

Til: Kunnskapsdepartementet

Dato: 30.03.2016
Saksnr.: 2015/15687 INSKJE

UV svar på høring om Forskrifter for femårige grunnskolelærerutdanninger

Høring om Forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

I høringsbrev fra Kunnskapsdepartementet 22.12.2015 inviteres det til å kommentere departementets forslag til Forskrifter om rammeplan for femårige lærerutdanninger. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo vil kommentere følgende forhold:

1. Pedagogikkens plass i grunnskolelærerutdanningen (§3)

Pedagogikk har lang tradisjon som fag, vitenskap og forskningsdisiplin. Pedagogikk reflekterer et repertoar av begreper, perspektiver og innsikter som *er og må være* fundamentet for læreres faglige identitet og autoritet som pedagoger i møte med komplekse problemstillinger. Det foreslåtte *profesjonsfaget* innebærer en nedbygging av pedagogikkfaget som kan svekke lærernes forståelse av skolen som kultur- og dannelsingsinstitusjon. I tråd med rammeplanutvalgets forslag mener fakultetet at pedagogikk bør være fagbetegnelsen både på lavere og høyere grads nivå, slik at studentenes fagovergripende profesjonsfaglige kompetanse styrkes.

Vi vil også peke på manglende konsistens i begrepsbruken (profesjonsfag/pedagogikk) i læringsutbyttebeskrivelsene.

2. Reduksjon i omfang av pedagogikk/profesjonsfag (§3)

Det foreslås å øremerke 15 studiepoeng til KRLE. Mens etikk relatert til yrkesutøvelsen og kunnskap om skolens flerkulturelle virkelighet bør inngå i pedagogikkfaget, er KRLE et undervisningsfag og bør behandles som det.

3. Tilpasset opplæring, tidlig innsats og elever med spesielle behov

De femårige grunnskolelærerutdanningene skal gi kompetanse for undervisning i en skole for alle. Det er derfor med bekymring vi konstaterer at innholdskomponentene tilpasset opplæring, tidlig innsats og spesialpedagogikk, som er avgjørende for at *alle* elever skal få mulighet for læring og utvikling, får liten plass i planforslaget.



4. Begrensninger knyttet til masterfaget (§3)

I høringsutkastet foreslås det at «masterfaget» på 90 stp. i 4. – 5. studieår skal være enten undervisningsfag 1 eller begynneropplæring. Gjennom en slik begrensning stenges karriereveiene for studenter som har ambisjoner om å kombinere undervisningsstillinger med for eksempel rådgivning, spesialpedagogikk, veiledning (av kolleger, av nyutdannede eller av studenter), eller for dem som ønsker å bli skoleledere. Dette er fagområder det er stort behov for i skolen. Forskriften bør ivareta dette behovet, slik at denne gruppen studenter ikke trenger en mastergrad i tillegg til den femårige grunnskolelærerutdanningen.

Fakultetets tre institutter har levert separate uttalelser der våre merknader er godt begrunnet. Disse legges ved fakultetets høringsuttalelse.

Med hilsen

Berit Karseth
Dekan

Bård Kjos
fakultetsdirektør

Dette dokumentet er godkjent elektronisk ved UiO og er derfor ikke signert.

Vedlegg:

- 1 Uttalelse fra Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning
- 2 Uttalelse fra Institutt for pedagogikk UiO
- 3 Uttalelse fra Institutt for spesialpedagogikk UiO

Saksbehandler:

Ingunn Skjerve

+4722855119, ingunn.skjerve@uv.uio.no

Til:
UV Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Dato: 02.03.2016
Saksnr.: 2016/2012 MARIESTH

Uttalelse fra ILS på høring om Forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger

Høringen har vært diskutert i instituttledelsen, undervisningsledelsen og blant religion og etikkdidaktikerne ved instituttet. ILS kommer med følgende innspill på høringen:

Profesjonsfag: Betegnelsen «profesjonsfag» brukes i rammeplanen for femårig lektorutdanning for trinn 8.-13. Dersom betegnelsen tas i bruk i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene, vil utdanningene bli mer sammenliknbare. I lektorutdanningen for trinn 8-13 omfatter begrepet både pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, som sammen inngår i en integrert helhet som profesjonsfag. Dersom betegnelsen «profesjonsfag» tas i bruk i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene, forutsettes en tilsvarende integrasjon. Slik er det ikke i det foreliggende utkastet. Der skilles det mellom profesjonsfag og praksis, og muligheten for å motvirke et skille mellom teori og praksis gripes dermed ikke. Da faller noe av formålet med innføring av betegnelsen «profesjonsfag» bort. Det er ikke samsvar mellom benevnelsen profesjonsfag og læringsutbyttebeskrivelsene, som henviser til pedagogikk. «Pedagogikk» har et tydeligere definert innhold og representerer et etablert og klarere avgrenset fagområde med større autonomi. Det anbefales at begrepet profesjonsfag utgår og at pedagogikk beholdes så sant ikke mulighetene for å integrere pedagogikk, fagdidaktikk og praksis utnyttes i større grad enn i rammeplanutkastet. I utkast til forskrift for 5-10 antyder formuleringen at det skal være helhet og sammenheng mellom henholdsvis fag/fagdidaktikk på den ene siden og profesjonsfag/praksis på den andre siden. Formålet burde framheve at det skal være integrasjon mellom alle komponenter i studieprogrammet.

