

Innspill til høringsuttalelse

2.3. Ekspertgruppens forståelse av faget spesialpedagogikk

Ekspertgruppen tar ensidig utgangspunkt i Tangens diskusjon om spesialpedagogikk som fag. Det savnes en bredere diskusjon av termen spesialpedagogikk, også med internasjonale kilder. Gruppen trekker opp den individuelle, den samfunnsmessige og den relasjonelle forståelsesmåten av spesialpedagogikk og vektlegger at “individets miljø og kontekst må inkluderes i den spesialpedagogiske forståelsesmåten” (side 25). Likevel anbefaler gruppen en organisering av de spesialpedagogiske utdanningene ut fra en tradisjon som er arv fra en individuell forståelsesmåte. Masterprogrammer i spesialpedagogikk som er organisert ut fra en relasjonell forståelse av spesialpedagogikken vil vanskelig finne sin plass i den organiseringen gruppen foreslår. Det kan virke som det ligger en implisitt forståelse av at de relasjonelle masterprogrammene fremdeles skal ha en plass i den totale organiseringen. Dette ønsker vi kommer tydeligere fram i organiseringsmodellen. Se ellers nedenfor på kommentarene til 7.3 og 7.4.

4.4.3 Oppsummering (av diskusjonen knyttet til begrepet TPO)

“Ekspertgruppen vil påpeke at inkludering og TPO kan vurderes som to sider av samme sak”. I en rapport som dette kunne det vært ønskelig med en bredere gjennomgang av relasjonen mellom disse begrepene. Det er få i forskermiljøet som oppfatter disse begrepene som to sider av samme sak, men denne oppfatningen er svært utbredt i praksisfeltet. En uttalelse som dette fra ekspertgruppen, bidrar ikke til å klargjøre forskjellene mellom begrene. Det ville vært ønskelig om diskusjonen tok utgangspunkt i en forståelse av inkludering som et overordnet mål og en prosess for barnehager og skoler og tilpasset opplæring som ett av flere midler for å nå dette målet.

4.6.3. Faglig robusthet og forskningsbasert undervisning

Faglig robusthet

- *Faglig robusthet* har flere ankerfester enn antall fagpersoner og deres utdanningsbakgrunn i form av første- eller professorkompetanse. For å skape en faglig robusthet bør også faktorer som deltakelse i forskningsprosjekter, publiseringstakt og samarbeidslinjer til andre institusjoner nasjonalt og internasjonalt spille inn.

Forskningsbasert undervisning

- Det burde vært diskutert muligheten for en finansieringsordning for å bruke eksterne krefter fra andre undervisningsinstitusjoner i formidlingen til studentene – en form for gjesteforelesninger – slik at forskere i større grad får presentert sin forskning til studenter utenfor egen institusjon. Her kunne det gjerne vært diskutert økonomi, da enkelte UH-institusjoner ville fått høye reisekostnader enn andre.

4.7. Profesjonsutdanning og autorisasjon av spesialpedagoger

I følge ekspertgruppen er det et flertall av de utdanningsinstitusjonene som er intervjuet som ønsker en form for sertifisering av spesialpedagoger. Begrunnelsen for ikke å sertifisere er at det ikke foreligger noen lov om at spesialundervisning skal utføres av spesialpedagog. Dette argumentet biter seg selv i halen. Slik vi vurderer det må vi begynne et sted. Om vi begynner med loven eller med kompetansepresiseringen er mindre viktig. Det som betyr noe, slik vi vurderer det, er at det ryddes opp i begrepet “spesialpedagog”, slik at det er tydelig for skole, PPT, Statped og foreldre hvem som er spesialpedagog og hvem som ikke er det. Se for øvrig punkt 7.8. Det er altfor dårlig formell kompetanse og mange ufaglærte som jobber som spesialpedagoger. De som driver med undervisning skal ha kompetanse jf opplæringsloven, hvorfor skal ikke dette gjelde i spesialpedagogikk for sårbare barn i barnehage og skole. ILP foreslår at det innføres standardiserte krav for tilsetning som spesialpedagog.

