

Masterstudier i spesialpedagogikk

Vurdering av faglig innhold og relevans

Camilla Thorsager Østby



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2012

Introduksjon til masteroppgaven

Tittel:

Masterstudier i spesialpedagogikk

Vurdering av faglig innhold og relevans

Skrevet av:

Camilla Thorsager Østby, våren 2012

Eksamen:

Masteroppgave i spesialpedagogikk (SPED4090)

Stikkord for oppgaven

Spesialpedagogiske utdannelser på mastergradsnivå

Psykososiale vansker

Faglig innhold

Relevans

© Forfatter

2012

Masterstudier i spesialpedagogikk - vurdering av faglig innhold og relevans

Camilla Thorsager Østby

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling

Jeg har sittet med tanker om hva min oppgave som spesialpedagog egentlig er og hvor det er behov for at jeg skal arbeide når jeg er ferdig utdannet, derfor ønsket jeg å gå mer i dybden på dette. To spørsmål er derfor blitt avgjørende for formulering av problemstillingen: Hva består den spesialpedagogiske kompetansen egentlig i? Og kan ulik spesialpedagogisk kompetanse være et resultat av ulikt innhold i studieprogrammene i Norge?

De spesialpedagogiske utdannelsene har i liten grad blitt evaluert, men i Stortingsmelding 18 (2011) blir det foreslått ulike endringer omkring spesialpedagogiske utdannelser.

Befring (2007) understreker at problemstillingen kan utformes som formål, spørsmål eller hypotese. Jeg fant det mest hensiktsmessig å benytte formålsformulering. Med utgangspunkt i disse refleksjonene ble min problemstilling todelt:

Formålet med denne undersøkelsen er å foreta:

- En innholdskartlegging av masterstudier i spesialpedagogikk med særlig vekt på psykososiale vansker.

- Relevansvurdering av innholdet i de ulike masterstudier i spesialpedagogikk.

Metode

Min metode er todelt. Den ene delen tar for seg anvendelsen av to ulike dokumenter, studieplaner og departementale dokumenter, samt annen relevant forskning og utredninger. Den andre delen er kvalitativ metode, der jeg har foretatt ekspertintervju av to type eksperter. Mine informanter var tre øvingslærere som har ansvaret for masterstudenter fra fordypningen psykososiale vansker i den tiden de er i praksis, og to representanter fra en av de sentrale statlige utdanningsforvaltningene. Intervjuguiden til øvingslærerne ble konstruert ved at jeg delte inn spørsmålene i fem grupperinger, med tilhørende fire spørsmål i hver gruppering. Grupperingen var følgende: 1) Bakgrunn, 2) Erfaring med studenter, 3) Føringer fra Universitetet, 4) Meld. St. 18/ Statped, 5) Utøvelse av eget arbeid. Intervjuguiden til Forvaltningen ble konstruert ved jeg at delte inn spørsmålene i fem grupperinger, med tilhørende to spørsmål i hver gruppering. Grupperingen var følgende: 1) Bakgrunn, 2), Meld.

St. 18/ Statped, 3) Tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, 4) Videreutvikling av utdanningsinstitusjonene, 5) Samarbeid. Jeg vurderer min undersøkelse som pilotstudium da temaet er relativt omfattende og det er lite sammenlignbare studier eller utredninger å bygge på.

Drøfting og konklusjon

Det tilbys i dag masterutdanninger i spesialpedagogikk på 16 studiesteder i Norge. Det er vist samarbeid mellom enkelte institusjoner, men det faglige innholdet syntes å variere mye. Det er kun universitetet i Oslo som tilbyr to retninger av studiet- en rettet mot lærere og en for studenter uten lærebakgrunn. Det kan tyde på at tilbudet styres av hva som er populært blant studentene istedenfor hvilke behov det er i samfunnet. Utdanningen rettet mot fagområdet psykososiale vansker tilbys kun ved universitet i Oslo.

I Stortingsmelding 18 (2011) legges det opp til endring av spesialpedagogiske utdannelser på mastergradsnivå. Departementet støtter vurderingen om at det hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn. Det er ingen tegn fra min undersøkelse som tilsier at dette er en nødvendig endring. Informantene som drev praksisveiledning hadde til dels gode erfaringer med spesialpedagoger uten lærerbakgrunn og informantene fra forvaltningen pekte på at det viktigste var å utdanne spesialpedagoger i forhold til behov.

De fleste utdanningsinstitusjonene som tilbyr mastergrader i spesialpedagogikk har praksis som en obligatorisk del av studiet. Dette ble vurdert som lite tilfredsstillende og oppfattet som en svakhet med manglende tilbakemeldinger eller oppfølging fra universitetet sin side. Her kunne det med stor fordel vært innført en systematikk tilsvarende CEC sine krav om kunnskaper og ferdigheter.

Det legges opp til et sterkere samarbeid mellom Statped, universiteter og høyskoler. Statped skal fremstå som en sentral bidragsyter i spesialpedagogiske utdannelser både som veiledere og forelesere. En forutsetning for å sikre gode fagmiljøer vil være at det knyttes et sterkere samarbeid som vil bidra til at kompetansen opprettholdes og utvikles.

En sentral konklusjon er at fremlagte data og vurderinger indikerer mange uklarheter og mangel på hva en master i spesialpedagogikk inneholder av kompetansegivende innhold.

Forord

Denne oppgaven ble til på grunnlag av mitt eget engasjement med en stor interesse for innholdet i spesialpedagogiske utdannelser på masternivå. Jeg har gjennom mine fem år som student blitt interessert i mitt eget utdanningsforløp samt mangfoldet av spesialpedagogiske utdannelser på mastergradsnivå. Jeg ønsket derfor å undersøke dette i min oppgave. Fem måneder meg skrijving er ved veis ende, og det føles godt å kunne levere fra seg en oppgave som jeg har lagt mye tid og krefter i for at jeg nå kan se meg fornøyd med sluttresultatet.

Det er mange som fortjener en stor takk for at jeg har klart å komme dit jeg er i dag, med en ferdig masteroppgave.

Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke min fantastiske familie, særlig pappa og mamma som har støttet meg gjennom denne prosessen med gode råd og veiledning.

Jeg vil takke mine flotte medstudenter, dere vet hvem dere er. Disse fem årene hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for alle morsomme stunder, lærerike samtaler og gode minner.

Jeg vil også takke mine fem informanter for at dere sa ja til å dele deres tanker og refleksjoner rundt tema. Tusen takk for at dere stilte opp.

Helt spesielt vil jeg takke min inspirerende og kunnskapsrike veileder, Edvard Befring, for at du har støttet meg og trodd på mitt prosjekt. Denne oppgaven hadde ikke blitt til det den er i dag uten deg. Alle de gode rådene og samtalene er noe som jeg vil huske for alltid og ta meg videre på veien.

Universitetet i Oslo, juni 2012

Camilla Thorsager Østby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Tema og problemstilling.....	9
1.2	Oppgavens oppbygning	10
1.2.1	Begrepsavklaring.....	12
2	Metode.....	13
2.1	Valg av metode	13
2.2	Utvalg	14
2.3	Intervjuguide.....	15
2.4	Gjennomføring av intervju	15
2.5	Validitet og reliabilitet.....	17
2.5.1	Validitet.....	17
2.5.2	Reliabilitet	18
3	Teori	19
3.1	Spesialpedagogikk	19
3.2	Historikk- Norge og Europa	19
3.3	Spesialpedagogikkens ansvarsområder, forståelsesmåter og primære innhold.....	22
3.3.1	Ansvarsområder og forståelsesmåter	22
3.3.2	Spesialpedagogikkens primære innhold.....	25
3.4	Forebygging.....	30
4	Spesialpedagogiske fordypninger	34
4.1	Ulike fordypninger på masternivå	34
4.2	Norsk utdanningstilbud i Spesialpedagogikk	36
5	Psykososiale vansker.....	39
5.1	Innadvendt og utadvendt atferd	40
5.2	Spesialpedagogiske utfordringer i praksis med fokus på psykososiale vansker	42
5.3	Hvordan arbeides det og i møte med hvem?	43
5.4	CEC- Code of Ethics and Standards for Professional Practice for Educators of Persons with Exceptionalities.....	45
6	Organisering og kompetanse	48
6.1	Stortingsmelding 18-Læring og felleskap	48
6.2	Kompetanse	53

6.3	Kompetansen i barnehagen, førskolen, grunnskolen.....	55
7	Data	58
7.1	Informantenes bakgrunn	58
7.2	Intervjudata (ekspertintervju)	59
7.2.1	Erfaring med studenter (øvingslærere).....	59
7.2.2	Føringer fra Universitetet (øvingslærere).....	60
7.2.3	Organisering av utdanningstilbudene (alle)	61
7.2.4	Utøvelse av eget arbeid (øvingslærere).....	65
7.2.5	Tilgang på Spesialpedagogisk kompetanse (Forvaltningen).....	67
7.2.6	Videreutvikling av utdanningsinstitusjonene (Forvaltningen).....	67
7.2.7	Samarbeid (Forvaltningen).....	68
7.2.8	Supplerende kommentarer.....	69
8	Drøfting	70
8.1	Vurderinger av faglig innhold og relevans	70
8.1.1	Mastergrad i Spesialpedagogikk	70
8.1.2	Spesialpedagog med lærerbakgrunn.....	71
8.1.3	Psykososiale vansker.....	73
8.2	Statlig pedagogisk støttesystem.....	74
8.2.1	Holde på eksisterende fagmiljøer	74
8.2.2	Styrke samarbeidet	76
8.3	Utdanningsinstitusjonenes utfordringer.....	77
8.3.1	Praksis i studiet.....	77
8.3.2	Universiteter og Høgskoler	79
9	Konklusjon	81
	Litteraturliste	84
	Vedlegg	89

1 Innledning

Spesialpedagogikken har som mål å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner er i en risiko for å møte funksjonshemmede vansker eller barrierer i sitt utviklingsforløp (Tangen, 2009). Dette medfører faglige utfordringer som omhandler å forebygge at vansker oppstår og redusere de vanskene som allerede eksisterer. I Stortingsmelding 18 (2010-2011) påpekes det at kompetanse er samfunnets viktigste ressurs og at satsing på barnehage, utdanning og forskning sees på som en av de viktigste samfunnsoppgavene. I samme melding blir det gitt uttrykk for at alle barn i Norge har rett til å få spesialpedagogisk hjelp når det er behov for det, samt at rettighetene skal gis uten forbehold (ibid).

Skal man som spesialpedagog overholde fagets mål stilles det krav til kompetanse. I Norge er det i dag 16 ulike utdanningsinstitusjoner som tilbyr masterstudier i spesialpedagogikk (ibid). Det store antallet kan være både positivt og bekymringsfullt. I den grad det er uttrykk for en prioritering og vektlegging av spesialpedagogisk kompetanse, er det positivt. Der det er bekymringsfullt om det betyr at faget ikke ivaretas på en grundig og seriøs måte. Det er ulike bekymringer som har medført valg av tema for min masteroppgave. Spørsmålene som stilles er således: Hva legges det vekt på i de ulike utdannelsene, og er de innrettet slik at de kan gi en samlet spesialpedagogisk kompetanse som kan være en ressurs for samfunnet?

1.1 Tema og problemstilling

Mangfoldet av spesialpedagogiske utdannelser på mastergradsnivå er noe jeg som fremtidig spesialpedagog har tatt interesse for. Ettersom jeg kun har erfaring med min egen utdanning fra universitetet i Oslo ønsker jeg å se nærmere på hva som tilbys ved andre universiteter og høyskoler. Samtidig ønsker jeg å finne ut hva erfarne spesialpedagoger og en sentral statlig utdanningsforvaltning tenker om utdanningstilbudet i spesialpedagogikk samt hva de tenker om fremtidens utdanning.

I løpet av min tid som student med en bachelorgrad i spesialpedagogikk og en pågående mastergrad med fordypning i psykososiale vansker har jeg i løpet av disse årene blitt interessert i mitt eget utdanningsforløp, innholdet i den og hvordan jeg kan benytte meg av den kompetansen jeg sitter igjen med når jeg er ferdig. Dette har derfor vært en viktig

inspirasjon til denne oppgaven. Med tanke på at oppgaveprosessen skulle vare i et halvt år, var det samtidig viktig for meg å finne en problemstilling som jeg fant interessant slik at jeg kunne forske på den. Ettersom jeg har sittet med tanker om hva min oppgave som spesialpedagog egentlig er og hvor det er behov for at jeg skal arbeide når jeg ferdig utdannet, ønsket jeg derfor å gå mer i dybden på dette. Derfor ble to spørsmål avgjørende for formulering av problemstillingen: Hva består den spesialpedagogiske kompetansen egentlig i, og kan ulik spesialpedagogisk kompetanse være et resultat av ulik innhold i studieprogrammene i Norge?

De spesialpedagogiske utdannelsene på mastergradsnivå har i liten grad blitt evaluert, men i Stortingsmelding 18 (2011) blir det foreslått ulike endringer omkring spesialpedagogiske utdannelser.

Problemstillingen kan som understreket i Befring (2007) sin metodebok utformes som formål, spørsmål eller hypotese. Her finner jeg det mest hensiktsmessig å benytte formålsformulering. Med utgangspunkt i disse refleksjonene ble min problemstilling to delt:

Formålet med denne undersøkelsen er å foreta:

- *En innholdskartlegging av masterstudier i spesialpedagogikk med særlig vekt på psykososiale vansker*
- *Relevansvurdering av innholdet i de ulike masterstudier i spesialpedagogikk*

1.2 Oppgavens oppbygning

I oppgavens andre kapittel tar jeg for meg mine metodiske vurderinger. Jeg redegjør her for mine metodiske valg som omhandler en todelt metode, der jeg i den ene delen anvender dokumentvurdering. Her er det snakk om studieplaner og departementale dokumenter, samt annen relevant forskning og utredninger. Den andre delen innebærer en kvalitativ empirisk metode med bruk av ekspertintervju. Her anvendes det to typer av eksperter. Jeg har samtidig forklart hvordan jeg har lagt opp intervjuguidene, der de ulike grupperingene og enkelte av spørsmålene er vektlagt litt forskjellig til de to ulike informantgruppene. Videre følger en beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført, samt refleksjoner rundt transkribering og

tolkning. Til slutt i metodekapittelet har jeg tatt for meg ulike dilemmaer rundt validitet og reliabilitet.

Oppgavens teorikapittel er inndelt med fire hovedkapitler (3, 4, 5, 6). Jeg har i første omgang redegjort for spesialpedagogikk og spesialpedagogisk historie i Norge og Europa. Deretter har jeg tatt for meg spesialpedagogikkens ansvarsområder, forståelsesmåter og innhold. Til slutt i dette kapittelet tar jeg for meg forebygging.

Deretter følger et hovedkapittel om spesialpedagogiske fordypninger, der ulike fordypninger på masternivå blir presentert. Til slutt i dette kapittelet følger en oversikt over norsk utdanningstilbud i spesialpedagogikk.

Videre følger et hovedkapittel om psykososiale vansker, der innadvendt og utadvendt atferd vil bli gjort rede for. Deretter blir det lagt vekt på spesialpedagogiske utfordringer i praksis med fokus på psykososiale vansker, samt hvordan det arbeides og hvem man møter. Til slutt blir en internasjonal standard for utdanning av spesialpedagoger presentert.

Det siste kapitlet i teorien tar for seg organisering og kompetanse. Her blir det redegjort for sentrale trekk ved Stortingsmelding 18 (2011). Til slutt blir begrepet kompetanse presentert, samt behovet for kompetanse i barnehage, førskole og grunnskole. Alle de ulike kapitlene og delkapitlene i teoridelen har jeg forsøkt å knytte opp mot problemstillingen, slik at jeg kunne besvare denne gjennom drøftingen med elementer fra teoridelen.

Kapittel 7 tar for seg presentasjon av dataene. Det blir her gjort rede for informantenes svar på de ulike spørsmålene fra intervjuguidene. Informantenes utsagn er forsøkt belyst og oppsummert. Informantenes bakgrunn presenteres kort, og informantene er gitt fiktive navn.

Kapittel 8 tar for seg oppgavens drøftingsdel. Det blir her gjort en drøfting av tendenser og funn sett i sammenheng med teorikapittelet og informantenes utsagn. Dette er gjort som for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Jeg drøfter blant annet vurdering og faglig relevans av de ulike spesialpedagogiske utdanningstilbud på mastergradsnivå. I tillegg drøftes utdanningsinstitusjonenes utfordring, der sentrale momenter som praksis i studiet og samarbeid med universiteter og høyskoler blir særlig vektlagt.

Konklusjonen kommer til slutt i kapittel 9.

1.2.1 Begrepsavklaring

De fleste begrepene brukt i oppgaven blir forklart etter hvert som de blir tatt i bruk. Det er allikevel noen begreper jeg ønsker å redegjøre kort for.

Forkortelsen **Statped** er betegnelsen på et nasjonalt statlig pedagogisk støttesystem. Statped består av 12 statlige spesialpedagogiske kompetansesentre som skal sikre tilgang på like tjenester i hele landet, med høy faglig kvalitet. De statlige eide sentrene etatstyes av Utdanningsdirektoratet, i tillegg er det to private sentere som dialogstyes av utdanningsdirektoratet. Kompetansesentrene har som formål å gi tjenester til kommunene i deres arbeid med å realisere opplæringslovens mål om likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring i forhold til barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov (Statped, 2012).

Begrepet **master i spesialpedagogikk** omhandler en toårig (120 studiepoeng) utdanning som bygger på en oppnådd bachelorgrad fra universitet eller høyskole. I løpet av masterstudie skal man levere et større, selvstendig og skriftlig arbeid som utgjør masteroppgaven. Det er i denne sammenheng de universiteter og høyskoler som tilbyr en mastergrad med tittel master i spesialpedagogikk.

Med **studiested** dreier det seg i denne oppgaven om de ulike universitetene og høyskolene som tilbyr masterstudier i spesialpedagogikk.

Når det refereres til **studieplaner** handler det om hvordan studiet er bygget opp og hvilke ulike faglige emneområder som vektlegges i studiet.

Med **praksis** dreier det seg om en obligatorisk komponent i løpet av masterstudiene, der studenter skal utføre praktisk arbeid ved en relevant arbeidsplass, som er oppnevnt av universitetene og høyskolene.

Når det er snakk om **øvingslærere** dreier det seg om fagpersoner som arbeider med å veilede og følge opp studenter i den perioden de er ute i praksis.

2 Metode

Metode kan defineres som “en systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iaktakelse og analyse av data (Kvale & Brinkmann, 2009). Metode er et begrep som kan forstås i vid forstand, noe som illustreres gjennom den opprinnelige greske betydningen som betyr veien til målet (ibid.). En innføring i metode skal bidra til innsikt og oversikt over for den som skal planlegge og gjennomføre et forskningsarbeid (Befring, 2007). I tillegg skal det danne grunnlag for å kunne gjennomføre en kritisk vurdering av tilgjengelig forskning. Resultatene som blir lagt frem i forskningen skal kunne kontrolleres og reproduseres. Noe som betyr at en undersøkelse skal ha en konklusjonsvaliditet som er prøvbar (ibid).

2.1 Valg av metode

Da jeg skulle ta et valg angående hvilken metode som skulle være mest hensiktsmessig i forhold til min oppgave, ble det sentralt å reflektere over hvilke type informasjon som ville være mest sentralt for at jeg på best mulig måte kunne svare på problemstillingen. Jeg ønsket vurderinger fra øvingslærere og en sentral statlig utdanningsforvaltning, basert på deres erfaringer og tanker rundt tema. I tillegg ønsket jeg å belyse hva som kommer frem i studieplaner og departementale dokumenter, samt annen relevant forskning og utredning. Valg av metode ble derfor todelt. Den ene delen tar for seg anvendelsen av to ulike dokumenter, altså studieplaner og departementale dokumenter i tillegg til annen relevant forskning og utredning. Den andre delen er kvalitativ metode, her har jeg foretatt ekspertintervju av to typer eksperter. Der formålet var å innhente vurderinger fra praktiserende spesialpedagoger samt eksperter fra den statlige utdanningsforvaltningen. Etter min vurdering syntes jeg disse metoden egner seg godt for å besvare problemstillingen. Ved å bruke intervju kan informantene svare mer nyansert på spørsmålene om mangfoldet av spesialpedagogiske utdanninger på mastergradsnivå, samt fremtidig spesialpedagogisk utdanning. Bakgrunnen for dette er at man i større grad enn bruk av for eksempel spørreskjema kan forsikre seg om at informantene ikke misforstår spørsmålene som stilles. Dette kan sees i sammenheng med Dalen (2011) sin beskrivelse av intervju, som legger vekt på at et intervju er godt egnet når man ønsker å ta del i informantenes tanker, følelser og erfaringer. Jeg har behov for en samtale med informantene ettersom jeg ønsker deres

vurderinger. Vurderinger dannes nettopp med grunnlag i de tanker, følelser og erfaringer informantene har gjort seg omkring et aktuelt fenomen.

Jeg vurderer min undersøkelse som en pilotstudie. Når det refereres til pilotstudium er det i større grad snakk om et forskningsformål enn om et bestemt forskningsopplegg (Befring, 2007). Temaet er relativt omfattende og det er lite sammenlignbare studier eller utredninger å bygge på. Min undersøkelse har derfor vært av en eksplorerende art (ibid) og temaets omfang har vært av en slik karakter at min undersøkelse kan danne grunnlag for mer detaljerte studier rundt faglig innhold og relevans av de mange masterstudiene i spesialpedagogikk.

2.2 Utvalg

Valg av metode er som nevnt ovenfor todelt. Første delen tar for seg en dokumentvurdering, deretter følger en empirisk informasjonsinnhenting. Når det gjelder metodisk utvalg legges det størst vekt på å klargjøre informantenes vurderinger omkring tema. Utvalget består av tre øvingslærere, som har ansvaret for masterstudenter fra fordypningen psykososiale vansker i den tiden de er i praksis og to representanter fra en av de sentrale statlige utdanningsforvaltningene, heretter omtalt som Forvaltningen. Da jeg hadde utarbeidet prosjektplanen min hadde jeg som plan å intervju 6 representanter fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og NOKUT. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket deres synspunkter på hvordan den fremtidige spesialpedagogiske utdannelsen på mastergradsnivå burde organiseres. Jeg gjorde meg mange tanker om at det kanskje ville være vanskelig å få tak i de rette personene som var villige til å stille til intervju. Etter å ha rådført meg med min veileder ble vi enige om at de informantene jeg ønsket ikke ville gi meg de tankene og refleksjonene jeg var ute etter.

De valgte kriteriene for bakgrunnen til informantene var at øvingslærerne arbeidet med å veilede masterstudenter i fordypningen psykososiale vansker ved Universitetet i Oslo. Jeg hadde ikke satt kriterier på deres utdanningsbakgrunn ettersom jeg ut ifra erfaring vet at dette kan variere.

Informantene fra Forvaltningen fant jeg frem til sammen med min veileder, ettersom han hadde kjennskap til disse fra før. Denne sammensetningen gjorde at jeg fikk informanter med tilfeldig utvalg av erfaringer på sine områder innenfor feltet.

Da jeg tok kontakt med informantene vedrørende å stille til intervju, svarte alle positivt og bekræftende. I henvendelsen hadde jeg presentert kort tema for intervjuene, noe jeg i ettertid har sett at kunne ha bidratt til at alle stilte seg positive til å stille som informanter. Jeg presiserte i henvendelsen mangfoldet av de spesialpedagogiske utdanningsprogrammene på mastergradsnivå, noe jeg i etterkant har sett at kanskje var ledende i forhold til at de svarte ja. I etterkant av intervjuene har jeg sett at informantene både stilte seg positivt og negativt til mangfoldet av spesialpedagogiske utdanningsprogrammene på mastergradsnivå.

2.3 Intervjuguide

Ettersom mine informanter representerte to ulike grupper måtte jeg utforme to forskjellige intervjuguides, der noen av spørsmålene var gjennomgående i begge intervjuguidene mens noen ulike spørsmål ble lagt til i hver intervjuguide. Intervjuguiden til øvingslærerne ble konstruert ved at jeg delte inn spørsmålene i fem grupperinger, med tilhørende fire spørsmål i hver gruppering. Grupperingen var følgende: 1) Bakgrunn, 2) Erfaring med studenter, 3) Føringer fra Universitetet, 4) St. meld. 18 / Statped, 5) Utøvelse av eget arbeid.

Intervjuguiden til Forvaltningen ble konstruert ved jeg at delte inn spørsmålene i fem grupperinger, med tilhørende to spørsmål i hver gruppering. Grupperingen var følgende: 1) Bakgrunn, 2), St. meld. 18 / Statped, 3) Tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, 4) Videreutvikling av utdanningsinstitusjonene, 5) Samarbeid. Intervjuguiden startet med utvalgte bakgrunns-spørsmål som bidro til å kartlegge informasjon om hvor lenge de hadde arbeidet som øvingslærere, hvor lenge de hadde vært ansatt på nåværende arbeidsplass og annen relevant yrkeserfaring og utdanning. I tillegg til de overnevnte spørsmålene hadde jeg notert ned mulige oppfølgingsspørsmål.

2.4 Gjennomføring av intervju

Jeg startet mine fire intervjuer med å gi mine informanter en kort introduksjon til tema, i tillegg ble de informert om at ingen personopplysninger ville bli lagret og at informantene ble anonymisert. De ble i tillegg fortalt at opptakene gjort under intervjuene ble slettet så fort sensuren på oppgaven hadde falt. Grunnen til at jeg ønsket å gi informantene en introduksjon til temaet var at jeg så det som hensiktsmessig at informantene skulle ha fokuset på mangfoldet av de spesialpedagogiske utdanningsprogrammene underveis i intervjuprosessen. Selv om ikke alle spørsmålene var direkte rette inn mot dette, så jeg det allikevel som en fordel

for undersøkelsen at informantene var klar over at teamet var vurdering av faglig innhold og relevans av de spesialpedagogiske utdannelsene på mastergradsnivå.

I forkant av intervjuene med informantene foretok jeg to prøveintervjuer. Gjennomføring av prøveintervju er viktig for å prøve ut intervjuguiden, og samtidig teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2004). Et prøveintervju vil i tillegg være viktig for i større grad å kunne sikre undersøkelsens validitet (ibid). Bakgrunnen for at jeg foretok to prøveintervjuer var fordi jeg hadde to ulike intervjuguider som jeg ønsket å gå igjennom før jeg møtte informantene. En viktig vurdering av å foreta prøveintervju i forkant var for å sikre at intervjuguiden skulle være forståelig for mine informanter. Jeg anser prøveintervjuene som vellykket ettersom det ikke var nødvendig å foreta endringer i intervjuguiden.

Da jeg utarbeidet prosjektplanen min høsten 2011 hadde jeg en tanke om å utføre et fokusgruppe intervju med 6 informanter. Etter samtale med veileder ble antallet og bakgrunnen til informantene endret. Mine informanter ble derfor tre øvingslærere og to representanter fra Forvaltningen. Jeg beveget meg derfor bort fra det originale utvalget der jeg primært ønsket å intervju representanter fra Kunnskapsdepartementet og NOKUT. Endringene jeg gjorde ble et resultat av at de informantene jeg i utgangspunktet ønsket, ikke ville gi meg de svarene jeg var på jakt etter.

Jeg gjorde meg mange refleksjoner både i forkant, under og etter intervjuene. I forkant av intervjuene var jeg forholdsvis sikker på at jeg ville mestre rollen som intervjuer. Men etter det første intervjuet ble jeg svært usikker på om jeg hadde arbeidet godt nok med intervjuguiden og forberedt meg nok til å stille oppfølgingsspørsmål. Grunnen til dette var at det første intervjuet tok mye kortere tid enn det jeg hadde forventet, og i etterkant var jeg usikker på om jeg fikk de svarene jeg var ute etter. Dette endret seg raskt i løpet av de neste intervjuene ettersom jeg brukte mye tid på å finne ut hva jeg kunne gjøre bedre.

Øvingslærerne som hadde en spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn fra Universitetet i Oslo var svært engasjert i sitt yrke og temaer rundt intervjuguiden, noe som ble bekreftet gjennom intervjuene.

Jeg lot mine informanter selv få velge hvor intervjuene skulle gjennomføres slik at rammen rundt skulle bli så trygge som mulig. Alle intervjuene fant derfor sted på informantenes arbeidsplass. De fire intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Grunnen til at jeg valgte å bruke båndopptaker var for å slippe å ta notater underveis slik at jeg kunne ha fullt fokus på

intervjusituasjonen. Jeg hadde ingen problemer med å forstå det som ble sagt under transkriberingen ettersom intervjuene ble tatt opp på steder der det var lite støy. Kvale & Brinkmann (2009) nevner følgende fordel med å bruke båndopptaker under intervju, og det er at det gir muligheten til å kunne gå tilbake til opptaket for å høre gjennom flere ganger.

2.5 Validitet og reliabilitet

2.5.1 Validitet

Det som avgjør om målingen er brukbar, er om vi har fått et adekvat og troverdig uttrykk for den variabelen vi har forsøkt å kvantifisere (Befring, 2007). Dette omtales som isomorfi som er et uttrykk for samsvar, likhet eller identitet mellom realitet, det vil si variabelen, og måleresultatet. I intervju med informanter er det først og fremst spørsmål om metoden fremskaffer data om den en skal undersøke. Målingens isomorfi kan uttrykkes som om vi måler atferd som virkelig er en indikasjon på den egenskapen eller den variabelen vi ønsker å måle (ibid).

