



Konsekvenser av et forskningsprosjekt for undervisning og skole

En sammenfatningsrapport fra prosjektet
"Omstrukturering av spesialundervisning"

Forfattere:

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck
og Ole Simonsen

Avdeling for barnehage- og skolefag



HiF
FORSKNING

1998:11

Konsekvenser av et forskningsprosjekt for undervisning og skole

**En sammenfatningsrapport fra prosjektet
"Omstrukturering av spesialundervisning"**

Forfattere:

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck
og Ole Simonsen

Avdeling for barnehage- og skolefag

RAPPORTENS TITTEL

Konsekvenser av et forskningsprosjekt for undervisning og skole. En sammenfatningsrapport fra prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning".

FORFATTER

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck & Ole Simonsen.

FAGSEKSJON

Pedagogikk

OPPDRAKSGIVER

Norges Forskningsråd under "Program for spesialpedagogisk forskning og tiltaksutvikling"

RAPPORTNUMMER

HiF – forskning 1998:11

DATO

1998 – 05 -27

ISBN

82 – 7938 – 004 - 3

SIDER

24

ISSN

0805 - 1852

PRIS

kr 30,-

UTDRAG: Rapporten sammenfatter vurderinger av spesialundervisningen som ble gjort på grunnlag av et forskningsprosjekt og drøfter deres konsekvenser for praksis. Prosjektet pågikk i perioden 1995-97 og er publisert under tittelen *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*. Samlet viser resultatene at dersom kommunene skal kunne gi opplæring til alle elever med særskilte behov innenfor rammen av de målene som er stilt opp, kreves en betydelig mer dyptgående omstrukturering av spesialundervisningen enn det er lagt opp til ved omorganiseringen av spesialskolene til kompetansesentra. Denne rapporten peker på noen nødvendige forandringer av det "indre arbeidet".

BESTILLING

NAVN

ADRESSE

ANTALL

Innhold

Forord	3
Innledning	5
Vurderinger av spesialundervisning	7
Nødvendige tiltak for å forbedre spesialundervisningen	18
Sluttord.....	23

Forord¹

Prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning" ble gjennomført i perioden 1995-97. Bakgrunnen for det var nedbygging av spesialskolene og utvikling av nye kompetansesentra. Dette var organisasjonsforandringer som var ment å bidra til bedre spesialundervisning i kommunene. Hensikten med prosjektet var "å ta pulsen" på denne undervisningen for å lokalisere kritiske punkter og for å studere mulige konsekvenser av de pågående omstruktureringene. Prosjektet ble gjennomført i tre faser: Først forsøkte vi å klarlegge hva som bør være "god praksis" i spesialundervisning. Tabellen viser 12 prinsipper og kvaliteter som det synes å være grunnleggende enighet om.

Prinsipper og kvaliteter		
Prinsipper og mål	Arbeidsorganisasjon	Arbeidsprosess
Integrering/Inkludering	Målstyrt	Systematikk i gjennomføringen
Helhet	Samordnet	Dokumentering av arbeidsgangen
Behovsorientering	Tverrfaglig/tverretattlig	Sikring av kvalitet og resultat
Individualisering	Variasjon og bredde	Brukermedvirkning

Dette ga grunnlag for instrumentutvikling i fase to av prosjektet. Det ble konstruert en rekke hjelpemidler for å undersøke forekomsten av kvalitetene i tabellen. I tredje fase registrerte vi alle elever som fikk spesialundervisning ved enkeltvedtak i fem kommuner i Finnmark. Dette var til sammen 486 elever. Av disse elevene tok vi ut et ganske tilfeldig utvalg på 70 elever. Avstander og arbeidsintensivt opplegg gjorde det nødvendig å begrense utvalget. Undersøkelsen kunne gjennomføres med 66 elever. Deres lærere fylte ut spørreskjemaer om deres egen og elevens bakgrunn og hvordan de planla og gjennomførte undervisningen. Spørreskjemaet ble fulgt opp med et strukturert intervju. Deretter ble undervisningen observert i en time for hver av

¹ Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd under "Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" og med FOU midler fra Høgskolen i Finnmark. De som er interessert i kunnskapsgrunnlaget for foreliggende konsekvensanalyse henvises til Stangvik, G, Rønbeck, A - E. & Simonsen, O. *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*. HiF – forskning 1998:10, Høgskolen i Finnmark. Rapporten er på 340 sider og kan bestilles fra Høgskolen i Finnmark, Follums vei 1, 9500 Alta, til en pris av kr 200

elevene. Det ble samlet opplysninger fra foreldrene om deres opplevelse av undervisningen, og det ble samlet informasjon om organiseringen av undervisningen i kommunene. Sammenlikninger tyder på at utvalget som ble undersøkt, er representativt for elever som får undervisning ved enkeltvedtak og deres lærere. Hovedrapporten fra prosjektet består av fire deler. Den har 94 figurer og 20 tabeller som beskriver resultatene, og der fins omfattende sammenfatning og drøftinger av dataanalysene. De leserne som er interessert i grunnlaget for de konklusjonene som trekkes i denne rapporten, henvises til denne rapporten. Hensikten med foreliggende rapport er å drøfte konsekvenser av resultatene for forbedring av spesialundervisningens kvalitet. Kommentarene er organisert rundt de hovedelementene som vi oppfatter som grunnleggende kvaliteter ved spesialundervisning: Målrettet arbeid rettet mot de særskilte opplæringsbehovene, helhet, sosial inkludering og planmessighet og oppfølging.