5.1 barnehagen og barnehagelærerutdanningen

Vi mener det er mange av momentene listet opp som ønskede emner i BLU som allerede finnes. Det er også slik at dersom noen flere momenter skal inn i utdanningen, må noe ut. Det er pr i dag ikke plass til flere tematikker i utdanningen etter reformen i 2012. Vi mener uansett det viktigste allerede inngår i BLU (f.eks. utviklings- og læringspsykologi, teori om normalitet og avvik, kartleggingsverktøy, lovverk og hjelpetjenester), og nærmere spesialisering bør komme som etter- og videreutdanning. Både momenter innenfor *Forebygging, Tilpasset opplæring og inkludering* og momenter innenfor *Breddekompetanse* kjenner vi igjen fra rammeplanen for barnehagelærerutdanningen. Forhold knyttet til kulturkompetanse har utdanningen ved UiT Norges arktiske universitet et spesielt fokus på, hvor Nordlig mangfold er en tverrfaglig profil for alle emner i utdanningen.

Når det kommer til plassering i studieløpet er vi enige om at studentene bør møte tematikken gjennom hele utdanningen og knyttet til ulike emner på ulike studieår.

Praksisopplæringen tar for seg ulike tematikker i møte mellom studenter og praksislærere, ut fra faglige krav stilt til innhold i praksisopplæringen. Kravene til innhold i praksis har selvsagt sammenheng med faglige krav ellers i undervisning ved campus. Pr i dag har fagansatte mulighet til å hospitere i barnehage ved behov, og flere gjennomfører også FoU-prosjekter i barnehagen. Mange har fokus nettopp på tema som ekspertgruppen etterlyser, eksempelvis språklig utvikling.

Det er likevel et forbedringspotensial knyttet til å få praksislærere inn på campus til enkelte faglige økter.

Ved endt utdanning kan det ikke forventes at en BLU-kandidat kan ha spisskompetanse knyttet til alle utfordringer de kan møte i barnehagen. Handlingskompetansen, mener vi, handler like mye om at de skal være kritiske og reflekterte barnehagelærere som er i stand til å innhente den informasjon og hjelp fra de instanser de måtte trenge, men som de ikke har utømmelig kunnskap om. Vi etterstreber at de har en handlingskompetanse i forhold til å vite når spisskompetanse er nødvendig å innhente, ut fra grunnleggende kunnskap, ferdigheter og kompetanse om barns utvikling.

Derfor mener vi etter- og videreutdanningen må styrkes, slik at de barnehager og de barnehagelærere som har behov for det, kan få tilgang på en bredere kompetanse knyttet til spesielle felt innenfor spesialpedagogikken. En kompetansekartlegging i barnehager i Troms i 2013 viste for eksempel at etter- og videreutdanning innenfor spesialpedagogikk var en av de største meldte behovene/ønskene. Når nå også rammeplanen har åpnet for at spesialpedagogiske emner kan tilbys som fordypningsemner på BLU, er det grunn til å tro at barnehagene vil få ansatt flere med en kompetanse innenfor feltet. Men dette *uten* at vi pålegger alle studenter en slik spisset kompetanse på feltet slik man ville gjort med å endre nasjonal rammeplan for å få spisset innholdet mer mot spesialpedagogikk.

Når det til slutt kommer til spørsmål om 5-årig masterutdanning, finnes det allerede flere muligheter for barnehagelærere å ta masterutdanninger spesielt rettet mot barnehagen. Det er også flere disiplinfaglige masterutdanninger hvor barnehagelærere får hevet sin kompetanse på relevante fagområder. Dersom spørsmålet handler om en *integrert* masterutdanning mener vi det kunne vært faglig spennende å utvikle en slik utdanning, men at det er for tidlig siden sist reform å innføre en ny ordning for alle. Det er heller ikke sannsynlig å få gjennomført et slikt prosjekt på nåværende tidspunkt da landet mangler over 4000 barnehagelærere.

Ekspertgruppen sier at PPT mener at barnehagene i stor grad har den kompetansen som trengs, men at det varierer fra barnehage til barnehage. ILP forstår det slik at det er disse variasjonene ekspertgruppen vil få bukt med, og at dette kan gjøres gjennom å nevne spesialpedagogikk eksplisitt i rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærerutdanningen er en grunnutdanning og PPT har allerede uttrykt at de er fornøyd med kompetansen til barnehagelærerne. Når det er sagt kan det nevnes at barnehagelærerutdanningen ved UIT- Norges arktiske universitet har kommet ekspertgruppen litt i forkjøpet og har laget en emnebeskrivelse på fordypning 30 stp i *Tilpasset læringsmiljø og tidlig innsats i barnehagen* (se vedlegg). Denne vil gi studentene mulighet for å gå videre på master i spesialpedagogikk.