Prøveintervjuer kan styrke validiteten av en intervjuundersøkelse. Gjennom prøveintervjuene kan man kontrollere at spørsmålene ikke kan oppfattes ulikt og tolkes i forskjellig retninger. Samtidig vil man lettere kunne oppdage om spørsmålene er ledende og åpne eller lukkede. Før intervjuene foretok jeg to prøveintervjuer for å teste intervjuguiden. Basert på dette valgte jeg kun å foreta noen mindre endringer på et par spørsmål, for å styrke presiseringsnivået og unngå misforståelser.

Validitet er også avhengig av reaksjoner fra informantene, på alternative vurderinger og på forventede relasjoner til andre målinger og variabler (ibid). Som et eksempel fikk jeg i min undersøkelse relativt sett lik tilbakemelding rundt spørsmål om studentpraksis og utdanningens relevans sammenlignet med undersøkelsen ”yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis” (Askildt et.al, 2010). Noe som jeg mener styrker validiteten av undersøkelsen min.

Det er lett å oppnå høy validitet (og reliabilitet) ved måling av sosiale variabler som alder, nasjonalitet, kjønn og sosial status (Befring, 2007). I kognitive målinger, inkludert meninger og kunnskap er det vanskeligere å oppnå like høy validitet. For variabler av typen innstillinger og holdninger er det ytterligere komplisert å måle validitet og reliabilitet basert på svarene

man får (ibid). I tilbakemeldinger fra mine informanter er det to klare betraktninger som kan gjøres. Når det gjelder øvingslærerne ga spesielt den ene informant uttrykk for en rekke holdninger og meninger utover det som var nødvendig. Dette er en faktor som kan redusere validiteten av svarene fra undersøkelsen. På en annen side var informantene fra forvaltningen på et spørsmål forpliktet til ikke å gi svar basert på egne meninger, men fremførte Forvaltningens standpunkter, noe som etter min vurdering bidrar til å redusere validiteten og reliabiliteten av dette svaret ettersom det da blir et ekko av politiske føringer.

2.5.2 Reliabilitet

Her handler det om påliteligheten av data. Høy reliabilitet betyr at man forventer samme svar dersom alle spørsmålene blir stilt på nytt til samme intervjuobjekter. Dette er en test-retest metode som vil kunne gi en pekepinn på reliabiliteten av undersøkelsen (Befring, 2007). En faktor som kan bidra til å redusere reliabiliteten er informantenes alder og livserfaring. Disse faktorene kan gi ulike svar nettopp fordi man resonerer annerledes basert på alder (ibid.). I min undersøkelse var det relativt lik aldersfordeling mellom informantene. Øvingslærerne var alle tre middelaldrende med lang arbeidserfaring, tilsvarende var informantene fra forvaltningen relativt sett på samme alder med like lang erfaring i forvaltningen. Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på at tonefall, gestikulasjon og innlevelse hos intervjuer har stor betydning for resultatet. I mitt tilfelle var jeg ved første intervju nervøs og følte at jeg ikke fikk like mye ut av det som de resterende intervjuene.

Jeg følte det som en utfordring å ikke formulere ledende spørsmål noe som vil bidra til å redusere reliabiliteten av svarene. Som Gall et., al. (2007) påpeker kan det være vanskelig å utforme spørsmålene på en slik måte at informantene ikke svarer i en bestemt retning. Der hvor jeg har søkt etter en spesiell betraktning har jeg gjort dette ved å f.eks. spørre om hva er de positive effekter av en endring og hva er de negative, for på denne måten å unngå at informantene bare tenker rundt den negative effekten.

3 Teori

Jeg vil i den teoretiske delen av oppgaven ta for meg ulike momenter jeg vurderer som vesentlige med bakgrunn i problemstillingen. Disse momentene dannet også utgangspunktet for utarbeidelsen av intervjuguiden, og gjenspeiles derfor i spørsmålene stilt til informantene. Ettersom undersøkelsen skal belyse mangfoldet og innholdet i de spesialpedagogiske utdanningene på mastergradsnivå, var det hensiktsmessig å redegjøre for dette i lys av ulike faktorer som kan sees i sammenheng med oppbygning og utvikling av spesialpedagogiske utdannelser. Eksempler på dette er spesialpedagogikkens historie, ansvarsområder, forståelsesmåter og innhold. Deretter tar jeg for meg St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) som inneholder omorganiseringen av Statlig pedagogisk støttesystem, samt ulike vurderinger rundt dagens utdanningstilbud i spesialpedagogikk og forslag omkring fremtidig utdanning.

3.1 Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk er et internasjonalt fagfelt der det arbeides for å gi vilkår for et verdig liv til barn og unge som faller utenfor normer og rammer for normalitet (Befring, 2008a). Spesialpedagogikk blir beskrevet som en disiplin, den omhandler læring og opplæring av mennesker med særskilte behov og funksjonshemninger (Askildt & Johnsen, 2008). Spesialpedagogikken primære målgruppe er funksjonshemmede, sårbare, forsømte, overaktive og funksjonsdiskriminerte barn og unge (Befring, 2008a). For å kunne møte de ulike behovene vil det derfor i praksis være behov for å kunne tilrettelegge individuelt ut fra behov, samt tilgang til kompetanse. Fagets sentrale mål blir derfor å kunne bidra til læring, personlig utvikling, livskompetanse og livskvalitet (ibid). Norsk spesialpedagogikk har siden 1970 årene gjennomgått en omfattende utvikling, både som en ressurs til kunnskap om faget, og som praktisk aktør i barnehagen og opplæringssystemet. Dette vil bli nærmere belyst under.

3.2 Historikk- Norge og Europa

I Europa oppsto spesialpedagogikken på slutten av 1700-tallet (Befring, 2008a). Det startet med opplæring av barn og unge med syns-, hørsels-, evne- eller tilpasningsvansker. Denne opplæring varte frem til 1900-tallet og fant sted hovedsakelig ved spesialskoler eller

tilsvarende. Det første opplæringstilbudet for døve barn ble iverksatt i Paris i 1770, og den første skolen for blinde barn ble etablert i Paris i 1884. Grunnlaget for oppstarten bar preg av opplysningstidens ideer om likeverd samt politisk tilfang som førte frem til den franske revolusjonen (ibid). En av forutsetningene for at døveskolene ble etablert var at det ble gjort et oppgjør mot forestillingene om døves manglende forutsetninger for læring (ibid.). På slutten av 1830-årene utviklet legen og pioneren Eduard Seguin (1812-1880) det første skoletilbudet for åndssvake barn (ibid). Han startet sitt arbeid i Frankrike men i senere tid bidro han til oppbygningen av spesialpedagogikken i USA. Kunnskapene han opparbeidet seg hentet han fra flere ulike fagfelt. Innenfor pedagogikken ble Jean-Jacques Rousseau et forbilde. Sentralt for Seguins engasjement og grunnsyn var en filosofisk retning med prinsipper hentet fra evangeliet (Askildt & Johnsen, 2008). Denne retningen var særlig opptatt av likeverd, samtidig var det et ønske om fri opplæring for alle. Det ble derfor lagt vekt på en videreføring av opplæring som tok for seg hele mennesket, både fysisk, intellektuelt og moralsk. Seguin bidro til videre utvikling av en slik helhetstenkning (ibid). Ettersom Seguin var opptatt av at ideen om at alle kunne lære, ble pedagogenes oppgave å tilegne seg faglige kunnskaper slik at de kunne gi adekvat og relevant opplæring. Europeisk spesialpedagogikk kan også føres tilbake til den sveitsiske professoren Heinrich Hanselmann (Befring, 2008a). Han fremstår som en av de senere pionerne i spesialpedagogikk (Askildt & Johnsen). Et av hans to hovedverk *Einführung in die Heilpädagogik* (1930) hadde et forskningsbasert siktemål og la vekt på at spesialpedagogikk måtte være basert på medisinsk, psykologisk og pedagogisk innsikt (Befring, 2008a). Arbeidet til Hanselmann bidro til at spesialpedagogikken kunne være en egen fagdisiplin. Spesialpedagogikk som fagområdet skulle derfor omfatte opplæring, oppdragelse og omsorg av barn med ulike funksjonshemninger. Ettersom Hanselmann var den første europeiske professoren i dette i faget bidro han også til å organisere utdanningsforløpet. Utdanningen ble organisert i to avdelinger, med to års varighet. Ved den ene avdelingen skulle det utdannes spesiallærere, krav til opptak var lærerutdannelse og to år praksis. Ved den andre avdelingen dreiet utdanningen seg om oppdragelse, omsorg og tilsyn i ulike institusjoner (Askildt & Johnsen, 2008).

De første spesialpedagogiske opplæringstilbudene som ble etablert i Norge var Døveinstituttet i Trondheim (1825), Redningsanstalten på Grønland (1841), Blindeskolen i Christiania (1861) og Åndsvakeskolen i Christiania (1875) (Befring, 2008a). Den første norske spesialskoleloven ble vedtatt av Stortinget i 1881, *Lov om abnorme Børns Undervisning* for opplæring av døve, blinde og åndssvake (ibid.), også kalt Abnormskoleloven. I 1896 kom *Lov om behandling av*

forsømte Børn (vergerådsloven), en lov som var den første av sitt slag. Det ble med dette satt i gang et system med fokus på lokal forebygging som bidro til å legge et videre grunnlag for skolehjemmene (Askildt & Johnsen, 2008). Abnormskoleloven og deler av vergerådsloven ble i 1951 erstattet med den nye Spesialskoleloven. Innenfor denne loven ble det gitt ett samlet lovgrunnlag for fem kategorier av funksjonshemmede, dette gjaldt syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker (Befring, 2008a). Spesialskoleloven bidro til å legge grunnlaget for et forbedret og utvidet skoletilbud for funksjonshemmede. Den ga blant annet tilbud til en større elevgruppe. Det dreiet seg derfor ikke kun om kvalifisert opplæring av døve, men også tunghørte, og det var ikke lenger bare fokus på blinde, men også svaksynte. Samtidig fikk også barn med lese-, skrive- og talevansker sine opplæringsrettigheter ivaretatt (Befring, 2008a).

Johan Anton Lippestad (1844-1913), en av spesialpedagogikkens grunnleggere i Norge (Befring, 2008) var en sentral innovatør, og impulsene hentet han fra Eduard Seguin. I 1874 sørget han for at den første hjelpeklassen ble opprettet i Christiania. Dette ble allikevel ikke et lovpålagt tiltak før i 1955. I et tillegg til folkeskoleloven ble det med følgende stilt krav til kommunene om å etablere hjelpeopplæring og et stort antall hjelpeklasser ble derfor opprettet i de kommende årene (ibid). Dette resulterte i et økende behov for fagfolk med spesialpedagogisk kompetanse, og det medførte at den skolepsykologiske tjenesten ble hjemlet i Skoleloven av 1959. Det ble derfor nødvendig å koordinere og styrke det faglige miljøet, noe som bidro til oppstarten av Statens spesiallærerskole i 1961. Sentrale punkter for opprettelsen av en egen utdanningsinstitusjon for spesialpedagogikk tok for seg følgende (Gjessing, 1972):

- Behovet for å koordinere de ulike kursene som tidligere var drevet, særlig ut fra det synspunktet om at mye var felles uansett hvilke arbeidsområde en ville velge innenfor det vide spektret av oppgaver som spesialpedagogikken representerte.
- Behovet for fagfolk innenfor feltet, som på heltid kunne ta fatt på videreutviklingen av spesialundervisningen og de spesialpedagogiske utdanningstilbud.

Norge ble sett på som den eneste i nordisk sammenheng som klarte å samle all spesialskole- og hjelpeopplæring til et felles fagfelt ved å opprette Statens spesiallærerskole. Videre utviklet det seg etterhvert til en høyskole med en fireårig fagutdanning som bygget på lærerutdanning, til embetseksamen, og deretter til opprettelsen av et doktorgradsprogram.

Høgskolen ble deretter gjort om til et institutt for forskning og utdanning, som i dag er Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Utviklingen fra en spesialisert videreutdanning for lærere til et institutt for forskning og utdanning ble gjort mulig gjennom et samarbeidene og stadig økende kompetansemiljø. Edvard Befring, daværende rektor var sentral som leder av denne utviklingen (Askildt & Johnsen, 2008).

Den spesialpedagogiske utdanningen foregikk ikke bare på Statens spesiallærerskole. Fra 1983-1984 ble det tilbudt ett års grunnutdanning i spesialpedagogikk internt ved 15 høgskoler. I tillegg til dette ble det gitt 11 eksterntilbud i spesialpedagogikk med en høyskole som faglig ansvarlig. Et eksempel på et slikt desentralisert tilbud var utdanningen på Sandane. Tilbudet ble i gang satt i 1981 og Statens spesiallærerskole var faglig ansvarlig. Dette tilbudet forble permanent og er i dag en del av høyskolen i Sogn og Fjordane (ibid). Det ble i 2003 innført en ny gradsstruktur i høyere utdanning i Norge tilpasset internasjonal treårig bachelor- og toårig mastergradsstudiet. Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har per i dag et bachelorprogram i spesialpedagogikk og to masterprogram, ett internasjonalt og ett norskspråklig med ulike fordypninger. I tillegg tilbys det masterstudier i spesialpedagogikk ved flere høgskoler og universiteter (ibid). Det norskspråklige masterprogrammet med fordypninger, samt tilbudet av masterstudier ved andre høgskoler og universiteter vil bli nærmere belyst senere i oppgaven.

3.3 Spesialpedagogikkens ansvarsområder, forståelsesmåter og primære innhold

Innenfor spesialpedagogikk er de overordnede målene ”å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge, voksne som av ulike grunner møter- eller er i betydelig risiko for å møte- funksjonshemmede vansker og barrierer i forbindelse med sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2008, s. 17). Tangen (2008) peker på følgende sentrale faglige oppgaver som dette fører med seg: forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede finnes (ibid).

3.3.1 Ansvarsområder og forståelsesmåter

Som pekt på ovenfor var spesialpedagogikken i utgangspunktet forankret til skole for syns- og hørselshemmede, evneveike og talehemmede. Fagets målgruppe har i senere tid blitt utvidet

til å inkludere multihandikap, fysisk –motoriske vansker, spesifikke lærevansker, migrasjonspedagogiske utfordringer, ulike kroniske lidelser, autisme, unge mennesker i fengsel og foreldreproblematikk (Befring, 2008a). Spesialpedagogikken tar i dag for seg et bredere register av funksjonshemninger og ulike problemtilstander. Det har samtidig skjedd en økning i utviklingen av lærings- og hjelpevilkår (ibid). Hva som i praksis kan bidra til å hemme læring, utvikling og livsutfoldelse for enkeltmennesker og grupper, vil variere. Når det er snakk om hvem som opplever å være eller å bli funksjonshemmet, vil dette være avhengig av situasjonene og de vilkårene som eksisterer på ulike arenaer og samfunnsområder. Funksjonshemmede forhold betyr at mennesker får sine lærings og utviklingsmuligheter og sin livsutfoldelse redusert sett i forhold til det som ville vært mulig under bedre vilkår. Spesialpedagogikken har derfor som oppgave å utvikle kunnskap om vilkår som både hemmer og fremmer læring, utvikling, livskvalitet og inkludering. Samtidig skal faget være med på å bidra til å legge forholdene til rette i praksis og arbeide for å forbedre vilkårene (Tangen, 2008).

Spesialpedagogikken har i løpet av de siste par tiårene gjennomgått store endringer i forbindelse med filosofiske og teoretiske perspektiver, forskning, utdanning og praksis. Disse endringene har derimot ikke rokket ved fagets primærforankring i forhold til kjennskapen omkring mennesker som erfarer funksjonshemmede forhold og sliter med vedvarende vansker. Ulike oppfatninger av begreper som funksjonshemning, lærevansker, kommunikasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker samt andre beslektede begreper gjør det derfor relevant å se nærmere på ulike forståelsesmåter og premisser. Tangen (2008) peker på at den spesialpedagogiske kunnskapen kan betraktes som tredelt: en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Hver av disse forståelsesmåtene angir en bestemt måte å fokusere på når funksjonshemninger skal studeres, og vil bli nærmere beskrevet under.

Den individuelle forståelsesmåten tar utgangspunkt i at funksjonshemningen er knyttet til og har bakgrunn i særtrekk som mangler, sykdom, skade eller liknende ved enkeltindividet. Karakteristisk for denne forståelsesmåten er at det er en medisinsk-diagnostisk habiliteringsforståelse og tradisjon (ibid). Denne forståelsen gir faglig grunnlag for å fokusere på individuelle problemer slik at man kan avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. Hovedsatsningen blir derfor å gjøre noe med eller for individet. I praksis kan tiltakene ofte omfatte forhold i livsmiljøet, dette kan dreie seg om rådgivning til foreldre og lærere.

Vanskene anses allikevel primært å være av individuell karakter. Denne oppfatningen var lenge enerådende i spesialpedagogikken og ellers i samfunnet (ibid). Verdens helseorganisasjon referert i Tangen (2008) har i en tidligere klassifisering av funksjonshemmede også lagt en individuell forståelsesmåte til grunn der de har operert med et tredelt begrep. Det første nivået tar for seg begrepet *impairment*, som omhandler biologiske forhold, altså en grunnlidelse. Det andre nivået tar for seg begrepet *disability*, som omhandler aktiviteter og ferdigheter som personer med ulike "impairments" har vanskeligheter med å utføre. Det tredje nivået tar for seg begrepet *handicap*, som omhandler ulemper av forskjellig grad som personer med impairments/ disabilities møter i forbindelse med å mestre oppgaver og utføre ulike roller og funksjoner i samfunnet (ibid). På grunnlag av dette kan man se at den norske benevnelsen *funksjonshemming* kan omfatte ulike forhold og nivåer. Dette kan medføre uklarhet i om hva man i forskjellige sammenhenger egentlig refererer til. WHO's tidligere definisjon referert i Tangen (2008) ble kritisert for å plassere årsakene til funksjonshemninger kun på det individuelle planet idet utgangspunktet var biologiske forhold (impairments) og individuelle mangler eller vansker (disabilities). I løpet av de siste 20-30 årene har det vokst frem en erkjennelse av at en slik individualistisk forståelse er utilstrekkelig eller feilaktig, og at den kan ha uheldige innvirkninger, for eksempel i forhold til manglende tilpasning av skolens ordinære undervisning eller neglisjering av nødvendige systematiske, strukturelle eller sosiale reformer (ibid).

Den relasjonelle forståelsen tar for seg hvordan individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser i ulike situasjoner eller livsmiljøet. Det betyr at enkelt personer kan være funksjonshemmet i noen sammenhenger, men ikke i andre. Innenfor den relasjonelle forståelsen legges det også vekt på at personer kan oppfattes som funksjonshemmede i enkelte miljøer eller samfunn, men ikke i andre (ibid). Ettersom en funksjonshemming ikke kun dreier seg om individuelle forutsetninger, må den vurderes i lys av krav fra omgivelsene, fordommer og manglende tilrettelegging fra skolen, arbeidsplassen og miljøet. Det blir derfor hensiktsmessig å vise til hvordan Tangen (2008) belyser en samfunnsmessig og en kulturell forståelse av funksjonshemming. Denne forståelsesmåten vektlegger at funksjonshemming er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av samfunnsmessige vilkår som fremstår som problemskapende og skadelige. Ut fra denne forståelsen er funksjonshemninger knyttet til de oppvekstvilkårene og læringsbetingelsene som legges til rette for den enkelte. De ulike vilkårene skapes med grunnlag i forskjellige samfunnsmessige mål, verdier, tradisjoner og krav. Dette kan dermed føre med seg en del

utilsiktede virkninger som for eksempel at skolen har en sorteringsfunksjon, og dette kan medføre at skolen skaper tapere (ibid).

De ulike forståelsesmåtene henger sammen ettersom de utfyller og komplementerer hverandre. Den relasjonelle forståelsesmåten vil være et nødvendig utgangspunkt for både forskning, problem og identifisering av ressurser, og for å planlegge og gjennomføre tiltak. Denne forståelsesmåten viser nødvendigheten av å se sammenhenger mellom individuelle og kontekstuelle forhold, som utgjør kjernen i funksjonshemningsbegrepet. Med et slik fokus vil det samtidig bli enklere å legge merke til både samfunnsmessige forhold som skaper funksjonshemning, og individuelle særtrekk av betydning som enten ett problem eller en ressurs for videre læring og utvikling hos den enkelte (ibid).

3.3.2 Spesialpedagogikkens primære innhold

Norsk spesialpedagogikk har videreført de sentrale trekkene fra den europeiske spesialpedagogikken helt tilbake til Heinrich Hanselmann (Befring, 2008a) som klargjorde at faget skulle være basert på medisinsk, psykologisk og pedagogisk innsikt. Samtidig har dette perspektivet blitt utvidet i vesentlig grad ved å basere seg på etiske og historiske, juridiske, læringsteoretiske, diagnostiske, teknologiske og kulturelle kunnskapsområder (ibid).

Etisk refleksjon og verdispørsmål er svært relevant for alle deler av det spesialpedagogiske arbeidsområdet. Det gjelder særlig i forhold til behovet om en målbevisst innsats for å fremme integritet, likeverd, inkludering, rettferdighet, alles rett til et verdig liv og vilkår for selvrealisering. Det å ivareta personlig integritet handler om behovet for og retten til å få vernet sin selvrespekt, og samtidig få utviklet tiltro til egne evner og framtidsmuligheter. Dette er verdier som det i liten grad fokuseres på i skole og samfunn, og som derfor en utfordring og en sentral utviklingsoppgave for både spesialpedagogikken, skole, barne- og ungdomspolitikken. For å vurdere spesialpedagogisk praksis er konsekvensetikken en sentral innfallsvinkel ettersom den setter fokus både på *tilsiktete og utilsiktede følger* av det som er blitt satt i verk (ibid). Skal man for eksempel integrere et synshemmet barn i normalskolen, kan man forvente å oppnå noen tilsiktede positive konsekvenser. Dette kan dreie seg om utvidet kontakt med familie, nærmiljø og jevnaldrende. Samtidig kan det også medføre en del utilsiktede negative konsekvenser, som mangel på intim, likestilt og jevnbyrdig kontakt med andre synshemmede, isolasjon og redusert selvrespekt. På tross av at de gode intensjonene bak integrasjonen var de aller beste, og selv om man oppnår en del tilsiktede positive

konsekvenser, kan de utilsiktede negative følgene vise seg ofte å bli avgjørende i en samlet vurdering (ibid). Befring (2008a) fremhever ansvars- og nærhetsetikken som påpeker at vi mennesker er avhengige av og har makt over hverandre. Den etiske forpliktelsen blir derfor at vi må innrette oss på en slik måte at vi bruker den makten vi har over andre, slik at det tjener de andre. Etikk kan i noen grad læres ved regler og ”bud” (regeletikk), men både teorier og erfaringer tilsier at denne læringen vil foregå mest effektivt gjennom praktiske muligheter til å gjøre det som er godt og riktig, og dermed få positive opplevelser av de positive konsekvensene som gode handlinger fører med seg. Ulike verdispørsmål vil komme særlig til uttrykk i kritiske situasjoner der man må foreta praktiske og etiske overveielser om hva som tjener den enkelte på best mulig måte. Etikken fokuserer på spørsmålet om både det å ville og kunne gjøre det som er best mulig, samtidig som det retter oppmerksomheten mot konsekvensene av det en gjør eller lar vær å gjøre. Det å foreta slike konsekvensetiske vurderinger bidrar til refleksjon over egen yrkesrolle (ibid).

I tillegg til de alminnelige borgerrettighetene, dreier juridiske rettigheter seg om forpliktelser ovenfor barn og ungdom. Dette er formulert blant annet i barnehage- og opplæringslov referert i Befring (2008a), og i barne- og barnevernlov referert i Befring (2008a). Det foreligger i tillegg en rekke internasjonale konvensjoner, særlig gjeldende er Barnekonvensjonen referert i Befring (2008a) av 1989 som i 2003 ble gjort gjeldende i norsk lovgivning. Spesialpedagogikken gir lovverket et grunnlag for konsekvensvurderinger av rettigheter og samfunnspolitiske målsettinger. Ettersom spesialpedagogikken er en selvsagt del av velferdsstaten er den også forankret i de rettighetene som samfunnsordningen bygger på. Noe som betyr at hensynet til den enkelte alltid skal komme først, og hver enkelt skal bli sett på som en verdig, ukrenkelig og verdifull samfunnsborger. Velferdsstaten har som ansvar å garantere den enkelte trygghet, helse, velferd, personlig utvikling og tilgang til samfunnet. Dette dreier seg om en kombinasjon av omsorgs- og tryggingssystemer på den ene siden og kvalifiserings- og personlige styrkingstiltak på den andre. Det første punktet skal sørge for at det alltid er noen som skal fange oss opp når motgang, kriser eller ulykker rammer oss. Styringstiltakene dreier seg om muligheter for opplæring, arbeid, kultur og rekreasjon. Alle mennesker skal ha tilgang til noe som kan ruste dem til et rikere liv og bidra til å gi tilværelsene et meningsfylt innhold (ibid).

Ettersom mennesket både kan og må lære for å utvikle et verdig liv, utgjør derfor læringsteori spesialpedagogikkens sentrale kunnskapsområde (ibid). Læring handler om

kompetanseutvikling i vid forstand: læringsprosessen bidrar til å forme barn og unge gjennom inntrykk, opplevelser og egenaktivitet. Samtidig som det i tillegg er en endrings- og utviklingsprosess av hele personligheten. Befring (2008a) beskriver læringsprosessen med fem følgende hovedkategorier: atferd, kognitiv-, sosial- og emosjonell læring og holdninger.

Den første kategorien dreier seg om handlings- eller utføringslæring, den omfatter praktisk dyktighet med en rekke ferdigheter som bidrar til at barn og unge blir i stand til å være operasjonelle både i dagliglivet og ellers. Når disse ferdighetene er godt nok innlært kan de utføres automatisk. Automatisering blir sett på som en følge av mange vellykkede repetisjoner som medfører det som kalles for overlæring (ibid).

Den andre kategorien handler om innsikts- og metakognitiv læring, nærmere beskrevet som kognitiv læring. Primærforankringen ligger på de intellektuelle funksjonene. Her dreier det seg om læring som foregår ved tankeoperasjoner som bidrar til innsikt og dømmekraft. Problemløsende, kreativ læring inngår også her. Den kognitive læring kan bidra til og gi oversikt og innsikt, den foregår både ved selv læring, ved opplæring i skolen og i felleskap med jevnaldrende. Innenfor denne kategorien er det også snakk om metakognitiv læring, som handler om innsikt i egen læringsprosess. Dette innebærer at kunnskap om ulike framgangsmåter som en har erfart vil være formålstjenlig for å lære noe. En slik innsikt kalles ofte for metakognitiv kompetanse. Befring (2008a), trekker frem at dette er en av de læringsfunksjonene som ofte blir neglisjert, blant annet i skolen.

Den tredje kategorien dreier seg om sosiale læring, nærmere beskrevet som sosiale spilleregler og normer for oppførsel. En slik læring gir grunnlag for samhandling med andre og hjelper barn og unge til å unngå å trå feil i forhold til synlige regler i ulike sosiale settinger. En slik sosial læring foregår både ved etterligning av andre, rettleiding og som medlæring (ibid).

Den fjerde kategorien handler om emosjonell læring. Nærmere beskrevet omfatter det kompetansen til å kontrollere følelselivets forskjellige uttrykksformer. Det handler om å tilegne seg aldersadekvate, sosialt og kulturelt akseptable måter å gi uttrykk for både vemod, sorg, frykt og glede. Det sentrale her er å lære seg impuls kontroll, slik at man ikke slipper løs sinnereaksjoner i en upassende sosial setting. Dette blir gjerne beskrevet som aggresjonskontroll (ibid).

Den femte kategorien dreier seg om holdninger, eller nærmere beskrevet som innstillinger. Her er det snakk om personlige ferdigheter til å handle, tenke og føle på bestemte måter i forskjellige situasjoner (ibid). Det som ofte blir beskrevet som holdningslageret, omfatter både generelle eller mindre spesifikke holdningsdimensjoner. I forhold til den generelle dimensjonen består den av en positiv versus en negativ holdning, som gjerne også omfatter moralske holdninger. De spesifikke dimensjonene kan beskrives som holdninger til seg selv, til utfordringer, til forandring, til fremtiden, til andre mennesker, til nye ideer og til moralske prinsipper. Sammenhengen mellom disse spesifikke dimensjonene ligger alltid nære hverandre og de er i tillegg med på å avspeile grunnholdningen. Grunnholdningene kommer til uttrykk ved etisk-moralske kvaliteter og ved at de spesifikke holdningene får et mer eller mindre positivt eller negativt inntrykk. Disse holdningene er med på å danne ulike personlighetstrekk som kan ha forskjellige konsekvenser for den enkelte, og for den sosiale konteksten personen deltar i (ibid). Befring (2008a) beskriver at en læringsprosess ofte omfatter både et utførings-, innsikts- og et holdningsaspekt og at den først er komplett når den både omfatter det å kunne vite og ville. Han referer derfor til autentisk læring- læringskonsekvenser som ikke bare er flyktige men relativt langvarige (ibid).