Innledning

Et langsiktig mål med den pågående omstrukturering av spesialpedagogisk arbeid er å utvikle en spesialundervisning som gjør kommunene bedre i stand til å hjelpe så mange som mulig av elever med lærevansker og spesielle opplæringsbehov innenfor rammen av vanlig undervisning. For å tilføre kommunene nødvendig kompetanse er spesialskolene omorganisert til sentra. Det kreves imidlertid noe mer enn en slik organisasjonsforandring. Kommunene må utvikle undervisningen for å gi tilbud til alle elever uten å bygge opp nye tilbud utenfor vanlig undervisning. Omstruktureringen berører derfor også det indre arbeid i skolen. Forsøk på å forandre bør ikke bygge metoder og organisasjonsformer på de begrensninger som ligger i elevers individuelle vansker. Kunnskaper om dem er naturligvis av stor betydning for å skape en god spesialundervisning når de benyttes i en systematisk arbeidsprosess for å nå mål. Et viktig utgangspunkt for prosjektet har vært at kvaliteten i spesialundervisning best kan forbedres ved å skape en mer effektiv relasjon mellom mål og arbeidsprosesser. Den vanlige metodiske tilnærmingen til spesialundervisning tar utgangspunkt i elevenes dårlige funksjon i skolen og forsøker å kompensere for dette. Forskningen tyder ikke på at denne tilnærmingen har vært særskilt vellykket. Forskning tyder ikke på at de elevene som tas ut lærer noe mer enn de som blir igjen, og at dette perspektivet ofte fører til at elevene tas ut av andre grunner enn for å gi de en mer effektiv undervisning. Alt tyder på at spesialundervisningen må forbedres og at arbeidsmåtene bør settes tydeligere i fokus. For å prøve å bestemme deres kvalitet valgte vi å ta utgangspunkt i undervisningens mål. Disse mente vi bør strukturere hele arbeidsprosessen. Undervisningen kan bare dokumentere sin effekt og relevans ved å kunne vise til at den fører til de mål som den har som utgangspunkt. Etter vår vurdering gir det mest gyldige utgangspunkt for å vurdere arbeidsmåter og resultater. Dette finner vi funnet å være i overensstemmelse med norsk skolepolitikk. En slik tilnærming førte til at målene måtte gjøres tydelige gjennom å beskrive hva de konkret betyr for praksis. Etter vår vurdering har denne nødvendige prosessen i seg et stort potensiale for motstand og kritikk gjennom å avdekke konflikten mellom retorikk og realitet i spesialundervisningen. Hensikten med prosjektet var - med utgangspunkt overordnede mål og i beskrivelse av "god praksis" - å forsøke å presisere hvilke kvaliteter som bør prege en slik spesialundervisning. Med dette utgangspunkt ønsket vi å vurdere om den

spesialundervisning elevene får, preges av disse kvaliteter. Rapporten er delt inn i to hovedavsnitt. Første avsnitt sammenfatter vurderinger av spesialundervisningen som ble gjort med bakgrunn i data fra prosjektet. Andre avsnitt peker ut tiltak som synes å være nødvendige for å forbedre spesialundervisningen.

Vurderinger av spesialundervisning

Hvert avsnitt begynner med en formulering av en av disse kvalitetene. Etter den følger av en kort beskrivelse av forutsetninger for dens realisering. Dette danner rammen for de synspunkter som formidles i avsnittene. Foran hvert avsnitt formuleres et hovedresultat. Dette er kalt dette vurdering. De er generelle konklusjoner som har vokst fram gjennom arbeidet med prosjektet. Om disse kan generaliseres til spesialundervisningen i hele landet, krever etter vår vurdering fortsatt forskning. Det er imidlertid et betydelig belegg i annen forskning for disse vurderingene.

Spesialundervisning skal følge en bevisst plan som skal realisere oppstilte mål. Det krever:

Klar angivelse av mål for undervisning og styring slik at hele undervisningsprosessen preges av kvalitet, fra forarbeid til etterarbeid

Vurdering: Skolen og undervisningsprosessen følger sin egen logikk og skaper sine egne mål. Om det foreligger en bevissthet om andre mål enn de faglige, får det liten betydning for praktisk arbeid.

De fleste lærerne mener de vektlegger overordnede mål, og at de har presisert i planene hva elevene konkret skal mestre. De er noe sikrere på at de prioriterer overordnede mål, enn at de legger konkrete mål til grunn for arbeidet. Vektlegging av overordnede mål synes å være avhengig av hvilke problemer elevene har. De vektlegges mest av de som har elever som har vansker med å forstå. Lærere som har elever med mer spesifikke vansker, har de mest klare målene for hva elevene skal mestre. Prioritering av overordnede mål for elever med vansker for å forstå, kan kanskje forklares av at de har stått i fokus for reformarbeid med sterk vektlegging av sosiale mål. Når lærere for elever med mer spesifikke vansker er tydeligere på hva som skal mestres, kan forklaringen være at det er lettere å se de konkrete målene som skal mestres. Dette tyder på at utviklingen av en hensikt med spesialundervisningen bør forstås *konstruktivistisk*. Mål og hensikter filtreres gjennom den praksis som er etablert. Lærernes opplevelser av hvilke mål som vektlegges i skolen, fremhever skolens rolle i å bestemme de praktiske målene for arbeidet med elevene. Mange lærere opplever at skolen vektlegger sosiale mål i mindre utstrekning enn de selv. Observasjoner av praksis tyder imidlertid ikke på at disse

sosiale målene prioriteres i praksis. Det meste av undervisningen er direkte, eller indirekte, undervisning i skolefag. Liten deltakelse av brukerne i valget av mål for undervisning bidrar sikkert også til at sosiale mål kommer mindre i fokus. Det er kanskje også slik at vektlegging av sosiale mål krever betydelige endringer av de virkemidlene som i dag preger skolens undervisning. Ved sterkt å prioritere faglige mål fungerer skolen nærmest som en prisme som bryter lyset i en bestemt retning. Dette bidrar til å skape en ramme for pedagogiske handlinger i skolen som tvinger fram behovet for å skille ut elever for spesialundervisning. Samtidig krever de overordnede målene for undervisningen at utskillingen kan legitimeres. Organisering av faglig arbeid rundt de individuelle funksjonsvanskene har fungert og fungerer ennå som en viktig profesjonell legitimering for de typiske formene for spesialundervisning. De begrensede pedagogiske tilpasningene for majoriteten av elevene ved spesialundervisning og mangel på tilpasninger av arbeidet i de vanlige klassene elevene kommer fra, kan tyde på at spesialundervisningen er et viktig instrument for å opprettholde balanse og harmoni i skolesystemet. Gjennom at spesialundervisningen får sitt mandat fra den vanlige undervisningen, blir målsettingene nødvendigvis å utføre reparasjonsoppgaver for den. Dette setter grenser for hvilke mål det kan arbeides mot. Planen for arbeidet er så å si innebygget i systemet selv. De individuelle planene som nesten alle elevene har, blir ofte bare en dokumentasjon av at alt har gått riktig for seg, og i mindre grad hjelpemidler for praksis. Resultater fra prosjektet tyder på at perspektivet på hva som er elevens behov og hva som bør være mål for undervisning, først utvides når elevene opplever å ha en meget tung problembelastning. Hva som bestemmer denne opplevelsen hos lærere, er sannsynligvis et resultat av hvordan vanlig undervisning organiseres og gjennomføres. Dette kommer bl a til uttrykk ved at bevisstheten om mål synes å være større hos de lærere som har de elevene som har vært lengst i spesialundervisningen. Dette kan være et uttrykk for en erkjennelse av at de vanlige rammene for å definere målene for arbeidet er utilstrekkelig for disse elevene. Problemet er at slik utvidelse av målene for spesialundervisningen som oftest finner sted i god avstand fra den vanlige undervisningen. På denne måten kommer arbeid mot mål som er bedre i samsvar med elevens behov i konflikt med målet om å inkludere elevene sosialt i denne undervisningen. Resultatene tyder på at bevisstheten er stor blant lærerne om nødvendigheten av å gjøre målene for undervisningen tydelige og funksjonelle, samt å implisere brukerne i målvalg. Denne