5.3. Voksenopplæring

Side 81 viser en tabell over antall voksne som får opplæring etter § 4a-2, hvor tallet er nærmest halvert på ti år fra 6.804 til 3.812. Ekspertgruppen forklarer dette med at voksne ikke får oppfylt sine rettigheter og angir en årsak å være manglende kunnskap om regelverk kombinert med manglende kunnskap om spesialpedagogisk kompetanse tilpasset voksne. Det kan virke som gruppen ikke tar høyde for at forståelsen av begrepet livslang læring har endret seg i denne perioden. Det telles nå antall år en person har mottatt opplæring, ikke hvilken kompetanse personen har nådd når det obligatoriske løpet er avsluttet. HVPU-reformen førte også til en avdekking av manglende grunnskoleopplæring. Det er naturlig at det blir et synkende tall etter hvert som forpliktelsene for disse er oppfylt. Videre har tilbudet til voksne minoritetsspråklige blitt snevret inn de seneste ti årene. Disse diskusjonene mangler i rapporten. Det er ønskelig at det utredes hva som ligger bak denne nedgangen både i antall voksne og i antall årstimer. Videre er det nødvendig at voksne som har behov for spesialundervisning har et mer tydelig regelverk å vurderes mot.

5.9. Målgrupper og forekomst

Ekspertgruppen skriver om *sammensatte lærevansker* og skriver at dette er et særnorsk begrep som ikke er egnet internasjonalt. De konkluderer med at “det vil være en utfordring å skulle gi utdanningstilbud som skal dekke de ulike fagområdene som sammensatte lærevansker representerer med de faglige kravene som stilles til forskningsbaserte utdanninger i dag.” (side 85). Svært mange mennesker har en kombinasjon av vansker, noe som gjør denne problemstillingen høyst relevant som utgangspunkt for en masterutdanning i spesialpedagogikk. Fenomenet sammensatte lærevansker er også et fagområde vi har et stort behov for økt kunnskap om, noe som innebærer at det bør bli gjenstand for forskning. Dette vil bli mulig gjennom å etablere masterprogrammer som har sammensatte lærevansker som utgangspunkt. Gjennom å gi studentene god innføring i forskningsbasert kunnskap om enkeltstående vansker kombinert med en god innsikt i forskningsbasert kunnskap om relasjoner og spesialpedagogiske perspektiver, vil studentene istandsettes til å møte denne elevgruppen med en unik innsikt i deres behov for tilrettelegging.

Ekspertgruppens spørrende avsnitt i kursiv under “spesifikke lærevansker” tydeliggjør ytterligere behovet for en økt kunnskap om sammensatte lærevansker. Denne kunnskapen er nødvendig både hos de som arbeider med disse barna og ungdommene i det daglige, og hos de som skal sakkyndig vurdere (PPT).

BA i spesialpedagogikk

Utvalget foreslår å gi yrkesgruppen en *begrenset undervisningskompetanse*, men gir ikke begrepet et innhold. Vi vil foreslå at det spesifiseres hvilken undervisningskompetanse personell med BA i spesialpedagogikk har. UiT er usikker på at dette er det beste for skolen. Dagens bachelor i spesialpedagogikk har ikke et nok fokus på begynneropplæring, da særlig i vesentlige skolefag som matematikk- og norskopplæring. I tillegg er det mangelfull og lite praksisopplæring i bachelorutdanningen

6.3.1 Femårig grunnskolelærerutdanning

ILP støtter ekspertgruppens vurdering av konsekvensene en femårig grunnskolelærerutdanning kan gi for rekrutteringen til master i spesialpedagogikk. Vi er usikker på om master i spesialpedagogikk kan integreres i en femårig grunnskolelærerutdanning for de som ønsker det, parallelt med at studentene gis lærerkompetanse etter fullført master. Vi ser at det kan være nødvendig for å sikre en rekruttering for at lærere vil ta en master i spesialpedagogikk og at man dermed sikrer den spesialpedagogiske kompetansen i skolen. Samtidig det en utfordring, da norsk skole trenger lærere med en skolefagligfordypning.

