

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck og Ole Simonsen

**PROSJEKTET
«OMSTRUKTURERING AV
SPESIALUNDERVISNINGEN»**

**Forutsetninger og konsekvenser
Prinsipper og metoder**

En statusrapport

**Høgskolen i Finnmark
Avdeling for barnehage og skolefag
August 1995**

HIF-forskning 1995:2

RAPPORTENS TITTEL

OMSTRUKTURERING AV SPESIALUNDERVISNING.

Forutsetninger og konsekvenser. Prinsipper og modeller

Rapport I

FORFATTER:

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck og Ole Simonsen

FAGSEKSJON:

Barnehage- og skolefag (BSF)

OPPDRAGSGIVER:

Norges Forskningsråd

RAPPORTNUMMER:

HIF-Forskning 1995:2

DATO:

28.08.95

ISBN:

82-7541-109-2

SIDER:

63

ISSN:

0805-1062

PRIS:

50,-

UTDRAG:

Rapporten er første delrapport i en evalueringsundersøkelse av den spesialpedagogiske virksomheten i kommunene. Fokus for undersøkelsen er de spesialpedagogiske arbeidsprosessene.

Rapporten er delt i to deler. Første del beskriver de prinsipielle utgangspunktene for den spesialpedagogiske aktiviteten og forsøker å klarlegge det ideologiske utgangspunktet for omstruktureringen av spesialundervisningen. Ulike oppfatninger av kvalitetskriterier og modeller for evaluering av kvalitet drøftes.

I del to av rapporten beskrives utviklingen av evalueringsinstrumenter. Evalueringskriteriene og evalueringsmodellen beskrives og begrunnes. Rapporten avsluttes med framdriftsplan for prosjektet.

BESTILLING

NAVN

ADRESSE

ANTALL

INNHOOLD

INNHOOLD	2
INNLEDNING	3
PROSJEKTETS PROBLEMSTILLING	3
PROSJEKTFASER	3
DEN FORELIGGENDE RAPPORTEN	4
DEL 1: PRINSIPIELLE UTGANGSPUNKTER FOR PROSJEKTET	5
ET VELFERDSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGIKK	5
ET UTVIDET SYN PÅ ARBEIDSMÅTENE	5
ULIKE OPPFATNINGER AV KRITERIER FOR VURDERING AV KVALITET	6
OPPLÆRING OG SOSIAL INTERVENSJON: TO SIDER AV SAMME SAK	7
POLITISKE KRAV OM OMSTRUKTURERING AV SPESIALPEDAGOGISK ARBEID	8
FORSØK PÅ Å DEFINERE BEGREPET «OMSTRUKTURERING» PRAKTISK	9
PROSJEKTETS PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGIKK	12
SPESIALPEDAGOGIKK I LIVSKVALITETSPERSPEKTIV	12
LIVSKVALITETENS DIDAKTIKK	14
SPESIALPEDAGOGIKK I OMSORGSPERSPEKTIV	15
ARBEIDSMÅTEN STÅR I FOKUS	15
TIDLIGERE PROSJEKTER	16
LEVIN- PROSJEKTET	16
SAMKOS-PROSJEKTET	17
KOL-PROSJEKTET	18
BEHOVET FOR NYE ARBEIDSMÅTER I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID	18
ERFARINGER MED EN MODELL FOR SYSTEMATISK TVERRFAGLIG OG TVERRSEKTORIELT ARBEID	21

SYSTEMATISK PROBLEMLØSNING FOR PERSONER MED SÆRSKILTE BEHOV	24
HVILKE FORHOLD PÅVIRKER UTFORMINGEN AV SPESIALPEDAGOGISK ARBEID?	26
OMSTRUKTURERINGEN I ET ENDRINGSPERSPEKTIV	26
ETABLERTE ARBEIDSMÅTER I ET POLICYPERSPEKTIV	27
PROSJEKTET I ET IVERKSETTINGSPERSPEKTIV	29
DOKTORGRADARBEIDER	29
ANN ELISE RØNBECKS ARBEID	29
OLE SIMONSENS ARBEID	30
DEL 2: UTVIKLING AV ET EVALUERINGSINSTRUMENTER	32
POLICY PERSPEKTIVET	32
NØDVENDIGHETEN AV EN HANDLINGSKJEDE	32
VALG AV NIVÅ FOR EVALUERINGSPROSJEKTET	33
PERSPEKTIV PÅ EVALUERING AV SPESIALPEDAGOGISK ARBEID	34
VALG AV EVALUERINGSMODELL	34
UTVIKLING AV EVALUERINGSINSTRUMENTER	35
FASE 1 I UTVIKLINGEN AV EVALUERINGSINSTRUMENTER	35
FASE 2 I UTVIKLINGEN AV EVALUERINGSINSTRUMENTER	38
FASE 3 I UTVIKLINGEN AV EVALUERINGSINSTRUMENTER	49
INDIVIDUELL MÅLOPPFYLLELSE	52
PRAKTISK GJENNOMFØRING	56
FORHOLD SOM PÅVIRKER ARBEIDSMÅTENE	56
UTVALG	57
ARBEIDSGANGEN I PROSJEKTET	57
FRAMDRIFTEN AV PROSJEKTET	59
SAMMENFATNING	60
LITTERATURLISTE	61

INNLEDNING

Prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisningen. Forutsetninger og konsekvenser» er et samarbeidsprosjekt mellom tre forskere ved Høgskolen i Finnmark. Det er finansiert av Norsk Forskningsråd gjennom «Programmet for Spesialpedagogisk Kunnskaps- og Tiltaksutvikling». Prosjektet fikk tilsagn om midler i januar 1995 og avsluttes i løpet av 1997. Gunnar Stangvik leder arbeidet, og Ann Elise Rønbeck og Ole Simonsen er prosjektmedarbeidere. Prosjektmedarbeiderne gjennomfører begge doktorgradsarbeider i tilknytning til prosjektet.

PROSJEKTETS PROBLEMSTILLING

Formålet med prosjektet er å bestemme hvilke kvaliteter ved spesialpedagogisk arbeid som bør vektlegges og undersøke i hvilken grad disse kvalitetene vektlegges i det praktiske arbeidet.

Problemstillingen bør ses på bakgrunn av det reformarbeid som nå foregår i landet under tittelen « Omstrukturering av spesialundervisningen», som har en målsetting om å forbedre kommunenes muligheter til å ta seg av en større andel av elever med lærevansker. Denne reformen er støttet av nasjonale og regionale kompetansesentra og kompetansenettverk. Omstruktureringen er ikke bare en forvaltnings- og ansvarsreform. Den er også et forsøk på å skape betingelser for helhetlige tiltak for elevene. Dette gjør det nødvendig å stille spørsmålet «Hva er spesialpedagogikk» på nytt og forsøke å avklare hva forandringene betyr for arbeidsmåtene i faget.

PROSJEKTFASER

Prosjektet er planlagt gjennomført i to faser:

Fase 1:1995-1996

I denne fasen forsøker vi å bestemme konkret hva som bør betraktes som viktige kvaliteter ved spesialpedagogisk arbeid ifølge omstruktureringen og å utvikle evalueringsinstrumenter som bygger på disse kvalitetskriteriene.

Fase 2:1996-1997

I denne fasen gjennomføres en empirisk undersøkelse som har som mål å belyse i hvilken grad det spesialpedagogiske arbeidsfeltet oppfyller kvalitetskriteriene.

Doktorgradsprosjektene som utvikles parallelt med hovedprosjektene er ment å utvikle de teoretiske perspektivene på hovedprosjektets problemstilling. Rønbeck tar for seg graden av tverrfaglighet, samarbeid og samordning i arbeidet med lærevanskene i de utvalgte kommunene. Simonsen vil igjennom kvalitative intervjuer med et antall fagpersoner forsøke å belyse hvordan de oppfatter målene for arbeidet, og hvilke strategier de benytter for å omsette målene til praksis.

DEN FORELIGGENDE RAPPORTEN

Rapporten består av to deler: Den første delen drøfter de prinsipielle utgangspunktene for prosjektet. Spørsmål som tas opp er:

- 1.Hva legges i begrepet spesialpedagogikk, og hvilke konsekvenser har det for utformingen av kvalitetskriterier?
- 2.I hvilken grad preges spesialpedagogisk arbeid av disse kvalitetskriteriene?
- 3.Hvilke forhold gjør det vanskelig å oppnå ønskede kvaliteter?

Den andre delen behandler de konkrete framgangsmåtene ved evalueringen. Sentrale spørsmål som reises er:

- 1.Hva bør danne teoretisk utgangspunkt for evalueringen av spesialpedagogisk arbeid? Bør det være en åpen intuitiv, eller «illuminativ» evaluering, eller er forutsetningene tilstede for en målstyrt evaluering som tar utgangspunkt i et antall kvaliteter som det er enighet om?
- 2.I et policy perspektiv kan evaluering av spesialpedagogisk arbeid skje med utgangspunkt i flere nivåer. Den kan ta utgangspunkt i «interaksjonen mellom brukere og spesialpedagoger» og forsøke å få et bilde av kriterieoppfyllelsen gjennom denne interaksjonen; den kan ta utgangspunkt i det vi kan kalle den «spesialpedagogiske infrastrukturen» i kommunen, og forsøke å få et bilde av kriterieoppfyllelse gjennom å vurdere tilgang til hjelpemidler, kompetanse, PPT's arbeidsmåter osv.; og den kan ta utgangspunkt i «den kommunale opplærings- og omsorgsorganiseringen» gjennom å vurdere i hvilken grad det finnes organiseringsmåter som sikrer at kriterier oppfylles. Hvilket av disse nivåene bør danne fokus for denne evalueringen?

Hvilke kriterier bør ligge til grunn for en overordnet evaluering av spesialpedagogisk arbeid?

- 3.Hvordan skal evalueringen gjennomføres konkret? Hvilke metoder bør velges?

DEL 1: PRINSIPIELLE UTGANGSPUNKTER FOR PROSJEKTET

ET VELFERDSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGIKK

Det pågår et arbeid i Norge og i flere andre land for å finne et mer gyldig grunnlag for spesialpedagogisk arbeid. Det er mange grunner til dette. Spesialundervisningen i skolen har i en rekke år blitt kritisert for ikke å gi ønskede effekter, for å skille ut elevene, for å rekruttere elever fra lavere sosialgrupper, for å holde ved like tradisjonelle arbeidsmåter i skolen, for å være en ny måte å «raise money» i skolesystemet osv. Denne kritikken har reist spørsmål om det spesialpedagogiske arbeidets funksjon og rolle. Vi kan skille mellom ulike tradisjoner:

- Én samfunnskritisk tradisjon som analyserer og vurderer hvilken rolle det spesialpedagogiske arbeidet har i skole og samfunn
- Én læringsteoretisk og didaktisk tradisjon som analyserer og vurderer de lærings-, - undervisnings og organisasjonsmodellene som praktiseres
- Én velferdsteoretisk tradisjon som vurderer og analyserer utbyttet av arbeidet har for brukernes livskvalitet

Dette prosjektet befinner seg innenfor den siste tradisjonen - mer bestemt handler det om hvordan arbeidet bør organiseres og gjennomføres for å nå de velferdspolitiske målene for virksomheten.

ET UTVIDET SYN PÅ ARBEIDSMÅTENE

Pågående reformer fremmer nå krav om at ressurser som benyttes til å hjelpe personer med spesielle opplæringsbehov skal bidra til å oppfylle velferdspolitiske mål. Dette har ført til krav om omstrukturering av arbeidet. Prinsippene integrering og normalisering har reiser kritikk ved de tradisjonelle arbeidsmåtene i faget og derved vært sterke drivkrefter bak kravene om omstrukturering av arbeidet. Reformene har gitt omstruktureringen en konkret tidsramme. Prosjektet handler om denne omstruktureringen. Hovedspørsmålene dreier seg om hvilke nye krav som stilles til spesialpedagogisk arbeid, og i hvilken grad feltet oppfyller disse kravene.

Prosjektet er derfor et evalueringsprosjekt der det faglige arbeidet med brukerne står i fokus. Det er mange gode grunner for å velge et slikt utgangspunkt. I de vanlige formene for effektundersøkelser er arbeidsprosessen nærmest en «black box». Resultatene for brukerne henføres vanligvis til forskjeller i organisasjonsformer, eller til individvariabler av ulike slag og i mindre grad til måtene arbeidet utføres på. Når

arbeidsprosesser føres inn i slike design, er det gjerne som forskjeller i metoder for arbeid i klasserom. Utviklingen på feltet har gjort det nødvendig å utvide dette metodebegrepet, som hittil har blitt oppfattet som synonymt med begrepet spesialundervisning, til også å innbefatte det arbeid som gjøres - eller ikke gjøres - for å skape helhetlige tilbud for brukerne. En slik begrepsutvidelse er i samsvar med det mandatet som spesialpedagogikken har fått gjennom de politiske målsettingene om deltakelse og likeverd og som er nedfelt i den pågående omstrukturingsreformen. Kort sammenfattet her viser en gjennomgang av de dokumentene som er produsert i forbindelse med reformen at den kompetansen som skal bygges opp har som sin primære hensikt «å hjelpe barn, unge og voksne å mestre sin hverdag, sikre livskvalitet og sosial tilhørighet i lokalmiljøet». For å realisere slike målsettinger kreves betydelige utvidelser av handlingsbegrepene i spesialpedagogisk arbeid. Dette understrekes også i det spesialpedagogiske programmet i Norges Forskningsråd:

Vurdering av tiltak kan ikke lenger bare rettes mot enkelte individer, det handler i større grad om omfattende program som inkluderer hele situasjoner. Spesialpedagoger må involveres i et fagfellesskap som planlegger og handler på basis av en tverrfaglig forståelse. Det forhold at brorparten av spesialpedagogisk kunnskap fortsatt bygger på det tidligere diagnose- og individbaserte synet, tydeliggjør behovet for en bredere kunnskapsutvikling(s.8-9)

Dette er prosjektets sentrale tema. Det handler om forutsetninger og konsekvenser av en slik bred orientering til spesialpedagogisk arbeid. Den impliserer en rekke nye problemstillinger for spesialpedagogikk og krever nytt teoritilfang. Vi håper å kunne gi, i avsnittene som følger, faglige begrunnelser for at de spørsmål som reises er sentrale, og vise at problemene er formulert med utgangspunkt i egen og andres forskning.

ULIKE OPPFATNINGER AV KRITERIER FOR VURDERING AV KVALITET

Spesialpedagogikk kan betraktes fra flere synsvinkler: Som en kompensierende aktivitet innefor skolens undervisning, eller som ledd i en overordnet velferdspolitik. Den ene synsvinkelen på arbeidet utelukker naturligvis ikke den andre. Ifølge den første innsatser, prosesser og resultater som fører til bedre tilpasning av eleven til skolesystemet oppfattes som viktigst. «God praksis» dreier seg da om antall timer til spesialundervisning, tilrettelegging av undervisningen, måter å organisere undervisningen på ut fra elevenes forutsetninger, osv. «God praksis» vil ifølge den andre synsvinkelen i sterkere grad være knyttet til realiseringen av en sosial policy, slik dette kommer til uttrykk i tilpasning til samfunnet, dvs om han/hun

«får hjelp til å mestre sin hverdag og sikret sin livskvalitet og sosiale tilhørighet i lokalsamfunnet».

Dette fører til at kvalitetskriterier som helhet, praktisk relevanse, brukermedvirkning, osv. kommer sterkere i fokus ved vurdering av spesialpedagogisk arbeid. Forskjellen i fortolkning får dermed konsekvenser for hvilke sider ved arbeidsmåtene som bør vektlegges. Utviklingen på feltet og de utdanningspolitiske signalene peker i retning av at spesialpedagogisk arbeid bør bidra sterkere til å forbedre velferden til brukerne.

OPPLÆRING OG SOSIAL INTERVENSJON: TO SIDER AV SAMME SAK

Sett fra en annen synsvinkel handler det om utvidelse av læringsbegrepet: Fra å være et begrep knyttet til én arena, skolen, utvides det til å innbefatte læring på flere arenaer. Denne utvidelsen lar seg ikke fange i det tradisjonelle spesialundervisningsbegrepet. Det handler i virkeligheten om et annet utdanningsparadigme med mange konsekvenser for teori og praksis. Det er mange tendenser til en velferdspolitisk nyorientering i faget. Det savnes imidlertid en diskusjon av den konflikten dette skaper når det gjelder perspektivene på læring og handling.

Når spesialpedagogikk betraktes som del av et velferdspolitisk handlingsbegrep, utvides faget til å gjelde alle kompetanseutviklende aktiviteter som bidrar til at personen blir bedre i stand til å mestre det samfunnet han/hun lever i. Dette utvider spesialpedagogikkens mandat. Alle forhold som påvirker personens utvikling i et bredt livsperspektiv flyttes inn på spesialpedagogens bord. Handlingsbegrepet utvides fra et relativt vel avgrenset metodebegrep til å måtte innbefatte sosial forandring knyttet til hele livssituasjonen.

Både nasjonalt og internasjonalt reises det kritikk av tradisjonelle modeller for spesialpedagogisk formidling. Mens kritikken tidligere rettet seg mest mot de sosiale effektene av disse modellene, er den i dag mere konstruktiv og rettet mot å finne fram til nye virksomhetsformer. Reformene i Norge har gitt denne problematikken en ny aktualitet. Skal disse reformene bli noe annet enn forvaltningsreformer, må spesialpedagogikken finnes sin plass i et nytt og helhetlig mønster for formidling av tjenester til funksjonshemmede. Stangvik (1994a) drøfter behovet for å bygge arbeidet på en ny taksonomi som ikke deler de som behøver hjelp og støtte inn i et antall kategorier, bygd på symptombeskrivelser hentet fra andre vitenskaper, men som beskriver den støtten og hjelpen som personer og grupper behøver for å mestre livsførselen i samfunnet. Det stiller krav om at spesialpedagogisk virksomhet skal være økologisk valid. Med det menes at den skal bidra aktivt til at mennesker med funksjonshemming inkluderes sosialt og personlig i verdsette livsformer. Stangvik (1994b og c) drøfter de konsekvensene som dette kan ha for didaktikk.

Sentrale spørsmål som reiser seg i et slikt modellskifte er bla:

- 1.Hvilken funksjon og rolle skal faget ha dersom spesialpedagogikk har som mål å inkludere individene i verdsatte livsformer?
- 2.Hvilke didaktiske og organisatoriske konsekvenser har et slikt helhetlig utgangspunkt?
- 3.Hvilke kriterier bør benyttes for å vurdere effektene av et slikt helhetlig spesialpedagogisk arbeid?
- 4.Hvilken kompetanse av spesialpedagogene krever et slikt helhetsorientert utgangspunkt?
- 5.I hvilken utstrekning endres organisasjon og arbeidsmåter i retning av nye målsettinger for spesialpedagogisk arbeid?
- 6.Hva er forutsetningene for at slike endringer kan skje, og hvilke forhold hindrer endringer?
- 7.Hvordan få til endringer som setter helhet og livskvalitet i sentrum for spesialpedagogikk?

Dette er prinsipielle spørsmål som signaliserer et modellskifte i spesialpedagogisk arbeid. Spørsmålene kan danne en ramme for de forskningsspørsmålene som søkes besvart i prosjektet.