Grunnskolelærerutdanning eller lektorutdanning: Betegnelsen «lektorutdanning» henspiller tradisjonelt på utdanningens lengde, da det å utdanne seg til lektor opprinnelig har vært et lenger studium enn det å utdanne seg til lærer. Betegnelsen «grunnskolelærerutdanning» viser til skoleslaget man utdannes for å arbeide i, mens «lektorutdanning» ikke gjør det. Hvis man skal ha betegnelsene «grunnskolelærerutdanning» for utdanning for trinn 1-7 og 5-10 og «lektorutdanning» for trinnene 8-13, mens utdanningene har like lang varighet, blir betegnelsene inkonsistente og kan skape forvirring. Dessuten kvalifiserer lektorutdanning for trinn 8-13 til arbeid i både grunnskole og videregående opplæring. Med den 13-årige grunnopplæringen og muligheten for å gå videre fra grunnskolen til videregående opplæring uten bestått karakter er skillet mellom skoleslagene langt på vei visket ut. De mest konsistente betegnelsene for



utdanningene vil derfor være «lektorutdanning for trinn 1-7, 5-10 og 8-13» eller «lærerutdanning for trinn 1-7, 5-10 og 8-13». I valget mellom «grunnskolelærerutdanning» eller «lektorutdanning» for trinnene 1-7 og 5-10 er betegnelsen «lektorutdanning» derfor å foretrekke.

Læringsutbyttebeskrivelse om vold og seksuelle overgrep: Læringsutbyttebeskrivelsen støttes.

Kunnskap om religion, livssyn og etikk som del av profesjonsfaget: Det er gode faglige grunner til å styrke lærerkompetansen og kunnskapen om religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Men når den foreslåtte modulen på 15 studiepoeng legges inn i profesjonsfaget, vil det både kunne skape uklarheter i forhold til undervisningsfaget KRLE og en opplevd stofftrengsel i pedagogikkmiljøene. En ryddigere modell vil være å gjeninnføre KRLE som obligatorisk fag i lærerutdanningen.

Åpning for praksis i barnehage i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn. Det støttes at det åpnes for inntil 5 dager praksis i barnehage.

Fritaksbestemmelser (§ 6). Det støttes at det kan gis fritak fra prøve i en av målformene i det obligatoriske norskfaget på 30 studiepoeng for studenter som ikke har vurdering i begge målformer fra videregående opplæring. Blant annet vil dette fjerne en barriere mot å søke lærerutdanning for studenter fra språklige minoriteter som har vært fritatt for vurdering i sidemål i videregående opplæring. Fra denne gruppen er det ønskelig å øke rekrutteringen til læreryrket.

Virkeområde og formål (§1) En alternativ formulering som inkluderer miljøutfordringer foreslås til «Utdanningen skal gi internasjonale perspektiver, gi profesjonsfaglig kompetanse i forhold til miljøutfordringer, sette lærerprofesjonen inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsutøvelse».

Termen "grunnleggende ferdigheter" brukes ofte om en type basiskunnskap eller basale språkferdigheter og dette vil trolig forsterkes hvis LKO6 erstattes med en annen læreplan som ikke har "grunnleggende ferdigheter" eksplisitt formulert. ILS foreslår å bruke et annet begrep, eksempelvis "funksjonelle språkferdigheter i fag".

Med hilsen

Marie S. Thorstensen
Avdelingsleder

Dette dokumentet er godkjent elektronisk ved UiO og er derfor ikke signert.

Saksbehandler:

Marie Stanghov Thorstensen
+4722854261, m.s.thorstensen@ils.uio.no

Til: Studiedekan

Dato: 03.03.2016

Høringsuttalelse – Forslag til endringer i Forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger

Vi viser til høringsbrev datert 02.02.2016 der enhetene ved UV-fakultetet inviteres til å uttale seg i ovenfor nevnte sak. De fakultære forskergruppene som Iped er vertsinstusjon for har hatt mulighet til å uttale seg i saken og vi har mottatt flere skriftlige innspill som ligger til grunn for denne samlede uttalelsen fra Iped.

Vårt hovedanliggende gjelder forslaget om å erstatte faget pedagogikk med 'profesjonsfag'. Dette er svært alvorlig, med store konsekvenser og som det må reageres på. Nedenfor følger noen mer utfyllende vurderinger og begrunnelser for vår reaksjon over dette forslaget, samt et par tilleggsmomenter.

Kommentarer

I § 3 i Kunnskapsdepartementets forslag til forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger (gjelder både trinn 1-7 og trinn 5-10) erstattes faget pedagogikk med et nytt «profesjonsfag»

- «Profesjonsfag» (60 studiepoeng) er ikke kun et navnebytte, men et nytt paraplyfag som skal inneholde både pedagogikk og didaktikk
- «Profesjonsfaget» representerer en reell nedbygging av pedagogikkfaget, siden nye fag og emner skal inn, deriblant 15 studiepoeng religion, livssyn og etikk
- Det er ikke mulig for lærerstudentene å velge pedagogikk som masterfag

En slik nedbygging kan svekke lærernes forståelse og systematiske arbeid i styrking av skolen som kultur- og dannelsingsinstitusjon.

