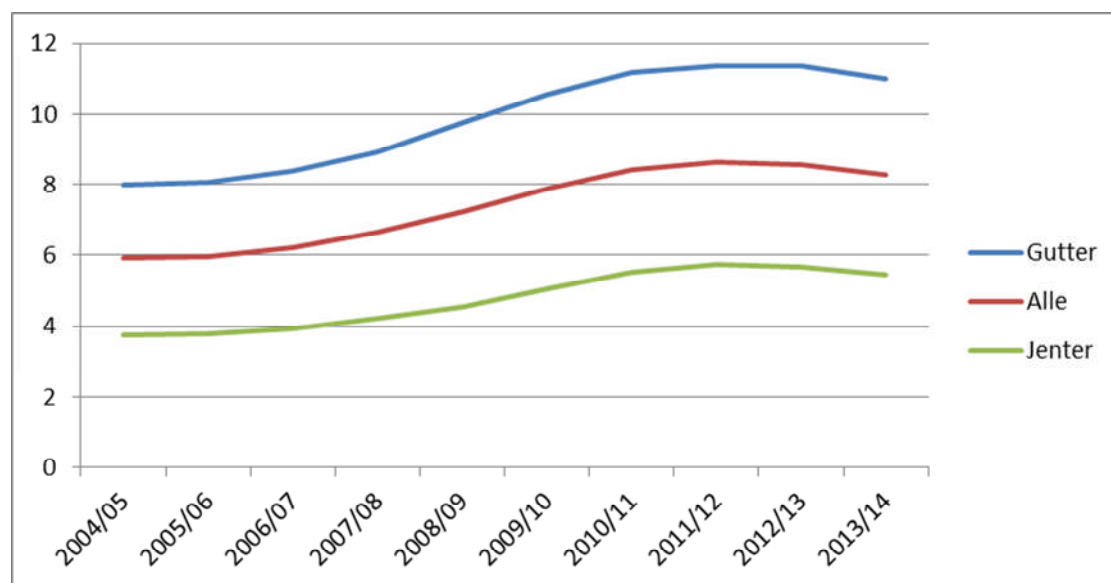
5.2. Grunnopplæringen og lærerutdanningene

5.2.1. Omfanget av spesialundervisning

Grunnskolen

Høsten 2013 fikk 51 000 elever i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning. Det vil si 8,3 % av elevene. Dette er en liten nedgang fra 8,6 % året før. Fra 2006 til 2011 var det en tydelig økning i omfanget av spesialundervisning. Ca. 68 % av elevene som får spesialundervisning er gutter, og andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger så høy ved 10. trinn som ved 1. trinn. Tre av fire elever som får spesialundervisning får sin opplæring utenfor den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet 2014).

Figur 5.21. Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 2004/05 til 2013/14. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet (2014)

Videregående opplæring

I følge Meld. St. nr. 18 (2010-2011) foreligger det langt mindre systematisk kunnskap om spesialundervisningen i videregående skole enn i grunnskolen. Frem til nå har det ikke vært samlet inn tall på elever med spesialundervisning i videregående opplæring. Fra og med skoleåret 2013/14 skal imidlertid skolene registrere alle elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Data vil foreligge mot slutten av 2014 (Utdanningsdirektoratet 2014).

For å få mer kunnskap om omfanget av spesialundervisning i videregående opplæring spurte Utdanningsdirektoratet våren 2012 sektoren om hvor mange elever som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Svarene viste at andelen elever med spesialundervisning var 6 % på nasjonalt nivå. Dette innebærer at nesten 12 000 elever i videregående skole får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2014). En annen undersøkelse viser at omfanget av spesialundervisning er 1 % på studiespesialisering og 10-12 % på yrkesfaglige program (Markussen m.fl. 2009).

5.2.2. Kompetansebehov

I NOU 2009:18 *Rett til læring* hevdes det at rundt 25 % av elevene i norsk skole har vansker med å delta aktivt i opplæringen. De lærer ikke det de skal og oppfattes å ha behov for særskilt tilrettelegging. Spesialpedagogisk kompetanse kan være viktig for hele denne gruppen uavhengig av om de har enkeltvedtak eller ikke. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse vil derfor også være avhengig av i hvor stor grad skolene velger å bruke slik kompetanse innenfor den ordinære opplæringen.

Av de nær 51 000 elevene som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen skoleåret 2013-2014, fikk 49 500 spesialundervisning med lærer. Av disse fikk halvparten to til fem timer i uka. Drøyt 24 000 av elevene med spesialundervisning fikk timer med assistent. Av disse fikk 60 prosent mer enn sju timer i uka. Rundt 1 500 elever fikk kun tildelt timer med assistent. Det foreligger ikke tall som sier noe om det totale omfanget av spesialundervisningen. Dermed vet vi ikke om det er de samme elevene som får mange timer med lærer som også får mange timer med assistent (Utdanningsdirektoratet 2014).

Det finnes ikke tall i GSI som viser hvilken kompetanse og hvilket studienivå lærerne som gir spesialundervisning har¹². Det er også få kartlegginger som undersøker i hvor stor grad lærere som gir spesialundervisning også har formell spesialpedagogisk kompetanse. Eldre studier gjort av Moen og Øie (1994) fant at 64 % av elevene som fikk spesialundervisning hadde lærer med spesialpedagogisk videreutdanning. Skårbrevik (1996) kommer også fram til at om lag 60 % av elever med spesialundervisning hadde lærer med spesialpedagogisk videreutdanning på 1. avdelingsnivå eller mer.

Det er også tegn som kan tyde på at skolene ikke er gode nok til å bruke den spesialpedagogiske kompetansen som allerede finnes på skolen. I en studie av Bele (2010) blir kompetansenivået ved 26 grunnskoler i et representativt utvalg fra 16 kommuner undersøkt. Studien viser at 31 % av lærerne på skolene har formell spesialpedagogisk kompetanse, men at 36 % av disse lærerne ikke har eller utfører spesialundervisning på det tidspunktet undersøkelsen blir gjennomført. Den samme studien viser også at lærerne selv mener at formell spesialpedagogisk kompetanse og praksis med spesialundervisning er viktigere enn praksistid som lærer for å kunne gi et godt faglig utbytte til elever som trenger spesialundervisning. Av alle lærerne i utvalget har 19 % opptil 30 studiepoeng og 12 % har over 30 studiepoeng med formell spesialpedagogisk kompetanse. Studien viser at gruppen lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse øker signifikant fra barnetrinnet til ungdomstrinnet.

Årsakene til at lærere med formell utdanning i spesialpedagogikk ikke brukes i spesialundervisningen kan være sammensatt. Det kan være at lærerne opplever at den spesialpedagogiske kompetansen de besitter ikke har gitt nok kompetanse, eller en kompetanse som ikke er tilpasset de utfordringene de møter i praksis. Det kan være at praktiske hindringer eller forhold ved skolen som gjør det vanskelig å benytte lærernes spesialpedagogiske kompetanse fullt ut. For eksempel vil arbeidstidsavtaler og puslespillet med å legge lærernes timeplan føre til at det ofte vil være vanskelig å bruke rett kompetanse til rett tid og på rett plass. I tillegg kan spesialundervisning oppleves som en belastning for

¹² I GSI skilles det bare på antallet elever som får tildelt timer til spesialundervisning med undervisningspersonale og antallet elever som får tildelt assistenttimer som del av enkeltvedtaket. Den fagkompetansen som lærerne og assistentene har framgår ikke.

mange lærere. Den innebærer ofte mye rapportering og arbeidsoppgaver som kan oppleves å være litt på siden av den tradisjonelle lærerrollen.

I følge Nordlandsforsknings rapport (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013) vurderer 41 % av PP-lederne at deres PP-tjeneste har svært eller noe mangelfull kompetanse innenfor rettigheter for lærlinger og lærlingekandidater (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013). PP-tjenesten har derimot god kunnskap om inntaksregler for videregående opplæring. Nordlandsforsknings undersøkelse viser videre at ledere og fagansatte i PP-tjenesten i liten grad har deltatt på etterutdanning i lovverk om videregående opplæring.

En av ekspertgruppens informanter sier det er liten kunnskap om grunnleggende ferdigheter blant lærere i videregående opplæring.

Det påstås at det er mindre spesialpedagogisk kompetanse i videregående opplæring sammenlignet med grunnskolen. Fra høsten 2014 vil det foreligge tall på totalt antall elever som får spesialundervisning i videregående skole. Det vil imidlertid ikke foreligge oversikt over antall timer til spesialundervisning som gis av henholdsvis undervisningspersonale eller assistent (Utdanningsdirektoratet 2014).

Omfanget av spesialundervisning reduseres?

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* uttales det ikke eksplisitt at det er et nasjonalt mål at spesialundervisningen skal reduseres, den understreker at det viktigste er at elevene blir gitt et godt og profesjonelt opplæringstilbud og at innsatsen settes inn tidlig og at resultatene vurderes. Meldingens forslag til tiltak og mål indikerer imidlertid at det er et mål at andelen elever som får spesialundervisning skal reduseres. Meldingen gir et tydelig signal om at for mange elever får spesialundervisning, og at grunnen til dette er at skolene ikke er gode nok til å skape gode læringsmiljøer innenfor den ordinære opplæringen.

Kunnskapsdepartementet fremmer gjennom Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* tre utdanningspolitiske mål for bedre læring for alle, der tilpasset opplæring og spesialundervisning blir sett i sammenheng. Målene er:

- Å skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer
- Å møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring
- Å ha realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for evaluering i spesialundervisning

Ekspertgruppens vurdering og oppsummering:

Det er vanskelig å vurdere det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse i grunnopplæringen. Dersom andelen elever som får spesialundervisning reduseres, vil dette ikke nødvendigvis bety at behovet for spesialpedagogisk kompetanse reduseres tilsvarende. For det første er det ikke noe krav om at spesialundervisning skal utføres av en spesialpedagog. For det andre må spesialpedagogisk kompetanse være viktig for en større målgruppe enn de som formelt har et enkeltvedtak om spesialundervisning. Den spesialpedagogiske kompetansen må være en viktig forutsetning for å gjøre den ordinære opplæringen bedre slik at færre elever får behov for spesialundervisning.

Evalueringen av Kunnskapsløftet og gjennomgangen av spesialundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring viser at mange elever som ikke hadde enkeltvedtak likevel fikk ekstra hjelp og støtte som bar preg av å være spesialundervisning (Markussen, Frøseth, Grøgaard (2009). Det var med andre ord uklare grenser mellom den juridiske retten til spesialundervisning og hva man ellers opplever som ekstra hjelp og støtte i undervisningen. Dette viser at behovet for ekstra hjelp og en særskilt tilrettelegging i opplæringen er større enn antallet elever som får et formelt vedtak om spesialundervisning.

5.2.3. Spesialpedagogiske emner i grunnskolelærerutdanningen

I 2010 fastsatte Kunnskapsdepartementet forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn, og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn. Det er i tillegg utarbeidet nasjonale retningslinjer for rammeplanene.

Grunnskolelærerutdanningene organiseres som to klart definerte og differensierte utdanninger på til sammen 240 studiepoeng. Utdanningen for 1. – 7. trinn skal normalt omfatte minimum fire undervisningsfag, der minst ett av fagene skal være på 60 studiepoeng og de andre fagene må være på minimum 30 studiepoeng. Det er obligatorisk med pedagogikk og elevkunnskap 60 studiepoeng, matematikk 30 studiepoeng og norsk 30 studiepoeng.

Utdanningen for 5. – 10. trinn skal normalt omfatte tre undervisningsfag hvert på 60 studiepoeng. Pedagogikk og elevkunnskap 60 studiepoeng er obligatorisk.

Faget pedagogikk og elevkunnskap har et overordnet ansvar for at de grunnleggende ferdighetene ivaretas i alle fag. I begge utdanningene kan undervisningsfag i 4. studieår erstattes av ett skolerelevant fag på 30 studiepoeng. Et skolerelevant fag er definert som fag som er relevante for undervisning i grunnskolen og som tilbys av lærerutdanningene, men som ikke tilsvarer skolefag. Spesialpedagogikk kan være et slikt fag.

Departementet har gitt noen spesifikke føringer på områder som enten har fått for lite oppmerksomhet i tidligere lærerutdanninger, eller der det er særlig viktig å framheve kompetanse som alle lærere må ha. Dette gjelder blant annet arbeid med grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring.

Ekspertgruppen vil her fremheve noen læringsutbyttebeskrivelser i de nasjonale retningslinjene som viser at spesialpedagogisk perspektiver skal ha viktig rolle i grunnskolelærerutdanningene, dette gjelder spesielt spesialpedagogikkens forebyggende aspekt (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 2010):

Pedagogikk og elevkunnskap 1 (15 poeng for 1. – 7. trinn):

KUNNSKAP

Kandidaten:

- har kunnskap om læring og læringsprosesser
- har kunnskap om begynneropplæringen for ulike elevgrupper
- har kunnskap om de grunnleggende ferdighetene som basis for læring og hvordan disse kan utvikles

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan planlegge, lede, variere og vurdere læringsarbeid
- kan legge til rette for progresjon i elevenes læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter

Pedagogikk og elevkunnskap 2 (15 poeng for 1. – 7. trinn):

KUNNSKAP

Kandidaten:

- har kunnskap om mangfoldet i familieformer og barns og unges oppvekst, utvikling og læring i ulike sosiale, språklige, religiøse og kulturelle kontekster
- har kunnskap om hvilke utfordringer og muligheter skolen står overfor når det gjelder elever med særskilte behov for tilrettelagt opplæring
- har kunnskap om elever med flerkulturell og flerspråklig bakgrunn
- har kunnskap om barnet som skolebegynner og om barns språk- og begrepsutvikling som grunnlag for grunnleggende ferdigheter
- har kunnskap om barn i sorg og krise, overgrep mot barn og andre vanskelige livssituasjoner som barn kan komme i
- har kunnskap om grunnleggende ferdigheter som basis for elevenes utvikling av læringsstrategier og metakognitiv forståelse

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan formidle og anvende kunnskaper om barn og unges utvikling og analyser de pedagogiske konsekvensene dette kan ha for arbeidet i skolen
- kan analysere elevenes læringsstrategier og læringsutbytte ved hjelp av ulike vurderingsformer og kartleggingsmetoder og trekke konsekvenser for arbeidet med læringen

Norsk 1 (30 poeng for 1. – 7. trinn):

KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om korleis barn utviklar språk, omgrep, munnleg og skriftleg
- har kunnskap om lese- og skriveteoriar og om ulike teoriar innan lese- og skriveopplæring, med særleg vekt på begynnaropplæringa
- har brei kunnskap om språket som system og språket i bruk og innsikt i tilhøvet mellom talemålsvariasjon og skriftspråksnormering

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan kartlegge lese- og skriveferdigheter, setje i verk relevante tiltak for tilpassa opplæring og oppdage lese- og skrivevanskar

Norsk 1 (30 poeng for 5. – 10. trinn):

Kandidaten:

- har innsikt i språkutvikling hos barn og unge som allereie har tileigna seg grunnleggande lese- og skriveferdigheiter
- kan kartlegge og vurdere lese- og skriveferdigheiter, setje i verk relevante tiltak for tilpassa opplæring og oppdage lese- og skrivevansker

Matematikk 1 (30 poeng):

KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om språkets rolle for læring av matematikk
- har kunnskap om å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig og kunne bruke digitale verktøy i matematikkfaget

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan bruke og vurdere kartleggingsprøver og ulike observasjons- og vurderingsmåter, for å tilpasse opplæringen til elevenes ulike behov
- kan forebygge og oppdage matematikkvansker og tilrettelegge for mestring hos elever med ulike typer matematikkvansker

5.2.4. Lektorutdanning for trinn 8-13, treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13

Kunnskapsdepartementet fastsatte i 2013 nye forskrifter om rammeplaner for lektorutdanning for trinn 8-13, treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13.

Ekspertgruppen vil her framheve noen elementer som særlig sentrale i arbeidet med barn og unge med særskilte behov.

I læringsutbyttebeskrivelsen for lektorutdanningen står blant annet følgende (Forskrift om rammepla for lektorutdanningen 2013):

Kandidaten:

- har avansert kunnskap innenfor valgte fag og spesialisert innsikt i et profesjonsrelevant fagområde
- har inngående kunnskap om relevant forskningslitteratur og gjeldende lov- og planverk, og kan anvende denne på nye områder som er relevant for profesjonsutøvelsen
- har kunnskap om ungdomskultur og ungdoms utvikling og læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster
- har kunnskap om ungdom i vanskelige situasjoner og om deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv

Forskriften for faglærerutdanningene i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13 (alle 2005) har likelydende formålsformuleringer:

Utdanningen skal sikre at kandidatene kan videreutvikle skolen som en institusjon for læring og dannelse i et demokratisk samfunn. Utdanningen skal ivareta perspektiver knyttet til likestilling og det flerkulturelle samfunn, og skape forståelse for en skole som er for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger og sosiale, kulturelle og språklige bakgrunn.

I læringsutbyttebeskrivelsene er følgende elementer eksempler på elementer som vil være sentrale i forebyggingsarbeid og i arbeid med barn og unge med særskilte behov:

Faglærerutdanning praktiske og estetiske fag

KUNNSKAP

Kandidaten:

- har kunnskap om lovgrunnlag, herunder skolens formål, verdigrunnlag, læreplaner og rettigheter og plikter for elevene og skolen
- har bred kunnskap om klasse- og gruppeledelse, læringsmiljø og utvikling av gode relasjoner til og mellom elever
- har bred kunnskap om arbeidsmetoder, læringsstrategier, læringsressurser og ulike læringsarenaer og om sammenhengen mellom mål, innhold, arbeidsmåter, rammebetingelser og vurdering

- har kunnskap om barn og unge i vanskelige situasjoner og deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan identifisere og arbeide systematisk med grunnleggende ferdigheter
- kan motivere og veilede elevene, og tilpasse opplæringen til elevenes evner og anlegg, interesser og sosiale og kulturelle bakgrunn

GENERELL KOMPETANSE

Kandidaten:

- kan bidra til et godt samarbeid mellom skole og hjem og sammen med foresatte Sog faglige instanser identifisere behov hos elevene og iverksette nødvendige tiltak

Yrkesfaglærerutdanning for trinn 8 – 13

KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om gjeldende lovverk og styringsdokumenter som er relevante for profesjons- og yrkesutøvelsen
- har bred kunnskap om ungdomskultur og ungdoms utvikling og læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster
- har kunnskap om ungdom i vanskelige situasjoner og om deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv
- kjenner til nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen innenfor det yrkespedagogiske og det yrkesfaglige området og kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan planlegge, begrunne, gjennomføre, lede, vurdere og dokumentere relevant fag- og yrkesopplæring tilpasset elevenes/lærlingenes behov

PPU for yrkesfag trinn 8 – 13

KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om gjeldende lovverk og styringsdokumenter som er relevante for profesjons- og yrkesutøvelsen
- har bred kunnskap om ungdomskultur og ungdoms utvikling og læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster
- har kunnskap om ungdom i vanskelige situasjoner og om deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv

FERDIGHETER

Kandidaten:

- kan planlegge, begrunne, gjennomføre, lede, vurdere og dokumentere relevant fag- og yrkesopplæring tilpasset elevenes/lærlingenes behov

Etter endt utdanning skal studentene kunne arbeide med elevgrupper som dekker et stort aldersspenn og et vidt spekter av evner, interesser, sosial og kulturell bakgrunn. Dette gjør at de som lærere må ha innsikt i elevenes oppvekstmiljø og livssituasjon og kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. De må kunne samarbeide med foreldre/foresatte, bedrifter, etater, foreninger og andre som kan bidra til et godt og allsidig lærings- og oppvekstmiljø. Studiet retter seg særlig mot arbeid med de eldste elevene i grunnskolen og elevene i videregående opplæring.

Studenten skal

- kunne kartlegge og vurdere elevens/lærlingens utviklingsnivå, kompetanse, interesser, læringsstrategier og andre læreforutsetninger som grunnlag for individuelt tilpasset opplæring
- kunne gi støtte og omsorg til barn og unge i krise
- forstå skolens plass i lokalsamfunnet, kunne bruke lokalsamfunnet som læringsarena og samarbeide med andre institusjoner og personer for å realisere et variert og tilpasset opplæringstilbud

Ekspertgruppens vurdering og oppsummering:

En gjennomgang av rammeplanene for de ulike lærerutdanningene viser at sentrale emner innenfor det som ekspertgruppen kaller spesialpedagogikkens forebyggende aspekter (jfr. kap. 2, Tangen 2014) er omtalt i alle lærerutdanningene, om enn i ulikt omfang.

Når det gjelder grunnskolelærerutdanningen er imidlertid ingen kandidater foreløpig ferdig utdannet etter de nye rammeplanene. Det kan muligens forklare noe om hvorfor samfunnsaktørene etterspør mye av denne kompetansen (jfr. kap. 3). Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningen (2011, 2012) poengterer blant annet følgende i to av sine rapporter¹⁴:

Rapport 1 - 2011:

- *Arbeidet med grunnleggende ferdigheter i alle fag må konkretiseres i planene*

Rapport 2 - 2012:

- *Det savnes en systematisk satsning på lærerutdannerkompetanse, for eksempel innen grunnleggende ferdigheter, vurdering og flerkulturell/interkulturell kompetanse.*
- *Grunnleggende ferdigheter er bare ett blant mange viktige og nødvendige pedagogiske temaer i det nye PEL-faget. Det kan likevel synes som at ambisjonsnivået omkring dette temaet er noe lavt hos en del av institusjonene. Følgegruppen mener at grunnleggende ferdigheter burde få en tydeligere plass også i semesterplaner, pensumlister og i arbeidskrav, eventuelt eksamen.*
- *Det er behov for å avklare PEL-fagets ansvar når det gjelder organisering og teoretisk overbygning for grunnleggende ferdigheter.*
- *Det er behov for kompetanseheving blant lærerutdannerne når det gjelder grunnleggende ferdigheter.*

Det er med andre ord grunn til å tro at kompetansebehovet uttrykt gjennom samfunnsaktørene (kap. 3) og læringsmålene slik de kommer til uttrykk i rammeplanene for de ulike utdanningene foreløpig ikke er på plass.

¹³ Rammeplan fra 2003. Forskrift om ny rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13 er midlertidig utsatt.

¹⁴ Følgegruppen har ikke sett spesielt på spesialpedagogikkens plass. Informasjon om følgegruppen finnes på <http://ffl.uis.no/category.php/category/Om%20f%C3%B8lgegruppen/?categoryID=6442>.

5.3. Voksenopplæring

Etter opplæringsloven § 4A-2 har voksne som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet for voksne, rett til spesialundervisning (Opplæringslova 1998). Retten til grunnskoleopplæring for voksne bygger på at en til vanlig skal gi opplæring i de fagene en trenger for å få vitnemål fra grunnskolen. I spesielle tilfeller er det likevel åpent for å gi en rett til opplæring på andre områder. Særlig vil dette gjelde de som har behov for spesialundervisning, der det kan være aktuelt å ta utgangspunkt i hele læreplanverket, utarbeide en individuell opplæringsplan og tilpasse undervisningsopplegget slik at den voksne kan få et tilfredsstillende læringsutbytte.

Voksne som på grunn av sykdom eller skade har behov for fornyet grunnskoleopplæring, vil være omfattet av retten til grunnskoleopplæring og som oftest også retten til spesialundervisning. Når man skal ta stilling til om en voksen har rett til spesialundervisning må man gjøre mange av de samme vurderingene som for elever i opplæringspliktig alder som blir vurdert etter opplæringsloven § 5-1. Bestemmelsen åpner for gjeninnlæring av grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Den nye bestemmelsen om alternativ og supplerende kommunikasjon som er gitt i opplæringslovens § 4A-13 presiserer at retten til spesialundervisning inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon (Opplæringslova 1998).

Grunnskolens informasjonssystem (GSI) har statistikk som viser antall voksne som får opplæring etter § 4A-2 og antall timer spesialundervisning som blir gitt til denne gruppen.

For skoleåret 2013-2014 var det 3812 personer som fikk spesialundervisning etter § 4A-2. Til sammen ble det gitt 286 271 årstimer til spesialundervisning. GSI kan ikke gi oss informasjon om årsakene til at de voksne har behov for spesialundervisning og hva slags type kompetanse og opplæring de har behov for. Men statistikken for 2013-2014 viser at 37,5 % av de som fikk opplæring var i aldersgruppen 25-40 år, og 46,1 % var i aldersgruppen 41 år og eldre. Om lag 13 % av de som deltok i spesialundervisningen var fra språklige minoriteter.

Tallene fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at nær 90 % av deltakerne fikk tildelt inntil 190 timer spesialundervisning med undervisningspersonale¹⁵ i 2013-2014. Dette tallet har holdt seg relativt stabilt de siste årene. I skoleåret 2013-2014 fikk kun 5,4 % av deltakere 271 timer eller mer spesialundervisning med undervisningspersonale. Dette tallet har gradvis økt fra 2, utover 2000-tallet. Skoleåret 2003-2004 var dette tallet 2,2 %.

Ekspertgruppen har funnet data fra en tiårsperiode fra skoleåret 2003-2004 til skoleåret 2013-2014 for å beskrive utviklingen i antall voksne som får opplæring etter 4A-2 og antall årstimer til spesialundervisning.

¹⁵ Deltakerne i spesialundervisning kan få tildelt timer til spesialundervisning med både undervisningspersonale og assistenter. I GSI finnes det ikke tall på deltakere som får tildelt timer til spesialundervisning hos kun undervisningspersonale eller assistenter, og hvem som får tildelt timer både hos undervisningspersonale og assistenter. I GSI er det kun registrert 122 deltakere som har fått tildelt timer til spesialundervisning på grunnlag av enkeltvedtak med assistenter i 2013-2014. Det er registrert 3 650 deltakere som har tildelt timer til spesialundervisning med undervisningspersonale samme skoleår.

Tabell 5.3. Antall voksne og timer spesialundervisning som voksne får etter opplæringslovens § 4A-2.

| | 2003-2004 | 2005-2006 | 2007-2008 | 2009-2010 | 2011-2012 | 2013-2014 | Prosent endring fra |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|
| Antall voksne som får opplæring etter § 4A-2, inkl. minoritetsspråklige | 6 804 | 6 460 | 5 459 | 5 285 | 4 594 | 3 812 | - 44 % |
| Antall årstimer som går til spesialundervisning etter § 4A-2 pr. 1 oktober | 644 884 | 392 998 | 411 739 | 362 201 | 321 728 | 286 271 | - 55,6 % |

Tabellen over viser at det i perioden fra skoleåret 2003-2004 til skoleåret 2013-2014 har skjedd en reduksjon i antall voksne som får opplæring etter § 4A-2 med 44 %. Antall årstimer spesialundervisning er redusert med 55,6 % (GIS 2014, Voksenopplæring, hentet 23.05.14).

Det er vanskelig å si hva årsakene til nedgangen i antall voksne som får spesialundervisning er. Siden det er en så markant endring kan det skyldes endrede registreringsrutiner i kommunene, eller over tid en endring i forståelsen av hvilken kategori de som mottar spesialundervisning etter § 4A-2 skal registreres i GSI.

Manglende informasjon og kunnskap om rettighetene for denne gruppen kan også være en annen årsak. Midtlyngutvalget konkluderte med at det er store forskjeller i hvilken grad kommunene har informasjonssystemer, rutiner og økonomi for å tilby og tilrettelegge opplæringen for voksne. Utvalget konkluderte med at det er mye som tyder på at opplæringstilbudet til voksne med behov for spesialundervisning ikke er likeverdig (NOU 2009:18).

Ekspertgruppens vurdering og oppsummering:

Den markante reduksjonen både i antall timer og personer som får spesialundervisning kan indikere at mange voksne i dag ikke får oppfylt rettighetene de har etter § 4A-2. En årsak kan være manglende kunnskap om regelverket kombinert med mangel på spesialpedagogisk kompetanse tilpasset voksne i kommunene. Ekspertgruppen mener dette er et område utdanningsmyndighetene bør følge tettere opp for å skaffe mer kunnskap om de faktiske forholdene, for eksempel ved hjelp av tilsyn. I denne sammenhengen vil imidlertid ekspertgruppen argumentere for at det finnes et stort behov for kunnskap om regelverket og for spesialpedagogisk kompetanse tilpasset en heterogen voksenaldergruppe med mange ulike behov. Særlig er det viktig at kommunen sikrer at voksne får opplæring i de grunnleggende ferdighetene. Endringer i samfunnets behov og den teknologiske utviklingen innebærer at voksne med særskilte behov kan ha stort utbytte av spesialundervisning. Kommunene må ha kompetanse for å sikre voksnes behov for grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og grunnleggende lese- og skriveferdigheter.

5.4. Praktiske og estetiske fag i spesialpedagogisk arbeid

Det er sjelden at det blir gitt spesialundervisning i de praktiske og estetiske fagene, slik UH-sektoren selv opplyser (jfr. kap. 4), selv om det er flere utdanninger innenfor musikk(terapi), forming og kroppsøving. Det er derfor stor sannsynlighet for disse fagområdenes mange muligheter ikke utnyttes for mange barn/elever som får spesialundervisning. Det er dokumentert at disse fagområdene kan være viktige innfallsvinkler som en støtte til, men også et alternativ til, verbal opplæring for enkelte barn/elever (Bamford 2006; Lien 2013; Rognhaug 2007).