Samtidig som spesialpedagogikken er et læringsfag er det også forankret til en medisinsk-diagnostisk- behandlingstradisjon. Diagnostikk eller kartlegging dreier seg om å oppdage, beskrive og forklare bekymringsfulle forekomster og fenomener (ibid). Diagnostikk er et begrep som ofte blir benyttet synonymt med utredning eller kartlegging. Oppdagingsaspektet er vesentlig ettersom det kan bidra til å utløse rettigheter og skape åpning for hjelpetiltak. I en spesialpedagogisk kontekst er det ikke kun snakk om problemdiagnostikk ettersom en likeså viktig diagnostisk oppgave er å avdekke ressurser og hva som mestres. Ettersom man innenfor faget arbeider med lærings og utviklingsbetingelser vil denne positive tilnærmingen være av stor betydning. Læring bygger jo på det som allerede mestres og som samtidig har et utviklingspotensial. Mestringsdiagnostikkens positive fokusering bidrar derfor til oppmuntring og motivasjon for en videre utviklingsfremmende læring. I tilknytning til det som er skrevet ovenfor er det viktig å peke på at et helhetlig mulighetsorientert perspektiv har hatt en tendens til å komme i bakgrunnen for problemfokusering. Den tradisjonelle spesialpedagogikken, som er sterkt inspirert av somatisk medisinsk diagnostikk, har vist tendenser til å fokusere på mangler og feilutvikling hos individet (ibid).

En didaktisk og teknologisk tilnærming tar for seg det å tilrettelegge for å kunne stryke, stimulere og beskytte læringsprosessen (ibid). For det første dreier det seg om innsikt i læringsprosessen og å opparbeide seg kunnskap om hva som fremmer eller hemmer læring. En slik kompetanse går ut på at man besitter en kunnskap og en bevissthet om betydningen av motivasjon, konsentrasjon, positive tilbakemeldinger osv. I en spesialpedagogisk sammenheng vil det innenfor denne tilnærmingen være sentralt å finne de lære- og hjelpemidlene som er relevante, for å legge til rette for ulike behov på ulike utviklingstrinn (ibid). Videre handler det om å tilpasse lærebøker med større grad av illustrasjonsmidler, samtidig dreier det seg om betingelser som kan bidra til å gjøre direkte erfaringer i en utvidet skolekontekst (ibid).

Kultur og samfunnsforankring handler om erkjennelsen av at funksjonshemning ikke bare er et resultat av individuelle forutsetninger, men må sees i sammenheng med omgivelsenes krav (ibid). Det blir derfor nødvendig med et spesialpedagogisk samfunns- og kulturperspektiv. Med et slikt perspektiv må det rettes et fokus på mer eller mindre uttalte normer for sosial aksept, betingelser for å bli inkludert og grensene mellom normalitet og avvik. Dette vil bidra til å synliggjøre funksjonsdiskriminerende holdninger i møte med ulike individer og grupper (ibid). Innenfor dette perspektivet bestemmes hva som blir sett på som en funksjonshemning, gjennom de prioriteringene og føringene som styrer tilretteleggingen av den sosiale konteksten. Hvem som er funksjonshemmet er derfor ikke kun en individuell, men også en tilstand som er sosialt konstruert. Tar man utgangspunkt i denne forståelsen vil funksjonshemninger være forankret i den sosiale konteksten og i de oppvekstvilkårene som er dannet med grunnlag i samfunnsmessige mål, verdier, prioriteringer og krav (ibid).

I sammenheng med det som står skrevet ovenfor viser dette at spesialpedagogikken bygger på et bredt faglig innhold og har et stort profesjonelt ansvarsområde. Faget bygger på en allmenn og en særegen tilnærming. Innen for det allmenne perspektivet er funksjonshemmede i første rekke mennesker med vanlige behov, tanker og følelser (ibid). I lys av dette perspektivet er det uverdigg at mange funksjonshemmede mennesker har et liv som er kommet inn på et uheldig sidespor, der det er mangel på livskvalitet og livsoppgaver. De fleste får de basale velferdsbehovene ivaretatt, men mange er frarøvet ivaretagelsen av menneskelige behov som intimitet, anerkjennelse, opplevelse av likeverd og inkludering, og mulighet for selvrealisering. Dette gir skolen en stor utfordring da de er nødt til å stryke mulighetene både for læring av funksjonskompetanse og læring for personlig kompetanse (ibid). Befring

(2008a) trekker frem at en slik satsing vil kreve endringer av skolepraksisen hvor det i dag florerer av kritiske meldinger, rangeringer, testing og problemdiagnostisering. I forhold til evalueringen vil dette bety en utfordring om å gi anerkjennelse og oppmuntring uten at det medfører ydmykelse av andre. Befring (2008a) fremhever at kritikk og deprimerende meldinger er et stort skole og samfunnsproblem. Noe som medfører at det legges en skygge over barn og unges behov for anerkjennelse og oppløftende vurderinger (ibid). En sentral politisk og faglig utfordring omfatter å skape en allmenn tilgang til spesialpedagogisk kompetanse. Det er viktig å merke seg at mange sliter i det skjulte med dårlig selvbilde, angst og uforsvarlige hjemme og skoleforhold. Det er derfor viktig at man i velferdsstaten gjør det akseptabelt å motta spesialpedagogisk bistand (ibid).

3.4 Forebygging

Forebyggende arbeid dreier seg om tiltak, der hensikten er å forhindre utvikling av uønsket atferd og svak kompetanse på sentrale utviklingsområder (Hagtvet & Horn, 2009). Innenfor spesialpedagogikken handler det om å forhindre negativ utvikling relatert til vanskelige oppvekstvilkår eller ugunstige forhold relatert til sykdom (ibid). Forebyggingsbegrepet blir ofte brukt om innsats til å skape gode skoler og om systematisk arbeid i forbindelse med å begrense, stanse eller snu en negativ utvikling hos barn og unge (Befring & Moen, 2011). For å kunne drive forebyggende arbeid er det en forutsetning at det foreligger kunnskap om hva som kjennetegner positive oppvekstvilkår, og hva mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer vil være (ibid).

Befring & Moen (2011) bruker følgende definisjon av forebyggingsbegrepet: profylakse som kommer av pro og det greske ordet phylaxis. Som videre refereres til det som kan beskytte mot sykdom og lidelse. På tilsvarende måte viser Befring & Moen (2011) til begrepet ”å forebygge” som kommer av det tyske ordet vorbauen. Dette dreier seg om tiltak for å forhindre at ulykker og andre uønskede hendelser inntreffer, samtidig vil det innebære å vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt og løfterikt (ibid). Forebygging i en spesialpedagogisk sammenheng vil dreie seg om tidliginnsats for å forhindre en uheldig utvikling (Hagtvet & Horn, 2008). Hagtvet og Horn (2008) viser til fire punkter som tar for seg en foretrukket spesialpedagogisk tilnærming til tidlig forebygging. Det dreier seg om:

- Tidlig forebygging er til hjelp mens barnet og systemet er i positiv balanse.

- Tidlig forebygging er til hjelp mens hjernen er i optimal utvikling.
- Et stort antall barn er avhengig av en tidlig forebyggende innsats.
- Tidlig forebygging er ressurs sparende.

Det første punktet legger vekt på at barns utvikling foregår i et samspill mellom arv og miljø. Ulike miljøfaktorer vil derfor ha en innvirkning på de forutsetningene som barnet har med seg. Dersom barn eller nær familie har særlige opplæringsbehov, vil samspillet mellom dem bli utfordret. Tidlig intervensjon vil ofte kunne være avgjørende for å forebygge at samspillet skal bidra til en uønsket utvikling hos barnet (ibid). En slik intervensjon dreier seg om spesialpedagogiske tiltak rettet mot barnet og faglig veiledning til omsorgspersoner. Innenfor dette punktet handler forebygging om å bringe barnet og miljøet inn i positive lærings- og samspillssirkler (ibid.). Det andre punktet peker på at tidlig stimulering er avgjørende for at den perseptuelle kapasiteten hos barnet skal videreutvikles. Ved mangel på tidlig stimulering av sanser, intellekt og språk kan det være for sent med ”tidlig” intervensjon (ibid). Det tredje punktet belyser viktigheten av tidlig forebygging ettersom det er mange som har behov for slik hjelp. Mange barn er avhengig av at det settes inn en innsats på forebyggende arbeid for at de skal kunne oppnå en rimelig livskvalitet (ibid). Det siste punktet handler om spesialpedagogiske tiltak som blir igangsatt for sent. Slike spesialpedagogiske tiltak kan derfor gi unødvendige omkostninger, både i forhold til individer og til faglig og økonomiske ressursinnsatser. Forebygging vil derfor ha et stort ressurs sparende potensial (ibid).

Innenfor den medisinske fagtradisjonen benyttes betegnelsene primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Dette er begreper som refererer til systematiske tiltak for å forhindre at problemer eller skader oppstår, her dreier det seg om primærforebygging. Videre handler det om å motvirke utvikling eller utbredelse av problemtilstander hos risikogrupper, dette kalles sekundærforebygging. Til slutt handler det om å redusere uheldige følger av manifesterte problemer, som omhandler tertiærforebygging (Befring & Moen, 2011).

Befring og Moen (2011) viser til at forebygging kan foregå på tre nivåer: individnivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå. På individnivå dreier det seg om å arbeide systematisk for å fremme positiv og hemme uakseptabel atferd. Innenfor dette nivået dreier det seg om å gi barn og unge muligheten til å lære ønskede sosiale ferdigheter og konstruktive holdninger (ibid). Skolen innsats vil være av stor betydning for å kunne gi gode rollemodeller, bidra til

positive læringsopplevelser og gi elevene opplevelsen av å føle seg verdsatt (ibid). På institusjonsnivå skal det legges til rette for at barn og unge beskyttes mot trakassering og nedverdiggende omtale. Et sentralt grunnlag for dette består i at alle skal bli møtt på en verdig måte, og at alle skal få et tilrettelagt tilbud ut ifra sine forutsetninger (ibid). På samfunnsnivå innebærer det å gjøre en innsats for å redusere omfanget av uheldige imitasjonsmodeller og tilgang på rusmidler. Dette krever et felles ansvar blant samfunnets aktører om barn og unges oppvekst og læring. Det vil derfor være behov for samarbeid på tvers av ulike samfunnssektorer og samfunnsnivåer (ibid). En helhetlig forebygging på oppvekstområdet vil derfor kreve gode støttetiltak for barn og deres familier. Ved å samordne oppvekst og hjelpetiltak i lokalsamfunnet, helsestasjon, skolehelsetjeneste, PP-tjenesten og barnevern. Ved å utvikle gode og fleksible barnehager, inkluderende innholds og struktur endringer i skolen, mobilisering av arbeidslivets oppvekstansvar og ved å fokusere på den frivillige innsatsen som gjøres for barn og ungdom. For at et slikt helhetlig forebyggende arbeid skal fungere, vil det kreve en flerfaglig og flersektoriell samfunnsinnsats (ibid).

Ovenfor er det lagt vekt på forebygging som beskyttelse og miljøforbedring. Det vil derfor videre være sentralt å se på hva som bidra til å gjøre barn og unge motstandsdyktige i møte med ulike risikofaktorer. Her vil læring med vekt på personlig utvikling for den enkelte være sentralt. Forebygging vil her omfatte utvikling av en personlig kompetanse som innebærer motstandsdyktighet mot risikoforhold (ibid). Nærmere beskrevet handler det om å gi betingelser for en personlig kompetanse slik at den enkelte har styrke til å mestre utfordringer i ulike livssituasjoner. Forebygging som personlig utvikling skal bidra til å bedre livskvalitet, trivsel og selvtillit. Med utgangspunkt i dette skal man utvikle resursers til å mestre ulike utfordringer og belastninger (ibid).

Skal man bidra til en personlig utvikling vil det være viktig å gi barn og ungdom positive mestringsopplevelser som kan bidra til å styrke deres personlige forutsetninger slik at man evner å takle motgang (ibid). Forebygging ved personlig utvikling skal sette barn og unge i stand til å beskytte seg selv ved å være gode aktører i eget liv. Personlig ressursutvikling vil derfor være sentralt. En sentral innfallsvinkel vil være å fokusere på at barn og unge trenger å skape tiltro til at det nytter å satse på og stryke troen om at man har en fremtid (ibid). Bandura referert i Befring & Moen (2011) fremmer begrepet "self-efficacy belief" som peker på betydningen av en framtidorientering som går ut på at man tenker positivt om egen utsikter samtidig som man har en opplevelse av kontroll over det som skjer i eget liv. Begrepet

innebærer en forventning om å kunne ha innflytelse på forhold som bidrar til ønskede konsekvenser, samtidig som å kunne forebygge det som er uønsket (ibid). Evnen til å utvikle en slik tiltro til en selv vil kunne bidra til skape en opplevelse av kontroll, noe som medfører trygghet, mening og mestring hos den enkelte. Dersom man opplever å ikke ha kontroll eller innflytelse på ulike områder som påvirker livet, kan resultatet bli bekymring, maktesløshet eller desperasjon. På bakgrunn av dette fremstår utviklingen av self-efficacy som en betydningsfull pedagogisk utfordring (ibid). Bandura referert i Befring & Moen (2011) legger vekt på betydningen av å gi barn og unge mestringsopplevelser, gjøre det lettere å finne gode imitasjonsmodeller og å bidra til personlig oppmuntring.

4 Spesialpedagogiske fordypninger

Som nevnt er det i Norge 16 ulike institusjoner som likner masterstudier med en spesialpedagogisk innretning. I St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartement, 2011) har det på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet blitt utført en kartlegging av masterstudiene i tilknytning til lærerutdannelsen, der det er lagt særlig vekt på tilbudene innen spesialpedagogikk. De fant at det i 2010 var 539 studenter på masterstudier i spesialpedagogikk. Flertallet av de som ble talt opp hadde lærerutdanning, mens de andre hadde bachelorgrad i spesialpedagogikk/pedagogikk eller helse- og sosialfaglig bakgrunn (ibid).

Jeg velger å se nærmere på hva Universitetet i Oslo tilbyr av spesialpedagogiske masterutdannelse. Ved Institutt for Spesialpedagogikk tilbys det to ulike studieretninger, den ene er spesialpedagogisk rådgivning (som bl.a. gir test sertifisering Wechler-batteriet som benyttes i PP-tjenesten). Innenfor denne retningen kan man velge mellom følgende fire fordypninger: audipedagogikk (deltid), logopedi (heltid), psykososiale vansker (heltid) og utviklingshemning (heltid). Den andre retningen er spesialpedagogisk arbeid i skolen, som er en studieretning for lærere. Denne retningen gir en kompetanse som er rettet mot å arbeide i undervisningsstillinger. Innenfor denne retningen kan man velge mellom de samme fordypningene som er nevnt ovenfor, men fordypning i logopedi tilbys i tillegg som deltidsstudium. På Institutt for Spesialpedagogikk sine hjemmesider (<http://www.uio.no>) påpekes det at masterstudiet i spesialpedagogikk skal bidra til å se mennesket både som enkeltindivid og som del av en større sammenheng. Studenter som velger dette studiet lærer om spesialpedagogikk som profesjonsfag og forskningsfelt. Ved å arbeide med masteroppgaven vil studentene få mulighet til å arbeide med selvstendig forskningsarbeid. Dette vil gi muligheter til å utvikle analytiske evner og kritisk bevissthet. Arbeidet med masteroppgaven, sammen med metodekurset som tilbys, vil danne grunnlag for videre fordypning og dyktiggjør studentene i forskning og vitenskapelig metode.

4.1 Ulike fordypninger på masternivå

På universitet i Oslo ved institutt for spesialpedagogikk tilbys det fire ulike fordypninger på innenfor masterprogrammet i spesialpedagogikk. Jeg vil derfor gå nærmere inn på hver av disse fordypningene for å gi et bredere bilde av hva som tilbys.

Fordypning i audiopedagogikk: audiopedagogikk handler om hørsels- og språkhemming. Emnet omfatter spesialpedagogisk arbeid der diagnostikk, tidlig intervensjon, undervisning i barnehage, skole og voksenopplæring, habilitering, individuelle planer samt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid står sentralt. Innholdet i denne fordypningen er konsentrert rundt fire følgende områder: medisinsk og teknisk audiologi, opplæring i et livsløpsperspektiv, audiopedagogisk habilitering og hørselshemming, individ og samfunn (UIO, 2012).

Ut fra instituttets emnebeskrivelse skal fordypningen gi studentene innsikt i språk og hørselshemming i et livsløpsperspektiv. Det skal bidra til å utvikle ferdigheter i forhold til spesialpedagogisk arbeid, inkludert rådgivning og veiledning, for personer med hørselshemming og språkvansker (ibid).

Fordypningen i logopedi handler om ulike former for kommunikasjons-, språk- og talevansker og svelgevansker i førskole-, skole- og voksen alder. Studiet innebærer en teoretisk innføring med karakteristika, utvikling, sosiale, emosjonelle og kognitive aspekt ved kommunikasjonsvansker. Tiltak i forhold til diagnostikk, tidlig intervensjon, direkte logopedisk arbeid, rehabilitering, tverrfaglig samarbeid og evaluering av tiltak står sentralt i studiet. Innholdet er konsentrert rundt fire følgende områder: afasi, dysfasi og andre kognitive vansker etter hjerneskade, spesifikke språkvansker, taleflytvansker; stamming og løpsk tale og stemmevansker (ibid).

Ut fra instituttets emnebeskrivelse skal fordypningen gi studentene kunnskap om og innsikt i kommunikasjons- og språkvansker. Dette skal danne grunnlaget for at studentene skal kunne arbeide selvstendig og tverrfaglig med utvikling, gjennomføring og evaluering av logopediske tiltak på alle alderstrinn innenfor rammene av skoleverket og sosial- og helsevesen. Samtidig inkluderer dette vurdering av om tiltakene bør være i form forebygging, diagnostisering, undervisning og/eller veiledning og rådgivning så vel som forholdet mellom individrettet og systemrettede tiltak (ibid).

Fordypningen i psykososiale lærevansker handler om temaer i forhold til alvorlige samspills- og atferdsproblemer i barnehage, skole og samfunn. Emnet tar for seg spesialpedagogisk arbeid hvor tidlig intervensjon, forebygging og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid står sentralt. Innholdet er konsentrert rundt fire følgende områder: psykososiale lærevansker, mobbing og utøvelse av vold i skole og samfunn, rus- og kriminalitetsrelaterte vansker og uro i skolen (ibid).

Ut fra instituttets emnebeskrivelse skal fordypningen gi studentene kunnskap og innsikt i forebygging av psykososiale lærevansker, samt utredning, opplæring og rådgivning på individ-, gruppe og systemnivå. Emnet skal bidra til å gi innsikt i eget forståelsesgrunnlag og bevissthet om studentenes personlige ferdighets- og utviklingsmuligheter. Fordypningen skal kvalifisere for spesialpedagogisk opplæring og rådgivning innenfor barnehage, skole, PPT og andre hjelpeinstanser (ibid).

Fordypningen i utviklingshemning handler om utviklingshemning i et livsløpsperspektiv. Emnet tar for seg spesialpedagogisk arbeid på individ og systemnivå fra tidlig utviklingstrinn til voksen alder. Innholdet er konsentrert rundt fire følgende områder: utviklingshemning i et overordnet perspektiv, språk og kommunikasjon, utvalgte diagnosegrupper, lidelser og utviklingstrekk i et livsløpsperspektiv, opplæring og habilitering i et livsløpsperspektiv (ibid).

Ut fra instituttets emnebeskrivelse skal fordypningen gi studentene innsikt i utviklingshemning i et livsløpsperspektiv. Det skal bidra til å utvikle ferdigheter i spesialpedagogisk arbeid, inkludert rådgivning og veiledning, for personer med utviklingshemning på individ- og systemnivå (ibid).

Faginnholdet i de ulike fordypningene er vist mer detaljert i vedlegg 1.

4.2 Norsk utdanningstilbud i Spesialpedagogikk

Som påpekt er det 16 institusjoner som tilbyr masterstudier med en spesialpedagogisk innretning. Hovedvekten av studiene som tilbys innen spesialpedagogikk har en generell innretning mot det spesialpedagogiske fagfeltet. I tillegg har de ulike institusjonene ofte et fokus rettet mot tilpasset opplæring og inkludering i skolen, pedagogisk-psykologisk rådgivningsarbeid, spesifikke fagvansker/ lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker eller minoritetsspråklige. Undervisningen som tilbys ved de ulike institusjonene er i hovedsak innrettet mot lese- og skrivevansker, matematikkvansker og sosiale og emosjonelle vansker (St.meld. 18, 2011).

For å danne et grundigere bilde av innholdet i masterprogrammene med en spesialpedagogisk innretning har jeg valgt å lage en modell som gir oversikt over emnene som tilbys ved de 16 ulike studiestedene. Denne modellen tar utgangspunkt i de fire fordypningene som tilbys ved universitetet i Oslo. Hensikten med å utforme en slik modell er for å se om det finnes

fellestrekk, eventuelle ulikheter ved innholdet i de ulike studieprogrammene i spesialpedagogikk. Hovedtendensen som fremkommer av modellen viser at universitetet i Oslo tilbyr ulike fordypninger som dekker de spesialpedagogiske fagområdene. Emnene som tilbys ved de andre institusjonene er i stor grad konsentrert rundt færre fagområder med mindre studiepoeng innenfor hvert emne. Samtidig kommer det frem at titlene på mastergradene er varierte. Modellen er vist i Vedlegg 2.

Universitetet i Oslo (UIO, 2012) har som nevnt ovenfor fire fordypninger man kan velge mellom. Det tilbys to retninger, en omhandler spesialpedagogisk rådgivning og den andre handler om spesialpedagogisk arbeid i skolen.

Ved høghskolen i Sogn og Fjordane (HISF, 2012) tilbys master i spesialpedagogikk. Dette studie er et samarbeid med Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk har det faglige ansvaret for studiet. Dronning Mauds Minne (DMMH, 2012), høghskolen i Sør- Trøndelag (HIST, 2012), høghskolen i Nord- Trøndelag (HINT, 2012) har alle et samarbeid med NTNU (NTNU, 2012). Det andre studieåret tas ved NTNU og opptaket gjøres av NTNU. Høghskolen i Østfold (HIOF, 2012) har et samarbeid med universitetet i Stavanger (UIS, 2012).

Studiet ved høghskolen i Sogn og Fjordane (HISF, 2012) er organisert som et deltidsstudium over tre år. Studiet er organisert med ukesamlinger (tre til fire uker per semester). Tilsvarende opplegg tilbys også ved høghskolen i Østfold (HIOF, 2012). Ved universitetet i Nordland (UIN, 2012) er studiet nettstøttet og samlingsorganisert. De øvrige emnene på masterstudiet inngår i mastersamlingene, fem det første året og færre senere. Studiet ved universitetet i Tromsø (UIT, 2012) er også samlingsbasert og kan tas som heltidsstudium over to år eller som deltidsstudium over fire år.

Ved høghskolen i Finnmark (HIFM, 2012) tilbys en erfaringsbasert mastergrad. Opptaket krever minimum to års relevant praksis. Det er tre semestre med kun 90 studiepoeng. Hvert delemne er på 15 studiepoeng og organiseres som to studiesamlinger.

Universitetet i Oslo (UIO, 2012) tilbyr logopedi og tilsvarende finnes ved universitetet i Bergen (UIB, 2012). Universitetet i Oslo (UIO, 2012) tilbyr rådgivningskompetanse innenfor alle fire fordypningene. Høghskolen i Sogn og Fjordane (HISF, 2012), Universitetet i Agder

(UIA, 2012), høgskolen i Finnmark (HIFM, 2012) og universitetet i Norland (UIN, 2012) tilbyr også rådgivning.

I tillegg til graden master i Spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk, logopedi, utviklingshemming og psykososiale vansker ved universitetet i Oslo (UIO, 2012), tilbys master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk ved universitetet i Norland (UIN, 2012). Høgskolen i Hedmark (HIHM, 2012) tilbyr master i tilpasset opplæring. Videre tilbys master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved universitetet i Agder (UIA, 2012). Ved høgskolen i Finnmark (HIFM, 2012) tilbys master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring.

Ved universitetet i Bergen (UIB, 2012) tilbys master i helsefag- logopedi. Ved universitetet i Norland (UIN, 2012) tilbys master i logopedi og ved universitetet i Tromsø (UIT, 2012) tilbys master i logopedi. Begge de to sistnevnte hadde oppstart høsten 2011.

5 Psykososiale vansker

Relasjonsvansker omhandler et bredt register av problematferd, forståelsesmåter og ulike tiltak. I faglige sammenhenger refereres det til (Befring, 2008b) følgende fenomener, problemer og begreper:

- Psykososiale relasjonsvansker
- Atferds- eller tilpasningsproblemer
- Hyperaktivitet
- Innad- og utadvendt atferd
- Impulsstyrte eller engstelige barn
- Utfordrende, ensomme
- Forsømte eller sårbare barn og unge.

Psykososiale problemer kan i tillegg komme til uttrykk gjennom selvskading, nervøse spiseforstyrrelser og uønsket kroppsfiksering. Mangfoldet av ulike begreper gir uttrykk for at arbeidet med psykososiale vansker er et flerfaglig felt (ibid).

Det vil derfor være hensiktsmessig å gjøre rede for noen grunntrekk ved problemområdet for deretter å gå nærmere inn på følgende fenomener: innadvendt og utadvendt atferd.

Relasjonsvansker blant barn og unge kan sees i sammenheng med problemtilstander knyttet til oppveksten. Det kan dreie seg om omsorgssvikt, overgrep, sosialt belastende hjemmemiljø, mangel på annerkjennelse, negativ fokusering i skolen, underytelse og sviktende selvtillit (ibid). Videre inngår det mangel på struktur, stabilitet og personlig oppmuntring fra hjemmet, barnehage og skole. Kjennetegnene blant unge som havner på uønskede sidespor viser seg gjennom en oppvekst uten gode læringsopplevelser og trofaste støttespillere. Uavhengig av begrepsbruk dreier det seg om barn og unge som har store vanskeligheter med å finne seg til rette. De er i en situasjon som i stor grad er preget av svekket livskvalitet, konflikter og mangel på harmoni i hverdagen. Det viser seg at dette er barn og unge som enten har en altfor

sterk eller altfor svak impulskontroll. De kan derfor være overkontrollerte, stille, innesluttete og fryktsomme eller de kan være impulsstyrte, urolige, ukonsentrerte og overaktive (ibid).

5.1 Innadvendt og utadvendt atferd

Det er mange faguttrykk som opp igjennom årene har vært brukt for å beskrive utagerende problematferd hos barn og unge, det være seg tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale problemer. Enkelte av begrepene viser til atferd og hvordan barn og unge fungerer i skolen, som for eksempel disiplinproblemer og skolemobbing. Andre vil beskrive problemene som mer generelle da det kan dreie seg om samhandlingsvansker eller samspillsproblemer (Ogden, 2009). Ogden (2009) skiller mellom en utviklingspsykologisk og en medisinskdiagnostisk tilnærming til atferdsvansker. I et utviklingspsykologisk perspektiv beskrives atferdsproblemer som en ubrutt linje fra trivielle til alvorlige. Antisosial atferd, inkludert mobbing blir betegnet som de mest alvorlige utslagene. Moderate problemer dreier seg om atferd som bryter med normer og regler, mens normale problemer i skolen beskriver atferd som er undervisnings og læringshemmende (ibid). Innenfor en medisinsk-diagnostisk tilnærming brukes det en kategoritilnærming der type, mengde og alvorlighetsgrad er med på å bestemme hvilke barn som har alvorlige vansker. Atferd som gjennom en kvalifisert klinisk utredning faller inn under diagnosekriteriene omtales som atferdsforstyrrelser og dreier seg om et avgrenset utvalg av antisosiale handlinger, eller som opposisjonell atferdsforstyrrelse (ibid).

I skolen er problematferd vanlig (ibid), og udramatiske hendelser som uro, bråk, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd vil som regel kunne korrigeres av en lærer ved bruk av enkle midler. Disse problemene er likevel viktig i skolesammenheng fordi slik atferd er uforenlig med et godt læringsmiljø. Mange små problemer kan i mange tilfeller bli til et stort problem for lærere som forsøker å holde ro og orden i sin undervisning (ibid). De som arbeider med og har ansvaret for barn i grupper må kunne forholde seg til de ulike problemene på konstruktive måter, det kan være gjennom problemløsning, undervisning og veiledning. Det vil samtidig finnes elever som trenger mer oppmerksomhet i form av klarere grenser og omfattende støtte. De alvorlige formene for utagerende atferd krever en umiddelbar og omfattende innsats fra skolen og støtteapparatet (ibid).

Ogden (2009) definerer atferdsproblemer på følgende måte: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2009, s. 18).