Skolen er samfunnets viktigste kultur- og dannelsingsinstitusjon og har som sitt fremste formål å ivareta den enkeltes evner og behov og fremme demokrati, rettstaten og menneskerettigheter (Grunnloven § 109). Pedagogikk er på lik linje med politikk en forutsetning for å skape et godt og velfungerende samfunn. Gjennom oppdragelse og opplæring formes individer og samfunn gjennom undervisning, læring, sosialisering og danning. I denne sammenheng er profesjoner sentrale bidragsytere, men deres faglige legitimitet kan verken begrunnes eller styrkes uavhengig av hva



opplæringen skal fremme eller handler om. Derfor er det svært uheldig at Kunnskapsdepartementets forslag til rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger (1-7 trinn og 5 – 10 trinn) erstatter faget pedagogikk med et «profesjonsfag» som språklig sett eliminerer den substansielle siden av lærerarbeidet.

Skolen er en pilar i den norske velferdsstatsmodellen: Skolen er for alle og en viktig arena for å fremme selvbestemmelse, medbestemmelse og aktivt medborgerskap. Kvaliteten på lærernes tilrettelegging av undervisning i klasserommet er helt avgjørende. Framtidens lærerstudenter bør derfor kyndiggjøres til aktivt å fremme demokratiske verdier og prinsipper i arbeidet med elevene og andre de jobber sammen med i skolen. Pedagogikkfaget tilbyr en kompetanse for å lykkes i dette arbeidet.

Som fag, vitenskap og forskningsdisiplin har pedagogikken sin særskilte begrepsutvikling og teoridannelse. Historisk sett er faget en moderne disiplin med sin akademiske opprinnelse tilbake til slutten av 1700-tallet. Som i alle andre fag reflekterer fagterminologien et reportoar av begreper og perspektiver som studenter tilegner seg og tar i bruk for å føre faglige samtaler og diskusjoner om skole og utdanning. Samtidig har faget gjennom sin historie integrert andre disipliner og fagområder i drøfting og håndtering av problemstillinger og utfordringer. På denne måten har pedagogikk representert et «lim» i utdanning.

Faget pedagogikk kvalifiserer til profesjonelt arbeid i skole og annen utdanningsvirksomhet og bidrar til både fagkritikk og skoleutvikling. Kunnskapsdepartementets forslag framhever betydningen av læreridentitet, men når pedagogikken svekkes, kobles profesjonsgrunnlaget fra det substansielle oppdraget som er fundamentet for lærernes faglige identitet og autoritet som pedagoger. Den utdanningspolitiske kritikken som synes å bre om seg i dagens skolesystem, synes å være en reaksjon på en slik frakobling. Dersom det nye hovedfaget skal åpne for fler-faglige tilnærminger uten pedagogikk som et integrerende element, vil lærerutdanningens legitimitet svekkes, både teoretisk og praktisk, og lærere vil stå svakere rustet til å delta i politisk meningsdanning og offentlig debatt om skole og oppvekst.

Pedagogisk forskning gir kunnskap om barn og unges læring, utvikling og dannelse. Typisk for pedagogikkfaget er at det ikke bare søker svar på hvordan barn lærer best og mest mulig. Pedagogisk forskning utforsker også pedagogiske relasjoner og vektlegger viktigheten av etisk-politiske problemstillinger som forutsetter kunnskap om ulike teoritradisjoner, pedagogikkfaglige skoleretninger og klasseromspraksiser. Bredden i pedagogikkfaget reflekterer en uvurderlig ressurs for lærere og bidrar til både å kultivere og kvalifisere lærerstudenter til læreryrket og gi dem nødvendige kunnskaper og kompetanser for å fungere i framtidens skole.

Å dyktiggjøre lærere er en viktig oppgave i utviklingen av framtidens skole. En dyktig fagpedagog er selvrefleksiv og kritisk, på egne, fagets, skolens og samfunnets vegne. Framtidens lærerstudenter skal kvalifiseres for arbeid i skolen som samfunnets viktigste kultur- og danningsinstitusjon. En historisk og kulturell innsikt og forankring er nødvendig, men like viktig er kompetanse som kvalifiserer til å håndtere etisk-politiske problemstillinger som reises i et mangfoldig samfunn. Slike problemstillinger handler om å vurdere prinsipielle sider ved lærergjeringen og ta i bruk konkrete kunnskaper i omgangen med elever, deres foresatte og andre ansatte. Oppgavene er mangeartede og utfordrende. Det er derfor avgjørende at lærerstudentene studerer pedagogikk i lærerutdanningen.

Vi mener profesjonsfag er en innholdstom betegnelse, som unngår å spesifisere hvilke kunnskapsområder som er viktige for nettopp lærerprofesjonen. Termen kommuniserer på ingen måte hva faget handler om selv om tanken er god: å øke lærerens rolle og status som uttrykk for en profesjon. Termen fungerer heller ikke som en internasjonal betegnelse og samsvarer dårlig med læringsutbyttebeskrivelsene i forskriftene, hvor pedagogikk brukes som term.