bevisstheten er, som påpekt tidligere, mindre tydelig når en studerer praktisk gjennomføring. Til tross for dette er lærerne gjennomgående fornøyd med spesialundervisningen. En mulig forklaring er at spesialundervisningen er en standardisert problemløsning – en måte å gjøre tingene på som oppfyller systemets krav til utredning og gjennomføring uten noen reell sikring av at målene nås. Dette kommer bl a til uttrykk i undersøkelsen av gjennomføringen. Kontroll av om målene for spesialundervisningen nås, der slik kontroll forekommer, fremstår som sporadisk og uformell. Lærere er bevisste om nødvendigheten av å ha målene for undervisningen klart for seg og at undervisningen derfor bør dekke et vidt spektrum av behov. Denne målbevisstheten styrer imidlertid i liten grad praktisk gjennomføring. Den standardiserte formen, som spesialundervisningen har fått gjennom sitt mandat i vanlig undervisning, filtrerer effektivt bort målsettinger og behov som ligger utenfor det som oppfattes som rammene for denne undervisningen. Lærerne er sentrale i den praktiske utøvelsen av arbeidet. Deres forståelse er avgjørende for hvordan elevene blir behandlet i undervisningssituasjonen. Utøvelse av spesialpedagogisk arbeid er ofte et forhold mellom lærer, elev og skolesystem. Som profesjonell yrkesutøver bestemmer læreren over en rekke forhold i undervisningssituasjonen. Læreren tolker målene, planlegger undervisningen, velger ut undervisningsstoffet, forklaringsmetoder og undervisningsmateriell og utfører undervisningen i klasserommet, observerer elevene, organiserer og leder arbeidet. Det er også læreren som evaluerer arbeidet, bestemmer hva som skal vurderes som godt og dårlig. Videre er læreren sentral i arbeidet med å definere hvilke elever som skal få spesialundervisning. Det er de som registrerer elevene som trenger hjelp, de bidrar når elever meldes til pedagogisk - psykologisk tjeneste for sakkyndig utredning, er med i utredningen, lager individuelle planer som de gjennomfører og evaluerer, og sender inn spesialpedagogiske rapporter. Læreren har sterk innflytelse på skolens organisering av undervisning, om de som skal få spesialundervisning, skal være inne eller ute av klasserommet, om en skal undervise på andre tider og steder enn i klasserommet. hvilken hjelp en vil ha utenfra i form av hjelpemidler og ekspertise innenfor budsjetttrammene. De avgjør også samarbeidsformer med foreldre/foresatte, hvordan og hvor hyppig slikt samarbeid skal være. I en situasjon der en har desentralisert all spesialundervisning til lokalskolene, og hvor tidligere spesialskoler opphører å eksistere og ekstern kompetanse bare skal brukes når de lokale aktørene finner det formålstjenlig, må lærerne i lokalmiljøet bli enda mer

sentrale i det spesialpedagogiske arbeidet. Et reformarbeid som ikke beskjeftiger seg med lærernes forståelse og handlinger vil mangle et vesentlig element i arbeidet med gjennomføringen av reformer. Våre undersøkelser viser at lærerne er viktige aktører i det spesialpedagogiske arbeidet. De deler myndighetenes overordnede målsettinger for det spesialpedagogiske arbeidet, og ønsker å gi elevene et tilbud som realiserer sosiale mål for elevene. Dette arbeidet gir seg utslag i to ulike praksisformer i lærerarbeidet. Den første kan vi kalle en *formell* praksisform hvor lærere så lojalt som mulig prøver å følge opp myndighetenes krav til sakkyndighet, dokumentasjon og evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet. Denne praksisformen er ideologisk begrunnet fra myndighetene og skal dokumentere at elevene har fått den undervisningen de ifølge lovverket har krav på. Det blir dokumentert behov gjennom diagnoser, fagprøver og tester. Dette behovet blir imøtekommet med utarbeiding av individuelle planer som viser mål, midler, organisering og ressursbruk i undervisningen. Til slutt blir dette rutinemessig evaluert hver halvår og sendt inn til skolekontorene. Denne praksisformen inneholder dokumentasjon på alle krav en elev og deres foresatte måtte ha overfor det offentlige skoleverk. Den andre er den *reelle* praksisformen som virkelig styrer praksisen fra dag til dag, time til time for elever og lærere. Det er den praksisformen hvor lærerne ikke får eleven utredet, men der læreren "ser" hva som feiler eleven og hva han/hun ikke kan. Der læreren ikke planlegger, men forbereder seg til neste dag eller time. Der læreren ikke evaluerer, men snakker med kolleger om hvordan det gikk i timen. Denne praksisen er ikke dokumentert noen steder, men er likevel virkeligheten både for elever, lærere og foresatte. Denne sammenblandingen av en *formell* og *reell* praksisform bidrar til å både til å legitimere praksis og til å skjule negative strukturer som det bør gjøres noe med.

For majoriteten av elever er det særskilte opplæringsbehovet en del av et større problemkompleks. Spesialundervisningen må ivareta alle sider av dette komplekset. Det forutsetter:

en organisasjon der fagpersoner fra flere sektorer, brukere og foreldre deltar aktivt i prosessen fra utredning til evaluering. Ressurser, hjelpemidler og kompetanse fra flere sektorer må nyttes målrettet og systematisk for at tilbudet skal virke helhetlig.