POLITISKE KRAV OM OMSTRUKTURERING AV SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

I 1989 ble det satt i gang et statlig prosjekt som har hatt stor betydning for formuleringen av dette prosjektets problemstillinger. De ble kalt «Prosjekt S» og siktet mot å legge ned spesialskolene. I den politiske prosessen ble en del av spesialskolene nedlagt. Resten ble omdannet til kompetansesentra på statlig og regionalt nivå. Den mest utfyllende beskrivelse av «Prosjekt S» finner en i Prosjektplan(PA-bok) - Prosjekt S sentralt av 23.9.88. I denne prosessen kom prosjektet til å skifte navn til «Omstrukturering av spesialundervisning».

Mange av spesialskolene ble opprettholdt som spesialpedagogiske kompetansesentra som nå skulle spille en annen rolle enn tidligere. De skulle bare ha elever for korttidsopphold for utredning. Oppgaven skulle nå bestå i å fungere utadrettet mot kommunal virksomhet. Omstruktureringen av spesialpedagogisk arbeid bør sees som et ledd i reformene av arbeidet med mennesker med funksjonsvansker. St. meld. 54(1989/90) understreker at omstruktureringen bygger på samme ideologiske basis som reformen for psykisk utviklingshemmede. I dette ligger det en føring om at omstruktureringen ikke bare skal handle om en ny forvaltningsform, men at nedbyggingen av spesialskolene og oppbyggingen av kompetansesentra er

virkemidler i en reell omstrukturering av det praktiske spesialpedagogiske arbeidet.

FORSØK PÅ Å DEFINERE BEGREPET «OMSTRUKTURERING» PRAKTISK

Hva en ønsker å oppnå med omstruktureringen er beskrevet i en rekke offentlige dokumenter:

1. St.meld.nr.54 (1989-90). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.
2. St.meld. nr 50 (1980-81) Om statens skoler for spesialundervisning
3. St.meld. nr 61 (1984-85) Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogiske-/psykologiske tenesta
4. St.meld. nr 54 (1989-90) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov
5. St.meld. nr 35 (1990-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov
6. St.meld. nr 36 (1990-91) Organisering og styring av utdanningssektoren
7. St.prp.nr. 1 (1987-88) Kirke og undervisningsdepartementet
8. St.prp.nr. 1 (1989-90) Kirke og undervisningsdepartementet
9. Prosjekt S, sentralt: Prosjektplan (PA-bok) av 23.09.88
10. Budsjettinst. nr 12 (1987-88) Kirke og undervisningsdepartementet

Forvaltningsmessig betyr omstruktureringen at spesialpedagogisk arbeid i all hovedsak skal foregå i direkte tilknytning til nærmiljøene til funksjonshemmede i deres egne hjemkommuner. Konkret betyr dette for brukerne:

- De kommer til å leve og bo i sine hjemkommuner
- De skal ha helhetlige tilbud som bidrar til å forbedre deres livskvalitet nå og i fremtiden. Dette gir nye kriterier for å bestemme hva som er kvalitet i spesialpedagogisk arbeid
- Tilbudene skal preges av målsettingene om inkludering og sosial deltakelse. Det betyr at opplæringen skal gis av det ordinære apparatet i kommunen og at det skal være samme tilgjengelighet som for andre til felles goder
- De skal få tilbud som er kvalitativt minst like gode som de tilbud de har hatt tidligere

- De skal medvirke i utformingen av tilbudene
- Alle skal ha tilbud om tilrettelagt opplæring i sitt eget oppvekstmiljø
- De skal ha helhetlige, individuelle planer og tiltak

Spesialpedagogisk arbeid skal inngå i en velferdspolitisk sammenheng og bidra til sosiale tilpasning og til forbedring av livskvaliteten. Det stille mao et krav til «økologisk gyldighet». Det betyr at kunnskapsbasen ikke lenger kan grunnes ensidig på egenskaper og forhold ved personen, men vil kreve systembasert kunnskap som vektlegger sterkere enn tidligere personen i en sosial sammenheng, eller «the person in context» - for å si det med Bronfenbrenner.

For å kunne gi brukerne av tjenesten et utbytte som har «økologisk verdi må spesialpedagoger engasjeres sterkere enn tidligere i systemarbeid». Omstruktureringen av det faglige arbeidet er et virkemiddel for å kunne realisere skolelovene for elever med særskilte behov. Dette lar seg ikke gjøre bare ved tilrettelegging, eller tilpasning av tradisjonell opplæring. I punktene som følger prøver vi å vise noen av de arbeidsoppgavene som spesialpedagoger står overfor.

- Det må lages planer som både er av faglig og sosial karakter og som har et videre perspektiv enn tradisjonell spesialundervisning har hatt
- Den nye helhetsorienteringen betyr også at flere fagfolk må arbeide sammen om planarbeid og gjennomføring av planer. Det kreves mao et tverretattlig og tverrfaglig arbeid
- Brukerne skal ha en sentral plass i formuleringen av målene og i valget av innhold i opplæringen
- Organisasjonsformer, metoder, arbeidsmåter osv. skal bidra til sosial deltakelse og verdsatte roller i samfunnet.
- Den kompetanse som finnes må dokumentere sin brukbarhet i direkte samhandling med brukerne, og ikke bare bli en kunnskap for diagnostisering og plassering.
- Det må være en planmessig evaluering og oppfølging som sikrer at brukerne får fullverdige tilbud

Mot denne bakgrunnen er det mulig å gi en klarere formulering av prosjektets problemstillinger:

Det første problemfeltet for prosjektet består i å avklare hva som bør kjennetegne god kvalitet på spesialpedagogisk arbeid. Det er prosjektets teoretiske del 1. Forvaltningsmessig omstrukturering må følges opp med en omstrukturering av faglig arbeid. Hva omstruktureringen betyr konkret for faglig arbeid må avklares. Skal en reell omstrukturering skje, må spesialpedagogikk være noe mer enn «utvannet» undervisning i skolefag. Utvidelsene av målgruppen til å innbefatte alle med

lære- og funksjonsvansker i kommunene gir behovet for en slik utvidelse forsterket aktualitet. Det krever nødvendigvis at opplæring og undervisning må settes inn i en omsorgssammenheng. Dette skaper konkrete føringer for opplæringsprosessene og derved for arbeidsmåtene i faget.

En annen målsetting for prosjektet er å undersøke hvordan det spesialpedagogiske virksomhetsfeltet møter de nye kvalitetskravene. Det er prosjektets empiriske del. Noen av de spørsmålene som stilles i denne delen er:

- Foregår det en tverrfaglig og organisatorisk samordning av arbeidet rundt brukerne?
- Er brukerne og foresatte deltakere i det spesialpedagogiske arbeidet?
- Er arbeidet preget av inkludering og deltakelse i normalsamfunnet?
- Retter arbeidet seg direkte mot behovene til den enkelte bruker?
- Fins det noen kvalitetssikring i arbeidet, som bl a kommer til uttrykk i utredning, planlegging, evaluering og oppfølging?
- Er det tilgang til hjelpemidler og kompetanse som sikrer kvalitet?

PROSJEKTETS PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGIKK

Det spørsmålet som reises i dette avsnittet er: Hva legger vi i begrepet spesialpedagogikk, og hvilke konsekvenser har det for valg av kriterier for å vurdere faglig arbeid?

SPESIALPEDAGOGIKK I LIVSKVALITETSPERSPEKTIV

Forståelsen av innholdet i spesialpedagogikkbegrepet er viktig for valg av fokus i prosjektet. En kan gi det en «reaktiv fortolkning» som definerer begrepet administrativt/juridisk som rett til ressurser i spesialundervisning innen skolens ramme. Denne tolkningen vil i stor grad rette seg mot å oppfylle lovens krav om rett til spesialundervisning i skolen og lite mot mål og innhold i det spesialpedagogiske arbeidet.

En forståelse av spesialpedagogikk som tradisjonell spesialundervisning innenfor skolens, ramme vil sannsynligvis rette oppmerksomheten mot organisering og metoder i skolefaglig undervisning.

Velger en imidlertid en mer «proaktiv definisjon» vil en være nødt til å se begrepet i et videre perspektiv. Spesialpedagogikk dreier seg da om hvordan en kan gi personer en utvikling som medfører mestring av situasjoner på forskjellige arenaer. Det vil være snakk om å gi personene livskvalitet i deres daglige liv i lokalmiljøet. Dette innebærer et utvidet opplæringsbegrep. Allerede i 1975 proklamerte en orientering fra KUD:

Når loven i § 7 nytter uttrykket «opplæring» i stedet for undervisning, er det bl a for å markere at den hjelpen som barn og unge med funksjonshemninger skal få innenfor lovens ramme, må utvides i forhold til det tradisjonelle undervisningsbegrep og omfatte lærings- og treningsaktiviteter som svarer til de spesielle behovene som elevene har. Opplæringen skal fremme utviklingsprosesser og innøve ferdigheter som har funksjonell verdi i en livssituasjon som er realistisk for eleven (Kirke- og undervisningsdepartementet. En orientering 1975)

Denne «proaktive definisjonen» spiller en sentral rolle i prosjektet. Vi har funnet at den er best i samsvar med offentlig politikk og rommes klart i begreper som «tilpasset opplæring»; «helhetlige tilbud»; «deltakelse og likeverd», osv. Prosjektet dreier seg i stor grad om konsekvenser av en slik «proaktiv definisjon» av faget. Vi er samtidig naturligvis klar over at den spesialpedagogiske aktiviteten befinner seg i et felt der det også arbeides for å definere de spesialpedagogiske tjenestene juridisk og administrativt. Når arbeidet legges inn i en institusjonell og legal beslutningsgang, blir en gjerne - for å kunne fordele de knappe godene som tjenestene representerer - opptatt av å definere hva som «ikke er» opplæring og hva som ikke er spesialundervisning. En havner i en «reaktiv» posisjon. På denne måten havner staten i en klemme

mellom sin egen policy formulering og den faktiske sosiale praksis. Dette er en realitet som forskningsfeltet må forholde seg til. Det er derfor nødvendig å skille mellom ett begrep spesialpedagogikk som tar utgangspunkt i at læring er noe som foregår i alle former for sosial praksis, og ett annet som definerer læring som opplæring knyttet til bestemte former for institusjonell praksis - i vårt tilfelle vil det si læringsaktiviteter som foregår innenfor rammen av det som vanligvis kalles skole og undervisning. Det institusjonelle perspektivet på spesialpedagogikk er for snevert og i dårlig samsvar med de læringsbehov som funksjonshemmede mennesker har for å kunne opprettholde/mestre vanlige livsformer i samfunnet.

Det er mao nødvendig å definere spesialpedagogikk på en måte som benytter kunnskap om tilrettelegging av læreprosesser som er utviklet innenfor spesialpedagogikk til funksjonshemmedes faktiske behov for læring. Følgende definisjon synes å ivareta dette:

«Med spesialpedagogikk menes planlagte opplæringsaktiviteter som bidrar til at personer med særskilte opplæringsbehov lærer og utvikler seg på måter som bidrar til at han/hun blir bedre i stand til å mestre/opprettholde en livssituasjon preget av livskvalitet».

Her kommer vi ikke til å utrede livskvalitetsbegrepet. For en slik utredning henvises det til Stangvik (1994a). Det bør imidlertid understrekes at vi tenker både på de sosiale og de subjektive sidene av livskvaliteten. Det handler ikke bare om materielle levekår.

Spesialpedagogikk handler om å legge til rette for at personer med lære vansker utvikler seg og lærer. Når livskvalitet settes i sentrum, kommer målsettingene med denne opplæringen og tilretteleggingen tydeligere i fokus. Sett i et livskvalitetsperspektiv må arbeidet ta utgangspunkt i situasjonen til personene og de mestringsnivået han/hun fungerer på. Den spesialpedagogiske innsatsen blir å beskrive situasjonen og å planlegge for en ny situasjon på et høyere mestringsnivå og å gjennomføre en opplæring som fører til ny mestring.

En velferdsorientert definisjon av spesialpedagogikk som innebærer at arbeidet skal bidra aktivt til å skape en kvalitativt fullverdig livssituasjon, visker også ut grenser mellom opplæring og omsorg. Det gir noen nye perspektiv. Det finnes naturligvis flere måter å definere omsorg: Omsorg kan defineres som kvaliteter i relasjonen mellom mennesker, eller administrativt, som bestemte hjelpetjenester som er hjemlet i lover og regler. Situasjonen her er mao den samme som for spesialpedagogikk. Vi kan føre den samme diskusjon for «behandling». Vi må altså skille mellom hva aktivitetene er i «lovens forstand» og hva de er i faglig-vitenskaplig mening. Generelt er det en viktig målsetting for prosjektet å skape bedre overensstemmelse mellom disse ulike måtene å definere spesialpedagogisk arbeid på. Begrepsutvidelser på dette punktet har også støtte av offentlig politikk.

LIVSKVALITETENS DIDAKTIKK

Livssituasjonen trekkes inn i det praktiske opplæringsarbeidet. Det krever hva Stangvik(1994b) betegner som «livskvalitetens didaktikk». Grunnlaget for denne didaktikk er:

..et antall prinsipper for valg av organisasjonsformer, og av innhold og metoder i spesialpedagogisk arbeid som skal sikre at undervisningen bidrar til å bibringe elevene verdsatte roller i samfunnet, og ikke bidrar til å skille dem ytterligere fra samfunn med andre(s170)

Skal disse prinsippene bety noe i praksis bør valg av stoff og arbeidsmåte veiledes av noen sentrale kriterier:

- *Relevans*, dvs. det bør dreie som om et innhold i utdanningen som er helt sentral for å mestre en normal tilværelse.
- *Intensitet*, dvs aktivitetene bør ha et tempo som sikrer høyt stimuleringsnivå.
- *Økologisk validitet*, dvs at det arbeides med et stoff som er sentralt for tilpasning til det sosiale systemet som personen er en del av.
- *Kulturtilpasning*, dvs at aktiviteter, gruppering, kommunikasjonsformer ol er i samsvar med det som er vanlig for personer av samme alder og kjønn i denne kulturen, og om de fremmer *deltakelse, verdsatte roller, stimulering og kontroll over egen situasjon.(s178)*

Noen av forutsetningene for at det spesialpedagogiske arbeidet skal kunne oppfylle disse kriteriene er:

- Ressurser til utdanning må reallokeres fra tradisjonelle skolesammenheng til aktuelle sosiale livsområder
- Utdanningsinnholdet kan ikke utledes direkte fra læreplaner, men krever analyse ut fra personens behov, livssituasjon og ressurser
- Ressursene må være fleksible i forhold til når og hvor de skal brukes
- Flere parter i lokalsamfunnet deltar i utdanningsprosessen. Dette krever en annen organisasjon og systematikk på flere felter enn tradisjonell utdanning
- Læringsmiljøene må tilrettelegges på mange steder i lokalsamfunnet. Eksempelvis: skal en person lære å benytte banktjenester, kan banken være det beste læringsmiljø. Det kan naturligvis også her være aktuelt med tilpasning av selve banktjenesten.(s179)

SPECIALPEDAGOGIKK I OMSORGSPERSPEKTIV

Når det gjelder å forstå den individuelle «karrieren», har spesialpedagogikk tradisjonelt lagt hovedvekten på de individuelle forutsetningene. Den «diagnostiske kulturen» er et uttrykk for dette. Med en «proaktiv» definisjon rettes oppmerksomheten sterkere mot omsorgsforholdene rundt personen som årsaksskapende prosesser i «karrieren». Ny læring og utvikling er ikke bare et spørsmål om individuelle forutsetninger, men også om hvilke forutsetninger personens miljø gir for ny læring og utvikling. Dette understreker nødvendigheten av å vektlegge «the person in context». Den omsorgsmessige tilrettelegging rundt personene når det gjelder arbeid, fritid, bolig og opplæring må trekkes sterkere inn i det spesialpedagogiske arbeidet. Det bør nødvendigvis foregå på en rekke felter, og implisere alle sektorer som arbeider med personen.

Spesialpedagogikk er mao en aktivitet som vil måtte utøves på en rekke områder innenfor kommunal omsorg. Den viser også at arbeidet må samordnes mellom de ulike etater dersom en skal kunne oppnå helhetlig arbeid, med kontinuitet for den enkelte bruker kan en ikke ha hver sin modell i de enkelte etater. Dette betyr at det stilles nye krav om at spesialpedagogikk må være et tverrfaglig/ tverretatlig problemfelt.

ARBEIDSMÅTEN STÅR I FOKUS

Offentlige policydokumenter drøfter en rekke virkemidler for å realisere velferdspolitiske mål for elever med funksjons- og lærevesker, som

1. Helhetlige tiltak
2. Målstyrt virksomhetsplanlegging
3. Resultatorientering
4. Samordning av aktiviteter
5. Vekten på overordnede mål

Dette innebærer at delsystemene må arbeide sammen slik at de kan produsere hensiktsmessige helhetlige løsninger. Arbeidet i delsystemene må derfor koordineres slik at tjenesten til sammen utgjør et helsystem. Det må en jobbes mot relevante mål, og en må vurdere om arbeidet gir resultater for brukerne i tråd med målene. Samlet må systemet bidra til å øke personens utvikling. I dette arbeidet blir opplæringsdelen en viktig bidragsyter.

Kvaliteten til det samlede tjenestesystemet kommer nå i fokus. I prosjektet er vi spesielt opptatt av hvordan opplæringsdelen i tjenestene fungerer i et overordnet målsammenheng.

TIDLIGERE PROSJEKTER

Det spørsmålet som stilles i dette avsnittet, er: I hvilken grad preges arbeidsmåtene i spesialpedagogisk arbeid av de kvalitetskravene som stilles i avsnittet foran?

Det er ikke hensikten her å forsøke å gjøre en uttømmende analyse av spesialpedagogisk arbeid. Dette prosjektet bør imidlertid ses som en videreføring av et antall tidligere prosjekter som prosjektlederen har gjennomført. I disse prosjektene er det samlet inn omfattende datamaterialer som gjør det mulig å gi en vurdering av i hvilken utstrekning opplærings- og omsorgstiltakene oppfyller de målsettingene som er stilt opp for dem, og i hvilken grad arbeidsmåtene oppfyller de kriteriene som er nevnt i foregående avsnitt.

LEVIN- PROSJEKTET

Prosjektet "Levekår, integrering og normalisering" ble finansiert av NORAS. Formålet var å vurdere livssituasjonen for funksjonshemmede med hensyn til likeverd og deltakelse i fellessamfunnet. Datamaterialet var intervjuer med 150 funksjonshemmede og deres foreldre i et antall kommuner i Oppland, samt beskrivelser og vurdering av de tilbudene de fikk. Prosjektet er viktig i denne sammenheng på grunn av arbeidet med å avklare konsekvensene av ny omsorgspolitik, presisere kriterier for evaluering, samt utvikle instrumenter. Arbeidet er blitt rapportert både som teorianalyser av prosjektets problematikk og som rapporter til de kommunene som deltok i undersøkelsene (Stangvik 1987; Solum og Stangvik 1987; Solum 1991; Stangvik 1994a).