Pedagogikk som fagtradisjon har fordeler av å sikre en bredde i temaer som ivaretar ulike sider av læreryrket. Når pedagogikk reduseres til å bli et delområde, er det en fare for at viktige kunnskapsområder som kunnskap om læring, utvikling, læreplanarbeid og undervisning faller bort. Dette skjer til fordel for aktuelle, brennbare temaer som er viktige nok, men som til sammen ikke sikrer bredden i hva en lærer bør kunne før hun eller han skal prøve seg i arbeidslivet. I internasjonalt velfungerende modeller for lærerutdanning, slik som i Finland, er læring, utvikling, læreplanarbeid og undervisning hovedområder som nettopp skal gjøre kandidatene i stand til å organisere faginnhold, kartlegge elevenes læringsløp, og planlegge/gjennomføre undervisning på en systematisk og god måte. Forskning har også vist at lærerutdanningene har utfordringer når det gjelder å innføre studentene systematisk i en kunnskapskultur som gir grunnlag for videre læring og kunnskapsutvikling i yrkeslivet. Vi mener den pedagogiske fagkunnskapen er helt sentral for å sikre dette.

Betegnelsen 'profesjonsfag' skaper forvirring i møte med formuleringer i de foreslåtte læringsutbyttebeskrivelsene. Her opereres det med betegnelser som 'profesjonsrettet kunnskap' og 'profesjonsrettet fagområde' på måter som i stor grad er relatert til kunnskap i undervisningsfagene. Ved å bruke pedagogikk istedenfor 'profesjonsfag' oppnår man både å klargjøre den innholdsmessige siden av dette faget, og å reservere profesjons-betegnelsen til mer overordnet bruk, der profesjonskunnskapen er sammensatt av pedagogisk fagkunnskap og didaktisk kunnskap i de valgte undervisningsfagene.

Det er også uheldig å redusere omfanget av pedagogikkfaget (eller det foreslåtte 'profesjonsfaget') med 15 studiepoeng, slik det legges opp til når 15 studiepoeng øremerkes KRLE. Pedagogikkfaget er allerede begrenset i omfang sammenliknet med andre modeller for femårige lærerutdanninger

(for eksempel Finland). Om nye kunnskapsområder skal legges til, bør fagets andel når det gjelder studiepoeng økes. Innholdsmessig er det problematisk å plassere KRLE som en del av dette faget. Etikk relatert til yrkesutøvelsen som lærer hører naturlig hjemme i et pedagogikkfag, og det gjør også kunnskap om skolens flerkulturelle virkelighet. Kristendom og religionskunnskap som sådan er egne fagområder og bør organiseres deretter.

Konklusjon:

Vår konklusjon er derfor at 'Pedagogikk' bør fortsatt være fagbetegnelsen slik Rammeplanutvalget foreslo, ikke Profesjonsfag, som Departementet foreslår.

Med vennlig hilsen

Ola Erstad
Instituttleder

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Dato: 11. mars 2016

Ref.: 2016/2012-3

Uttalelse fra Institutt for spesialpedagogikk - Vedr. høring om Forskrift om rammeplan for femårig grunnskolelærerutdanning

Det foreliggende forslaget til forskrifter om rammeplan gjenspeiler i tråd med mandatet en rosverdig ambisjon om å styrke det faglige nivået i lærerutdanningen og i norsk skole. Positivt skal framheves:

- At lærerutdanningen utvides til fem år som en forskningsbasert mastergradsutdanning
- At det faglige nivået på lærerne skal styrkes i omfang og dybde
- At hele lærerutdanningen ses i sammenheng; det dreier seg om en helhetlig og integrert lærerutdanning fra 1. til 10. klasse
- At det skal utdannes lærere med ekspertkunnskap når det gjelder begynneropplæringen i lesing, skriving og regning
- At det skal utdannes lærere som kan anvende kunnskapen for å tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov
- At det skal utdannes lærere som kan ta ansvar for å utvikle og lede inkluderende læringsmiljøer der opplæringen tilpasses elevenes ulike behov
- At læreren skal kunne identifisere særskilte behov hos elevene, og raskt iverksette nødvendige tiltak

Det er beklagelig at slike positive ambisjoner kommer til å framstå som noe urealistiske; ikke først og fremst på grunn av det som er formulert i teksten, men på grunn av det som *ikke* står. Disse manglene vurderer Institutt for spesialpedagogikk som så alvorlige at vi frykter at rammeplanen – hvis den skulle bli realisert i sin nåværende form – vil bidra til å svekke, heller enn å styrke, skolens framtidige muligheter til å virke som en skole for alle elever. Ifølge overordnede mål skal skolen være en sentral aktør i en samfunnsutvikling som er intensiv og kompleks, og hvor det både av økonomiske, sosiale og humanistiske grunner er avgjørende at *hele* elevgruppen får realisert sitt potensial for å lære og å bli til gangs mennesker. Ved Institutt for spesialpedagogikk kan vi ikke se at dette rammeplanforslaget legger konkrete føringer som sannsynliggjør at skolen i framtiden vil kunne spille en slik rolle.



Behov for begrepsavklaringer

Flere formuleringer hadde profittert på presise definisjoner av ord som ofte brukes med ulikt innhold i fagmiljøene (f.eks. «forskningsbasert utdanning» (s.4), «forskningsaktivt miljø» (s.4)). De fleste uklarheter i begrepsbruk er imidlertid knyttet til termen «profesjon», som er en nøkkelterm. Det er uklart hva utvalget legger i denne termen; den synes å vise til delvis ulike fenomen i ulike sammenhenger. Det gjør at den framstår nærmest som en sekketerm; den viser til alt det som ikke oppfanges i «fag» eller «fagdidaktisk», eventuelt det som av noen beskrives som lærerens «tause praksiskunnskap», eller som «art».