6.3.2 Master i fagdidaktikk

En master i fagdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring virker som et fornuftig og realistisk forslag fra ekspertgruppen. Flere studier viser at viljen er til stede for å oppfylle opplæringslovens § 1-3, men lærere har ikke den kompetansen som er nødvendig. Likevel følger ikke ekspertgruppen dette opp i sin anbefaling om spesialpedagogisk master, kapittel 7. Vi anser spesialpedagogikk som et sentralt verktøy i en slik satsning.

7.1 Faglig robuste utdanninger

Det skrives om robuste fagmiljøer, men gruppen har i liten grad diskutert og definert begrepet. Rapporten gir inntrykk av en forenklet forståelse av begrepet. Det savnes for eksempel en refleksjon rundt det tverrfaglige elementet da spesialpedagogiske fagmiljøer flere steder har et utstrakt samarbeid med andre fagdisipliner. Videre er det mange små spesialpedagogiske fagmiljøer som har et samarbeid utenfor egen institusjon nettopp for å skape en robusthet. Dette kan være både nasjonalt og internasjonalt samarbeid. Se for øvrig punktet ovenfor.

7.1.4

Viser til punkt 4.6.3. om faglig robusthet. Ekspertgruppens uttalelser om små forskermiljø legger seg i samme snevre forståelsesramme. Små forskermiljø trenger ikke å være negativt. I enkelte sammenhenger kan det derimot være en fordel, da det gir synlig forskning og et naturlig behov for samarbeid utenfor egen fagdisiplin og/eller egen institusjon. ILP mener at det må satses nasjonalt på å bygge opp fagmiljøene, dette kan gjøres gjennom delfinansiering av fagstillinger og stipendiatstillinger. ILP mener også at det er viktig at relasjonen til Statped må avklares, det er viktig å få inn fagfolk med god kompetanse som står i praksisfeltet.

I tillegg ønsker vi at det utredes om ISP bør ha et nasjonalt ansvar for sikring av levedyktige fagmiljøer på det spesialpedagogiske fagfeltet. Flere av masterutdanningene som skal være fagspesifikke er foreslått lagt til ISP. Dette oppfattes som en naturlig oppgave for landets største spesialpedagogiske institusjon. Det kunne likevel vært ønskelig at gruppen diskuterte og reflekterte rundt ISPs ansvar som nettopp nasjonens største fagmiljø innenfor spesialpedagogikk. Dette innebærer å være en drivkraft i forhold til nasjonal nettverksbygging, bruk av eksterne sensorer fra UH-institusjoner over hele landet ved muntlige eksamener, invitasjon til deltakelse i forskergrupper. På den måten kan ISP bidra til å bygge opp en sterk nasjonal spesialpedagogisk ressurs.

7.3/7.4

Ekspertgruppen uttrykker selv (s 108) at det er et begrenset behov for spesialiserte masterprogrammer og at spisskompetanse i å avhjelpe og redusere vansker og barrierer må være det sentrale i en mastergrad i spesialpedagogikk. Dette støtter vi, begrunnet i at Norge primært består av små steder og små miljøer. Skoler og barnehager har behov for

spesialpedagogisk personale med en breddekompetanse som gir et godt grunnlag for spesifikke etterutdanningskurs ut fra lokale behov (syn, hørsel, psykisk helse...)

Likevel er ekspertgruppens anbefalinger for organisering utelukkende knyttet til en medisinsk diskurs preget av kategoriseringer. Det virker å være et brudd mellom gruppens relasjonelle forståelse av spesialpedagogikk og den vanskeorienteringen det legges opp til i masterutdanningen. Det savnes en refleksjon rundt hvor spesiell en spesialpedagog kan tillate seg å være. I små samfunn er det behov for spesialpedagoger med en bredere kompetanse enn knyttet til isolerte vanskeområder. Vi har derfor et stort behov for masterutdanninger som gir nettopp en slik bred forståelse av spesialpedagogikk som fagområde. Samtidig støtter ILP en fordypning i utviklingshemming og ASK, men vi er samtidig opptatt av at det må lages nasjonale ordninger for samarbeid og finansiering av stillinger.