Et viktig aspekt ved prosjektet var det komparative element som lå i utvikling av og utnyttelse av instrumenter som bygde på internasjonal forskning. Dette bidro til å skaffe fram et teoretisk og empirisk grunnlag for å vurdere gjennomføringen av integrerings- og normaliseringsidealene i opplærings- og omsorgspolitikken. Her er ikke plass til å drøfte resultatene. Samlet sett synes de å bekrefte konklusjonene til Flynn og Nitsch (1980):

Even in Scandinavia, where adoption (normalization principle) is most advanced, large amounts of resources continue to be devoted to traditional service forms.(p365)'

Undersøkelsene tjente til å avklare målene for tiltakene for funksjonshemmede, til å utvikle instrumenter for evaluering av omsorg og undervisning og til å bestemme situasjonen i landet før ansvarsreformen og omstruktureringen av spesialundervisningen. Evalueringene av tilbud understreket også nødvendigheten av å stille utformingen av opplæringstilbudene og det faglige arbeid i fokus (jf Stangvik 1994a, s133-134). Alt dette var forhold som ble fulgt opp i de neste prosjektene.

SAMKOS-PROSJEKTET

Prosjektet "Samordning av tiltak for barn og unge med atferdsvansker" var et samarbeidsprosjekt mellom Finnmark Fylke, NIBR og Alta Lærerhøgskole. Prosjektlederen var vitenskapelig veileder for prosjektet. Formålet var å analysere og vurdere de strategiene som ble benyttet av etatene i arbeidet med barn og ungdom med tunge atferdsproblemer. En sammenfatningsrapport for prosjektet er publisert av Vagli m fl (1991). Som del i dette arbeidet, analyserte Zakariassen(1991) spesialundervisningens bidrag og Andreassen(1993) analyserte arbeidsmodellene i 2.linjetjenestene.

Undersøkelsene viste at det ble benyttet betydelige ressurser for å oppnå forandringer uten at resultatene var i samsvar med dette og at koblinger mellom de partene som har ansvar for undervisning og omsorg var svake. Stangvik(1993) hevder at en viktig forklaring er at etatsspesifikke tradisjoner og metoder legger hindringer i veien for at etatene skal kunne rette seg mot viktige utviklingsproblemer for individet på rett sted og til rett tidspunkt. Resultatene bør mao forstås i et organisasjonsteoretisk perspektiv. Det handler om organisasjonsmessige forhold som setter grenser for målrettet handling. Å forstå effektivisering av spesialpedagogisk arbeid som et metodeproblem, er for snevert. Det handler også om organisasjonsforandringer.

Samlet dokumenterte undersøkelsene behov for nye arbeidsmodeller som ikke bare angir de ytre organisasjonsmessige betingelsene for arbeidet, men som også tar opp selve den faglige gjennomføringen. Prosjektet viste at etatene utvikler egne handlingsstrategier som vanskelig lar seg koordinere på et praktisk nivå med andre etaters strategier. Dette fører til at samarbeidet blir av informativ karakter og initieres ad hoc uten å være ledd i noen overordnet, felles handlingsplan. Resultatene tydet mao på at tiltakskjeder for barn og ungdom med vansker krever handlingsstrategisk konsensus mellom partene i kjeden. Stangvik og Simonsen (i Vagli m fl 1991, s 181-196) foreslår derfor en handlingsmodell som tar utgangspunkt en systematisk, individbasert arbeidsgang i et antall faser. Hensikten med denne er å skape arbeidsmåter som kan dokumentere resultater på individnivået. Evaluering er en viktig fase i denne arbeidsgangen. Arbeidsmodellen ble et viktig instrument i de arbeider som beskrives senere og for utviklingen av dette prosjektet. Den kommer vi tilbake til.

Relevansen av SAMKOS-prosjektet ligger kanskje først og fremst i forbedret forståelse av organisasjonsmessige hindringer for helhetsorientert spesialpedagogisk arbeid og i forsøket på å utvikle en arbeidsmodell for å overkomme slike hindringene. En viktig spin-off effekt var etablering av samordningsgrupper på kommune og fylkesplan. Disse ble overført til det neste prosjektet som satte kompetanseproblemet i fokus. Det sentrale spørsmålet var om det går å finne fram til en felles handlingsstrategi som kan overkomme noen av de organisasjonsmessige hindringene som ble beskrevet foran, og

som tjener til å integrere ressursene i et felles arbeid for den enkelte.

KOL-PROSJEKTET

"Kommunal kompetanse for forbedring av funksjonshemmedes livskvalitet" var et kompetansehevingsprosjekt over 2 år, og et delprosjekt i et riksomfattende kompetanseprosjekt, finansiert av Sosialdepartementet. Formålet var å formidle ferdigheter i planlegging og gjennomføring av tiltak for funksjonshemmede til tverretatlige grupper i kommunene med utgangspunkt i en modell for tiltaksplanlegging for individuelle brukere. Arbeidsmodellen var utviklet i KOL-prosjektet og ble utviklet videre og prøvd ut i prosjektet (Stangvik og Simonsen, 1993:4). I deler av prosjektet deltok hele 15 av kommunene i fylket, og det var utstrakt samarbeid gjennom samordningsgrupper i kommunene og på fylkesplanet.

Som del i arbeidet ble det også gjort en evaluering av situasjonen til funksjonshemmede i 10 kommuner med hensyn til opplæring, fritid, bolig og arbeid. Til tross for at tilbudene lå sentralt i lokalmiljøene bar de indre aktivitetene og de sosiale mønstrene i tilbudene lite preg av målsettingene om inkludering. Resultatene tydet derfor på et stort behov for oppgradering av arbeidsmåtene dersom arbeidet skal kunne realisere målsettingene som er stilt opp. Utprøvingen dokumenterte mao et stort behov for veiledning i systematiske arbeidsmåter, men også at det var betydelige organisatoriske hindringer for samordning av arbeidet med brukernes problemer. Stangvik og Simonsen(1993:7) sammenfatter 9 rapporter i dette prosjektet.

De tre prosjektene danner en viktig bakgrunn for dette prosjektet. De har gitt instrumenter og modeller, samt en betydelig kunnskap om hvor undervisning og omsorg i vår land befinner seg i relasjon til overordnede mål. Og ikke minst, de ga bedre forståelse av hvilke forhold rundt det faglige arbeidet som påvirker effektivitet og måloppnåelse.

Samlet tyder disse undersøkelsene på en lav grad av iverksetting av offentlig policy på om omsorgsområdet generelt og på opplæringsområdet spesielt. Opplæringsaktivitetene styres i liten utstrekning av velferdspolitiske mål.

BEHOVET FOR NYE ARBEIDSMÅTER I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

Prosjektene understreket behovet for en tiltaksmodell som legger til rette for et systematisk arbeid for å oppfylle de krav som stilles til det samlede tiltakssystemet. Denne konklusjonen trenger litt bakgrunn.

Den måten spesialpedagogisk arbeid utføres på kan ikke forstås utelukkende som resultat av fagfolks «frie» valg. Arbeidsmåten oppfattes her som en sosial konstruksjon som utvikles i en

vekselvirkning mellom organisasjons- og teknologiformer på den ene side og kunnskaps- og forståelsesformer på den annen side. De utdanningsmessige- og sosiale betingelsene som arbeidet har blitt utført innenfor, har ført til bestemte praksisformer. Praksisformen bør forstås helhetlig. Den består ikke bare av et sett av handlinger, men også av måter å forstå handlingene på. Som vist av Stangvik (1989), bør spesialpedagogisk praksis ses som uttrykk for hvordan arbeidet har vært organisert og forstått. Oppdelingen i ulike segregerte organisasjonsformer og i diagnostiske grupper har vært de grunnleggende byggesteinene i dette praksisbegrepet. Noen karakteristiske trekk har vært:

1. Hensikten med arbeidet er å gjenopprette den likevekten som er gått tapt gjennom å ha mislykkes i vanlig opplæring. Målet blir derfor å mestre en « utvannet» versjon av den vanlige fagplanen.
2. Forsøk på å finne andre «kanaler» for formidling av fagstoffet.
3. Uttrekking av tiden for hvert moment i fagplanen.
4. «Klinisk» orientering der en forsøker å finne grunnlag for arbeidsmetodene i analyse av individuelle forutsetninger. Avhengig av teoretisk innfallsvinkel kan metodeorienteringene karakteriseres som persepsjonsorientert; kognitive (metakognitive); atferdsteoretisk; psykodynamisk. Et fellestrekk ved dem har vært at de har basert seg på defekter ved personen.

Stangvik (1979) karakteriserer metodeorienteringen i spesialpedagogikk som et «segregasjonssyndrom» og som et uttrykk for læringsbetingelsene for elver med læreversker i det vanlige skolesystemet.

Kritikken av arbeidsorienteringen har kommet fra flere hold:

1. Effektstudier gir ikke belegg for at elver med læreversker profitterer på å bli tatt ut for spesialundervisning.
2. Analyser av elvenes læringsbehov tyder ikke på at disse blir tilstrekkelig ivaretatt av den tradisjonelle spesialundervisningsmodellen.
3. Den organisasjonsmessige tilretteleggingen for elevene plasserer elevene i lite verdsatte sosiale roller og skaper en lite likeverdig opplæringssituasjon.

Kritikken av modellen har blitt ytterligere forsterket ved at gruppen som får spesialundervisning er blitt utvidet. Lover forplikter kommunene til gi spesialundervisning fra førskole til voksen alder til elever med meget forskjellige behov. Det har gjort de vanskelig å skille opplæring fra omsorg og ført til krav om at opplæringen skal bidra aktivt til at elevene mestrer sin livssituasjon bedre. Dette krever andre strategier enn det som har vært vanlig. Med Bernstein's begreper skulle vi kunne skille mellom en «restricted» spesialundervisningskode

utviklet innenfor skolesystemets rammer, og som nærmest å betrakte som et «utvannet» speilbilde av dets timeplan og en «elaboret» kode som tar utgangspunkt i elevenes mestringsbehov i et langtidsperspektiv og som strever etter å tilpasse opplæringen til disse behovene. Dette krever andre strategier med et annet problemfokus; annen «timing» av innsatser; annet aktivitetsinnhold; medvirkning av andre aktører; og arbeid på andre arenaer enn skolen.

Når spesialpedagogikk får sitt mandat fra analyser av elevenes livssituasjon, synes de naturlig at arbeidet bør integreres med annet arbeid som retter seg mot den samme livssituasjonen. En spesialpedagogisk modell som har dette utgangspunktet, må nødvendigvis være samarbeidsorientert og tverrfaglig. Spesialpedagogikkens oppgave i samarbeidet er å tilføre læring og kompetanse som gjør det mulig for personen å mestre/oppretholde normale sosiale roller. Å definere behov og mål som skal veilede dette arbeidet og legge til rette betingelser for læring på flere arenaer enn skolen må nødvendigvis være et samarbeidsprosjekt. På det indre planet er det dette omstruktureringen handler om - om å finne fram til arbeidsmåter som gjør opplæring til en aktiv part i forbedring av livssituasjonen. Politiske målsettinger som klart tilkjennegir at det spesialpedagogisk arbeidet skal være nyttig for individet i et helhetlig sosialt perspektiv, understreker ytterligere dette behovet. Den ytre omstruktureringen som skjer ved nedbygging av spesialskolene og overføring av ansvar for opplæringen til kommunene, samt utvidelse av det kommunale ansvaret til å innbefatte dypere og mer komplekse læreversker krever omstrukturering av det indre arbeidet da gamle løsninger passer dårlig for denne nye situasjonen.

Hvordan har en prøvd å innfri de nye kravene? Tre utviklingslinjer framstår tydelig:

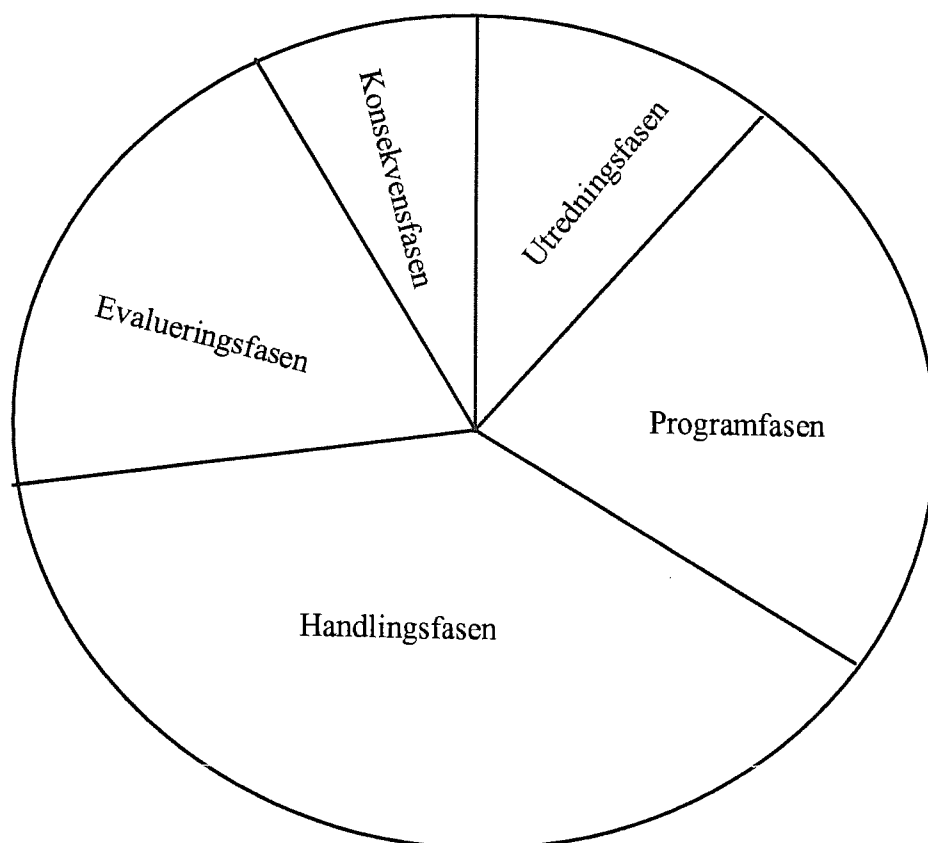
1. Det blir lagt større vekt på individuell planlegging. Målet er å gi en opplæring som er tilpasset den enkelte. Individuelle planer kom allerede på 70-tallet i USA (IEP), men ble ført en realitet i Norge på 90-tallet - sterkt påvirket av HVPU-reformen som krevde tiltaksplaner og virksomhetsplaner.
2. En forsøker å få til en bedre tilpasning til læreverskene gjennom forandringer i skolesystemet, som deling av klasser; teamarbeid; to-lærersystem, osv.
3. En forsøker å skape bedre tilpasning gjennom tverrsektorielle løsninger som har som mål å samordne opplærings- og omsorgsaktivitetene slik at de danner elementer i en helhetlig utviklingsplan for individet.

Erkjennelse av at individuell utvikling skjer i skjæringspunktet mellom elementene i det sosiale systemet som personen deltar i - slik det framvoksende sosialøkologiske perspektivet tilsier - har gitt et teoretisk grunnlag for å se den spesialpedagogiske innsatsen i et helhetsperspektiv og gjort tverrfaglig og tverrsektorielt arbeid til hjørnesteiner i

en effektiv spesialpedagogikk. Slikt arbeid er nærmest en forutsetning for å kunne sette individenes viktigste utviklingsproblemer i fokus for spesialpedagogikk. Utvikling av «effektive» arbeidsmåter krever derfor organisatorisk omstrukturering med lettere og mer systematisk kontakt med andre organisasjoner og etater som har ansvar for individenes velferd. Ved å systematisere dette samarbeidet gjennom en arbeidsmodell er det mulig å bestemme målene for opplæringsarbeidet på en mer valid måte og knytte det direkte opp mot livssituasjonen, samt utvikle et arbeidsprogram som utnytter de samlede ressursene for oppøperingsarbeidet bedre en innenfor den tradisjonelle «skolemodellen».

ERFARINGER MED EN MODELL FOR SYSTEMATISK TVERRFAGLIG OG TVERRSEKTORIETT ARBEID

Stangvik (1994a) beskriver en arbeidsmodell for helhetlig planlegging som har inkludering i lokalsamfunnet som mål. Modellen var et forsøk på å overkomme de åpenbare manglene ved arbeidsmåtene som bl a hadde blitt avdekket i det såkalte SAMKOS- prosjektet. Modellen beskriver det vi kan kalle «god praksis» i tverrfaglig og tverrsektorielt arbeid som en arbeidsprosess i fem trinn. Sirkelen viser disse fem trinnene.



Modellen har dannet utgangspunktet for flere undersøkelser av arbeidsprosessene i undervisning og omsorg.

1. Stangvik og Simonsen (1993:4) vurderte organisering og arbeidsmåte i 10 kommuner i Finnmark og benyttet arbeidsmodellen ved opplæring av fagfolk i planlegging og systematisering av opplærings- og omsorgsarbeidet i to kommuner.
2. Jakobsen (1993) studerte arbeidsmåten i PPT. Hun benytter arbeidsmodellen som utgangspunkt for vurdering av rådgivningsprosessene.
3. Rønbeck (1995) vurderte arbeidsmåten i barnevernet i en bykommune og med utgangspunkt i modellen.
4. Simonsen ledet et studieprosjekt for 21 studenter på 2. avdeling spesialpedagogikk der de analyserte og vurderte arbeidsprosessene i det spesialpedagogiske arbeidet i sine hjemkommuner.
5. Som del av et kompetansehevingsprosjekt under Nord-Norge Programmet intervjuet grupper av fagpersoner i tre kommuner de i kommunene som var ansvarlig for gjennomføring av tiltak. Undersøkelser i forbindelse med Nord-Norge Programmet som er en del av omstruktureringsprogrammet i vårt land (Simonsen 1995)

Resultatene fra disse arbeidene kan sammenfattes i noen punkter:

1. Policyen for arbeidet kommer ikke eksplisitt til uttrykk i daglig arbeid. Måldiskusjonene foregår uformelt og har liten betydning for praktisk arbeid. Der mål formuleres er det hovedsakelig gjennom lover og vedtekter.
2. Målet for opplæringen defineres i liten grad med utgangspunkt i livssituasjonen til personen, men tar i stor grad utgangspunkt i skolefag og lærebøker
3. I utredningene står det individuelle og det skolefaglige i sentrum. Det legges liten vekt på personens sosiale situasjon og ferdigheter
4. Det er lite kunnskaper hos fagfolk om elevens situasjon på andre arenaer enn den som utredningen knyttes direkte til
5. Foreldre er også sjelden med i utredningen
6. Utredningene analyseres lite med tanke på konkret handling og får vanligvis liten konsekvens for planlegging og praksis
7. Eksterne utredere følger ikke opp utredningsresultatet i praksis, men overlater dette til den enkelte lærer
8. Bruken av planer øker. Planene er også hovedsakelig rettet mot det skolefaglige. I prosjektorganisert arbeid er en imidlertid i stand til å benytte planer til å strukturere arbeidet

9. Planens sentrale funksjon synes å være å utløse ressurser til spesialundervisning

10. Organiseringen av arbeidet er i stor utstrekning knyttet til skolesystemet med liten grad av tverrfaglig/tverretattlig vinkling. Når det forekommer, er det som oftest prosjektorientert og ikke en del av det vanlige systemet. Det tverrsektorielle er lettest å få til for personer som ikke daglig er deltaker i etablert system (f eks skole)

11. Det forekommer lite synlig og dokumentert evaluering av arbeidet. Den evalueringen som forekommer, retter seg i liten grad mot overordnede mål

Sammenlagt tyder disse undersøkelsene på at spesialpedagogisk arbeid i liten grad rettes mot velferds mål som er viktige for eleven, at tverrfagligheten er sterkt begrenset og at det foregår lite systematisk programplanlegging, gjennomføring og oppfølging. Den dominerende modellen er nærmest å betrakte som en «utvannet skolemodell» som i liten grad retter seg mot å realisere offentlig politikk. Erfaringene tyder også på at en reell omstrukturering av arbeidsprosessen i retning av prinsippmodellen vanskelig lar seg gjennomføre uten organisatorisk omstrukturering. Den weberske byråkratimodellen som preger feltet med sitt hierarki og sin arbeidsdeling og sine bedriftskulturer gjør det vanskelig å sette individet og dets velferd i fokus. En omstrukturering av det faglige arbeidet som tillater en større grad av prosjektorganisering rundt individet synes å være nødvendig. Skal slik prosjektorganisering bli en reell utviklingsfaktor må den imidlertid følges opp med andre organisasjonsstrukturer på høyere nivåer som gjør det mulig å bruke ressursene målrettet og fleksibelt. Stangvik og Simonsen (1993) fant at fagfolk som arbeidet med funksjonshemmede så den faglige organiseringen av arbeidet i kommunene som den viktigste hindringen for å kunne gjennomføre en normaliseringsbasert omsorg.