I Norge har vi positive erfaringer med å bruke kunsthagene som tilnærming til opplæring for mennesker med utviklingshemning. Ved Trastad samlinger utenfor Harstad i Nord-Norge finner vi en stor samling av bildende kunst utført av personer med utviklingshemning. Arbeidet ble gjennomført i perioden 1962-1970 under ledelse av formingslæreren Sigvor Riksheim. Hun greide å få frem de kreative ressursene til mange utviklingshemmede, hvorav noen av dem i dag livnærer seg av sin kunstneriske virksomhet.

Dissimilis er et norsk kultur- og kompetansesenter som ble startet i 1983, og som arbeider med utgangspunkt i individets rett til et liv med muligheter for kulturell utfoldelse. Målsettingen til senteret er å utvikle og tilby kompetanse innenfor kreative aktiviteter for mennesker med store lærevansker. Satsningsområdene er band, kor, dans, drama og individuell undervisning, og hovedtyngden av arbeidet er for og med utviklingshemmede. Dissimilis har forgreninger til andre land, som Sverige, Spania, Cuba, Den Dominikanske republikk og Russland (dissimilis.no; wikipedia.org/wiki/Dissimilis).

5.5. Kompetansebehovet i PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste)

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste er en førstelinjetjeneste for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole. I opplæringsloven § 5-6 om *Pedagogisk-psykologisk teneste heter det:*

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

Tre kompetanseområder blir trukket fram som viktige for de som arbeider i PPT (jfr. pkt. 3.5):

- kompetanse om tilrettelegging for læring
- kompetanse om kartleggingsverktøy
- kompetanse om broen mellom kartlegging og tiltak

Nordlandsforsknings kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013) påpeker at det er særlig på følgende områder det bør utvikles bedre kompetanse:

- tettere samarbeide med lærerne i skolen og barnehagelærere i barnehagene
- flerkulturalitet og tospråklighet

- sansemotorikk
- matematikkvansker
- utviklingshemning og multifunksjonshemning
- lover og forskrifter, rammeplanene for lærerutdanningene, og andre etaters lovverk og forvaltningsloven
- vurderingsforskriftene og vurdering for læring
- kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte
- kunnskapsløftet – samisk
- retten til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)
- rett til spesialundervisning for voksne etter opplæringslovens § 4A-2
- rettigheter for lærlinger og lære kandidater
- systemrettet arbeid
- organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skolen

Ekspertgruppen merker seg at det ser ut til å være et misforhold mellom det de ansatte i PPT mener de har god kompetanse i og funnene i Nordlandsforsknings rapport (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013). De ansatte i PPT oppfatter selv at de har god kompetanse i lov- og regelverk, samt god systemkompetanse. Jfr. pkt.3.5.

5.6. Kompetansebehovet i Statped (Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet)

Statped er en nasjonal virksomhet som gir spesialpedagogiske tjenester til kommuner og fylkeskommuner via Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Statpeds tjenestetilbud er ikke lovhjemlet. Statpeds samfunnsmandat er å bidra til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov gis muligheten til å være aktive deltakere i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Statped skal bidra til en tilpasset og inkluderende opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. Statped har spisskompetanse innen seks definerte fagområder, og jobber flerfaglig ut mot den enkelte bruker og samarbeidspartner. Statped gir tjenester til kommuner og fylkeskommuner som skal medvirke til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov får god og tilrettelagt opplæring og tilfredsstillende læringsutbytte som fører til mestring. Til samarbeidspartnere og fagmiljø utvikler Statped kompetanse og formidler kunnskap om spesialundervisning og likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring (statped.no).

Statped har på sin hjemmeside (Statped 2014c) beskrevet følgende fagområder de arbeider innenfor (Jfr. pkt. 3.6.):

- døvblindhet/kombinerte syns- og hørselsvansker
- ervervet hjerneskade
- hørsel
- sammensatte lærevansker (komplekse matematikkvansker, språk- og kommunikasjonsvansker inklusive ASK, utviklingshemning med andre tilleggsvansker, lærevansker kombinert med minoritesspråklig bakgrunn, multifunksjonshemning og/eller alvorlig til dyp utviklingshemning, nonverbale lærevansker og autismespekterforstyrrelser, nevrobiologisk relaterte lære-/atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker med særlig kompleksitet)
- språk og tale
- syn

Statped har i et innspill til ekspertgruppen uttrykt at de har behov for kompetanse innenfor fagområdene de arbeider innenfor. Statped understreker at behovet for kompetanse ikke kun begrenser seg til de seks fagområdene. De vil også ha behov for kompetanse innenfor systemarbeid og flerfaglig arbeid.

Ekspertgruppen konstaterer at det ikke gis spesialpedagogiske utdanningstilbud innenfor alle disse fagområdene i dag. Når det gjelder døvblindhet og ervervet hjerneskade finnes det ikke spesialpedagogiske utdanningstilbud i Norge. Sistnevnte fagområde representerer en krevende kombinasjon av spesialpedagogikk og medisin som det må vurderes om er mulig å videreutvikle innenfor en definert spesialpedagogisk utdanning. Innenfor hørselsfeltet har Statped behov for kompetanse innenfor Cochlea implantat og tegnspråk. Sistnevnte er et lingvistisk fag. Videre omfatter termen sammensatte lærevansker et vidt spekter av fagområder som dekkes innenfor flere ulike mastergradsutdanninger i spesialpedagogikk. Språk og tale synes å være godt dekket innenfor en rekke utdanningstilbud i spesialpedagogikk, i tillegg til audiopedagogikk og logopedi. Innenfor synspedagogikk var det i studieåret 2012-2013 kun NTNU som tilbød dette, og da som et erfaringsbasert betalingsstudium. Se kapittel 7.

5.7. Kompetanse om lov- og regelverk

Rapporten fra Nordlandsforskning (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013) og en ny doktorgradsavhandling (Herlofsen 2014) viser at det er behov for lov- og regelverkskompetanse i PPT-tjenesten, i skolen og blant skoleeiere/rektorer. Herlofsen har i sin avhandling undersøkt tilmeldingsdokumenter fra skolen, sakkyndige vurderinger fra PPT, skoleeieres/rektorens enkeltvedtak om spesialundervisning og skolers individuelle opplæringsplan (IOP). Hun konkluderer i sin avhandling med at det er varierende samsvar mellom regelverk/retningslinjer og praksis i de ulike fasene av tiltakskjeden. På noen områder er regelverket fulgt opp på en god måte, på andre områder er det en uklar og mangelfull oppfølging av regelverk og retningslinjer. Resultatene viser at det er behov for kvalitetsutvikling i hvert enkelt ledd i tiltakskjeden, men i særlig grad mellom leddene, og at det er behov for mer kompetanse om lov og regelverk og anvendelse av disse blant PPT, skolens personale og skoleeiere (Herlofsen 2014). Herlofsens funn er i tråd med hva andre undersøkelser og nasjonale tilsyn på området har vist. Nasjonale tilsyn har avdekket at det er en rekke mangler i hvordan regelverket på området følges opp i praksis, blant når det gjelder sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP (Utdanningsdirektoratet 2007).

5.8. Faglig kompetanse i UH-sektoren

Ekspertgruppen har registrert at behovet for kompetanse er omfattende (kap. 3), noe som forutsetter at utdanningene som tilbys er robuste og forskningsbaserte. Samtidig rapporterer UH-sektoren at institusjonene har små fagmiljø og liten tid til forskning (kap. 4). Lov om universiteter og høyskoler krever at all høyere utdanning skal baseres på det fremste i forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

Robuste og forskningsbaserte utdanningsprogrammer innebærer at undervisningen skal være *forskningsbasert*. Den enkelte institusjon må ha kompetanse på førstenivå innenfor områdene det undervises i, og det må drives forskning på fagområdet. Det betyr at undervisning og

veiledning primært skal gjennomføres av fagpersoner som forsker på de ulike fagområdene. Studentene må møte lærerkrefter som formidler kunnskap fra forskningsfronten, og få opplæring i vitenskapelig metode, arbeidsformer og holdninger.

5.9. Målgrupper og forekomst

Når det gjelder spørsmålet om behovet for framtidig spesialpedagogisk kompetanse blir også spørsmålet om hvilke fagområder dette gjelder viktig. Tradisjonelt har spesialpedagogiske studier fokusert på følgende hovedområder/studier (jfr. pkt. 2.4.):

- hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk) (eng. speech and hearing)
- språk- og talevansker (logopedi) (eng. speech therapy)
- spesifikke lærevansker (eng. specific learning disabilities)
- synshemming (eng. visual impairment)
- utviklingshemning (eng. intellectual and developmental disabilities)
- sosiale og emosjonelle vansker (eng. behavioral disorders)

I tillegg blir følgende fagområder også nevnt an enkelte informanter:

- multifunksjonshemming
- bevegelsesvansker/fysiske funksjonshemninger

Innenfor de 6 fagområdene som er nevnt, som er overbegrep/samlebegrep som dekker en rekke ulike former for lærevansker, funksjonsvansker og funksjonshemninger, syndromer med mer, forekommer kombinasjoner av vansker.

Multifunksjonshemming, eller komorbiditet, er ikke et entydig begrep. Det kan forklares som samtidig tilstedeværelse av én eller flere vansker (sekundære vansker) utover den primære funksjonshemmingen (primær vanske). Den primære vansken er ikke alltid den største utfordringen, og de sekundære vanskene kan være avgjørende for den enkeltes muligheter og begrensninger. For eksempel er det fleste mennesker med utviklingshemning multifunksjonshemmet, med overrepresentasjon av syns- og hørselsvansker og psykisk sykdom sammenlignet med ikke-funksjonshemmede jevnaldrende. Syns- og hørselsvansker forekommer også i kombinasjon, for eksempel døvblindhet. Sosiale og emosjonelle vansker er et overbegrep som omfatter en lang rekke ulike vansker (innadvendthet, utagering, psykisk sykdom m.m.).

Bevegelsesvansker/fysiske funksjonshemninger er både et fagområde i seg selv, men også en del av flere av de tradisjonelle spesialpedagogiske fagområdene.

Ekspertgruppen ønsker spesielt å kommentere den særnorske termen *sammensatte lærevansker* som ikke brukes innenfor det internasjonale lærevanskebegrepet (learning disabilities). Sammensatte lærevansker brukes i Norge om en svært uensartet gruppe av vansker, inklusive multifunksjonshemming/komorbiditet, og begrepsbruken varierer også mellom institusjoner. Termen har også vært brukt i en rekke offentlige utredninger over tid, som en form for administrativt samlebegrep, og den synes å omfatte kombinasjoner av de 6 fagområdene som er nevnt foran som har sine internasjonale ekvivalenter. Det er med andre ord ingen entydig forståelse av termen sammensatte lærevansker i Norge, og dette vanskeliggjør faglig drøfting og meningsutveksling. Termen er uegnet internasjonalt. Det vil være en utfordring å skulle gi utdanningstilbud som skal dekke de ulike fagområdene som

sammensatte lærevansker representerter med de faglige kravene som stilles til forskningsbaserte utdanninger i dag.

5.9.1. Forekomst

Når ekspertgruppen skal uttale seg om forekomst innenfor de ulike fagområdene viser det seg å være vanskelig å hente sammenfallende informasjon som blir bekreftet av flere kilder. I den grad ekspertgruppen har greid å tallfeste gruppene, henter vi dokumentasjonen fra Meld St nr. 18 (2010-2011, Rett til læring), Utdanningsdirektoratet (2012), Folkehelseinstituttet (2011, Skogen og Torvik/Folkehelseinstituttet 2013) og ICD/WHO, Statped (statped.no) og Befring og Tangen (red. 2014).

Ekspertgruppen har også vært i kontakt med Helsedirektoratet med forespørsel om det finnes estimater på hvor mange mennesker det kan dreie seg om innenfor ulike fagområder/funksjonshemninger, men de henviser til de samme kildene som det refereres til her.

Tallene som presenteres i det følgende må vurderes som tentative. De er delvis oppgitt i prosent, delvis i antall, og det skyldes kildene som er brukt. Ekspertgruppen kan ikke vite hvor sikre tallene er, eller om noen kan ha interesse av å ”oppskrive” tallene for å synliggjøre utfordringer samfunnet står overfor.

Hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk):

Fagområdet omfatter:

- 0,3 % av befolkningen i aldersgruppen 0-20 år har så stort hørselstap at det krever tiltak (Utdanningsdirektoratet 2012)
- 2000 elever i opplæringspliktig alder (Meld St nr. 18 2010-2011)
- 600 000 i alle aldre (Meld St nr. 18 2010-2011), de fleste er eldre med aldersrelatert hørselsnedsettelse mange med multihandikapp der hørselshemning inngår, f. eks. utviklingshemning

Det fødes ca. 30 førspråklig døve barn årlig i Norge, og 95-97 % av disse får tilbud om cochleaimplantat (CI). Dette er en moderne høreapparatteknologi som krever en helt spesiell form for spisskompetanse innenfor både hørsel, språk, kommunikasjon og tale. Registerdata fra Oslo Universitetssykehus (2014) viser at av 305 barn har fått CI så er det 1% som hovedsakelig bruker tegnspråk som kommunikasjonsform i hjemmet og 5% i barnehage/ hos dagmamma/lærer. De øvrige bruker i hovedsakelig talespråk med ulik grad av støttetegn (Oslo unversitetetssykehus 2014).

Sosiale og emosjonelle vansker:

Fagområdet omfatter

- lærings- og undervisningshemmende atferd
- utagerende atferd, sosial isolasjon
- alvorlige former for problematferd (Sørliie og Nordahl 1998, referert fra Meld St nr. 18 (2010-2011)).

Ifølge en rapport fra Folkehelseinstituttet (Skogen og Torvik 2013) er forekomsten av diagnostiserbar atferdsforstyrrelse blant norske barn og unge under 18 år ble beregnet til å

være 1,7 % for alvorlig atferdsforstyrrelse¹⁶ og 1,8 % for opposisjonell atferdsforstyrrelse¹⁷. Det er langt vanligere å ha symptomer på atferdsproblemer som ikke er så alvorlige at de tilfredsstillende diagnostiske kriterier.

Ekspertgruppen vil også plassere fagområdet psykisk sykdom her (selv om det primært er et medisinsk fagområde). Omtrent halvparten av befolkningen vil rammes av en psykisk lidelse i løpet av livet, og ca. en tredjedel i løpet av et år. Omkring 8 % av barn og unge i Norge har en diagnostiserbar psykisk lidelse. Til enhver tid har rundt 15 - 20 % av barn og unge psykiske vansker, med så mye symptomer at dette går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Mykletun, Knutsen og Mathiesen 2009). Psykisk sykdom er for øvrig overrepresentert hos mennesker med utviklingshemning sammenlignet med jevnaldringsgruppen (Ekenes m.fl. 2008, Perlt 1999).

Spesifikke lærevansker:

Fagområdet omfatter

- lese- og skrivevansker (ca. 21- 25 % av elevene) (Meld St nr. 18 2010-2011)
- dysleksi: (4-10 % av befolkningen; Meld St nr. 18 2010-2011)
- matematikkvansker (ca. 20 %) (Meld St nr. 18 2010-2011)
- dyskalkuli (5-8 %) (Ostad 2010, referert fra Nortvedt og Vogt 2014)
Dyskalkyli i denne sammenheng er definert bredt og omfatter vansker med minne og kognisjon. Andelen med dyskalkyli kan derfor være mindre og større i andre undersøkelser (Nortvet og Vogt 2014).

Spesifikke lærevansker er en personlig utfordring som først og fremst kommer til uttrykk i skolealder, men som representerer en konstant utfordring i et moderne skriftsamfunn.

Ekspertgruppen stiller spørsmål ved den store andelen med lese- og skrivevansker og matematikkvansker som rapporteres. Blant annet vil en normalfordeling av ferdigheter innenfor disse fagområdene speile fordelingen av befolkningens ferdigheter. Ulike former for vansker og funksjonshemninger vil også kunne skjule seg bak tallene, vansker/ funksjonshemninger som kan føre til at mange blir svake i lesing, skriving og matematikk. For eksempel vil språkvansker, forsinket språkutvikling, ADHD og utviklingshemning kunne føre til svake ferdigheter i disse fagene. Det er en sammenheng mellom kognitive/språklige vansker og lese- og skriveferdigheter. Det kan også stilles spørsmål ved opplæringen elevene får i disse fagene. Er det hensiktsmessig å anvende termene lese- og skrivevansker og matematikkvansker på opp til 25% av elevgruppen?

De mest alvorlige formene for spesifikke lærevansker (dysleksi og dyskalkyli) forekommer i langt mindre grad og skyldes neppe undervisningen eller normalfordeling av ferdigheter.

Språk- og talevansker (logopedi)

- ca. 1 % av befolkningen har *taleflytvansker* (ca. 5000 personer) (Utdanningsdirektoratet 2012)
- ca. 5-7 % av alle førskolebarn har *spesifikke språkvansker*. Ofte de samme barna som sliter med lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet 2012).

¹⁶ kjennetegnes av aggressiv og destruktiv atferd

¹⁷ kjennetegnes i større grad av sinneutbrudd og mangel på å følge voksnes anmodninger og regler

Torkildsen m.fl. (2014) sier at opp til 10% av alle barn har forsinket språkutvikling eller språkvansker. Det vil si i snitt to elever pr. klasse.

- *stemmevansker og dysartri*
 - 30 personer fjerner strupehodet årlig på grunn av kreft, enda flere får munnhulekreft (Utdanningsdirektoratet 2012)
 - ca. 120 barn fødes årlig med leppe-, kjeve-, ganespalte (Utdanningsdirektoratet 2012)
- ca. 5000 mennesker får *afasi* årlig (<http://www.statped.no/Tema/Sprak/Afasi/>).

Synshemming:

- ca. 2 % av befolkningen er blinde eller svaksynte (Meld St nr. 18 2010-2011), Utdanningsdirektoratet 2012 = 100 000 i Norge)
 - i aldersgruppen 0-20 år antar en at ca. 1400 har synsvansker (Utdanningsdirektoratet 2012)
 - mange med multihandikapp der synshemming inngår, f eks utviklingshemning
 - mange får synsvansker etter hjerneslag

Døvblindhet:

- ca. 400 i Norge, hvorav ca. 100 er døvblindfødte

Utviklingshemning¹⁸

Fagområdet omfatter en rekke ulike diagnoser med mange grader av kognitiv svikt. I følge WHO har ca. 1,5 % av en befolkning utviklingshemning. I Norge betyr det ca. 75 000 personer med ulikt funksjonsnivå og dermed svært varierende behov for opplæring og omsorgstiltak (Gomnæs og Rognhaug 2014). Utviklingshemmede oppnår i dag omtrent samme gjennomsnittlige levealder som befolkningen for øvrig, og vil derfor trenge alderstilpassede tiltak gjennom hele sin levetid (Sjøgren m.fl. 2005).

5.9.2. Oppsummering

Det er vanskelig å tallfeste omfanget av de ulike funksjonshemningene og dermed å skulle si noe om hvor stort behovet for kompetanse er innenfor de ulike områdene. Det ekspertgruppen imidlertid legger til grunn er at det både er behov for breddekunnskap og spisskompetanse innenfor de ulike fagområdene. En utfordring for utdanningssystemet er å skaffe og/eller utdanne nok spisskompetanse på det kunnskapsnivået som kreves i dag (doktorgrad) og gi muligheter for forskningsbaserte utdanninger med relevans for praksisfeltet.

Som beskrevet innledningsvis i dette kapitlet er det ikke mulig å framskaffe sikre tall om forekomst av ulike lærevansker/funksjonshemninger innenfor spesialundervisning. Vi har heller ikke greidd å finne sikre tall i aldersgruppene etter skolealder.

Ekspertgruppen har registrert at det er vanskelig å finne eksakte tall som sier noe om forekomst av funksjonshemninger og lærevansker i et livsløpsperspektiv. Henvendelse til Helsedirektoratet og Folkehelseinstituttet har ikke gitt bedre tallgrunnlag. Grunnskolens databasesystem (GSI) og barnehagens BASIL kan heller ikke si noe om dette da det ikke

¹⁸ Generelle lærevansker er ikke en internasjonal fagterm for dette fagområdet.

ligger slik informasjon inne. Dette gjør det vanskelig å si noe om behov for kompetanse på de ulike fagområdene. Ekspertgruppen er i tillegg kjent med at det er svært vanskelig å skaffe fagkompetanse med doktorgrad eller tilsvarende innenfor de spesialpedagogiske fagområdene, og praksisplasser kan være en kritisk faktor for å kunne gi studietilbudene. Dette får konsekvenser for de rådene som ekspertgruppen skal gi om framtidig utdanning og forskning i spesialpedagogikk.

Det er en utfordring, ikke bare for ekspertgruppen, men for besluttende myndigheter og samfunnet som helhet at det ikke foreligger mer sikre tall/anslag på forekomst av de ulike faglige utfordringene knyttet til lærevansker og funksjonshemninger. Å anslå kompetansebehov og å planlegge tiltak blir svært krevende uten et bedre dokumentert tallgrunnlag. Dette mener ekspertgruppen det bør gjøres noe med. I likehet med det medisinske fagområdet bør det foreligge registerdata som muliggjør planlegging av tiltak for mennesker med ulike behov, dimensjonering av utdanningstilbud og mer målrettet forskning med tanke på å forbedre praksis.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Barnehageloven § 2

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Opplæringsloven § 1-3

6. Framtidige utdanninger: Lærerutdanningene – ekspertgruppens anbefalinger

I dette kapittelet legger ekspertgruppen fram sine anbefalinger om hvordan utdanningene bør innrettes og dimensjoneres i årene som kommer. Ekspertgruppen vil presisere at det ikke er blitt foretatt noen ekstern evaluering av utdanningene. Anbefalingene bygger på institusjonenes egenrapportering, behovene for spesialpedagogisk kompetanse som er fremkommet og ekspertgruppens vurdering av disse.

6.1. Spesialpedagogiske emner i barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningene

Ekspertgruppen mener emnene *tilpasset opplæring, inkludering og spesialpedagogikkens forebyggende aspekt, inklusive breddekompetanse* må vektlegges sterkere i barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningen (GLU). Jfr. pkt. 5.2.4. og det Følgegruppen for lærerutdanningensreformen sier.

Forebygging

Alle kandidater bør i løpet av studietiden få innsikt i forebygging og forebyggende arbeid, herunder:

- Grunnleggende utviklings- og læringspsykologi
 - normalitet og avvik
 - språk- og begrepsutvikling
- Grunnleggende lese- og skriveutvikling
- Grunnleggende opplæring i matematikk

Tilpasset opplæring og inkludering

Når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering bør følgende områder inkluderes:

- Kjennetegn på vansker hos barn/elever, f eks svakt begrepsapparat/dårlig ordforråd
 - Språklige, sosiale og motoriske vansker (i barnehagen)
 - Vansker med å lese og skrive (i skolen)
 - Vansker med grunnleggende matematiske begrep
 - Vansker i andre/alle fag (språk og begrep grunnleggende for alle fag)
- Kunnskap om kartleggingsverktøy (som ikke krever sertifisering)
 - Kunnskap om testteori og enkelt statistikk
 - Handlingskompetanse om tiltak – hva gjør barnehagelærere/lærere når de ser tidlige tegn?
 - Tilpasset opplæring i alle fag
 - Inkludering i barnehage, skole og samfunn
 - Henvisningskompetanse

Breddekompetanse

Spesialpedagogiske breddekompetanse forutsetter blant annet grunnleggende kjennskap til mulige kjennetegn på ulike lærevansker og funksjonshemninger, lovverk og hjelpetjenester

- Prematuritet
- Språkvansker
- Lese- og skrivevansker
- Matematikkvansker
- Sosiale og emosjonelle vansker, inklusive psykisk sykdom
- Store lærevansker/utviklingshemning
- Sansetap
- Lov og reglement (barnehagelov, opplæringslov)
- PPT – (førstelinjetjeneste)
- Statped – (andrelinjetjeneste)
- Spesialisthelsetjenesten (andrelinjetjeneste)

Kulturkompetanse

Kulturkompetanse, det vil si kunnskap om ulike kulturelle og språklige variasjoner, som for eksempel minoritetspråk og minoritetspråklig bakgrunn, urspråk og urspråklig bakgrunn, er viktig slik at dette ikke forveksles med behov for spesialundervisning.

Omfang

Det er vanskelig å uttale seg om omfanget de spesialpedagogiske emnene bør ha i barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningen. Emnene som forebygging av vansker og tilpasset og inkluderende opplæring bør være en selvfølgelig del av undervisningen i alle fagene med henvisning til de rettigheter barn/elever har gjennom barnehageloven og opplæringsloven. De høyfrekvente fagområdene (lese- og skrivevansker, matematikkvansker) legges til de respektive fagene. De øvrige temaene legges til undervisningen i pedagogikk.

Konsensuskonferanser i regi av Kunnskapsdepartementet kan være et viktig virkemiddel som kan bidra til at de ulike spesialpedagogiske emnene kan ivaretas innenfor utdanningene, se pkt. 6.1.1.

Plassering i studieløpet

Ekspertgruppen anbefaler at de emnene som skal forebygges og innføres i spesialpedagogiske emner gjennomføres i løpet av de tre første studieårene i BLU/GLU. Dette foreslås med tanke på at kandidatene skal ha et tilnærmet felles faglig grunnlag for å kunne gå over til et mastergradsstudium i spesialpedagogikk.

Under vil anbefalinger for hver enkelt utdanning utdypes. Men først vil ekspertgruppen si noe om utdanningenes praksisrelevans.

6.1.1. Utdanningenes praksisrelevans

NOKUT påpekte i sin evaluering av den daværende allmennlærerutdanningen (2006) at utdanningen og praksisskolene til dels så ut til å fungere innenfor to ulike kretsløp. I evalueringen understreket NOKUT at det «er en helt sentral utfordring å få praksisopplæringen til å fremstå som en integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen» (2006, s. 58). I evalueringen av den daværende førskolelærerutdanningen (NOKUT 2010) etterlyser studentene mer praksisnær og profesjonsrettet undervisning. Rapporten peker på at variasjonen mellom institusjonene er stor når det gjelder «i hvilken grad sammenhengen mellom teori og praksis kommer til uttrykk i selve undervisningen, og på flere av institusjonene er det tydelige forskjeller fra lærer til lærer (smst, s. 107).»

En studie fra Danmark peker på at sentralt satte kunnskaps- og ferdighetsmål for lærerne bare til en viss grad gjenspeiles i utdanningene (Rasmussen m. fl. 2011). Dette gjelder også målene for praksisopplæringen. Andre studier har igjen påpekt at praksis- og teoriundervisning ikke er tilstrekkelig koordinert og integrert, og at det er et potensial for sterkere involvering av praksislærerne underveis i utdanningen (Rasmussen og Rasch Christensen 2011; Danmarks Evalueringsinstitut 2011).

En ny ikke publisert studie av Finn Daniel Raaen¹⁹ tyder på at vi har lignende utfordringer i Norge i dag. Raaens resultater viser at lærerutdannerne ikke er særlig opptatte av hvorvidt undervisningen deres har relevans for framtidige barnehagelærere/lærere. Der er ikke tilstrekkelig fokus på eller sammenheng mellom det studentene lærer på campus og det praksisrettveilederne i skolene tar opp i lærerutdanningene.

Ekspertgruppen mener at det må gripes fatt i dette i lærerutdanningene. Alle fagene må ta ansvar for tilpasset opplæring innenfor sitt fagområde. Dette kan ikke være et tema som ses isolert, det må ses i sammenheng med problemstillinger innenfor det enkelte fag. Lærerutdannerne må også samarbeide med praksisstedene. Studentene må i undervisningen møte de utfordringene praksisfeltet står i, for å være bedre rustet til å møte hverdagen i barnehage og skole.

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningen sier at det bør satses på systematisk oppbygging av lærerutdannerkompetanse innen grunnleggende ferdigheter og flerkulturell/interkulturell kompetanse (2011). Ekspertgruppen anbefaler derfor at fagpersoner innenfor de ulike fagene i lærerutdanningene gjennom *konsensuskonferanser* innenfor og/eller på tvers av utdanningsinstitusjoner blir enige om hvordan de ulike

¹⁹ Finn Daniel Raaens prosjekt *Teachers' professional qualifications* ble presentert på temakonferansen "Forskning om lærerutdanning - hva vet vi?" 13.11.2013. 3 artikler fra denne studien er til review i fagfellevurderte tidsskrift og publiseres i løpet av 2014-2015.

spesialpedagogiske emnene kan ivaretas innenfor utdanningene slik at tilpasset opplæring kan realiseres i praksis for kommende yrkesutøvere. Departementet bør ha ansvaret for å arrangere slike konsensuskonferanser.

6.2. Barnehagelærerutdanningen - BLU

Ekspertgruppen mener barnehagelærerutdanningen må inneholde emnene forebygging, tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering. Disse begrepene og perspektivene må konkretiseres og operasjonaliseres slik at studentene får kompetanse til å bruke dem i praksis i sin arbeidshverdag.