Vurdering: Det tverretatlige arbeidet har ikke tilstrekkelig systematikk og organisasjon til å kunne ivareta helheten i elevenes behov. Den

spesialundervisningen som oppviser mest samarbeid, er rettet mot elever med størst problembelastning, og foregår for det meste utenfor skolen.

Resultatene tyder på at den største delen av spesialundervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes av læreren alene. Spesialundervisningen viderefører egentlig bare den standardmodell som preger skolens undervisning, og spesialundervisning i grupper synes nærmest å være en etablering av en ny klasse der grunnlaget for læreplanen er det elevene mislykkes med i vanlige klasser. Brukerdeltakelsen baserer seg hovedsakelig på en informasjonsmodell med skolen som avsender og brukerne som mottakere. I mange tilfeller svikter også denne modellen ved at foreldrene rapporterer at de ikke vet hva som foregår i spesialundervisningen. Denne modellen er utilstrekkelig for å kunne skape den helheten som etterstrebes. Resultatene tyder også på at det er konflikter i syn mellom foreldre og lærere når det gjelder gjennomføringen av spesialundervisningen. For å løse slike konflikter og for å skape bredde, behøves en kommunikasjonsmodell. Med det menes en samarbeidsmodell som engasjerer brukerne i betydelig større grad i både planlegging og gjennomføring. Fra å være tilskuer bør brukerne bli deltakere. Undersøkelsen tyder på at et slikt rollebytte først fremtrer når elever har stor nok problembelastning. Foresatte opptre mer kritisk når de blir reelle deltakere. Helhet forutsetter kommunikasjon mellom de som har ansvar for eleven i skolen, eksternt i forhold til brukere og i forhold til et faglig støtteapparat. Noen modell for å forvalte helheten gjennom aktivt samarbeid i skolen forekommer ikke i vårt materiale. Mange elever har individuelle opplæringsplaner som bygger på en forutsetning om slikt samarbeid. I realiteten spores disse planene i liten grad i den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen. En del elever har grupper rundt seg med spesielt ansvar for helhet i gjennomføringen. Det arbeid som skjer i disse gruppene, er imidlertid i liten grad en del av skolens normale praksis. Fordi en mangler en samarbeidsorganisasjon som burde være en naturlig del av skolens praksis, så bidrar denne mangelen til å plassere et "helhetlig" arbeid med elevene utenfor skolens domene.

Resultatene viser altså at den rådende modell for *spesialundervisningen* er skolebasert, og den bygger på den enkelte lærers fortolkning av oppgavene.

Elever og foreldre deltar lite i arbeidet. Det finnes lite tverretattlig organisering, og begrep som tverrfaglig og tverretattlig fungerer derfor først og fremst som abstrakte policybegreper. Det mangler organisasjonsredskaper og arbeidsprosesser der tverretattlig samhandling er etablert i hvert ledd av prosessen. Der det finnes elementer av tverretattlig arbeid, får det ingen målrettet betydning og effekt for praktisk arbeid. Elevgruppen det opprettes tverretattlige fora for, befinner seg for det meste i barnehage og voksenopplæring. Problembelastningen til disse elevene tyder på at det i stor grad er den samme elevgruppen som før befant seg i institusjoner og spesialskoler. Elevgruppen som har en eller annen form for tverretattlig arbeid rundt seg, får spesialundervisning i gruppe- eller enetimer. I voksenopplæring og grunnskolen er gruppen allerede tatt ut av det vanlige systemet. I barnehagen er det også en gruppe som er utenfor vanlig barnehage. Det virker som eleven må defineres som "ikke opplæringsdyktig" dersom andre forhold enn selve skolesituasjonen skal tas i betraktning. De elementer av tverretattlig spesialundervisning som er registrert, blir for det meste etablert for grupper av elever som allerede er utskilt fra vanlig opplæring. Det er disse som først og fremst får spesielle arbeidsformer og tjenester som ekstern kompetanse og ressurser. Slik det nå fungerer kan det derfor virke truende og stigmatiserende for foreldre og lærere å etablere tverretattlig arbeid rundt eleven. Eleven kan da komme inn under et nytt stigma. At en kvalitativ forbedring av spesialundervisningen sannsynligvis vil stigmatisere elevene er et paradoks. I tilfeller der det er etablert tverretattlig arbeid rundt elevene, virker det som om alle faser i arbeidsprosessen er for dårlig ivaretatt. Det er kun elementer av tverretattlig arbeid i delprosesser, men ikke på en slik måte at prosessen gjennomgående er tverretattlig - i utredningen, planleggingen, handlingen og evalueringen. Informasjonsutveksling skjer stort sett i alle faser uten at den brukes til å danne konsensus om planer, handling og evaluering. Lærerne planlegger og handler ut fra egen vurdering, og de evaluerer for det meste arbeidet alene. Skolemodellen er dypt forankret i systemet.

Hva kan årsakene være til at det synes så vanskelig å installere tverretattlige organisasjonsformer og arbeidsprosesser i spesialundervisningen? Det mest innlysende er å lete etter forklaringer i det systemet og de kulturer som den tverretattlige virksomheten vokser fram fra og skal etableres i. Kulturen kan her forståes som de verdier, ideer, meningssystemer og begrepskonstruksjoner som

ligger bak måten folk handler på. Organisasjonskulturen og de forvaltningsmessige betingelser i enkeltetatene er med på å standardisere handlemåten til aktørene, standardisere strukturer, arbeidsinnhold, arbeidsmåter og koordinering av arbeidet gjennom formalisering av regler, framgangsmåter og arbeidsbeskrivelser. Dermed dannes spesifikke mønster for problemløsning. Disse er blitt formet gjennom bestemte historiske og kulturelle forhold i organisasjonen. På denne måten blir planleggings- og kontrollsystemer også formalisert. En forfatter uttrykker det slik:: " For å kunne utføre komplekse rutiner må atferden til et stort antall mennesker koordineres. Koordineringen krever regler som bestemmer hvordan tingene skal utføres". For å utføre bestemte arbeidsoppgaver er kunnskaper og ferdigheter standardisert, og det kreves bestemte fagpersoner til å utføre arbeidsoppgavene. Dermed har det dannet seg en forestilling og en kultur som angir fagfolkens preferanser. Standardiseringen av rammer for hva skolen skal drive med, hva som er dens oppgave, hva som er innholdet i opplæringen og hva som er aktuelle organiserings- og arbeidsformer, danner viktige rammer for undervisning og opplæring. Atferden til fagpersoner og foreldre dreier seg dermed om hva som er mulig å få til innenfor de etablerte system- og kulturbarrierer. Hva som egentlig må til for å imøtekomme behovene til elever, blir dermed ikke tilstrekkelig fokusert. Det kan synes som om aktørene begynner å samarbeide når det politisk sett er umulig å la være, eller det kan se ut til at dette kan maksimere fagpersoners egen situasjon og rolle. Det blir da etablert kontakt, og til og med organisasjonssystemer mellom partene uten at det konkrete arbeidet med eleven endres i vesentlig grad. Samarbeidet omgis likevel med en politisk retorikk om systematisk og aktivt samarbeid til beste for eleven. Denne retorikken bidrar til å legitimere arbeidsmåtene i lys av de krav som aktørene oppfatter stilles til arbeidsformene av ideologiskapere og byråkrati. Samfunnet stiller med store pengemidler i form av arbeidstakere i samarbeidsmøter uten at det kan påvises at denne arbeidsformen gir resultater. Samfunnet benytter personellressurser uten å kreve resultater som er i samsvar med målene for offentlig politikk for brukerne av tjenestene.