Denne definisjonene viser at det her dreier seg om atferd som ut fra normative betraktninger bryter med det som godtas ved den enkelte skolen eller i den enkelte klassen. Ogden (2009) presiserer at definisjonen ikke inneholder noen nøyaktige avgrensningskriterier og angir heller ikke nærmere hva problemene består i. Definisjonen omhandler allikevel både elever som både har en mestringsstil som er preget av konflikter og elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer. Atferdsproblemer fører ikke bare med seg at undervisningen blir forstyrret, men også at elevene blir hemmet i sin læring og utvikling. Problemene kan samtidig hindre positiv samhandling grunnet konflikter eller fordi elevene avises eller isoleres sosialt. Ettersom slike problemer ofte forekommer i nesten alle skoleklasser må man i det videre arbeidet med å beskrive atferdsvansker derfor skille mellom typer og grader av problemer, samt de ulike sosiale sammenhengene de forekommer i. Atferdsproblemer kjennetegnes ved at de oppstår i samspill med andre. Noen barn vil ut fra sin bakgrunn og sine kjennetegn være mer utsatt enn andre for å utvikle slike problemer, men atferden vil allikevel opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsene. Denne typen transaksjoner forekommer innenfor eller mellom sosiale systemer som familien, barnehagen, skolen, jevnaldrende og kulturelle institusjoner som barn er en del av (ibid). Her dreier det seg om hva slags relasjoner som oppstår og hvilket samarbeid som utvikles mellom lærere, elever, foresatte og støtteapparatet rundt skolen. Sett fra et annet ståsted kan problemet være knyttet til innholdet i undervisningen, måten den gjennomføres på og hvordan lærere behandler eleven. Det spesielle for skolesituasjonen er problemer som oppstår hos eleven i form av prestasjoner og at atferd ikke påvirkes eller styres av undervisningen. Det kan innebære at elever ikke gjør det de får beskjed om eller at de ikke følger klassens regler for atferd (ibid.).

I skolesammenheng forsøker elever å tilpasse seg både lærere og medelever, og i den sammenheng vil det være sentralt å trekke frem mestring av elevrollen (ibid). Mestring av elevrollen handler for det første om å innfri de forventningene som lærerne har til atferd i og utenfor klasserommet og for det andre om å etablere gode relasjoner til medelever i form av vennskap og sosiale nettverk. For eleven selv handler det om mestring av følelser, regulere egen atferd, hevde seg, mestre aggresjon og å kunne forsvare sitt rykte (ibid). For at

tilpasningen i skolen skal være vellykket må elevene både kunne kontrollere egen atferd, ta initiativ og utvikle sin sosiale kompetanse. Lærer stiller samtidig med følgende forventninger om at de skal følge regler, kontrollere seg, be om hjelp på en adekvat måte, produsere arbeid, arbeide uavhengig, akseptere korrigeringer fra læreren og lytte oppmerksomt. En vellykket tilpasning i forhold til medelever vil på tilsvarende måte omfatte forhold som å samarbeide med medelever, opptre uavhengig og være omgjengelig i forhold til sine medelever.

Tilpasning dreier seg derfor om å kunne kontrollere atferd og reaksjoner og om kontinuerlig kunne videreutvikle sin sosiale kompetanse. Økt sosial kompetanse og redusert problematferd står derfor i sammenheng med den læringsprosessen som fører til en positiv tilpasning (ibid.).

Innagerende atferd blant elever kan oppstå av ulike grunner. De kan være deprimerte, de kan være i en vanskelig periode grunnet akutte livshendelser, det kan skyldes mobbing, mistriivsel, usikkerhet eller sjenanse (Lund, 2004). Litteraturen på området atferdsvansker konsentreres i stor grad rundt utagerende atferd. Det betyr nødvendigvis ikke at innagerende atferd er mindre problematisk. Atferden er som regel ikke et problem for miljøet rundt eleven, men den kan være et problem for eleven selv (Ogden, 2009). Jeg vil ta utgangspunkt i Ingrid Lund (2004) sin beskrivelse av innagerende atferd: ”Innagerende atferd kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Innagerende barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevent spesielt i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd” (Lund, 2004, s. 20). Etersom innagerende atferd rommer mange ulike termer, forklaringer og definisjoner blir det derfor sentralt å trekke frem følgende felles atferds beskrivelse (Lund, 2004):

- bryter med det som er forventet atferd
- hemmer læring/ eller utviklingstrekk hos eleven selv
- hindrer positiv samhandling med andre

5.2 Spesialpedagogiske utfordringer i praksis med fokus på psykososiale vansker

Astrid Askildt, Erling Kokkersvold, Ivar Morken og Hanne Marie Høybråten Sigstad har gjennomført prosjektet *Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis* (Askildt et.al., 2010). Prosjektet har fokus på forholdet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøving.

Prosjektets hensikt har vært å undersøke hvordan uteksaminerte kandidater vurderer sin spesialpedagogiske kompetanse i møte med yrkespraksis på det psykososiale området. I 2008 gjennomførte de en empirisk undersøkelse med mastergradskandidater fra studiet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker (ibid). Kandidatene var fra universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk (ISP), høgskolen i Sogn og Fjordane og fra folkeuniversitetet i Buskerud. (ibid). Det ble sendt ut et spørreskjema til alle som gjennomførte masterstudiet med fordypning i psykososiale vansker, til sammen var det 139 kandidater.

I undersøkelsen ble det kartlagt hvilke jobber masterstudentene ble rekruttert til når de var ferdig utdannet. Det kommer frem at de fleste arbeidet i PP-tjenesten, og antallet var størst blant de som hadde tatt studiet på heltid. De fant at det også var en økning i tilsetninger i spesialskolene og BUP i forhold til hvilken type arbeid de hadde før de startet mastergradsstudiet. De fleste av de som begynte å jobbe i PP-tjenesten viste seg å ha førskolelærerutdanning, cand. mag. utdanning eller hadde bachelor i spesialpedagogikk.

5.3 Hvordan arbeides det og i møte med hvem?

I undersøkelsen ble det videre lagt vekt på hva masterstudentene vurderte som sentrale psykososiale arbeidsområder i sitt nåværende arbeid. De psykososiale arbeidsområdene omfatter (Askildt et.al., 2010):

- Problematferd i barnehage og skole
- Forebygging og tidlig intervensjon
- Nevrologisk relaterte vansker
- Psykiske lidelser
- Omsorgssvikt og barnevern
- Migrasjonsrelaterte vansker
- Mobbing og utøvelse av vold
- Rus og kriminalitetsrelaterte vansker

Det kommer frem av undersøkelsen at de fleste (79%) hadde problematferd i barnehage og skole som et sentralt arbeidsområde i deres arbeid etter endt studie. Videre viste det seg at mange (52,4%) jobbet med forebygging, nevrologisk relaterte vansker og psykiske lidelser. Det var relativt få som jobbet med mobbing og utøvelse av vold (31,6%). Samtidig kommer det også frem at svært få (19,3%) hadde rus og kriminalitetsrelaterte vansker som sitt sentrale arbeidsområde. I undersøkelsen blir det gitt uttrykk for at de fleste av informantene arbeidet tett med problematferd i barnehage og skole ved sin nåværende arbeidsplass. Prosentantallet som er referert til gjelder totalt antall spurte, både heltidsansatte og deltidsansatte, men variasjonen er relativt liten og gjennomgående har de deltidsansatte en høyere prosentandel innen alle de etterspurte områdene (ibid).

I undersøkelsen ble det videre vurdert hvilke arbeidsmåter som oftest forekom ved informantenes nåværende arbeid. De ulike arbeidsmåten som ble vektlagt var følgende (ibid):

- Indirekte arbeid med rådgivning (individ)
- Direkte arbeid i opplærings situasjoner
- Indirekte arbeid med grupper (systemrettet)
- Administrativt arbeid og ledelse
- Forskning, utviklingsarbeid og innovasjon

Det viser seg at 4/5 av informantene valgte å karakterisere arbeidsmåtene sine ved indirekte arbeid med rådgivning på individnivå. Der 80.4 % dreier seg om rådgivning til foreldre og lærere (ibid). De arbeidsmåtene som ble benyttet minst dreier seg om det som var relatert til forskning, utviklingsarbeid og innovasjon (ibid).

Askildt, et.al., (2010), ønsket i sin undersøkelse å se nærmere på studiets betydning og relevans for yrkespraksis. De ønsket derfor å få svar på hvordan sentrale deler av masterstudiet ble vurdert med tanke på den kompetansen yrket krever. For å kunne belyse dette ytterligere ble det i undersøkelsen rettet et fokus mot de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som de ulike informantene hadde opparbeidet seg i sitt studie, samt studiekompetansens betydning for å kunne utøve yrket som spesialpedagog. I spørsmålene ble det tatt utgangspunkt i de ulike emnene som masterstudiet består av, og praksis i studiet

(ibid). Det kommer frem i undersøkelsen at 86% var i stor grad og svært stor grad positive til fordypningen i psykososiale vansker (ibid). Innenfor emnet rådgivning og innovasjon var 79.8% i stor grad og svært stor grad positive. Emnet vitenskapsteori, metode og statistikk fikk den laveste skåren med 21.1% (ibid). I arbeidet med masteroppgaven svarte 74% at de var i stor grad og svært stor grad positive (ibid).

5.4 CEC- Code of Ethics and Standards for Professional Practice for Educators of Persons with Exceptionalities

Council for Exceptional Children (CEC) er en organisasjon som har som mål å forbedre opplæringen av individer med spesielle læringsbehov. CEC (1995) støtter at det etableres nasjonale retningslinjer, settes profesjonelle standarder, og bistår profesjonelle slik at de kan utøve sitt yrke på en effektiv og god måte. CEC (1995) er primært til stede i USA og Canada. Allerede på (CEC) sitt første møte i 1922, ble opprettelsen av profesjonelle standarder for lærere innen spesialundervisning identifisert som et av sine primære mål. Første utgave CEC's "What Every Special Educator Must Know" (CEC, 1995) kom ut i 1995, og er frem til i dag revidert flere ganger og siste utgave (revisjon seks) kom ut i 2009. Regelsettet danner grunnlaget for vurdering av kompetanse og holdninger ved utøvelse av spesialpedagogiske ferdigheter (ibid).

CEC (1995) har utarbeidet et eget sertifiserings- og akkrediteringssystem. Sertifiseringen baserer seg på minimum bachelorgrads utdanning, standarden for kunnskap og ferdigheter, et 1-års mentorprogram, periodisk fornyelse og kontinuerlig utdanning. Akkreditering består av styrende fagplaner, standard for kunnskap og ferdigheter, fakultet, anlegg, krav til studenter og evaluering (ibid).

Standardene for utøvelse av spesialpedagogisk undervisning er et formelt kodifisert sett av forestillinger. Disse forestillinger representerer spesielle pedagogiske prinsipper for riktig etisk atferd og er basert på flere forutsetninger. Det er bygget opp med en generell felles del for alle som utøver spesialpedagogisk undervisning. Videre er det åtte spesialområder; døv og tunghørt, tidlig barndom, følelsesmessig og atferdsmessig avvik, begavet og talentfull, lærevansker, mentalt tilbakestående og utviklingshemmet, psykisk og helsemessig uførhet, og til sist synshemmet (ibid).

CEC (1995) mener spesialpedagogisk personell skal:

- Være opptatt av å demonstrere forpliktelse til å utvikle potensialet for best mulig utdannings- og livskvalitet overfor personer med særlige læringsbehov
- Fremme og opprettholde en høy kompetanse og integritet ved praktisering av sitt yrke
- Engasjere seg i faglige aktiviteter som kan nyttiggjøres overfor personer med særlige læringsbehov, deres familier og/eller kolleger
- Utøve objektiv profesjonalitet i utøvelsen av sitt yrke
- Arbeide for å fremme sin kunnskap og ferdighet om utdanning av elever med særlige læringsbehov
- Arbeide innenfor de standarder og retningslinjer som gjelder for sitt yrke
- Søke å etterleve og forbedre nødvendig lover, forskrifter og retningslinjer som regulerer spesialundervisning og relaterte tjenester og praktisering av sitt yrke
- Ikke godta eller delta i uetiske eller ulovlige handlinger, ikke krenke faglige standarder vedtatt av CEC

Videre mener CEC (1995) at spesialundervisning er basert rundt perspektiver som omfatter individuelle forskjeller. Spesialpedagogisk fagfolk må fortsette å utvide sine perspektiver for å sikre årvåken oppmerksomhet rundt spørsmål om mangfold som kultur, språk, kjønn, religion og seksuell legning. Mangfold er en så utbredt bekymring at utsagn som omfatter mangfold er inkludert i hele modellen.

Før spesialpedagoger starter sin praksis forventer CEC (1995) at de

- Innehar hensiktsmessig pedagogisk kunnskap og ferdigheter
- Demonstrere kunnskap av bachelorgrad fra en godkjent utdanningsinstitusjon
- Behersker passende akademisk spesialisering
- Foretar en systematisk og strukturert disiplinspesifikk introduksjonsperiode

CEC's (1995) basisstandarder for kunnskap og ferdigheter for spesialpedagoger er resultatet av et treårig arbeid som inkluderte vurderinger og diskusjoner av tilgjengelig kunnskap og ferdigheter, søk og gjennomgang av litteratur, diskusjon av prosedyrer, utvalg av 195

kunnskaps- og ferdighetskrav innenfor ni områder basert på høring blant CEC's (1995) medlemmer, utvikling og pilottesting av undersøkelsen, distribusjon av undersøkelsen til en tilfeldig utvalg (lærer, ikke-lærer, enheter, statlige og kommunale) blant 1072 CEC (1995) medlemmer, og gjennomgang og grundig diskusjon av resultatene fra undersøkelsen. Sluttdokumentet inneholder nødvendig kunnskap og ferdigheter som CEC (1995) anser som nødvendig for spesialpedagoger og består av 107 krav innenfor åtte kategorier. De åtte kategoriene er:

- I. Filosofiske, historiske, og juridiske fundament for spesialpedagogikk
- II. Kjennetegn på elever
- III. Vurdering, diagnose og evaluering
- IV. Opplæringsplanenes innhold og praksis
- V. Planlegging og styring av undervisning og læringsmiljø
- VI. Styre elevens adferd og sosiale interaksjonsferdigheter
- VII. Kommunikasjon og samarbeidsmetoder
- VIII. Profesjonalitet og etisk praksis

I vedlegg 4 er alle 107 krav til kunnskap og ferdigheter presentert.

På tilsvarende måte er det gitt ytterligere detaljerte krav til kunnskap og ferdigheter innenfor de overnevnte kategorier for hver av de åtte spesialområdene. Som eksempel skal en som spesialiserer seg innen området følelsesmessig og atferdsmessig avvik innenfor kategori III- Vurdering, diagnose og evaluering ha kunnskap om viktige karakteristiske trekk ved vurdering av adferd, ha kunnskap om den spesialiserte terminologi som benyttes for spesialisering og kunne prinsippene for testing, henvisning og innleggelse av personer som lider av følelsesmessige og atferdsmessige avvik (ibid).

6 Organisering og kompetanse

6.1 Stortingsmelding 18-Læring og felleskap

Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) - Læring og felleskap handler i hovedsak om omorganiseringen av Statlig pedagogisk støttesystem. Med unntak av dette legger stortingsmeldingen vekt på å få det systemet vi har i dag til å fungere bedre og ikke om å bygge helt nye systemer. Meldingen bygger opp under tre strategier som skal bidra til å vise utfordringene og mulighetene i utdanningssystemet, og evnen til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i sin læring og utvikling (ibid). De tre strategiene presenteres som tre ulike punkter: Strategi 1: *Fange opp- følge opp*, Strategi 2: *Målrettet kompetanse- styrket læringsutbytte*, Strategi 3: *Samarbeid og samordning- bedre gjennomføring* (ibid).

Jeg velger å presentere kort de tre strategiene for å danne et bedre bilde av innholdet i stortingsmeldingen.

Den første strategien-, *Fange opp- følge opp*- dreier seg om at barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte. Gode læringsmiljøer skal bidra til å stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Samtidig skal tilpasset opplæring og tidlig innsats sikre størst mulig læringsutbytte. Spesialundervisningen skal bestå som en sikring for dem som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Videre poengteres det at spesialundervisningen må ha realistiske mål for den enkelte elev, og den skal bestå av konkrete tiltak og evaluering av resultater. Til slutt legges det frem at barnehagens innhold må formidles på en slik måte som gjør at ulike barn kan delta på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå (ibid).

Den andre strategien-, *Målrettet kompetanse- styrket læringsutbytte* tar for seg utdanningssystemets tilgjengelighet, og mangfoldet av behov og egenskaper blant barn og unge. Noe som medfører nye utfordringer for barnehagen og grunnopplæringen. Dette medfører endrede krav til førskolelærere og læreres kompetanse. For at barnehagen og skolen skal møte mangfoldet av barn og unges egenskaper og behov presiseres det at det er nødvendig med mer spesifikk og målrettet kompetanse. Det skal derfor bygges et lag rundt

læreren blant annet ved at PP-tjenesten kommer tettere på og at assistenter skal brukes riktig (ibid).

Den tredje strategien-, *samarbeid og samordning- bedre gjennomføring*, dreier seg om at barnehagen og skolen skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte over hele landet. Samarbeidet med foreldre til barn med behov for særskilt hjelp skal strykes gjennom informasjon og samordning. Det legges vekt på at foreldre ikke selv skal måtte koordinere tjenester til sine egne barn, og de ulike tjenestene skal ikke oppleves som ”deltjenester” (ibid).

I Norges offentlige utredning, nr. 18, om *Rett til læring* (2009) har Midtlyng utvalget vurdert oppgavefordelingen mellom kommunal og fylkeskommunal PP-tjeneste og Statped. Fra utvalgets side blir det pekt på at det er god kompetanse i begge tjenestene, men at det er en uklar oppgavefordeling som medfører at oppgavene blir til dels overlappende. Videre pekes det på at med en klarer oppgavefordeling vil de kommunale og statlige tjenestene kunne utnytte faglige og økonomiske ressurser bedre og samlet vil dette gi bedre tjenester til brukerne. Midtlyng utvalget peker på at tilbudsstrukturen til Statped synes å være lite egnet til å ivareta barn, unge og voksne med sammensatte behov Statpeds kompetansesentre tilbyr i dag hver for seg kompetanse og tjenester på avgrensede fagområder. Ettersom kommuner og fylkeskommuner må forholde seg til mange ulike sentre for å få veiledning på hvert sitt område kan det blir vanskelig å koordinere oppfølgingen av den enkelte. Det samme gjelder evnen til å utnytte den samlede støtten kommunen og fylkeskommunen kan få fra Statped. Statped har en struktur som er inndelt etter fagområder og Midtlyng utvalget hevder at denne inndelingen er lite hensiktsmessig. De mener det er behov for å skape en struktur for Statped som legger til rette for en mer helhetlig tilnærming med tjenester som er tverrfaglig godt koordinert (ibid).

De tre strategiene som departementet fremmer innledningsvis i meldingen synligjøres også i forhold til Statelig pedagogisk støttesystem. I den første strategien-, *Fange opp-følge opp-* fremmes det at et tydeligere Statped og en klar arbeidsfordeling mellom Statped og kommunale eller fylkeskommunale tjenester vil være en forutsetning for at riktig kompetanse skal være på rett sted til rett tid. Kompetansen må derfor være tettest mulig på de barna og elevene som har særskilte opplæringsbehov. Statped må derfor i større grad enn tidligere være i stand til å støtte kommuner og fylkeskommuner i deres arbeid og bidra til at kompetansen utvikles i barnehager, skoler og PP-tjenesten (ibid). I den andre strategien, *Målrettet kompetanse-stryket utbytte* legges det vekt på at Statped skal omorganiseres på en måte som

legger til rette for et bedre samarbeid mellom ulike fagmiljøer. Det vil derfor være nødvendig med en helhetlig strategi i Statped for å kunne prioritere områder for forsknings- og utviklingsarbeid, som vil være med på å bidra til en målrettet kompetanseutvikling. Dette kan sikre at områder der det mangler kunnskap om hva som er best praksis kan prioriteres og skape et best mulig grunnlag for å gi et godt læringsutbytte for barn, unge og voksne med særskilte behov. For å bidra til helhet i forsknings- og utviklingsarbeidet vil det være viktig med et samarbeid mellom Statped, universiteter og høyskoler (ibid). Den tredje og siste strategien-, *Samarbeid og samordning-bedre gjennomføring*- viser til Statpeds inndeling i sentre som er spesialisert på avgrensede fagområder. Noe som gjør det utfordrende å kunne tilby godt koordinerte tjenester til kommuner og fylkeskommuner som har behov for ulik fagkompetanse. Det legges derfor frem at Statped må omorganiseres på en slik måte som styrker evnen til å arbeide helhetlig og tilby koordinerte tjenester (ibid).

I Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) sier Departementet seg enig med Midtlyng-utvalget om at dagens struktur på Statped er uhensiktsmessig fordi det ofte er komplekse spesialpedagogiske utfordringer som er bakgrunnen for at kommuner og fylkeskommuner søker støtte fra Statped. Departementet mener videre at det også er uheldig at kommuner og fylkeskommuner må forholde seg til flere ulike sentre som er spredt på forskjellig steder i landet når de har behov for tjenester på ulike fagområder. Etersom de ulike sentrene arbeider med avgrensede fagområder, mener Departementet at Statped sine tjenester ofte fremstår som fragmenterte og lite koordinerte (ibid). Statped er i dag organisert som tolv statlige kompetansesentre som egne virksomheter. De ulike kompetansesentrene arbeider med avgrensede fagområder. På bakgrunn av Midtlyng- utvalgets sine forslag, høringsuttalelser og egne utredninger, vil Kunnskapsdepartementet derfor omorganisere Statped til fire flerfaglige regionssentre. De vil være lokalisert i Nord, Midt, Vest og Sørøst. Departementet vil med en slik omorganisering at Statped skal organiseres som en virksomhet med en felles ledelse. De legger vekt på at dette vil være med på å sikre at regionssentrene utvikler seg i samme retning og at Statped skal fremstå som ett felles nasjonalt støttesystem. En tydelig profil og likeverdige tjenester skal gjelde for hele landet (ibid). En slik omorganisering og utviklingen av de flerfaglige sentrene vil foregå over tid. I meldingen legges det frem at den vil gå over to faser, der den første fasen går ut på å få en ny organisasjon på plass. I den andre fasen skal det nye Statped utvikles. Endringene dreier seg om at den flerfaglige profilen skal styrkes, tjenesteprofilen skal endres, nye arbeidsmåter skal etableres og samarbeidsformer skal utvikles både innad i Statped og mellom Statped og deres

samarbeidsinstanser. Det vil være Utdanningsdirektoratets ansvar å lede den første fasen av omstillingsprosessen, mens ansvaret for den andre fasen vil ledelsen for Statped ta seg av, med føringer gitt fra Utdanningsdirektoratet. I St.meld. nr.18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremmes det som mål at hele prosessen skal gjennomføres i løpet av en fem års periode.

I Stortingsmelding nr. 18 (2011) fremmes behovet for spesialpedagogisk kompetanse i skole, barnehage og samfunnet for øvrig. I Norge er det hovedsakelig to mulige retninger til en masterutdanning i spesialpedagogikk. Opptak til de to masterstudiene gjøres på grunnlag av en lærerutdanning, eller på grunnlag av en teoretisk bachelorgrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Midtlyng- utvalget peker både på behovet for spesialpedagogisk kompetanse samtidig som de stiller seg kritisk til ”de disiplinorienterte masterutdanningene” (ibid). Det her snakk om masterutdanninger som bygger på en bachelorgrad i pedagogikk/ spesialpedagogikk. Utvalget foreslår derfor at profesjonsorienteringen styrkes ved at man får en større praktisk pedagogisk orientering, samtidig som det stilles krav til praksis i studiene og rådgivning ved starten av yrkeskarrieren. Videre mener utvalget at spesialpedagoger med lærerutdanning har praktisk pedagogisk utdanning og dermed den nødvendige profesjonsorienteringen (ibid). I St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) redegjøres resultatene av nylig gjennomført kartlegging av masterutdanningene i spesialpedagogikk. Her kommer det frem at masterutdanningene i spesialpedagogikk har mange ulike betegnelser. Samtidig fremmes det at innholdet og spesialiseringene innenfor de ulike masterutdanningene er varierende og at de har endret seg i takt med faglig og politisk utvikling på det spesialpedagogiske feltet (ibid). I samme undersøkelse gir representanter fra kompetansemiljøene ved universiteter, høyskoler og Statped uttrykk for at det er et for stort mangfold av pedagogiske/ spesialpedagogiske utdannelser, og at dette har uheldige konsekvenser.

Departementet ønsker å ta initiativ til en kartlegging av spesialpedagogiske utdanninger på bachelornivå som tilbys både av universiteter og høyskoler og eventuelt andre tilbydere. En slik oversikt har med hensikt å supplere den eksisterende oversikten over masterutdanninger for å gi en samlet status for spesialpedagogiske utdannelser. Departementet støtter seg samtidig til de spesialpedagogiske kompetansemiljøenes ønske om samarbeid. Tettere samarbeid mellom universiteter og høyskoler som tilbyr spesialpedagogiske utdannelser, vil i tillegg være en del av de pågående prosessene for samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon. Dette avhenger derfor av hjelp fra de frivillige prosessene i sektoren, slik at studietilbudene

kan samordnes på en måte der utdanningsinstitusjonene i felleskap er med på å sikre at utdanningsprogrammene responderer på behovene i praksisfeltet (ibid). I St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) legger Departementet frem at de slutter seg til Midtlyng-utvalget sin vurdering om at det i fremtiden hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med førskolelærer og lærerbakgrunn. Argumentene for en slik vurdering er at spesialpedagogene med lærerbakgrunn har både en faglig og en praktisk-pedagogisk kompetanse gjennom sin undervisningskompetanse, noe som mangler hos personer med en teoretisk spesialpedagogisk utdanning. Videreføringen av dette argumentet knyttes opp mot at spesialundervisningen handler om opplæring i ulike fag, og at samfunnet derfor trenger spesialpedagoger som kjenner barnehagen og skolen fra innsiden og som kan undervise (ibid). Departementet mener også at det er viktig å fortsette utdanningen av kandidater til rådgivning og forskning. Til grunn for dette legges det vekt på at kandidater med masterutdanning i spesialpedagogikk som bygger på en bachelorgrad i pedagogikk/ spesialpedagogikk, har en solid teoretisk utdanning, som vil være verdifull i mange sammenhenger og yrker. Departementet mener derfor at disse utdanningene bør supplere hverandre i fremtiden (ibid). Videre i meldingen gis det uttrykk for utdanningsinstitusjonenes ansvar for å tydeliggjøre vitnemålet slik at man vet hvilken kompetanse studentene sitter med. Statped fremheves videre som en sentral bidragsyter i spesialpedagogiske utdanningsprogrammer, særlig med tanke på praksisopplæringen. Det vil derfor på noen fagområder være nødvendig at ansatte fra Statped kan bidra med sin kompetanse både når det gjelder som forelesere og som veiledere. Ut ifra Departementets vurderinger bør dette samarbeidet videreutvikles og systematiseres i større grad. Derfor vil Departementet ta initiativ til at det etableres partnerskapsavtaler mellom Statped og universitetene og høyskolene (ibid).

Departementet ønsker videre å nedsette en ekspertgruppe for å gjennomgå og komme med forslag til forbedringer i dagens spesialpedagogiske forskning og utdanningstilbud. Programmet heter *Utdanning 2020* og er et tiårig forskningsprogram (ibid). Programmet skal bidra til å stryke kunnskap rundt politikkutvikling, forvaltning, profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse. Programmet skal finansiere forskning innenfor fire temaområder som tar for seg: utdanningens mål, innhold, undervisning-og arbeidsområder. Vurderingsformer, læringsprosesser og læringsutbytte. Styring, ledelse og organisering av utdanningsinstitusjoner. Samt utdanning og samfunn (ibid).

6.2 Kompetanse

I Norges offentlige utredning nr. 8, om kompetanseutvikling i barnevernet defineres kompetanse som følgende: ”Å kunne, vite og ville noe som har verdi i livssammenheng” (2009 s. 84). Ut ifra definisjonen handler dette om at man er i stand til å mestre relevante funksjoner og oppgaver. Det kan dreie seg om utførelsen av bestemte ferdigheter og handlinger, evnen til innsikt og dømmekraft, kunne være kreativ og problemløsende samt å besitte etiske holdninger (ibid).

Videre i utredningen (2009) påpekes det at pedagogisk kompetanseteori ofte anvender kompetansemål for å klargjøre hva som er opplæringssystemets viktigste mandat. Betydningen av dette er å gi en operasjonalisering av de generelle målformuleringene i skolelov og læreplanverket. Kompetansemålene tar for seg praktisk dyktighet, kunnskaper og holdninger samt andre personlige egenskaper. Det dreier seg både om synlige og usynlige personlige egenskaper, og ytre og indre kvalitet (ibid). Kompetansemålene består av fem punkter som vil bli nærmere beskrevet under.

Ferdighetskompetanse tar for seg ulike ferdigheter som setter en i stand til å mestre dagliglivets gjøremål. Dagliglivskompetansen danner grunnlaget for å kunne ta vare på seg selv og være aktør i eget liv (ibid). *Kognitiv kompetanse* handler om innsikt, oversikt og kulturkompetanse som gjør at barn og unge kan være delaktige når det kommer til kunnskap om mennesket, samfunnet, kultur og natur. Den kognitive kompetanse tar også for seg innsikt i egen læringsprosess, som er et sentralt kompetansemål (ibid). *Etisk og moralsk kompetanse* har fokus på at mennesket evner å leve i samsvar med grunnleggende verdier og normer. Her kreves det innsikt, empati og vilje til å gjøre det som er godt. *Sosioemosjonell kompetanse* tar for seg mestring av sosiale spilleregler samt å kunne kontrollere egne impulser og uttrykk for følelser. Dette er en grunnleggende personlig kompetanse når det kommer til å ha et godt sosialt felleskap, harmoni og stabilitet. Samtidig å evne å ha et balansert forhold til seg selv og sitt livsmiljø (ibid). *Holdningskompetanse* handler om et bredt register av personlige grunntrekk. De kan beskrives som en opplevelse og atferdsberedskap. Å ha konstruktive holdninger til seg selv, til arbeid og felleskap med andre, kan bidra til å være en personlig ressurs for livskvalitet og et verdig liv (ibid).