Det er lagt ned flere grunnsteiner for en policy orientert praksis:

- Det stilles sterkere krav om at tiltakene skal ha sosiale mål
- Den individuelle planleggingen er kommet sterkere i fokus
- Flere kommuner gjør organisasjonsforandringer som legger til rette for et mer helhetlig arbeid
- Det arbeides for å bygge opp et hjelpenettverk rundt den enkelt

Resultatene viser imidlertid at det er en bekymringsfull avstand mellom offentlig policy og faglig praksis. Konkrete analyser av det faglige arbeidet i mange kommuner tyder imidlertid ikke på at det er faglige arbeidet er utviklet til det punkt at det utfordrer den sektorbaserte arbeidsmodellen. Det er få tegn til omstrukturering av arbeidet. Prosjektets mål er å bidra til endring. Det er i denne forbindelse viktig å

spørre seg hvilke forhold som holder vedlike en slik modell, og som må påvirkes for å få til endringer.

SYSTEMATISK PROBLEMLØSNING FOR PERSONER MED SÆRSKILTE BEHOV

Prosjektet bygger på prinsippmodellen og de erfaringer som er gjort gjennom forsknings- og utviklingsarbeid med denne. Den tar utgangspunkt i at de kravene som reformen stiller, kan formuleres eksplisitt og at de gjør det nødvendig med en et systematisk tverrfaglig og tverrsektorielt arbeid. De nye kravene forutsetter sammen en ny modell for spesialpedagogisk arbeid som sier konkret hvordan opplæringsproblemet bør behandles dersom målsettingene skal kunne oppfylles.

Vi er mao. opptatt av å studere «omstruktureringen-i-teori» i forhold til «omstruktureringen-i-praksis». Som vist foran, kan vi beskrive «omstruktureringen-i-teori» relativt tydelig. Vi mener dermed at vi relativt klart kan utlede trinnene i en arbeidsmodell for iverksetting av målstyrt arbeid. Modellen sikrer ikke i seg selv at målene nås, men den bidrar til å strukturere (les: omstrukturere) arbeidsprosessene i retning av målene. Modellen tar utgangspunkt i de svakheter ved arbeidet som vi har registrert i tidligere prosjekter, og er et forsøk på å definere nødvendige trinn i kompetent faglig problemløsning for individer med særskilte behov. Med dette menes en problemløsning som har tar utgangspunkt bl a i målavklaring og relevanse, helhetlig planlegging, brukermedvirkning, tverrfaglighet og samordning, resultater og oppfølging. Våre erfaringer tyder på at arbeidet med den enkelte bør utformes som en problemløsningsprosess som bør oppfylle bestemte kriterier. Da disse kriteriene bør oppfylles i en bestemt sekvens, synes vi en kan snakke om en bestemt problemløsningsprosess som prinsipielt kan framstilles som sirkelen i forrige avsnitt.

Hensikten er ikke å vurdere gyldigheten av modellen, men å vurdere i hvilken grad de kravene den stiller til systematisk og målrettet arbeid oppfylles i opplæringssystemet for personer med særskilte opplæringsbehov. Det er tidligere referert til et antall prosjekter der modellen både er benyttet til å strukturere arbeidet i kommuner og til å vurdere pågående arbeid. Dette arbeidet har bestyrket gyldigheten av modellen. Bruk av modellen har vist seg å ha en rekke positive effekter:

- 1.Hva som gjøres og hvordan det gjøres synliggjøres for partene
- 2.Fagfolk får nye perspektiver på utviklingsmulighetene til brukere
- 3.Det skjer en økning hos deltakerne av den sosiale kunnskapen om brukere
- 4.Den utvikler systemferdigheter

5. Modellen fungerer som et korrektiv til vanlig praksis og fører til kritisk analyse av arbeidet med brukere
6. Fagfolk opplever at de blir bedre i stand til å takle problemer uten hjelp utenfra
7. Bruk av modellen fører til mer koordinert bruk av midler

Et sentralt spørsmål er naturligvis om en slik policy orientert implementering har de ønskede effektene for brukerne. Det er viktig i denne sammenheng å se på den kritikken som er reist mot arbeidet med individuelle planer (). Dette er for såvidt ikke en kritikk av individuell planlegging *per se*, men en kritikk av måtene det gjøres på. Det kan lett bli ledd i en byråkratisk sakkyndighetspraksis med relativt liten innvirkning på situasjonen til brukerne. En kritikk som mer direkte retter seg mot gyldigheten av individuelle planleggingsmodeller, har å gjøre med hva som konstituerer situasjonen til mennesker med vansker. Spørsmålet blir da i hvilken grad offentlige tjenester påvirker de målene som vi arbeider for å nå. Det er for eksempel grunn til å anta at når det gjelder deltakelse og likeverd er viktige påvirkningsforhold knyttet til familie, kultur og samfunn. Modellens gyldighet ligger derfor i å utvide perspektivet fra et faglig tjenesteperspektiv til å forsøke å forene den private og den offentlige sfære gjennom en høy grad av deltakermedvirkning.

Samlet sett vil både evalueringsprosjektet og de to doktorgradsarbeidene undersøke hvor trofast opplærings- og omsorgssystemet forholder seg til de kriteriene som kan utledes fra offentlig politikk og fra det som med dette utgangspunkt kan forstås som «god praksis». Modellen kan sies å fungere som et «heuristisk instrument» for å klargjøre disse kriteriene, samt sette dem inn i en implementeringssammenheng.

HVILKE FORHOLD PÅVIRKER UTFORMINGEN AV SPESIALPEDAGOGISK ARBEID?

Det spørsmålet som reises i avsnittet, er: Hvilke forhold påvirker arbeidsmåtene og gjør det vanskelig å oppnå de ønskede kvalitetene i det spesialpedagogiske arbeidet?

OMSTRUKTURERINGEN I ET ENDRINGSPERSPEKTIV

Reformvirksomheten har skapt et behov for oversikt over forhold som påvirker arbeidsfeltet, og for å utvikle et teorigrunnlag for endring. Prosjektene beveger seg i et komplisert og sammensatt organisasjonsteoretisk felt, med mange perspektiver og innfallsvinkler.

Erfaringene i de tidligere prosjektene og gjennomsyn av forskning på feltet viser ønskeligheten av å se iverksettelsesprosessen i tiltakssystemet som et komplekst samspill mellom rammer, prosesser og resultater. Vanskeligheten med å få til endring i tiltakssystemet reiser en rekke teoretiske problemer på mange plan.

Reformene forutsetter at alle involverte sektorer innen stat, fylke og kommune samarbeider om løsningen av oppgavene. I tillegg forutsettes det at løsningen skal skje på lavest effektive omsorgsnivå, dvs den enkelte kommune skal selv finne brukbare løsninger. I nær tilknytning til denne desentraliseringen av forvaltningen, går den offentlige politikken på alle tjenestenivå ut på å bygge ned barrierer mellom ulike etater og tjenester. Dette gir seg utslag i at det innenfor en del sektorer i kommuneforvaltningen skjer en samordning av tjenestetilbudet, eller at det etableres nye former for samarbeid mellom etatene. For å kunne få til en faglig og effektiv realisering av de nye reformer, er det nødvendig å opprette nye fora for samhandling på tvers av etatene.

Bak omstruktureringen av arbeidet ligger krav om bedre ressursutnyttelse og effektivisering av tjenestene. Faglig begrunnes omstruktureringen med at de fleste menneskelige problemer er sammensatte, og det er derfor viktig at en har en tjeneste som behandler hele mennesket og ikke bare fragmenterte deler av det. Som løsning blir det pekt på at de instanser som yter hjelp til svakstilte, må være en del av et større problemløsende system. Etater på kommunalt nivå som har ansvar for barns og unges oppvekstvilkår, må samordne sine tjenester på tvers av etatsgrensene. Tiltakene må dekke behovene til brukerne og preges av kontinuitet og helhet. Dette krever et sektorovergripende tiltakssystem som samordner helsestasjon, barnehage, grunnskole, videregående skole, arbeid, fritidstilbud, sosial- og helsetilbud. For at dette arbeidet ikke bare skal bli retorikk må endringer manifestere seg i en ny praksis i forhold til tidligere måter og forstå å handle på. Vi vet at en slik endring ikke er uproblematisk. En forståelse av de dynamikker som hindrer endring, og hvilke intervensjoner som må til for at en endring skal bli reell, og ikke en gammel

praksis i ny forklædning, er nødvendig dersom en skal lykkes i reformarbeidet.

ETABLERTE ARBEIDSMÅTER I ET POLICYPERSPEKTIV

Arbeidsmåtene i feltet utvikler seg i samspill mellom en rekke forhold. Det er nødvendig å se arbeidssystemets muligheter for å realisere den policy som ønskes iverksatt, som et resultat av samspill mellom rammebetingelser og prosesser. Det er videre nødvendig å skille analytisk mellom de prosessene som bidrar til adopsjon av en bestemt policy i et samfunn og betingelser for å gjennomføre den samme policy. Iverksettning bør betraktes i et bredt samfunnspolitisk perspektiv. Uten dette perspektivet havner en lett i en «policy instrumentalisme» uten begrepsmessige redskaper for å forstå endringsprosesser og hindringer for å gjennomføre endring. Det er derfor nødvendig å forstå utviklingen av bestemte arbeids- og organisasjonsformer i et helhetsperspektiv.

Stangvik(1993) hevder, med utgangspunkt i organisasjonsteori, at det over tid bygges opp "etatskulturer" som - med utgangspunkt i lovverk og tradisjon - betraktes seg som legitime fortolkere av den egne oppgaven. Disse fortolkningene av oppgaven bestemmer hva som er "mitt bord" og hva som ikke er det. Dette bidrar til å bestemme bredden i de strategiene og arbeidsformene som benyttes. Særskilt viktig er det at organisasjonsinterne forhold kommer til å bestemme hva som skal betraktes som måloppfyllelse. Disse fortolkningene av oppgavene kommer imidlertid lett i motsetning til den hjelp som brukere behøver. Utviklingen av organisasjonssubkulturer med sine egne oppgavefortolkninger kommer derved i motsetning til de policyer som en har stilt opp. Etersom policyene for feltet er blitt klargjort bedre, er disse motsetningene blitt tydeligere. Motsetningene skulle kort kunne uttrykkes slik:

Det offentlige har over et antall år utmyntet en omsorgsideologi som krever betydelige forandringer av lover, tilskuddsordninger, organisasjonsformer og arbeidsmåter. Når det gjelder organisering og arbeidsmåte, er målstyrt, tverrfaglig arbeid et nødvendig redskap for å skape en helhetlig opplærings- og omsorgssituasjon for brukere. En slik orientering står i et visst motsetningsforhold til hva som fortolkes som oppgavene i de forskjellige "bedriftskulturene" som skal bidra til iverksettningen av politikken. De begrenser ofte sin fortolkningen av sin oppgave på måter som gjør det vanskelig å utvikle handlingsstrategier som tilfredsstillende de krav som den nye politikken stiller.

Stangvik(1993) drøfter seks viktige kriterier for å vurdere strategier:

1. **PROBLEMFOKUS.** Hvilke problemer utløser strategien? Hva oppfatter etaten som sin oppgave? Hvordan disse spørsmålene besvares, påvirker både problemutvelgning og initiering av tiltak.

2. "TIMING". Når i problemkarrieren settes strategien inn, og hvilket tidsrom i personens liv dekker den? Dette henger naturligvis sammen med hva etaten oppfatter som sine oppgave
3. AKTIVITETSINNHOOLD. Hvilke typer av aktiviteter inngår i strategien? Det kan skilles mellom personorienterte aktiviteter som undervisning, veiledning og samtale, og systemorienterte aktiviteter som planlegging, oppfølging og kontroll. Graden av struktur og systematikk er også viktig for å bestemme strategi.
4. AKTØRER. Å bestemme hvem som inngår i aktivitetene er viktig for å karakterisere en strategi. Med aktører menes alle som strategien impliserer - både de som har ansvar for tiltakene og de som mottar dem. Oversikt over alle aktørene gjør det mulig å angi strategiens bredde
5. ARENAER. Hvor tiltakene foregår sier også noe om strategi. Foregår de i skolen, i hjemmet eller i fritiden? Eller innbefatter strategien alle disse arenaene? Svar på disse spørsmålene er viktige fordi de sier noe om hva som oppfattes som viktig påvirkning.
6. EFFEKT. Hvilke forhold bestemmer når tiltaksarbeidet termineres? Avsluttes det når mål er nådd, eller er det andre forhold som fører til dets avslutning? Når det gjelder tiltak for de problemgrupper som omtales her, synes endringer i personenes situasjon (alder, familiesituasjon ol) og i tiltakenes situasjon (faglige- og materielle ressurser, preferanser, problemfokus ol) å være viktigere forklaringer til at faglig arbeid avsluttes enn at målene for arbeidet er nådd.

Analysen av etatenes strategier i forhold til barne og unge med sosiale tilpasningsvansker i det såkalte SAMKOS - prosjektet som er blitt referert tidligere, viste :

- *Skolen «oppdager» problemene først*
- *En etat oppdager bare «sine» problemer*
- *Strategiene er sektoriserte*
- *Henvisning, informasjon/utredning og plassering er vanligvis første reaksjon*
- *Problemløsningen - både på tvers av etater og i etater - bygger i liten omfang på analyser av mål og prosesser for å nå fram til mål*
- *Forbindelseslinjene mellom etatene er svake*
- *Strategiene er lite virkningsfulle (Stangvik 1993)*

PROSJEKTET I ET IVERKSETTINGSPERSPEKTIV

Det må derfor konstateres at å omstrukturere spesialpedagogisk arbeid slik at det fungerer i bedre samsvar med en ny policy krever teorier om iverksetting som setter omstruktureringen inn i et bredt sosialt endrings- og reformperspektiv. Et slikt perspektiv innbefatter både ny kompetanse, organisasjonsforandring og verdiavklaring.

Å avklare hva omstrukturering av arbeidet betyr, står i fokus for dette prosjektet. Formålet er å klargjøre hvilke krav den stiller til spesialpedagogisk arbeid og gjøre en empirisk evaluering som sier noe om hvordan de oppfylles. Dette danner et fundamentalt utgangspunkt. I tillegg gjennomføres to delprosjekter som begge anlegger implementeringsperspektiv. Det ene tar for seg aktørenes fortolkninger av mål og oppgaver (Simonsen 1995) og det andre (Rønbeck 1995) følger iverksettingsprosess gjennom den kommunale organisasjonen. Rønbeck planlegger bl a å følge saksgangen for et utvalg av personer i hovedundersøkelsen som får opplæring pga. sine særskilte behov for å forstå bedre og for å evaluere systemets virkemåte. Simonsen planlegger å studere et utvalg på ulike organisasjonsnivåer i kommunen for å forstå bedre aktørenes forståelse og fortolkning av mål og oppgaver og hvordan de oppfatter sin egen rolle i iverksettingen av omstruktureringen. Prosjektene er tenkt som selvstendige doktorgradsprosjekter. De følger imidlertid opp utvalg fra hovedprosjektet - noe som gjør det mulig å koble de tre prosjektene direkte til hverandre. I avsnittene som følger sammenfattes kort doktorgradsprosjektene.

DOKTORGRAD SARBEIDER

ANN ELISE RØNBECKS ARBEID

Den foreløpige arbeidstitellen er Iverksetting av offentlig politikk for mennesker med særskilte opplæringsbehov.

Arbeidet har sin teoretiske bakgrunn i de reformer som det siste 10 året er prøvd realisert innen opplæring og omsorg. Eksempler på disse er ansvarsreformen, reform for omgjøring av spesialskolene til kompetansesentre, program for nasjonal utvikling av barnevernet og omstrukturering av spesialundervisningen. Gjennom reformene har staten gitt kommunene pålegg om å oppfylle velferdspolitiske målsettinger ved å omstrukturere arbeidet for brukerne. Dette arbeidet skal effektiviseres, og det skal være basert på kvalitet i tiltak, helhetlige tiltak, tverrfaglighet, kontinuitet, brukermedvirkning osv. For at dette skal kunne gjennomføres blir arbeidsprosessene til de fagpersoner som skal sette reformkravene ut i praktisk arbeid svært viktig.

Hovedproblemstillingen for arbeidet er: Hvordan fungerer iverksetting av offentlig politikk i forhold til mennesker som

har særskilte opplæringsbehov? Hensikten er å finne ut i hvilken grad kommuner oppfyller krav som stilles til en slik organisasjon gjennom de siste års reformer, og hva slags hindringer som eventuelt finnes for å oppfylle dem. Det er også viktig å finne ut hvordan kommuner generelt fungerer som organisasjon i forhold til problemfeltet, dvs. hva slags tenkning og organisasjonsmodell som de egentlig jobber etter. Studiet har dermed to hovedmål: For det første å evaluere de modeller som finnes ut fra kravene i til reformpolitikken. For det andre studere modellene som organisasjonene benytter seg av med sikte på å finne ut hvordan de egentlig fungerer. For å forstå og studere feltet vil organisasjonsteori, iverksettingsteori, implementeringsteori, profesjonsteori og beslutningsteori bli benyttet.

Analysemodellen er den samme modellen blir brukt i Omstruktureringsprosjektet og som ser iverksettingsprosessen i tiltakssystemet som et samspill mellom rammer, prosesser og resultater. Det vil bli brukt både kvantitativ og kvalitativ metode. Iverksettingsprosessen i kommuner følges gjennom saksgangen til et utvalg av personer med særskilte behov for opplæring. Ved å granske arkiver, ulike dokumenter, opplæringsplaner og andre tiltak for personen følges personenes saker for å evaluere systemets virkemåte og for å forstå systemet bedre. I tillegg intervjues foresatte og fagpersoner som er involvert i arbeidet med personen. Det vil også bli foretatt observasjoner av en del utvalgte situasjoner for å få utvidet kunnskap og for å bestemme validitet og reliabilitet. Eksempler på dette er tverrfaglige møter og andre situasjoner der personens sak er i fokus.

Ut over dette vil det bli samlet informasjon om kommuners formelle struktur i forhold til arbeid med personer som har spesielt behov for opplæring. Dette vil skje gjennom dokumentgranskning og intervju med nøkkelpersoner.