UiT Norges arktiske universitet har pr i dag et masterprogram i spesialpedagogikk med to profileringer. En som ivaretar spesifikke emner som spesifikke språkvansker, dysleksi, psykososiale vansker og en som ivaretar en relasjonell, overbyggende forståelse av det spesialpedagogiske fagfeltet med emner som spesialpedagogiske grunnlagsperspektiver, inkludering og tilpasset opplæring, innovasjon og prosjektledelse i spesialpedagogisk arbeid mv. Det vil være mulig for UiT Norges arktiske universitet å spesialdesigner dette masterprogrammet for en spesifikk PPT/Statped-MA-utdanning og for en breddemaster for pedagogisk personell. Vi vil anta at dette også er aktuelt for andre universiteter som i dag tilbyr masterprogrammer ut fra en relasjonell forståelse av spesialpedagogikk.

Det må være gode muligheter for etter- og videreutdanning som spesialisere ut fra behov og interesser. De ulike spesialiserte modulene bør derfor kunne tilbys som etter- og videreutdanning i tillegg til at de inngår i et fullt masterstudium. Det gir studenter mulighet for å være fleksible og bygge opp en masterportefølje som er hensiktsmessig for dem. For eksempel bør moduler innenfor en master innen synshemming være tilgjengelig for andre enn de som er tatt opp i masterprogrammet. Dette har vi god erfaring med i Finnmark ved at de valgfrie mastermodulene legges ut som tilbud til etter- og videreutdanning med de samme opptakskravene som studenter til full master har. På den måten kan kommuner få supplert kompetansen hos sine ansatte ut fra hva som er behov.

Det savnes en diskusjon rundt geografien i Norge. Gruppen har i liten grad uttalt seg om hvorvidt spesialpedagogiske masterstudier skal tilbys i hele landet. Videre hvilke typer studier som bør være tilgjengelig over hele landet og hvilke som bare skal ligge til én institusjon. Ved valg av enkeltinstitusjoner bør reiselogistikk for eksempel fra Finnmark vurderes. Det er dyrt og tidkrevende å reise fra Kautokeino til Trondheim. En reise til Alta, Tromsø eller Oslo er billigere.

7.3.1

Ekspertgruppen oppgir mange elementer som må inn i et masterprogram i spesialpedagogikk. En total på 120 studiepoeng skal i følge gruppen romme spesialisering, praksis, kartlegging og rådgivning. I tillegg må det regnes studiepoeng knyttet til forskningsmetode og

masteroppgave. Et krav på 40 studiepoeng til spesialisering kan bli vanskelig å innfri, samtidig som UiT støtter dette kravet.

Det savnes for øvrig en gjennomgang av master *uten* spesialisering.

7.3.3. Praksis

- Ekspertutvalget anbefaler 150 timer. Dette vil bli svært vanskelig å gjennomføre i praksis, spesielt i nord hvor det er få praksisplasser. UiT Norges arktiske universitet starter vår -15 et praksisemne som består av 12 dager i praksis, det vil si cirka halvparten av det timetall som nå er anbefalt. Praksisen kan gjennomføres som punktpraksis, slik at studentene kan følge en sak f.eks gjennom ett semester. Dette tror vi er mer overkommelig. Muligheten for punktpraksis vil gi studentene en god innføring i rådgivnings- og veiledningsarbeidet i 2.- og 3. linjetjenesten.
- Aktuelle praksissteder for studenter som følger et masterprogram i spesialpedagogikk må defineres og ansvarliggjøres. Det bør ligge til både PPTs og Statpeds mandat å ta imot studenter, f.eks 1 student/år pr 2 årsverk. Spesialpedagogiske sentre må forpliktes til å ta imot praksisstudenter fra hele landet.
- Studenter som tas opp til masterprogrammene har som regel en solid pedagogisk praksiserfaring. Det bør redegjøres hva som skal være innholdet i denne spesialpedagogisk relaterte praksis. Muligheten for en forskerorientert praksis bør utredes.
- Ekspertgruppens anbefaling om finansieringskategori C støttes. Kravet til praksis er én begrunnelse for dette.
- Bachelorutdanningen må inneholde praksis, men samtidig er det vanskelig å finne praksisplasser og dyrt å drive utdanninger med praksis. ILP mener at en bachelorutdanning i spesialpedagogikk må endre finansieringskategori.

7.4.1 Plassering/dimensjonering

“Ekspertgruppen mener det kan stilles spørsmål om fagmiljøene innenfor mange læresteder... er for små og sårbare til å kunne opprettholde forskningsbaserte utdanninger med god kvalitet.” Her viser vi til våre kommentarer under 4.6.3. “Faglig robusthet og forskningsbasert undervisning” og 7.1/7.1.4. Vi er overrasket over at gruppen ikke tar opp de mulighetene som ligger i samarbeid på tvers av institusjoner for å skape et støttende fagmiljø

7.4.4. Nettbaserte, fleksible studier

Vi støtter gruppens forslag til nettbaserte, fleksible studier. Vi anbefaler at det settes av ressurser til å utvikle piloter på slike nettbaserte utdanningsprogrammer.