Kandidatene må også få innsikt i grunnleggende utviklings- og læringspsykologi, og teorier om normalitet og avvik. Videre må de få grunnleggende kjennskap til ulike lærevansker og funksjonshemninger, kartleggingsverktøy, samt lovverk og hjelpetjenester. Målet er å gi barnehagelærerne handlingskompetanse slik at de kan fange og følge opp tidlige tegn på vansker.

Dersom den nye barnehagelærerutdanningen blir implementert på en god måte som gjør at kandidatene får det læringsutbytte som er beskrevet i forskriftene og de nasjonale retningslinjene vil barnehagene bygge kompetanse i å ivareta en barnehage med stort mangfold og stor variasjon i barnas evner og forutsetninger. En kan likevel ikke forvente at en slik barnehagelærerutdanning skal kunne ivareta alle kompetansebehov for barn med særlige behov. Derfor vil det også være behov for personale med spisskompetanse innenfor spesialpedagogiske fagområder som en ikke kan forvente at en barnehagelærer har. Det bør derfor satses på etter- og videreutdanning (EVU) av barnehagelærere.

6.2.1. Femårig masterutdanning?

Ekspertgruppen har også vurdert behovet for å etablere en femårig masterutdanning for barnehagelærere. Ekspertgruppen mener at det er sterke faglige grunner for dette. Gjennom en femårig forskningsbasert utdanning ville barnehagelærere som gruppe få en mer omfattende og solid kunnskap og et større repertoar av ferdigheter, og dermed bli bedre kvalifisert for en større bredde av funksjoner. En femårig barnehagelærerutdanning ville kunne gi rom for å styrke utdanningen innholdsmessig på områder som nå savnes, spesielt på områder som setter barnehagelærerne i stand til å fange opp og følge opp i en tidlig fase av barns utvikling.

Selv om det faglig sett er ønskelig å etablere en slik femårig utdanning, mener ekspertgruppen at det på det nåværende tidspunkt ikke er mulig å gjennomføre en slik reform. På seminaret som ekspertgruppen arrangerte den 16. september 2013 var tilbakemeldingen fra utdanningsinstitusjonene klar på at de ville mangle kompetansen til å gjøre barnehagelærerutdanningen til en masterutdanning. Det var med andre ord et forslag som ikke fikk gjennomgående sterk støtte i fagmiljøene.

6.2.2. Etter- og videreutdanning - EVU

For å møte behovet for spisskompetanse innenfor spesialpedagogiske fagområder anbefaler ekspertgruppen at barnehageeiere og nasjonale myndigheter legger til rette for videreutdanning innenfor prioriterte spesialpedagogiske emner. Dette bør ikke være generelle spesialpedagogiske emner om høyfrekvente vanskeområder da dette kompetansebehovet i størst mulig grad bør ivaretas i den ordinære barnehagelærerutdanningen. Etter- og videreutdanningen i spesialpedagogikk bør vær rettet mot fagområder som kan utfylle den kompetansen barnehagelærerne har. I denne sammenhengen vil dette primært bety kompetanse innenfor språkvansker, synspedagogikk, hørsel, kommunikasjonsvansker, kognitive vansker og utviklingshemning.

Det må stilles sammekrav til faglig robusthet og forskningsbasert undervisning til EVU som til utdanningene for øvrig.

6.3. Grunnskolelærerutdanningen - GLU

Mange av læringsutbyttebeskrivelsene som er beskrevet i både forskriften og de nasjonale retningslinjene forutsetter at institusjonene aktivt bruker emner og fagområder som de spesialpedagogiske utdanningene tilbyr. Det er et stort potensiale for i større grad å integrere kunnskap og kompetanse fra spesialpedagogikk i grunnskolelærerutdanningen. Ekspertgruppen mener fag, fagdidaktikk og spesialpedagogiske emner i langt større grad enn i dag bør integreres slik at sammenhengen mellom de ulike temaene blir tydeligere.

Ekspertgruppen mener at grunnskolelærerutdanningen, som barnehagelærerutdanningen, må inneholde emnene forebygging, tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering. Disse begrepene og perspektivene må konkretiseres og operasjonaliseres slik at studentene får kompetanse til å bruke dem i praksis i sin arbeidshverdag, jfr. pkt. 6.1.

Kandidatene må også få innsikt i grunnleggende utviklings- og læringspsykologi, og teorier om normalitet og avvik. Videre må de få grunnleggende kjennskap til ulike lærevansker og funksjonshemninger, kartleggingsverktøy, samt lovverk og hjelpetjenester. Målet er å gi lærerne handlingskompetanse slik at de kan fange og følge opp tidlige tegn på vansker.

Ekspertgruppen stiller spørsmål ved om PEL-faget slik det framstår i dagens rammeplan kan føre til at tverrgående temaer ikke får tilstrekkelig fokus. Som følgegruppen for lærerutdanningsreformen har påpekt (2013), bør det arbeides videre med de tverrgående temaene for å sikre integrering mellom fagene. De tverrgående perspektivene, herunder tilpasset opplæring, vurdering og grunnleggende ferdigheter, må løftes opp på studieprogramnivå.

Ekspertgruppen mener dessuten at de spesialpedagogiske fagmiljøene i større grad må brukes for at institusjonene skal klare å legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanninger med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag. Den spesialpedagogiske kunnskapen og kompetansen som finnes ved de ulike institusjonene, vil i mange tilfeller være avgjørende for at studentene som tar en grunnskolelærerutdanning får det læringsutbyttet de skal ha. Den enkelte institusjon må derfor vurdere hvordan den spesialpedagogiske kompetansen og de ressurser dette fagmiljøet har kan bli bedre brukt inn i utdanningene slik at alle uteksaminerte grunnskolelærerstudenter

har kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å møte en elevpopulasjon som har svært ulike behov og utgangspunkt for læring.

Ekspertgruppen mener at det er de enkelte fagene som må ta ansvaret for at tilpasset opplæring og tidlig innsats blir et gjennomgående tema. En måte å bygge kompetanse innenfor de enkelte fagene er *konsensuskonferanser* på tvers av UH-institusjonene der en for eksempel kommer til enighet om hvordan tilpasset opplæring i matematikk, engelsk, norsk osv. skal implementeres i undervisningen. Det er viktig at også praksisstedene deltar i denne utviklingen av fagområdene.

Ekspertgruppen mener det er en viktig forutsetning at de som underviser i de spesialpedagogiske fagområdene selv er aktive forskere innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

6.3.1. Femårig grunnskolelærerutdanning

Regjeringen skriver i sin regjeringsplattform at den vil gjøre om lærerutdanningen til en femårig mastergradsutdanning (Politisk plattform 2013). I juni 2014 melder regjeringen at lærerutdanningen vil bli en 5-årig forskningsbasert mastergradsutdanning fra 2017 (Pressemelding 25-14).

Ekspertgruppen mener at kompetansebehovene og forventningene til lærerne etter hvert er blitt så store og omfattende at dagens grunnskolelærerutdanninger bør erstattes ved å innføre en femårig masterutdanning.

I en ny femårig grunnskolelærerutdanning må tilpasset opplæring, forebygging og tidlig innsats styrkes. De kompetansebehovene som ekspertgruppen har kartlagt, og som omfatter spesialpedagogikkens forebyggende aspekt, må integreres bedre i utdanningen. Lærerutdanningen må gi kandidatene kunnskap, ferdigheter og kompetanse i å skape gode læringsmiljøbetingelser for elevene slik at den enkelte elevs forutsetninger for læring styrkes.

Det er i tillegg viktig at studenter etter 3. studieåret i lærerutdanningen har mulighet til en overgang til en master i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering eller en master i spesialpedagogikk. Disse bør tildeles lærerkompetanse. Samtidig har de gjennomført en spesialisert utdanning som kvalifiserer til spesialpedagogisk arbeid i barnehage, skole, PP-tjenesten og Statped.

6.3.2. Master i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering

Alle elever har lovfestet rett til opplæring. Tilpasset opplæring bør derfor være et integrert emne i alle fag. Mange lærerutdanningsinstitusjoner tilbyr i dag masterprogram i tilpasset opplæring eller spesialpedagogikk. Ekspertgruppen anbefaler at det opprettes *masterprogram i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering* ved lærerutdanningsinstitusjonene som i dag har masterprogram i tilpasset opplæring, primært lærerutdanningsinstitusjonene. Alle fagene i lærerutdanningen kan bidra inn i en slik utdanning, For eksempel kan en tenke seg en

- *master i norskdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering*
- *master i matematikdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering*

Ekspertgruppen tror en slik utdanning kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning. I dag synes det å være en tendens til at tilpasset opplæring ikke alltid knyttes til et faglig, substansielt innhold. Kandidater med en mastergrad i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring vil kunne tilføre skolene kompetanse i og kunnskap om hvordan de kan gi elevene tilpasset opplæring i det enkelte fag (handlingskompetanse), og dermed bidra til å redusere og forebygge vansker.

I tillegg bør høyfrekvente lærevansker innenfor lesing, skriving, matematikk og sosiale og emosjonelle vansker kunne gis som spesialiseringsstudier på masternivå for lærere innenfor en 5-årig lærerutdanning (overgang til spesialisering etter 3 års lærerutdanning).

Ekspertgruppen foreslår at slike studier gis ved de lærerutdanningsinstitusjonene som har robuste fagmiljøer med tilstrekkelig fagkompetanse og forskning på fagområdene. Slike studier vil kunne styrke skolenes kompetanse innenfor forebygging og tidlig innsats, og forhåpentligvis redusere behovet for spesialundervisning.

For å sikre overgang til spesialiseringsstudier innebærer dette at grunnskolelærerutdanningen i løpet av de tre første årene må gi studentene grunnleggende kjennskap til tilpasset opplæring, inkludering, forebygging, ulike lærevansker og funksjonshemninger, lovverk og hjelpetjenester, jfr. pkt. 6.1.

Som i lærerutdanningen, bør praksis være en obligatorisk del av et masterprogram i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering.

6.3.3. Etter- og videreutdanning – EVU

For å møte behovet for spisskompetanse innenfor spesialpedagogiske fagområder anbefaler ekspertgruppen at skoleeiere og nasjonale myndigheter legger til rette for videreutdanning innenfor prioriterte spesialpedagogiske emner. Dette bør ikke være generelle spesialpedagogiske emner om høyfrekvente fagområder da dette kompetansebehovet i størst mulig grad bør ivaretas i den ordinære grunnskolelærerutdanningen. Etter- og videreutdanningen i spesialpedagogikk bør vær rettet mot fagområder som kan utfylle den kompetansen lærerne har. I denne sammenhengen vil dette primært bety kompetanse innenfor språkvansker, synspedagogikk, hørsel, kommunikasjonsvansker, kognitive vansker og utviklingshemning.

Det må stilles sammekrav til faglig robusthet og forskningsbasert undervisning til EVU som til utdanningene for øvrig.

6.4. Praksis i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen

I både barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningene er de valgfrie spesialpedagogiske emnene først lagt til henholdsvis tredje studieåret (30 studiepoeng fordypning i barnehagelærerutdanningen) og 4. året (30 studiepoeng skolerelevant fag i grunnskolelærerutdanningene).

Dette betyr at mye av praksisopplæringen er gjennomført uten at studentene har hatt spesialpedagogiske emner som et grunnlag for sin praksis. På den andre siden vil enhver barnehage og skole med en inkluderende praksis gi studenter møte med og erfaring fra ulike utfordringer knyttet til tidlig innsats og forebygging av vansker. Ekspertgruppen anbefaler likevel at de spesialpedagogiske emnene kommer tidligere i profesjonsutdanningene. Dermed kan det spesialpedagogiske perspektivet inkluderes og være gjennomgående i alle fag og i en større del av praksisopplæringen.

6.5. Faglærer- og yrkesfaglærerutdanningene, lektorutdanningen og PPU

Ekspertgruppen mener tidlig innsats, tilpasset opplæring, inkludering, spesialpedagogikkens forebyggende aspekt og kulturforståelse (jfr. pkt. 6.1.) må være en del av faglærer- og yrkesfaglærerutdanningene, lektorutdanningen og PPU. Vi vil under komme med anbefalinger for den enkelte utdanning.

Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag - FLU

Rammeplanen for tre-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag omfatter

- formgivning, kunst og håndverk
- kroppsøving og idrettsfag
- musikk, dans og drama

Samiske forhold, herunder statusen til urfolk og samiske barn og ungdoms rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk, er eksplisitt nevnt.

Utdanningen skal sikre sammenhengen mellom praktiske og estetiske fag, fagdidaktikk og praksisopplæringen. Utdanningen skal videre være integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. I rammeplanen for studiene er det nevnt en rekke emner som kan gå inn under spesialpedagogikkens forebyggende aspekter:

- grunnleggende pedagogiske kunnskaper, faglig dybde i eget fagområde og inngående fagdidaktiske kunnskaper i fagene som inngår i utdanningen
- kunnskap om lovgrunnlag, herunder skolens formål, verdigrunnlag, læreplaner og rettigheter og plikter for elevene og skolen
- bred kunnskap om klasse- og gruppeledelse, læringsmiljø og utvikling av gode relasjoner til og mellom elever
- kunnskap om arbeidsmetoder, læringsstrategier, læringsressurser og ulike læringsarenaer
- kunnskap om barn og unges oppvekstmiljø og barne- og ungdomskultur, livsløpsutvikling og identitetsarbeid
- kunnskap om barn og unge i vanskelige situasjoner og deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv
- identifisering av og systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter
- motivere og veilede elevene, og tilpasse opplæringen til elevenes evner og anlegg, interesser og sosiale og kulturelle bakgrunn

Det er viktig med veiledet, vurdert og variert praksisopplæring både i grunnskolen og videregående opplæring i profesjonsfaget.

Slik emnene er formulert i Forskrift om rammeplan for tre-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, er de noe forskjellig fra formuleringene i rammeplanene for BLU og GLU. Likevel mener ekspertgruppen at forskriften er delvis dekkende for det som nevnes under spesialpedagogikkens forebyggende aspekt (6.1.). I tillegg har utdanningen et fokus på praktiske og estetiske fagene som tradisjonelt har vært en del av utdanningene i spesialpedagogikk, og som kan være et meget viktig supplement og/eller alternativ til den tradisjonelt verbale/boklige opplæringen.

Spesialpedagogisk breddekompetanse som beskrevet i pkt. 6.1. er ikke dekket i gjeldende forskrifter til rammeplan, og bør integreres i utdanningen både med tanke på yrkesrelevans og for overgang til mastergradsstudier i spesialpedagogikk.

Yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 – YFLU

Rammeplanen for yrkesfaglærerutdanningen for trinn 8-13 sier at utdanningsinstitusjonene skal tilby en integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert utdanning.

Samiske forhold, herunder statusen til urfolk og samiske barn og ungdoms rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk, er eksplisitt nevnt.

I likhet med faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag er de emnene som kan klassifiseres som spesialpedagogikkens forebyggende aspekter noe annerledes enn i BLU og GLU:

- kunnskap om lovverk og styringsdokumenter
- kunnskap om yrkesfag, pedagogikk og yrkesdidaktikk
- kunnskap om yrkesopplæring tilpasset elevenes/lærlingenes behov
- kunnskap om å identifisere og arbeide systematisk med grunnleggende ferdigheter, herunder yrkesdidaktisk bruk av digitale verktøy

Likevel mener ekspertgruppen at forskriften er delvis dekkende for det som nevnes under spesialpedagogikkens forebyggende aspekt. I tillegg har utdanningen et fokus på yrkesfag som kan være et alternativ til den tradisjonelt verbale/boklige opplæringen for enkelte elever.

Det er viktig med veiledet, vurdert og variert yrkespedagogisk praksis som en del av profesjonsfaget.

Spesialpedagogisk breddekompetanse som beskrevet i pkt. 6.1. er ikke dekket i gjeldende forskrifter til rammeplan, og bør integreres i utdanningen både med tanke på yrkesrelevans og for overgang til mastergradsstudier i spesialpedagogikk.

Lektorutdanningen

Rammeplanen for lektorutdanningen er generell og vag når det gjelder inkludering i skolen og tilpasset opplæring. Ekspertgruppen mener at rammeplanen for lektorutdanningen må bli tydeligere på at utdanningen skal bidra til kunnskap, ferdigheter og kompetanse i å sikre en inkluderende opplæring tilpasset elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes evner og forutsetninger.

Med de nye rammeplanene innføres det et nytt fag som heter profesjonsfaget. Dette skal danne den lærerfaglige plattformen i utdanningene. Profesjonsfaget består av 30 studiepoeng i pedagogikk og 30 studiepoeng i fagdidaktikk og skal ivareta sammenhengen mellom

fagene, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. Ekspertgruppen synes dette er fornuftig, og mener at dette faget bør integrere fagemner som sikrer at kandidatene får kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å gi tidlig og riktig innsats overfor elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen og står i fare for å falle fra enten i ungdomsskolen eller i videregående opplæring.

Når det gjelder den integrerte lektorutdanningene ser ekspertgruppa at overgang til et mastergradsstudium i spesialpedagogikk ikke lar seg gjennomføre slik utdanningen er lagt opp i dag. Tilpasset opplæring/inkludering bør imidlertid være et gjennomgående tema også i denne utdanningen, foruten en kort innføring i grunnleggende spesialpedagogiske emner.

Ekspertgruppens informanter mener at den spesialpedagogiske kompetansen er lavere i dagens videregående skole enn i grunnskolen. Dette synes også å være en generell oppfatning. Ekspertgruppen mener at det bør tilbys 1-årig videreutdanning i spesialpedagogikk for lektorer. Departementet bør legge til rette for slike videreutdanninger for å styrke kompetansen i videregående skole.

PPU- praktisk pedagogisk utdanning

Dagens rammeplaner inneholder formuleringer om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring for alle og særlige hjelpetiltak for de som trenger det er ett av mange områder emnene i PPU skal ivareta. Det er imidlertid en utfordring at PPU ikke utgjør et integrert studium. Studentene har tatt sine undervisningsfag før de starter på studiet og tar pedagogiske og fagdidaktiske fag. Å sikre sammenheng mellom fagene, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring er derfor en utfordring for de institusjonene som gir PPU. Særlig må den fagdidaktiske komponenten ha fokus på tilpasset opplæring.

6.6. Overgang mellom studier

I punkt 6.1 har ekspertgruppen redegjort for hvilke spesialpedagogiske emner som bør inn i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene med tanke på 1) forebygging av vansker 2) kjennskap til hvordan ulike lærevansker og funksjonshemninger arter seg slik at barnehagelærer/lærere har tilstrekkelig kunnskap til å kunne henvise videre til nødvendig fagkompetanse.

Et annet formål med de grunnleggende spesialpedagogiske ferdighetene er å danne et faglig grunnlag for overgang til mastergradsutdanningene med spesialpedagogisk fordypning innenfor

- hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk)
- sosiale og emosjonelle vansker
- språk og talevansker (logopedi)
- spesifikke lærevansker
- synshemning
- utviklingshemning

Situasjonen i dag er at kandidater med bakgrunn som barnehagelærere/lærere og som søker seg til fordypningsstudiene i spesialpedagogikk på mastergradsnivå kan mangle en del av denne grunnleggende kunnskapen. Riktignok har de annen og god kompetanse, og ikke minst praksiserfaringer fra studier og /eller yrkesutøvelse, som er relevant for disse studiene. Kravet

til kunnskap generelt er imidlertid skjerpet de senere årene slik at grunnleggende kunnskaper om spesialpedagogikk er en basisforutsetning for utdanninger på mastergradsnivå.

Ekspertgruppen mener at barnehagelærere/lærere fortsatt skal kunne studere spesialpedagogikk på mastergradsnivå, og derfor er disse grunnleggende spesialpedagogiske temaene viktige også som grunnlag for videre studier.

Når det gjelder lektorutdanningen, som er en integrert utdanning, PPU-utdanningene og faglærer- og yrkesfaglærerutdanningene, vurderer ekspertgruppen det dit hen at det ikke er mulig med en direkte overgang til fordypningsstudiene i spesialpedagogikk. Kandidater med disse utdanningene må ta emner innenfor spesialpedagogikk for å få den nødvendige fagkompetansen som fordypningsstudier i spesialpedagogikk på masternivå krever (se pkt. 7.3). Alternativt må gjeldende fagplaner revideres.

6.7. Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har ekspertgruppen gitt sine anbefalinger for de ulike lærerutdanningene. Ekspertgruppen mener lærerutdanningene må ha et hovedansvar for emnene tilpasset opplæring og inkludering. Utdanningene må også ivareta *spesialpedagogikkens forebyggende aspekt, inklusive breddekompetanse*. Dette innebærer at lærerutdanningenes fagplaner må i noen tilfelle må revideres og oppbyggingen og den faglige progresjonen i de ulike lærerutdanningene må vurderes. Ekspertgruppen mener at det også må satses på etter- og videreutdanning i spesialpedagogikk for lærere.

I dag synes det å være en tendens til at tilpasset opplæring ikke alltid knyttes til et faglig, substansielt innhold. Ekspertgruppen anbefaler at det opprettes *masterprogram i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring* og inkludering ved lærerutdannings-institusjonene som i dag har masterprogram i tilpasset opplæring, primært lærerutdanningsinstitusjonene.

Ekspertgruppen tror en slik utdanning kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning. Ekspertgruppa foreslår at slike studier gis ved de lærerutdanningsinstitusjonene som har robuste fagmiljøer med tilstrekkelig fagkompetanse og forskning på fagområdene, eller etableres gjennom et samarbeid på tvers av utdanningsinstitusjonene. Dersom en i lærerutdanningene får et forsterket fokus på tilpasset opplæring og forebygging av vansker kan dette gi lærere som er bedre i stand til å møte mangfoldet av elever i barnehage og skole. Videre gir et fokus på forebygging av vansker og en breddeorientering i spesialpedagogikkens ulike fagområder et faglig grunnlag for å kunne gå over til et mastergradsstudium i spesialpedagogikk etter 3 år i grunnutdanning. Ekspertgruppen mener det er viktig at det sikres mulighet for å utdanne spesialpedagoger til arbeid i barnehage og skole, og derfor er det viktig med mulighet for en slik overgang mellom studier (se 7.4.3.).

Livets oändliga variationer är väsentliga för vårt liv. Och altså rent av för livets vardag.

Ludwig Wittgenstein 1983:85

7. Framtidige studier: Spesialpedagogiske utdanninger – ekspertgruppens anbefalinger

I dette kapittelet legger ekspertgruppen fram sine anbefalinger om hvordan utdanningene bør innrettes og dimensjoneres i årene som kommer. Ekspertgruppen vil presisere at det ikke er blitt foretatt noen ekstern evaluering av utdanningene. Anbefalingene bygger på institusjonenes egenrapportering, behovene for spesialpedagogisk kompetanse som er fremkommet og ekspertgruppens vurdering av disse.

7.1. Faglig robuste utdanninger

Ekspertgruppen forutsetter at utdanningene som tilbys er robuste og forskningsbaserte. Lov om universiteter og høyskoler (2005) krever at all høyere utdanning skal baseres på det fremste i forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (2013) stiller en rekke krav som må oppfylles for at institusjoner skal kunne akkrediteres som høgskole, vitenskapelig høgskole og universitet. For å kunne akkrediteres som universitet må f.eks følgende være oppfylt:

§ 5-3. Krav til forskning og faglig- eller kunstnerisk utviklingsvirksomhet

- Institusjonens forsknings- og faglige eller kunstneriske utviklingsvirksomhet skal utføres i samspill med utdanningsvirksomheten.
- Vitenskapelig produksjon skal være stabil og på nivå med sammenliknbare universiteter.
- Faglig og kunstnerisk utviklingsvirksomhet skal være dokumentert og av høy kvalitet.

§ 5-4. Krav til ansatte i undervisnings- og forskerstillinger

- Det skal være tilstrekkelig antall ansatte til å dekke undervisnings-, forsknings- og utviklingsoppgavene i institusjonens fagområder. De ansatte skal ha en relevant kompetanseprofil.

Dette er minimumskrav. Oppfyllelse av kravene i tilsynsforskriften er en forutsetning for å tilby robuste utdanninger.

Med robuste og forskningsbaserte utdanningsprogrammer forstår ekspertgruppen i tillegg utdanningsprogrammer som gir forskningsbasert undervisning. Forskningsbasert undervisning har en internasjonal profil med forskere som er del av en forskergruppe som igjen er del av et internasjonalt forskernettverk.

7.1.1. Forskningsbasert undervisning

Hyllseth (2001) beskriver forskningsbasert undervisning på følgende måte:

- undervisningen skal være i samsvar med de nyeste resultatene i forskningen
- undervisningen skal være knyttet til et forskningsmiljø
- de fast tilsatte lærerne skal ha forskningskompetanse
- undervisningen skal bli gjennomført av aktive forskere
- undervisningen skal innebære trening i vitenskapelig arbeid i samarbeid med forskere

Slik ekspertgruppen forstår begrepet innebærer forskningsbasert undervisning at institusjonen må ha kompetanse på førstenivå innenfor områdene det undervises i, og det må drives forskning på høyt internasjonalt nivå på fagområdet. Det betyr at undervisning og veiledning primært skal gjennomføres av fagpersoner som forsker på ulike fagområder. Studentene må møte lærerkrefter som formidler kunnskap fra forskningsfronten, og få opplæring i vitenskapelig metode, arbeidsformer og holdninger. Ekspertgruppen ser at det kan være en utfordring for utdanningsinstitusjonene at det skal forskes innenfor alle de emnene som et fagområdet representerer. Det forutsettes imidlertid at det foregår forskning på internasjonalt nivå innenfor utdanningene som tilbys.

De spesialpedagogiske studiene har historisk trukket praksiskunnskapen inn i studiene. Dette bør fortsatt skje. Men med de kravene som i dag stilles til høyere utdanning om forskning og internasjonalisering må institusjonene selv ha hovedansvaret for det meste av undervisningen. Praksisfeltet, f. eks. ansatte i PPT eller Statped, kan derfor kun bidra på begrensede områder. Slike bidrag vil kunne gi verdifulle innspill til undervisningen.

For å bygge opp robuste forskningsmiljøer vil ekspertgruppen peke på at *forskergruppeordninger* kan virke stimulerende for forskning, både for den enkelte forsker og for institusjonen selv. Det vil også komme undervisningen til gode. Forskergrupper kan organiseres internt ved institusjonene, forutsatt at de bemannes med tilstrekkelig kompetanse (= forskningserfaring). Alternativt foreslår ekspertgruppen at det opprettes nasjonale forskergrupper innfor fagområder som flere institusjoner gir studietilbud på (se kap. 8). Ekspertgruppen ser på organisering i forskergrupper som et virkemiddel for å stimulere til økt kvantitet og kvalitet i forskningen ved den enkelte institusjon. For øvrig vil ekspertgruppen peke på muligheten til å etablere internasjonale forskernettverk mellom f. eks. nordiske/europeiske forskergrupper som møtes jevnlig for faglig utveksling og utvikling.

Det må også satses på rekruttering. Gjennom å tilby stipendiat- og post doc-stillinger kan fagmiljøer bygges opp og framtidig tilvekst sikres. Disse stillingene kan etableres lokalt ved at utdanningsinstitusjonene selv prioriterer av midler til dette formålet. Kunnskapsdepartementet bør også bidra med utdanningsstillinger til sektoren, primært til de som institusjonene som har kompetanse til å veilede stipendiater.

7.1.2. Internasjonalisering

Internasjonalisering av utdanning er av norske myndigheter fastslått som både et mål i seg selv, men også et virkemiddel for å fremme økt kvalitet og relevans i norsk utdanning (Stortingsmelding 14, 2008-2009). Internasjonalisering kan også styrke forskningen ved den enkelte institusjon.

Internasjonalisering kan foregå f.eks. gjennom:

- Etablering av forskergrupper
- Deltakelse i internasjonale forskernettverk
 - Som et ledd i internasjonaliseringen registreres det at etablering av forskernettverk og forskergrupper er en del av flere og flere forskeres faglige liv, også internasjonalt. Dette er også en erkjennelse av at kunnskapen er internasjonal og at ingen kan forvalte et fagområde alene.
- Professor II med internasjonal profil

Tilsetting av professor II kan både bidra inn i institusjonenes forskergrupper, styrke forskningen, veilede og sampublisere med stipendiater og bidra med forskningsbasert undervisning.
- Internasjonal publisering

Det forventes av forskere i dag at de publiserer i internasjonale publikasjoner både som en følge av kravet om internasjonalisering og forventningene til internasjonalt samarbeid.
- Deltakelse på internasjonale konferanser
 - Internasjonalisering uttrykkes også gjennom deltakelse på internasjonale konferanser der en møter kolleger på fagfeltet.
- Studentutveksling

Som ledd i internasjonaliseringen av fagområdene bør det etableres avtaler om studentutveksling med anerkjente utdanningsinstitusjoner

7.1.3. Kontakt med praksisfeltet (Statped, PPT, barnehage, skole)

Spesialpedagogikk er et fag som er kjennetegnet av praksistilknytning. Ekspertgruppen mener det er viktig at denne praksisforankringen opprettholdes og utvikles. Kontakt med praksisfeltet er derfor viktig både for undervisningen i de spesialpedagogiske studiene og for utviklingen av problemstillinger for forskning.