Breilid (2007) viser til at kompetanse handler om ”å vite noe, å få til noe og dermed ha myndighet til å gjennomføre noe” (Breilid, 2007, s.145). Han påpeker at denne overordnede

definisjonen savner prosessdimensjoner som kan aktualisere handling og kompetanse som en ”bevegelse”, noe ”ikke-konstant” (ibid). Breilid (2007) legger videre vekt på at definisjonen av adjektivet ”kompetent” gir assosiasjoner til faglige dimensjoner. Det viser til at den som er kompetent har en formell utdanningsbakgrunn, nødvendige teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter (ibid). Kompetanse begrepet kan brukes i alle livets sammenhenger og situasjoner, ettersom vi kan være kompetente i skole, arbeidsliv, i fritiden, når vi er alene og i samhandling med andre. Videre legges det vekt på at kompetanse og det å være kompetent ofte kan forstås som det ”sluttproduktet” som læringsprosesser bør innebære (ibid). Men i det moderne samfunn kan en slik forståelse være vanskelig å akseptere. Sett i sammenheng med den raske samfunnsutviklingen som innebærer at mennesket i større grad må være prosessorientert med tanke på at kravene til kompetanse for den enkelte endrer seg i takt med utviklingen. Blant annet når det kommer til teknologi, økonomi og familiestruktur (ibid). Kompetanse må derfor innebære noe mer enn det å være faglig kompetent. Evnen til å se sammenheng i livet, til tross for at man utsettes for belastninger, vil derfor være en kompetanse som vil være viktig i en stadig mer uoversiktlig hverdag (ibid).

Med utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) vil jeg se nærmere på hvordan Kunnskapsdepartementet ser på kravene til kompetanse i barnehage og skole.

Kunnskapsdepartementet skriver innledningsvis at kravene til lærerens kompetanse har endret seg ettersom utdanningssystemet har blitt tilgjengelig for alle. Videre skriver Departementet at det er behov for mer spesialisert og målrettet kompetanse dersom barnehagen og skolen skal møte mangfoldet av barn og unges ulike forutsetninger og behov. Det at vi i dag har tilgang til, og et mål om utdanning for alle gjør at dagens utdanningssystem omfatter barn, unge og voksne med større og varierte forutsetninger og behov, sammenlignet med situasjonen for bare noen tiår tilbake. Dette har i tillegg ført med seg endringer i synet på lærerens rolle i opplæringen. Tidligere var lærerens rolle å undervise i fag, uten å ha spesielt ansvar for tilpasning eller oppfølging (ibid).

Haug referert i St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremmer at det i tråd med samfunnsutviklingen er behov for en lærerkompetanse midt i variasjonsbredden som alle barn og unge samlet på et sted vil representere. Ettersom denne variasjonen er så stor, mener han at en inkluderende skolen ikke tjener på et tydelig skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, og mellom allmennpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk

kompetanse (ibid). Gjessing (1972) påpekte det samme da han understreket at målet om å utvikle en skole for alle, ville bidra til økt behov for spesialpedagogisk kompetanse. Det ble derfor anbefalt at lærere fikk innføring i det spesialpedagogiske fagfeltet i sin grunnutdanning, for videre å øke dekningen av spesialpedagoger i grunnskolen. Videre ble det anbefalt at spesialpedagoger med høy utdanning kunne arbeide som veiledere og rådgivere for lærere og skoleledere, for å bistå dem i arbeidet med å forbedre opplæringen til elever med behov for hjelp og støtte (ibid). Tangen (2008) fremmer som nevnt tidligere at de overordnede målene innenfor spesialpedagogikken er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne. Dette fører med seg to sentrale oppgaver: for det første må man forebygge slik at vansker og barrierer ikke får oppstå eller utvikle seg, og for det andre avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede finnes (ibid). I dagens utdanningssystem er dette oppgaver som blir sett på som allmenpedagogiske. Dette synliggjøres i læreplanverket som i stadig større grad legger vekt på at alle lærere skal ha evnen til å tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring var tidligere et ansvar for et fåtall av spesialpedagoger, men blir i dag sett på som en naturlig del av lærerkompetansen. Ulike fagområder og temaer som tidligere hørte inn under spesialpedagogikken og spesialpedagogenes arbeidsfelt, faller i dag inn under en del av kunnskapen, ferdighetene, holdningene og den generelle kompetansen samfunnet har behov for at alle lærere og pedagogiske ledere skal ha. Den stadige økningen til ambisjonene om inkludering har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk. Det fører med seg at allmenpedagoger må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer (St.meld. nr. 18, 2011).

6.3 Kompetansen i barnehagen, førskolen, grunnskolen

Den spesialpedagogiske kompetansen til barnehageansatte er i følge PP-tjenesten referert i St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) tilfredsstillende, men det forekommer allikevel store variasjoner mellom ulike barnehager. Kompetansen til barnehageansatte vurderes til å være best innenfor områdene språk/ kommunikasjonsvansker og psykososiale vansker/ atferdsvansker. Kompetansen vurderes til å være lavest innenfor spesifikke vanskeområder som syn, hørsel og autisme. For systemrettet arbeid blir barnehagepersonalets kompetanse vurdert til å være størst når det gjelder inkludering av barn med spesielle behov i

barnegruppen, samarbeid med foreldre og tilrettelegging av overgangen til skole (ibid). Førskolelærere og spesialpedagoger er de som i størst grad gjennomfører ulike spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2011) oppgir allikevel at 40 prosent av kommunene og 12 prosent av barnehagene benytter seg av personale uten faglig kompetanse. Videre refereres det til styrer i barnehagen som oppgir at pedagogisk leder, spesialpedagog og styrer har det overordnede ansvaret for planlegging og fastsetting av innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen. Det fremheves fra barnehagemyndighetene at PP-tjenesten er en sentral aktør i forhold til dette arbeidet (ibid).

Dagens førskolelærerutdanning er organisert som et treårig bachelorstudium (ibid). Utdanningen tilbys ved 20 institusjoner for høyere utdanning, derav tre universiteter, tre private og 14 statlige høyskoler. Innholdet i førskolelærerutdanningen er fastsatt i *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* (2009). Det som kommer frem av rammeplanen er at studentene skal ha kunnskap om førskolebarn som har behov for særskilt hjelp og støtte, og om deres familier. De skal i tillegg vise innsikt i barnehagen som en del av det offentlige hjelpeapparatet. Studentene skal samtidig kunne tilrettelegge for en inkluderende barnehage, kartlegge og iverksette tiltak for barn med behov for særskilt hjelp og støtte. Et sentralt moment å påpeke er at det er opp til den enkelte utdanningsinstitusjon å avgjøre hvor mye spesialpedagogikken skal vektlegges i studiet (ibid). NOKUT referert i St.meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjort en evaluering av førskolelærerutdanningen i perioden 2008-2010. I denne evalueringen skriver NOKUT at de områdene som har stor samfunnsmessig og førskolepedagogisk betydning og som allerede er nevnt i dagens rammeplan, ikke får innpass i utdanningene (ibid). Det dreier som om temaer som er knyttet til barns læring, problemstillinger knyttet til språk og språkopplæring og til det økende kulturelle mangfoldet i barnehagen. NOKUT anbefaler derfor at førskolelærerutdanningen får en ny rammeplan som er mindre detaljert, og at enkelte temaer bør strykes i rammeplanen (ibid). Videre anbefales det at spesialpedagogikken gjøres mer eksplisitt og styrkes innenfor pedagogikkdelen av utdanningen. Det gjelder særlig i forhold til barn med vanskelige oppvekstsvilkår som må få hjelp tidlig. De anbefaler derfor at man skal ha mulighet til å kunne ta spesialpedagogikk som fordypningsenhet, noe som det i dagens rammeplan ikke har åpenhet for (ibid).

Bele (2010), har i sitt studie om *læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse- og viktige kilder for kompetanseutvikling*, undersøkt kompetansenivået og kompetansebehovet

ved 26 grunnskoler med et representativt utvalg fra 16 kommuner. I denne undersøkelsen fant Bele (2010) at 31 prosent av lærerne hadde formell kompetanse i spesialpedagogikk. Mens over halvparten av disse hadde 30 studiepoeng, og 39 prosent hadde mer studiepoeng enn dette. Undersøkelsen viser allikevel at 50 prosent av alle lærere i utvalget gir spesialundervisning, noe som dermed er langt flere enn de 31 prosentene som hadde formell spesialpedagogisk kompetanse. Bele (2010) finner i sitt studie at formell spesialpedagogisk kompetanse er det som i hovedsak gjør at lærerne føler selvsikkerhet og trygghet i spesialundervisningen. Videre har Bele (2010) også undersøkt hvilke kilder lærere mener er viktige for egen utvikling i læreryrket. Flertallet av lærerne både i ordinær opplæring og lærere som har spesialundervisning, fremmer at personlig refleksjon over sin egen praksis, grunnutdanningen som lærer og samarbeid mellom kollegaer er de viktigste kildene til utvikling. Det viser seg at kollegasamarbeidet er viktigere for lærere som utfører spesialundervisning enn for lærere som ikke har spesialundervisning. Halvparten av lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse legger vekt på at deltakelse i etter og videreutdanningstilbud er viktig for egen utvikling. For lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse gjelder det for tre av fire. I forhold til deltakelse på konferanser og faglitteratur oppgis dette som mindre viktig kilder for alle lærere, men det oppgis også her at lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse ser på dette som viktigere enn hva øvrige lærere gjør (ibid).

7 Data

Ved transkribering av intervjuene ble mine informanter gitt en I for informanter, samt et nummer fra 1-4. Da jeg skulle presentere dataene og senere drøfte så jeg at en slik inndeling fort ville bli uoversiktlig. Derfor har jeg valgt å gi mine informanter fiktive navn slik at kapittel 7 og 8 blir mer tilgjengelig for leseren. De tre informantene som arbeidet som øvingslærere ga jeg navn som begynte på P (for praksisveiledere), mens de to andre informantene ga jeg navn som begynte på U (for Utdanningsforvaltningen). Jeg har valgt å sette utsagn som er direkte sitat fra informantene i kursiv, slik at leseren lettere kan skille mellom hva som er informantenes stemme og hva som er min egen.

7.1 Informantenes bakgrunn

Mine informanter hadde alle ulike bakgrunn. Derfor har jeg kort valgt å presentere deres bakgrunn før resultatene presenteres.

Pia, informant 1, har utdanning i norsk hovedfag, historie mellomfag, religionshistorie grunnfag, pedagogisk seminar, norsk som andrespråk, latin forberedende, fonetikk og språkvitenskap, samt rådgiverutdanning. I tillegg har hun arbeidet som øvingslærer i 6-7 år.

Pernille, informant 2, har førskolelærerutdanning. I tillegg har hun 1, 2, 3 og 4 avdeling fra Institutt for spesialpedagogikk. Videre har hun to spesialiseringer i psykiatri, den ene klinisk pedagogikk og den andre nevropsykiatriske problemstillinger. Hun har arbeidet som spesialpedagog på ulike nivåer i syv år og som øvingslærer i syv år.

Petra, informant 3, har 1 og 2 avdeling juss fra Universitetet i Oslo. I tillegg har hun hovedfag i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun har jobbet som spesialpedagog i 11 år og som øvingslærer i 11 år.

Ulla, informant 4, har hovedfag i pedagogikk med 1. avdeling spesialpedagogikk og engelsk grunnfag, i tillegg har hun noe teologi. Hun har arbeidet i Forvaltningen siden 2004.

Ulrikke, informant 5, er utdannet cand.ped og har spesialisering i pedagogisk psykologisk rådgivning. I tillegg har hun 1. avdeling juss og grunnfag i pedagogikk. Hun har arbeidet i Forvaltningen siden 2004.

7.2 Intervjudata (ekspertintervju)

Transkriberingen av intervjuene ble gjort så autentisk som mulig, men ved presentasjonen av data så jeg det som nødvendig å skrive om enkelte av sitatene for å få klarere frem hva informantene mente å uttrykke.

7.2.1 Erfaring med studenter (øvingslærere)

- i. Hvor kommer studentene fra? Hvilke universiteter og høyskoler
 - Arbeider du både med å veilede bachelor og master studenter
 - Har du observert forskjeller mellom studentene

Det var kun en av informantene som hadde erfaring med studenter fra andre steder enn institutt for spesialpedagogikk. Petra illustrerer sine tanker ved å fortelle: *”Vi har ved en annen anledning hatt studenter fra PFI (Pedagogisk forskningsinstitutt), universitetet i Oslo, og opplever det som to helt ulike studentgrupper”*. Vedrørende forskjellene mellom studentene gjør Petra seg mange tanker omkring dette og velger å sammenligne ISP og PFI: *”Det er en markert endring, en forskjell på kunnskap om nevrologiske tilstander, hjernefunksjoner, barne psykiatrisk utvikling, der kan faktisk PFI studentene vesentlig mer (...)”*. Petra fortelle videre at endringene har blitt større med årene: *” De siste årene har ISP utviklet seg mer fra det nevrologiske synspunktet og i retning av forståelse av kropp og menneskets utvikling, i et annet bilde enn det vi forholder oss til her (...)”*. Videre gir hun uttrykk for at dette gir utslag i studentenes kunnskaper *” Det virker som studentene fra PFI har mer kunnskap om normal funksjoner hos barn, og mer kunnskap om avvik. Det skulle jo faktisk ikke vært sånn (...)”*.

- Hvilke kompetanse legges det vekt på, personlig, faglig (teoretisk), praktisk?

Her deler informantene seg litt i forhold til hvilken kompetanse de legger mest vekt på i perioden de er ute i praksis. Pia mener at universitetet legger vekt på følgende: *” Å se den teorien de har lært sammenholdt med praksis de får, og prøve å holde det sammen”*. Pernille og Petra er mer opptatt av hvilken kompetanse som gjør seg gjeldene på arbeidsplassen der de jobber. Pernille forteller videre hvilken kompetanse hun legger vekt på: *” Det er den praktiske og den faglige. Den personlige har de med seg, men de jobber med det innenfor den praktiske delen”*. Både Pernille og Petra gir uttrykk for at de jobber mye med å lære studentene ulike måter å fremstå på i nærvær med barn, ungdom, foreldre og

samarbeidspartnere. Petra gir videre uttrykk for at studentene som er i praksis hos henne må forholde seg til barn i veldig mange ulike situasjoner: *”Vi samarbeider nokså tett med ISP så vi har sagt en del om hva slags studenter vi kan ha, så de har blitt flinkere til å finne noen som på en måte kan passe inn (..).”*

7.2.2 Føringer fra Universitetet (øvingslærere)

- ii. Hvilke former for støtte og veiledning får du som praksisveileder?

Her stille alle tre informantene seg enig i at de alltid kan ta kontakt med universitetet hvis det er noe de lurer på. Pernille sier følgende: *”Jeg vet at jeg alltid kan ta kontakt med instituttet hvis det er noe jeg lurer på. Etterhvert syntes jeg det har blitt bedre og bedre (...).”* Petra forteller at hun ikke er noe flink til å ta imot det hun får tilbud om, til tross for at tilbudet er der: *”Jeg syntes ikke det har vært relevant for meg, og det er litt tidkrevende”*. Pernille og Petra forteller at de også får et skriv midtveis i praksisperioden, der de kan melde tilbake til instituttet hvis det er noe de lurer på.

- iii. På hvilken måte formidles din vurdering av studentenes kompetanse (til universitetet og studentene)

Alle informantene forteller at de gir en skriftlig vurdering av studentene gjennom et skjema som sendes videre til universitetet. Pia gir uttrykk for følgende: *”Jeg prøver faktisk å gi en spesifikk vurdering, men det blir jo veldig kort da (...).”* Pernille forteller hva hun skriver inn, og legger vekt på at det er studentene det er viktig for: *”Jeg skriver inn sterke sider og sider jeg anbefaler de å jobbe videre med i neste periode. Jeg tenker at det jeg sender til skolen det blir sikkert oppbevart, og muligens lest”*. Petra forteller at evalueringsskjema er veldig forenklet.

- iv. Finnes det egne veiledergrupper der praksisveiledere utveksler erfaringer i forhold til det å veilede studenter?

Hva legges det eventuelt vekt på i slike grupper?

Informantene stiller seg litt ulikt vedrørende spørsmålet om veiledergrupper. Pia svarer følgende: *”Vi har hatt noen sånne møter på universitetet, ja (..).”* Som den eneste kunne Pia fortelle at det legges vekt på det faglige innholdet, mens det samtidig legges vekt på at de som praksisveiledere tør å si ifra om forhold som kan endres: *”De vil nok gjerne ha oss med i*

en dialog fra universitetet". Pernille gir ikke uttrykk for at universitetet tilbyr noen form for veiledergrupper og forteller at de heller organiserer dette på arbeidsplassen. Hun sier følgende: *"Dette er et arbeidssted som vektlegger det å ha studenter ganske høyt, så alle deltar sammen hvis de har oppgaver som studentene enten kan være med på eller gjøre. Det er et felles ansvar å bidra"*. Petra svarer sammenfallende med Pia om at de inviteres til ISP to ganger i halvåret. Men hun sier: *"Det er ikke noe sånn gruppeopplegg"*. Videre forteller hun at hun kjenner mange av de andre øvingslærerne og at de ofte møtes og prater om hvilke tanker de har omkring arbeidet som øvingslærer.

v. Hvordan vil du evaluere ditt eget arbeid som praksisveileder?

Pia gir uttrykk for at arbeidet som øvingslærer kan variere fra år til år, og at det avhenger av studentene man skal veilede. Hun forteller videre at ettersom det er en dialog og en veiledningssituasjon så er man avhengig av den man veileder, og hvordan oppfølgingen blir. Pernille forteller at studentene som kommer til henne er ganske heldige ettersom hennes arbeidsplass er veldig relevant for psykososiale vansker. I forhold til sitt eget arbeid som øvingslærer gir hun uttrykk for følgende: *"Jeg har jobbet i så mange år, og har såpass mye erfaring at jeg ser i større grad egne sterke og svake sider uten å være utrygg på det"*. Hun forteller videre at dette er en av de funksjonene hun fyller på en grei måte. Pernille sier at hun arbeider som øvingslærer fordi hun syntes det er spennende å ha studenter som kommer med spørsmål hun selv ikke har tenkt over, og at de følger henne i den jobben hun utfører. Petra forteller at hun syntes det er vanskelig å se seg selv utenifra, men at hun forsøker å bruke tid med studentene nesten hele tiden. Hun trekker inn eksempel fra da hun selv var student og forteller følgende om hennes egen erfaring fra praksis: *"Jeg syntes jeg hadde det helt pyton, det var utrolig kjedelig og det var sånn bortkastet tid. Så da prøver jeg å putte inn så mye vi bare kan"*. Hun gir uttrykk for at hun føler at hun kan stå for den jobben hun gjør, og at det er et systemresultat ettersom alle på hennes arbeidsplass tar seg av studentene.

7.2.3 Organisering av utdanningstilbudene (alle)

vi. I Norge finnes 16 ulike studiesteder som tilbyr masterstudier innen spesialpedagogikk, har du noen erfaring med dette? Eventuelt hvilke tanker gjør du deg omkring dette? Alle tre øvingslærerne har erfaring med masterstudier på ulike høyskoler i landet. Pia forteller at nivået ikke er godt nok sammenlignet med universitetet. Pernille og Petra har begge

arbeidet med å forelese på ulike høgskoler. Petra er den eneste som har forelest på masternivå og hun forteller følgende: *”Min oppfatning var at høgskolen i Buskerud hadde alt for lavt nivå, så det sluttet vi på, hadde ikke lyst til å bidra til det”*. Pia og Petra trekker begge frem at de ser forskjeller på det teoretiske nivået. Pia sier: *”Den respekten for teori og kunnskap, at man er åpen for å se praksis og teori veldig i sammenheng. Det syntes jeg universitetet i Oslo gjør eksemplarisk etterhvert”*. Petra utdyper videre sine tanker omkring forskjellene på vektig av ulik teori og litteratur, og sier: *”Det virker som det er en veldig forskjell, og det tror jeg henger sammen med at spesialpedagogikk er for det første ikke en beskyttet tittel, og det er ikke en helhetlig forståelse av hva spesialpedagogikk er”*. Petra gir også uttrykk for hvilke erfaringer hun selv har fra ISP og hun er opptatt av at man må kunne ting som etterspørres i virkeligheten: *”Har ISP en kobling ut i skolehverdagen som tilsier at de vet hvilke ferdigheter som etterspørres (...)?”*. Videre reflekterer hun rundt i hvilken grad ISP sørger for at det de leverer er anvendbart i virkeligheten. Hun trekker også frem at dersom høgskolene har en spesifikk og entydig måte og tenke spesialpedagogikk på, og ISP har en annen så burde de markedsført det. Hun mener at dette ville bidratt til å gi en bredde i utdanningstilbudet: *”Det er ikke så lett å se hva ISP står for og enda mindre skjønner du av høgskolene”*. Petra trekker frem Kunnskapsløftet som et eksempel, der man spesifiserer hva man skal kunne når man er ferdig og sier: *”Jeg er ikke helt klar på hva man skal kunne når man er ferdig på ISP”*.

De to andre informantene forteller at de ikke har så mye erfaring med dette annet enn hva de selv har studert ved universitetet i Oslo. De sier videre at de likevel har erfart noe av det gjennom sin jobb. Ulrikke forteller: *”Det generelle inntrykket er vel at det er veldig variert, både hva man kaller det, altså innholdet både i master/bachelor nivået og hva man har av krav, og hva man kaller disse masterprogrammene”*. Ulla forteller at hun tenker at mangfoldet må få noen konsekvenser i forhold til den kompetansen som allerede finnes. Hun stiller seg derfor spørrende, og sier: *”Møter utdanningen behovet og hva er egentlig behovet?”*.

- vii. I St. Meld. 18 støtter Kunnskapsdepartementet seg på Midtlyng utvalget sin vurdering om at det i fremtiden kun bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn. Hvilke tanker gjør du deg omkring en slik vurdering?

Øvingslærerne stiller seg litt ulikt i forhold til lærerbakgrunn blant spesialpedagoger. Pia har selv bakgrunn som lærer og trekker frem at det sikkert kan være en fordel å ha undervist, men

trekker frem utdannelsen fra ISP og sier følgende: *"Etterhvert så tror jeg at man kan bli en god spesialpedagog med bachelor uten lærerutdanning"*. Pernille har førskolelærerbakgrunn, men trekker frem betydningen av et tverrfaglig samarbeid mellom spesialpedagoger og førskolelærere. Hun trekker samtidig frem forskning som viser til det å komme inn så tidlig som mulig: *"Jeg tenker at spesialpedagogen i mye større grad bør være til stede i barnehager og jobbe mot, både å heve generell kompetanse og fange barna tidlig"*. Petra forteller at hun har sittet i Flatø-utvalget som utleverte noe rett etter Midtlyng-utvalget, og sier seg ikke nødvendigvis enig i deres vurdering. Hun trekker frem at uavhengig av bakgrunn må man gis kunnskap som er anvendbar i virkeligheten. Hun sier at det på mange måter kan være en fordel å ha lærerutdannelsen for da kan man undervise: *"Men jeg tenker at spesialpedagogen skal ikke nødvendigvis undervise i stor klasse, men de skal bistå læreren med å legge til rette. Da er evnen til kommunikasjon og relasjon mye viktigere enn ren undervisningskompetanse"*.

De to andre informantene ønsket ikke å uttale seg om utvalgets vurdering, så jeg vil kun trekke frem noen av deres tanker, samt forvaltningens erfaringer. Ulla sier følgende om hva hun tenker: *"Det viktigste må jo være at man utdanner spesialpedagoger i forhold til det behovet eleven har"*. Ulrikke forteller videre om hva de som en fagforvaltning kan være opptatt og bekymret over. Det dreier seg om at de ser at skolene mangler kompetanse til å ta seg av mangfoldet av elever, noe som synliggjøres gjennom de som melder om behov til sin lokale PP-tjeneste og gjennom det Statped rapporterer inn til forvaltningen. Ulrikke sier: *"Om det betyr at man skal eller skal ikke ha lærerbakgrunn har sånn sett ikke så veldig mye å si for oss. Men vi ser at skolen mangler kompetanse så det har vi en grunnleggende bekymring for"*.

- vi. Hvordan kan man få dekket behovet for kompetanse om psykososiale vansker, dersom man skal følge St. Meld. 18 sitt forslag om at spesialpedagoger skal være lærerutdannet? (øvingslærere)

To av de tre øvingslærerne hadde tanker omkring det å få dekket behovet for kompetanse om psykososiale vansker. Pia ga uttrykk for at hun ikke var kvalifisert til å svare på spørsmålet. Pernille forteller at hun ikke vet så mye om de nye retningslinjene, men hun legger vekt på at den spesialpedagogiske opplæringen, og fleksibilitet i å organisere opplæringen i tråd med elevenes muligheter ikke syntes å være i fokus. Hun sier: *"Skal man tenke psykososiale vansker må man jobbe utradisjonelt og holdningsmessig, både versus eleven og systemet"*. Hun peker samtidig på at det ikke gis mye rom for dette innenfor ordinære

opplæringsinstitusjoner. Petra forteller videre om hennes begrensede erfaringer fra lærerskolen og gir uttrykk for følgende: *"Jeg tenker at lærerskolen ikke vektlegger psykososiale vansker. De er heller ikke opptatt av lærers klasseledelse eller evnen til å drive proaktiv forebyggende ledelse, slik at psykososiale vansker i stor grad kan forebygges"*. Hun legger samtidig vekt på det er ikke gitt at en spesialpedagog som har lærerutdannelse er bedre egnet til å jobbe med barn med psykososiale vansker, enn en spesialpedagog med fordypning.

vii. I St. Meld.18 legges det frem at Statped skal omorganiseres.

Hva er de viktigste gevinstene med en slik omorganisering, hvilke negative konsekvenser vil det kunne ha?

De tre øvingslærerne hadde ulik kjennskap til omorganiseringen av Statped. Pia forteller at hun syntes man må være forsiktig med å desentralisere kunnskapsinstitusjonene for mye ettersom dette kan føre til at man taper kompetanse og faglig soliditet. Hun mener at dette er et viktig argument for å samle det. Hun påpeker allikevel: *"Det kan bli for mye dilettanteri med å spre det"*. Pernille forteller at hun selv har jobbet ved Torshov kompetansesenter og det var ved forrige gang det var nedlegging. Grunnen til at de skulle legge ned var at Statped ønsket flere folk ut i PP-tjenesten. Pernille forteller fra sine erfaringer at det ikke ble sånn. Rundt dagens omorganisering sier hun følgende: *"Hvis man legger ned kompetansedelen så hindrer man fagutvikling"*. Hun peker samtidig på at ettersom kommunene er så ulike og har så ulik tilgang til fagfolk, vil det bli et veldig ulikt tilbud. Petra sine erfaringer med kompetansesentrene er at de har til dels overlappende virksomhet og at de befinner seg som en tredjelinje-instans. Hun sier: *"Det kan tenkes at det blir lettere å få oversikt hvis de er knyttet til helseregionene"*. Hun er samtidig opptatt av å ivareta de fagmiljøene som allerede er bygget opp.

De to andre informantene vektlegger at det er flere viktige ting med omorganiseringen av Statped. Ulla tar for seg noen av de viktigste punktene: *"At Statped kan gi mer likeverdige tjenester, i større grad likeverdige tjenester til alle som har behov. At Statped kan bidra til å styrke og støtte PP-tjenesten bedre, sånn at PP-tjenesten kan gjøre en bedre jobb, få bedre samordning"*. Ulla forteller at måten dette skal gjøres på er gjennom en organisatorisk omstilling og at Statped skal jobbe på en ny måte. Hun legger vekt på følgende: *"Det er jo først og fremst en omstilling som skal sørge for bedre tjenester til de gruppene som har mest behov"*. Ulrikke legger til at det å få opp bevisstheten om Statped er noe de ser på som veldig

positivt. Til grunn for dette legger hun til at den modellen og den måten å organiseres de spesialpedagogiske tjenestene i et tredjelinje system, slik det har vært til nå, har vært alt for skjult. Ulrikke svarer følgende på spørsmålet om de negative konsekvensene: *”Vi har jo ikke mulighet til å kunne spå om det er noen negative konsekvenser, så vi forholder oss på en måte bare til de premissene om at dette skal være en kvalitetsreform”*. Ulla legger til at omorganiseringen er en slags innrømmelse av at nå skal innsatsen settes inn for å styrke skolene og PP-tjenesten. Hun forteller at det i en overgangsperiode kan bli noen kortsiktige konsekvenser, men på lang sikt har hun en tro på at det skal bli bedre for mange flere: *”I dag er det bra for noen få, men vårt mål er jo at skal bli bedre for flere”*.

viii. Vil det influere på det arbeidet du utøver i dag (øvingslærere)?