Samtidig vil vi presisere at dette i like stor grad er aktuelt for å gjøre små fagmiljøer robuste. Slik teknologien har utviklet seg, er felles stedlighet ikke nødvendigvis svaret på robuste fagmiljøer.

7.8 Spesialpedagog (se også kommentarer til pkt 4.7)

- Begrepet *spesialpedagog* gis ulikt innhold fra ulike aktører, alt fra en person uten utdanning som jobber med barn med særskilte behov, til en som har master i spesialpedagogikk. Betegnelsen må gis et minsteinnhold, f.eks at tittelen “spesialpedagog” forbeholdes personer som har videreutdanning i spesialpedagogikk. Eventuelt kan det gjøres et skille på spesiallærer (pedagog som arbeider med barn med særlige behov) og spesialpedagog (pedagog som har spesialpedagogikk som tilleggsutdannelse). Her må det avklares hvilken tittel kandidater skal ha som har bachelor i spesialpedagogikk.
- Det er å foretrekke at “spesialpedagog” gis et stillingsinnhold og et utdanningskrav. Dette begrunnet i at sakkyndige utredninger fra PPT kan anbefale at tilbudet gis av spesialpedagog. Det bør ikke være opp til den enkelte skoleeier/skoleleder å definere hva som er riktig kompetanse for å ivareta anbefalingen fra PPT.

Kapitel 8: Forskning

Det er mange gode punkter, men ILP mener det mangler et overordnet perspektiv. ILP mener også at det er et for stort fokus på effektstudier, dermed blir ofte tildelingene til forskning skjeve. Det er viktig at det drives med grunnforskning, og forholdene må legges til rette for dette.

Mangler

- Rapporten sier ikke noe om de særs evnerike elevens plass i spesialpedagogikken. Forskning viser at dette er elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, noe som gjør dem aktuelle til enkeltvedtak ut fra opplæringslovens § 5-1. Noen, spesielt elever i ungdomstrinnet, vil dra nytte av muligheten for å forsere og å gjennomføre raskere enn normert. Mange har likevel behov for en særskilt oppfølging. Å lukke øynene for denne gruppe elever, anser vi som dårlig samfunnsøkonomi på lang sikt.
- Vi oppfatter rapporten som svært kategoriserende. Dette kommer spesielt til syne i de vanskekategoriene som legges som utgangspunkt for organiseringen av studietilbudene (syn, audio, logopedi, utviklingshemming, spesifikke vansker, døvblinde, psykososiale vansker). En slik medisinsk diskurs er et guff fra fortiden, fra den gangen mennesket ble definert ut fra sin funksjonshemming. Denne kategoriseringen åpner i liten grad for en forståelse av sammensatte vansker, det enkelte individs samhandling med miljøet (sosial modell) og en kunnskap om tverrfaglighet.
- Det blir ikke diskutert muligheten for et masterprogram designet studenter som ønsker å kvalifisere seg for arbeid i PPT og Statped. Et slikt masterprogram kan ha fokus på ulike funksjonshemninger, alle elementer av tiltakskjeden, veiledning- og rådgivningsmodeller og kartleggingskompetanse
- Det er et stort behov for mer spesialpedagogisk kompetanse i barnehager og skoler. Utvalget diskuterer ikke muligheten for masterprogram som gir en bred tilnærming til det spesialpedagogiske fagfeltet, særlig designet for pedagoger som ønsker å arbeide i barnehage og skole. Slike pedagoger vil møte ulike behov gjennom årene og i de ulike klassene. De vil derfor ha et behov for bredde mer enn spisskompetanse.

- Stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* satte et særlig fokus på mennesker med en ervervet hjerneskade. Dette er barn, unge og voksne som har et særlig behov for en tverrfaglig og tverretatlig tilnærming. Det bør utredes nærmere hvordan dette fagfeltet kan integreres i master i spesialpedagogikk.
- Det er i liten grad gjort noen vurdering av hvilken rolle andre yrkesgrupper enn pedagoger skal ha i skolen.
- .