7.1.4. Robuste fag- og forskningsmiljøer innenfor spesialpedagogikk – oppsummering

Et robust fag- og forskningsmiljø har følgende kjennetegn:

- fagmiljøet har en kritisk masse på minimum 3-4 fagpersoner med doktorgradskompetanse
- har tilgang på og evne til å utvikle talenter. Dette innebærer tilstrekkelig med metodekompetanse til å undervise og veilede mastergradsstudenter, og at det gjerne også er et doktorgradsprogram ved institusjonen, eller et etablert samarbeid med andre institusjoner om å utdanne doktorgradskandidater
- har kontakt med praksisfeltet
- kan danne forskergrupper, ved institusjonen eller i samarbeide med andre institusjoner
- kan hevde seg i nasjonal og internasjonal konkurranse om forskningsmidler
- publiserer i nasjonalt og internasjonalt i anerkjente tidsskrift
- deltar i internasjonale nettverk

7.2. Bachelor i spesialpedagogikk

Ekspertgruppen anbefaler at en bachelorutdanning i spesialpedagogikk tar sikte på å skape og utvikle sammenhenger mellom de ulike spesialpedagogiske emnene og fagområdene, og organiseres som et treårig integrert studium. Bachelorutdanningen skal være en bred grunnutdanning som danner grunnlaget for spesialisering på mastergradsnivå.

7.2.1. Innhold i utdanningen

Ekspertgruppen mener et bachelorprogram i spesialpedagogikk må inneholde emnene forebygging, tilpasset opplæring, inkludering og tidlig innsats og gi breddekompetanse innenfor et vidt spekter av emner.

Kandidatene må få innsikt i grunnleggende utviklings- og læringspsykologi, og teorier om normalitet og avvik. Kandidatene må også få grunnleggende kjennskap til ulike lærevansker og funksjonshemninger, samt lovverk og hjelpetjenester i løpet av de 3 første årene, herunder:

- Prematuritet
- Språkvansker
- Lese- og skrivevansker
- Matematikkvansker
- Relasjonelle vansker/psykososiale vansker, inklusive psykisk sykdom
- Utviklingshemning/store lærevansker
- Sansetap (syn og hørsel)
- Lov og reglement (barnehagelov, opplæringslov)
- Førstelinjetjeneste (PPT) og andrelinjetjeneste (Statped, spesialisthelsetjenesten)
- Tverrprofesjonell samarbeidslæring Se pkt. 7.4.3.
- Kunnskap om kartleggingsverktøy (som ikke krever sertifisering)
 - kunnskap om testteori og enkelt statistikk
- Handlingskompetanse om tiltak – hva gjør BA-kandidater når de ser tidlige tegn på vansker?
 - Tilpasset opplæring/tiltak relatert til ulike lærevansker og funksjonshemninger

- Inkludering i barnehage, skole og samfunn
- Henvisningskompetanse

Som en obligatorisk del av en bachelorutdanning i spesialpedagogikk bør kjennskap til barnehagens og grunnopplæringsens mandat inngå. Det er avgjørende at spesialpedagoger som skal arbeide i barnehager og skoler har god systemforståelse og kjenner de nasjonale retningslinjer og rammer ansatte i barnehager og skoler må arbeide innenfor.

Kartleggings- og utredningskompetanse i et individ og systemperspektiv må inngå, samtidig som kandidatene må få innsikt i utarbeiding av individuelle opplæringsplaner (IOP) og individuelle planer (IP).

I tillegg må inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats være de overordnede prinsippene for hele utdanningen. I kapittel 4 har ekspertgruppen vist at dette er perspektiver som allerede er sentrale i de spesialpedagogiske utdanningene. Men det er likevel behov for å konkretisere og operasjonalisere disse begrepene og perspektivene slik at studentene får mer kompetanse til å bruke prinsippene om inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats i elevenes læringssituasjoner.

7.2.2. Praksis

Ekspertgruppen anbefaler at BA-studentene skal ha praksis med et omfang på minimum 100 timer. Det anbefales at universitetene samarbeider med praksisfeltet om både undervisning og praksis.

Ekspertgruppen mener det bør etableres FoU-praksis (universitetsskoler) med fagmiljø som er kjennetegnet av å drive forbilledlig spesialpedagogisk praksis innenfor utvalgte barnehager, skoler, PP-kontorer, Statpedsentre og habiliteringstjenesten. Dette omtales nærmere i kapittel 9.

7.2.3. Finansiering

Ekspertgruppens forslag inneholder økte krav til praksis med veiledning. Dette innebærer at studiet blir mer kostnadskrevenende for utdanningsinstitusjonene. Det kan derfor argumenteres for at bachelorutdanningen i spesialpedagogikk bør plasseres i finansieringskategori D som i 2013 tilsvarte kr. 49 000 per 60-studiepoengsenhet. Dette er på nivå med finansieringen av grunnskolelærerutdanningen, og vil gi de rammene en bachelorutdanning i spesialpedagogikk trenger for å være økonomisk bærekraftig. I dag er en bachelorutdanning i spesialpedagogikk plassert i finansieringskategori F som i 2013 tilsvarte kr. 34 000,- per 60-studiepoengsenhet (DBH). En slik økning i studieplassfinansieringen må imidlertid ikke føre til at antall studieplasser reduseres. Ekspertgruppen forutsetter at utdanningsinstitusjonene må fylle kravene til faglig robuste fagmiljø for å oppnå slik finansiering.

7.2.4. Videre studier og undervisningskompetanse

En bachelorutdanning i spesialpedagogikk bør være et godt utgangspunkt for å gå videre til en masterutdanning i spesialpedagogikk. Men en person som har en bachelorgrad i spesialpedagogikk vil også være en verdifull ressurs i arbeidet med å legge til rette for barn, unge og voksne med særskilte behov, både på individ- og systemnivå. I tillegg vil de ha

kompetanse til å bistå det pedagogiske personalet i barnehage og skole med å vurdere utviklingen og læringspotensialet til barn og unge med særskilte behov.

De bachelorutdanningene i spesialpedagogikk som i dag tilbys ved universiteter og høyskoler gir ikke undervisningskompetanse i grunnopplæringen, og kvalifiserer heller ikke for å arbeide som barnehagelærer i barnehagen. Ekspertgruppen mener at kandidater med en *integrert bachelorgrad* i spesialpedagogikk (180 studiepoeng) bør kunne ansettes som *spesialpedagog BA* i kommunene for å gi spesialpedagogisk hjelp til barn/elever som går i barnehage og/eller skole. En spesialpedagog BA vil kunne erstatte assistenten og gi faglig fundert hjelp og støtte. Dette vil også kunne styrke allmennpedagogikken og gjøre barnehager og skoler bedre i stand til å følge opp barn/elever med spesielle behov. En begrenset undervisningskompetanse skal ikke erstatte den kompetansen utdanningene som barnehagelærer/lærer gir.

Barnehageloven og forskrift til pedagogisk bemanning i barnehagen stiller krav til styreres og pedagogiske lederes utdanning og angir normer for pedagogisk bemanning. Etter ekspertgruppens vurdering er det ikke behov for å endre disse. Kapittel 14-2 i forskrift til opplæringsloven gir regler om kravene til kompetanse ved tilsetning i undervisningsstilling. Ekspertgruppen mener denne forskriften bør endres slik at spesialpedagoger med integrert bachelorgrad i spesialpedagogikk (180 studiepoeng) oppfyller kravene til tilsetning i hele grunnopplæringen dersom hovedoppgaven er spesialundervisning eller behovet til elevene gjør at slik utdanning er ønskelig. Med tanke på det store behovet for pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og skole er dette også viktig. Departementet bør vurdere om dette også krever en endring av opplæringslovens § 10-2.

7.3. Master i spesialpedagogikk med spesialisering

Ekspertgruppens mandat er primært knyttet til utdanninger i spesialpedagogikk, og vil derfor ha fokus på dette. Behovet for spesialisering vil være begrenset, med unntak av fagområdene spesifikke lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker.

Ekspertgruppen mener at en mastergrad i spesialpedagogikk skal gi spisskompetanse i å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes.

7.3.1. Spesialiseringer og innhold i utdanningen

Følgende spesialiseringer er aktuelle i et masterprogram:

- Sosiale og emosjonelle vansker
- Spesifikke lærevansker
 - lese- og skrivevansker
 - matematikkvansker
- Hørsel, språk og kommunikasjon (audiopedagogikk)
- Språk- og talevansker (logopedi)
- Synshemning
- Døv-blindhet
- Utviklingshemning

I tillegg til spesialiseringen bør studiet omfatte *kartleggingsmetoder* (screening, observasjon og test) *og rådgivning*, siden utdannelsen kvalifiserer for rådgivningsarbeid i PPT og Statped, foruten kollegaveiledning. Når det gjelder *tverrprofesjonell samarbeidslæring* se pkt. 7.4.3.

Spesialiseringen bør ha et omfang på minimum 40 studiepoeng.

Studieprogrammene må ha et overordnet fokus på

- Individ- og systembasert arbeid
- Inkludering
- Livsløpsperspektivet
 - barnehage, skole
 - voksenliv
 - habilitering og rehabilitering

Inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats må være overordnede prinsippene for hele utdanningen. Ekspertgruppen har i kapittel 4 vist at dette er perspektiver som allerede er sentrale i de spesialpedagogiske utdanningene. Men det er likevel behov for å konkretisere og operasjonalisere disse perspektivene slik at studentene får mer kompetanse til å bruke prinsippene og begrepene om inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats i elevenes læringssituasjoner. Videre mener ekspertgruppen at rådgivning og innovasjon bør være en del av mastergradsstudiene med tanke på rekruttering til rådgiverstillinger innenfor PPT, Statped og habiliteringstjenesten.

7.3.2. Opptaksgrunnlag

Opptaksgrunnlag for en masterutdanning i spesialpedagogikk bør være:

- BA i spesialpedagogikk
- BLU
- Dagens 4-årige GLU eller fullførte 3 år av morgendagens 5-årige GLU
- FLU, YFLU, lektorutdanning og PPU med bestått 90 studiepoeng spesialpedagogikk eller bestått 60 studiepoeng spesialpedagogikk og 30 studiepoeng pedagogikk

Dagens faglærer-, yrkesfaglærer-, lektor og PPU-utdanninger gir ikke et tilstrekkelig spesialpedagogisk faggrunnlag for å kvalifisere til opptak på en masterutdanning i spesialpedagogikk. Ekspertgruppens forslag til opptakskrav innebærer at kandidater med en slik lærerutdanning må ta spesialpedagogiske emner i tillegg til lærerutdanningen for å kvalifisere til opptak på en masterutdanning i spesialpedagogikk.

Når det gjelder de helse- og sosialfaglige utdanningene som barnevernspedagog, sosionom, sykepleier og vernepleier, er det variabelt hvor mye pedagogikk og spesialpedagogikk som inngår i disse utdanningene. I sosionom- og sykepleierutdanningene inngår ikke pedagogikk eller spesialpedagogikk, mens det i barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene inngår noe. Ekspertgruppen anbefaler at disse utdanningsgruppene må ha et spesialpedagogisk grunnlag som tilsvarer omfanget på de spesialpedagogiske og pedagogiske emnene i en bachelorutdanning i spesialpedagogikk, det vil si 90 studiepoeng i spesialpedagogikk, alternativt 60 studiepoeng i spesialpedagogikk og 30 studiepoeng pedagogikk, for å kvalifisere til opptak på en masterutdanning i spesialpedagogikk.

7.3.3. Praksis og finansiering

Ekspertgruppen mener studenter som skal ut i det spesialpedagogiske praksisfeltet etter fullført mastergrad må ha praksis som del av sin utdanning. Et masterprogram i spesialpedagogikk bør derfor bestå av minimum 200 timer relevant, variert, veiledet og vurdert praksis fordelt på 150 timer til fordypningen og 50 timer rådgivningspraksis.

Ekspertgruppen mener det bør etableres FoU-praksis (universitetsskoler) med fagmiljø som er kjennetegnet av å drive forbilledlig spesialpedagogisk praksis innenfor utvalgte barnehager, skoler, PP-kontorer, Statpedsentre og habiliteringstjenesten. Dette omtales nærmere i kapittel 9.

Ekspertgruppens forslag inneholder økte krav til praksis med veiledning. Dette innebærer at studiet blir mer kostnadskrevende for utdanningsinstitusjonene. Det kan argumenteres for at masterutdanningen i spesialpedagogikk bør plasseres i finansieringskategori C som tilsvarer kr. 69 000 per 60-studiepoengsenhet. I dag er en masterutdanning i spesialpedagogikk plassert i finansieringskategori D som i 2013 tilsvarte kr. 49 000,- per 60-studiepoengsenhet (DBH). En slik økning i studieplassefinansieringen må imidlertid ikke føre til at antall studieplasser reduseres. Ekspertgruppen forutsetter at utdanningsinstitusjonene må fylle kravene til robuste fagmiljø for å oppnå slik finansiering.

7.3.4. Undervisningskompetanse

En mastergrad i spesialpedagogikk gir i dag ikke undervisningskompetanse i skolen og kvalifiserer heller ikke for å arbeide som barnehagelærer i barnehagen, med mindre man har en (barnehage)lærerutdanning i bunnen. Ekspertgruppen mener at et masterstudium i spesialpedagogikk bør kunne gi en begrenset undervisningskompetanse for de som tar en mastergrad på toppen av en integrert bachelorgrad i spesialpedagogikk. Studenter som tar en slik utdanning i spesialpedagogikk bør kunne arbeide som *spesialpedagog MA* i både barnehage og skole dersom hovedoppgaven er knyttet til å gi spesialpedagogisk hjelp, spesialundervisning eller elevenes behov gjør at slik utdanning er ønskelig. En begrenset undervisningskompetanse skal ikke erstatte den kompetansen utdanningene som barnehagelærer/lærer gir.

Barnehageloven og forskrift til pedagogisk bemanning i barnehagen stiller krav til styreres og pedagogiske lederes utdanning og angir normer for pedagogisk bemanning. Etter ekspertgruppens vurdering er det ikke behov for å endre disse. Kapittel 14-2 i forskrift til opplæringsloven gir regler om kravene til kompetanse ved tilsetting i undervisningsstilling. Lærere har i kraft av sin utdanning undervisningskompetanse, og barnehagelærere som tar 60 studiepoeng spesialpedagogikk får begrenset undervisningskompetanse etter denne forskriften. Ekspertgruppen mener denne forskriften bør endres slik at spesialpedagoger med en integrert bachelorgrad + en mastergrad i spesialpedagogikk også oppfyller kravene til tilsetting i hele grunnopplæringen dersom hovedoppgaven er spesialundervisning eller behovet til elevene gjør at slik utdanning er ønskelig. Med tanke på det store behovet for pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og skole er dette også viktig. Departementet bør vurdere om dette også krever en endring av opplæringslovens § 10-2.

7.4. Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon

Det finnes i dag mange utdanninger i spesialpedagogikk spredt utover landet. Flere utdanninger gis ved institusjoner med små og sårbare spesialpedagogiske fagmiljøer. For å styrke utdanningenes faglige robusthet anbefaler ekspertgruppen at enkelte av studietilbudene konsentreres/legges til noen studiesteder. Videre anbefaler ekspertgruppen at utdanningsinstitusjonen tar i bruk de mulighetene som finnes til å samarbeide på tvers av institusjoner og å lage fleksible studier.

7.4.1. Plassering/dimensjonering

Ekspertgruppen har i sin gjennomgang av de spesialpedagogiske utdanningene avdekket at de fleste masterutdanningene i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring er opptatt av fagområder som språkutvikling, lese- og skriveutvikling, psykososiale vansker og spesifikke lærevansker. Disse emnene er de klart dominerende og det kan virke som om det er tilfredsstillende samsvar mellom det nasjonale behovet og det eksisterende tilbudet. I gjennomgangen av det framtidige spesialpedagogiske kompetansebehovet er det imidlertid tydelig at det er et udekket behov av spesialpedagoger innenfor de spesialpedagogiske spesialiseringene som logopedi (språk og tale), audiopedagogikk (hørsel, språk og kommunikasjon), synspedagogikk og utviklingshemming.

Rekruttering av kompetente vitenskapelig ansatte (= doktorgrad eller tilsvarende) til å gjennomføre undervisnings- og forskingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet er en utfordring. Ekspertgruppen mener det kan stilles spørsmål om fagmiljøene innenfor mange læresteder som tilbyr master i spesialpedagogikk eller master i tilpasset opplæring er for små og sårbare til å kunne opprettholde forskningsbaserte utdanninger med god kvalitet. Sektoren rapporterer dessuten at det er en utfordring å få rekruttert spesialpedagogisk fagkompetanse. Også ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, som er landets største spesialpedagogiske miljø, er erfaringen at det er krevende å få søkere til utlyste stillinger. De ulike fagområdene er blitt svært spesialiserte, derfor må det antas at rekruttering også i fremtiden vil være en utfordring.

Spesialpedagogiske mastergradsspesialiseringer i Norge

For å redusere sårbarhetene UH-miljøene beskriver, og konkurransen om den samme kompetansen, mener ekspertgruppen det vil være hensiktsmessig å konsentrere fagmiljøene til noen institusjoner slik at de kan danne robuste fagmiljøer som også kan hevde seg internasjonalt og tilby faglig robuste og forskningsbaserte utdanninger. Ekspertgruppen anbefaler derfor at masterutdanningene med spesialpedagogisk spesialisering legges til institusjoner som oppfyller forutsetningene beskrevet i kapittel 7.1. Tilgangen til tilstrekkelige og godt kvalifiserte praksisplasser er en flaskehals for utdanningene, og må også tas med i betraktning. Ekspertgruppens forslag skal ikke være til hindre for at den sårbare spesialpedagogiske kompetansen som i dag finnes hos enkeltforskere/enkeltmiljø ved de enkelte institusjoner ikke fortsatt må utnyttes gjennom et SAK samarbeid og inngå i et forskernettverk. Ekspertgruppen mener dette kan styrke den flerfaglige spesialpedagogisk forskningsutviklingen innen og på tvers av de spesialpedagogiske lærestedene nasjonalt og internasjonalt. Ekspertgruppene anbefaler derfor:

Spesifikke lærevansker

Spesifikke lærevansker (lese- og skrivevansker + matematikkvansker) er en av skolens store utfordringer. Flere studiesteder gir mastergradsutdanninger innenfor lese- og skrivevansker, mens det rapporteres om lite kompetanse innenfor matematikkvansker.

For de utdanningsinstitusjonene som ikke har, eller greier å etablere faglig robuste fagmiljøer, anbefales det at det etableres mastergradsutdanninger i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring og inkludering i norsk og/eller matematikk, jfr. kap. 6. Ekspertgruppen vurderer det slik at dersom lærerutdanningene i større grad selv etter hvert vektlegger spesialpedagogikkens forebyggende aspekt så vil behovet for disse mastergradsutdanningene kunne reduseres.

Ekspertgruppen anbefaler at de utdanningsinstitusjonene som har faglig robuste miljø, eller greier å bygge opp slike, gir mastergradsutdanninger innenfor spesifikke lærevansker.

Ekspertgruppen vil påpeke at det innenfor dette fagområdet også kan dreie seg om kompleks kunnskap om alvorlige og mer lavfrekvente former for lese- og skrivevansker (dysleksi) og matematikkvansker (dyskalkuli) og som kun bør etableres ved noen få utdanningsinstitusjoner som har kompetanse til dette.

Sosiale og emosjonelle vansker

Sosiale og emosjonelle vansker er også en av barnehagens og skolens store utfordringer. Flere studiesteder gir utdanningene innenfor dette fagområdet i dag.

Ekspertgruppen anbefaler at de utdanningsinstitusjonene som har faglig robuste miljø, eller greier å bygge opp slike, gir mastergradsutdanninger innenfor sosiale og emosjonelle vansker.

Ekspertgruppen vil påpeke at det innenfor dette fagområdet også kan dreie seg om kompleks kunnskap om alvorlige og mer lavfrekvente former for sosiale og emosjonelle vansker, f eks psykisk sykdom, undervisning i fengsler, som kun bør etableres ved noen få utdanningsinstitusjoner som har kompetanse til dette.

Audiopedagogikk

Audiopedagogikk legges til Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk). I dag er det kun dette miljøet som kan tilby FoU-basert utdanning i audiopedagogikk og som også innehar kompetanse på CI.

NTNU ambulerer mellom å gi et videreutdanningstilbud i audiopedagogikk og synspedagogikk (erfaringsbasert master, betalingsstudium), der Statped og Signo kompetansesenter har ansvaret for fagdelen. Jfr. pkt. 7.1., 7.1.1., 7.1.2., 7.1.4.. Dersom NTNU skal bygge opp et robust fagmiljø innenfor audiopedagogikk bør de søke samarbeid (SAK) med UiO som tilbyr master i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk.

Logopedi

Logopedi legges til Universitetet i Bergen (Institutt for biologisk og medisinsk psykologi) og Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk). I tillegg anbefaler ekspertgruppen at Universitetet i Nordland (Profesjonshøgskolen) samarbeider med UiT – Norges arktiske universitet om å bygge opp en robust forskningsbasert utdanning med tanke på å dekke behovet for logopedisk fagkompetanse i landsdelen (SAK).

Universitetet i Bergen og Universitetet i Oslo, er i dag de eneste fagmiljøene som kan tilby FoU-baserte utdanninger i Norge. Universitetet i Nordland har fått tildelt studieplasser i logopedi, og bør arbeide for å bygge opp en robust forskningsbasert utdanning i samarbeid med UiT – Norges arktiske universitet, som tilbyr en to-årig masterutdanning i logopedi (ikke master i spesialpedagogikk).

Ekspertgruppen mener at det de nærmeste årene ikke er realistisk å bygge opp mer enn maksimum tre robuste fagmiljø. Det vil være vanskelig å finne den spesialiserte fagkompetansen på doktorgradsnivå, og det vil være mangel på kvalifiserte praksisplasser til flere utdanninger innenfor dette fagområdet. Tilstrekkelig kvalifiserte praksisplasser er en flaskehals for studiet i dag.

Ved NTNU ble det i 2013 etablert et deltids, etter- og videreutdanningstilbud, som erfaringsbasert mastergradsstudium (betalingsstudium) i logopedi ved det humanistiske fakultet i samarbeid med Statped som (NTNUvidere). Opptakskravene til dette studiet omfatter også kandidater uten spesialpedagogisk/pedagogisk grunnkompetanse, og det er ikke en master i spesialpedagogikk. Kandidater uten spesialpedagogisk/pedagogisk grunnkompetanse (BA, BLU, GLU, integrert BA i spesialpedagogikk) fyller ikke kriteriene for tildeling av begrenset undervisningskompetanse. Jfr. pkt. 7.3.4. Dersom NTNU skal bygge opp et robust fagmiljø innenfor logopedi anbefaler ekspertgruppen at det søkes samarbeid med en av de andre utdanningsinstitusjonene som tilbyr master i logopedi (SAK).

Audiologopedi

I Danmark tilbys det utdanninger både i logopedi og i audiologopedi. Audiologopedi gis ved to universiteter, Københavns universitet og Syddansk universitet. Studiet består av emner fra logopedi og audiopedagogikk. Det kan argumenteres for at en slik utdanning gir en bredere kompetanse som samfunnet kan nyttiggjøre seg. Et økende antall barn og voksne med hørselstap får for eksempel operert inn cochleaimplantat (CI). Audiologopedisk kompetanse kan i denne sammenhengen være svært verdifullt, ettersom en person med cochleaimplantat vil kunne trenge både audiopedagogisk (hørsel, språk, og kommunikasjon) og logopedisk (språk og tale) opplæring og behandling.

En utdanning i audiologopedi bør legges til en institusjon som tilbyr utdanninger innenfor både audiopedagogikk og logopedi ettersom studiene har mange felles emner. I dag er det kun Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo som tilbyr begge utdanningene. Et audiologopedisk studium vil kunne gjennomføres ved at studentene velger emner fra begge fordypningene, og spesialiserer seg gjennom masteroppgaven.

Ekspertgruppen anbefaler at det etableres en audiologopedisk utdanning ved Institutt for spesialpedagogikk som en fordypningsmulighet på tvers av to etablerte fagområder. Forslaget innebærer ikke sammenslåing av disse studiene.

Utviklingshemning

Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk) er det eneste fagmiljøet som i dag tilbyr utdanning i spesialpedagogikk innenfor utviklingshemning. Det er i dag et lite miljø ved UiO som er under oppbygging, og er det eneste som i dag kan tilby et robust, forskningsbasert studium i utviklingshemning.

Ekspertgruppen foreslår at at Universitetet i Nordland samarbeider med UiT – Norges arktiske universitet for å bygge opp et robust fagmiljø innenfor fagområdet, for å dekke behovet for kompetanse innenfor feltet (SAK). Mennesker med utviklingshemning får ofte lite tilgang til utdannet fagkompetanse, og det er et stort behov for spesialpedagoger innenfor dette fagområdet. Fagkompetansen er etterspurt både i barnehage, skole, i boliger for utviklingshemmede etc.

Nordisk og internasjonalt samarbeid

Ekspertgruppen har i sitt mandat fått i oppdrag å se på muligheter og behov for nordisk samarbeid på særlig sårbare spesialpedagogiske fagområder. Internasjonalisering av utdanning er også et mål i seg selv. Det kan med rette hevdes at de fleste enkeltdisipliner innen spesialpedagogikken er små og sårbare områder uavhengig av fagområder. Følgelig vil alle fagområder profitere på et nært nordisk samarbeid. Ekspertgruppen har kommet med forslag til ansvars plassering av fagområder ved UH institusjoner ut fra gitte kriterier som faglig robusthet og forskningsbasert undervisning (pkt. 7.4.1). Det har ikke vært mulig å ansvars plassere fagområdene døvblindedagogikk og synspedagogikk etter disse samme kriteriene. Disse utdanningene har ligget nede som faste tilbud i for mange år. I dag er det flere aktører i Norden som prøver å bygge opp et nytt tilbud innen synspedagogikk. Ekspertgruppen mener at disse tilbudene bør samordnes på en bedre måte, slik at det er mulig å sikre faglig robuste utdanninger og forskning på området.

Synspedagogikk

Ingen norske utdanningsinstitusjoner har i dag forskningsmiljøer innenfor synspedagogikk. Universitetet i Oslo hadde et fast utdanningstilbud innen denne spesialiseringen til midt på 90-tallet. I dag har NTNU et videreutdanningstilbud (erfaringsbasert mastergrad), men på grunn av for få søkere ble ikke et nytt tilbud for nye studenter satt igang for studieåret 2013/2014. Høgskolen i Buskerud og Vestfold starter høsten 2014 et helt nytt nordisk mastergradstilbud innen synspedagogikk og synsrehabilitering, der den spesialpedagogiske dimensjonen ivaretas av Universitetet i Gøteborg.

Ekspertgruppen kjenner til at alle de nordiske landene står overfor de samme utfordringene med å dekke behovet for synspedagogisk kompetanse i f.eks. barnehage, skole, PPT og andre kompetansemiljøer. Det er i dag etablert kontakt mellom NTNU og Universitetet i Stockholm. Det er også et avtalebasert samarbeid mellom Høgskolen i Buskerud og Vestfold (optometri), Universitetet i Gøteborg (spesialpedagogikk) og Universitetet i København (oftalmologi). Dette samarbeidet er støttet av Nordisk ministerråd. Høgskolen i Bergen planlegger høsten 2014 oppstart av et tilbud (30 stp) innen syn for lesing og læring som et videreutdanningstilbud.

Ekspertgruppen anbefaler at Kunnskapsdepartementet tar initiativ overfor de nordiske kunnskapsdepartementene, gjerne i et samarbeid med de spesialpedagogiske miljøene ved NTNU og UiO, om etablering av et nordisk utdanningstilbud innenfor synspedagogikk. Det

er viktig at norske universiteter/høgskoler deltar i arbeidet med å etablere og drive et nordisk forskningsbasert utdanningssamarbeid, og som gjennom dette samarbeidet blir faglig robust.

Døvblindepedagogikk

Ingen norske eller nordiske utdanningsinstitusjoner har i dag forskningsmiljøer innenfor dövblindepedagogikk. Det er etablert ett nordisk og internasjonalt samarbeid på fagområdet. Universitetet i Groningen, Nederland, har et mastergradsprogram med internasjonal deltagelse innen kommunikasjon og dövblindhet. Norge deltar både med forelesere og studenter. I regi av Nordisk ministerråd gis det i tillegg et etterutdanningstilbud for ulike profesjoner som arbeider innen fagfeltet. Ekspertgruppen ser ikke at det er riktig å bygge opp et nytt parallelt utdanningstilbud innen dette fagområdet i Norge, men at det satses på det samarbeidet som er etablert.