Eksemplene under løftes fram for å synliggjøre mangfoldet i bruksmåter av ordet «profesjon», noe som gjør at mange lesere vil reise spørsmål om hva som egentlig menes med «profesjon» i denne forskriften: Hva er profesjonskunnskap? Hva er profesjonsfag?

- s. 1. «avansert profesjonsrettet kunnskap» i et valgt fag eller fagområde og i pedagogikk.
- s. 1. «avgrenset profesjonsrettet område»
- s. 2. «profesjonsfaglig digital kompetanse»
- s. 4. «profesjonsrettet lærerutdanningsfag»
- s. 4. «Pedagogikk og didaktikk inngår i profesjonsfaget».
- s. 4. «profesjonsrettet FoU-oppgave i kombinasjon mellom et skolefag og profesjonsfag.»
- s. 5. «progresjon i profesjonsretting»
- s. 4. «Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fagdidaktikk og fag, mens masteroppgaven i begynneropplæring skal ha solid forankring i fagdidaktikk, fag og profesjonsfag.»
- s.4. «Emnet vitenskapsteori og metode inngår i masterfaget og i profesjonsfaget».
- s.4. «... livssyn og etikk ... (er en integrert del av) ... elevkunnskapsdelen av profesjonsfaget.»
- s.4. «Undervisningsfag 1, profesjonsfag og praksis har et særlig ansvar for å ivareta sammenhengen i den integrerte profesjonsutdanningen, både på lavere og høyere grads nivå.»

Det er et stort behov for å beskrive i presise og forståelige termer hva som er «profesjonsfaglig perspektiv og kompetanse» i forhold til pedagogiske, didaktiske, fagdidaktiske, praktiske og andre perspektiv og kompetanser. Én løsning kunne være å ta ut ordet «profesjon» de fleste steder og heller anvende mer kommuniserbare og entydige termer, samt å reservere profesjonsbegrepet for det direkte yrkesfaglige.

Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Under IV Føringer for arbeidet med rammeplanen, ii, s.3, (Vedlegg 1), *Det faglige innholdet*, sier mandatet:

Rammeplanen skal videre gi ... føringer mht fag og fagdidaktikk, tilpasset opplæring, implementering av Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter, tidlig innsats, bruk av IKT i arbeid med fag, det flerkulturelle/flespråklige aspektet, hvilke fag som skal differensieres mot årstrinn og hva som skal være felles for begge utdanningene. (s. 3).

Av denne oppstillingen av viktige innholdskomponenter er det to som får svært liten plass i planforslaget, «tilpasset opplæring» og «tidlig innsats». Dette er hver for seg faglig tunge innholdskomponenter, som er

avgjørende for at ambisjonen om at alle elever, også dem med uheldige utgangsposisjoner i livet, skal få en mulighet for læring og utvikling via skolen. Dertil kommer det relaterte temaet, «spesialpedagogikk», som særlig angår selve opplæringen av barn med spesielle behov og behov for til dels store særskilte tilrettelegginger og for et kvalifisert samarbeid mellom klasselærer og spisskompetanse om slik opplæring,

Tilpasset opplæring.

Utvalget nevner at læreren skal ha «... inngående kunnskap om barns utvikling, læring og dannelse i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster og om hvordan kunnskapen kan anvendes for å tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov,» (s.2, Vedlegg1). Men - nevnt slik i en setning, nærmest som en side ved lærerens fagdidaktiske kompetanse, blir det for overflatisk, særlig vurdert i lys av den årsakskompleksiteten som ligger i bunnen for elevenes ulike vansker og som læreren må forstå for å kunne tilpasse opplæringen. Det reduserer forskriftens troverdig som en forskrift som også skal omfatte barn med behov for ulike særskilte tilrettelegginger når temaet «tilpasset opplæring» ikke gis en grundig behandling.

Tidlig innsats.

I forskriftsforslaget nevnes at overgangen barnehage-skole er viktig, det foreslås også at det skal være mulig for lærerstudenter å ha deler av sin praksis i barnehagen. Men de faglig tunge utfordringene knyttet til hvordan visjonen om tidlig innsats skal bli til gode forebyggende tiltak tuftet på det enkelte barns behov, legges det ikke føringer for; de berøres ikke en gang. Forebyggende tidlige tiltak viser ofte til den tidligste opplæringen knyttet til begynnerundervisningen, til betydningen av å få en god start på skoleløpet. I mer allmenn betydning kan «forebyggende tidlig innsats» også vise til en innsiktsbasert årvåkenhet som læreren har med seg i hele skoleløpet. En slik beredskap omfatter både en evne til å fange opp tegn på manglende/utilstrekkelig læring, på mislykking og vantrivsel og en plikt til å handle aktivt med én gang slike tegn registreres. Med en slik årvåkenhet på lærer- og systemnivå vil tiltak kunne settes inn tidlig i læringsforløp og bidra til å forebygge utvikling av alvorlige vansker og problematferd..