De tre øvingslærerne sier at omorganiseringen ikke direkte vil influere på det arbeidet de utøver. Pernille sier følgende: *”Å ha noen som er særs dyktige på små områder forsvinner ikke selv om man ikke vil ha kompetansesentre. Det vil innebære at det vil utvikles nye sentre”*. Petra peker på noe av det samme som Pernille i forhold til de som kan mye om små områder: *”Vi hadde nok sikkert funnet dem om de var regionale enheter også”*.

7.2.4 Utøvelse av eget arbeid (øvingslærere)

x. Hva opplever du som mest berikende med det arbeidet du har?

De tre informantene jobber tett med barn og unge hver dag, noe som kommer til uttrykk gjennom måten de reflekterer rundt det arbeidet de har. Pia forteller: *”Møte med ulike ungdommer i en verden jeg ikke kjente fra før, en verden fjern fra Blindern*. Hun legger vekt på at det er et veldig spennende arbeid, og at hun kan bruke sin kunnskap i møte med mennesker fra ulike deler av verden: *”Den måten de blottstiller seg på syntes jeg er rørende”*. Pernille svarer følgende på sine opplevelser: *”At jeg kan være med på å gjøre forskjell i folks liv. Rett og slett”*. Petra stiller seg sammenfallende med Petra sine opplevelser i forhold til det å bidra til å gjøre noe betydningsfullt for de hun arbeider med: *”Det at jeg noen ganger kan gå hjem fra jobben min med en opplevelse av at jeg har bidratt til at livet blir litt enklere for noen mennesker”*.

xi. Hva opplever du som det mest utfordrende eventuelt problematiske i ditt arbeid?

Alle de tre informantene trekker frem at dersom de står midt oppi mange tunge og triste saker samtidig kan det være tungt å bære. Pia forteller: *"Du får innblikk i en del forhold som du har lyst til å gå videre med, noen ganger må du jo gå videre. Men du får så mange triste historier som kan være tunge å bære"*. Pernille peker på at forholdene rundt kan være med på å avgjøre enkeltmennesker sin skjebne: *"Når jeg er nødt til å se at på grunn av manglende tiltak i hjem og på skolen, manglende relasjonell kompetanse er så marginalt at det barnet vil komme til å gå rett pokker i vold"*. Petra forteller om sine utfordringer på følgende måte: *"Når vi får inn akutt plasserte barn som har vært utsatt for veldig store overgrep, og som har erfaringer og måter og håndtere livet på som er så negative at vi vet at det skal godt gjøres om han ikke sitter i fengsel om ti år. Hvis det kombineres med at det er mye å gjøre så kan det være tungt"*.

xii. Hvordan vurderer du din egen spesialpedagogiske kompetanse?

Det er bare en av informantene som ikke har en spesialpedagogisk utdanning og hun svarer følgende: *"Den er ikke noe spesielt god. Hadde jeg hatt mer utdanning i spesialpedagogikk hadde jeg nok vært flinkere"*. Pernille som har en spesialpedagogisk utdanning forteller: *"Jeg må nok dessverre si, at deler av min spesialpedagogiske kompetanse som jeg har hatt mest brukt for, har jeg tilegnet meg selv etter at jeg var ferdig"*. Hun forteller videre at noe av det hun savnet under studiet var mer fokus på lærevansker, ulike typer og ulike tiltak, og mindre på teoretisk forståelse av systemer og psykologisk tenkning. Petra tar for seg sine sterke sider som spesialpedagog og forteller: *"Jeg er god på utredning, analyse også er jeg god på å formidle funn på en sånn måte at det settes inn tiltak etterpå. Jeg har også en rimelig god forståelse for avvik, funksjonshemming, annerledeshet og sosial kompetanse"*. Petra forteller også at hun selv har et barn som er psykisk utviklingshemmet, og har derfor vært på den andre siden av bordet. Hun har derfor en sterk opplevelse av hva som er viktig: *"I alt arbeid rundt barn så tenker jeg at vi kan kreve mye av skolene, for folk har valgt jobben og de får lønn for den, og de har da plikt til å utføre"*. Til slutt vurderer hun sin kompetanse med å fortelle at hun kan håndtere sin jobb bra, men at hun ikke kunne gått inn å jobbet i vanlig skole.

xiii. Er det noe du kunne trengt mer av i din jobb?

Alle de tre informantene gir uttrykk for at de ønsker å få faglige oppdateringer, både på forskning og ny litteratur. Pia gir uttrykk for at hun hadde hatt behov for mer debrifing i sin jobb.

7.2.5 Tilgang på Spesialpedagogisk kompetanse (Forvaltningen)

xiv. Samling til fire flerfaglig regionsentre vil kreve behov for personell med ulike spesialpedagogisk kompetanse. Disse er i dag konsentrert på enkelte kompetansesentre.

Hvordan tenker man å få spredd den spesialpedagogiske kompetansen uten at eksisterende fagmiljøer brytes opp?

Begge informantene peker på at målet er å skape et spisskompetent spesialpedagogisk miljø. Ulla sier: *”At fagmiljøene ikke skal forvitres men heller styrkes”*. Hun legger til at de ulike fagområdene skal jobbe mer sammen for å få til en flerfaglighet. Videre forteller hun at utfordringen nå er å organisere det på en måte slik at det blir mulig. Virkemidlene som brukes for å få til dette dreier seg om tilrettelegging av arbeidsmåter, størst mulig grad av likhet i inntak og arbeid ut mot det kommunale nivået. Ulrikke legger også vekt på flerfagligheten, hun sier: *”Det er nettopp det at flerfagligheten består av spissene satt sammen, men det er mer den måten å jobbe på at man skal være flerfaglig i vurderingene som ligger til grunn”*. Hun legger samtidig vekt på at etter at Utdanningsdirektoratet har avsluttet sitt arbeid vil det være opp til Statped å sørge for at de til en hver tid er organisert slik at de sikrer de flerfaglige vurderingene, og at det er, etter hva hun kjenner til, noe Direktoratet vil styre dem på.

7.2.6 Videreutvikling av utdanningsinstitusjonene (Forvaltningen)

xv. Utvikling av utdanningsinstitusjoner er en tidkrevende prosess. St. Meld. 18 ønsker å styrke forskningen (Utdanning 2020, evaluering av kunnskapsløftet) for å kunne identifisere hvordan den spesialpedagogiske utdanningen i dag fungerer og hvilke krav som skal stilles til en forbedret utdanning.

Når ser man det som realistisk at den spesialpedagogiske utdanningen er på et ønsket nivå, og hva bør utdannelsen inneholde?

Begge informantene forteller at de tror det vil ta tid før den spesialpedagogiske utdanningen er på et ønsket nivå. Ulla forteller hvordan Forvaltningen har merket seg dette: *”Noe av det vi*

merker oss er at det lekker litt i den enden hvor det skal være tilfang til, gis tilbud til spesialpedagogisk utdanning". Hun sier videre at ettersom dette har pågått en stund vil de komme til å slite med et etterslep en tid. Videre forteller hun at det er opprettet en ekspertgruppe som skal gå inn å se på samordningen, og hun forventer at det skal skje noe men hun vet ikke hvor fort det kommer til å skje. Videre sier hun: *"Det er jo klart at på et eller annet tidspunkt blir det litt kritisk, Statped skal være et kompetansesystem men da trenger de jo tilfang av spesialpedagoger, spesialpedagoger med den kompetansen det er behov for. Når det begynner å lekke litt i den enden så antar jeg at det vil kunne ta noen år"*. Ulrikke forteller videre at hvis man tenker ti til femten år frem i tid så håper og tror hun at Utdanningsdirektoratet har klart å skape en bevissthet om at det finnes et tredjelinje system, altså Statped. Ulla legger til følgende: *"Det som vil være viktig fremover er å skape et system hvor det er mulig å utdanne det til en hver tid er behov for. Det er ikke bare å dekke opp for det som i dag mangler, men det er også å greie å ha et fremtidssyn i forhold til behov"*. Hun tror at kunnskapsgrunnlaget ikke er godt nok på det område, og legger vekt på at det er noe av det Statped må jobbe med å finne ut av.

Informantene stiller seg litt ulikt i forhold til hva den spesialpedagogiske utdannelsen bør inneholde, men både Ulla og Ulrikke syntes at det bør legges til rette for spesialisering i utdannelsen. Ulla forteller: *"Kanskje noe mer om system-kompetanse, leder-kompetanse, læringsmiljø-kompetanse, det å måtte knytte kompetansen enda tettere opp til klasserommet og der eleven er*. Hun gir videre uttrykk for at ettersom elvene ikke lenger er i spesialskoler må det tas hensyn til i utdanningen. Ulrikke forteller at ettersom man har fjernet forutsetningene for å kunne undervise i den spesialpedagogiske utdannelsen, er hun opptatt av at studentene gis gode muligheter og en god oppfølging i praksis. Hun sier: *"En mastergradsutdannet spesialpedagog må jo være en som skal kunne veilede lærere eller bistå konkret i skolen, og da må man jo få inn praksis, for at det ikke bare skal bli teori"*.

7.2.7 Samarbeid (Forvaltningen)

xvi. Hva må til for å styrke samarbeidet mellom Statped, universiteter og høyskoler? Her er de to informantene opptatt av Statped sin rolle når det gjelder samarbeid, samtidig som de legger vekt på hvordan universiteter og høyskoler i dag opptrer som samarbeidspartnere. Ulla trekker her også frem ekspertgruppen som er opprettet for å etablere kontakt mellom grunnopplæringsfeltet og høyere utdanning. Videre sier hun at denne gruppen skal sørge for å

få utdanninger det er behov for. Ulrikke legger til hvordan hun som fagperson opplever universitetene og høyskolene, hun sier: *”Det som er problematisk er jo at universitetene og høyskolene har en så stor frihet til å legge til rette for studietilbud”*. Hun stiller seg videre spørrende til hvem som har ansvaret for å legge til rette for at Norge har kompetanse til å bistå elevene i deres læring. Hun sier: *”Til nå har vel ikke universitetene og høyskolene vist oss at de tar det samfunnsansvaret. De er styrt i en sånn retning av markedsliberalistisk tankegang, hvor det er det studentene velger som de tilbyr”*. Ulrikke eksemplifiserer dette videre ved å si at selv om det er flest studenter som velger sosiale og emosjonelle vansker som spesialiseringsfelt, så vil ikke det bety at det er nettopp det Norge har behov for når det gjelder kompetanse. Videre påpeker hun at Forvaltningen vet at det er alt for få som har synsfaglig kompetanse, audiofaglig og logopedisk kompetanse. Når det gjelder samarbeidet legger Ulrikke vekt på at det er snakk om å få på plass gode avtaler, noe Utdanningsdirektoratet vil kunne styre Statped på slik at de sørger for få avtaler. Hun sier: *”Selv om de ber Statped om det, og ikke høgskoler og universiteter er interessert, så er vi like langt”*.

7.2.8 Supplerende kommentarer

xvii. Til slutt, er det noe du selv vil legge til i forhold til det vi har snakket om?

To av øvingslærerne hadde tanker de ønsket å dele etter intervjuet. Pernille la vekt på gode praksisplasser for studentene. Hun forteller at ettersom praksis er så viktig dreier det seg ikke bare om å få tak i øvingslærer så man har et sted å sende studenter: *”Praksisplasser skal være noe man godkjenner som er en vesentlig del av opplæringen til spesialpedagoger”*.

Petra ga uttrykk for at hun syntes det med profesjonstittel er veldig viktig og sier: *”Jeg syntes ISP bør gjøre noe for å beskytte tittelen. Beskytte tittelen, sørge for at innholdet er tydelig og klart, og etterspurt ute”*. Hun forteller at hun selv syntes det er ille at folk går rundt å sier at de er spesialpedagoger når de har ett grunnfag i spesialpedagogikk.

8 Drøfting

8.1 Vurderinger av faglig innhold og relevans

Formålet med oppgaven er som nevnt todelt. Den første delen tar for seg en dokumentvurdering, deretter følger empirisk informasjonsinnhenting. Hensikten med oppgaven er i hovedsak å vurdere faglig innhold og relevans av de spesialpedagogiske utdanningene på mastergradsnivå. Det vil derfor være hensiktsmessig å belyse både mangfoldet og innholdet i de ulike utdanningene. Jeg vil derfor forsøke å vurdere dette på grunnlag av informantenes utsagn i sammenheng med fremleggelsen av min teori.

8.1.1 Mastergrad i Spesialpedagogikk

I Norge er det som tidligere nevnt 16 institusjon som tilbyr masterstudier i spesialpedagogikk, jfr. kapittel 4. Undervisningstilbudet i de ulike masterutdanningene er i stor grad innrettet mot lese og skrivevansker, matematikkvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Det viser seg at flere av utdanningsinstitusjonene samarbeider med hverandre, og at det kun er universitet i Oslo som tilbyr masterprogram med ulike fordypninger, jfr. kapittel 4. Samtlige av øvingslærerne hadde erfaring med ulike masterstudier. Petra sa blant annet: *”Jeg tenker at det viktigste er at undervisningsstedet underviser på en sãnn måte eller gir en faglig kompetanse som er anvendbar”*. Videre belyste hun hva som medfører variasjonen i utdanningstilbudet: *”Jeg tenker at ISP som alle andre institusjoner er preget av dem som leder det og som på en måte velger hvilken vei de skal gå”*. Her berører hun etter min vurdering ved en av bakgrunnene til at masterutdannelsen i spesialpedagogikk har ulikt fokus og ulikt innhold. Hvem sitter med kompetansen og det overordnede ansvaret for å bestemme hva masterutdanningen i spesialpedagogikk skal inneholde? Petra legger samtidig vekt på at dersom høgskolene og ISP har ulike måter å tenke spesialpedagogikk på, så kunne de ha markedsført det slik at det ble en bredde i utdanningstilbudet. Dette forteller slik jeg ser det noe om mangel på samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen når det gjelder å samordne og fremme innholdet i de ulike masterstudiene i spesialpedagogikk.

I St.meld. nr. 18 kommer det frem at masterutdanningene i spesialpedagogikk har mange ulike betegnelser, samt at innholdet og spesialiseringene innenfor de ulike masterutdanningene er varierende, jfr. delkapittel 6.1. Ulrikke fortalte følgende: *”Det generelle inntrykket er vel at det er veldig variert hva man kaller masterprogrammene. Masterprogram i tilpasset opplæring, det sier jo ikke meg så veldig mye”*. I delkapittel 4.2 vises det til at universitet i Norland tilbyr master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk, høgskolen i Hedmark tilbyr master i tilpasset opplæring, universitet i Agder tilbyr master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk og høgskolen i Finnmark tilbyr master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Dette er med på å belyse resultatet av mangfoldet ettersom det medfører at titlene på mastergradene også vil variere. Det kommer videre frem av oversikten over innholdet i de ulike masterstudiene jfr. delkapittel 4.2 (se figur 4.1) at innholdet er ulikt. Petra hadde selv undervist ved høgskolen i Buskerud og sa følgende: *”De har helt andre faglige krav enn ISP og etter min oppfatning har høgskolen i Buskerud alt for lavt nivå”*. Hun sa i tillegg at hun har kollegaer som har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk ved en annen høgskole, og der var det faglige nivået veldig lavt. Tilbakemeldingen fra Petra kan tyde på at nivået ikke er tilstrekkelig høyt nok. Kriterier for å vurdere kravene til kompetanse for spesialpedagogisk utdanning kan være å se mot CEC sine krav, jfr. delkapittel 5.2. Her settes krav til kunnskaper og ferdigheter for spesialpedagoger, og det er egne kriterier innenfor de ulike fordypningsområdene. I tillegg legges det vekt på at spesialpedagoger skal fremme og opprettholde en høy kompetanse og integritet ved praktisering av sitt yrke, jfr. delkapittel 5.2. Samtlige av de tre øvingslærerne la vekt på ulike kriterier for kompetanse hos studentene de veileder. Pernille og Petra ga uttrykk for at den personlige kompetansen var viktig, og at det var noe de jobbet mye med.

8.1.2 Spesialpedagog med lærerbakgrunn

Som beskrevet i delkapittel 6.1 stiller Midtlyng-utvalget seg kritisk til *”de disiplinorienterte masterutdanningene”*, altså masterutdanninger som bygger på en bachelor i pedagogikk/spesialpedagogikk. Pia fortalte at det sikkert er en fordel å ha undervist men ettersom universitetet i Oslo tilbyr bachelor uten undervisningskompetanse svarer hun: *”Det å kunne lærerens jobb når du selv skal gå inn å eventuelt støtte læreren eller være pedagog er nok en fordel, men du trenger ikke primært å ha lærerutdanningen”*. I delkapittel 6.1 kommer det frem at Departementet er enig i Midtlyng-utvalget sin vurdering om at det i femtiden hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn. Samtlige av informantene

hadde ingen klar oppfatning om at dette nødvendigvis var avgjørende for å kunne utføre arbeidet som spesialpedagog. Petra hadde selv sittet i Flatø-utvalget og fulgte litt av prosessen til Midtlyng-utvalget. Hun sa følgende: *”Jeg er ikke nødvendigvis enig i det, men i hvert fall så tenker jeg at det er ikke nødvendigvis det mest avgjørende. Jeg tenker at kunnskapen deres er mest avgjørende. Vi er ikke sånn kjempe imponert over lærerutdannelsen heller, så det er ikke sånn at det å være lærer er så avgjørende”*. Hun fortalte videre at hun jobber sammen med flere spesialpedagoger fra ISP uten lærerutdanning og de evner å kombinere teori, ervervet kunnskap og praktisk utførelse av det. Her rører hun slik jeg ser det ved betydningen av de ulike spesialpedagogiske fordypningene ved ISP som gir en anvendbar kompetanse uten å ha lærerutdannelsen.

I tillegg fortalte Ulla og Ulrikke at det viktigste er å utdanne spesialpedagoger i forhold til det behovet eleven har, samt at fagforvaltningen er bekymret over at skolen mangler kompetanse til å ta seg av mangfoldet av elever. Dette kan sees i sammenheng med delkapittel 3.4, der tidlig intervensjon beskrives som avgjørende for å forebygge at samspillet skal bidra til en uønsket utvikling hos barnet. Intervensjonen dreier seg om spesialpedagogiske tiltak rettet mot barnet og faglig veiledning til omsorgspersoner (Hagtvet og Horn, 2009). Intervensjon er av sentral betydning for å forebygge en uønsket utvikling hos barnet, og det krever at fagpersoner kommer inn tidlig slik at man kan sette inn tiltak dersom det er behov for det. Vansker som blir oppdaget for sent vil ofte kunne ha en uheldig utvikling. Pernille uttrykte følgende: *”Hvis du skal tenke på hva forskning sier om hva det er viktig å fokusere på så er det jo det å komme inn så tidlig som mulig. Det er en realitet at de barna som blir henvist er skolebarn, fordi at kompetansen nok er for dårlig i barnehagene. De har mye kompetanse på å tilrettelegge individuelt, men de individualiserer i så stor grad at normalitetstenkingen blir helt borte”*. Petra peker også på betydningen av tidlig intervensjon, hun eksemplifiserer dette og sier: *”Det er nesten uten unntak at når barn kommer i skolen så sier foreldrene at de hadde begynt i barnehagen, og vi sa ifra, og ingen trodde på oss, og vi sa ifra, ikke sant? Så hvis du hadde satt inn litt hjelp tidlig så sparer du mye lidelse senere”*. Resultatet av at barnehagene mangler kompetanse kan medføre at mangfoldet av elever med ulike vansker blir større i skolen. Hadde dette blitt oppdaget i riktig tid kunne kanskje antallet elever i skolen med ulike behov vært redusert.

8.1.3 Psykososiale vansker

I kapittel 5 legges det vekt på at de som arbeider med atferdsproblemer og har ansvaret for barn må kunne forholde seg til de ulike problemene på konstruktive måter, det kan være gjennom problemløsning undervisning og veiledning. Pernille peker på opplæringen og sier: *”Den spesialpedagogiske opplæringen, og fleksibiliteten i å organisere opplæringen i tråd med elevenes muligheter synes ikke å være i fokus”*. Hun fremmer samtidig at dersom man skal tenke psykososiale vansker må man jobbe utradisjonelt og holdningsmessig, hun sier: *”Det gis ikke mye rom for dette innenfor ordinær undervisning”*. Her peker hun etter min oppfatning på en stor utfordring i skolen. Skal man kunne forholde seg til de ulike atferdsproblemer på en konstruktiv måte er man avhengig av kompetanse, samt at det gis muligheter til å arbeide på den riktige måten. Atferdsproblemer fører ikke bare med seg at undervisningen blir forstyrret, men også at elevene blir hemmet i sin læring og utvikling, jfr. kapittel 5. Pernille fortalte at hun tenker at lærerskolen ikke vektlegger psykososiale vansker, hun sier: *”Jeg mener at det er ikke gitt at en spesialpedagog som har lærerutdannelse er bedre egnet til å jobbe med barn med psykososiale vansker, enn en spesialpedagog med fordypning”*. Dette kan sees i sammenheng med Askildt, et.al., sin undersøkelse, jfr. 5.2 der det kommer frem at 79% hadde problematferd i barnehage og skole som et sentralt arbeidsområde i deres arbeid etter endt utdanning. Slik jeg ser det er arbeid med psykososiale vansker en sentral spesialpedagogisk oppgave. Jeg stiller meg derfor spørrende til om det i dagens skole er nok kunnskap om psykososiale vansker, og om den vil bli ”forsterket” dersom man skal følge Kunnskapsdepartementet sin vurdering om at spesialpedagoger hovedsakelig bør være lærerutdannet? I CEC sin rapport, jfr. delkapittel 5.4 vises det til spesialområdet følelsesmessige og atferdsmessige avvik som kan sees i sammenheng med fordypningen i psykososiale vansker ved universitet i Oslo. Her kommer det frem at man gjennom denne spesialisering skal kunne vurdere, diagnostisere og evaluere. Samtidig skal man ha kunnskap om viktige karakteristiske trekk ved vurdering av atferd, og man skal kunne prinsipper for testing og henvisning. Etter min oppfatning ser jeg på dette som viktige krav til å imøtegå psykososiale vansker. Jeg stiller meg samtidig spørrende til om dagens skole besitter nok kompetanse slik at de kan møte elever med ulike former for psykososiale vansker?

8.2 Statlig pedagogisk støttesystem

Som beskrevet i delkapittel 6.1 vil Kunnskapsdepartementet omorganisere Statlig pedagogisk støttesystem (Statped) til fire flerfaglige regionsentre. Disse vil være lokalisert i Nord, Midt, Vest og Sørøst. Med en slik omorganisering skal Statped fremstå som en virksomhet med én felles ledelse. Dette skal sikre at regionsentrene utvikler seg i samme retning og at Statped skal fremstå som ett felles nasjonalt støttesystem. Ulla og Ulrikke vektla i stor grad de positive konsekvensene med omorganiseringen. Ulrikke sa: *”Vi har jo fått meldinger om at man, om ikke elever har blitt kasteballer så har de opplevd at du må være veldig god på å vite hvor du skal sende søknaden om bistand, for at du skal få bistand. Så vi mener vel at dette virker som en fornuftig måte å få opp bevisstheten om at det finns et støttesystem”*. Her peker hun etter min vurdering på en av hovedutfordringene som Statped har hatt frem til den nye omorganiseringen. Det dreier seg om at Statped har fremstått som en instans som det har vært vanskelig å få direkte tilgang til. Pernille og Petra fortalte om deres erfaringer med omorganiseringen av Statped, der begge pekte på utfordringer. Petra fortalte følgende: *”Min erfaring med kompetansesentrene eller Staped, er at de har til dels overlappende virksomhet og at de befinner seg som en sånn tredjelinje instans. Altså, at man må gjennom en del ting for å få tilgjengelighet til den”*. Her bygger hun opp under det jeg selv påpekte vedrørende det å få tilgang til Statped sine tjenester. Som beskrevet i delkapittel 6.1 mener også Departementet at det er uheldig at kommuner og fylkeskommuner må forholde seg til flere ulike sentre som er spredt på forskjellige steder i landet når de har behov for tjenester på ulike fagområder. Samtidig legges det vekt på at de tjenestene Statped tilbyr i dag ofte fremstår som fragmenterte og lite koordinerte, jfr. delkapittel 6.1. Pernille pekte videre på utfordringer ved selve omorganiseringen og sa: *”Hvis man legger ned den kompetansedelen så hindrer man fagutvikling, også fortsetter man da den utviklingen med at enkelte barn ikke skal få den hjelpen til å finne hvordan de best skal nåes. Jeg tenker at det er ikke mulig å greie å staffe 1. linjetjenesten”*. Hun uttrykker her en bekymring for at på tross av den nye omorganiseringen kan det resultere i at fagutviklingen vil påvirkes. Slik jeg ser det vil det for Statped være viktig å opprettholde de eksisterende fagmiljøene når de skal foreta en omorganisering.

8.2.1 Holde på eksisterende fagmiljøer

Som beskrevet ovenfor vil en av de sentrale utfordringene med omorganiseringen være å få spredd den spesialpedagogiske kompetansen uten at de eksisterende fagmiljøene brytes opp.

Ulla og Ulrikke utrykte at dette var en sentral oppgave med mål om å holde på de eksisterende fagmiljøene. Ulla sa: *”Målet er å skape et spisskompetent miljø, spisskompetent spesialpedagogisk miljø”*. En måte å opprettholde og stryke de eksisterende fagmiljøene, og samtidig skape et spisskompetent miljø kan være å se mot CEC sin inndeling av ulike spesialområder, jfr. delkapittel 5.2. Her dekkes følgende områder: døv og tunghørt, tidlig barndom, følelsesmessige og atferdsmessige avvik, begavet og talentfull, lærevansker, mentalt tilbakestående og utviklingshemmet, psykisk og helsemessig ufør og til sist synshemmet. Etter min oppfatning vil det være av betydning å se mot denne inndelingen for å styrke kompetansen på ulike områder som ikke allerede er dekket opp for. Hun la videre vekt på at de ulike fagområdene skal jobbe mer sammen slik at de skal få til en flerfaglighet. Ulrikke la videre vekt på å fremme måten det skal gjøres på, hun sa: *”Det er jo viktig at man ikke tenker at det er på en måte å spre alle tynt utover å dele på fire, og smøre de ut”*. Her gir hun slik jeg ser det en beskrivelse av hvordan omorganiseringen ikke bør foregå. I kapittel 6.1 kommer det frem at omorganiseringen vil gå over to faser, der den første fasen går ut på å få en ny organisasjon på plass. I den andre fasen skal det nye Statped utvikles. Endringene dreier seg om å styrke den flerfaglige profilen, endre tjenesteprofilen og etablere nye arbeidsmåter. Dette er slik jeg ser det en prosess som er omfattende og tidkrevende. Ulla og Ulrikke ga ikke uttrykk for at det var en vesentlig bekymring fra kompetansesentrene sin side rundt det å miste kompetanse. Ulla sa: *”Mitt inntrykk nå er at vi har formidlet rimelig godt at den spisskompetansen som er i Statped i dag skal videreføres, styrkes og spisses. Så det er vel mer det å få det til på en måte at det blir større likhet uansett hvor du bor i landet. Det er jo en utfordring i dag”*. Her rører hun slik jeg ser det ved en sentral utfordring for Statped, vil omorganiseringen kunne resultere i en nedbrytning av fagmiljøer, og dermed øke distansene til ”ekspertene” på ulike fagområder? Ulrikke fortalte at det er en viss bekymring for tilfanget av fagpersoner, at det er får få enkelte steder. Hun sa: *”Vi må bare på en måte legge opp til en prosess som tar hensyn til at man ikke bare kan flytte på folk, det henger jo nøye sammen det altså”*. Både Ulla og Ulrikke viser at de er opptatt av at omorganiseringen skal bidra til at det er likt tilbud for alle, uavhengig av hvor du bor. Samtidig som organiseringen må ta hensyn til at de som jobber ved de ulike kompetansesentrene ikke nødvendigvis kan flytte på seg på grunn av dette.