7.4.2. Fagtrengsel og behovet for etter- og videreutdanning

Ved gjennomføring av kvalitetsreformen med en 3-årig bachelor og en 2-årig mastergrad fikk i praksis de spesialpedagogiske spesialiseringstudningene redusert sin studietid. Det rapporteres om fagtrengsel, og at det med dagens kunnskapsutvikling ikke er mulig å dekke alle faglige aspekter ved fordypningene på en tilstrekkelig måte.

Ekspertgruppen har vurdert om spesialiseringstudiene bør være integrerte 5-årige studier, men har konkludert med at det skal være mulig for barnehagelærere/lærer å ta en mastergrad i spesialpedagogikk da barnehage/skole/PPT er det største arbeidsmarkedet for disse utdanningene, jfr. pkt. 6.6. Historisk er også spesialpedagogikk i Norge et fag som har rekruttert fagkompetanse til disse arenaene. Ekspertgruppen ser imidlertid at det på grunn av fagtrengsel, er et stort behov for systematisk etter- og videreutdanning av kandidatene som tar spesialiseringstudiene. En mastergrad i spesialpedagogikk med spesialisering innenfor spesifikke fagområder er et grunnlag for arbeid i ulike sektorer, men forutsetter tilegnelse av ytterligere kunnskap gjennom etter- og videreutdanning.

En mulig måte å tenke etter- og videreutdanning på er gjennom modulbaserte utdanninger der de ordinære mastergradsstudiene organiseres i moduler der det åpnes for at spesialpedagoger med master i spesialpedagogikk, eventuelt andre faggrupper med en mastergrad i f eks psykologi, sykepleievitenskap, kan ta moduler fra ulike fordypninger. Det bør også være mulig å ta slike moduler for å perfektionere kunnskapen fra et allerede gjennomført studium. For de som har en bachelorgrad i spesialpedagogikk bør det også åpnes for å kunne ta slike moduler på mastergradsnivå under forutsetning at de har den tilstrekkelige grunnkompetansen (beskrevet i pkt. 5.1.3. og 5.2.3.)

7.4.3. Tverrprofesjonell samarbeidslæring

En annen tilnærming for å videreutvikle den spesialpedagogiske kompetansen kan være, etter idé fra medisinstudiet i Oslo, å utvikle «pakker» for *læringsnettverk* mellom ulike fagmiljø, for eksempel PPT, Statped og UH-institusjoner om kunnskapsbasert praksis på særlige fagområder (<http://redir.opoint.com/?key=uaZ4EB1QpfE9rsZ8jR7B>, Dagens medisin 31.03.2014). Medisinstudiet ved Universitetet i Oslo har etablert et fag som de kaller KLoK. Medisinerstudentene skal gjennom KLoK bli gode i Kunnskapsbasert praksis, Ledelse og

Kvalitetsforbedring. Undervisningen foregår fra første til tolvte semester, ut ifra en tanke om langsgående læring tilknyttet ulike fag og faser i utdanningen.

Dette beskrives som *tverrprofesjonell samarbeidslæring* i Meld. St. 13 (2011-2012), Utdanning for velferd. Spesialpedagogisk arbeid innebærer ofte et nødvendig tverrfaglig samarbeid, og grunnlaget for et slik samarbeid bør legges i utdanningene. I tillegg til samarbeide mellom PPT, Statped og UH-institusjonene, bør utdanninger innenfor medisin, sykepleie, sosionom/barnevernspedagog være med, foruten arbeids- og velferdsetaten NAV. Slik samarbeidslæring lar seg enklest realisere ved de store utdanningsinstitusjonene som har mange ulike utdanninger samlet på et sted. Men det er også mulig å samarbeide under utdanningsløpet med de framtidige samarbeidspartene en finner over hele landet. Tverrfaglig samarbeid er viktig for mange mennesker med særskilte behov. Kompetanse for tverrprofesjonell samarbeidslæring bør læres allerede i studieløpet og knyttes primært til praksisopplæringen.

7.4.4. Nettbaserte, fleksible studier

Ekspertgruppens forslag innebærer at noen studieprogram blir konsentrert til visse deler av landet. For å rekruttere studenter fra hele landet anbefaler ekspertgruppen at UH-sektoren vurderer å benytte seg av de mulighetene som finnes til å lage nettbaserte, fleksible studier. Dette kan være:

- Podcastede forelesninger
- Forelesninger på nett
- Veiledning over skype
- Møter over skype
- MOOCs (Massive Open Online Courses)

Dagens teknologi gjør det enklere å samarbeide på tvers av institusjoner. Ulike utdanningsinstitusjoner kan inngå samarbeid om studieprogram med de studiestedene som har slike, og på den måten bidra til spredning av kompetanse gjennom fleksible studiemuligheter. Et fleksibelt utdanningstilbud kan også innebære muligheten til å studere på deltid og/eller deltagelse i samlingsbasert undervisning. Et fleksibelt utdanningstilbud kan gjøre det mulig for studentene å følge deler av studiene fra hjemstedet, og på sikt bidra til økt kompetanse i distriktene.

Det er imidlertid viktig å understreke at ikke all undervisning innenfor det spesialpedagogiske fagområdet kan foregå over nett. Spesialpedagogiske studier har komponenter som vanskelig kan gjennomføres på denne måten. Praksis/klinisk arbeid og problembasert læring (PBL), er viktige eksempler på dette.

7.5. De praktiske og estetiske fagene

I vår gjennomgang av utdanningene i kapittel 4 kommer det tydelig fram at de spesialpedagogiske utdanningene ikke er opptatt av de praktiske og estetiske fagene i sine utdanninger. Dette til tross for at de utgjør en stor del av fagene i grunnopplæringen og at fagene har mange og ambisiøse opplæringsmål i læreplanene på de ulike trinnene.

De spesialpedagogiske utdanningene bør inngå samarbeid med institusjoner som tilbyr utdanning innenfor temaer som kan støtte opp om (spesial)pedagogenes arbeid med barn og elever med særskilte behov. Ekspertgruppen har merket seg flere institusjoner som kan være en ressurs for å øke kompetansen om hvordan de praktiske og estetiske fagene kan tilrettelegges for barn og elever med særskilte behov, for eksempel Norges Idrettshøgskole, Norges Musikkhøgskole og Griegakademiet, Universitetet i Bergen. Dette er institusjoner som har ressurser og kompetanse som både barnehagelærerutdanningene, lærerutdanningene og de spesialpedagogiske utdanningene bør benytte seg av i sine utdanningstilbud. Ekspertgruppen anbefaler at barnehagelærere, lærere i grunnsopplæringen og ansatte i habiliterings- og rehabiliteringstjenesten også bør få tilbud om etter- og videreutdanning innenfor de praktiske og estetiske fagene.

7.6. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Noen av ekspertgruppens informanter har påpekt at det er behov for kompetanse om ASK. ASK forekommer imidlertid sjelden som tema i de spesialpedagogiske bachelor- og masterutdanningene. Ekspertgruppen har kun funnet et studietilbud innenfor ASK i Norge (Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Bruk av ASK krever kompetanse innenfor spesialpedagogiske fagområder. For å møte kompetansebehovet anbefaler ekspertgruppen derfor at det satses på etter- og videreutdanning av pedagoger, spesialpedagoger og lærere. Dette kan for eksempel bygge på dagens tilbud ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Videre anbefaler ekspertgruppen at det satses på å etablere en masterutdanning i ASK gjennom et nordisk samarbeid. Initiativet til en slik nordisk mastergradsutdanning kan foretas av Høgskolen i Buskerud og Vestfold som allerede har kompetanse på fagområdet.

7.7. Kulturkompetanse - minoritetsspråk og urspråk

Ekspertgruppen har avdekket at det er behov for kompetanse innenfor problemstillinger knyttet til minoritets- og urspråklighet, og at dette er noe som bør gjennomsyre alle de spesialpedagogiske utdanningene for å unngå at dette forveksles med behov for spesialundervisning (jfr. pkt. 6.1.).

Ekspertgruppen mener det er viktig at den enkelte UH-institusjon tar opp kulturelle utfordringer knyttet til området/landsdelen institusjonen ligger i og utdanner kompetanse til, i tillegg til generell kulturkompetanse.

7.8. Profesjonsutdanning og autorisasjon av spesialpedagoger

7.8.1. Spesialpedagogen – en framtidig profesjon?

Når vi spør utdanningsinstitusjonene om det er ønskelig å etablere en autorisasjon og profesjonsutdanning for spesialpedagoger får vi noe ulike svar. Noen av de utdanningsinstitusjonene vi har spurt mener at en autorisasjon må på plass for å kvalitetssikre hvem som jobber som spesialpedagoger i barnehager, skoler og andre virksomheter. På den andre siden er det institusjoner som mener at en autorisasjon henger sammen med statlige krav om hvilken type kompetanse som kreves for å utføre en tjeneste eller en type arbeid.

Gjennomgangen av de spesialpedagogiske utdanningstilbudene i rapporten viser at spesialpedagog og spesialpedagogikk ikke er entydig begrep. Det er for eksempel ingen krav om at man må ha gjennomført et visst antall studiepoeng i spesialpedagogikk på masternivå for at man skal kunne kalle seg for spesialpedagog. Innholdet i utdanningene varierer både i prioritering av fagområder og omfang. Også de samme spesialiseringene varierer fra studiested til studiested. Det må derfor gjøres et betydelig arbeid av utdanningsinstitusjonene for å samarbeide om en mer enhetlig forskningsbasert spesialpedagogisk utdanning med internasjonal profil. Dersom dette skal gjøres uten bruk av nasjonale rammeplaner forutsetter det et omfattende samarbeid mellom institusjonene, og en arbeidsdeling av spesialpedagogiske fagområder mellom utdanningsinstitusjonene. Nasjonale rammeplaner kan være en løsning for å tydeliggjøre hva en spesialpedagog er og dermed etablere en viktig forutsetning for at spesialpedagogikk kan bli en profesjonsutdanning.

Dersom det etableres felles nasjonale rammeplaner, eller at utdanningsinstitusjonene gjennom frivillige samarbeidsprosesser blir enige om et felles innhold i utdanningene, så er det neste spørsmålet hvilke områder spesialpedagogen skal ha enerett for å drive sin yrkesutøvelse.

Hverken innenfor barnehage eller grunnopplæring er det krav om at barnehagelærere eller lærere som skal gi spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning må ha en spesialpedagogisk utdanning. Det finnes heller ingen krav om en viss type utdanning eller kompetanse for å bli tilsatt eller arbeide i PP-tjenesten. Men i Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap ønsker departementet å gå i nærmere dialog med KS om behovet for å utarbeide veiledende kompetanse- og kvalitetskriterier for PP-tjenesten. Det har foreløpig ikke kommet noen konklusjoner fra dette arbeidet.

På bakgrunn av dette mener ekspertgruppen at det på det nåværende tidspunktet ikke hensiktsmessig å etablere spesialpedagogikk som en egen profesjonsutdanning. Det er få tjenesteområder og arbeidsoppgaver som i dag stiller særskilte krav til spesialpedagogisk utdanning for å utøve et særskilt yrke.

7.8.2. Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell

Norsk Logopedlag og Norsk Audiopedagogisk Forening har begge søkt om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell (Kapittel 9 i lov om helsepersonell). Helsedirektoratet har tilrådt at de ikke blir tatt inn under ordningen (Helsedirektoratet 2012).

Ekspertgruppen mener det er vanskelig å se for seg at spesialpedagogiske utdanninger bør inn under autorisasjonsordninger for helsepersonell. De spesialpedagogiske utdanningene med spesialisering i Norge har tradisjonelt vært videreutdanninger som retter seg mot arbeid i barnehager, skoler, opplæring, rådgivningstjenester og forskning. Det ser også ut som om de spesialpedagogiske utdanningene som i størst grad har en helseprofil, som for eksempel logopedi, audiopedagogikk og synspedagogikk, har en lang vei å gå for å bli profesjoner som skal kunne inngå i autorisasjonsordninger for helsepersonell.

Helsedirektoratets behandling av søknadene fra logopedene og audiopedagogene viser at utdanningene må endre seg vesentlig i både innhold og i hovedmålgruppen for profesjonen for at de skal komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell. Ekspertgruppen

mener det ikke nødvendigvis er ønskelig at disse utdanningene dreier seg vekk fra opplæringsarenaen med den hensikt å få en tydeligere helseprofil.

I tillegg vil ekspertgruppen påpeke at autorisasjon, lisens eller spesialistgodkjenning ikke er et vilkår for å tilsettes i helsetjenesten for å yte helsehjelp eller for å defineres som helsepersonell. Logopedier, audiopedagoger og synspedagoger er i dag ansatt i helseforetakene og har allerede i dag mulighet til å arbeide innenfor helse- og omsorgstjenester som har behov for denne kompetansen.

7.8.3. Logopedi som egen femårig masterutdanning?

NTNU, UiA og Norsk logopedlag har i innspill til ekspertutvalget tatt til orde for en femårig masterutdanning i logopedi der den lingvistiske komponenten i studiet styrkes. Det er imidlertid ikke enighet i de logopedfaglige utdanningsmiljøene om at dette er veien å gå. Norsk logopedlag har i en senere vurdering (oppsummering fra Utdanningskonferansen januar 2014) ikke gitt støtte til denne utdanningsmodellen som blant annet var modulbasert og delt mellom to institusjoner. Videre skriver Norsk logopedlag i sin vurdering at det er mulig det er for tidlig å opprette en femårig profesjonsløp på det nåværende tidspunkt.

På bakgrunn av innvendingene som har kommet fram, og kravene som i dag stilles til robuste FoU-baserte utdanninger med internasjonal fagprofil, kan ekspertgruppen ikke anbefale at det etableres en egen femårig masterutdanning i logopedi. Miljøene som i dag tilbyr utdanning innenfor logopedi er relativt små og sårbare.

Logopedi – et spesialpedagogisk eller helsefaglig fagområde?

I oppsummeringen fra Norsk logopedlags utdanningskonferansen 2014 står det at «Logopedier er opptatt av faget som et eget fag, og ikke som en del av spesialpedagogikken.»

Dersom logopedi ikke er et spesialpedagogisk fagområde, er spørsmålet hvilket fagområde det skal være tilknyttet. Helsedirektoratet har vurdert utdanningen som hovedsakelig rettet inn mot spesialpedagogikk.

Ekspertgruppen mener at logopedi fortsatt bør være tilknyttet spesialpedagogikken, slik det historisk har vært i Norge. Det tverrfaglige perspektivet må likevel være en viktig del av en utdanning i logopedi, som for de andre fordypningene innenfor spesialpedagogikk (spesialpedagogikk, pedagogikk, psykologi, sosiologi, medisin/helse).

7.9. Skikkethetsvurdering

I Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning finner en en oversikt over de utdanningene som er underlagt bestemmelsene om skikkethetsvurdering. Både barnehagelærer og lærere er underlagt denne bestemmelsen. De som studerer spesialpedagogikk er ikke underlagt skikkethetsvurdering, til tross for at spesialpedagoger arbeider med mange av de mest sårbare personene i vårt samfunn. Politattest, som er et krav ved de fleste utdanningene, er ikke tilstrekkelig da denne ikke fanger opp alle forhold av betydning for de som skal arbeide som spesialpedagoger.

Ekspertgruppen mener skikkethetsvurdering må innføres for alle bachelor- og masterutdanninger i spesialpedagogikk. Dette er avgjørende for å sikre at ferdigutdannede spesialpedagoger faktisk er skikket til å arbeide med sårbare barn, unge og voksne. I dag er det ikke anledning til å foreta skikkethetsvurdering i disse utdanningene. Dette kan utgjøre en risiko for allerede risikoutsatte grupper. En skikkethetsvurdering vil sørge for at uteksaminerte kandidater har den faglige kompetanse og personlige egnethet som skal til for å arbeide innenfor det spesialpedagogiske praksisfeltet, og vil kunne fungere som en trygghet for arbeidsgivere som skal ansette (ny)utdannede spesialpedagoger.

Ekspertgruppen anbefaler at alle utdanningene i spesialpedagogikk, i likhet med alle lærerutdanningene, kommer inn under Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, som er en forskrift til universitets- og høyskoleloven.

7.10. Samarbeid med helse- og sosialfaglige utdanninger

Ekspertgruppen har i sitt mandat fått i oppgave å vurdere på hvilken måte endringene i de helse- og sosialfaglige utdanningene som varsles i Meld. St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd bør få konsekvenser for de spesialpedagogiske utdanningene. I arbeidet med meldingen fikk departementet flere innspill på at også de pedagogiske utdanningene (førskolelærer-, lærer- og spesialpedagogutdanningene) bør gi deler av den samme basiskunnskapen som utdanningene i helse- og sosialfag. Begrunnelsen er at pedagoger jobber med de samme målgruppene og også har viktige arbeidsoppgaver i det forebyggende arbeidet og tidlig intervensjon.

Ekspertgruppen har spurt universitet og høyskolene om spesialpedagogutdanningene kan og bør tilpasse seg slik at de gir den samme basiskunnskapen som utdanningene i helse- og sosialfag som beskrevet i Meld. St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd. Svarene vi har fått viser at det er behov for samarbeid mellom utdanningene, men det er i liten grad støtte for å utvikle utdanningene slik at studentene får en felles basiskunnskap. Spesialpedagogen som en komplementerende kompetanse i tverrfaglig samarbeid ser ut til å være det rådende synet blant universitetene og høyskolene.

På bakgrunn av de svarene som har kommet inn fra universitet og høyskoler mener ekspertgruppen at det ikke bør være et mål at det utvikles en felles basiskunnskap i helse- og velferdsutdanningene og de spesialpedagogiske utdanningene. De ulike utdanningene bør gi studentene komplementerende og ikke overlappende kompetanse. Det er ved å utdanne profesjoner og fagpersoner med forskjellige perspektiv og ulik fagbakgrunn at kraftfulle og effektive team etableres. Ekspertgruppen mener at kompetanse og ferdighet i samarbeid i liten grad kan læres teoretisk. Det må erfares og utvikles i praktisk samhandling med de fagpersonene man har et felles mål og oppdrag med. Det er derfor begrenset hvor mye de ulike utdanningene bør arbeide for skape noen felles basiskunnskaper og kompetanse. De spesialpedagogiske utdanningene bør i stedet arbeide for å rendyrke sin profil i en retning som er annerledes enn andre utdanninger.

For øvrig henvises til pkt. 7.4.3. om tverrprofesjonell samarbeidslæring

7.11. Samarbeid med Statped

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* gis følgende føringer for Statped:

Et regionalisert Statped, der noen miljøer har et landsdekkende ansvar, utgjør et grunnlag for bedret samhandling og arbeidsdeling mellom kompetansemiljøer og konsentrasjon av kompetansen innen Statped, så vel som mellom Statped og universitets- og høyskolesektoren.

Kunnskapsdepartementet vektlegger i sitt tildelingsbrev i 2014 til Utdanningsdirektoratet at Statped skal arbeide mer systematisk og mer systemrettet overfor kommuner og fylkeskommuner. Når det gjelder Statpedes samarbeid med UH-sektoren er dette videreført i tildelingsbrevet for 2014 fra Utdanningsdirektoratet med mål som proaktiv ekstern FoU-virksomhet innen sårbare kompetanseområder og bidrag med relevant kompetanse innen spesialpedagogiske utdanninger.

De spesialpedagogiske studiene har historisk trukket praksiskunnskapen inn i studiene. Dette bør fortsatt skje. Men med de kravene som i dag stilles til høyere utdanning om forskning og internasjonalisering må utdanningsinstitusjonene selv ha hovedansvaret for det meste av undervisningen.

Ekspertgruppens vurdering er at Statped er en viktig samarbeidspartner, særlig når det gjelder praksisplasser, arbeidet med en praksisnær og en praksisrelevant forskning, og i arbeidet med utdanninger på oppdrag fra UH-sektoren.

Når det gjelder praksis, vil Statped være en viktig arena for praksisplasser, særlig for mastergradsstudenter. Mastergradsstudentene er også potensielle arbeidstakere i Statped. Ansatte fra Statped kan også bidra med undervisning på begrensede områder, for eksempel med case-presentasjoner i Problembasert læring (PBL), og på enkelte spesialiserte tema som utredning av barn/elever. Statped bør imidlertid ikke få ansvar for fagdelen i noen utdanninger siden Statped primært er en rådgivende instans som ikke skal drive fagutvikling gjennom langsiktig og systematisk forskning på internasjonalt nivå.

Statped skal ikke forske selv, men drive utviklingsarbeid. Systematisk innsamlede erfaringer fra iverksatte tiltak kan for eksempel være bidrag inn i UH-sektorens forskningsprosjekter, i samarbeid med Statped-ansatte.

Samarbeidet mellom Statped og UH-sektoren bør videreføres, men i endret form regulert av partnerskapsavtaler. Partnerskapsavtaler bør inngås mellom det enkelte universitet/fakultet og Statped som én virksomhet.

Ekspertgruppen mener at behovet for bidrag fra Statped vil endres i takt med en tydeligere arbeidsdeling mellom partene. UH-sektoren har ansvar knyttet til forskning og utdanning, og Statpedes rolle er primært å gi veiledning, sammen med PPT, til barnehage, skole og hjem innenfor spesialiserte og lavfrekvente spesialpedagogiske fagområder. Ansvarsdelingen mellom disse to aktørene må avgrenses slik at det beste fra begge aktørene kan utvikles i et gjensidig samarbeid om utvikling av praksisområdene.

7.12. Samarbeid med PPT, barnehage og skole

Både PPT, barnehager og skoler er viktig samarbeidsparter for UH-sektoren både med tanke på praksisplasser og for å utvikle problemstillinger for forskning. Mange steder vil disse også være lokalisert nærmere UH-institusjonene enn Statped, og ansatte i barnehager og skoler arbeider direkte med barn/elever i barnegrupper og klasser. Ekspertgruppen anbefaler derfor at det også etableres partnerskapsavtaler mellom UH-institusjoner og PPT, barnehager og skoler.

7.13. Oppsummering av kapittelet

I kapittel 7 har ekspertgruppen gitt sine anbefalinger for de spesialpedagogiske utdanningene. En viktig forutsetning er at utdanningene som tilbys er robuste og forskningsbaserte.

Ekspertgruppen mener en bachelorutdanning i spesialpedagogikk må inneholde emnene forebygging av vansker, tilpasset opplæring, inkludering og tidlig innsats og gi breddekompetanse innenfor et vidt spekter av emner. Ekspertgruppen anbefaler at bachelorutdanningen inneholder praksis med et omfang på minimum 100 timer og at den plasseres i finansieringskategori D.

Ekspertgruppen mener at en mastergrad i spesialpedagogikk skal gi spisskompetanse i å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes. Spesialiseringer som er aktuelle er

- Hørsel og kommunikasjon (audiopedagogikk)
- Spesifikke lærevansker
 - lese- og skrivevansker
 - matematikkvansker
- Språk- og talevansker (logopedi)
- Synshemming
- Døvblindhet
- Sosiale og emosjonelle vansker
- Utviklingshemning

I tillegg til spesialiseringen bør studiet omfatte kartleggingsmetoder og rådgivning. Ekspertgruppen anbefaler at et masterprogram i spesialpedagogikk består av minimum 200 timer praksis og at utdanningen plasseres i finansieringskategori C.

For å styrke utdanningenes faglige robusthet anbefaler ekspertgruppen at enkelte av studietilbudene konsentreres/legges til noen studiesteder:

- Spesifikke lærevansker: legges til utdanningsinstitusjonene som har faglig robuste miljø eller greier å bygge opp slike.
- Sosiale og emosjonelle vansker: legges til utdanningsinstitusjonene som har faglig robuste miljø eller greier å bygge opp slike.
- Audiopedagogikk legges til:
 - Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk).
- Logopedi legges til:
 - Universitetet i Bergen (Institutt for biologisk og medisinsk psykologi)

- Universitetet i Nordland (Profesjonshøgskolen)/Universitetet i Tromsø det arktiske universitet (SAK)
 - Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk).
 - For NTNU må det vurderes et samarbeide med en annen logopedutdanning (SAK).
- Audiologopedi: Ekspertgruppen anbefaler at det opprettes en spesialisering i audiologopedi med tanke på kvalifisering for arbeide med Cochleaimplantat (CI), og at denne legges til Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk) som allerede har studier innenfor både audiopedagogikk og logopedi.
 - Utviklingshemning legges til
 - Universitetet i Oslo (Institutt for spesialpedagogikk)
 - Universitetet i Nordland (Profesjonshøgskolen) /Universitetet i Tromsø, Det arktiske universitet (SAK).

Når det gjelder utdanning innenfor henholdsvis synspedagogikk og døvblindepedagogikk anbefaler ekspertgruppen at det satses på et nordisk/internasjonalt samarbeid.

Ekspertgruppen anbefaler at kandidater med en bachelor- eller mastergrad i spesialpedagogikk får en begrenset undervisningskompetanse og at det innføres skikkethetsvurdering for alle bachelor- og masterutdanninger i spesialpedagogikk.

Ekspertgruppen vurderer Statped, PPT, barnehager og skoler som viktige samarbeidspartnere for UH-institusjoner som tilbyr utdanninger i spesialpedagogikk. Disse kan medvirke med undervisning på avgrensede områder med særlig relevans til praksisfeltet. UH-sektoren selv må ha det faglige ansvaret for innholdet i studiene med utgangspunkt i faglig robusthet og forskningsbasert undervisning på internasjonalt nivå..

8. Forskning innenfor det spesialpedagogiske fagområdet

I dette kapitlet vil ekspertgruppen presentere en oversikt over spesialpedagogisk forskning i Norge i den hensikt å avdekke kunnskapshull og definere kunnskapsbehov. Ekspertgruppen skal også vurdere hva slags spesialpedagogisk forskning som best kan bidra til utvikling i praksisfeltene. Til slutt skal ekspertgruppen anbefale hva slags spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid det bør satses på.

For å oppfylle denne delen av mandatet har ekspertgruppen gitt NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) i oppdrag å lage en rapport som gir en oppdatert situasjonsbeskrivelse over forsknings- og utviklingsarbeidet innenfor det spesialpedagogiske fagområdet i Norge og i andre relevante land. Ekspertgruppen og sekretariatet har også hatt utstrakt dialog med både brukerorganisasjoner, interesseorganisasjoner, kommuner, statlige myndigheter og ikke minst representanter fra universitet og høyskoler. Det framtidige forskningsbehovet var et sentralt tema på seminaret som ekspertgruppen arrangerte 16. september 2013, hvor representanter fra til sammen 23 utdanningsinstitusjoner, Statped og Kunnskapsdepartementet deltok. Ekspertgruppen har også gjennomgått noen utvalgte statlige styringsdokumenter for å se hva disse sier om forskningsbehovet innenfor det spesialpedagogiske fagområdet.

8.1. Forskningsprogram innenfor det spesialpedagogiske fagområdet

Forskning står høyt på den politiske dagsordenen. Myndighetene har satset på utdanningsvitenskapelig forskning blant annet gjennom forskningsprogrammer i Forskningsrådet. Tidligere programmer innenfor det spesialpedagogiske fagområdet har vært:

- Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1994 – 1999)
- Program for praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFOU (2006 – 2010)
- Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT (2010 – 2014)
- UTDANNING 2020 (opprinnelig programperiode 2008 – 2018)

I april 2013 ble det vedtatt at PRAKUT og UTDANNING2020 skulle slås sammen til ett stort utdanningsprogram. Det nye programmet har fått tittelen *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren* (FINNUT) og går fra 2014 til 2023.

FINNUTs hovedmål er å utvikle ny kunnskap av høy kvalitet og relevans for politikk-utforming, forvaltning, praksisfelt og den enkelte, bidra til fornyelse av forskningsfeltet og medvirke til innovasjon i utdanningssektoren.

De første utlysningene ble annonsert i desember 2013 med søknadsfrist 12. februar 2014. En av utlysningene var eksplisitt rettet mot spesialpedagogikk. Det ble lyst ut 28 millioner kroner til forskerprosjekter om spesialpedagogiske tiltak og spesialundervisning.

Søknadene vil vurderes etter:

- *Vitenskapelig kvalitet*: originalitet; konkrete og klare problemstillinger, hypoteser og målformuleringer, soliditet knyttet til teoretisk tilnærming, operasjonalisering og bruk av vitenskapelige metoder; dokumentert kunnskap om forskningsfronten; faglig realisme og faglig bredde
- *Prosjektleder og prosjektgruppen*: prosjektledelse; kompetanse og erfaring; tidligere publisering; erfaringer med samarbeidsprosjekter nasjonalt og internasjonalt; erfaring med å veilede stipendiater og yngre forskere; i hvilken grad prosjektleder og prosjektgruppen er en del av et forskningsmiljø som har nødvendig kompetanse og ressurser som kan bidra til at prosjektet blir vellykket
- *Gjennomføringsplan og ressursbehov*: prosjektplan, inklusiv oppdeling i arbeidspakker/delprosjekt, milepæler eller leveranser; prosjektets behov for personalressurser; prosjektets behov for øvrige ressurser
- *Nasjonalt samarbeid*: Nasjonalt samarbeid anses som et uttrykk for i hvilken grad prosjektet vil utnytte den nasjonale forskningskompetansen og fremme nasjonal nettverksbygging
- *Internasjonalt samarbeid*: Internasjonalt samarbeid anses som et uttrykk for omfang og kvalitet på det internasjonale samarbeidet i prosjektet.
- *Formidling og kommunikasjon*: planer for vitenskapelig publisering, formidling og kommunikasjon; planer for populærvitenskapelig formidling og kommunikasjon; planer for hvordan sentrale brukere) skal involveres/medvirke i prosjektets formidlingsaktiviteter
- *Relevans i forhold til utlysningen*
- *Samlet vurdering fra fageksperten/panelet*

Ekspertgruppen konstaterer at søknadene til det nye FINNUT-programmet vil vurderes ut fra høye faglige krav. Dette gjenspeiler kravene til faglig robusthet som ekspertgruppen legger til grunn for etablering av fagmiljøer som skal kunne gi forskningsbaserte utdanninger i spesialpedagogikk. Ekspertgruppen mener at dersom fagmiljøene skal kunne konkurrere om forskningsmidler fra Norges forskningsråd, men også fra EU, må faglig robusthet være en forutsetning, jfr. pkt. 7.1. For øvrig er det forventninger til, også fra de politiske myndighetene, at det søkes om ekstern finansiering til forskning.