For å lykkes med forebyggende tidlig innsats som omfatter barnehagen, må det være reelt og forpliktende samarbeid mellom barnehage og skole, f.eks. gjennom lovpålagte rutiner. Det må dessuten være høy faglig kompetanse hos lærerne om barns utvikling i overgangen barnehage – skole, og – ikke minst - om de store variasjonene i utviklingen. En viktig side ved slik dybdeforståelse er innsikt i hva og når en som yrkesutøver ikke vet nok. I slike tilfelle der en lærer trenger støtte for å tilrettelegge opplæring av forebyggende og tidlig innsats for en elev, må det ligge føringer i lover og forskrifter om hvordan lærer skal handle for å komme i kontakt med spisskompetanse slik at lærer ikke venter og ser, men hurtig initierer god og forebyggende innsats i tide. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å rammeplanfeste at det skal handles, det må også stå mer presist *hvordan*.

Det er et påfallende fravær av slike føringer i denne planen utover at leseren aner at slik kompetanse inngår i det som i planforslaget betegnes «profesjonskompetanse». Fortiden har vist at nettopp når det gjelder så komplekse og krevende utfordringer som «tidlig og forebyggende innsats», forhold som fordrer dyp faglig innsikt og handlekraft på lærernivå og dessuten samarbeid mellom systemer (barnehage, PPT, helsetjenesten,

habiliteringstjenesten osv) fordres særskilt høy grad av presisjon om *hvordan* enkeltpersoner, her lærere, og systemene skal handle.

Opplæring av elever med spesielle behov

Et beslektet område er selve opplæringen av barn og unge med særskilte behov. Det kanskje mest oppsiktsvekkende fraværet i dette utkastet er fraværet av konkretiserte tanker om opplæringen av den store gruppen av elever som må ha særskilt tilrettelagt opplæring av ulike typer og i ulikt omfang. Å implisere at lærerens «profesjonskompetanse» skal omfatte kunnskap om tilpasset opplæring, blir altfor løst i en rammeplan – særlig fordi fortiden har vist at tilpasning av opplæringen til den store variasjon av elever som i dag deltar i skolens opplæring, av mange ses som skolens aller mest krevende utfordring. *Dette er med andre ord et felt som har et dokumentert behov for reguleringer.* Det forsterker behovet at vi har en skole med stadig økende variasjon i elevenes bakgrunn og forutsetninger, og som i stadig større grad forventes å håndtere opplæringen av alle elever, blant annet fordi spesialskolesystemet er bygd ned. Det er bare i de største byene det har vist seg mulig å etablere skoletilbud med betydelige tilpasninger til mangfoldet av elever, og da er tilbudene gjerne organisert som spesialskoler/spesialklasser, mens målet for barnehage, skole og samfunnet er *inkludering*.

Rammeplanutvalget kommenterer i sitt oversendelsesbrev indirekte dette selv, og det kan her virke som om utvalget har ment at det ligger utenfor dets mandat å forholde seg til lærerutdanningen for denne elevgruppen. De skriver: «I de åpne innspillrundene som utvalget har lagt til rette for ... har rammeplanutvalget mottatt flere innspill som det ligger utenfor utvalgets mandat å gjøre noe med. Flere har pekt på at føringene for skolefag som masterfag vil føre til utfordringer med å få utdannet tilstrekkelig med lærere som har kompetanse på mastergradsnivå i spesialpedagogikk. Rammeplan-utvalget ser utfordringen og har derfor sendt over disse innspillene til kunnskapsdepartementet i en egen oversending.» (s.9-10).

Vi ser det som meget uheldig hvis en rammeplan for lærerutdanningen ikke forholder seg til opplæringen av elever med behov for spesielle behov og særskilt tilrettelegging. Vi snakker ikke her om et lite mindretall elever, men om svært mange elever.

Forekomst av individer med særskilte behov.

Det har vist seg vanskelig å finne sammenfallende informasjon som bekreftes av flere kilder når det gjelder å få oversikt over forekomst av ulike former for lærevansker, lærehemninger og funksjonshemninger. Norge fører ikke slike registre (registerdata), heller ikke for barnehage og skole, og en begrunnelse er prinsippet om inkludering og faren for stigmatisering. Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (Forskningsrådet 2014) sammenstilte ulike kilder og oppgir følgende forekomst. I de fleste tilfelle angis forekomst i % av alle elever i grunnskolen. Der populasjonen omfatter en annen gruppe nevnes det eksplisitt. Noen elever vil være representert i flere kategorier; en elev med språkvansker kan eksempelvis ofte også ha psykiske lidelser.

Hørselsvansker:

- 0.3% i aldersgruppen 0-20 år har så stort hørselstap at det krever tiltak
- 2000 elever i opplæringspliktig alder

- Ca 30 barn fødes årlig uten hørsel (førspråklig döv), hvorav 95-97% får tilbud om CI (cochlea implantat). Dette er moderne høreapparatteknologi som krever *spisskompetanse* innenfor hørsel, språk og kommunikasjon. Oslo universitetssykehus rapporterte i 2014 at 1% bruker tegnspråk hjemme og 5% i barnehagen, mens de øvrige (95-99%) hovedsakelig bruker talespråk med ulik grad av støttetegn

Sosiale og emosjonelle vansker:

- alvorlige atferdsforstyrrelser: 1,7%
- opposisjonell atferdsforstyrrelse: 1,8%
- diagnostiserbar psykisk lidelse: 8%
- psykiske vansker med symptomer som går ut over trivsel, læring og daglige gjøremål: 15-20%

Spesifikke lærevansker:

- lese- og skrivevansker: 21-25%
- dysleksi: 4-10%
- matematikkvansker: 20%
- dyskalkuli: 5-8%

Språk og talevansker:

- taleflytvansker (f eks stamming): 1%
- spesifikke språkvansker: 5-7% av alle førskolebarn. Dette er ofte de samme barna som senere sliter med lesing og skriving
- leppe-, kjeve-, ganespalte: ca 120 barn fødes årlig
- afasi: ca 5000 nye tilfelle årlig, men antallet barn/elever er ikke kjent

Synshemning:

- synshemninger: ca 2% av befolkningen er blinde eller svaksynte
- i aldersgruppen 0-20 år: ca 1400 har synshemning,
- mange med primær vanske som multihandikapp der synshemning inngår, f eks utviklingshemning

Døvblindhet:

- dövblindhet: ca 400 , hvorav 100 er dövblindfødte

Utviklingshemning:

- Verdens helseorganisasjon antyder at ca 1.5% av en befolkning er utviklingshemmet. I Norge betyr det ca 75 000 i alle aldre. De fleste utviklingshemmede er multifunksjonshemmede og trenger tilgang til tverrfaglig spisskompetanse

Som et minimum ville vi forvente at rammeplanen la føringer for hvordan de nasjonale retningslinjene skal utformes for å sikre lærernes handlingskompetanse, f.eks. *hvordan* de skal handle for å avdekke elever med spesielle behov, om *lærernes meldeplikt* når slike behov avdekkes, inkludert når de oppdager elever som ikke profitterer på den opplæringen de får, om hvordan de skal komme i kontakt med spesialistkompetanse (med spesialpedagogiske ressursteam der slike finnes, med PPT, med spesialisthelsetjenesten osv.).

Et annet punkt angår lærernes egen spesialpedagogiske kompetanse og kompetanse om tilpasset opplæring. Det kommer til å virke nesten tilfeldig at lærernes behov for kunnskap om vold og seksuelle overgrep framheves flere ganger i forslaget, og også foreslås lagt inn i forskriftenes §4 om institusjonenes arbeid med programplan, mens lærernes behov for kompetanse når det gjelder elever med varierende grad av utviklingshemninger, syns- og hørselshemninger, matematikk- og lese- og skrivevansker og andre språkrelaterte utfordringer ikke en gang nevnes. Når vi vet at en håndfull barn i hver eneste klasse i norsk skole har lese- og skrivevansker av moderat eller høy grad, når et tilsvarende antall har problemer knyttet til psykososiale forhold, for bare å nevne noen av de mest høyfrekvente problemstillingene, er det problematisk hvis slike temaer ligger utenfor mandatet. Med så store variasjoner i kompetanseforutsetninger blant elevene i en klasse, framstår det som åpenbart at lærerne selv bør ha en viss kompetanse innenfor temaer som gjerne betegnes spesialpedagogiske. Et slikt kompetansebehov nevnes ikke i planforslaget.

Vi registrerer at ordet «spesialpedagogikk» er borte fra planen, og at «tilpasset opplæring» også bare unntaksvis nevnes. Vi kan frykte at fraværet av presise ord, også slører blikket, slik at fenomenet ikke ses skarpt nok. *At rammeplanutvalget er klar over denne mangelen ved planforslaget, framgår i oversendelsesbrevet, og det er nå avgjørende at departementet følger dette opp slik at dette «hullet» i det foreliggende planforslaget ikke følger med inn i lærerutdanningen når planen skal implementeres.*

Det er her fristende å vise til Finland, og den måten de der har integrert allmennundervisningen og spesialundervisningen på, blant annet ved at spesialpedagogisk kompetanse er tungt vektet i selve lærerutdanningen, ved at spesialpedagogisk spisskompetanse er et lokalt forankret lavterskeltilbud der lærere kan søke umiddelbar hjelp og veiledning ved behov, og ved at lokal spisskompetanse (tilsvarende PPT og psykiatrisk bistand) ved behov er lett tilgjengelig (Ahtola & Niemi 2014).

Masterutdanning i spesialpedagogikk?

Slik som forslagene til rammeplaner for femårige lærerutdanninger er utformet, skal masterutdanningen «innrettes mot skolefagene». Det nevnes videre at norsk (norsk tegnspråk, samisk), matematikk og engelsk «skal prioriteres som masterfag.» Dette kan forstås slik at spesialpedagogikk er et fag som ikke skal gis på mastergradsnivå for grunnskolelærere. Det må i så fall sees som en klar nedprioritering av dette faget og av den kompetansen som dette faget skal bidra til at lærere opparbeider i sin utdanning. Å forvente at en utdanning på mastergradsnivå i spesialpedagogikk eventuelt skal tas på toppen av en allerede fullført femårig mastergrad med andre fagsammensetninger, framstår som urealistisk. Det vil i så fall innebære en ualminnelig langvarig utdanning og høye kostnader for studentene/lærerne. Det virker lite sannsynlig – og

knappt anbefalelsesverdig – at noen skal måtte ta to mastergrader for å utdanne seg til spesialpedagog på masternivå.