OLE SIMONSENS ARBEID

Den foreløpige arbeidstittelen på dette arbeidet er
«Iverksetting av sosiale reformer. Forholdet mellom retorikk og praksis»

Prosjektets hovedproblemstilling er formulert slik:
Hvordan forstår fagfolk i kommunene reformenes mål og innhold og i hvilken grad blir denne forståelsen omsatt til praksis?

Bakgrunnen er å finne i det reformarbeid som er satt i gang innen opplæring og omsorg i. Reformene er avhengig av flere forhold for at de skal virke etter sin hensikt. Et av disse er fagfolkenes oppfatning av dem. Det er fagfolk som aktivt skal være med å omforme denne policyen til virkelighet rundt omkring i landet. Erfaring at den menneskelige faktor sannsynligvis er avgjørende for det praktiske innhold reformene får for brukerne. Fagfolk er underlagt en rekke rammebetingelser som lover, regler organisasjonsforhold, økonomi og kulturfaktorer i sitt arbeid. Det er likevel sannsynlig at en vil få ulike

handlingsmønstre som resultat av fagfolkernes ulike oppfatninger av reformenes intensjoner og konsekvenser.

Det er derfor viktig å forstå hvorfor den enkelte fagperson handler slik han/hun gjør i sin yrkesutøvelse. Det vil si hvilken forståelse fagfolk har av reformens innhold, og hvilke konsekvenser denne forståelsen har for deres arbeid. På bakgrunn av reformene innen opplæring, omstruktureringen av spesialpedagogikken, som i dag iverksettes i skoleverket er det viktig å få vite noe om hvordan fagpersonene oppfatninger a reformene samsvarer med de resultatene vi ser i praksis. Fokus for undersøkelsen vil ligge på de konsekvensene som fagfolkernes forståelse har for arbeidsprosessene som iverksettes for å realisere den offentlige politikken. Formålet er ikke å vurdere kvaliteten i de enkelte handlinger som inngår i prosessen, som for eksempel fagfolks evne til kommunikasjon med elever og kolleger ol. utfordringen blir mer å belyse hva fagfolk mener inngår begreper som f.eks normalisering, inkludering osv.

Med utgangspunkt i det pågående omstruktureringsprosjektet intervjues fagfolk som deltar i det og deres samarbeidspartnere for å finne ut hvordan de oppfatter viktige sider ved reformarbeidet, som mål, ideologi, organisering osv. Forståelsen av viktige begreper som helhet, likeverdighet, integrering, normalisering, samarbeid, samordning, tverrfaglighet står sentralt. Hvordan de oppfatter sitt eget arbeidsoppdrag i forhold til reformene antas å være avgjørende for hvordan de handler ovenfor funksjonshemmede.

Fagfolks forståelse av reformene vil bli forsøkt belyst gjennom en fenografisk metode og undersøkelsen bygger på forskning ang. nye forståelsesmåter av spesialpedagogikk og omsorgspolitik som er gjort både nasjonalt og internasjonalt. Det vil også bli benyttet organisasjonsteoretiske tilnærminger til fagfolkernes forståelsesmåter og atferd. Her står begreper som «begrenset rasjonalitet» (bounded rationality) sentralt.

DEL 2: UTVIKLING AV ET EVALUERINGSINSTRUMENTER

POLICY PERSPEKTIVET

Prosjektets orientering er beskrevet relativt inngående i del 1. Spesialpedagogikk er del av en offentlig velferdspolitik og bør bidra til å iverksette målene for denne politikken. Dette stiller nye krav til arbeidet. Disse arbeidskravene overensstemmer godt med de faglige perspektiver som preger feltet. Vår tidligere forskning har ført til utviklingen av «Handlingssirkelen» som ordner disse krav og kriterier i en arbeidssekvens. Den er et viktig utgangspunkt. I et «child-study- perspektiv» forstås arbeidsmåter hovedsakelig som «den individuelle metoden». Hovedspørsmålet er: Hvordan finne fram til en arbeidsmåte som passer best til denne personens spesielle forutsetning? Dette er naturligvis fortsatt et viktig spørsmål. Dette prosjektet anlegger imidlertid et «policy analytisk» perspektiv som utvider begrepet «metode» til å innbefatte arbeid med å tilpasse opplæringen til personer med særskilte behov med det presiserte formål å hjelpe dem til å mestre sosiale roller. Hovedspørsmålet blir da: I hvilken grad bidrar arbeidsmåten til å fremme velferd og livskvalitet for brukerne? Fokus for prosjektet er omstruktureringen av spesialpedagogisk arbeid. Konkret handler det om å avklare og å presisere de nye kravene til arbeidet og å vurdere i hvilken grad arbeidet tar hensyn til disse kravene.

NØDVENDIGHETEN AV EN HANDLINGSKJEDE

Perspektivet gjør det nødvendig å se formidlingen av spesialpedagogiske tjenester som en kjede. Om målet er at spesialpedagogisk arbeid skal inngå i en helhetlig handlingsskjede der den samlede innsatsen skal bidra til brukerens livskvalitet, kan ikke arbeidet betraktes isolert fra annet offentlig arbeid som har samme formål. En effektiv handlingsskjede, dvs en kjede som skaper resultater for brukerne og forbedrer deres livssituasjon, stiller krav til arbeidsorganisasjonen. En effektiv spesialpedagogisk organisasjon har i det minste tre nivåer:

1. Det første nivået vil vi kalle «samhandlingsnivået». Her skal «helhet» komme til uttrykk i en konkret didaktikk. Konkret betyr dette at en livskvalitetsorientert spesialpedagogikk må avspeile seg i direkte samhandlinger med brukeren og komme til uttrykk i mål og metodevalg.
2. Det andre nivået vil vi kalle «hjelpetjenestenivået». Dette er «servicepartneren» for samhandlingsnivået som har som oppgave å legge til rette for et helhetlig arbeid.

3. Dette er «den kommunale organiseringens nivå». På dette nivået må det oppfylles krav til samordning og tverrfaglighet for å kunne gjennomføre helhetlige planer for den enkelte.

VALG AV NIVÅ FOR EVALUERINGSPROSJEKTET

Prosjektets utgangspunkt er at hjelpetjenester og kommunal organisasjon bare får mening ved at de utfører det de er pålagt i forhold til brukeren. Dette fører til at vi velger samhandlingen som utgangspunkt for evalueringen. Vi ønsker mao. å undersøke i hvilken grad hjelpetjenester og kommunal organisasjon nedfeller seg i arbeidsmåten. Fagpersoners perspektiv på arbeidet stilles derfor i fokus for å kunne vurdere om arbeidet er en reell del i en handlingskjede som sikter mot å hjelpe personen i en sosial sammenheng, eller om arbeidet er en isolert aktivitet som bare er knyttet til den sektor det foregår i.

Erfaringer fra tidligere prosjekter viser at det foregår forsøk på å omstrukturere arbeidet - både når det gjelder hjelpetjenestene og den kommunale organiseringen. Det er imidlertid usikkert i hvilken grad dette arbeidet har konsekvenser for det direkte arbeidet med brukerne. Omstrukturingsarbeidet må ha påvisbare konsekvenser for de som arbeider direkte med opplæringen av brukerne. Vi opplever at dette er det avgjørende ledd i formidlingskjeden. Den empiriske evalueringen retter seg derfor mot de som arbeider direkte med opplæringen av brukerne. Problemet vi reiser kan formuleres slik: I hvilken grad preges deres arbeidsmåter av kravene om omstrukturering?

Denne problemstilling forutsetter at vi kan klargjøre de nye kravene som stilles. Hvordan vi har gått fram i dette arbeidet beskrives i tre faser. Arbeidet har konkret bestått i:

1. Skaffe oss en oversikt over hva en omstrukturering av spesialpedagogisk arbeid konkret betyr. Dvs. bestemme hvilke krav som nå bør stilles til arbeidet og hva en oppfyllelse av disse kravene konkret innebærer. I denne prosessen bygger vi på det arbeidet vi har gjort i tidligere prosjekter.
2. Ta stilling til hvordan vi bør gå frem for å vurdere i hvilken grad pågående spesialpedagogisk arbeid oppfyller kravene

PERSPEKTIV PÅ EVALUERING AV SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

Et viktig spørsmål som reiser seg er om evalueringen av spesialpedagogisk arbeid bør være åpen, intuitiv, eller «illuminativ», eller er forutsetningene tilstede for en målstyrt evaluering som tar utgangspunkt i et antall kvaliteter som det er enighet om?

VALG AV EVALUERINGSMODELL

Evaluering er «å sette verdi på noe». Evaluering kan derfor ikke skje uten verdier. Verdiene kan imidlertid være mer eller mindre eksplisitte. Det fins naturligvis en rekke teorier om hvordan evalueringer bør gå til. Et viktig skille i vårt tilfelle er skillet mellom en «åpen» og en «målstyrt» evaluering. Den første typen studerer tilsynelatende forutsetningsløst et fenomen. Forskning om fenomenet og vurdering blir nærmest to sider ved samme sak. Evaluering skjer så å si gjennom oppdagelser. Den andre typen har sitt utgangspunkt i at det er bestemte mål som skal oppfylles, og at disse målene kan bestemmes relativt klart og tydelig i form av bestemte evalueringskriterier. Det er den siste type evaluering som danner utgangspunkt for dette prosjektet. Det handler om å vurdere den praktiske gjennomføringen av spesialpedagogisk arbeid opp mot en forventet modell for denne gjennomføringen.

En forventet modell forutsetter objektive beskrivelser av de mål som samfunnet har angitt for aktiviteten. En kan likevel ikke se bort fra at persepsjoner og fortolkninger er selektive fra modellskapernes side. Det vil derfor ikke kunne være helt entydig hvordan en slik forventet modell skal se ut. Det er imidlertid viktig at de som lager modellene, synliggjør de verdier og kriterier som legges til grunn for modellen.

I dette prosjektet står vi overfor en omstrukturingsprosess. På et ide-/forventet plan kan vi beskrive en omstrukturering. Det ideelle beskriver hvilke typer virkeligheter disse forventningene skal plasseres i. Det kan være en fare for at vi overser kompleksiteten i virkeligheten. Det er imidlertid viktig å ha en handlingsmodell som er prinsipiell.

Stake (i Franke/Wikberge og Johanson 1977) har utviklet en evalueringsmodell som er i godt samsvar med den som ligger til grunn for dette prosjektet. Modellen stiller opp intensjoner og observasjoner mot hverandre i en matrise for sammenholding på et rammeplan, et prosessplan og et resultatplan.

Det er naturligvis ofte forskjeller mellom forventet og observert modell. Praksis styres ofte av pragmatiske beslutninger innen feltet og ikke bare ideelle krav. For å kunne beskrive praksis sett ut fra resultatet for brukerne, er det nødvendig å sette denne praksisbeskrivelsen opp mot målformuleringer og verdier som er formulert på et ideelt nivå. Utviklingspotensialet for arbeid/utvikling av det spesialpedagogiske feltet ligger nettopp i forskjellen mellom praksis og det ideelle.

Nasjonale direktiver har sagt noe om hvordan mål og rammebetingelser for disse prosessene skal være. Det er vel også forskningsmessig belegg for å si noe om hvilke betingelser som må være til stede for å oppnå gode resultater for brukerne. Det er dessuten en policyretorikk i Norge som bygger på forskningsresultater. I lokalsamfunnet vil det sannsynligvis også være et politisk ønske om en sterkere styring og samordning på feltet, som vil kunne imøtekommes med en slik modell.

Ekspertisen/fagfolk vil også støtte denne type modell å jobbe etter dersom den kan støtte opp under, systematisere og synliggjøre arbeidet i feltet.

En filosofisk begrunnelse for modellen er at det finnes noe utenfor som en kan vurdere dette mot, f. eks. livskvalitet. Faren ved en målstyrt policytenkning er at den lett fører til policyoptimisme og kanskje instrumentalisme. En målfri modell er i prinsipp opptatt av alle konsekvenser av en modell. Konsekvensene av en modell kan leses av på mange nivåer. Bredden i dette prosjektet håper vi skal hjelpe oss til ikke å gå i denne fella.

UTVIKLING AV EVALUERINGSINSTRUMENTER

Instrumentkonstruksjonen kan beskrives i tre faser. Først ble handlingssirkelen operasjonalisert til et antall kriterier og indikatorer for evaluering. Med utgangspunkt i de krav som vi fant omstruktureringen stiller til arbeidet laget vi deretter et utkast til et evalueringsinstrument, bestående av et antall utsagn og et antall spørsmål for intervju. Dette materialet som besto av 60 utsagn om spesialpedagogisk arbeid, ble til slutt organisert i forhold til en arbeidsprosessen som handlingssirkelen foreskriver. For oversiktens skyld og for å få en enkel administrasjon instrumentene fant vi at det var tilskrekkelig denne sammenheng å dele arbeidsprosessen in i tre faser. Disse ble kalt Forarbeid, Handling og Etterarbeid. Hvert av de 60 utsagnene og deres tilhørende intervju spørsmål ble plassert på sin plass arbeidsprosessen. Til slutt ble det, på bakgrunn av materialer fra tidligere undersøkelser, konstruert et instrument for å undersøke brukernes individuelle måloppnåelse.

FASE 1 I UTVIKLINGEN AV EVALUERINGSINSTRUMENTER

Vår utfordring lå i å utforme policyen i målbare termer for evaluering. Vi startet derfor med å definere/finne fram til aspekter for spesialpedagogisk arbeid. Da vi i tidligere prosjekter hadde forsøkt å utforme de nye kravene i «handlingssirkelen» som er beskrevet i del 1 i rapporten, var det naturlig for oss å starte her. Vi tok først utgangspunkt i sirkelens faser som beskriver det spesialpedagogiske arbeidet i et antall trinn: Mål, utredning, innhold, metoder, hjelpemidler, organisering, evaluering og endring. Til hver av disse ble det laget kriterier, indikatorer og spørsmål.

Sammenstillingen i tabell 1 nedenfor viser resultatet av dette arbeidet. Den viser hvordan ulike ledd i handlingssirkelen ble «operasjonalisert» i kriterier og indikatorer for evaluering. Med kriterier mener vi her hvilke kvaliteter det spesialpedagogiske arbeidet bør oppfylle. Indikatorene angir hvilke konkrete sider ved det spesialpedagogiske arbeidet som kan si noe om arbeidet oppfyller kriteriene. Vi har også satt inn spørsmål som bør reises for å få kunnskap om arbeidets kvalitet. Tabellen har vært et viktig «heuristisk» instrument i det fortsatte arbeidet.

Tabell 1. Omstrukturering av spesialpedagogisk arbeid			
Aspekt	Kriterium	Indikator	Spørsmål
Mål	Arbeidet tar utgangspunkt i de overordnede målene som er stilt opp i planer og offentlige dokument	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plasseringsform 2. Valg av innhold(som ledd i en plan) 3. Aktivitetsinnholdet: livskvalitetsorientert 4. Arena for opplæring 5. Deltakere i formulering av overordnede mål for arbeidet. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er personen sammen med vanlige personer, eller i en spesiell situasjon? 2. Finnes det en planmessig analyse av overordnede mål? 3. Er aktivitetsinnholdet i samsvar med de overordnede målene? 4. Hvor foregår opplæringen? 5. Hvordan har prosessen med å stille opp målene vært?
Utredning	Utredningen ligger til grunn for handling i praksisfeltet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personforutsetninger 2. Aktivitetsanalyse 3. Miljøforutsetninger 4. Ressurser 5. Deltakere 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilke sider ved personens ferdigheter er utredet i forhold til aktiviteten. (intelligens, motorikk, sosiale ferdigheter)? 2. Er aktiviteten bygd opp i deler med hensyn til vanskegrad, progresjon, osv? 3. Hvordan er aktiviteten integrert i miljøet? 4. Hvilke ressurser inngår i aktiviteten? 5. Hvem utreder?
Innhold	Innholdet knytter seg til de valgte aktivitetene som en gjennomfører i praksisfeltet for å oppnå større ferdigheter og kunnskaper hos personen slik at han best mulig mestrer sitt liv.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Målrelatering 2. Ferdigheter 3. Deltakere 4. Arena 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er det en egen begrunnelse for innholdet, eller er den bestemt av læreboka, skolens timeplan o.l 2. Hvilke ferdigheter skal innholdet gi? (faglige, sosiale, motoriske osv) 3. Hvem er deltakere i aktiviteten? 4. Hvor foregår aktiviteten?
Metoder, arbeidsmåter og samhandling	Metoder, arbeidsmåter og samhandling skal omsette utredning og planer til en praksis som fremmer overordnede mål.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arbeidsmåtene inkluderer og gir personen muligheter til deltakelse læringsmiljøet 2. Det må være konsensus om arbeidsmåtene. 3. Personen er aktiv i læringsprosessen. 4. Kontinuerlig og 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inkluderes og deltar personen i vanlig opplæringssituasjoner sammen med andre vanlige personer? 2. Hvem bestemmer arbeidsmåter og metoder? 3. I hvilken grad deltar personen i aktivitetene som foregår? 4. På hvilken måte foregår den daglig evalueringen av arbeidet?

		<p>systematisk observasjon av arbeidet</p> <ol style="list-style-type: none"> Kriterier for observasjon må foreligge Kommunikasjon som er forståelig Kommunikasjon som ikke er diskriminerende Enighet om behandlingsfilosofi Kriteriekategorier 	<ol style="list-style-type: none"> Hvordan er kriterier for evaluering fastsatt? Oppfatter det som blir kommunisert? Kommuniseres det med personen på samme måte som med andre som deltar i læringssituasjonen? Hvordan er behandlingsfilosofien bestemt? Hvilke kriterier benyttes i den daglige evalueringen?
Hjelpemidler	Hjelpemidler er tilpasset brukeres behov.	<ol style="list-style-type: none"> Pedagogiske styringsinstrumenter (styre prosessen) Pedagogiske hjelpemidler (direkte arbeid for elever og lærer i prosessen) Tekniske hjelpemidler for å beherske læringsmiljøet. Transport. 	<ol style="list-style-type: none"> Finnes og brukes det tester, prøver, planer, observasjons- og evalueringinstrumenter? Er det tilgjengelig hjelpemidler som dekker brukernes behov? (bøker, bildematriell, data, osv.) Er det tilgjengelig tekniske hjelpemidler som: (rullestol, heiser, lyd-og lyssignaler, teleslynger osv)? Er det tilgjengelige transportmidler ved behov?
Organisering	Organiseringen fremmer utvikling, kontinuitet og kvalitet i tilbudene for den enkelte bruker	<ol style="list-style-type: none"> Organisering av tilbudene Helhet i tilbudene Tverrfaglighet Utnyttelse av kompetanse Samordning av tiltakene 	<ol style="list-style-type: none"> Er tilbudene skilt fra vanlige tilbud? Er tilbudene del av en samlet plan for eleven? Hvem deltar i utformingen av tilbudene? Benyttes det eksternt kompetanse? Hva gjøres for å samordne tilbud?
Evaluering	Tiltakene evalueres sammen med brukeren og de foresatte	<ol style="list-style-type: none"> Brukermedvirkning Kvalitetssikring Planmessig evaluering Systematikk Målevaluering Formativ evaluering 	<ol style="list-style-type: none"> Deltar brukerne i evalueringen? Hva er gjort for å sikre kvalitet i opplæringen? Foregår det en planmessig evaluering? Foreligger det en dokumentasjon av læringsresultater?
Endring	Evalueringen følges opp med nye planer og tiltak	<ol style="list-style-type: none"> Progresjon Organisatoriske konsekvenser Formidling Politisk behandling 	<ol style="list-style-type: none"> Endres opplegg som resultat av evaluering? Hvordan/til hvem formidles resultater av evaluering? Hvilke konsekvenser har evaluering for måten å organisere og gjennomføre arbeidet på?