8.2. NIFUs rapport om spesialpedagogisk forskning anno 2013

Rapporten *Spesialpedagogisk forskning i Norge* (Holen, Sivertsen og Gjerustad 2013) som NIFU laget på oppdrag for ekspertgruppen bygger på resultater fra en bibliometrisk undersøkelse og en intervjuundersøkelse gjennomført ved de seks virksomhetene som i følge den bibliometriske undersøkelsen hadde høyest publiseringstakt i internasjonale fagfelleverderte tidsskrift.²⁰ Til sammen tolv forskere fra disse virksomhetene deltok i denne kvalitative intervjuundersøkelsen. Formålet med undersøkelsen var å gi en oppdatert situasjonsbeskrivelse over forsknings- og utviklingsarbeidet innenfor det spesialpedagogiske fagområdet i Norge og i andre relevante land.

Undersøkelsen og rapporten har noen begrensninger som må påpekes. For det første er den bibliometriske undersøkelsen kun basert på tidsskrifter som er eksplisitt definert som spesialpedagogiske tidsskrifter. Det vil si at publisering i andre tidsskrifter ikke omfattes av undersøkelsen. Det betyr at mange spesialpedagogiske artikler ikke er tatt med i undersøkelsen. For det andre har noen av de spesialpedagogiske tidsskriftene som er med i undersøkelsen seksjoner uten fagfellevurdering. Bidrag i disse seksjonene er regnet med i NIFUs undersøkelse selv om disse ikke er vitenskapelige. Enkelte institusjoner, som Statped, kan derfor ha fått en kunstig høy (uriktig) publiseringsrate i rapporten. For det tredje er ikke rapporten en evaluering av dagens forskning (Holen, Sivertsen og Gjerustad 2013 2013, s. 20).

NIFU har i etterkant av rapportens publisering lagt til en kolonne i rapportens tabell 3.3 som viser publisering i pedagogiske tidsskrifter. Denne oversikten skiller midlertid ikke mellom de ulike pedagogiske fagene, og viser derfor ikke andelen spesialpedagogiske bidrag i de pedagogiske tidsskriftene. Oversikten kan heller ikke si noe om spesialpedagogiske artikler i tidsskrifter som er klassifisert innenfor andre fagområder, f. eks. psykologi og medisin, som en del spesialpedagogiske fagmiljøer publiserer i.

8.2.1. Spesialpedagogisk forskning og utviklingsarbeid – fagområder, tematikk, og metode

Flere av NIFUs informanter er tydelige på at det finnes to relativt adskilte tradisjoner innen spesialpedagogisk forskning, både internasjonalt og nasjonalt. Den ene tradisjonen er opptatt av vanskeområdene, mens den andre har et mer overordnet, inkluderende perspektiv. Forskerne er imidlertid opptatt av å få til samarbeid på tvers av de ulike perspektivene.

Rapporten påpeker at det også finnes et skille mellom det informantene omtaler som praksisnær, vanskeorientert forskning, og en mer systemorientert forskning som fokuserer på inkluderende opplæring. De ulike miljøene har ulike tyngdepunkter, men alle mener at et kombinert fokus er viktig.

Flere informanter påpeker at den spesialpedagogiske forskningen ofte går på tvers av ulike fagfelt som for eksempel medisin, psykologi, lingvistikk, sosiologi og filosofi, og at nettopp dette gjør spesialpedagogisk forskning spesiell.

²⁰ Disse seks virksomhetene er: Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk institutt ved NTNU, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi ved Universitetet i Bergen, Fagavdeling for språk og tale ved Statped Sørøst, Avdeling for pedagogikk og sosialfag ved Høgskolen i Lillehammer.

Informantene som deltok i undersøkelsen nevnte følgende forskningstemaer:

- Adopsjon og migrasjon
- Afasi
- Dysleksi
- Flerspråklighet
- Hjerneslag
- Inkludering
- Lesing
- Logopedi
- Læring hos døve
- Matematikkvansker
- Psykososiale vansker
- Skrivning
- Språkutvikling og språkvansker
- Tilpasset opplæring
- Uro i skolen
- Utdanning i fengselet

Svarene indikerer at det forskes på et bredt spekter av temaer.

Lesing, skriving og språk er de temaene som flest informanter oppgir at det forskes på ved deres arbeidssted. Vanligvis er det snakk om fire til fem forskningstema ved hver virksomhet. Rapporten til NIFU hevder dette vitner om en viss grad av spesialisering ved institusjonene. Det er utdanningssektoren som er hovedområdet for forskningen, det vil si barn i barnehage og elever i grunnskolen eller i videregående opplæring.

I følge rapporten fokuserer universitetene og høyskolene, med unntak av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, på inkluderende opplæring, mens sentrene i større grad er opptatt av vanskeområdene og praksisnær forskning.

Informantenes svar tyder på at spesialpedagogisk forskning bruker et vidt spekter av metoder – både kvalitative og kvantitative – og at forskningsspørsmålene avgjør metodevalget.

8.2.2. Publisering

Den bibliometriske undersøkelsen kartla publisering av vitenskapelige artikler i et utvalg tidsskrifter i perioden fra 2004-2012 for å identifisere hvor det er spesialpedagogisk forskningsaktivitet i Norge. I alt 398 artikler fra denne perioden er knyttet til norske forskningsinstitusjoner. Av disse bidro universitetene til 60 % av artiklene og Statped til 26 % av artiklene. Deretter følger høyskolene med 20 %, helseforetakene med 9 % og selvstendige forskningsinstitutter med 3 prosent.²¹

²¹ Andelene er delvis overlappende på grunn av artikler hvor mer enn én institusjon bidrar.

Av de 398 artiklene kan nesten 80 % knyttes til følgende seks institusjoner: Universitetet i Oslo, NTNU, Universitetet i Bergen, Universitetet i Stavanger, Statped Sør-Øst og Høgskolen i Lillehammer.

Både i nordisk og europeisk sammenheng har de norske miljøene høy publiseringsaktivitet. Norske artikler blir også relativt mye sitert. Her har det vært en positiv utvikling for Norge de siste årene.

Den bibliometriske undersøkelsen viser at det er innen temaer som handler om språk og språkutvikling vi finner høyest publiseringstakt. Dette omfatter både muntlig og skriftlig språk. Det er en overvekt av forskere som arbeider med temaer som:

- Dysleksi
- Afasi
- Flerspråklighet
- Språkutvikling

Ekspertgruppen mener det er viktig å understreke at den bibliometriske undersøkelsen ikke har fanget opp all publisering fra UH-institusjonene i perioden 2004-2012. For eksempel hadde Høgskolen i Finnmark 26 tellende, vitenskapelige publikasjoner i perioden 2004-2012, men i rapporten står høgskolen ikke oppført med noen vitenskapelige publikasjoner. Dette har også ført til kraftige reaksjoner fra sektoren. NIFUs undersøkelse la til grunn for sine funn hovedsaklig to databaser, databaser som ikke omfattet alle de tidsskriftene det i dag publiseres i. Dette viser at spesialpedagogisk forskning i dag ikke bare publiseres i det som kan beskrives som tradisjonelle spesialpedagogiske tidsskrift. Mange forskere legger vekt på nettopp å publisere i mer "tradisjonelle" tidsskrift for å vise at faget er relevant for en bredere fagkrets av lesere.

8.2.3. Utvikling og endringer i forsknings- og utviklingsarbeidet

Utviklingen i det spesialpedagogiske forskningsfeltet beskrives ulikt ved de ulike institusjonene. I følge flere informanter er utviklingen ofte avhengig av enkeltpersoner og kapasiteter på feltet. Mange forskningsmiljøer beskrives som små og fragmenterte, noe som gjør dem sårbare for endringer. Flere informanter peker på fordelene ved større forskningsmiljøer samlet på noen få enheter, med en slik organisering ville forskningen bli mindre sårbar.

Det som i størst grad kjennetegner utviklingen på det spesialpedagogiske forskningsfeltet er i følge informantene økt fokus på forskning, publisering og internasjonalt samarbeid. I rapporten fortelles det også om en utvikling mot større variasjon i metodebruk og et økt fokus på kvalitet. Informantene peker på at de formelle kravene til forskerutdanningen har økt og at dette har bidratt til høyere metodekompetanse.

Informantene forteller at politiske føringer har virket styrende og ført til endringer på feltet. Utviklingen innenfor logopedi blir trukket fram som eksempel. Fagområdet har fått tildelt ekstra studieplasser som er fordelt utover landet. Informantene vurderer dette som problematisk da det ikke er kompetanse til å spre utdannelsen i så stor grad som det nå er gjort.

I følge NIFUs rapport har det ikke skjedd noen systematisk utvikling i hvilke temaer det forskes på. De endringene som har skjedd ser ut til å gjenspeile forhold ved den enkelte virksomhet.

8.2.4. Kvaliteten i den spesialpedagogiske forskningen

NIFU ble bedt om å gi en vurdering av kvaliteten på den forskningen som er gjort innenfor de spesialpedagogiske fagmiljøene.

I rapporten trekkes høy og økende publiseringsaktivitet i internasjonale tidsskrifter, relativt høy siteringshyppighet og internasjonalt samarbeid om artikkelskriving som indikasjoner på generelt god kvalitet. Det understrekes at kvaliteten kan variere mellom ulike fagfelt og institusjoner.

I rapporten kommer det fram at informantene som ble intervjuet om kvaliteten på forskningen mente det er, og har vært, variabel kvalitet innen spesialpedagogisk forskning i Norge. Samtlige informanter vurderer imidlertid utviklingen som positiv, og understreker betydningen av at forskningskvalitet har fått stadig større oppmerksomhet. Tverrfaglig og internasjonalt samarbeid blir trukket fram som områder der den spesialpedagogiske forskningen har et større potensiale.

Enkelte informanter er bekymret for den desentraliserte undervisningen. Der det undervises bør det forskes, og i de mindre fagmiljøene må dette nødvendigvis skje uten at det er etablert solide forskningsmiljøer rundt. Dette kan utgjøre en risiko for forskningens kvalitet.

Oppsummert mener forfatterne bak rapporten at de fleste informantene opplever den spesialpedagogiske forskningen som god, og at den har bedret seg gjennom de siste 15 årene. Det blir pekt på at årsaken til dette er den sterkere prioriteringen av forskning og økt forskningsaktivitet innenfor spesialpedagogikk.

8.2.5 Utvikling og utfordringer i den spesialpedagogiske forskningen

En av de viktigste utfordringene informantene beskriver er opplevelsen av at spesialpedagogikk som fagfelt har lav prioritet – det utlyses lite forskningsmidler og feltet har lavt fokus. Alle informantene er enige om at det er behov for øremerkede midler til spesialpedagogisk forskning, for eksempel gjennom et eget forskningsprogram i regi av Forskningsrådet.

Den geografiske spredningen av spesialpedagogiske forsknings- og utdanningsmiljøer løftes fram som en annen utfordring. Ved mange institusjoner som tilbyr spesialpedagogiske utdanninger foregår det lite forskning. Der det foregår forskning er det som regel få forskere innenfor hvert enkelt felt. Sammenslåing av utdannings- og forskningsfelt trekkes fram som en mulig løsning på dette.

Informantene peker videre på at det er behov for mer internasjonalt og tverrfaglig samarbeid. Dette vil kunne heve kvaliteten på både forskningen og utdanningene.

8.3. Hva forskes det på i Norge og på hvilke områder er det behov for forskning – innspill fra ekspertgruppens informanter

Universitetene og høgskolene har i intervjuer med og skriftlige innspill til ekspertgruppen rapportert om hvilke områder det foregår forsknings- og utviklingsarbeid på ved den enkelte institusjon. Oppsummert viser innspillene at det foregår mest FoU-arbeid innenfor sosiale og emosjonelle vansker, språk, lesing og skriving. Feltet spesialundervisning og TPO er også relativt godt dekket. Det foregår lite FoU-arbeid innenfor fagområdene audiopedagogikk, logopedi, matematikkvansker (kun 0,2 årsverk), synspedagogikk (kun et post doc-prosjekt) og utviklingshemning. I innspillene til ekspertgruppen savnes dessuten forskning på voksegruppen og forskning som ivaretar livsløpsperspektivet. I prosjektene som er meldt inn til ekspertgruppen ser det ut til å være få effektstudier og longitudinelle studier.

I tabellen under er en oversikt over FoU-områder/-prosjekter ved UH-institusjonene. Tabellen er basert på institusjonenes egenrapportering. Institusjonene har rapportert på ulikt nivå; noen har rapportert om enkeltpersoners FoU-prosjekter, andre har rapportert overordnede forskningsområder ved institusjonen. Ekspertgruppen har plassert FoU-områdene/-prosjektene under følgende kategorier: Audiopedagogikk; logopedi; sosiale og emosjonelle vansker; spesifikke lærevansker; synspedagogikk; utviklingshemning; spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats og inkludering; kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning; grunnlagsspørsmål; annet.

Tabell 8.3. FoU-områder/-prosjekter ved UH-institusjonene

| UH-institusjon | Forsknings- og utviklingsområder/-prosjekter |
|----------------------------------|---|
| DMMH | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omsorgssvikt - Resiliens - Medvirkning med fokus på samspill og barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen - Barne-hagens arbeid med barn i utsatte livssituasjoner, samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten - Vold og mestring blant unge jenter - Mediaundervisning om vold mellom unge jenter <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inkludering av barn fra minoriteter og urbefolkning - Lek - Utarbeiding og bruk av individuelle opplæringsplaner i barnehagen - Forebygging og tidlig innsats - Overgang barnehage – skole <p>Grunnlagsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialpedagog som profesjon <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Pionerene" i utdanning av spesialpedagoger - Normalitets- og avviksdiskurser relatert til barn under opplæringspliktig alder - Verdiformidling i barnehagen |
| Høgskolen i Buskerud og Vestfold | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innsatte og psykisk helse - Vold og overgrep - Atferdsproblematikk - Under barnevernets omsorg - Elever med tilpasningsvansker i spesialscole - ADHD - Frafall i videregående skole - Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid - ADHD |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lese- og skrivevansker - Lærevansker - Språk-utvikling i barnehagen - Multimodal tilnærming til lese- og skriveopplæring: en intervensjonsstudie med fokus på tale, tastatur, bilde og symboler - Vurdering for læring for elever med lærevansker <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - ASK - Asbergers syndrom <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skolebasert kompetanseutvikling for en inkluderende skole |
| Høgskolen i Finnmark | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psykososialt miljø i skolen når elever har epilepsi eller ADHD <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilpasset opplæring - Inkludering - Spesial-undervisning <p>Grunnlagsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normalitetsbegrepet - Danning i utdanning - Profesjonsetikk for spesialpedagoger |
| Høgskolen i Hedmark | <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialundervisning - Tilpasset opplæring - Inkludering |
| Høgskolen i Lillehammer | <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Språk/ språkutvikling <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <p>Inkluderende skole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Komparative studier innen spesialpedagogikk - Den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen - Rollen til spesialundervisningen i skolen <p>Grunnlagsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialpedagogikk og etikk - Spesialpedagogisk filosofi |
| Høgskolen i Nesna | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entreprenørskap som metode for mestring av sosial samhandling hos urolige og ukonsentrerte barn <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging og diagnostisering av lese- og skrivevansker <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autisme <p>Kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging og diagnostisering av lese- og skrivevansker |
| Høgskolen i Oslo og Akershus | <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skrivning som grunnleggende ferdighet - Dysleksi – dysgrafi knyttet til skrivning som grunnleggende ferdighet i grunnskolen <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tidlig oppdaging og innsats - Spesialundervisning - Lærings-utbytte ved spesialundervisning – grunnskole - Tilpasset opplæring – forståelser og praksiser – grunnskole – videregående skole <p>Kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging - Rådgivning |
| Høgskolen i Telemark | <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matematikkvansker (20 % stilling) |

| | |
|-------------------------------|--|
| Høgskulen i Volda | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prosjekt: korleis læraren forstår og avgrensar sin eigen profesjonelle identitet i forhold til arbeidet med psykisk helse i skulen - Lærers opplevelser i samarbeid med foreldre til barn som viser læringshemmende atferd i skolen - Sårbar ungdom <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialundervisning |
| Høgskolen i Østfold | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psykisk helse og livskvalitet i skolen <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strategi-bruk, kildevurdering og leseforståelse knyttet til komplekse tekster <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialundervisning i forandring - Tidlig intervensjon, samarbeid mellom skolen og ulike offentlige etater - Intervensjon i en spesialpedagogisk skolesituasjon med bruk av reflekterende prosesser - Inkludering av barn med spesielle behov i barnehagen - Bruk av IOPer og alternative opplegg for oppnå yrkeskompetanse for elever i risikogrupper <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kulturanalyse og Reflekterende Prosesser i Barnehagen - Forskning på barns livssjanser og om multiprofesjonelle grupper |
| NLA Høgskolen i Bergen | <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lese- og skrivevansker <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disability Research - Autismespekteretforstyrrelser <p>Grunnlagsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etikk, inkludering og grunnlagsproblemer <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tverretatlig samarbeid |
| Norges idrettshøgskole | <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kroppsøving og elever med utviklingshemning <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inkludering i kroppsøving |
| Norges musikkhøgskole | <p>Logopedi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Musikkterapi og talevansker - Musikkterapi og talestimulering <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autisme-spekteretforstyrrelser - Musikk, hverdag, IKT og familier med barn med omfattende funksjonshemminger - Prosjekt på hvordan barn, med ulike motoriske ferdigheter, beveger seg fritt til musikk <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gjentakelse i musikkterapi |
| NTNU | <p>Logopedi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonetikk - Stemme <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sosial deltakelse i skolen <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Språkutvikling og lærevansker <p>Kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer/elev relasjonen |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid mellom skoler og hjelpe- og støttesystemer (PPT) - Kunst og kultur for barn og unge med spesielle behov |
| Universitetet i Agder | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innagerende adferd - Sårbare barn og unge: frafall i vgs, mobbing i bhg - Identifisering av faktorer som hindrer utvikling av gode læringsmiljøer i skole og barnehage <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærevansker i forhold til skriving som grunnleggende ferdighet i skolen <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Læreres holdninger til inklusjonsarbeid i et stadig mer heterogent læringsmiljø - Spesialpedagogens ansvar og innflytelse - Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen - Flerkulturell pedagogikk og inkludering av språklige minoriteter <p>Grunnlagsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesjons-utøvelse som spesialpedagog <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialog mellom profesjonelle og ikke-profesjonelle - Foreldresamarbeid - Tverretattlig samarbeid - PP-tjenestens arbeid i barnehagen - Barn med selektiv mutisme |
| Universitetet i Bergen | <p>Logopedi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikasjonsvansker hos barn med en psykiatrisk diagnose - Barns språklæring med vekt på fonetikk og fonologi, dialekter - Språklig utvikling hos barn med Noonans syndrom - Alternativ kommunikasjon-språkavvik hos barn med Leppe-kjeve- ganespalte - Språk og hjernefunksjoner - Afasi <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lære-vansker og mental helse blant innsatte i Norge - Kognitive forstyrrelser ved PTSD - Opplæring i kriminalomsorgen <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dysleksi - Spesifikke språkvansker - Læring av andrespråk hos barn med språkvansker - Leseferdigheter hos innsatte i norske fengsel - Utredning av barn med språkvansker <p>Kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utredning av barn med språkvansker <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oto-akustiske emisjoner og dikotisk lytting |
| Universitetet i Oslo | <p>Audiopedagogikk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochlea-implantat - Språkutvikling - -Språk og kommunikasjon <p>Logopedi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Språk og kommunikasjon - Stammering - Lærings- mekanismer - Kommunikativ utvikling <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uro i skolen - Mestring - Utvikling - Prososial atferd - Skolelivs-kvalitet og opplæringsvilkår for utsatte barn og unge |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Elev-lærer-dialoger <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Språk og kommunikasjon - Språk- og leseutvikling - Leseforståelse - Lesevansker - Skrivevansker - Leseopplæring - Lesemotivasjon - Tospråklighet - Dysleksi - Spesifikke språkvansker - Tekstbasert læring <p>Synspedagogikk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ett post doc-prosjekt <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer-elevdialoger - Livskvalitet - Mestring - Down syndrom - Autismespekterforstyrrelser - Språk og kommunikasjon <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilpasset opplæring - Inkludering - Intervensjon - Individuelle opplæringsplaner <p>Kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging - Kartleggings-verktøy <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Læreplanarbeid - Spesial-pedagogisk idéhistorie - Lærerrollen |
| <p>Universitetet i Stavanger</p> | <p>Audiopedagogikk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deaf studies - Studier av utdanningstilbud i barnehage/skole for barn/elever med hørselstap <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Læringsmiljø og emosjonelt sårbare barn og unge - Mobbing og aggresjon <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skriveflyt hos elever med lese- og skrivevansker - Flerspråklige barn - Effekten av tidlige tiltak på senere leseferdigheter - PIRLS - Aspekter ved språklig utvikling relatert til sosial fungering i tidlig førskolealder <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studier av skoletilbud for elever med utviklingshemning - Studier av deltakelse i ordinære klasserom for elever som bruker ASK <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studier av alternative tilbud i videregående opplæring - Studier av spesialpedagogisk utviklingsarbeid <p>Kartlegging, kartleggingsverktøy, rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med observerte risikofaktorer <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studier av fagfeltet spesialpedagogikk |
| <p>Universitetet i Tromsø</p> | <p>Sosiale og emosjonelle vansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kriser og læring innen spesialpedagogikk - Skoleelevenes samfunnsintegrasjon sett i et livsløpsperspektiv |

| | |
|--|---|
| | <p>Spesifikke lærevansker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dysleksi - Språkutvikling - Språkvansker - Kognitiv utvikling - Skriftspråkrelaterte lærevansker <p>Utviklingshemning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Holdningsendringer til funksjonshemmede barn hos barnehagestudenter <p>Spesialundervisning, tilpasset opplæring, tidlig innsats, inkludering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen <p>Annet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem er lærerutdannerne i lærerutdanningene - kunnskaps- og læringssyn |
|--|---|

Tabellen gir inntrykk av at det foregår mye forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Sektoren rapporterer imidlertid til ekspertgruppen at tid til forskning er en konstant utfordring, og at de ansatte har små stillingsbrøker dedikert til forskning. Ekspertgruppen har heller ikke informasjon om hvor stor andel av FoU-arbeidet som er knyttet til forskning. Det er derfor viktig å presisere at tabellen ikke kan si noe om omfanget av forskningen ved de ulike universitetene og høyskolene, men den kan gi en indikasjon på hvilke spesialpedagogiske fagområder som er best representert i FoU-arbeidet ved UH-institusjonene.

Ekspertgruppen har i dialog med brukerorganisasjoner, interesseorganisasjoner, kommuner og statlige myndigheter, i intervjuer med representanter fra UH-sektoren og på seminaret 16. september fått innspill om hvilke temaer det bør forskes på i framtiden. Her vil vi kort oppsummere innspillene. Informantene mener i hovedsak at det bør forskes på følgende områder:

- Spesialundervisning:
 - o Hva virker for hvem og når? Behov for effektstudier og longitudinelle studier
 - o Hvordan organiseres og gjennomføres spesialundervisningen?
- Barns stemme i spesialpedagogisk forskning: Hvordan oppleves det å motta spesialundervisning?
- Nivådifferensiering og inkludering: Hva er omfanget av nivådifferensiering? Har nivådifferensiering effekt?
- Tidlig innsats: Hva bør gjøres og når? Effekter?
- Hva skaper/bidrar til gode læringskulturer/læringsmiljøer?
- Språkutvikling i tidlig alder
- Spesialpedagogikk og praktiske og estetiske fag
- Kjønnsperspektivet i spesialpedagogikken
- ASK
- Logopedi
- Synshemning
- Utviklingshemning
- Hørselshemning
- Matematikkvansker

Videre har informantene spilt inn at det er behov for følgende typer studier:

- Tverrfaglige prosjekter
- Praksisbasert/praksisnær forskning
- Forskning som kan gi innsikt i årsakssammenhenger og effekter

- Aksjonsforskning (klasseromsforskning, elevers hverdagsliv. PPTs funksjon)
- Studier av evidensbasert praksis
- Metastudier/systematiske reviews

8.4. utfordringer

Både UH-sektoren selv og NIFUs rapport dokumenterer at fagmiljøene i spesialpedagogikk er små og fragmenterte. Det gis studietilbud ved institusjoner der det ikke foregår forskning, og det rapporteres om at det er små ressurser som er satt av til forskning.

Dersom UH-sektoren skal fylle de forventningene som ligger i Universitets- og høyskoleloven om forskningsbaserte utdanninger, må sektoren selv foreta de nødvendige omstillinger slik at ressursene balanseres mellom undervisnings- og forskningsoppgaver. Det henvises fra enkelte til at universitetsansatte har rett til forskning i ca. 50 % av stillingen. Dette er ikke riktig. Universitetene har ikke lenger noen særavtale med staten som gir rett til 50 % forskning. Ved f. eks. Universitetet i Oslo må retten til forskning dokumenteres gjennom publisering i tellende publikasjoner (i 2014 er måltallet 1,3 publikasjonspoeng i gjennomsnitt per år). Siden bortfallet av særavtalen om 50/50 deling av arbeidstiden mellom undervisning og forskning kan resultatet bli en omfordeling av arbeidsoppgavene slik at en må undervise mer eller påta seg andre arbeidsoppgaver.

Særlig i høyskolesektoren har undervisningsvolumet tradisjonelt vært stort, og de fleste ansatte bruker det meste av sin arbeidstid på undervisningsoppgaver (forelesninger, seminar, veiledning, sensur). Det forutsetter krevende omstillingsprosesser og omfordeling av arbeidsoppgavene om forskningsbaserte utdanninger skal realiseres.

Det vil ta tid å bygge faglig robuste fagmiljøer, jfr. pkt. 7.1. Ved mange UH-institusjoner har en store utfordringer med å rekruttere fagpersoner med relevant kompetanse. En måte er å utdanne kompetansen internt gjennom utdanningsstillinger (stipendiater og post doc). Bruk av professor II med internasjonal profil er også et virkemiddel i denne prosessen, foruten etablering av nasjonale forskergrupper/forskernettverk og samarbeide gjennom internasjonale forskernettverk. Forventningene gjelder ikke bare forskningsbaserte utdanninger, men også forventninger om å kunne søke om og nå opp i konkurransen for forskningsmidler fra NFR og EU.

Dersom institusjoner ikke greier å rekruttere og/eller utdanne relevant kompetanse for egen institusjon gjennom langsiktige prioriteringer, bør institusjonene heller søke et samarbeide med andre om å gi et utdanningstilbud for regionen, jfr. SAK, pkt.7.4.

8.5. Kunnskapshull og kunnskapsbehov

Det foregår relativt mye forskning innenfor de høyfrekvente fagområdene som er de største utfordringene i barnehage og skole (språk, lese- og skrivevansker, sosiale-emosjonelle vansker). Kvaliteten på forskningen er ikke kjent, men det er flere som publiserer i internasjonale publikasjoner på nivå 2.

Når det gjelder de tradisjonelle fagområdene som audiopedagogikk, logopedi, synspedagogikk, utviklingshemning, voksne med funksjonshemninger/funksjonsvansker og

livsløpsperspektivet foregår det relativt lite forskning. Det er med andre ord behov for forskning innenfor disse forskningsområdene, samtidig som det sannsynligvis ikke vil være mulig å bygge opp store nasjonale fagmiljøer. Det innebærer at forskningen innenfor også disse fagområdene må skje i samarbeide med internasjonale fagmiljø/forskernettverk.

8.6. Forsknings- og utviklingsarbeide med formål å forbedre praksis

Det har gjennom de siste årene blitt rettet kraftig kritikk mot effektene av spesialundervisning. I NOU 2003:16, i første rekke. *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring* for alle, også omtalt som Søggen-utvalget etter utvalgets leder Astrid Søggen, tar i kapittel 9 (s. 83-101) opp en rekke forhold knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. De områdene som problematiseres, ikke minst med henvisning til effektstudier, er generelle påstander. Institutt for spesialpedagogikk, UiO, fikk på bakgrunn av NOU 2003:16, i oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet spørsmål om å foreta en utredning av en del spørsmål knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning (Institutt for spesialpedagogikk 2004).