Spesialundervisningen skal fremme sosial inkludering av elevene. Det forutsetter:

at de som er ansvarlig for tilbudene ser dette som en verdi og benytter midler som fremmer deltakelse

Vurdering: Spesialundervisning i sin nåværende form bidrar til å fremstille elever med særskilte behov som annerledes, og til å hindre at de inkluderes sosialt i det vanlige skolemiljøet

En mindre del av elevene får spesialundervisning i vanlig klasse. Den største delen av timene benyttes imidlertid til undervisning utenfor klassene. For mange elever er dette en varig ordning. Det er derfor lite som tyder på at spesialundervisningen løser problemene og fører elevene tilbake til klassen. Det gjøres også lite forandringer i vanlig klasse for å tilpasse undervisningen i forbindelse med elevers spesialundervisning. Spesialundervisningen bidrar derfor ikke tilstrekkelig til sosial inkludering i vanlig klasse. Det bør naturligvis påpekes at spesialundervisning som et atskilt tillegg til vanlig undervisning tross alt innebærer at elever tilbringer den største delen av skoletiden i vanlig klasse. For noen kan en derfor si at modellen er sosialt inkluderende når en sammenlikner med de tilbud som de ellers kunne ha hatt ved å skilles ut i egne klasser og skoler. Det er lite i materialet som tyder på at sosial inkludering er et praktisk prinsipp i det pedagogiske arbeidet. Paradoksalt nok er kanskje det motsatte tilfelle: Det ser nemlig ut til at økning i timetallet til spesialundervisning er forbundet med økt utskilling av elevene gjennom organisering og arbeidsprosesser med innhold og rytmer som fremstiller elevene som annerledes. Svar fra både lærere og foreldre formidler samme inntrykk. Forklaringen synes å være at spesialundervisningen fører til inngrep i elevenes situasjon, noe som bidrar til å skille dem ut og til å fremstille dem som annerledes. Den tette forbindelsen mellom spesialundervisning og sosial ekskludering er derfor en kritisk knute. Forbindelsen er vanskelig å forstå uten å ta inn spesialundervisningens funksjon som avlastning av vanlig undervisning. Det er lite i materialet som tyder på at spesialundervisningen oppfattes slik av lærerne. Tendensen her var at lærerne vurderer alle tilbud som rettet mot vekst og utvikling uavhengig av om de er inkluderende eller ikke. Det er også lite i materialet som tyder på at overordnede mål, som sosial inkludering, kobles til den konkrete gjennomføringen av spesialundervisningen. Standardmodellen som benyttes, synes ikke å vurderes opp mot en slik målsetting. Prinsipper som sosial inkludering og normalisering synes derfor å ha liten praktisk mening i den kommunale spesialundervisningen.

Spesialundervisningen bør bygge på et opplæringsbegrep som favner alle særskilte behov for opplæring. Det forutsetter:

at elevens behov utredes på en slik måte at det/de behov som prioriteres, bygger på både fagfolk og brukeres perspektiver og mål

Vurdering: Elevenes behov for opplæring avgjøres i for stor utstrekning av individuelle lærere på skoleenheten uten forutgående systematisk utredning, og prioritering har som regel utgangspunkt i skolens behov for å formidle fag

Det er tidligere pekt på at spesialundervisningen fungerer i symbiose med vanlig undervisning. Det definerer dens muligheter og grenser og bestemmer hvilke problemer som er i fokus, hvilke midler som skal settes inn og hvor og når de settes inn, samt hvilke resultater en er fornøyd med. Den typiske spesialundervisningen, slik den fremstår gjennom undersøkelsen, kan beskrives som "undervisning i skolens fag som planlegges og gjennomføres for elever alene eller i gruppe utenfor klassen i skoletiden av én lærer". Resultatene tyder på at hva som er elevens behov defineres av lærere på skoleenheten, og at deres vurdering er avgjørende for å bestemme størrelsen av ressursene til elevene. Sakkyndige utredninger har betydning for tildeling av ressurser, men spiller liten rolle i det praktiske arbeidet. Studiet av forarbeidet viste bl a at lærerne opplevde enighet om valg av arbeidsinnhold, samtidig som en betydelig del av foreldrene ikke deltar i arbeidet på noen praktisk måte. Når lærerne blir spurt direkte om innholdets relevans, uttrykker de usikkerhet. Det er begrenset hvilke opplæringsbehov som kan danne utgangspunkt for undervisning innenfor denne modellen. Det er sterke indikasjoner i materialet på at når elever har behov som ligger utenfor denne rammen, oppfattes elevene som "ikke opplæringsdyktig" i forhold til den vanlige fortolkning av skolens oppgave, og det bygges opp en annen pedagogisk infrastruktur rundt dem for å ivareta deres behov. Disse elevene får det som kan betegnes "spesial" spesialundervisning. Det kan virke som om den vanlige spesialundervisningen hovedsakelig er opptatt av at eleven skal mestre hverdagen i skolen, og i mindre grad opptatt av hverdagen utenfor. Undersøkelsen tyder på at det må foreligge store behov før dette perspektivet forandres. Det er sannsynlig at et mer aktivt samarbeid med brukerne er den beste veien å gå for å utvide innholdet og målsettingene for spesialundervisningen. Dette er imidlertid ikke nok. Å utvide opplæringsbegrepet til å innbefatte alle utviklings- og opplæringsbehov som elevene har, er kanskje den viktigste forutsetningen for å

kunne utnytte samarbeidet med brukerne til mer gyldig prioritering av behov for opplæring.