8.2.2 Styrke samarbeidet

I kapittel 6.1 fremmes det at omorganiseringen av Statped skal bidra til et bedre samarbeid mellom ulike fagmiljøer. Områder for forskning og utvikling vil prioriteres slik at det kan bidra til en målrettet kompetanseutvikling. For å bidra til en helhet i forskning og utviklingsarbeid vil det derfor være viktig med et samarbeid mellom Statped, universiteter og høyskoler. Ulla og Ulrikke la vekt på at det var flere ulike momenter som var avgjørende for å få til et slikt samarbeid. Ulla sa: *”Der har du jo den ekspertgruppen som ihvertfall er veldig konkret, det er jo at den benyttes til å etablere god kontakt mellom grunnopplærings feltet og høyere utdanning. Sånn at man får sørget for ihvertfall å få utdanninger som det er behov for”*. Denne ekspertgruppen skal gjennomgå og komme med forslag til forbedring i dagens spesialpedagogiske forskning og utdanningstilbud, jfr. delkapittel 6.1. Slik jeg ser det vil denne ekspertgruppen kunne være nyttig med tanke på mulige forbedringer i utdanningstilbudet i spesialpedagogikk, men i St.meld. nr. 18 kommer det i liten grad frem hvordan de vil fremme resultatene de finner til universiteter og høyskoler som tilbyr spesialpedagogiske utdannelser. Ulrikke fortalte at hun var usikker på hvordan samarbeidet ville utvikle seg fremover. Hun uttrykte følgende: *”En tenkt situasjon vil jo kunne være at når Statped som en virksomhet er oppe å går, og de begynner å regne på det for å se hvor mye tid de bruker på å kjøre forelesninger på eks. antall studieprogrammer enten på høyskoler eller universiteter. Så vil vi kanskje få en dialog med Statped hvor de sier at nei, for de pengene dere gir her så skal vi gi andre type spesialpedagogiske tjenester, vi nedprioriterer å bistå universiteter og høyskoler, og da er det ikke sikkert at det er noe vi kan si oss uenig i. Altså, for det ligger ikke til mandatet til Statped å sørge for grunnutdanninger på disse fagområdene”*. Ettersom dette kun er Ulrikke sine tanker om en mulig situasjon vil nødvendigvis ikke utfallet være slik. Jeg velger allikevel å se på dette som noe både universiteter og høyskoler bør være bevisst på. Universiteter og høyskoler kan i større grad uttrykke ønske om å benytte seg av den fagkompetansen Statped innehar, slik at de oppnår ett tettere samarbeid på områder der de ulike studietilbudene trenger mer kompetanse. Dette legges det også vekt på i St.meld. nr. 18 der Statped fremheves som en sentral bidragsyter i spesialpedagogiske utdanningsprogrammer. På noen fagområder vil det derfor være nødvendig at ansatte fra Statped bidrar med sin kompetanse både når det gjelder som forelesere og som veiledere, jfr. delkapittel 6.1.

8.3 Utdanningsinstitusjonenes utfordringer

I St.meld. nr. 18 vises det til programmet utdanning 2020 som er et tiårig forskningsprogram. To av de fire temaområdene tar for seg utdanningens mål, innhold, undervisning og arbeidsmåter; samt styring, ledelse og organisering av og i utdanningsinstitusjoner, jfr. kapittel 6.1. Enkelte av disse områdene har jeg forsøkt å belyse i min oppgave, for å fremme noen av utfordringene utdanningsinstitusjonene kan stå ovenfor. Nedenfor følger en drøfting av sentrale momenter som kan vise til ulike utfordringer for utdanningsinstitusjonene.

Ulla og Ulrikke la vekt på flere momenter som belyste hva som må til for at den spesialpedagogiske utdanningen skulle komme på et ønsket nivå. Begge fremmet samtidig at det vil ta tid. Ulrikke sa: *”Hvis vi tenker 10-15 år frem i tid så vil jeg jo håpe og tro at vi har klart å skape en bevissthet om at det finnes et slags tredjelinjesystem, Statped. Sånn at det blir mer bevissthet om for kommunenes del hva de faktisk kan bygge opp av kompetanse selv, også på et sånn grunnnivå for der vet vi jo at det er veldig variabelt”*. Slik jeg ser det vil omorganiseringen av Statped kunne ha en betydning for å opprettholde og videreutvikle de spesialpedagogiske utdannelsene. Dette legges det samtidig vekt på i St.meld. nr. 18, der det fremmes at Statped i større grad må være i stand til å støtte kommuner og fylkeskommuner i deres arbeid og bidra til en kompetanseutvikling i barnehager, skoler og PP-tjenesten, jfr. delkapittel 6.1. Ulla gir videre uttrykk for at utdanningen i større grad må rettes inn mot behov. Hun forteller: *”Vi ser jo at det kommer mer komplekse fagområder og hvordan imøtegår vi det?”*. Etter min oppfatning vil ikke Statped alene kunne legge til rette for å dekke opp for nye fagområder, men i samarbeid med de ulike utdanningsinstitusjonene som tilbyr spesialpedagogiske utdannelser kan man i større grad ha mulighet til å utvikle utdanninger som også møter nye fagområder.

8.3.1 Praksis i studiet

Praksis er en vesentlig del av utdanningen til masterstudenter i spesialpedagogikk. Tre av informantene arbeider som øvingslærere og har lang erfaring med å veilede studenter i den perioden de er ute i praksis. På universitetet i Oslo sine hjemmesider fremmes det at masterstudiet i spesialpedagogikk skal bidra til å se mennesket både som et enkeltindivid og som del av en større sammenheng, jfr. kapittel 4. Slik jeg ser det vil praksis i studiet være en sentral komponent for å utvikle nettopp det som fremmes på hjemmesidene til UIO. Samtlige

av de tre øvingslærerne trekker frem evalueringsskjema der studentenes ferdigheter i praksis blir vurdert. Pernille forteller at hun i dette skjemaet legger vekt på å fremme studentenes sterke sider samt det hun anbefaler dem å jobbe videre med. Hun ga uttrykk for følgende: *”Det er viktig at jeg har tenkt igjennom det og melder det tilbake til studentene, sånn at det er dem det er viktig for”*. Hun gir samtidig uttrykk for at det hun sender tilbake til universitet sikkert blir oppbevart og muligens lest. Petra sier følgende om evalueringsskjema: *”De får jo et sånt veldig forenklet evalueringsskjema med smil”*. Etter egen erfaring, med kjennskap til både praksis og evalueringsskjema stiller jeg meg spørrende til om universitetet mener at dette er god nok evaluering av studentenes praktiske ferdigheter? Har universitet god nok kjennskap til hvordan studentene opptrer når vi som studenter ikke har noen dialog med universitet i praksisperioden? Samt at det i etterkant av en praksisperiode er begrenset dialog med universitet om hvordan man selv har opplevd møte med ”virkeligheten”. Petra fremmet at hennes vurdering av studentene er viktig og hun fortalte hva hun la vekt på i en slik vurdering, hun sa: *”Vi forsøker å gi tilbakemeldinger både på det som går på den faglige vurderingen, kunnskapen og muligheten til å ta til seg informasjon. Hvor flinke de er til å tilpasse seg systemene. Vi ser jo, det er jo en veldig forskjell på unge menneskers evne til å lese en organisasjon”*. Slik jeg ser det vektlegger Petra mange viktige vurderinger som hun melder tilbake til studentene. Samtidig som jeg er av den oppfatningen om at det ligger et stort ansvar på de som arbeider som øvingslærere. Særlig med tanke på det jeg selv har erfart rundt den begrensede dialogen med Universitetet i løpet av en praksisperiode. Skal man opprettholde det som fremmes om masterstudie i spesialpedagogikk tenker jeg det vil være av sentral betydning at det er ett større samspill, da særlig med universitetet under en praksisperiode.

Pernille fremhevet at hun syntes at praksis er veldig viktig, hun sa: *”Det dreier seg ikke bare om å få tak i gode øvingslærere så man har et sted å sende studenter”*. Videre la hun vekt på at praksisplasser skal være noe man godkjenner som en vesentlig del av opplæringen til spesialpedagoger. Dette kan sees i sammenheng med St.meld. nr. 18 som legger vekt på at dersom profesjonsorienteringen i spesialpedagogikk skal styrkes skal det settes krav til praksis i studie, jfr. delkapittel 6.1. Oversikten over studiesteder som tilbyr mastergrad i spesialpedagogikk (se figur 4.1) viser at de fleste har praksis som en obligatorisk komponent i løpet av studie. Allikevel viser deg seg at enkelte studiesteder ikke tilbyr praksis. Etter min oppfatning er dette bekymringsfullt ettersom praksis bør være en vesentlig del av en spesialpedagogisk utdanning. Pernille trekker frem opplevelsen av å være på gode praksisplasser, hun sa: *”Det er noe med å oppleve det som man kan ha som modell å strekke*

seg etter. De første erfaringene man får i forhold til faget, yrket sitt, er de som blir mest tydeliggjort og som man bærer med seg hele resten av yrkeslivet sitt. Og da tenker jeg at det å være i gode praksisplasser hvor du får noen modeller på hvordan ting skal være, altså vi trenger ikke modeller på hvordan man ikke skal gjøre det. Man trenger modeller på noen som har fått til noe, og gi det videre". Slik jeg ser det tydeliggjør Pernille her hvor viktig det er å erfare opplevelsen av å være i praksis.

8.3.2 Universiteter og Høgskoler

I St.meld. nr. 18 fremmes det at innholdet og spesialiseringene i de ulike masterutdanningene i spesialpedagogikk er varierende, og at de har endret seg i takt med faglig og politisk utvikling på det spesialpedagogiske feltet, jfr. delkapittel 6.1. Ulrikke forteller at hun syntes det er problematisk at universiteter og høgskoler har en så stor frihet til å legge til rette for studietilbud. Hun sa: *"Det blir et spørsmål om hvem som har ansvaret å sørge for at staten Norge har kompetanse til å bistå disse elevene i deres læring"*. Slik jeg ser det kan det se ut til at de politiske føringene styrer i stor grad, ettersom fagmiljøene ikke enes omkring hva en spesialpedagogisk utdanning bør inneholde. Jeg stiller meg da spørrende om det er lettere å foreta politiske endringer når det spesialpedagogiske fagmiljøet ikke selv har en klar enighet om hva de skal tilby? Dersom fagmiljøene hadde stått sterkere med henhold til både hva de ønsket å tilby samt mulige endringer for å få til dette, ville det da vært større faglig fremfor stor grad av politisk dominans? Stortingsmeldingen fremmer samtidig at representanter fra universiteter, høgskoler og Statped gir uttrykk for at det er ett for stort mangfold av spesialpedagogiske utdannelse, og at dette har uheldige konsekvenser, jfr. delkapittel 6.1. Ulrikke forteller hvordan hun selv oppfatter dette, hun sier: *"De er styrt i en sånn retning av markedsliberalistisk tankegang, hvor det er det studentene velger som de tilbyr"*. Etter min oppfatning berører Ulrikke her ved en sentral utfordring for universiteter og høgskoler. Når de selv gir uttrykk for at mangfoldet er for stort og at dette har uheldige konsekvenser, bør ikke da utdanningsinstitusjonene i større grad samarbeide slik at de heller tilbyr litt færre utdannelse som går i samme retning til fordel for mange med variert innhold?.

Som beskrevet i figur 4.1 viser deg seg at innholdet i de 16 ulike masterstudiene i spesialpedagogikk legger vekt på ulikt faglig innhold. Universitet i Oslo er den eneste utdanningsinstitusjonen som tilbyr fire fordypningsretninger som tar for seg ett bredt spekter av spesialpedagogiske fagområder (se figur 3.1). Ulrikke legger vekt på at forvaltningen ser at

det mangler kompetanse på ulike fagområder, hun sa: *”Fordi om det er flest studenter som velger sosiale og emosjonelle vansker som spesialiseringsfelt. Så betyr ikke det at det er nettopp det som staten Norge har behov for når det gjelder kompetanse. Det vi vet nå er at vi har alt for få som har synsfaglig kompetanse, audio faglig og logopedisk kompetanse, det er det vi trenger”*. Av de 16 ulike institusjonene er det kun Oslo som tilbyr fordypning i audiopedagogikk. Logopedi tilbys ved universitetet i Oslo, Bergen, Norland og Tromsø, der de to sistnevnte hadde oppstart i 2011. Synsfaglig emneområder tilbys ikke ved noen av disse institusjonene, jfr. delkapittel 4.2. Pernille legger til det hun selv ser på som en viktig grunn for at situasjonen er som den er, hun sier: *”Det er et styringsdilemma også mellom at universiteter og høyskoler sånn sett ikke blir styrt på det faglige”*. Slik jeg ser det er det viktig å merke hvor lite fokus det er på de ulike emneområdene, særlig dersom det skal foretas eventuelle endringer av den spesialpedagogiske utdannelsen. Av egen erfaring med bachelor i spesialpedagogikk, og ved gjennomgang av innholdet i de ulike masterprogrammene har jeg merket meg at flere av emnene som tilbys tilsvarende noe av det jeg selv hadde i min bachelorgrad. Som pekt på tidligere i drøftingen angående Kunnskapsdepartementet sin vurdering om at det i fremtiden hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn (se delkapittel 6.1), stiller jeg meg spørrende til om en slik vurdering vil være gjennomførbar? Klarer en slik utdanning å dekke opp for kompetansen som mangler, når man ser at dagens spesialpedagogiske utdanning strever med det samme? I kapittel 4 vises det hvordan universitet i Oslo har delt opp masterstudiet i spesialpedagogikk med to ulike studieretninger. Den ene er spesialpedagogisk rådgivning som gir test-sertifisering. Den andre retningen tar for spesialpedagogisk arbeid i skolen, og det er en linje for lærere. Den gir en bredere rådgivningskompetanse som er innrettet mot de som ønsker å jobbe i undervisningsstillinger. Slik jeg ser det er dette en fornuftig inndeling av en mastergrad i spesialpedagogikk. Den åpner opp for at både de med lærerbakgrunn og de uten kan gis like fordypningsmuligheter i sin mastergrad i spesialpedagogikk. Jeg stiller meg allikevel spørrende til hvorfor ingen av de andre utdanningsinstitusjonene følger denne måten å legge opp utdanningen på?

9 Konklusjon

I denne undersøkelsen har formålet vært å gjøre en innholdskartlegging av masterstudier i spesialpedagogikk med særlig vekt på psykososiale vansker og en relevansvurdering av innholdet i de ulike masterstudier i spesialpedagogikk.

Min metodiske tilnærming har vært todelt. Den første delen består av anvendelsen av to ulike former for dokumenter, for det første studieplaner og for det andre Stortingsmelding 18 (2011) og annen relevant forskning og utredninger. Den empiriske delen består av informasjonsinnhenting i form av ekspertintervjuer av to typer eksperter, to fra forvaltningen og tre øvingslærere. Gjennom analysen av studieplanene og de ulike dokumentene har jeg forsøkt å finne om det er samsvar mellom utdanningsinstitusjonenes mastergradstilbud, endringer St.meld. nr. 18 legger opp til og tilbakemeldingen fra informantene når det gjelder den spesialpedagogiske utdanningens faglig innhold og relevans.

Det tilbys i dag mastergradsutdanninger i spesialpedagogikk på 16 studiesteder i Norge, det store antallet kan være både positivt og bekymringsfullt. Det er et vist samarbeid mellom enkelte institusjoner, men det faglige innholdet syntes å variere mye. Analysen av studieplanene er basert på informasjon tilgjengelig på studiestedenes åpne nettsider. Det kommer frem av studieplanen til institutt for spesialpedagogikk ved universitet i Oslo at det tilbys to retninger av studie - en rettet mot studenter med lærerbakgrunn og en for studenter uten lærerbakgrunn, hver med fire ulike fordypninger; audiopedagogikk, logopedi, psykososiale vansker og utviklingshemming. Flesteparten av de andre studieplanene vektlegger studier rettet mot tilpasset opplæring og inkludering i skolen, pedagogisk-psykologisk rådgivningsarbeid, spesifikke fagvansker/lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker eller minoritetsspråklige. Det kan tyde på at tilbudet styres av hva som er populært blant studentene istedenfor hvilke behov det er i samfunnet. Når det gjelder utdanning rettet mot fagområdet psykososiale vansker er det kun universitetet i Oslo som tilbyr fordypning i dette emnet. Det er derimot en rekke utdanningsinstitusjoner som tilbyr et mindre antall studiepoeng i emnet sosiale og emosjonelle vansker, normalt mellom 10-20 studiepoeng avhengig av studiested. Spørsmålet er da om dette er tilstrekkelig for å gjøre et faglig forsvarlig arbeid.

I Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) legges det opp til en endring av spesialpedagogiske utdannelser på mastergradsnivå. Departementet støtter vurderingen om at det hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn samtidig som de stiller seg kritisk til de ”disiplinorienterte utdanningene”. Det har ikke fremkommet informasjoner eller vurderinger i min undersøkelse som tilsier at dette er en nødvendig endring.

Informantene som drev praksisveiledning hadde til dels gode erfaringer med spesialpedagoger uten lærerbakgrunn og informantene fra forvaltningen pekte på at det viktigste var å utdanne spesialpedagoger i forhold til behov, og at kunnskapen deres er mest avgjørende. Ved utøvelse av sitt yrke vil svært mange spesialpedagoger ikke være i en direkte undervisende situasjon, de vil kunne bistå lærer, teste, rådgi eller fungere som tredjelinjestøtte gjennom det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. En systematisk oppbygging av Statped i fire flerfaglige regionsenheter som St.meld. nr. 18 fremmer, viser jo at spesialpedagoger med ulik spesialisering vil yte nettopp denne tredjelinjeinstansen.

Det store mangfoldet av spesialpedagogiske utdannelser har skapt en uklarhet rundt tittelen master i spesialpedagogikk og hvilken kompetanse de ulike utdanningsinstitusjonene tilbyr. Som informanten fra forvaltningen sa: *”Det generelle inntrykket er vel at det er veldig variert hva man kaller masterprogrammene. Masterprogram i tilpasset opplæring, det sier jo ikke meg så veldig mye”*. Ettersom det er klart at det er behov for spesialpedagoger med lærerbakgrunn eller disiplinorienterte spesialpedagoger, kan en mulig orientering av spesialpedagogiske mastergradstitler omhandle en teoretisk og en praktisk utdanning. Hvis man ytterligere ser mot institutt for spesialpedagogikk sine fire fordypninger, med to ulike retninger kan man utdanne både spesialpedagoger som kan arbeide i skolen og i tredjelinjeinstanser, samt forskning og utdanning. To tenkte titler vil da bli master i teoretisk spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker og master i praktisk spesialpedagogikk med fordypning i logopedi.

De fleste utdanningsinstitusjonene som tilbyr mastergrader i spesialpedagogikk har praksis som en obligatorisk del av studiene, og øvingslærerne anser praksis som en viktig del av studiet. Det ble derimot vurdert som lite tilfredsstillende og oppfattet som en svakhet med manglende tilbakemeldinger eller oppfølging fra universitetet sin side. Dette samsvarer med egne erfaringer fra praksis i studiet. Her kunne det med stor fordel vært innført en systematikk tilsvarende CEC sine krav om kunnskap og ferdigheter innen generell spesialpedagogisk kompetanse og spesialiseringer. På denne måten vil universitetet klargjøre forventinger til

både studenter og øvingslærere, og evalueringen og tilbakemeldingen vil være enhetlig og uavhengig av studiested.

Samtidig med omorganiseringen av Statped legger St.meld. nr. 18 opp til et sterkere samarbeid mellom Statped, universiteter og høyskoler. Statped skal fremstå som en sentral bidragsyter i spesialpedagogiske utdannelser både som veiledere og forelesere. En vellykket organisering av Statped medfører at man får fire enheter med dyp spesialpedagogisk kompetanse på alle fagområder. En forutsetning for å sikre gode fagmiljøer vil være at det knyttes et sterkere samarbeid mellom Statped, universiteter og høyskoler noe som vil bidra til at kompetanse opprettholdes og utvikles. Statped vil også være den som nærmest ser behovene innen de ulike fagområdene og kan være den som setter retning for å få en utdanning etter samfunnets behov istedenfor hva som er populært til en hver tid.

En sentral konklusjon på denne undersøkelsen er at fremlagte data og vurderinger indikerer mange uklarheter og mangel på garantier om hva en master i spesialpedagogikk inneholder av kompetansegivende innhold. Dette innebærer at det vil være ønskelig med en mer inngående undersøkelse enn det som har vært mulig gjennom dette pilotarbeidet, samtidig som det vil være ønskelig med standardiserende tiltak i tråd med den refererte CEC- rapporten.

Litteraturliste

- Askildt A. & Johnsen B. H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (s. 74-89). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Askildt, A., Kokkersvold, E., Morken, I., & Sigstad, H. M. H. (2010) Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis: Fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området. *Skolepsykologi*, 4, 3-19.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet*. NOU 2009: 8. Oslo: Departementets servicesenter.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave. Valdres: Valdres Trykkeri, Fagernes.
- Befring, E. (2008a). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I Befring, E., & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (s. 45-72). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2008b). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I Befring, E., & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (s. 372-391). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. & Moen, B. E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bele, I.V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse- og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 10, 476-489.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer. En survey- en studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Doctoral Dissertation, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2011). *Læring og felleskap*. Meld. st. nr 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8.utgave). New York: Longman Publishers.
- Gjessing, H. J. (1972). *Spesialundervisning og spesiallærerutdanningen i 1960- årene. En etterundersøkelse*. Oslo: Statens spesiallærerskole.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2008). Forebyggende satsning med vekt på styrking av barns språk. I Befring, E & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (s. 433-454). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009: 18. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lund, I. (2004) *Hun sitter jo bare der- Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo (2003/2009) (se referanse til www.regjeringen.no).
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I Befring, E & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk* (s. 17-42) Oslo: Cappelen Damm AS.
- The Council for Exeptional Children. (1995). The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers.

Nettkilder:

- UIO (2012, 18. januar). Hentet 18 januar 2012, fra UIO <http://www.uio.no/studier/program/spesped-master/samlet.xml>
- UIO (2012, 18. januar). *SPED4240 Fordypning i logopedi*. Hentet 18. januar 2012, fra UIO <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4200/>
- UIO (2012, 18. januar). *SPED4100D Fordypning i audiopedagogikk, deltid*. Hentet 18. januar 2012, fra UIO <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4100D/>
- UIO (2012, 18. januar). *SPED4600 Fordypning i utviklingshemming*. Hentet 18. januar 2012, fra UIO <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4600/>
- UIO (2012, 18. januar). *SPED4300 Fordypning i psykososiale vansker*. Hentet 18. januar 2012, fra UIO <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4300/>

HISF (2012, 18. januar). *Spesialpedagogikk- fordypning spesifikke lærevansker.*

Hentet 18. januar 2012, fra HISF

http://www.hisf.no/no/studietilbud/laerarutdanningar_og_spraak/spesialpedagogikk_fordypning_spesifikke_laerevansker

UIA (2012, 18. januar). *Pedagogikk masterprogram.* Hentet 18. januar 2012, fra UIA

http://www.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/12-13/pedagogikk_masterprogram

UIA (2012, 18. januar). *PED521-1 Inkludering og ekskludering i skole og arbeidsliv .* Hentet 18. januar 2012, fra UIA

<http://www.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/12-13/emner/ped521>

UIA (2012, 18. januar). *PED525-1 Lærevansker og grunnleggende ferdigheter.* Hentet 18. januar 2012, fra UIA

<http://www.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/12-13/emner/ped525>

UIA (2012, 18. januar). *PED523-1 Rådgivning.* Hentet 18. januar 2012, fra UIA

<http://www.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/12-13/emner/ped523>

UIA (2012, 18. januar). *PED522-1 Ledelse av pedagogisk virksomhet.* Hentet 18. januar 2012, fra UIA

<http://www.uia.no/no/portaler/student/studierelatert/studiehaandbok/12-13/emner/ped522>

UIS (2012, 18. januar). *Master i spesialpedagogikk-heltid.* Hentet 18. januar 2012, fra UIS

<http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/master/spesialpedagogikk/>

HIOF. (2012, 27. mars). *Studieplan med emnebeskrivelse.* Hentet 18. januar 2012, fra HIOF

<http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/for-studenter/studieplaner/studieplaner/?&function=dumpBeskrivelse&module=studieinfo&type=studieme&key=1017>

UIB (2012, 18. januar). *Master program i helsefag- logopedi.* Hentet 18. januar 2012, fra UIB

<http://www.uib.no/studieprogram/MAPS-LOG06#studieplan>

UIN (2012, 18. januar). *Master i logopedi.* Hentet 18. januar 2012, fra UIN

<http://uin.no/studietilbud/masterstudier/Pages/default.aspx>

UIT (2012, 18. januar). *Logopedi- master*. Hentet 18. januar 2012, fra UIT http://uit.no/for-studiesokere/programside?p_document_id=279744

NTNU (2012, 18. januar). *Master i pedagogikk. Studieretning spesialpedagogikk*. Hentet 18. januar 2012, fra NTNU http://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=ae0797c3-7bfc-467c-8d11-4c367e9c8513&groupId=10461

DMMH (2012, 18. januar). *Videreutdanning*. Hentet 18. januar 2012, fra DMMH <http://www.dmmh.no/index.php?ID=296>

HINT (2012, 18. januar). *Spesialpedagogikk 1 for 1-7. trinn*. Hentet 18. januar 2012, fra HINT http://www.hint.no/hint/studietilbud/2012_2013/avdeling_for_laererutdanning/glb485_spesialpedagogikk_1_for_1_7_trinn

HINT (2012, 18. januar). *Spesialpedagogikk 1 for 5-10. trinn*. Hentet 18. januar 2012, fra HINT http://www.hint.no/hint/studietilbud/2012_2013/avdeling_for_laererutdanning/glu485_spesialpedagogikk_1_for_5_10_trinn

HINT (2012, 18. januar). *Spesialpedagogikk 2 for 1-7. trinn*. Hentet 18. januar 2012, fra HINT http://www.hint.no/hint/studietilbud/2012_2013/avdeling_for_laererutdanning/glb495_spesialpedagogikk_2_for_1_7_trinn

HINT (2012, 18. januar). *Spesialpedagogikk 2 for 5-10. trinn*. Hentet 18. januar 2012, fra HINT http://www.hint.no/hint/studietilbud/2012_2013/avdeling_for_laererutdanning/glu495_spesialpedagogikk_2_for_5_10_trinn

HIST (2012, 18. januar). *Spesialpedagogikk- master*. Hentet 18. januar 2012, fra HIST <http://hist.no/spesialpedagogikk/>

HIVOLDA (2012, 18. januar). *Studiehandbok 2012/2013*. Hentet 18. januar 2012, fra HIVOLDA [http://hivolda.studiehandbok.no/hivolda2/content/view/full/23330/\(vis\)/handbok](http://hivolda.studiehandbok.no/hivolda2/content/view/full/23330/(vis)/handbok)

HIFM (2012, 18. januar). *Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring*. Hentet 18. januar 2012, fra HIFM http://www.hifm.no/nor/www_hifm_no/hogskolen-i-finnmark--startside/ny-student/studier/studietilbudet-

[2010 2011/studieoversikt/?&displayitem=399&module=studieinfo&type=studie&subtype=2](http://www.hihm.no/studieoversikt/?&displayitem=399&module=studieinfo&type=studie&subtype=2)

HIHM (2012, 18. januar). *M2TOH Master i tilpasset opplæring*. Hentet 18. Januar 2012, fra HIHM <http://www.hihm.no/Studiehaandbok/Studiehaandboeker/2010-2011-Studiehaandbok/Studier/Campus-Hamar/Master/M2TOH-Master-i-tilpasset-opplaering>

Statped (2012, 18. juni). *Årsrapport Statped 2011*. Hentet 18 juni. 2012, fra Statped http://www.statped.no/Global/5_Om_Statped/Årsrapporter/Statped%20arsrapport%202011.pdf

Regjeringen (2012, 18. januar). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Hentet 18 januar 2012, fra Regjeringen <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/Rammeplan%20F LU2009.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over de ulike fordypningene på ISP

Vedlegg 2: Oversikt over de 16 spesialpedagogiske mastergradsstudiene i Norge

Vedlegg 3: Intervjuguide til øvingslærere

Vedlegg 4: Intervjuguide til Forvaltningen

Vedlegg 5: CEC- kunnskaper og ferdigheter

Vedlegg 6: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 1 Oversikt over de ulike fordypningene på ISP (forts.)