Det er nødvendig å understreke at spørsmålet om ”effekter av spesialundervisningen” er et uhyre komplisert spørsmål substansielt så vel som metodisk. Her vil det derfor ikke kunne gis enkle svar. Det henger ikke minst sammen med at spesialundervisning er så mangt. Spesialundervisning gjennomføres på så ulike måter, under så ulike betingelser, av så mange forskjellige lærere, med så forskjellig bakgrunn og kompetanse – og overfor så mange forskjellige elever, med ulike arter, omfang og til dels også kombinasjoner av vansker og opplæringsbehov. Spesialundervisning har dessuten gjennomgått – og gjennomgår – en kontinuerlig utvikling, bl.a. i takt med spesialpedagogisk kompetanseoppbygging, som igjen henger sammen med kunnskap en stadig vinner gjennom forskning. Spesialundervisning er m.a.o. ingen enhetlig størrelse. Det dreier seg om et stort mangfold og om en mangesidig virksomhet. Ettersom de fleste elever får spesialundervisning bare i en del av sin totale undervisningstid, og ved fagvansker ofte bare i en del av timene i faget, vil deres faglige utbytte avhenge både av spesialundervisningen og den vanlige undervisningen, og hvordan samspillet mellom disse formene for undervisning fungerer. Vi vet at begge deler varierer mye i kvalitet, og at vanlig undervisning gjennomgående preges av mangel på individuell tilpasning.

Dette medvirker til at det er vanskelig, for ikke å si umulig, å uttale seg entydig og generelt om ”effekter av spesialundervisningen”, og langt mindre om slik effekt ”samlet sett”. I så fall kan en komme til å uttale seg svært ensidig og unyansert. Hvis en skal søke å måle og å vurdere effekter av spesialundervisning, må en dessuten overveie hvilke forventninger det er rimelig å ha til elevenes utvikling og framgang, ut fra hvor langt elever med ulike typer vansker realistisk sett kan antas å komme, med den type hjelp og støtte de mottar. Effekten av spesialundervisning er det dessuten naturlig å vurdere i forhold til den effekt en kan forvente å oppnå ved ordinære tiltak. I spesialundervisning kan det i en del tilfeller ligge mye innsats bak forholdsvis ”små” framskritt, og små framskritt kan for den enkelte være store og avgjørende for livskvaliteten. (Institutt for spesialpedagogikk 2004 s. 20).

Mye internasjonal forskning konkluderer imidlertid med at det er læreren som har den største effekten på elevenes læring, også i spesialundervisningen. Vesentlige faktorer for elevenes læring er god klasseledelse, lærerens fagdidaktiske kompetanse, systematisk instruksjon og en balanse mellom individuelle og kollektive arbeidsformer, samt klare faglige krav og tilbakemeldinger til elevene (Hattie 2009, her referert fra NOU 2003:16).

Egelund og Tetler (2009) har gjennomført en omfattende undersøkelse av spesialundervisningen i Danmark. Hovedkonklusjonen i undersøkelsen er at spesialundervisning har

en positiv effekt på elevenes sosiale og faglige læringsutbytte, men under et sett av bestemte faglige og kontekstuelle betingelser:

- at det tas høyde for opplærings kompleksitet
- at individuelle og fleksible løsninger benyttes framfor standardiserte løsninger
- at kvalifisert personale benyttes
- at den ordinære opplæringen er inkluderende og differensiert og har god klasseledelse

Dette betyr at spesialundervisningen må ta utgangspunkt i elevens individuelle utfordringer, og da med utgangspunkt i det miljøet eleven er en del av. Individuelle og fleksible strategier knyttet til den enkeltes behov i spesifikke situasjoner er avgjørende for at spesialundervisningen skal ha effekt. Dette krever at elevens behov løpende blir vurdert med utgangspunkt i kontekstuelle betingelser. Spesialundervisningen må gjennomføres, eller i det mindre kvalitetssikres, av personale med spesialpedagogisk kompetanse. Ettersom de fleste elever som mottar spesialundervisning er mye i klassen uten ekstra støtte og hjelp, er det nødvendig at en fleksibel praksis også gjenspeiles her (NOU 2003:16 pkt. 6.3.3).

Kritikken mot effekten av spesialundervisning har fortsatt fram til i dag, selv om det også dokumenteres at den gir positiv effekt. Hvilken spesialundervisning er det som ikke fungerer, og for hvem? Elever som mottar spesialundervisning er de elevene som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven § 5-1). For disse elevene skal det utarbeides en individuell opplæringsplan som kan fravike fra de nasjonale retningslinjene om innholdet i opplæringen (Opplæringsloven § 5-5).

Ekspertgruppen vil understreke at det gjennomføres spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak både i barnehage og skole, i fritidssektoren, i boliger, sykehus m.m. der målet er bedret livskvalitet. Spesialundervisningen har ikke som mål at alle skal prestere likt, men at alle skal få en mulighet til relevant opplæring og utvikling slik at de kan fungere optimalt innenfor de grensene som læreplaner og funksjonshemninger setter.

Forskning springer normalt ut fra forskeres ideer, og forskning kan også skje i samarbeide med lærere. F. eks. er aksjonsforskning og utviklingsarbeid, der lærere og forskere samarbeider, er populære måter å forske på for å forbedre praksis. Denne forskningen plasserer seg imidlertid nesten i bunnen på evidenshierarkiet.

Ekspertgruppen stiller spørsmål ved i hvilken grad de studiene som er gjennomført er egnet til å si noe om effekten av spesialundervisning (Hattie 2009, Melby-Lervåg & Lervåg 2013; 2014). Skal en kunne si noe om effekt i vitenskapelig forstand er det kun eksperimentelle metoder som kan anvendes (studier med en design som inneholder en eksperimentgruppe og en eller flere kontrollgrupper). Det kan i seg selv være utfordrende i og med at spesialundervisning per definisjon skal være individuelt tilpasset. Det finnes også eksperimentelle «single case design», som gjør det mulig å vurdere effekten av spesialundervisning for enkeltelever.

Det er et faktum at utdanningsvitenskapelig forskning i Norge har vært dominert av kvalitativ forskning gjennom mange år. Denne forskningen har vært og er viktig. Ekspertgruppen mener imidlertid at fagområdet nå også trenger kunnskapsoversikter over og synteser av de forskningsresultatene som allerede foreligger, foruten studier av effekter av spesialundervisning for å kunne svare på den kritikken effektene av spesialundervisning har

vært gjenstand for . Målet med de spesialpedagogiske tiltakene i alle aldre må være å kunne si noe om hva som fungerer.

Ekspertgruppen vil i det følgende anbefale og begrunne noen forskningsmetodiske tilnæringer til fagområdet nettopp med tanke på å styrke praksisfeltet. Vi er kjent med at dette er tilnæringsmåter som i stadig større grad anvendes i utdanningsvitenskapelig forskning der kravet til dokumenterbar effekt er sentralt.

8.6.1. Oversiktsstudier - kunnskapsstatus

Systematisk reviews

De senere årene er det kommet flere systematiske gjennomganger av forskningsresultater som gir oversikt over kunnskapsstatus på et avgrenset fagområde. Danish Clearinghouse for Uddannelsesforskning har for eksempel i regi av Det danske utdanningsministerium foretatt en systematisk oversikt av forskning innenfor inkludering (2012).

En systematisk oversikt har som mål å gi en uttømmende oversikt over litteraturen som er relevant for en problemstilling. Systematiske oversikter bruker ofte, men ikke alltid, statistiske teknikker (meta-analyse) for å kombinere resultatene av de utvalgte studiene, eller de bruker i det minste skåring av nivåene av dokumentasjonen, avhengig av metode som brukes. En systematisk oversikt bruker en objektiv og transparent tilnærming til forskningssyntese, med sikte på å minimere bias (skjevheter). Mens mange systematiske vurderinger er basert på en eksplisitt kvantitativ meta-analyse av tilgjengelige data, er det også kvalitative vurderinger som følger standardene for innsamling, analyse og rapportering av dokumentasjon.

Metaanalyser

Mange gjennomfører nærmest identiske studier. Resultatene fra slike studier kan sprike, noe som kan skyldes at den enkelte studien er liten, at deltakerne er ulike, og at det er forskjeller i gjennomføringen av studiene. For å kunne dokumentere sikrere konklusjoner om hvor god f. eks. effekten av spesialundervisning er for en gruppe personer, kan metaanalyser, som vurderer resultatene fra mange/alle studier på feltet, gjøre det er mulig å konkludere med høyere grad av sikkerhet om hvor god effekten av spesialundervisning på et bestemt område er. Metaanalyser brukes i dag av enkelte forskere for å gi kunnskapsoversikt som grunnlag for egne studier.

Resultatene fra både systematiske review og metaanalyser kan brukes som grunnlag/utgangspunkt for andre studier.

8.6.2. Metoder for å finne sammenhenger /korrelasjonelle design

Longitudinelle studier/kohortstudier

Longitudinelle studier/kohortstudier belyser prosesser i et tidsforløp. Dette er forskning hvor man følger et individ eller en gruppe av individer over en lengre periode, ofte over flere år. Hensikten er å studere utvikling og endring. Eksempelvis kan en forsker følge en gruppe barn fra barnehage til skolealder for å kartlegge f. eks. språkvansker der de samme data innhentes flere ganger i løpet av utviklingsperioden.

Korrelasjonelle studier

Korrelasjonelle studier innebærer design som undersøker sammenhenger mellom variabler. Gode korrelasjonelle studier ligger gjerne til grunn for eksperimentelle studier som undersøker kausalitet. Dersom vi bruker dysleksi som et eksempel, har mange korrelasjonelle studier vist en sterk sammenheng mellom fonologiske vansker og dysleksi. Denne typen funn ligger til grunn for at mange eksperimentelle studier som undersøker effekten av spesialpedagogisk leseopplæring inneholder et eksplisitt arbeid med fonologiske ferdigheter.

8.6.3. Metoder for å trekke kausale sammenhenger

Ekspertgruppen mener at det innenfor det spesialpedagogiske fagområdet særlig er behov for mer forskning på effekten av de ulike tiltakene som iverksettes.

Randomiserte effektstudier

Randomiserte effektstudier (pretest-posttest med randomisert grupper) er det forskningsdesignet som er best egnet til å gi sikker kunnskap om effekten av spesialpedagogiske tiltak. Med randomisert gruppetilhørighet, det vil si at det er tilfeldig om en person havner i eksperimentgruppa eller kontrollgruppa, gjør at en langt på vei kan utelukke systematiske forskjeller mellom gruppene. I praksis innebærer dette at andre mulige årsaker enn tiltaket kan utelukkes som forklaring på forskjeller mellom gruppene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Denne tilnæringsmåten vil derfor kunne gi svært pålitelige data om effekter av spesialundervisning.

Intervensjonsstudier uten randomisert gruppetilhørighet.

Intervensjonsstudier har langt på vei samme oppbygning som randomiserte effektstudier. Gode intervensjonsstudier har pre- og posttest, samt kontrollgrupper. Metoden egner seg derfor til å undersøke effekten av spesialpedagogiske tiltak. I og med at det ikke er en randomisert gruppetilhørighet er det imidlertid mulighet for at systematiske forskjeller mellom eksperiment- og kontrollgruppe kan forklare effekten av tiltaket som undersøkes. Med et slikt design er det derfor flere mulige feilkilder enn det som vil være tilfellet med randomiserte effektstudier.

Singel case eksperiment

Siden spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak skal være tilpasset den enkeltes behov, vil singel case eksperiment være en egnet metode for å uttale seg effekten av intervensjon knyttet til en person. Med et slikt design er deltakeren i eksperimentet sin egen kontrollgruppe. For å kunne beregne effekten av et gitt spesialpedagogisk tiltak, forutsetter et single case eksperiment hyppige målepunkter før og etter iverksetting av et spesialpedagogisk tiltak (minimum tre målinger før og etter tiltaket). Funnene kan ikke generaliseres, men ved gjentatte studier av samme fenomen/elevgruppe, kan kunnskap akkumuleres og eventuelt generaliseres.

8.6.4. Studier av det unike

*Kvalitative kasusstudier (case studies)*²²

Kassustudier er studier av enkeltfenomener og særlig egnet til studier av det unike. I spesialpedagogisk arbeid vil enkelte møte lavfrekvente fenomen som er lite/ikke beskrevet i faglitteraturen. Dette kan dreie seg om sjeldne funksjonshemninger og multifunksjonshemninger. Men det kan også omfatte analyseenheter som skoler, undervisningsprogram m.m. Kasusstudier kan gi innsikt i slike fenomen. Målet er ikke generalisering av kunnskap, men forskningsresultatene kan være generaliserbare til det analoge tilfellet (andre individer eller situasjoner/fenomener enn de kasus som er brukt i studien).

Akkumulert kunnskap gjennom flere slike studier er generaliserbare, og kvalitative kasusstudier kan både virke samfunnskritiske og teoribyggende.

8.6. Oppsummering av kapitlet

Den spesialpedagogiske forskningen, i likhet med den pedagogiske forskningen, har i lengre tid vært preget av kvalitativ forskning. Den kvalitative forskningen kan imidlertid ikke, i likhet med den kvantitative, uttale seg om alt. Det er behov for forskning som kan bygge det spesialpedagogiske fagområdet videre ut over den forskningen vi kjenner til i dag. Våre anbefalinger gjelder forskningsmetodiske tilnærminger for bedre å kunne dokumentere evidensbasert spesialpedagogisk praksis. De foran nevnte forskningsmetodiske tilnærmingene mener vi kan bidra til dette.

²² Må ikke forveksles med kasuistikk (casuistry).

Det gjelder å finne, og omsorgsfullt
beskrive, det gode eksempel
- Fritt etter Ludwig Wittgenstein -

9. Hvordan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse?

Kravet om å være kunnskapsmessig oppdatert, og å ligge i forkant av kunnskapsutviklingen, er en forutsetning for å drive utdanning og forskning i dag. Derfor er det en forutsetning at høyere utdanning gir forskningsbasert undervisning også innenfor spesialpedagogikk. Ekspertgruppen forutsetter at forskningsbasert undervisning gjennomføres av personale som er aktive forskere innenfor fagområdet det undervises i, og at det ikke er tilstrekkelig kun å henvise til andres forskning, jfr. pkt. 7.1. Kunnskapen er dessuten internasjonal, og selv om det er lokale/nasjonale særpreg, kan heller ikke spesialpedagogikk forstås som et særnorsk fagområde. Fagkunnskap utvikles i nært samarbeid med andre forskere, og i stadig økende grad innenfor forskergrupper, som igjen danner internasjonale forskernettverk. Dette krever høy kompetanse (doktorgrad eller tilsvarende). UH-sektoren må derfor bygge på, eller bygge opp, den beste kompetansen som det er mulig å få.

Spesialpedagogikk er et fag med tradisjonell sterk forankring i praktisk yrkesutøvelse, og dette bør fortsette. Forskningen bør derfor i stor grad være opptatt av nettopp å styrke yrkesutøvelsen, f. eks. i form av evidensbasert praksis. Studentene må tidlig i sine studier (bachelornivå) få innføring i forskningsmetode, statistikk og vitenskapsteori slik at de blir i stand til å lese forskningslitteratur. Og på mastergradsnivå må denne kunnskapen raffineres til et nivå der kandidatene lærer å utføre et selvstendig og reflektert vitenskapelig arbeid (masteroppgave). Kunnskapen endres så fort i dag at det er en forutsetning at framtidige spesialpedagoger er i stand til å oppdatere egen kunnskap i takt med kunnskapsutviklingen.

Ekspertgruppen forutsetter at det skal foregå forskning ved de studiestedene som gir studietilbud i spesialpedagogikk, og denne forskningen bør studentene bli kjent med. Mastergrads-studentene bør involveres i de forskningsprosjektene som foregår, helst i regi av forskergrupper. Dette kan skje ved at studentene gjennomfører delstudier innenfor større forskningsprosjekt i regi av seniorforskere som også er veiledere. Her ligger mulighetene for i løpet av studietiden å komme innenfor forskersamfunnet. Forskergrupper omfatter også phd-kandidater, og møtet mellom mastergradsstudenter og phd-kandidater kan bidra til å rekruttere framtidige phd-kandidater.

De aller fleste som studerer spesialpedagogikk skal ut i praktisk yrkesutøvelse i barnehage, skole, habilitering med mer. De må ha en kunnskapsforståelse som innebærer søken etter ny dokumentert kunnskap. Men i tillegg bør det legges til rette for etter- og videreutdanning fra offentlige myndigheter (stat og kommune).

For at også praksisfeltet skal utvikles, anbefaler ekspertgruppen at det etableres muligheter for FoU-praksis. Dette omtales som universitetsskoler i andre sammenhenger. Følgende gjelder universitetsskoler slik de er beskrevet på hjemmesiden til Universitetet i Oslo: <http://www.uv.uio.no/proted/utviklingsomrader/universitetsskoler-og-profesjonell-praksis/>.

Universitetsskoler er grunnskoler og videregående skoler som har inngått et gjensidig forpliktende samarbeid med lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø - Det arktiske universitet. Det er universitetene som utlyser, og de aktuelle skolene må selv søke om å oppnå slik status. Universitetsskolen er arena for universitetets studenter når de skal i lærerpraksis, samt arena for å involvere studentene i forsknings- og utviklingsarbeid. I samarbeidet ligger en forpliktelse fra universitetet til å gjennomføre kompetanseutvikling av skolens ansatte i samarbeid med universitetets forskere.

Utdanningene i spesialpedagogikk foregår ikke kun ved universitetene, og derfor foreslår ekspertgruppen at det for utdanningene i spesialpedagogikk brukes **FoU-praksis** om samme fenomen. Siden spesialpedagogisk praksis ikke kun foregår i skoler, men omfatter en rekke andre arenaer (barnehager, ulike skoletyper, habiliteringstjenesten, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, Statped), passer ikke termen universitetsskole. Formålet med FoU-praksis er, som ved universitetsskolene, å utvikle innovative modeller for integrasjon mellom forskningsfeltet, praksisfeltet og utdanningene.

Ved Universitetet i Oslo er det utarbeidet kriterier for universitetsskoler. Med utgangspunkt i disse kan en formulere følgende forslag for FoU-praksis knyttet til utdanningene i spesialpedagogikk:

1) Praksisstedets forhold til sitt samfunnsmandat

En FoU-praksisplass har et reflektert forhold til sitt overordnede samfunnsmandat. FoU-praksis viser at den er en aktiv og demokratisk institusjon der det legges til rette for at alle personer med ulike behov får like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn.

2) Ivaretagelse av utvikling og veiledning

Praksis er en sentral del av utdanningen som spesialpedagog, og kvalitet i veiledning er avgjørende for utbyttet av praksis. Praksisstedet jobber aktivt ved å styrke egen veiledningskompetanse og -kapasitet, slik at studentene sikres kvalitet i praksis og en helhetlig forståelse av yrket som spesialpedagog.

3) Faglig og spesialpedagogisk foregangsmiljø

Praksisstedet er et foregangsmiljø når det gjelder spesielle oppgaver innenfor spesialpedagogisk praksis. Praksisstedet har en kultur for faglig oppdatering, og beredskap for å møte nye utfordringer. Praksisstedet skal gjennom sitt utviklingsarbeid bidra til kompetansespredning, både gjennom deltakelse i utdanningen og i nettverk med andre praksissteder.

4) Sterkere integrering mellom fag, forskning og praksis.

Praksisstedet har et bevisst forhold til egen rolle som utdanningsmiljø for studentene, som er forankret både hos ledelsen og de øvrige ansatte. Praksisstedet ønsker å bidra til en sterkere integrering mellom fag, forskning og praksis med det mål å øke kvaliteten både ved praksisstedet og i utdanningen av spesialpedagoger

I 7.2 og 7.3 beskrives ekspertgruppens anbefalinger for spesialpedagogisk praksis og finansiering av denne. Etablering av FoU-praksis forutsetter finansiering ut over dagens finansiering av de spesialpedagogiske studiene, da det i et slikt samarbeid ligger en forpliktelse fra utdanningsinstitusjonene til å gjennomføre kompetanseutvikling av praksisstedets ansatte i samarbeid med institusjonenes forskere. Slike forpliktelser fra utdanningsinstitusjonene kan omfatte et eller flere av følgende:

- Samarbeid om FoU-prosjekt
- Etablering av forum for faglig utveksling
- Gjensidig kompetanseutvikling
- Veilederutdanning
- Utvikling av faglige nettverk
- Utvikling av innovative modeller for integrering av forskningsfelt, praksisfelt og utdanning
- Dialogkonferanser der partene møtes til forelesninger, praksisfortellinger og faglige samtaler.

Forskning, utdanning og praksis skal gjensidig forsterke og utvikle hverandre. En kan derfor beskrive denne samhandlingen som en oppadgående spiralbevegelse der en veksler mellom praksis, uforsking av problemstillinger, utdanning, praksis etc. Målet med FoU-praksis er å finne de gode eksemplene som faget kan lære av.

Litteratur

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of arts in education.* Münster: Waxmann.
- Barnehagens informasjonssystem (BASIL, 2014)
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Bele, I. (2010). *Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling.* Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 6.
- Befring, E. og Tangen R. (2014). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cameron, D.L., Kovac, V.B., og Tveit, A.D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen,* Skriftserien nr. 155, Universitetet i Agder.
- Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning (2012). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen.* København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Læreruddannelsens faglige kvalitet.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- DBH (2014). Departementets finansieringskategorier. Hentet 31. januar 2014 fra DBH <http://dbh.nsd.uib.no/dokumentasjon/kategorier.action>.
- Dissimilis (2014) www.dissimilis.no, lesedato 26.02.2014.
- Egelund, N. og S. Tetler (2009). *Effecter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Eknes, J. m.fl. (red., 2008) *Utredning og diagnostisering; utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelesinstituttet (2011). 10 ting du bør vite om spesifikke språkvansker. Hentet fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_6466&Main_6157=6263:0:25,6650&MainContent_6263=6466:0:25,7234&Content_6466=6430:89874:0:6182:1::0:0.
- Folkehelseinstituttet (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene,* Lekhal, Vartun, Gustavson, Helland, Wang, Schjølberg, Folkehelseinstituttet.
- Forskrift om krav til mastergrad. (2005). Fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 1. desember 2005 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn (2010). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.

- Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn (2010). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 (2005). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. mars 2013 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Forskrifter om rammeplan for tre-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2005). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. mars 2013 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13 Forskrifter om rammeplan for 3-årig yrkesfaglærerutdanning (2013). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. mars 2013 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13 (2005). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. mars 2013 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (2006). Hentet 4. mars 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Forskrift til opplæringslova (2006). Hentet fra <http://lovdata.no/sok?q=forskrift+til+oppl%C3%A6ringslova>
- Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (2013). Hentet 13. mai 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237>.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2011). *Frå allmennlærer til grunnskolelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanninger*. Rapport fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2012). *Med god glid i kuppert terreng. GLU-reformens andre år*. Rapport fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet.
- Gomnæs, U.T., Rognhaug, B. (2014). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Gotvassli, K.Å., Haugset, A.S., Johansen, B., Nossun, G. og Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes holdninger til kompetanseheving*, rapport 2012/1 Trøndelag forskning og utvikling
- Grunnskolen informasjonssystem (2013). Tall og statistikk hentet i 2013 fra <https://gsi.udir.no/>.
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI, 2014). Voksenopplæring, hentet 23.05.14.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Helsedirektoratet (2009). *Handlingsplan - Habilitering av barn og unge*, IS-1692. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2012). *Kartlegging av de regionale helseforetakenes oppfølging av slagrammede med synsforstyrrelser*. Rapport. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2012). *Søknader om å komme inn under autorisasjonsordningen for helsepersonell*.
- Herlofsen, Camilla (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo.
- Holen, S.; Sivertsen, G. og Gjerustad, C. (2013), *Spesialpedagogisk forskning i Norge*. Rapport 38/2013. Oslo: NIFU.
- Hustad, B.C., Strøm T. og Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* Rapport nr. 2/2013. Bodø: Nordlandsforskning.

- Hyllseth, Berit (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnettrådets rapporter. Oslo: Norgesnettrådet.
- Høgskolen i Hedmark. Emnebeskrivelse for 2MIT03 Inkludering.
Hentet fra <http://www.hihm.no/content/view/full/40074/language/nor-NO>
- Høgskolen i Sør-Trøndelag. Emnebeskrivelse for TISP130 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 1.
- Institutt for spesialpedagogikk (2004). *Spesialundervisning som ledd i tilpasset opplæring*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Kriterier for Universitetsskoler v/UiO (2011). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Fastsettelse av mandat for de nasjonale sentrene*. Brev til Utdanningsdirektoratet av 09.12.2010.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage – strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet (1983). *Lærerutdanning i spesialpedagogikk*. Skriv til Dei pedagogiske høgskolane, Lærerutdanningsrådet, Oppland distriktshøgskole, Lærer – og studentorganisasjonane. Datert 5.5.1983.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1981). *Oppbygging og organisering av lærerutdanninga i spesialpedagogikk*. Rundskriv F-26/821.
- Lien, M. (2013). I grøfta, men på rett vei. *Morgenbladet*, 194 (13), ss. 24-25.
- Markussen, Frøseth, Grøgaard (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013). En revurdering av evidensbasert praksis. *Bedre skole* (4) 75-79.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). John Hatties Visible Learning: Ingen «hellig gral» for undervisningen. *Bedre skole* (1) 86-91.
- Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 13 (2011-2012), *Utdanning for velferd*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 18 (2012-2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen og Øie (1994). *Spesialundervisning. En kartlegging av undervisningen for barn og unge med særskilte behov i grunnskolen og i den videregående skolen*. Rapport nr. 9403. Volda: Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda.
- Mykletun, Arnstein; Knutsen, Ann Kristin og Mathiesen, Kristin S (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Rapport 2009:8. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn (2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT (2006). *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning – 2010. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT
- NOU 2009:18, *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Norges Forskningsråd. Programplan *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling* (1994 – 1999).

- Norges Forskningsråd. Programplan *Program for praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFOU* (2006 – 2010).
- Norges Forskningsråd. Programplan *Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT* (2010 – 2014).
- Norges Forskningsråd. Programplan *UTDANNING 2020* (opprinnelig programperiode 2008 – 2018).
- Norsk Logopedlag (2014). Referat fra Utdanningskonferansen 2014.
- Nortvedt, G. A. og Vogt, G. O. (2014). Når matematikk blir vanskelig – Matematikkvansker i elev og undervisningsperspektiv. I Befring, E. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*, ss. 370-384. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Oslo Universitetssykehus (2014). Registerdata.
- Perlt, B. (red.) (1999): *Utviklingshemmede med sindslidelser – en tverrfaglig utfordring*. København: Socialt Utviklingscenter SUS.
- Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet (2013). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38500565/plattform.pdf>
- Pressemelding 25-14: *Innfører femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå*. Pressemelding fra regjeringen 4. juni 2014.
- Raaen, Finn Daniel (ikke publisert). *Teachers' professional qualifications*. Forskningsprosjekt presentert på temakonferansen "Forskning om lærerutdanning – hva vet vi?" 13.11.2013.
- Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning (2003). Fastsett 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rasmussen, J.; P. F. Laursen; T. H. Bruun; H. Ulvseth (2011). *Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen*. København: Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, Jens og Andreas Rash-Christensen (2011). *Teacher expertise. How to improve the relation between theory and practice in teacher education*. Notat.
- Rognhaug, B. (1985). *Lærerutdanning i spesialpedagogikk – qui vadis?*. Fagplanutvikling i spesialpedagogikk på 1. avdelings nivå (ny ordning) for allmennlærere og førskolelærere. Et innovasjonsarbeide ved Nesna lærerhøgskole 1983-1984.
- Rognhaug, B. (2007). Målet er livskvalitet/The ambition is quality of life. Odense kommune: Prospect Art.
- Roksvaag og Texmon (2012) *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035*. Rapport 18/2012. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Sjøgren, M., Bugge, E.D., Ormhaug, C.M., Engedal, K., Solberg, K-O, Thorsen, K. (2005). *Å bli eldre med utviklingshemning. Livvsituasjon, funksjonsevne og hjelpebehov*. Sem: Aldring og helse.
- Skogen, Jens C. og Torvik, Fartein A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Rapport 2013:4. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Skårbrevik (1996) *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning»* Forskningsrapport nr. 14. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Statped (2011). Afasi. Hentet mai 2014 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Afasi/>.
- Statped (2014a). *Årsrapport 2013*. Statped.