Tabellen viser hvilke elementer som det bør tas hensyn til i det spesialpedagogiske arbeidet dersom det skal være noe mer enn rent kompensatorisk aktivitet og i større grad enn før rette seg mot å forbedre velferden til brukerne. Den viser prinsippgrunnet for arbeidet med å utvikle instrumenter.

FASE 2 I UTVIKLINGEN AV EVALUERINGSINSTRUMENTER

I denne fasen satte vi opp viktige krav til spesialpedagogisk arbeid. Arbeidet besto i å tillempe kriteriene i tabell 1. Indikatorene viser de sidene ved arbeidet som bør oppfylle kriteriene. Ved denne framgangsmåten produserte vi ca 60 forventninger til det spesialpedagogiske arbeidet. For å gjøre den fortsatte fremstillingen så forståelig som mulig, bør det først sies noe om hvordan evalueringen er planlagt.

Planlagt Fremgangsmåte

Som nevnt tidligere, har vi funnet at «samhandlingsnivået», der det direkte arbeidet foregår og prinsipp skal omsettes til praksis, er det mest valide utgangspunkt for evaluering av spesialpedagogisk arbeid. For å få et så godt bilde som mulig av utførelsen av arbeidet, er det nødvendig å kombinere flere metoder. Vi planlegger å gjennomføre evalueringen på følgende måte:

1. Observasjon av et utvalg av opplærings situasjoner
2. Respondenten tar stilling til oppfyllelse av et antall aspekter ved denne opplærings situasjonen
3. Strukturert oppfølgingsintervju
4. Strukturert vurdering av situasjonen til den personen som får den observerte opplæringen med hensyn til et antall kriterier for individuell måloppnåelse.

Valg av instrumentform

For å kunne velge en instrumentutforming som var hensiktsmessig til formålet, ble alternative metoder vurdert. Disse var :

Vurderingsskala.

Denne er oppbygd slik at respondenten deklarerer grad av enighet i et utsagn. Eksempel på utsagn er: «Personen får hele tiden opplæring om dette sammen med andre personer uten spesielle behov». Argumenter for denne type instrument var at en får indikatorer for en samlet situasjon. Motargumenter var at dette kan være subjektivt, og ikke eksakt nok.

Flervalg type 1

En situasjon beskrives i et antall alternativer. Respondenten velger ett av alternativene. Eksempel på dette.

1. Personen er alene.
2. Personen er i en gruppe med andre personer med spesielle behov.
3. Personen er i en helt vanlig gruppe.

Argument for denne typen instrument var at en kunne få eksakt informasjon. Motargumentet var at situasjonen i den virkelige verden er variable og ustabile.

Flervalg type 2

Vurdering av et valgaspekt. Respondenten tar stilling til forekomst. Eksempel på dette: Kategorien «Alene»:

1. Alltid
2. Av og til
3. Iblant
4. Aldri

Argumentet for denne typen var at en får informasjonen klarlagt mer nøyaktig. Motargumentene var at denne tilnærmingen ville gi en masse informasjon som ville bli vanskelig å benytte til å belyse problemstillingen.

Åpent intervju

Åpen samtale om situasjonen. Kategorisering på grunnlag av kommunikasjon, situasjon og materiell. Eksempel på dette ville være oppstilling av et antall kategorier som beskriver spesialpedagogisk arbeid. Argumentene for denne typen var at en ville få en mengde nye kategorier som ville bygge på reelle erfaringer som respondentene gjorde. Motargumentene : Vi har allerede en godt etablert forkunnskap om dette feltet.

Strukturert intervju

Spesialpedagogisk arbeid beskrives i et antall kategorier. Respondenten får åpne spørsmål på bakgrunn av kategoriene. Eksempel på dette ville være spørsmål som: Hvordan ser du på organiseringen av denne opplæringen for denne personen? Argumentene for denne typen var at en ville få flere muligheter til å oppdage nye forhold ved situasjonen. Motargumentene var at det ville bli problematisk å kategorisere svarene til respondentene i forhold til problemstillingen.

Det ble etter drøftinger enighet om å benytte en vurderingsskala der respondentene skulle ta stilling til utsagn i form av grad av enighet på en skala fra 1-10. Dette ut fra en begrunnelse at i en opplæringssekvens kunne det være flere situasjoner som måtte sammenfattes i en vurdering. Respondenten ville dermed få mulighet til å vurdere forekomsten av et fenomen, uten at disse fenomenene ble oppgitt i absolutte kategorier.

I tilknytning til hvert utsagn ble det utarbeidet spørsmål til et semistrukturert intervju for å kunne belyse de enkelte utsagnene ytterligere.

Generelle krav til spesialpedagogisk arbeid

Gjennomgangen av alle utsagnene som vi hadde konstruert, tydet på at vi kunne gruppere dem i et antall generelle kategorier av krav som var aktuelle i alle faser av handlingssirkelen.

Resultatet av dette arbeidet gav oss 12 kriterier. Til sammen gir de et bilde av hvilke forhold som berøres i en omstrukturering av spesialpedagogisk arbeid.

- Målorientering
- Helhet
- Samordning
- Tverrfaglig samarbeid
- Konsensus
- Brukermedvirkning
- Inkludering
- Individualisering
- Behovsorientering
- Dokumentering
- Systematikk
- Kvalitetssikring

Disse kategoriene dekker alle fasene i «handlingssirkelen» og viser de sentrale kriteriene som bør veilede omstruktureringen av spesialpedagogisk arbeid. Tabellene som følger viser resultatet av dette arbeidet. De viser hva begrepene konkret betyr i gjennomføringen av spesialpedagogisk arbeid, og hvilke krav arbeidet bør oppfylle for hvert av de 12 valgte kriteriene. I tabellene stilles det opp utsagn som vi planlegger at spesialpedagoger skal ta stilling til for å indikere måloppfyllelse for de forskjellige kriteriene, samt stammen til en guide for det intervju som er planlagt å følge etter at fagpersoner har tatt stilling til utsagnene.

Tabell 1. MÅLORIENTERING		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
1.Målorientering Opplæringen skal veiledes av overordnede mål	Denne opplæringen er klart begrunnet i statlige mål	Hvilke overordnede mål ligger til grunn for valget av innhold i denne opplæringen? Hvordan fører dette innholdet mot målet?
2.Målrelevant utredning Utredningen bør si konkret hva personen må mestre for å oppnå viktige mål	Utredningen sier tydelig hva personen skal mestre etter avsluttet denne opplæringsoppgaven	Hvilket mestringsmål har du for personen i denne læringsoppgaven? Hvordan kom du fram til dette mestringsmålet?
3.Proessorientering Utredningen bør si konkret hvordan en bør arbeide for å komme fram til målene med opplæringen	Utredningen beskriver hvordan en skal komme fra til målet	Er det utredet hvordan en bør gå fram med denne opplæringsoppgaven? Er arbeidsgangen fastlagt i rutiner og materiell?
4.Policy Arbeidet bør vurderes opp mot offentlige målsettinger	De målene som staten har stilt opp for opplæringen veileder evalueringen	Hvilken rolle spiller de overordnede målene for denne virksomheten når du vurderer utbytte av denne konkrete opplæringen? Hva forteller deg at du er kommet nærmere overordnede med denne opplæringen?
5.Målrelatert evaluering Evalueringen bør rette seg mot oppfyllelse av konkrete mål	Det som læres her blir vurdert i forhold til et oppstilt mål	Hva var det konkrete målet for denne opplæringen? Hvordan beskriver du resultatet av læringen i forhold til dette målet?
6.Progresjon Det bør sikres at det som er lært benyttes til på sette opp nye mål	Resultatene av opplæringen drøftes i forhold til en individuell plan for personen	Hvordan innvirker evalueringen på planer for personen fremover?

Tabell 2. HELHET		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
7.Helhetsorientering Opplæringen skal være en del av en samlet plan for å forbedre personens livskvalitet	Denne opplæringen er prioritert på grunnlag av en samlet vurdering av situasjonen til P	Fins det en helhetlig plan for denne opplæringen? Hvordan er planen laget som dette opplæringsmålet er hentet fra? Hvordan inngår denne opplæringen i en helhet?
8.Helhetsorientering Utredningen bør belyse alle viktige sider ved personens situasjon	Det er bare P:s intellektuelle funksjonsnivå som er utredet i forbindelse med denne opplæringen	Hvilke sider ved personens situasjon er utredet? Er utredningen både faglig og sosial? Hva vet du denne personens sosiale situasjon?
9.Helhet Organisasjonen bør lage en systematisk helhetlig plan som beskriver personens behov for opplæring innen de ulike livsområdene	Opplegget er en del av et helhetlig plan for personen	Inngår det i planen hva personen behøver på forskjellige områder av sitt liv (fritid, bolig, arbeid, opplæring)? Bygger planen på systematisk innsamlet informasjon om disse områdene? Hvem deltok i utarbeidelsen av denne planen? Var du med? Hvordan deltok du?
10.Helhet Evalueringen bør rette seg mot alle sider av opplærings situasjonen	Evalueringen retter seg mot flere sider ved P:s situasjon	Hvordan er sammenhengen mellom denne opplærings-situasjonen og personens funksjon på andre områder? Hvilken andre situasjoner trekkes inn i vurderingen av denne opplæringen?

Tabell 3. SAMORDNING

Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
11. Organisasjon Det bør finnes en organisasjon som utformer og legger til rette opplærings situasjonen	Det er etablert en organisasjon i kommunen som har behandlet opplegget	Hvem leder den ? Hvordan er organiseringen finansiert? Hvem deltar? Er den synlig? Har den noen innflytelse?
12. Utnyttelse av økonomi Den totale økonomien bør kunne sees i sammenheng ved organisering av opplæringen (både den individrettede og den kollektive innen flere sektorer)	I dette opplegget brukes økonomiske ressurser fra flere sektorer	Hvor kommer ressursene fra? Hvordan går man fram for å få ressurser? Finnes det noe organ som samordner dette?
13. Utnyttelse av kompetanse En bør ha tilgang til den kompetanse som er tilgjengelig når det er behov for den i opplæringen	Det brukes kompetanse utenfra for å hjelpe P til å få bedre utbytte av denne opplæringen	Hvordan er kompetansen i kommunen/utenfor kommunen organisert?
14. Organisatoriske konsekvenser Informasjon om opplæringsinnhold og opplæringsresultater bør formidles til andre	Erfaringer med denne opplæringen er formidlet til viktige parter i kommunen	Hvem får vite om resultatene fra opplæringen? Hvordan formidles de?
15. Tilgang til hjelpemidler Alle tilgjengelig læremidler bør kunne nyttes i opplæringen når det er behov for dem.	Det brukes mye læremidler utenfra til denne opplæringen	Hvordan er formidlingen av hjelpemidler organisert
16. Formidling Opplæringen og dens resultater rapporteres skriftlig	Opplæringsarbeidet formidles planmessig til andre	Hvem er målgruppene for formidlingen? Finnes det et system for å organisere og dra konsekvenser av informasjonen fra evalueringene.
17. Politisk behandling Informasjon om opplæringen av enkeltindivider bør inngå i drøftinger av kommunens politikk på området.	Oppelever du at evalueringen av denne opplæringen kan ha betydning for kommunens politikk	Bearbeides evalueringen i politiske organer? Mener du at dette kan ha noen konsekvenser? Hvilke?

Tabell 4. TVERRFAGLIG SAMARBEID

Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
18.Økologisk gyldig informasjonsinnsamling Utredningen bør bygge på informasjon innhentet hos alle relevante parter	Kartleggingen av opplæringen bygger bare på informasjon om P i denne opplærings situasjonen	Er valget av dette lærestoffet utredet? Er det bare utredet av deg selv, eller har andre deltatt? Hvem har deltatt i utredningen om denne opplæringen? Hvordan foregikk utredningen av lærestoffet?
19.Kompetanse Opplæringsmaterialet bør være utformet sammen med andre fagpersoner	Mange har deltatt i den spesielle tilretteleggingen av denne opplæringen	Hvem bidrar med kompetanse? Kommer den viktigste kompetansen innenfra kommunen eller utenfra? Er hjelpen utenfra tilstrekkelig? På hvilke områder er det lettest å få kompetent hjelp til opplæring?
20.Samordning Organiseringen bør ta hensyn til personens mestring av ulike livssituasjoner	Fagfolk, foreldre og personen selv har deltatt i utarbeidelsen av opplegget	Hvordan foregikk samordningen? Var det enighet mellom partene? Hvem deltok mest aktivt i prosessen? Hva lå til grunn for prioriteringen av arbeidsoppgaver? Ble økonomien samordnet? Ble oppleggene drøftet konkret?
21.Tverrfaglighet Alle berørte faggrupper bør være med på å bestemme opplegget for personen	Opplegg av dette slag drøftes ofte med andre fagfolk.	Hvordan skjer denne drøftingen? Finns det et forum for dette? Hvem deltar? Hvor ofte? Er dette en akseptert og finansiert del av arbeidet til folk her?
22.Fellesevaluering Opplæringsarbeidet bør evalueres i fellesskap med andre som arbeider med personen	Vurderingen bygger bare på informasjon innhentet av fagpersonen selv	Hvilke andre fagfolk er evalueringen drøftet med? Hvordan har disse drøftingene foregått? Har drøftingene hatt noen konsekvenser for fortsatt arbeid?

Tabell 5. KONSENSUS		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
23. Pedagogisk forankring Det bør være enighet om den pedagogiske teorien som ligger til grunn for opplegget	Arbeidsmåten som brukes, støttes av alle som arbeider med personen.	Har dere diskutert arbeidsmåten? Hvem har diskutert? Er det gjennomslag for en bestemt måte å arbeide med dette på? Er det ulike oppfatninger om hvordan dette skal gjøres?
24. Konsensus Det bør være enighet om opplegget for arbeidet med personen	De som arbeider med personen er blitt enige om opplegget	Hvordan kom man fram til enighet? Hvem deltok i prosessen? På hvilket grunnlag ble man enig? Ut fra økonomi, målsettinger, krav fra foreldre, krav fra administrasjonen?

Tabell 6. BRUKERMEDVIRKNING		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
25. Brukerorientering Brukeren/foresatte skal ha reell innflytelse på det spesialpedagogiske arbeidet	Både brukeren og foresatte har vært med på å velge målet for denne opplæringen	Hvem har vært med på å velge dette stoffet og disse aktivitetene? Hvordan foregikk valgene? Hvilken rolle har personen selv/foresatte spilt i denne prosessen?
26. Medvirkning Personen selv må få være med på å bestemme arbeidsmåtene i opplæringen	Personen har selv vært med på å bestemme måten en arbeider med dette på.	Hvordan skjer dette? Når skjer det? På hvilke områder forekommer det mest? Hvilke konflikter mellom interesser er vanlige?
27. Brukermedvirkning Opplæringsarbeidet bør evalueres av flere parter	Utbyttet av opplæringen vurderes av P:s foresatte	Gjør du vurderingene av opplæringen alene, eller sammen med andre? Hvilken andre deltar? Hva gjør de andre?

Tabell 7. INKLUDERING

Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
28.Mestring av nærmiljø Opplæringen skal bidra til at personen bedrer sin livssituasjon	Denne opplæringen er valgt for å hjelpe P til å klare seg bedre i sitt nærmiljø	Hva mener du å oppnå med denne opplæringen? Hva skal personen mestre bedre? Gjelder det faglig atferd, sosial atferd, hjelpemidler? Kan du beskrive situasjoner som vil mestres bedre om personen lærer dette?
29.Inkludering Personen skal være sosialt inkludert i vanlige tiltak og i samfunnet	Denne opplæringen gis sammen med vanlige personer av samme alder og kjønn	Hvor lang tid i løpet av en vanlig uke er personen i et helt vanlig miljø for opplæring? Bør denne situasjonen være annerledes? Hvordan?
30.Normalisering Opplæringen skal hjelpe personen til å mestre vanlige sosiale roller	Denne opplæringen er helt vanlig for personer av dette kjønn i denne alderen	Hvordan bidrar dette stoffet og disse aktivitetene til at personen blir bedre skikket til å mestre vanlige sosiale roller og vanlige livssituasjoner? Avviker stoff og aktiviteter i forhold til det som er typisk for personer i denne alderen ? Hvordan og hvorfor?
31.Inkluderingsorientering Utredningen bør ta utgangspunkt i at opplæringsmålene er de samme for alle	Kartleggingen av denne opplæringen sikter mot å hjelpe P til å mestre et vanlig miljø	Tar utredningen utgangspunkt i at P skal klare seg i de samme miljøene som andre, eller legger den opp til en spesiell situasjon?
32.Funksjonell inkludering Personen bør ha en gjennomtenkt funksjon i den gruppa han er i.	Metoden fremmer personens deltakelse med vanlige personer på samme alder og kjønn.	Hvilke konkrete sider ved denne arbeidsmåten er egnet til å fremme slik deltakelse? Er det noen konkrete hindringer for at du kan benytte arbeidsmåter som er mer inkluderende for denne personen?
33.Kommunikasjon Kommunikasjonen bør være tosidig og ikke ensidig styrende fra lærerens side	Personen deltar aktivt med andre gjennom språk og/eller tegn.	Har han/hun venner i dette opplegget som han/hun har kontakt med? Tar opplegget hensyn til behovet for kommunikasjon og samhandling? Hvordan?
34.Sentral sosial plassering Personen bør være plassert sentralt i det fysiske miljøet slik at det letter kommunikasjon og sosial samhandling.	Plasseringen i det fysiske miljøet gir god sosial kontakt med vanlige personer på samme alder og kjønn.	Brukes plasseringen av personen som en metode for å inkludere personen i et ønsket sosialt miljø? Hva er grunnen til at denne personen er plassert her?
35.Fysisk isolering Personen bør ha hjelpemidler som gjør han mobil i det interne miljø	Personen har de tekniske hjelpemidler som behøves for å ferdes fritt	Fins det kommunikasjonsmidler tilgjengelig, som rullestoler, heiser, spesialkonstruerte biler/busser? Er de lett tilgjengelig for brukeren og lette å framskaffe for deg?
36.Fysisk planlegging Personen bør ha hjelpemidler som gjør han mobil i det eksterne miljø	Det er ingen fysiske hindringer for P i opplærings situasjonen	Er lokalmiljøet fysisk tilrettelagt for denne personen? Burde denne opplæringen ha vært gitt i et bedre tilrettelagt fysisk miljø? Fins et slik miljø her?