Historisk har spesialpedagogikk i Norge vært en videreutdanningsmulighet for lærere, senere også for barnehagelærere. I motsetning til mange andre land, der spesialpedagogikk er nært knyttet til, og delvis en del av, fagene medisin og psykologi, har spesialpedagogikk i Norge alltid hatt praksisfeltet i skolen, senere også barnehagen, som fokus. Faget har vært - og er – praksisnært, også i en tid med sterk fokus på forskning og forskningsbasert undervisning. Det er ikke de lærerutdannerne som har sin utdanning innenfor norsk og matematikk som har kompetanse innenfor lese- og skrivevansker/dysleksi, matematikkvansker/dyskaluli og psykososiale vansker, men spesialpedagogene. Det er ingen av lærerutdannerne med bakgrunn i et hvilket som helst «skolefag» som har kompetanse på hørselsvansker, synsvansker, språk- og talevansker, utviklingshemning og multifunksjonshemning, det vil si det mangfoldet av elever som går i barnehage og skole i dag.

At man innenfor en 5-årig grunnskolelærerutdanning skal kunne ta 30 studiepoeng av et skolerelevant fag, f.eks. spesialpedagogikk, er ikke i nærheten av det som vil kreves av forkunnskap for et opptak til et mastergradsstudium i spesialpedagogikk. Hvorvidt tidlig stimulering, tidlig innsats, forebygging av vansker og tilpasset opplæring vil få et omfang som er et tilfredsstillende grunnlag for et mastergradsstudium i spesialpedagogikk, er høyst uklart.

At det samlet sett foreslås at pedagogikk/profesjonsfag til sammen skal omfatte 60 studiepoeng (fordelt med 30 poeng på henholdsvis bachelor- og masternivå), vil bety at dette faget får et omfang tilsvarende en årshet/et grunnfag etter gammel ordning. Det må reises spørsmål om dette er tilstrekkelig? grunnlag for å kunne utvikle den kompetansen som kreves for at lærere kan møte de spesialpedagogiske utfordringene de vil stå overfor i dagens skole.

De konsekvenser som forslagene til femårige lærerutdanninger har for utdanning i spesialpedagogikk, synes å bryte med det som departementet la til grunn for få år siden, da det i Meld. St. 18 (2010-2011) pekte på to hovedveier til master i spesialpedagogikk. Den ene veien bygde videre på tidligere lærerutdanning, den andre på bachelor i pedagogikk/spesialpedagogikk. I sine vurderinger og forslag uttalte departementet at de to utdanningsveiene bør supplere hverandre også i fremtiden. Masterutdanning med grunnlag i lærerutdanning uttalte departementet seg særlig positivt om:

Departementet slutter seg til Midtlyng-utvalgets vurdering av at det også i fremtiden hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med førskolelærer- og lærerbakgrunn. Spesialpedagogene med lærerbakgrunn har både en faglig og en praktisk-pedagogisk kompetanse gjennom sin undervisningskompetanse, som personer med en teoretisk spesialpedagogisk utdanning mangler. Spesialundervisning er knyttet til opplæring i ulike fag, og samfunnet trenger spesialpedagoger som kjenner barnehagen og skolen fra innsiden, og som kan undervise. (s. 139)

Dersom det kun blir skolefag som masterutdanningen skal innrettes mot, bryter det med denne tenkningen. For øvrig: det gjenstår som en betydelig uklarhet hvordan så vel bachelor- som mastergrad i pedagogikk og spesialpedagogikk fra universitetene kan kvalifisere for stillinger/oppgaver i skolen – til tross for at de representerer kompetanseområder som skolen har et sterkt behov for.

Endelig vil dramatikken i et fravær av spesialpedagogisk kompetanse hos grunnskolelæreren variere med omfanget av spesialpedagogisk kompetanse i systemet for øvrig. Det framstår som uklart i hvilken grad den spesialistkompetansen innenfor spesialpedagogiske tema som i dag i stadig større omfang er bygd inn i lærerutdanningen skal innarbeides i den nye lærerutdanningen eller om den skal ivaretas på andre utdanningsarenaer. En alternativ utdanningsvei vil være å omdanne den eksisterende spesialpedagogiske utdanningen til et 5-årig profesjonsstudium. Det ville imøtekomme et stort behov i samfunnet for slik utdanning til spisskompetansenivå. Det vil imidlertid ikke løse de daglige utfordringer lærere i dag har med å gi tilpasset opplæring til alle elever innenfor inkluderende rammer, med mindre et slikt profesjonsstudium gir kandidatene en begrenset undervisningskompetanse, slik Ekspertgruppen i spesialpedagogikk forelso i 2014 (Forskningsrådet 2014). Etter vårt skjønn må en derfor satse på både skolering av allmennlæreren og på styrking av den spesialpedagogiske utdanningen. Det er langt fra godt nok at det spesialpedagogiske støttesystemet alene (blant annet Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Statped), skal bidra med den spesialpedagogiske kompetansen grunnskolen trenger.

Vi vil sterkt oppfordre departementet til å ta tak i de nødvendige begrepsavklaringer og mangler vi har påpekt over. Både innholdet i den framtidige grunnskolelærerutdanningen, strukturen på den og mulighetene for overgang til et studium i spesialpedagogikk bør vurderes.

Referanser:

Forskningsrådet (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre.*

Rapport fra Ekspertgruppen i spesialpedagogikk.

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap.* Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Det kongelige kunnskapsdepartementet

Ahtola, A. & Niemi, P. (2014). *Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education.* *School Psychology International*, on line, March 2014, 1-16. DOI: 10.1177/0143034312469161.

NOU 2009:18. *Rett til læring* (Midtlyngutvalget)

Med hilsen

Berit Rognhaug
Instituttleder

Alberto Valiente Thoresen
Administrativ studieleder