- Statped (2014b). *Om Statped*. Hentet i 2014 fra www.statped.no/Stottemeny/Om-Statped.
- Statped (2014c). Fag og tjenestetilbud (www.statped.no)
- Statped (2014d). Brev til ekspertgruppen datert 14.04.2014: *Ønske om oppdatert informasjon fra Statped*. Brev fra direktør Tone Mørk og avelingsdirektør Marie Elise axelsen.
- Sørli, M-A. og T. Nordahl (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Oslo: NOVA, referert fra Meld. St. nr. 18 (2010-2011).
- Tangen, R. (2014), *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon*, i Befring og Tangen (red.) (2014) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torkildsen, J. v.Koss, Dailey, N.S., Aguilar, J.M., Gómez, R. & Plante, E. (2014). Exemplar variability facilitates rapid learning of otherwise unlearnable grammar by individuals with language-based learning disability. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* (56), pp. 618-629.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Universitets- og høyskolerådet (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet.
- Universitetsskoler og partnerskoler. Hentet mars 2014 fra [http://www.uv.uio.no/proted/om/samarbeidspartnere/skoler\(1\).html](http://www.uv.uio.no/proted/om/samarbeidspartnere/skoler(1).html)
- Universitetsskoler og profesjonelle praksis. Hentet mars 2014 fra <http://www.uv.uio.no/proted/utviklingsomrader/universitetsskoler-og-profesjonell-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Prinsipper og rammer for organisering av Statped*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2013. *Tildelingsbrev til Statped for budsjettåret 2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Utdanningsspeilet 2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vormeland, O. (2011). Fra kurs til lærerskole. I *Spesialpedagogikk* 76 (1) ss. 4-5.
- Wikipedia (2014). *Dissimilis* Hentet 26. februar fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Dissimilis>.
- Wittgenstein. L. (1971). *Filosofiske undersøgelser*. København: Munksgaard
- Heiki Nyman. Oversatt til svensk av Lars Hertzbedrg. Lund: Doxa
- Wittgenstein. L. (1983). *Särskilda märkningar*. Lund: Doxa

Vedlegg

Vedlegg 1: Mandat for ekspertgruppen i spesialpedagogikk

1. Bakgrunn

I Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap foreslår regjeringen å nedsette en ekspertgruppe til å utarbeide en kunnskapsstatus og en analyse over behov for videre satsing på spesialpedagogiske utdanninger og spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. I samme melding er det et uttalt mål at de spesialpedagogiske fagmiljøene ved universiteter og høyskoler og et regionalisert Statped sammen skal danne robuste fagmiljøer. Videre vil regjeringen at det etableres partnerskapsavtaler mellom kompetansemiljøene i Statped og på universitetene og høyskolene. Avtalene skal omfatte forsknings- og utviklingsarbeid så vel som utdanningsvirksomheten, og skal føre til bedre utnyttelse av den spesialpedagogiske spisskompetansen og til bedre utdanning og praksis. Meldingen ble behandlet i og fikk tilslutning fra Stortinget den 18. november²³ 2011.

Opplæringsloven presiserer at "...opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...". Tidlig innsats kan forebygge senere vansker. Godt tilpasset opplæring innefor rammene av den ordinære undervisningen minsker behovet for spesialundervisning. For at barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov skal kunne få tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven, må barnehagen og skolen både være i stand til å se behov, forebygge vansker og gi tidlig hjelp. Elementer av spesialpedagogisk kompetanse er derfor bygd inn i de nye lærerutdanningene som implementeres nå, og det tilbys etter- og videreutdanning for lærere og forskolelærere i spesialpedagogikk. Også innen helsesektoren – habilitering og rehabilitering – er det stort behov for spesialpedagogisk kompetanse.

God spesialpedagogisk breddekompetanse i skole og barnehage, voksenopplæring, habilitering og rehabilitering fordrer at vi som samfunn opprettholder, oppdaterer og videreutvikler nødvendig spesialpedagogisk spisskompetanse på små og store fagområder, og at denne er tilgjengelig. Denne spisskompetansen er sårbar i dag, og det er behov for en helhetlig innsats og plan for ivaretagelse og videre utvikling på flere felt. Gjennomsnittsalderen på dagens spesialpedagogiske eksperter er høy, rekrutteringen for svak og situasjonen kritisk på flere fagområder.

²³ med unntak av kapittel 6, som ble behandlet i juni 2011.

2. Formål

For å nå målet om tilpasset opplæring for alle, og for at også barn, unge og voksne med særlige behov skal kunne få tidlig hjelp og tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven, må samfunnet sikres nødvendig spesialpedagogisk spisskompetanse på små og store fagområder også i framtiden. Ekspertgruppens arbeid skal resultere i kunnskapsbaserte anbefalinger til myndigheter, utdanningsinstitusjoner og fagmiljøene for øvrig om hvordan vi kan oppnå dette.

3. Ekspertgruppens oppgaver

Ekspertgruppen skal gjennomgå de spesialpedagogiske utdanningene i Norge og vurdere hvordan de bør innrettes og dimensjoneres i årene som kommer for at samfunnets behov skal dekkes. Utdanningene skal være forsknings- og kunnskapsbaserte. Gruppen må derfor også avdekke kunnskapshull og vurdere hvilken forskning som må til for å sikre et oppdatert kunnskapsgrunnlag for utdanningene og for de oppgavene som spesialpedagogene skal utføre i barnehage, skole og samfunnet for øvrig. Ekspertgruppens arbeid skal bidra til å realisere målet om robuste fagmiljøer og bidra til at det etableres partnerskapsavtaler, jf. punkt 1 over.

3.1. Kunnskapsinnhenting

Ekspertgruppen skal framskaffe oversikt over

- eksisterende spesialpedagogiske utdanninger og spesialiseringer: deres omfang, innhold og praksistilknytning
- forsknings- og utviklingsarbeid med spesialpedagogiske problemstillinger, i den hensikt å avdekke kunnskapshull og definere kunnskapsbehov.

3.2. Vurderinger

Ekspertgruppens vurderinger skal bygge på og referere til disse oversiktene samt annen foreliggende kunnskap.

Ekspertgruppen skal vurdere:

- samfunnets framtidige behov for spesialpedagogisk kompetanse og de spesialpedagogiske utdanningstilbudene på kort og lang sikt i lys av dette
- hva slags spesialpedagogisk forskning som best kan bidra til utvikling i praksisfeltene, og hvordan vi kan oppnå helhet og sammenheng mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse
- behov for nordisk samarbeid på særlig små og sårbare spesialpedagogiske fagområder

3.3. Anbefalinger

Vurderingene skal munne ut i anbefalinger til myndighetene og til utdanningsinstitusjonene og fagmiljøene for øvrig om hvordan utdanningene bør innrettes og dimensjoneres i årene som kommer. Ekspertgruppen skal videre anbefale hva slags spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid det bør satses på. Gruppen skal også legge fram forslag til innhold i og utforming av partnerskapsavtaler.

Tiltakene som gruppen anbefaler, og forslag til partnerskapsavtaler, skal fremme samarbeid og arbeidsdeling i utdanning og i forsknings- og utviklingsarbeid.

4. Rammer for Ekspertgruppens arbeid

Ekspertgruppen skal forholde seg til Meld. St. 18 (2010-2011), og Stortingets behandling av denne, samt kartlegginger bestilt av Kunnskapsdepartementet under arbeidet med meldingen. Videre bes gruppen gjøre seg kjent med av aktuelle forslag i Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd* og vurdere på hvilken måte endringene i de helse- og sosialfaglige utdanningene som varsles der bør få konsekvenser for i de spesialpedagogiske utdanningene.

Det forutsettes at gruppens arbeid skal være åpent og inkluderende, slik at gruppens vurderinger og anbefalinger i størst mulig grad har legitimitet i fagmiljøene, innen opplæring og utdanning og i samfunnet for øvrig. Det forutsettes kontakt både med utdanningsinstitusjoner, forskningsmiljøer og praksisfeltet. Ekspertgruppen må samordne sin aktivitet med andre relevante aktører. Det legges til rette for jevnlig dialog med departementet.

5. Virketid, frister og sekretariat

Ekspertgruppen etableres høsten 2012 og skal fullføre sitt arbeid høsten 2013. Gruppen disponerer et sekretariat som Norges Forskningsråd er vertskap for.

Ekspertgruppen skal utarbeide en framdriftsplan for sitt arbeid og legge denne fram for Kunnskapsdepartementet innen utgangen av 2012. Av framdriftsplanen skal det gå fram når de ulike delbestillingene i oppdraget skal være gjennomført. Departementet kan komme med innspill til framdriftsplanen og delbestillinger underveis.

Rapport med kunnskapsoversikter og gruppens vurderinger og anbefalinger oversendes Kunnskapsdepartementet i løpet av høsten 2013.

6. Budsjett

Til drift av ekspertgruppe og sekretariat vil det bli stilt til rådighet en budsjetttramme på 2 millioner for 2012, og 2 millioner i 2013.

Vedlegg 2: Intervjuguide for analyse av de spesialpedagogiske utdanningene på universitet og høyskolene

Bakgrunnsopplysninger om de spesialpedagogiske utdanningene

- a) Antall årsverk som arbeider innenfor de spesialpedagogiske utdanningene.
- b) Hvilken kompetanse har de ansatte?
- c) Hvilke studieprogram og emner tilbyr institusjonen innenfor det spesialpedagogiske området?
- d) Til antall søkere: Hvem er de og hvor kommer de fra?
- e) Hva er opptakskriteriene for å komme inn på de ulike studiene?
- f) Er nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk implementert i alle studieprogrambeskrivelser etc?

Inkludering

- a) Hvordan forstås begrepet inkludering i utdanningene?
- b) Hvordan arbeider utdanningene med inkluderingsbegrepet i undervisningen?
- c) Hvor sentralt er dette i utdanningene?

Tilpasset opplæring og tidlig innsats

- a) Hvordan forstås begrepet *tilpasset opplæring* i utdanningene?
- b) Hvilke metoder brukes i utdanningene slik at studentene får en praktisk og relevant kompetanse til å sikre elevene *tilpasset opplæring*?
- c) På hvilke måter tas prinsippet om *tidlig innsats* inn i utdanningene?
- d) Har oppmerksomheten rundt *tidlig innsats* ført til endringer i innholdet i utdanningene de senere årene?
- e) Får studentene innføring i ulike metoder for kartlegging og observasjon for å kunne tilpasse opplæringen til den enkeltes behov/gjennomføre spesialundervisning, og i tilfelle hvilke?

Hva er spesialpedagogikk

- a) Hvilken forståelsesmåte passer best for den spesialpedagogiske utdanningen som tilbys ved institusjonen?

Funksjons- og vanskeområder

- a) Er det noen funksjons- og vanskeområder i tabellen under som ikke burde vært der, eventuelt noen som skulle vært lagt til?
- b) Hvilke fagområder/vanskeområder beskrevet fra 1 til 11 tilbys ved institusjonen?
- c) Er det noen fagområder/vanskeområder som oppleves viktigere eller mindre viktig å dekke med utgangspunkt i samfunnets framtidige behov?

d)

| Funksjons- og vanskeområde | Blir tilbudt som emne ved institusjonen | Vurdering av det framtidige behovet |
|---|---|-------------------------------------|
| 1. Språk- og talevansker (Logopedi) | | |
| 2. Lese- og skrivevansker (Dysleksi) | | |
| 3. Matematikkvansker | | |
| 4. Utviklingshemming | | |
| 5. Synshemming og synspedagogikk | | |
| 6. Hørsel, språk og kommunikasjon (Audiopedagogikk) | | |
| 7. Relasjonsvansker og psykososial problematferd | | |
| 8. Sjeldne funksjonsvansker/syndromer | | |
| 9. Autismespekterforstyrrelser | | |
| 10. Multifunksjonshemming | | |
| 11. Fysisk funksjonshemming | | |
| 12. Nevrologiske vansker (hjerneskadet) | | |
| 13. Migrasjon | | |

Hva er samfunnets framtidige behov?

- Har utdanningsinstitusjonen noe inntrykk av arbeidslivets behov for personer med utdanning innenfor de spesialpedagogiske utdanningene?
- Gjennomfører utdanningsinstitusjonen noen former for undersøkelser eller kartlegginger av hvor studentene havner etter endt utdanning? (For eksempel kandidatundersøkelser eller arbeidsgiverundersøkelse)

Behovet for spesialpedagogisk kompetanse for barn under opplæringspliktig alder

Utdanningsmyndighetene understreker tidlig innsats som en sentral strategi, blant annet i Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* (2010-2011). Om lag 2 % av populasjonen i aldersgruppen 0-6 år (før skolealder) mottok spesialpedagogisk hjelp høsten 2011. Statistikken viser at antallet har økt de siste årene.

- På hvilken måte vil utviklingstrenden som er beskrevet over påvirke det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse?
- Hvilke metoder bruker utdanningsinstitusjonen for å kartlegge og vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse for barn under opplæringspliktig alder? Gjøres det? Hvordan? Av hvem?
- Hvilken type spesialpedagogisk kompetanse er det behov for i aldersgruppen 0-6 år?

Behovet for spesialpedagogisk kompetanse innenfor grunnsopplæringen

Ekspertergruppen velger å anta at behovet for spesialpedagogisk kompetanse i grunnsopplæringen ikke vil øke nevneverdig de neste årene på grunn av myndighetenes strategi om å bedre den ordinære opplæringen. Begrunnelsen er at dersom arbeidet med å redusere andelen elever som får spesialundervisning lykkes, vil dette påvirke behovet for spesialpedagoger siden spesialundervisning i mange tilfeller gjennomføres av spesialpedagoger. Det tydelige signalet om bedre tilpasset opplæring vil også kunne føre til at behovet for spesialpedagoger vil reduseres på sikt.

- I hvor stor grad mener dere utviklingstrendene som er beskrevet over gir et riktig framtidig bilde?
- Og hvordan vil utviklingen i så fall påvirke det framtidige behovet for spesialpedagogisk kompetanse i grunnsopplæringen?
- Hvilke metoder bruker utdanningsinstitusjonen for å vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse i grunnsopplæringen? Gjøres det? Hvordan? Av hvem?
- Hvilken type spesialpedagogisk kompetanse er det behov for i grunnsopplæringen?
- I hvor stor grad er utdanningene opptatt av at studentene skal lære å forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer?
- I hvor stor grad er utdanningene opptatt av at studentene skal lære å etablere realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for evaluering i spesialundervisning?

Behovet for spesialpedagogisk kompetanse for voksne

- Hvilke ulike målgrupper kan utdanningsinstitusjonene identifisere innenfor begrepet «*voksne som har særlige behov for å kunne utvikle eller vedlikeholde grunnleggende ferdigheter*».
- Kan utdanningsinstitusjonene beskrive den sannsynlige utviklingen av behovet for spesialpedagogisk kompetanse for voksne?
- Er livsløpsperspektivet med i utdanningen?

Behovet for spesialpedagogisk kompetanse i helse- og omsorgssektoren

- Kan de spesialpedagogiske utdanningene bidra med kompetanse i helse- og omsorgssektoren?
- Bør flere spesialpedagoger inn i helse- og omsorgssektoren?
- Kan og bør spesialpedagogutdanningene tilpasse seg slik at de gir den samme basiskunnskapen som utdanningene i helse- og sosialfag, jf. Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd*.

Hvordan ivaretar institusjonen kravet om FoU-basert utdanning?

Vi ønsker at institusjonene prøver å plassere seg inn i tabellen under. Her skal dere grovt antyde i prosent hvor stor andel de ulike formene for FoU-basert utdanning som er representert ved institusjonen.

| | Lærersentrert | Studentsentrert |
|--------------------------|---------------|-----------------|
| Grunnforskning | | |
| Anvendt forskning | | |
| Utviklingsarbeid | | |

Praktisk og relevant opplæring

- I hvor stor grad tilbyr utdanningene praksisbasert opplæring, utplassering/hospitering i arbeidslivet som er relevant for den utdanningen de tar?
- Når i studiet har studentene praksis?
- Finnes det tilstrekkelig med praksisplasser?
- Hvordan sikres forutsigbart og stabilt samarbeid med yrkesfeltet?
- Hvordan sikres veiledere og veiledningskompetanse?
- Hvilke veilednings- og vurderingsmodeller er valgt?
- Hvordan blir ansvar, rolle og funksjoner klargjort?
- Hvordan er finansiering/sikring av ressurser til praksisen?
- Inngås det noen former for forpliktende avtaler og kvalitetssikring?
- På hvilken måte blir studentene introdusert til etikk i utdanningen og konsekvensene av denne i sin framtidige yrkesutøvelse?

Hva slags FoU foregår i dag ved utdanningsinstitusjonene?

Vi ønsker at institusjonene presenterer sitt FoU-arbeid.

- Hvilke tyngdepunkt er det i FoU-arbeidet. Hva er fordelingen mellom forskning og utviklingsarbeid?
- Hvilke spesialpedagogiske temaer arbeides det med?
- I hvilken grad foregår det forskning og utviklingsarbeid innenfor de emnene det undervises i ved institusjonen?
- Inngår de ansatte i noen former for nasjonale og internasjonale forskernettverk?
- Hva forskes det på? Fagområde, tematikk, målgruppe og samfunnsområde?

- f) Er forskningen publisert i nasjonale eller internasjonale publikasjoner?

Hva er det framtidige behovet for FoU innenfor det spesialpedagogiske fagområde?

- a) Kan utdanningsinstitusjonen beskrive tema, målgrupper og problemstillinger som det vil være behov for å forske mer på?
- b) Hvem bør gjøre det?
- c) Hvordan bør dette gjøres?

Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon

- a) På hvilken måte arbeides det med intern kvalitetssikring og kvalitetsutvikling på institusjonen?
- b) Hvordan arbeider institusjonene med samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon for å styrke fagmiljøene og bedre utdanningene innenfor det spesialpedagogiske fagområdet? Tidligere erfaringer eller nye planer?
- c) Hvordan ser dere på behovet og muligheten for en nasjonal arbeidsdeling innenfor de spesialpedagogiske utdanningene?
- d) Kan dere eventuelt beskrive hvordan denne arbeidsdelingen burde vært? Vi ønsker her forslag til hvilke fag og emner som burde fordeles eller prioriteres til den enkelte institusjon.
- e) Foregår det noe samarbeid med det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) ?
- f) Foregår det noe nordisk eller annet internasjonalt samarbeid innenfor det spesialpedagogiske området?
- g) Annet aktuelt samarbeid som bør nevnes?

Autorisasjon og profesjonsutdanning som spesialpedagog

- a) Er det behov og ønskelig å etablere en autorisasjon og profesjonsutdanning for spesialpedagoger?
- b) Hvordan skal dette i så fall gjøres?
- c) Hvilken spesialpedagogisk utdanning i Norge i dag kunne ha vært modell for en slik autorisasjons/profesjonsutdanning?

Åpent spørsmål:

Hva opplever utdanningsinstitusjonene er de mest sentrale utfordringene de spesialpedagogiske utdanningene står overfor i årene framover?

Vedlegg 3: Oppdragsbeskrivelse om utredningsarbeid av forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet

Følgende oppdragsbeskrivelse ble gitt til NIFU etter en anbudskonkurranse:

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* foreslår regjeringen å nedsette en ekspertgruppe til å analysere behov for videre satsing på spesialpedagogiske utdanninger og spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid blant annet basert på en kunnskapsstatus eller «State of the field» gjennomgang av det spesialpedagogiske området i Norge og andre land som det er naturlig å sammenlikne seg med.

Ekspertgruppen skal gjennomgå de spesialpedagogiske utdanningene og den tilhørende forskningen på dette feltet i Norge og vurdere hvordan dette bør innrettes og dimensjoneres i årene som kommer for at samfunnets behov skal dekkes.

De spesialpedagogiske utdanningene skal på linje med all annen høyere utdanning i Norge være forskningsbasert, og kvaliteten på de spesialpedagogiske tjenestene er avhengig av forskningen for å kunne gi gode effektive tjenester til de som trenger hjelp.

For å få et godt bilde av kunnskaps- og forskningsfronten i Norge og andre relevante land lyses det nå ut et oppdrag som har til hensikt å lage en situasjonsbeskrivelse («State of the field») over relevant forskning og forskningsmiljøer i Norge og andre land det kan være naturlig å samarbeide med. Oppdraget skal også belyse hvilke forskningstema som har vært mest fremtredende de siste 10-15 årene.

Nærmere om arbeidet til ekspertgruppen er beskrevet i vedlagte mandat for Ekspertgruppen i spesialpedagogikk.

Utredningen skal:

Gi en oppdatert situasjonsbeskrivelse over forsknings- og utviklingsarbeidet innenfor det spesialpedagogiske fagområdet i Norge og i andre relevante land.

- a. Beskrive hvilke fagområder, tematikk, målgruppe, samfunnsområde og metode som forsknings- og utviklingsarbeidet er konsentrert om.
- b. Identifisere fagmiljøer med særskilt god publiseringstakt og beskrive deres faglige hovedanliggende. (Identifisere faglige konsentrasjoner)
- c. Beskrive utviklingen og eventuelle endringer i forsknings- og utviklingsarbeidet på området de siste 15 årene i Norge og internasjonalt.
- d. Gi en vurdering av forskjellene mellom forsknings- og utviklingsarbeidet i Norge i forhold til land det er relevant å sammenligne seg med.
- e. Gi en overordnet vurdering av kvaliteten på den forskningen som er gjort på dette området i Norge de siste 15 årene.

Utredningen skal dokumenteres i en rapport som leveres oppdragsgiver senest 15. oktober 2013. Oppdraget må ikke overstige terskelverdien på 500 000 NOK.

Vedlegg 4: Oppsummering fra seminar med UH-sektoren 16.09.13

Følgende problemstillinger ble drøftet:

- Hvordan kan UH-sektoren møte behovet for didaktisk og spesialpedagogisk kompetanse i grunnutdanningene
- Bør 5-årig BLU og GLU etableres?
- Mastergradsutdanning i spesialpedagogikk – to idealtyper (en for høyfrekvente vansker (spesifikke klærevansker og atferdsvansker) og en spesialisering innenfor audiopedagogikk, logopedi etc.)
- Mastergradsutdanninger med fordypninger innenfor ulike spesialiseringer (audiopedagogikk, synspedagogikk, logopedi, utviklingshemning, spesifikke lærevansker, psykososiale vansker).
- Hvordan møte kravet om forskningsbasert undervisning og internasjonalisering?
- Rekruttering av nasjonal fagkompetanse
- Framtidige forskningsbehov

Hvordan kan UH-sektoren møte behovet for didaktisk og spesialpedagogisk kompetanse i grunnutdanningene:

- Alle barnehagelærere/lærere bør få kjennskap til spesialpedagogikk med vekt på høyfrekvente vansker og systemrettet arbeid
- Noen bør få spesialistkompetanse (audio, logopedi etc.)
- Det er behov for mer kompetanse når det gjelder utforming av TPO
- Det er behov for mer kompetanse om TPO og spesialpedagogiske tiltak relatert til praktiske og estetiske fag
- Grunnlagstenkning og dannelsesspørsmål må inn i utdanningene
- Det bør legges mer vekt på nevro-psykologiske forhold i utdanningene
- Det er nødvendig med tilstrekkelig praksisopplæring slik at studentene får mulighet til å drøfte TPO og spesialpedagogiske tiltak
- 5-årig BLU og GLU?

5-årig BLU og GLU?

- Det er ønskelig, men ikke kompetanse i dag til å starte 5-årig BLU
- Minimum/mer enn 30 studiepoeng spesialpedagogikk bør inn i BLU og GLU
- Tidlig innsats et politisk begrep som ikke står i læreplanene
- Er det mulig å gi BLU-kandidatene begrenset undervisningskompetanse?
- Didaktikk og spesialpedagogikk må inn i alle fag
- TPO, tidlig innsats og inkludering må inn i BLU og GLU
- Det er en utfordring at det er pedagogikklærere som underviser i spesialpedagogikk ved flere læresteder; bør være spesialpedagoger

Mastergradsutdanning i spesialpedagogikk – to idealtyper

- Ikke enighet om to idealtyper; en knyttet til høyfrekvente vansker (spesifikke lærevansker og atferdsvansker lagt til lærerutdanningsinstitusjonene (BLU og GLU) og en med spesialpedagogiske fordypninger i audiopedagogikk, synspedagogikk, logopedi, utviklingshemning

- Det bør stimuleres til nasjonal arbeidsdeling innenfor audiopedagogikk, synspedagogikk, logopedi, utviklingshemning
- Det er viktig at utdanningene kvalifiserer til noe; en må ikke "lure" studentene til å tro at de kan bli noe de ikke er kvalifisert til
- Det bør gis undervisningskompetanse også til de som ikke er utdannet barnehagelærer/grunnskolelærer
- Utdanningene må knyttes nærmere praksisfeltet
- Det er viktig å beholde spesialpedagogikk som akademisk disiplin for å rekruttere til undervisning og forskning, men må ikke miste spesialpedagogikkens særpreg (praksisrelevans)
- Krav om studiekvalitet og forskningsbasert utdanning ved alle læresteder; bekymring for at dette varierer mye i dag

Mastergradsutdanninger med fordypninger innenfor ulike spesialiseringer

(audiopedagogikk, synspedagogikk, logopedi, utviklingshemning, spesifikke lærevansker, psykososiale vansker).

- Fordypninger på spesialfelt er viktig for faget spesialpedagogikk
- Det er vanskelig å skaffe tilstrekkelig fagkompetanse ved de fleste utdanningsinstitusjoner
 - o samarbeide med gode/sterke fagmiljø for å bygge opp kompetanse ved andre fagmiljø
 - o samarbeidsprosjekt der sterke fagmiljø står faglig ansvarlig for studier off campus
 - o nettbaserte/samlingsbaserte utdanninger med bruk av moderne undervisningsteknologi (f eks videobaserte forelesninger, MOOC etc.)
 - o ikke mulig å gi spesialistutdanninger i Nord-Norge?
- Det er viktig med nasjonal ansvarsfordeling av studier
- Nordiske utdanninger er en utopi
- Det bør etableres et nasjonalt/internasjonalt forum for samarbeid
- BA bør settes sammen slik at den gir opptak til MA
- Vi bør beholde dagens studiemodeller som gir mulighet for overgang mellom BLU/GLU og MA
- BA og MA i spesialpedagogikk bør gi/bør ikke gi undervisningskompetanse
- Det er viktig med samarbeid med Statped
 - o flere med forskerkompetanse ved Statped selv om Statped ikke skal forske
 - o tilknytning til praksis/viktig praksisarena
 - o en foreslår å avvikle Staped og legge kompetansen til lærerutdanningsinstitusjonene
- Livsløpsperspektivet er viktig i spesialpedagogikken
- Fordypninger bør gi spesialistkompetanse
- Profesjon/autorisasjon; - få klare synspunkt, kun en er fast bestemt på at dette må gis autorisasjon
- Få synspunkt på helsefaglig kompetanse inn i de spesialpedagogiske studiene
 - o utfordringer når det gjelder grunnkompetanse (helse vs. spesialpedagogikk)
 - o utfordringer med tanke på jobbmuligheter
 - o helsepersonell kan trenge kunnskap om ulike funksjonsvansker/funksjonshemninger, f eks hørsel, høreapparat, bytte av batteri, afasi, aldring og demens hos utviklingshemmede etc.

Hvordan møte kravet om forskningsbasert undervisning og internasjonalsisering?


- Det er vanskelig å få tid til forskning ved de ulike lærestedene
- Det er vanskelig å fylle ledige stillinger med søkere som har doktorgrad
- Forskerstillinger innenfor spesialpedagogikk er nødvendig
- Det er behov for flere stipendiatstillinger
- Det trengs tid til FoU
- Det er en fordel å drive FoU, men ikke en forutsetning for å gi FoU-basert undervisning
- Bruke professor II
- Sampublisering internasjonalt
- Det er vanskelig å få forskningsmidler; taper i kampen i forskningsprogrammene da spesialpedagogikk ikke er prioritert
- Nettverk nødvendig for å bygge robuste fagmiljø

Rekruttering av nasjonal fagkompetanse

- Utdanningsstillinger phd og post doc er mangelvare
 - spesialpedagogikk taper ofte kampen ved lærestedene med andre fag (små fagmiljø)
 - spesialpedagogisk kompetanse i Nord-Norge er kritisk lav – ekstra tiltak?
- Kompetanseheving av egne ansatte
 - egne forskningsprogram
 - støttefunksjons for søknadsskriving
- SAK (samarbeid, arbeidsdeling og faglig konsentrasjon)
- Det bør opprettes faglige arenaer for phd-kandidater
- En bør bruke professor II
- Tid til forskning er viktig

Framtidige forskningsbehov

- Effektstudier av spesialundervisning
- Aksjonsforskning på spesialpedagogisk praksis
- Evidensbasert forskning på praksis
- Studier av ASK
- Klassemiljø og inkludering
- Eget forskningsprogram for spesialpedagogisk forskning
- Spesialpedagogiske tiltak i et livsløpsperspektiv
- Voksne i spesialpedagogisk forskning



Publikasjonen kan lastes ned fra
www.forskningsradet.no/publikasjoner

Norges forskningsråd

Drammensveien 288
Postboks 564
1327 Lysaker

Telefon +47 22 03 70 00
Telefaks +47 22 03 70 01
post@forskningsradet.no
www.forskningsradet.no

Utgiver:

© Norges forskningsråd
Ekspertgruppen for spesialpedagogikk
– SPESPED
www.forskningsradet.no/SPESPED

Omslagsdesign: Design et cetera AS
Trykk : 07 Gruppen AS
Opplag: 600

Oslo, juni 2014

ISBN 978-82-12-03343-6 (trykk)
ISBN9 78-82-12-03344-3 (pdf)