Tabell 8. KVALITETER VED ARBEIDSPROSESSEN		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
37. Individualisering Opplæringen skal ta utgangspunkt i forutsetningene til den enkelte	Denne opplæringen er skreddersydd for P	Hva ved dette stoffet og disse aktivitetene viser at det er individuelt tilpasset? Hva er gjort for å få til denne tilpasningen?
38. Praktisk relevans Utredningen bør ha direkte relevans for spesialpedagogisk arbeid	Det er arbeidet mye med å finne ut om denne opplæringen er praktisk relevant for P	Bygger opplæringen på en utredning av hva som er relevant for P? Hvilken betydning har utredningen for dette opplæringsarbeidet?
39. Individuell relevans Innholdet i opplæringen bør være begrunnet i en vurdering av hva som er målene for arbeidet med denne personen	Det er brukt mye tid på å finne ut om dette innholdet passer P	Hvordan har en gått fram for å bestemme innholdet for denne personen? Hvordan kommer målene for arbeidet inn i arbeidsprosessen?
40. Mestring Innholdet i opplæringen bør utvikle nødvendige ferdigheter hos personen	Det er klart at P behøver den ferdigheten han lærer nå	Hvilke ferdigheter behøver P? Hvordan er lærestoffet knyttet til utvikling av disse ferdighetene?
41. Progresjon Innholdet i opplæringen bør ligge på P:s høyeste funksjonsnivå	Dette innholdet P arbeider med nå stiller høye men rimelige krav	Arbeider P aktivt og interessert med denne læringsoppgaven? Forandres lærestoffet? Hvordan og når?
42. Tilrettelagt opplæring Metodene bør ikke være drillpreget, men variert og tilpasset lærestoffet og personens forutsetninger	Denne arbeidsmåten er særskilt tilrettelagt for at P skal lære dette.	Hvilke kunnskaper om P og lærestoffet begrunner denne arbeidsmåten? Hva er spesielt med dette opplegget for personen?
43. Aktivitet Arbeidsmåtene må gi personen mulighet til aktiv deltakelse i opplæringen	Personen arbeider aktivt med denne oppgaven.	Er opplegget fleksibelt nok til å aktivisere personen? Er det hindringer for en mer aktiv deltakelse av personen i egen læring og utvikling?
44. Drillpregede av metoder Metodene bør ikke være drillpreget, men variert og tilpasset lærestoffet og personens forutsetninger	Arbeidsmåtene inneholder mange gjentakelser.	Gjør en det samme som for de andre, bare over lengre tid og med flere repetisjoner? Styres valg av arbeidsmåte av standardiserte hjelpemidler, som f eks lærebøker, eller styres den av mål stilt spesielt opp for denne personen?
45. Konkretiseringsmateriell og bøker Det bør brukes hjelpemidler som er tilpasset personen slik at opplæringen kan få optimale betingelser	Personen bruker bøker og konkretiseringsmateriell som er særskilt tilpasset hans behov	Har du nok av hjelpemidler? Er de gode nok? Er de vanskelige å bruke i denne opplæringen? Passer de for de problemene du bør arbeide med? Passer de for brukernes alder og kjønn?
46. Undervisningshjelpemidler Det bør brukes undervisningshjelpemidler som gjør opplæringen effektiv og opplæringssituasjonen god for personen	Dette er de hjelpemidler som passer best for å undervise P om dette innholdet	Hva slags hjelpemidler bruker du? Er det andre hjelpemidler som kunne ha vært nyttig med det samme resultat?
47. Standardisert materiell Personen bør få tilført kompenserende hjelpemidler for å kunne mestre læringsaktivitetene og læringsmiljøet	Det brukes standardisert materiell for å undersøke P:s ståsted faglig og sosialt	Fins det kartleggingsmateriell og prøver for å beskrive P? Hvem har laget det? Hvem foretar kartleggingen? Skjer dette ofte? Brukes det selvlaget kartleggingsmateriell? Hvilke områder er best dekket med kartleggingsmateriell?
48. Hjelpemidler for å minske sansedefekter Personen bør få tilført kompenserende hjelpemidler for å kunne mestre læringsaktivitetene og læringsmiljøet	Det brukes hjelpemidler som denne personen trenger for å minske betydningen av sansedefekter	Hvilke sansedefekter fins det best hjelp for i din situasjon? Hvor fins hjelpen? Er den lett å få tak i? Fins det midler for å få hjelp?

Tabell 9. BEHOVSORIENTERING I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
49. Behovsorientering Opplæringen skal begrunnes i opplevde behov hos den enkelte og nærmiljøet	Denne opplæringen bygger på et dokumentert behov hos P	Hvorfor og hvordan er du kommet fram til dette lærestoffet? Har personen selv eller nærmiljøet deltatt i stoffvalget?
50. Nærhet Opplæringsaktiviteten bør foregå der hvor læringen skal benyttes	Opplæringssituasjonen er veldig lik den situasjonen hvor læringen skal benyttes	I hvilken situasjon læres dette innholdet? Er denne situasjonen den beste for dette innholdet? Kan det skapes bedre samsvar mellom læringsinnhold og læringsituasjon?

Tabell 10. DOKUMENTERING I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
51. Planmessig utredning Utredningen bør knyttes opp mot alle elementer i en plan	Kartleggingen av læringsoppgaven er del av en nedskrevet opplæringsplan	Fins det en plan der utredningen er nedskrevet?
52. Planmessighet Enhver pågående opplæringsaktivitet bør være en del av en plan for personen	Det som det arbeides med er del av en skrevet plan	Fins innholdet i en skrevet plan? Hvor fins innholdet? Er prioriteringen av dette lærestoffet resultat av en planmessig utredning?
53. Planmessig evaluering Evalueringen av arbeidet bør være et organisert ledd i opplæringsvirksomheten	Evalueringen følger en oppsatt plan	Finnes det en plan for hvordan evalueringen skal gjennomføres? Følger du en slik plan? Anser du plan for å være ønskelig i vurderingsarbeidet?
54. Dokumentasjon Utviklingen av arbeidet bør dokumenteres	Opplæringsarbeidet rapporteres skriftlig	I hvilken form formidles evalueringresultatene til andre? I hvilken form er resultatene tilgjengelig for andre som arbeider med personen?

Tabell 11. SYSTEMATIKK I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
55.Lærestoffanalyse Utredninger bør inneholde en systematisk analyse av læringsoppgaven	Det er gjort en systematisk analyse av denne læringsoppgaven	Hvilke deler av denne læringsoppgaven har personen vanskelig for å mestre? Hvordan har du gått fram ved analyse av lærestoffet? Har analyse av lærestoff ført til planlegging av spesiell progresjon for denne eleven, eller følges en ferdig oppsatt progresjon?
56.Kontinuitet Utredningen bør være en integrert del av spesialpedagogisk arbeid	Det gjøres skriftlige sammenstillinger om denne opplæringen	Hvordan utreder du i det daglige arbeidet hvordan du skal gå fram med dette lærestoffet? Brukes noen bestemte metoder, som systematisk observasjon, skjemaer, tester ol.?
57.Systematikk Evalueringen må gjennomføres etter prinsipper som sikrer objektivitet	Evalueringen bygger på systematisk innsamlet informasjon	Var det bestemt på forhånd hva som skulle vurderes? Ble informasjonen samlet inn ved bestemte tidspunkter og organisert på en systematisk måte? Ble det brukt noen hjelpemidler i evalueringen?
58.Intervenering Dersom evaluering indikerer annen opplæring bør dette følges opp	Resultatene av vurderingen har liten betydning for P's situasjon	Hva gjør en med evalueringsresultatene? Tas det kontakt med andre for drøfting av konsekvenser? Hvilke andre? Hvordan foregår dette? Blir ting fulgt opp?

12. KVALITETSSIKRING I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID		
Kriterium	Utsagn	Intervjuspørsmål
59.Kvalitetssikring Evalueringen av opplæringen bør bygge på avklarte kvalitetskriterier	Vurderingen tar utgangspunkt i et antall formulerte krav til opplæringen	Er det satt opp noen krav til kvaliteten til dette opplæringsarbeidet? Hvilke? Hvilken rolle spiller disse kravene i vurderingen? Hvilke krav mener du selv at det bør stilles?
60.Formativ evaluering Arbeidet bør evalueres kontinuerlig	Opplæringen vurderes fortløpende	Var det bare en sluttevaluering som ble gjort? Når blir evt. underveisevalueringene foretatt? Hvorfor ble det gjort på disse tidspunktene?

FASE 3 I UTVIKLINGEN AV EVALUERINGSINSTRUMENTER

Det ble laget et forskningsinstrument med utgangspunkt i utsagnene. For å få et oversiktlig instrument delte vi inn handlingssirkelen i tre trinn som ble kalt: Forarbeid, Handling og Etterarbeid Dette fant vi var tilstrekkelig for den kvalitetsanalysen som vi ønsket å utføre.

Vi klassifiserte først utsagnene i forhold til disse tre fasene. Deretter gikk vi igjennom utsagnene for å finne ut om det var noen som dekket hverandre. Resultatet er de tre skalaene som vises i de tre følgende tabellene. Tabellene viser også spørsmålene som tas opp i oppfølgingsintervjuet. Numrene på utsagnene viser tilbake til tabellene foran der utsagnene er nummerert fra 1 til 60.

SKALA 1: FORARBEID

Utsagn	Intervjuspørsmål
1. Denne opplæringen er klart begrunnet i statlige mål	Hvilke overordnede mål ligger til grunn for valget av innhold i denne opplæringen? Hvordan fører dette innholdet mot målet?
2. Det er utredet hva P skal mestre etter avsluttet læringsoppgave	Hvilket mestringsmål har du for personen i denne læringsoppgaven? Hvordan kom du fram til dette mestringsmålet?
8. Det er bare P:s intellektuelle funksjonsnivå som er utredet for denne opplæringen	Hvilke sider ved personens situasjon er utredet? Er utredningen både faglig og sosial? Hva vet du om denne personens sosiale situasjon?
9. Opplegget er en del av en nedskrevet plan for P	Inngår det i planen hva personen behøver på forskjellige områder av sitt liv (fritid, bolig, arbeid, opplæring)? Bygger planen på systematisk innsamlet informasjon om disse områdene? Hvem deltok i utarbeidelsen av denne planen? Var du med? Hvordan deltok du?
18. Kartleggingen av opplæringen bygger bare på informasjon om P i denne opplæringssituasjonen	Er valget av dette lærestoffet utredet? Er det bare utredet av deg selv, eller har andre deltatt? Hvem har deltatt i utredningen om denne opplæringen? Hvordan foregikk utredningen av lærestoffet?
24. De som arbeider med P, er blitt enige om dette opplegget	Hvordan kom man fram til enighet? Hvem deltok i prosessen? På hvilket grunnlag ble man enig? Ut fra økonomi, målsettinger, krav fra foreldre, krav fra administrasjonen?
25. Både P og foresatte har vært med på å velge målet for denne opplæringen	Hvem har vært med på å velge dette stoffet og disse aktivitetene? Hvordan foregikk valgene? Hvilken rolle har personen selv/foresatte spilt i denne prosessen?
31. Kartleggingen av denne opplæringen sikter mot å hjelpe P å mestre et vanlig miljø	Tar utredningen utgangspunkt i at P skal klare seg i de samme miljøene som andre, eller legger den opp til en spesiell situasjon?
38. Det er arbeidet mye med å finne ut om denne opplæringen er praktisk relevant for P	Bygger opplæringen på en utredning av hva som er relevant for P? Hvilken betydning har utredningen for dette opplæringsarbeidet?
39 Det er brukt mye tid på å finne ut om dette innholdet passer P	Hvordan har en gått fram for å bestemme innholdet for denne personen? Hvordan kommer målene for arbeidet inn i arbeidsprosessen?
47. Det brukes standardisert materiell for å undersøke P:s ståsted, faglig og sosialt	Fins det kartleggingsmateriell og prøver for å beskrive P? Hvem har laget det? Hvem foretar kartleggingen? Skjer dette ofte? Brukes det selvlaget kartleggingsmateriell? Hvilke områder er best dekket med kartleggingsmateriell?
55. Det er gjort en systematisk analyse av denne læringsoppgaven	Hvilke deler av denne læringsoppgaven har personen vanskelig for å mestre? Hvordan har du gått fram ved analyse av lærestoffet? Har analyse av lærestoffet ført til planlegging av spesiell progresjon for denne eleven, eller følges en ferdig oppsatt progresjon?

SKALA 2: HANDLING

Utsagn	Intervjuspørsmål
11. Det er etablert en organisasjon i kommunen som deltar i dette opplegget	Hvem leder den ? Hvordan er organiseringen finansiert? Hvem deltar? Er den synlig? Har den noen innflytelse?
12. Opplegget benytter økonomiske ressurser fra flere sektorer	Hvor kommer ressursene fra? Hvordan går man fram for å få ressurser? Finnes det noe organ som samordner dette?
13. Det brukes kompetanse utenfra for å hjelpe P til å få bedre utbytte av denne opplæringen	Hvordan er kompetansen i kommunen/utenfor kommunen organisert?
15. Det brukes mye spesielle læremidler utenfra til denne opplæringen for P	Hvordan er formidlingen av hjelpemidler organisert?
20. Fagfolk, foreldre og personen selv har deltatt i utarbeidelsen av opplegget	Hvordan foregikk samordningen? Var det enighet mellom partene? Hvem deltok mest aktivt i prosessen? Hva lå til grunn for prioriteringen av arbeidsoppgaver? Ble økonomien samordnet? Ble oppleggene drøftet konkret?
23. Arbeidsmåten som brukes, støttes av alle som arbeider med P	Har dere diskutert arbeidsmåten? Hvem har diskutert? Er det gjennomslag for en bestemt måte å arbeide med dette på? Er det ulike oppfatninger om hvordan dette skal gjøres?
29. Denne opplæringen gis sammen med vanlige personer av samme alder og kjønn	Hvor lang tid i løpet av en vanlig uke er personen i et helt vanlig miljø for opplæring? Bør denne situasjonen være annerledes? Hvordan?
32. Måten å arbeide på fremmer P:s deltakelse i lokalsamfunnet	Hvilke konkrete sider ved denne arbeidsmåten er egnet til å fremme slik deltakelse? Er det noen konkrete hindringer for at du kan benytte arbeidsmåter som er mer inkluderende for denne personen?
33. Personen deltar aktivt med andre gjennom språk og/eller tegn.	Har han/hun venner i dette opplegget som han/hun har kontakt med? Tar opplegget hensyn til behovet for kommunikasjon og samhandling? Hvordan?
35. P har de tekniske hjelpemidler som behøves for å ferdes fritt	Fins det kommunikasjonsmidler tilgjengelig, som rullestoler, heiser, spesialkonstruerte biler/busser? Er de lett tilgjengelig for brukeren og lette å framskaffe for deg?
36. Det er ingen fysiske hindringer for P i opplæringssituasjonen	Er lokalmiljøet fysisk tilrettelagt for denne personen? Burde denne opplæringen ha vært gitt i et bedre tilrettelagt fysisk miljø? Fins et slik miljø her?
40. Det er klart at P behøver den ferdigheten han lærer nå	Hvilke ferdigheter behøver P? Hvordan er lærestoffet knyttet til utvikling av disse ferdighetene?
41. Det innholdet P arbeider med nå stiller høye, men rimelige krav	Arbeider P aktivt og interessert med denne læringsoppgaven? Forandres lærestoffet? Hvordan og når?
42. Denne arbeidsmåten er særskilt tilrettelagt for P	Hvilke kunnskaper om P og lærestoffet begrunner denne arbeidsmåten? Hva er spesielt med dette opplegget for personen?
44. Arbeidsmåten varieres hele tiden	Gjør en det samme som for de andre, bare over lengre tid og med flere repetisjoner? Styres valg av arbeidsmåte av standardiserte hjelpemidler, som f.eks. lærebøker, eller styres den av mål stilt spesielt opp for denne personen?
46. Hjelpemidlene som brukes, er de som passer best for å undervise P om dette innholdet	Hva slags hjelpemidler bruker du? Er det andre hjelpemidler som kunne ha vært nyttet med det samme resultat?
47. Det brukes standardisert materiell for å undersøke P:s ståsted	Fins det kartleggingsmateriell og prøver for å beskrive P? Hvem har laget dem? Hvem foretar kartleggingen? Skjer dette ofte? Brukes det selvlaget kartleggingsmateriell? Hvilke områder er best dekket med kartleggingsmateriell?
48. Det brukes hjelpemidler som P trenger for sine funksjonsvansker	Hvilke sansedefekter fins det best hjelp for i din situasjon? Hvor fins hjelpen? Er den lett å få tak i? Fins det midler for å få tak i den?
50. Opplæringen foregår i en situasjon som ligner den hvor læringen senere skal benyttes	I hvilken situasjon læres dette innholdet? Er denne situasjonen den beste for dette innholdet? Kan det skapes bedre samsvar mellom læringsinnhold og læringsituasjon?

SKALA 3: ETTERARBEID

Utsagn	Intervjuspørsmål
4. Statlige mål for opplæringen veileder evalueringen	Hvilken rolle spiller de overordnede målene for denne virksomheten når du vurderer utbytte av denne konkrete opplæringen? Hva forteller deg at du er kommet nærmere overordnede mål med denne opplæringen?
5. Det som læres her, blir vurdert i forhold til et oppstilt mål	Hva var det konkrete målet for denne opplæringen? Hvordan beskriver du resultatet av læringen i forhold til dette målet?
6. Resultatene av opplæringen drøftes i forhold til en individuell plan	Hvordan innvirker evalueringen på planer for personen fremover?
10. Evalueringen retter seg mot flere sider ved P:s situasjon	Hvordan er sammenhengen mellom denne opplærings situasjonen og personens funksjon på andre områder? Hvilken andre situasjoner trekkes inn i vurderingen av denne opplæringen?
14. Erfaringer med denne opplæringen er formidlet til viktige parter i kommunen	Hvem får vite om resultatene fra opplæringen? Hvordan formidles de?
17. Evalueringen av denne opplæringen har betydning for kommunens politikk	Bearbeides evalueringen i politiske organer? Mener du at dette kan ha noen konsekvenser? Hvilke?
22. Vurderingen bygger bare på informasjon innhentet av meg	Hvilke andre fagfolk er evalueringen drøftet med? Hvordan har disse drøftingene foregått? Har drøftingene hatt noen konsekvenser for fortsatt arbeid?
27. Utbyttet av opplæringen vurderes av P:s foresatte	Gjør du vurderingene av opplæringen alene, eller sammen med andre? Hvilken andre deltar? Hvordan opplever du at andre deltar?
53. Evalueringen følger en oppsatt plan	Fins det en plan for hvordan evalueringen skal gjennomføres? Følger du en slik plan? Anser du plan for å være ønskelig i vurderingsarbeidet?
54. Opplæringsarbeidet rapporteres skriftlig	I hvilken form formidles evalueringens resultatene til andre? I hvilken form er resultatene tilgjengelig for andre som arbeider med personen?
57. Evalueringen bygger på systematisk innsamlet informasjon	Var det bestemt på forhånd hva som skulle vurderes? Ble informasjonen samlet inn ved bestemte tidspunkter og organisert på en systematisk måte? Ble det brukt noen hjelpemidler i evalueringen?
58. Resultatene av vurderingen har betydning for P:s situasjon	Hva gjør en med evalueringens resultatene? Tas det kontakt med andre for drøfting av konsekvenser? Hvilke andre? Hvordan foregår dette? Blir ting fulgt opp?
60. Opplæringen vurderes fortløpende	Var det bare en sluttevaluering som ble gjort? Når blir evt. underveisevalueringene foretatt? Hvorfor ble det gjort på disse tidspunktene?