Spesialundervisning skal følge en individuell opplæringsplan som er tilgjengelig for alle med en klar målsetting og med kontroll av resultater. Det forutsetter:

at hele arbeidsprosessen i spesialundervisningen – fra forarbeid til etterarbeid – følger en plan og beskrives så konkret så mulig.

Vurdering: Arbeidsgangen i spesialundervisningen fremstår som pragmatisk, praktisk og intuitiv med et begrenset element av systematisk analyse og kontroll

Majoriteten av elevene har individuelle opplæringsplaner. Erfaringer fra annen forskning tyder på at slike planer i liten grad berører normal praksis. Av mange lærere oppfattes de faktisk også som noe det ikke kan brukes mye tid på, og som kommer i tillegg til det som oppfattes som det normale pedagogiske arbeidet. I prosjektet ble spesialundervisningen oppfattet som en sammenhengende prosess med tre hovedfaser: Planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Forsøkene på å avdekke arbeidsgangen tyder på at det først og fremst handler om å tilpasse det tradisjonelle innholdet i undervisningen og i mindre grad tilpasning av metoder og forsøk på å finne mål for mestring innenfor fagene som er bedre i samsvar med de særskilte behovene til elevene. Systematisk analyse av læringsoppgaver og utnyttelse av tester og andre typer av standardisert materiell skjer i liten grad. Dette er det generelle bildet. Sammenlikninger av grupper tyder på at de lærere som har elever på førskolenivået, benytter seg mer enn de andre gruppene av materiell for kartlegging og gjør mer systematisk analyse av læringsoppgavene. Resultatene tyder på at det er oftere skriftlig planlegging i skolen, men mindre systematikk i arbeidet. De som har den eldste elevgruppen – dvs. elevene med de største problemene – er de som sammenlagt rapporterer minst systematikk i planleggingen. Her virker det som planleggingen er mest praktisk og intuitiv. Forklaringen kan bli at opplæringsbehovene for denne gruppen ofte er komplekse, og at opplæringen skjer utenfor rammen av skolen. Det skaper en situasjon for opplæringen der det stilles store krav til profesjonalitet uten at premissene for opplæringen er gitt. Sammenlikning av elever med ulike typer vansker tyder på at det generelt sett er en

mer systematisk – metodisk tilnærming til elever med spesielle og sammensatte lærevansker. Resultatene tyder på at arbeidet først følges noenlunde systematisk når det etableres en annen organisasjon enn skolen rundt elevene. Studier av etterarbeidet viser at dette – til tross for de individuelle opplæringsplanene – skjer lite planmessig. Det handler i prinsipp om en ganske intuitiv og lite planmessig evaluering av arbeidet. De inngis imidlertid skriftlige rapporter om undervisningen. Som en oppsummering tyder resultatene på at den systematikken som er lagt inn i spesialundervisningen, bygger på en juridisk modell. Det finnes både individuelle planer, sakkyndige utredninger og rapporter til myndigheter. Problemet er å få bedre sammenheng mellom disse forvaltningsinitiativ og de praktisk-pedagogiske prosessene. Skal det skje, må perspektivet på lærerarbeidet utvides til å innbefatte de kvalitetskravene som drøftes i dette prosjektet. Det er imidlertid ikke bare et spørsmål om ny kompetanse. Det har også å gjøre med prioritering av verdier og med organisasjonsforandring.

Nødvendige tiltak for å forbedre spesialundervisningen

Prosjektet har hatt som mål å vurdere pågående praksis med utgangspunkt i en idealmodell. Denne modellen ble konstruert ut fra den politikken som legges til grunn for opplæringen, og hva som oppfattes som "god praksis" i arbeidet med opplæringsproblemene. Det er derfor naturlig å fremme forhold i dette avsnittet som bør bearbeides for å minske avstanden mellom idealene og praksis. Vi er naturligvis klar over at de fleste av de forhold som vi mener bør forandres, bunner i grunnleggende konflikter i synsmåter og i den strukturelle relasjonen mellom spesialundervisning og vanlig undervisning. Forandring har derfor å gjøre med verdier, begreper, prinsipper, organisasjon og kompetanse. Meningen er ikke her å si noe om hvordan disse forandringene bør gjennomføres, men heller å påpeke noen sentrale temaer fra prosjektet. Samstemmigheten i vurderinger av tilstanden i spesialundervisningen – i alle fall vitenskapelig sett - er så stor at praksisformene i feltet bør gjøres til gjenstand for en grunnleggende revurdering. De forandringer vi peker på, er aktualisert av de forhold som vi oppsummeringsvis har funnet mest kritiske ved spesialundervisningen.

Det må utarbeides kvalitetskrav for spesialundervisning og presiseres konkret hvordan kravene skal oppfylles.

Kritisk punkt: Det er lite i dagens undervisningspraksis som forsøker å føre inn kvalitative krav i undervisningene. Det er i første rekke de legale, juridiske sidene som nå blir ivaretatt.

Det bør arbeides aktivt for å etablere et mer tydelig skille mellom spesialundervisning og tiltak i skolen som bare synes å fungere som avlastning av den vanlige undervisningen. Sammenblandingen kompromitterer begrepet spesialundervisning. Det er ikke nok å definere spesialundervisning gjennom tildeling av timer. Det er nødvendig å si konkret hvilke pedagogiske tilpasninger elever behøver, hva som skal oppnås og når det skal være oppnådd, samt systemer som sikrer at dette skjer. Det er lite som tyder på at de vanlige formene for sakkyndig utredning, individuell opplæringsplan og rapportering er tilstrekkelig. Det kan virke som om disse aktivitetene finner sted i god avstand fra de reelle pedagogiske prosessene. Denne mangelen på praktisk pedagogisk relevans av disse aktivitetene gjør at de lett kan tolkes som å være juridisk og forvaltningsmessig motivert av behovet for å

dokumentere at elever har fått det de har rett til. Historien viser at dette er et fullt legitimt motiv. Dokumentasjonen må imidlertid være korrekt og ikke bare beskrive ressursinnsats, men må også beskrive hvilken kvalitet tilbudene skal ha. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig grunnlag for spesialundervisning. Det behøves profesjonelle mennesker som kan omsette ressurser for opplæring til pedagogisk praksis med høy kvalitet. Uten at dette skjer, blir det som kalles spesialundervisning ofte en blå kopi av vanlig undervisning med elevenes mislykkethet i vanlig undervisning som læreplan. Hvilken retning et slikt arbeid bør ha, har vi drøftet inngående i dette arbeidet.