Fordypning i Audiopedagogikk: Audiopedagogikk			
<i>Medisinsk og teknisk audiologi</i>	<i>Opplæring i et livsløpsperspektiv</i>	<i>Audiopedagogisk habilitering</i>	<i>Hørselshemming, individ og samfunn</i>
Hørselsorganets og strupehodets anatomi, fysiologi og patologi	Observasjon/kartlegging/diagnostisering, tiltak innenfor opplæring	Praktiske, språklige, sosiale og emosjonelle konsekvenser av hørselstap Diagnostikk	Historikk Hørselshemmedes identitet og tilhørighet
Nevropsykologi	Talespråkoppygging og artikulasjon, lese og skriveopplæring	Kommunikasjonstrening, høretektikk	Rettigheter og hjelpeapparat
Multifunksjonshemming	Tegnspråk, tegnstøtte kommunikasjon og alternative kommunikasjonsformer	Tinnitus- og hyperacusisbehandling	Tverrfaglighet, etiske og juridiske spørsmål
Høreapparater og andre tekniske hjelpemidler			
Fordypningen i logopedi			
<i>Afasi, dysfasi og andre kognitive vansker etter hjerneskade</i>	<i>Spesifikke språkvansker</i>	<i>Taleflytvansker; stamming og løpsk tale</i>	<i>Stemmevansker</i>
Afasi i medisinsk, lingvistisk og kommunikasjonsperspektiv	Spesifikke språkvansker og tilleggs-vansker sosialt, emosjonelt og læringsmessig	Stammingsens utviklingsmønster	Funksjonelle og organiske stemmevansker hos barn og voksne
Kartlegging og behandlingsmetoder. Gjenopptrening kontra kompensering. Bruk av kommunikasjons hjelpemidler	Diagnosekriterier og språklig utvikling i førskole- og skolealder	Psykologiske reaksjoner på stamming	Perseptuell og akustisk vurdering
Ervervet hjerneskade; ukommelsesvansker og andre kognitive problemer	Språkvansker kontra språklydvansker	Løpsk tale kontra stamming	Stemmehygiene, forebygging, og ulike behandlingsstrategier
Dysfasi; diagnostisering og behandling	Kartleggsprosedyrer og logopediske tiltak i kommunikasjons- og samspillsperspektiv	Diagnostikk, forebygging og behandling i førskole-, skole- og voksenalder	Arbeid med egen stemme

Vedlegg 1 Oversikt over de ulike fordypningene på ISP

Fordypningen i psykososiale vansker			
<i>Psykososiale lærevansker</i>	<i>Mobbing og utøvelse av vold i skole og samfunn</i>	<i>Rus og kriminalitetsrelaterte vansker</i>	<i>Uro i skolen</i>
Sosialisering og translative vitenskaper	Mobbing og voldsutøvelse som samfunnsproblem	Rus og ungdomskultur	Det urolige barnet
Objektivisering av eleven	Forståelse og kjennetegn ved mobbing og voldsutøvelse	Kriminalitet og kriminalitetsutvikling	Det innadvendte barnet
Selvoppfatning	Tiltak og tiltaksprogrammer	Tverrfaglig samarbeid omkring rus og kriminalitet	Internett, cyberspace og teknologiske aktiviteter
Psykososiale problemer i et normalitets-avviksperspektiv	Kropp og krenkelse		Kropp og læring
Forebyggende strategier			Dannelse
Analyse, kartlegging, tiltak og tiltaksevaluering			
Fordypningen i utviklingshemning			
<i>Utviklingshemning i et overordnet perspektiv</i>	<i>Språk og kommunikasjon</i>	<i>Utvalgte diagnosegrupper, lidelser og utviklingstrekk i et livsløpsperspektiv</i>	<i>Opplæring og habilitering i et livsløpsperspektiv</i>
Historiske og kulturelle perspektiver på utviklingshemning	Språk, samspill og kommunikasjon	Progredierende tilstander	Inkludering og mellommenneskelig samspill
Nasjonalt og internasjonalt nomenklatur	Hjelp til tidlig samspill	Autisme, hjerneskode, Down syndrom	Observasjon/ kartlegging/ diagnostisering
Årsaksforklaringer til utviklingshemning	Alternativ og supplerende kommunikasjon	Sjelden syndromer	Individuell opplæringsplan, individuell plan
Sentrale trekk ved utvikling og læring		Multifunksjonshemning	Tiltak i opplæring og habilitering
Lov og reglement		Seksualitet	
Integrering/inkludering		Psykiske lidelser	
		Aldring og demens	
		Familier med et utviklingshemmet medlem	
		Utviklingshemning og livskvalitet	

Vedlegg 2 Oversikt over de 16 spesialpedagogiske mastergradsstudiene i Norge (forts.)

	UIOslo		Høgskolen i Sogn og Fjordane		UIAgder		UIStavanger	
1. sem	Spesialpedagogisk utviklingsarbeid (10p) eller Rådgivning og innovasjon (10p)	Obligatorisk	Språk- og kommunikasjonsvansker (30sp)	Obligatorisk	Profesjonsteori og pedagogisk profesjonskunnskap (15p)	Obligatorisk	Sosiale- og emosjonelle vansker; Introduksjon (10p)	Obligatorisk
	Fordypning i logopedi (20p)	Valgfri emne			Læring sosialisering og dannning (15p)	Obligatorisk	Lese- og skrivevansker; Introduksjon til temaområdet. (10p)	Obligatorisk
	Fordypning i psykososiale vansker (20p)	Valgfri emne				Obligatorisk	Inkluderende pedagogikk; Introduksjon (10p)	Obligatorisk
	Fordypning i utviklingshemning (20p)	Valgfri emne						
	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk						
2. sem	Spesialpedagogisk utviklingsarbeid (10p) Rådgivning og innovasjon (10p)	Obligatorisk	Fordypning spesifikke lærevansker (40p)	Obligatorisk	Inkludering og ekskludering i skole og arbeidsliv. (15p)	Obligatorisk	Forum for faglig spesialisering og oppgaveforberedelse (5p)	Obligatorisk
	Fordypning i logopedi (20p)	Valgfri emne	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk	Vitenskapsteori og forskningsmetoder (15p)	Obligatorisk	Vitenskapsteori og forskningsmetode (20p)	Obligatorisk
	Fordypning i psykososiale vansker (20p)	Valgfri emne						
	Fordypning i utviklingshemning (20p)	Valgfri emne						
	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk						
3. sem	Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (20p)	Obligatorisk	Vitenskapsteori, metode og statistikk (20p)	Obligatorisk	Lærevansker og grunnleggende ferdigheter (15p)	Obligatorisk	Inkluderende pedagogikk: Profesjon, politikk og praksis (10p)	Valgfri emne
	Masteroppgave	Obligatorisk	Rådgivning og innovasjon (20p)	Valgfri emne	Rådgivning (15p)	Obligatorisk	Inkluderende pedagogikk: Læring og deltakelse (10p)	Valgfri emne
			Spesialpedagogisk utviklingsarbeid (20p)	Valgfri emne	Ledelse av pedagogisk virksomhet (15p)	Obligatorisk	Innovasjon (10p)	Valgfri emne
							Helhetlige perspektiver på utvikling av skriftspråklige ferdigheter (10p)	Valgfri emne
							Kartlegging og tiltak (10p)	Valgfri emne
							Diagnostisering av lese- og skrivevansker (10p)	Valgfri emne
							Emosjonelt og sosialt sårbare barn og unge i barnehage og skole (10p)	Valgfri emne
							Utagerende vansker i barnehage og skole (10p)	Valgfri emne
4. sem	Masteroppgave (40p)	Obligatorisk	Mastergradsoppgave (40p)	Obligatorisk	Masteroppgave 30 sp	Obligatorisk	Masteroppgave (35p)	Obligatorisk
	Studieretning for spesialpedagogisk rådgivning gir test-sertifisering. Det er ikke opptak til fordypningen audiopedagogikk høsten 2012		Studiet er et samarbeid mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo har det faglige ansvaret for studiet. Deltidsstudium over tre år. Studiet er organisert som usamlingsstudier (tre til fire uker per semester). Ved valg av Rådgivning og innovasjon gis det test-sertifisering		20 studieplasser deles mellom didaktikk og spesialpedagogikk			

Vedlegg 2 Oversikt over de 16 spesialpedagogiske mastergradsstudiene i Norge (forts.)

	Høgskolen i Østfold i samarbeid med UiStavanger		UiBergen		UiNordland		UiTromsø	
1. sem	Overbyggende tema innen det spesialpedagogiske feltet (20p)	Obligatorisk	Forskningsmetode og -etikk (15p)	Obligatorisk	Språk- og kommunikasjonsvansker (30sp)	Valgfri emne	Språkvansker hos barn (10p)	Obligatorisk
			Innføring i sentrale logopediske emner (15p)	Obligatorisk	Samspill og samspillsvansker (30sp)	Valgfri emne	Kvalitative metoder i pedagogisk forskning (10p)	Obligatorisk
				Obligatorisk				
2. sem	Forum for faglig spesialisering og oppgaveforberedelse (5p)	Obligatorisk	Språkutvikling og medfødte og tidleg diagnostiserte kommunikasjonsforstyringer (5p)	Obligatorisk	Spesialpedagogisk kartlegging og rådgivning(20sp)	Obligatorisk	Vitenskapsteori (10p)	Obligatorisk
	Vitenskapsteori og forskningsmetode (20p)	Obligatorisk	Artikulasjon og LKG (5p)	Obligatorisk			Kvantitativ metode (10p)	Obligatorisk
			Stemme og stemmevanskar og dysfagi (5p)				Sosiale og emosjonelle vansker (10p)	Obligatorisk
			Talerytmeforstyringer: Stammering og løpsk tale (5p)					
			Språkbaserte lærevanskar (5p)					
3. sem	Sosiale og emosjonelle vansker (20p)	Obligatorisk	Vitenskapsteori og sentrale helsevitenskaplege tema (15p)	Obligatorisk	Vitenskapsteori og forskningsmetoder (20 sp)	Obligatorisk	Kartlegging og rådgivning (10p)	Obligatorisk
	Lese- og skrivevansker (20p)	Obligatorisk	Afasi og andre erverva nevrologiske kommunikasjonsvanskar (5p)	Obligatorisk	Forskning og aktuell debatt (10 sp)	Obligatorisk	Praksis	Obligatorisk
			Praksis i logopedi (15p)	Obligatorisk				
4. sem	Mastergradsoppgave (35p)	Obligatorisk	Masteroppgåve i logopedi 30p	Obligatorisk	Masteroppgaven (30, 40 eller 60 sp)	Obligatorisk	Spesialpedagogikk mastergradsoppgave (40p)	Obligatorisk
	Studiet er basert på samlinger med arbeidskrav. Samlingene vil være jevnlig fordelt gjennom semesteret med om lag 5 samlinger. Samlingene foregår på dagtid onsdag til fredag innenfor rammen kl.08.00 - 16.00. Sted for samlingene er Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning, Halden. Det kan være aktuelt med kurs og supplerende samlinger som fordypning i enkelte av emnene		Master i helsefag - logopedi		Studiet er nettstøtta og samlingsorganisert. Inngangsemnet har egen samling. De øvrige emnene på masterstudiet inngår i de såkalte mastersamlingene, fem det første året, færre seinere. Også i mellomperiodene er det krav til studentaktivitet. Det gis fellesforelesninger i sentrale tema. Oppgaveseminar utgjør en kontinuerlig del av studiet. Veiledning gis i grupper og individuelt, på samlinger og som		Studiet er samlingsbasert og kan tas som heltidsstudium (2 år) eller deltidsstudium (4 år) Tilbyr også Master i logopedi	

Vedlegg 2 Oversikt over de 16 spesialpedagogiske mastergradsstudiene i Norge (forts.)

	NTNU		DronningMaudsMinne		Høgskolen i Nord-Trøndelag		Høgskolen i Sør-Trøndelag	
1. sem	Grunnleggende spesial-pedagogiske problemstillinger (30p)	Obligatorisk	Innføring i spesialpedagogiske emner (30p)	Obligatorisk	Spesialpedagogikk 1 for 1.-7. trinn (30p)	Valgfri emne	Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 1 (30p)	Obligatorisk
	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk	Spesialpedagogikk 1 for 5.-10. trinn (30p)	Valgfri emne	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk
					Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk		
2. sem	Lese- og skrivevansker (15p)	Valgfri emne	Språk -og sosioemosjonelle vansker (30p)	Obligatorisk	Spesialpedagogikk 2 for 1.-7. trinn (30p)	Valgfri emne	Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 2 (30p)	Obligatorisk
	Adferdsvansker (15p)	Valgfri emne	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk	Spesialpedagogikk 2 for 5.-10. trinn (30p)	Valgfri emne	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk
	Matematikkproblemer (15p)	Valgfri emne			Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk		
	Praksis i Spesialpedagogikk	Obligatorisk						
3. sem	Innføring i forskningsmetode (15p)	Obligatorisk						
	Anvendelse av metode (7,5p)	Obligatorisk						
	Statistikk (7,5p)	Obligatorisk						
4. sem	Masteroppgave i spesialpedagogikk (30p)	Obligatorisk						
			Masterstudiet i spesialpedagogikk er et samarbeid mellom pedagogisk institutt, NTNU og DMMH		Årsstudiet i spesialpedagogikk kan inngå i første året i en mastergrad i spesialpedagogikk (NTNU), dersom du som søker oppfyller opptakskravene til mastergradsstudiet.		Masterstudiet er et samarbeid mellom HIST, NTNU, HINT, DMMH. Andre studieår er ved NTNU. Opptaket gjøres av NTNU. Undervisning gis sammen med ordinær allmennlærerutdanning.	

Vedlegg 2 Oversikt over de 16 spesialpedagogiske mastergradsstudiene i Norge (forts.)

	Høgskolen i Volda		Høgskolen i Finnmark		Høgskolen i Hedmark	
1. sem	Overordna perspektiv på inkludering i barnehage og skule (15p)	Obligatorisk	Spesialpedagogiske perspektiver og grunnlagsproblemer (15p)	Obligatorisk	Inkludering (10p)	Obligatorisk
	Språk og leseutvikling (15p)		Inkludering og tilpasset opplæring (15p)	Obligatorisk	Lærevansker i et individperspektiv (10p)	Obligatorisk
					Lærevansker i et sosiokulturelt perspektiv (10p)	Obligatorisk
					Praksis	Obligatorisk
2. sem	Utvikling og læring i barnehage og skule (15p)	Obligatorisk	Innovasjon, utviklingsarbeid og prosjektledelse (15p)	Obligatorisk	Tilpasset opplæring i et vidt didaktisk perspektiv (20p)	Obligatorisk
	Leiing og åtfærd (15p)		Samarbeid, rådgivning og veiledning (15 stp)	Obligatorisk	Vitenskapsteori og metode (10p)	Obligatorisk
3. sem	Vitenskapsteori og forskningsmetode (20p)	Obligatorisk	Vitenskapsteori og forskningsmetode I (15p)	Obligatorisk	Metode og fordypning (20p)	Obligatorisk
			Vitenskapsteori og forskningsmetode II (15p)	Obligatorisk	Elev og lærlingvurdering emne 1	Valgfri emne
4. sem	Mastergradsoppgåve (40p)	Obligatorisk	Mastergradsoppgåve (30p)	Obligatorisk	Mastergradsoppgåve (30p)	Obligatorisk
			Erfaringsbasert mastergrad, opptak krever minimum 2 års relevant praksis Tre semestre - 90 studiepoeng Hvert delemne på 15p organiseres som to studiesamlinger		Erfaringsbasert mastergrad, opptak krever minimum 2 års relevant praksis Tre semestre - 90 studiepoeng Hvert delemne på 15p organiseres som to studiesamlinger	

Vedlegg 3 - Intervjuguide

1. Bakgrunn

Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?

Hvor lenge har du jobbet som praksisveileder?

2. Erfaring med studenter

Hvor kommer studentene fra? Hvilke universiteter og høyskoler

- arbeider du både med å veilede bachelor og master studenter
- har du observert forskjeller mellom studentene
- Hvilke kompetanse legges det vekt på, personlig, faglig (teoretisk), praktisk

3. Føringer fra Universitetet

Hvilke former for støtte og veiledning får du som praksisveileder?

På hvilken måte formidles din vurdering av studentenes kompetanse (til universitetet og studentene)

Finnes det egne veiledergrupper der praksisveiledere utveksler erfaringer i forhold til det å veilede studenter?

- Hva legges det eventuelt vekt på i slike grupper?
-

Hvordan vil du evaluere ditt eget arbeid som praksisveileder?

4. St. Meld. 18

I Norge finnes 16 ulike studiesteder som tilbyr masterprogrammer innen spesialpedagogikk, har du noen erfaring med dette? Eventuelt hvilke tanker gjør du deg omkring dette?

I St. Meld. 18 støtter Kunnskapsdepartementet seg på Midtlyng utvalget sin vurdering om at det i fremtiden kun bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn. Hvilke tanker gjør du deg omkring en slik vurdering?

I St. Meld.18 legges det frem at Statped skal omorganiseres.

Hva er de viktigste gevinstene med en slik omorganisering, hvilke negative konsekvenser vil det kunne ha?

Vil det influere på det arbeidet du utøver i dag?

Hvordan kan man få dekket behovet for kompetanse om psykososiale vansker, dersom man skal følge St. Meld. 18 sitt forslag om at spesialpedagoger skal være lærerutdannet?

5. Utøvelse av eget arbeid

Hva opplever du som mest berikende med det arbeidet du har?

Hva opplever du som det mest utfordrende eventuelt problematiske i ditt arbeid?

Hvordan vurderer du din egen spesialpedagogiske kompetanse?

Er det noe du kunne trengt mer av i ditt arbeid?

Til slutt, er det noe du selv vil legge til i forhold til det vi har snakket om?

Vedlegg 4 - Intervjuguide

1. Bakgrunn

Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du arbeidet i utdanningsdirektoratet?

2. St. Meld. 18

I Norge finnes det 16 ulike studiesteder som tilbyr masterprogrammer innen spesialpedagogikk, har du noen erfaring med dette? Eventuelt hvilke tanker gjør du deg omkring dette?

I St. Meld. 18 støtter Kunnskapsdepartementet seg på Midtlyng utvalget sin vurdering om at det i fremtiden kun bør utdannes spesialpedagoger med lærerbakgrunn. Hvilke tanker gjør du deg omkring en slik vurdering?

I St. Meld. 18 legges det frem at Statped skal omorganiseres.

Hva er de viktigste gevinstene med en slik omorganisering, hvilke negative konsekvenser vil det kunne ha?

3. Tilgang på Spesialpedagogisk kompetanse

Samling til fire flerfaglig regionsentre vil kreve behov for personell med ulik spesialpedagogisk kompetanse. Disse er i dag konsentrert på enkelte kompetansesentre.

Hvordan tenker man å få spredd den spesialpedagogiske kompetansen uten at eksisterende fagmiljøer brytes opp?

4. Videreutvikling av utdanningsinstitusjonene

Utvikling av utdanningsinstitusjoner er en tidkrevende prosess. St. Meld. 18 ønsker å styrke forskningen (Utdanning 2020, evaluering av kunnskapsløftet) for å kunne identifisere hvordan den spesialpedagogiske utdanningen i dag fungerer og hvilke krav som skal stilles til en forbedret utdanning.

Når ser man det som realistisk at den spesialpedagogiske utdanningen er på et ønsket nivå?

5. Samarbeid

Hva må til for å styrke samarbeidet mellom Statped, universiteter og høyskoler?

Til slutt, er det noe du selv vil legge til i forhold til det vi har snakket om?

Vedlegg 5 – CEC

Prinsipp for kunnskap og ferdigheter

I. Filosofiske, historiske, og juridiske fundament for spesialpedagogikk

Kunnskap:

- Modeller, teorier og filosofiske retninger som gir grunnlag for spesialpedagogisk undervisningspraksis
- Ulik tro, tradisjoner og verdier på tvers av kulturer og effekten av forholdet mellom barn, familie og skolegang
- Problemer i definisjon og identifikasjonsprosedyrer for personer med særlige læringsbehov
- Forsikring og rettssikkerhet knyttet til vurdering og valgfrihet overfor elever pga. kulturelt og eller språklig mangfold
- Rettigheter og plikter hos foreldre, elever, lærere og skoler som forholder seg til personer med særlige læringsbehov

Ferdigheter:

- Artikulere personlig filosofiske retninger i spesialundervisning herunder forholdet til/med vanlig utdanning
- Gjennomføre undervisning og andre faglige aktiviteter i samsvar med krav i henhold til lover, regler og forskrifter, og kommunale retningslinjer og prosedyrer

II. Kjennetegn på elever

Kunnskap:

- Likheter og forskjeller mellom de kognitive, fysiske, kulturelle, sosiale og emosjonelle behov typiske for personer med særlige læringsbehov

- Differensialdiagnoser kjennetegner barn og unge med særlige læringsbehov herunder ulike alvorlighetsgrad og multi-handikap
- Kjennetegn ved normale, forsinket, og forstyrrede kommunikasjonsmønstre for personer med særlige læringsbehov
- Effekter en lærevanske kan ha på et individs liv
- Kjennetegn og effekter av kulturelle og miljømessige forhold i barnets og familien miljø (f.eks., kulturelt mangfold, sosioøkonomisk nivå, overgrep/omsorgssvikt, rusmisbruk, osv.)
- Effekter av ulike medisiner på det pedagogiske, kognitive, fysiske, sosiale og emosjonelle oppførsel hos personer med særlige læringsbehov
- Pedagogiske implikasjoner som kjennetegnes ved ulike lærevansker

Ferdigheter:

- Få tilgang til informasjon om ulike kognitive, fysiske, kulturelle, sosiale og emosjonelle tilstander hos personen med særlige læringsbehov

III. Vurdering, diagnose og evaluering

Kunnskap:

- Grunnleggende terminologi som brukes i vurderingen
- Etske bekymringer knyttet til vurderingen
- Lovbestemmelser, forskrifter og retningslinjer for elevvurdering
- Typiske prosedyrer som brukes for observasjon, henvisning, testing, klassifisering
- Hensiktsmessig anvendelse og tolkning av score, f.eks. oppnådd poengsum vs standard skåre, percentil rangering, alder/grads-ekvivalenter, og standard skår.
- Hensiktsmessig bruk og begrensninger av hver type vurderingsmetoder
- Innflytelse av mangfold på vurdering, valgbarhet, programmering, og plassering av elever med særlige læringsbehov
- Forholdet mellom vurdering og beslutning om plassering
- Metoder for overvåking av elever med særlige læringsbehov

Ferdigheter:

- Samarbeid med foreldre og andre involverte fagpersoner i vurderingen av elever med behov for individuelle opplæringsplaner
- Lage og vedlikeholde rapporter
- Samle bakgrunnsinformasjon om sosial, medisinsk, og familiære historie
- Bruk ulike typer vurderingsmetoder hensiktsmessig
- Tolke formelle og uformelle vurderingsmetoder og prosedyrer
- Rapportere vurderingsresultater til elever, foreldre, skole og andre fagfolk ved hjelp av egnede kommunikasjonsevner
- Bruke ferdighetsobservasjoner fra lærer, andre profesjonelle, andre funksjonshemmede og foreldre for å foreta eller foreslå passende endringer i læringsmiljøet
- Utvikle individualiserte vurderingsstrategier for undervisning
- Bruke informasjon fra evalueringen til å lage beslutnings- og instruksjonsprogrammer, samt for å planlegging individuelle opplæringsplaner
- Evaluere resultatene av opplæringen
- Vurdere beredskap for integrering i ulike programmer

IV. Opplæringsplanenes innhold og praksis

Kunnskap:

- Individuelle læringsprinsipper og hvordan du kan tilpasse undervisningen til den enkelte
- Behov for ulike læringsmiljøer som f.eks. tilpasset opplæring/spesialundervisning i klasserommet
- Læreplaner for utvikling av motoriske, kognitive, faglige, sosiale, språklige, følelsesmessige, og funksjonelle ferdigheter for personer med behov for tilrettelegging
- Veiledning og hjelpetiltak, teknikker og lærerplaner
- Teknikker for å endre veiledningsmetoder og materialer

- Personlige ferdigheter relevante for selvstendighet og evnen til å klare seg i samfunnet
- Kulturelt mangfold i familier, skoler og lokalsamfunn som er relatert til effektiv undervisning for personer med spesielle læringsbehov

Ferdigheter:

- Tolke og bruke vurderingsdata for planlegging av individuelle planer
- Utvikle og/eller velge vurderingstiltak og individuelle planer, ressurser og strategier tilpasset ulike kulturer, språk og kjønn
- Utvikle detaljerte individuelle planer
- Velge og bruke egnede metoder for å oppnå mål i individuelle planer og å integrere dem riktig i prosessen
- Forbered aktuelle opplæringsplaner
- Involver eleven i å sette opplæringsmål og kartlegge fremgangen
- Gjennomføre og bruke oppgaveanalyse
- Velge, tilpasse og bruke læringsstrategier og verktøy tilpasset eleven
- Dele opp, implementere og evaluere individuelle læringsmål
- Integrer følelsesmessige, sosiale og karriere/yrkesfaglige ferdigheter med faglige læreplaner
- Bruke strategier for å tilrettelegge, vedlikehold og generalisere ferdigheter på tvers av læringsmiljøer
- Bruke undervisningstiden effektivt
- Lære elevene å bruke tenkning, problemløsning og andre kognitive strategier for å møte deres individuelle behov
- Velge og implementere læringsteknikker og strategier som fremmer vellykkede overganger for personer med spesielle læringsbehov
- Etablere og føre rapporter om eleven
- Bruk verbale og nonverbal kommunikasjonsteknikker
- Gjennomføre egnevaluering av undervisning

V. Planlegging og styring av undervisning og læringsmiljø

Kunnskap:

- Grunnleggende klasseledelsesprinsipper, metoder og teknikker for elever med spesielle læringsbehov
- Beste praksis for effektiv styring av undervisning og læring basert på nyeste forskning
- Hvordan teknologi kan bistå i planlegging og gjennomføring av undervisning og læringsmiljø

Ferdigheter:

- Skape et trygt, positivt og støttende læringsmiljø der mangfold verdsettes
- Bruke strategier og teknikker for å lette funksjonell integrering av individer med særlige læringsbehov i ulike situasjoner
- Forberede og organisere materiell for å gjennomføre daglige undervisningsplaner
- Inkludere evaluering, planlegging og prosedyrer tilpasset elevens behov i læringssituasjonen
- Etablere et læringsmiljø som oppmuntrer til aktiv deltakelse fra elever i en rekke individuelle og kollektive læringsaktiviteter
- Etablere, strukturere, og administrere daglige klasseromsrutiner, inkludert tid til nødvendig overganger tilpasset eleven, andre ansatte, og læringssituasjonen
- Veilede assistenter, frivillige og andre støttepersoner i klasserommet
- Skape et miljø som oppmuntrer selvjustis og økt uavhengighet

VI. Styre elevens adferd og sosiale interaksjonsferdigheter

Kunnskap:

- Gjeldende lover, regler og forskrifter, samt sikkerhetsinstrukser i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av veiledningen av studentenes atferd
- Etske overveielser nedfelt i prinsipper for klasseledelse
- Lærer holdninger og atferd som positivt eller negativt påvirke student oppførsel

- Sosiale ferdigheter som trengs for pedagogiske og funksjonelle bomiljøer og effektiv opplæring i utvikling av sosiale ferdigheter
- Strategier for kriseforebygging/intervensjon
- Strategier for å forberede elevene til å leve harmonisk og tilpasset i en multi-etnisk, flerkulturell, og multinasjonal verden

Ferdigheter:

- Demonstrere en rekke effektive atferdsteknikker tilpasset elever med særlige læringsbehov
- Gjennomføre tilrettelagte intervensjoner i samsvar med behovene til eleven med særlige læringsbehov
- Endre læringsmiljø (planlagte og tilpassede ordninger) for å forebygge upassende adferd
- Identifisere realistiske forventninger til personlig og sosial atferd i ulike situasjoner
- Integrerer sosiale ferdigheter inn i pensum
- Bruk effektive læringsprosedyrer i opplæring av sosiale ferdigheter
- Demonstrer prosedyrer for å øke elevens selvbevissthet, selvkontroll, selvtillit, og selvfølelse
- Forberede eleven til å framvise selvforsterkende atferd som svar på samfunnsmessige holdninger og handlinger

VII. Kommunikasjon og samarbeidsmetoder

Kunnskap:

- Betydningen og fordelene av kommunikasjon og samarbeid som fremmer samhandling med elever, foreldre, skolen og samfunnet personell
- Typiske bekymringer for foreldrene til personer med særlige læringsbehov og hensiktsmessige strategier for å avhjelpe foreldrenes bekymringer
- Utvikling av individuelle opplæringsplaner i samarbeid med gruppens medlemmer
- Rollene til elever, foreldre, lærere, administrasjon og kommunale og statlige støtteapparat i planleggingen av en elevs individuelle opplæringsplan

- Etisk praksis for håndtering av taushetsbelagt informasjon overfor andre om personer med særlige læringsbehov

Ferdigheter:

- Bruke samarbeidsstrategier i arbeidet med elever, foreldre, skolen og kommune/stat i ulike læringsmiljøer
- Kommuniser og rådføre seg med elever, foreldre, lærere, administrasjon og andre involverte personer
- Stimulere til respektfull og fordelaktige samarbeidsforhold mellom familier og fagpersoner
- Oppmuntre og hjelpe familier til å bli aktive deltakere i det pedagogiske teamet
- Planlegge og gjennomføre samarbeidskonferanser med foreldre og det primære hjelpeapparat
- Samarbeide med vanlige klasselærere og annet personell i å integrere eleven i ulike læringsmiljøer
- Kommuniser med vanlige lærere, administrasjonen og annet personell om egenskaper og behov elever med særlige læringsbehov

VIII. Profesjonalitet og etisk praksis

Kunnskap:

- Egne kulturelle fordommer og ulikheter som påvirker ens undervisning
- Viktigheten av at læreren fungerer som en rollemodell for elevene

Ferdigheter:

- Demonstrer forpliktelse til å utvikle potensialet for best mulig utdannings og livskvalitet overfor personer med særlige læringsbehov
- Demonstrer positiv aktelse overfor ulike kulturer, religion, kjønn og seksuell legning hos elevene
- Fremme og opprettholde en høy kompetanse og integritet i yrkesutøvelsen

- Utøve objektiv profesjonalitet i yrkesutøvelsen
- Vise profesjonalitet i muntlig og skriftlig kommunikasjon
- Engasjere seg i faglige aktiviteter som kan nyttiggjøres overfor personer med særlige læringsbehov, deres familier og/eller kolleger
- Overholde lokale, kommunale og statlige rapporterings- og oppfølgingskrav
- Bruke opphavsrettslig læremidler på en etisk måte
- Praksis innen CEC etiske og andre standarder og retningslinjer for yrket

Vedlegg 6 - Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Jeg søkte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om tillatelse for undersøkelsen. Etter deres gjennomgang fant de at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven. – se vedlagte tilbakemelding på neste side.



Edvard Befring
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 22.03.2012

Vår ref: 29834 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

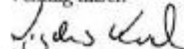
29834	<i>Relevansen av de ulike spesialpedagogiske utdannelser på mastergradsnivå i forhold til behovene i barnehage og skole.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvard Befring</i>
Student	<i>Camilla Thorsager Østby</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Nantvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Thorsager Østby, Wilhelmsgate 2b, 0168 OSLO

Ansøkningskontor / Data Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kpre.sivertsen@ntnu.no
BIRKBEKK: NSD SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdsvt@uit.no