INDIVIDUELL MÅLOPPFYLLELSE

Prosjektets primære formål er å vurdere spesialpedagogiske arbeidsmåter i en policy-sammenheng. Bak dette ligger naturligvis en antagelse om at gjennomføring av slike arbeidsmåter som er beskrevet her, bidrar til at brukere når de mål som er stilt opp for offentlig politikk. Stangvik (1994) drøfter målene for denne politikk og viser at målene for brukerne kan beskrives langs fire dimensjoner, kalt:

1. Deltakelse og kontakt med andre
2. Sosial rolle
3. Utvikling og vekst
4. Individualisering og kontroll over egen situasjon

Dimensjonene danner utgangspunktet for å konstruere et 40-items evalueringsinstrument for å vurdere individuell måloppnåelse i opplærings- og omsorgstiltak. Instrumentet er bl a benyttet til å beskrive måloppfyllelse for 133 funksjonshemmede i Finnmark i KOL-prosjektet som ble nedskrevet i del 1.

På grunnlag av faktoranalyser er det laget et nytt, kortere og bedre instrument. Dette instrumentet er planlagt benyttet for å studere graden av måloppnåelse og samband mellom arbeidsmåter og individuell måloppnåelse.

Skalaene har, ut fra sitt innhold, blitt kalt:

1. Tilhørighet i lokalmiljøet
2. Sosial rolle
3. Tilrettelegging
4. Behandling

I tillegg er det også på grunnlag av det opprinnelige instrumentet konstruert en «omnibusskala» for undersøkelse av inkluderingen i lokalmiljøet. Skalaen er planlagt benyttet for å undersøke dette viktige policy aspektet.

Etter intervjuet blir respondenten bedt om å fylle ut dette instrumentet senere, og får en frankert svarkonvolutt for tilbakesending til prosjektet.

TILHØRIGHET I LOKALMILJØET

Her skal du ta stilling til om opplærings situasjonen preges av tilhørighet i lokalmiljøet.

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

	Vurdering								
	Helt uenig						Helt enig		
Utsagn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. P har hjemmet sitt i det samme lokalmiljøet som de andre han/hun er sammen med.									
2. De P er mest sammen med til daglig, har ingen spesielle vansker.									
3. P holder på med det samme som folk flest på samme alder på samme tid av døgnet.									
4. Reglene og rutineene i tiltakene hindrer ikke P i å få kontakt med vanlige mennesker på samme alder.									
5. P deltar like mye og har like mye kontakt med vanlige mennesker som andre i lokalmiljøet.									

SOSIAL ROLLE

Her skal du ta stilling til om opplærings situasjonen er typisk for lokalmiljøet.

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P:s situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

	Vurdering								
	Helt uenig						Helt enig		
Utsagn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. P:s miljø er ikke mer ensformig og upersonlig enn det som er vanlig for folk i samme alder i lokalmiljøet.									
2. Regler, retningslinjer og krav i dette miljøet er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.									
3. Innhold og rytme i det P holder på med, er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.									
4. Måten som en omgås med P på, skiller seg ikke ut fra vanlige omgangsformer i lokalmiljøet.									
5. P:s miljø skiller seg ikke fra miljøet til folk flest i lokalmiljøet.									

TILRETTELEGGING

Her skal du ta stilling til hvordan det arbeides med personen i opplæringsituasjon.

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P:s situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

	Vurdering								
	Helt uenig				Helt enig				
Utsagn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. De som arbeider med P, har hele i tiden hans/hennes vekst og utvikling for øye.									
2. P får nye oppgaver når dette kan forbedre hans/hennes utvikling og vekst.									
3. De oppgavene som P har, er bevisst valgt ut fra hans/hennes behov.									
4. P får flytte over til andre tiltak når dette er bedre for hans/hennes vekst og utvikling.									
5. I det daglige tilbudet er det satt opp en plan for P's utvikling.									

BEHANDLING

Her skal du ta stilling til behandlingen av personen i opplæringsituasjon

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P:s situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

	Vurdering								
	Helt uenig				Helt enig				
Utsagn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Folk er sammen med P på ekte og personlig måte.									
2. P har samme rettigheter og plikter her som folk flest på samme alder.									
3. P blir spurt om hvordan han/hun ønsker å ha det, like ofte som folk flest.									
4. Det snakkes <u>til</u> og <u>om</u> P som en person som har helt vanlige behov.									
5. P behandles som folk flest.									

FYSISK OG SOSIAL INKLUDERING I LOKALSAMFUNNET

Her skal du ta stilling til om opplærings situasjonen til personen hemmer eller fremmer hans/hennes kontakt og sosiale deltakelse i lokalmiljøet.

Nedenfor følger 15 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P:s situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig						Helt enig		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. P er til daglig i samme rom og bygninger som andre mennesker fra lokalmiljøet vanligvis er i									
2. P bruker vanligvis de transportmidler som andre til og fra tiltakene									
3. P er i samme situasjon som alle andre i lokalmiljøet på samme alder									
4. P holder på med det samme som folk flest på samme alder til samme tid av døgnet									
5. Reglene og rutineene i tiltakene hindrer ikke P i å få kontakt med vanlige mennesker på samme alder.									
6. P deltar like mye og har like mye kontakt med vanlige mennesker som andre i lokalmiljøet									
7. P:s miljø er ikke mer ensformig og upersonlig enn det som er vanlig for folk i samme alder i lokalmiljøet.									
8. Regler, retningslinjer og krav i dette miljøet er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.									
9. Innhold og rytme i det P holder på med er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.									
10. P:s miljø skiller seg ikke fra miljøet til folk flest i lokalmiljøet									
11. Bestemmelser/rutiner ang. oppholdssteder, tider, hindrer ikke P fra omgangsformer og levemåter som er naturlig for alderen									
12. P har her samme muligheter til kontakt med det motsatte kjønn som folk flest på samme alder har									
13. P har samme rettigheter og plikter her som folk flest på samme alder									
14. P har like gode muligheter til å velge mellom aktiviteter som folk flest på samme alder har									
15. P spurt om hvordan han/hun ønsker å ha det, like ofte som folk flest									

PRAKTISK GJENNOMFØRING

Selve fremgangsmåten ved datainnsamlingen er beskrevet tidligere. Her skal bare tas opp noen forhold som er viktige for designen av evalueringsopplegget

FORHOLD SOM PÅVIRKER ARBEIDSMÅTENE

Det er viktig å se på noen av de forhold som kan tenkes å influere mer eller mindre direkte på om arbeidsmåtene tilpasses de krav som vi har stilt opp:

Lørevanskenes omfang

Graden av tilrettelegging for en person er avhengig av lørevanskenes omfang. Det er derfor nødvendig å skille mellom slike personer som bare krever små inngrep i læresituasjonen og slike som krever store inngrep. De store vanskene trenger seg på og sprenger rammene for de tradisjonelle undervisningssituasjonene. På denne måten tvinger de fram andre løsninger enn de tradisjonelle. Dette er det nødvendig å ta hensyn til ved utvalget.

Personenes alder

Krav til inngrep i sosiale situasjoner vil være avhengig av alderen til den det gjelder. Med løsrivelsen fra familiesituasjonen og ved overgang mellom ulike livsfaser kreves større innsatser fra det offentlige dersom personen skal få del i velferden. Dette danner en annen viktig kontekst for spesialpedagogisk arbeid som sikkert påvirker utformingen av dette arbeidet.

Kommunal organisering og hjelpetjenester

Dersom kommunen har utviklet en organisasjon for samordning og tverrfaglighet, samt hjelpetjenester som underbygger faglig det spesialpedagogiske arbeidet, forventes det at dette kan føre til at arbeidet lettere endres i samsvar med den omstrukturering som er beskrevet foran. Den kommunale konteksten for spesialpedagogisk arbeid er derfor en viktig faktor for prosjektet.

Bakgrunnen til de som gjennomfører arbeidet

De som gjennomfører det spesialpedagogiske arbeidet kan f.eks. ha ulik utdanningsbakgrunn og praksis. Dette påvirker deres arbeidsmåter.

Organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet

Det er grunn til å anta at den måten en har valgt å organisere det spesialpedagogisk arbeid i utgangspunktet, også styrer gjennomføringen. Dersom en kommune har valgt å konsentrere ressursene sine til bestemte steder, skoler, fagmiljøer, er arbeidssituasjonen en annen enn om en velger å spre fagressursene sine.

Opplæringens fokus

Hvilken konkret opplæring som settes i fokus for evalueringen av arbeidsmåter, er sikkert også viktig. Opplæringsinnhold som i utgangspunktet er valgt ut fra sin praktiske nytte for personen, vil antagelig veiledes sterkere av et helhetsperspektiv enn opplæringsinnhold som velges ut fra et kompensatorisk perspektiv.

Dette er forhold som kan påvirke utfallet av evalueringen og er viktig å ta hensyn til ved utformingen av evalueringsdesignen.

UTVALG

1. Med spesialpedagogisk arbeid menes her opplæringsarbeid for personer med et definert behov for tilrettelagt opplæring, og hvor det foreligger en sakkyndig utredning og et vedtak om denne opplæringen
2. Det gjøres et utvalg av personer og opplærings situasjoner som gir et så representativt bilde som mulig av den opplæring som i dag defineres som spesialpedagogisk arbeid
3. Utvalget gjøres i kommuner som befinner seg på ulike trinn i omstrukturingsprosessen
4. Utvalget skal dekke ulike modeller for spesialpedagogisk arbeid

Situasjonen i Finnmark

Prosjektet gjennomføres i Finnmark. I Finnmark er situasjonen den at flere kommuner har fått en relativt omfattende skolering i helhetlig og målrettet tiltaksplanlegging for funksjonshemmede, bl a gjennom Nord-Norge Programmet og gjennom KOL-prosjektet, som er beskrevet tidligere. Kommuner som har fått slik skolering er bl a Nesseby, Båtsfjord, Berlevåg, Hammerfest og Tana. Prosjektet bør ses fra en implementeringssynsvinkel. Det er derfor av stor interesse å forsøke å spore den kompetanseinnsatsen som er gjort i det spesialpedagogiske arbeidet. Et utvalg av kommuner som har fått slik skolering, kommer derfor til å sammenliknes med slike som ikke har fått dette. Gjennom doktorgradsarbeidene ville slike forskjeller kunne belyses på en dypere plan enn gjennom evalueringssprosjektet.

ARBEIDSGANGEN I PROSJEKTET

1. Det velges ut et antall kommuner som vurderes å ha gjort ulik innsats for å omstrukturere det spesialpedagogiske arbeidet
2. Det arbeides for å skaffe støtte for prosjektet i de utvalgte kommunene

3. Fra de utvalgte kommunene skaffes en oversikt over de personene som får spesialpedagogisk hjelp etter kriteriene foran
4. Det gjøres et utvalg av de personene som får spesialpedagogisk støtte i kommunene. Utvalget bør ta hensyn til forskjeller i alder til personene og til den modellen for spesialpedagogisk støtte som benyttes
5. Det tas kontakt med de spesialpedagogene som arbeider med utvalget, for å sikre samarbeid og for å avklare hvilken opplæring det konkret arbeides med
6. Det velges en opplæringssituasjon for gjennomføring av undersøkelsen

Gjennomføring

Undersøkelsen er planlagt gjennomført slik:

1. To av de prosjektansvarlige observerer opplæringen
2. Etter observasjonen ber de spesialpedagogen fylle ut evalueringsinstrumentet og ta stilling til utsagnene
3. Samtidig fyller de selv ut instrumentet, eller de deler av det som er mulig å fylle ut etter en slik observasjon
4. Etter utfylling gjennomføres oppfølgingsintervjuet som protokollføres og spilles inn på band

FRAMDRIFTEN AV PROSJEKTET

Instrumentene er forsøksversjoner. Det er viktig å få undersøkt hvordan skalaer og intervjuer fungerer i praksis - både for å få justert de planlagte framgangsmåtene og for å bringe inn problemstillinger som kan være utelatt ved instrumentkonstruksjonen. Det er også vår erfaring fra tidligere prosjekter at det er nødvendig å etablere et nettverk for prosjektet. Dette er nødvendig både for den praktiske gjennomføringen og for å sikre en effektiv formidling av resultatene. I dette henseende er situasjonen meget god for prosjektet, både på grunn av tidligere prosjekter og det nettverk på kommune- og fylkesnivå som er etablert, og det forhold at prosjektet foregår parallelt med «Programmet for Nord Norge» innenfor «Omstrukturering av spesialundervisningen» som har satt prosjektets problemstilling på dagsordenen.

Oversikten som følger, viser planlagte arbeidsmomenter i prosjektet framover.

1. September 1995: Utprøving av instrumenter og framgangsmåter på utvalgte skoler i Alta kommune
2. Oktober 1995: Valg av kommuner og informasjonsarbeid om prosjektet i valgte kommuner
3. November 1995: Etablering av prosjektet i kommunene gjennom formelle vedtak i «Hovedutvalg for utdanning»
4. Desember 1995: Utvalg av elever for prosjektet, bygd på oversikter over elevr med T-timer i de utvalgte kommunene
5. Januar-mai 1996: Revidering av instrumenter og framgangsmåter. Innsamling av data i kommunene

Parallelt med dette arbeidet som gjennomføres av prosjektmedarbeiderne, arbeider prosjektlederen med prosjektets teori og metoder i et spesialpedagogisk forskningsmiljø på University of Otago, Dunedin, New Zealand. Dette arbeidet har til hensikt å forbedre prosjektets teori og instrumentering.

SAMMENFATNING

Rapporten består av to deler. Første del behandler det teoretiske grunnlaget for prosjektet, og den andre delen beskriver de praktiske framgangsmåtene.

Ifølge offentlig politikk er spesialpedagogikk å betrakte som en integrert del av et offentlig tjenestesystem som skal bidra til livskvalitet preget av deltakelse og likeverd. Det spesialpedagogiske arbeidet er mao. å betrakte som en del av samfunnets velferdsinnsats for mennesker med særskilte behov. Den forskning vi tidligere har gjennomført, tyder på klare svakheter når det gjelder iverksetting av offentlig politikk. Arbeidet bør derfor omstruktureres på vesentlige punkter.

På grunnlag av pågående reformarbeid og tidligere forsknings- og utviklingsarbeid kan en si ganske tydelig hvilke nye krav som bør reises dersom spesialpedagogisk arbeid skal kunne føre til de målene som samfunnet har stilt opp. Prosjektet prøver å tydeliggjøre disse kravene, og å bygge opp instrumenter som gjør det mulig å få et klarere bilde av hvor det spesialpedagogiske arbeidet står i den statlige omstrukturingsprosessen.

Utgangspunktet er at det bør kunne stilles et antall konkrete forventninger til det spesialpedagogiske arbeidet dersom det skal kunne bidra effektivt til at personen skal mestre/oppretholde vanlige sosiale roller. Analysene av fag og politikk viser at kravene til arbeidet kan stilles relativt eksplisitt. Vi har konsentrert oss om 12 slike krav som har fått danne grunnlaget for konstruksjon av instrumenter og intervju spørsmål. Spesialpedagogikk forutsetter en handlingskjede der både nye former for samhandling og nye former for organisering inngår. Vi har valgt å fokusere den direkte samhandlingen mellom spesialpedagoger og brukerne da vi anser at omstruktureringen bør komme til uttrykk i en forandret didaktikk. De instrumentene vi har konstruert, viser hvilke forandringer vi forventer som følge av en omstrukturering. I denne delen beskrives konkret hvordan vi har tenkt å gå fram for å evaluere utviklingen i feltet.

LITTERATURLISTE

- Andreassen, R. (1993). Institusjonene i Finnmark. Hvordan fungerer de som hjelpere i habiliteringsarbeidet?
ALH-rapport 1993:3. Alta Lærerhøgskole
- Flynn, R.J. og Nitsch, K.E. (1980).
Normalization, Social Integration, and Community Services. Austin: Pro-Ed, Inc
- Franke S, Stud Wikeberge og Johansen M. (1977).
Utvårdning av undervisning. Gøteborg: Student litteratur.
- Jakobsen, H. (1994). Det eksterne rådgivningsarbeidet i skolen. Idealer og realiteter i samhandlingen.
Hovedfagsavhandling i spesialpedagogikk. Universitetet i Trondheim, AVH/Alta Lærerhøgskole
- Rønbeck, A. E. (1994). Barnevernsarbeid i en bykommune. Det metodiske grunnlaget. HiF-rapport 1993:3, Høgskolen i Finnmark'
- Rønbeck, A. E. (1995). Iverksetting av offentlig politikk for mennesker med særskilte opplæringsbehov. Prosjektbeskrivelse for doktorgrad.
- Simonsen, O. (1995). Iverksetting av sosiale reformer. Forholdet mellom retorikk og praksis. Prosjektbeskrivelse for doktorgrad.
- Solum, E. og Stangvik, G. (1987).
Livskvalitet for funksjonshemmede. Del 2. Oslo: Universitetsforlaget
- Solum, E. (1991). Normalisering. Grunnlag og mål for omsorg. Oslo: ad Notam/Gyldendal
- Stangvik, G. (1979). Self-Concept and School Segregation. Göteborg Studies of Educational Sciences 29. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Stangvik, G. (1993). Etatskultur og handlingsstrategi. I Stangvik, G. (red). EN KOMMUNE FOR ALLE. Notater fra prosjektet " Kommunal kompetanse for forbedring av funksjonshemmedes livskvalitet". ALH-rapport 1993: 5, Alta Lærerhøgskole
- Stangvik, G. (1987). Livskvalitet for funksjonshemmede. Del 1. Oslo: Universitetsforlaget

- Stangvik, G. (1994a). **Funksjonshemmede inn i lokalsamfunnet. Prinsipper og arbeidsmåter.**
Oslo:Universitetsforlaget
- Stangvik, G. (1994b). Utdanningens betydning for livskvaliteten etter avsluttet grunnskole. Plenumsinnlegg til den 19. Kongressen for Spesialpedagogikk 3-5 august 1994 i Jyväskylä, Finland
- Stangvik, G. m. fl. (1994c). Omstrukturering av spesialundervisning. Forutsetninger og konsekvenser. Prosjektbeskrivelse.
- Stangvik, G. og Simonsen, O. (1993:4). **EN KOMMUNE FOR ALLE. Del VI. Rapport fra fase IV: Forandring og fornyelse. ALH-rapport 1993:4, Alta Lærerhøgskole**
- Stangvik, G. og Simonsen, O. (1993). **A MUNICIPALITY FOR ALL CITIZENS. ALH-rapport 1993:7, Alta Lærerhøgskole**
- St.meld.nr.54 (1989-90). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.
- St.meld. nr 50 (1980-81) Om statens skoler for spesialundervisning
- St.meld. nr 61 (1984-85) Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-/psykologiske tenesta
- St.meld. nr 54 (1989-90) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov
- St.meld. nr 35 (1990-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov
- St.meld. nr 36 (1990-91) Organisering og styring av utdanningssektoren
- St.prp.nr. 1 (1987-88) Kirke- og undervisningsdepartementet
- St.prp.nr. 1 (1989-90) Kirke- og undervisningsdepartementet
- Prosjekt S, sentralt: Prosjektplan (PA-bok) av 23.09.88
- Budsjettinst.nr 12 (1987-88) Kirke- og undervisningsdepartementet
- Vagli, Å. m fl. (1991). Atferdsproblem og tiltak for barn og unge. En undersøkelse fra Finnmark.
NIBR- rapport 1991:2, Norsk Institutt for By- og Regionsforskning
- Zakariassen, K. (1990). Atferdsavvik i grunnskolen. Kartlegging og vurdering av situasjonen i Finnmark.
NIBR- notat 1991:107, Norsk Institutt for By- og Regionforskning