Alle tilgjengelige pedagogiske ressurser - inkludert ressursene for vanlig undervisning - må benyttes for å tilpasse undervisningen til elever med særskilte behov. Det forutsetter:

Kritisk punkt: Den tilpasning av opplæringen som skjer i forbindelse med spesialundervisningen, skjer hovedsakelig i timer tildelt for spesialundervisning

Det behøves ikke store forandringer av mål og læreplan. De rommer allerede et nytt opplæringsbegrep. Det er praksis som bør forandres for å gi plass for en større bredde i opplæringsbehov. Vi finner at de forandringer som gjøres av den vanlige undervisningen i forbindelse med utvalg av elever for spesialundervisning, er marginale. Eleven går ut av klassen for spesialundervisning, og kommer tilbake til en klasse som er lik den han/hun forlot. Det kan knapt være noen tvil om at majoriteten av de elever som vi har undersøkt, kunne ha fått en tilpasset undervisning i sine vanlige klasser. Det er heller ikke tilstrekkelig å flytte spesiallærere inn i klassene. Det behøves reelle forandringer i fysisk miljø, arbeidsmåter, valg av innhold, utnyttelse av teknologi og ekstern kompetanse. Dette løftet bør en nå kunne ta for å realisere mål som er stilt opp for virksomheten for mange år tilbake. Den standardformen for spesialundervisning som preger feltet, kan ikke realisere disse målene. Ja, den hindrer faktisk ofte at målene nås. Et slikt prosjekt skulle være i samsvar med det vi kan kalle "spesialundervisning år 2000". Et trekk ved den spesialundervisning vi har observert, er mangelen på bredde. Det behøves en spesialundervisning der foreldre går over fra å være tilskuere til å bli deltakere. En spesialundervisning med sitt utkikksvindu på skoleenheten er ikke tilstrekkelig for å favne bredden i opplæringsbehov. Her behøves tiltak for å få brukerne mer aktivt med. Vi finner også at ekstern kompetanse og hjelpemidler utnyttes i liten grad i

spesialundervisningen. Alt tyder på at klassen og den individuelle læreren ikke danner tilstrekkelig grunnlag for å få til en opplæring for de elevene vi har observert. De organisasjoner som er konstruert for å få til mer relevante tiltak for elevene, blir ikke aktivisert før elevene oppviser betydelig problembelastning og opererer i for stor avstand fra skolen. Det behøves i større grad en organisasjon som har som utgangspunkt at den offentlige skolen er "en skole for alle" og som derfor også må gjøres i stand til å integrere ressurser og eksperter for spesialundervisning.

Brukermedvirkning og samarbeid mellom etater må bli en normal del av alt opplæringsarbeid for elever med særskilte behov.

Kritisk punkt: Det savnes en organisasjon der kvalifiserte og bevisste fagpersoner setter sosial inkludering og særskilte behov i sentrum og som legger livskvalitet til grunn for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen

Det kreves derfor en ny forståelse av hva spesialundervisning er. Denne bør gå i retning av mer tverretatlige og helhetlige modeller. Livskvalitetsmål, systematisk arbeid og sosial inkludering blir viktige elementer i arbeidet. Dette er et storstilt prosjekt som krever en nyorientering av både organisasjonsmodeller, arbeidsformer, arenaer, og fagpersonell som jobber med eleven. For å kunne etablere noe slikt, kreves det en endring og utvidelse av hva begrepet skole skal bety. Dette krever endringer både av den vanlige undervisningen og spesialundervisningen, slik at marginalgruppene skal kunne inkluderes. Den nye forståelsen bør ha som prinsipp at alle elever som har fått ressurser til spesialundervisning, bør ha en tverrfaglig eller tverretatlig innsats. Tverrfaglig og tverretatlig organisert opplæring må knyttes sterkere til vanlig opplæring.

Endringer i retning av mer tverretatlig arbeid, krever sterkere styring av feltet fra statlig og kommunalt nivå. Det må legges vekt på å forklare aktørene hvordan arbeidsprosessene konkret kan foregå, og hvordan kompetanse og ressurser må brukes for å få de ønskede effekter. Det er ikke tilstrekkelig med kunnskapsformidling til nøkkelpersoner, selv om dette også er viktig. Det bør forventes at grupper av mennesker ikke skilles ut. Derfor må det brukes fantasi og ressurser på å eksperimentere med nye organiserings- og arbeidsformer i normalsystemet. Dette systemet må utvides til å gjelde alle elever i kommunen. Det er ofte gjennom konkrete endringsforsøk aktører forandrer sin måte å handle på, og dersom de finner

ut at dette fremmer saken og deres egen situasjon, er det en mulighet for endring. Foreldrene synes å øve sterkere kritikk av opplæringstilbudene enn fagpersoner. Foreldregruppen kan derfor være en viktig ressurs å spille på lag med og bygge videre på i en endring av skolesystemet. Det må imidlertid ikke bortforklares at elever som får spesialundervisning er en elevgruppe som har behov for spesielle tilpasninger og ressurser. Nye organisasjons- og arbeidsformer kan ikke eliminere alle læreproblemer. Det vil fortsatt være behov for intensiv, kvalitativ og systematiske opplæringsprogrammer for å få til optimal utvikling for elever. Den tverretatlige innsatsen må forbedres, slik at hele prosessen får et mønster som sikrer kvalitet i alle ledd.

Arbeidsprosessen må komme sterkere i sentrum i arbeidet og ha elevens behov i fokus fra det tidspunkt at hun/han meldes til hjelpeapparatet inntil tiltaket evalueres

Kritisk punkt: Arbeidsprosessen styres i dag av juridiske krav og gamle skoletradisjoner som i første rekke er opptatt av å formidle tradisjonelt fagstoff innenfor vel etablerte skolekulturer.

Det nytter ikke å organisere bort problemet, selve arbeidsprosessen må i sentrum. Til dette kreves det at en får til en endring av forståelsen av arbeidet til aktørene og deres evne til å handle på nye måter. Da vil hele endringsprosessene kunne gå atskillig lettere. Dersom reformen skal få praktisk betydning for de som har behov for særskilt tilrettelagt undervisning, er det viktig at lærerne blir involvert i reformarbeidet. Når en fjerner institusjonene og skal erstatte disse med det vanlige skoleverket, er det naturlig å spørre seg om de som representerer skolesystemet overfor elevene har mulighet til å gjennomføre de endringer som kreves, og om ekspertisen vil være i stand til å hjelpe lærerne i det daglige arbeidet med elevene. I reformarbeidet er det gjort mye for å skolere de som er på kompetansesentrene og arbeidet med å skape et nett av fagfolk, bl a gjennom bruk av elektroniske verktøy. Det ser imidlertid ikke ut til at en har vært opptatt av de som har fått det største ansvaret for denne elevgruppen: lærerne i den vanlige skolen. En rådgivende ekspertise utenfor klasserommene kan aldri erstatte lærernes direkte kontakt med elevene. En sikring av kvaliteten på arbeidet med elevene vil måtte skje innenfor lokalskolen og i lokaler som er felles for alle. Det er derfor viktig at oppmerksomhet rettes mot disse arenaene. Det må være en viktig målsetting å prøve å skape bedre

overensstemmelse mellom de kvaliteter som etterstrebes og den praksis som er observert i prosjektet. Denne målsettingen får økt tyngde ved at prosjektresultatene ikke avviker nevneverdig på vesentlige punkter fra resultater fra andre nasjonale og internasjonale prosjekter.

Det må arbeides aktivt for å minske avstanden mellom retorikk og realitet i spesialundervisning ved at rammebetingelser, faglig innhold og metoder og arbeidsprosesser rettes inn mot å oppfylle kvalitative sosiale mål

Kritisk punkt: Lærernes daglige arbeid med spesialundervisning styres i dag i for stor grad av en rutinepreget faglig tradisjon og kultur som ikke retter seg mot å oppfylle sosiale mål for undervisningen.

Det settes høye mål for spesialundervisningen, og det er skapt ulike formelle redskaper for å forsøke å sikre kvalitet. Disse redskapene er ikke tilstrekkelige, men bidrar likevel til å formidle et inntrykk av at elevene får det de skal ha selv om tilbudene i praksis ikke holder mål. Avstanden mellom formalpraksis og realpraksis må bli mindre. Det kan skje ved å moderere forventningene til denne undervisningen og velge en pragmatisk tilnærming der en aksepterer at spesialundervisningen tildeles sin rolle ut fra tilstanden i vanlig undervisning. Alternativet er at en velger en tilnærming som tar utgangspunkt i at spesialundervisningen skal bidra til å fremme de overordnede målene for skolen også for de elever som har funksjonsproblemer i vanlig opplæring. De kvalitetene som ligger til grunn for de vurderinger som er gjort i dette prosjektet, har hatt den siste tilnærmingen som utgangspunkt. Med dette utgangspunktet kan vi bare slå fast at spesialundervisningen i sin standardiserte form ikke bidrar tilstrekkelig til å skape "en skole for alle". Skal en kunne nærme seg dette idealet, bør det først og fremst skje forandringer av det opplæringsbegrepet som ligger til grunn for vanlig undervisning. Uten en slik forandring etterspørres ikke de kvalitetene som ligger til grunn for prosjektet. Deretter er en nødt til å si konkret hva målene konkret betyr for praksis. Slik situasjonen er nå, omgis de langsiktige målene av en retorikk med få konsekvenser for praksis. Dette er utilstrekkelig å bare beskrive målene. Det kreves også en betydelig heving av kompetansen for å kunne følge opp arbeidet med elevene gjennom hele undervisningsprosessen – fra forarbeid til etterarbeid - og en organisering som gjør det mulig å knytte sammen skoleintern og skoleekstern kompetanse i arbeidet med opplæringsproblemene. Spesialundervisningen bygger ofte tenkning om metode på vurderinger av elevenes

evne til å motta vanlig undervisning, og forklarer denne mangel på mottakelighet med å henvise til elevenes individuelle vansker. Det krever et annet perspektiv. Vektlegging av særskilte opplæringsbehov og sosial inkludering forutsetter innhold og arbeids- og organisasjonsformer i spesialundervisningen som bidrar til å sikre at disse målene nås. Undersøkelsen viser at dersom dette skal danne arbeidsgrunnlaget for spesialundervisningen, kreves et betydelig utviklingsarbeid der målene - ved å stille krav til "god praksis" - får spille en mye viktigere rolle enn i dag. Sterkere vektlegging av målene og mer konkret presisering av hva de betyr for spesialundervisning har også en viktig kritisk funksjon ved å rette oppmerksomheten mot det system som det meste av spesialundervisningen foregår innenfor. I dette perspektivet består den største utfordringen i å utvikle spesialundervisningen innenfor rammen av en enhetsskole. Det betyr at spesialundervisning i større grad bør være en utviklingskomponent i vanlig undervisning. Paradoksalt virker det som den i dag bidrar til det motsatte, dvs hindrer utvikling av den vanlige undervisningen og sikrer tradisjonelle arbeidsmåter. Et nytt perspektiv på spesialundervisningen er også nødvendig for å kunne skape et enhetlig opplæringsystem i kommunene for alle elever – inkludert de som har særskilte opplæringsbehov. Slik det fungerer i dag, kommer skolen lett til å få rollen som en sorteringsmaskin som angir innhold og rammer for spesialundervisningen.

Sluttord

Samlet viser resultatet fra prosjekt at dersom kommunene skal kunne gi opplæring til alle elever med særskilte behov innenfor rammen av de målene som er stilt opp, kreves en betydelig mer dyptgående omstrukturering av spesialundervisningen enn det er lagt opp til ved omorganiseringen av spesialskolene til kompetansesentra. For å få dette til bør bli den kompetansen som er tilgjengelig for opplæring for elever med særskilte behov forankres tydeligere i det kommunale opplæringssystemet. Dette er imidlertid bare et ledd i en prosess der alle tilgjengelige ressurser benyttes for å skape en skole som er i stand til å organisere og utnytte ressursene for å arbeide mot mål som er gyldige for alle elever innenfor en felles ramme. Erfaringene med spesialundervisningen tyder ikke på at det finnes andre alternativer som kan begrunnes ut fra vitenskap og erklært politikk.

