



TRONDHEIM KOMMUNE

Åsveien skole og ressurscenter



Kunnskapsdepartementet
NOU-høring

Vår saksbehandler
Anne-Grethe Tøssebro

Vår ref.
oppgis ved alle henv.

Deres ref.

Dato:
19.09.09

HØRINGSUTTALELSE

Vedlagt oversendes kopi av høringsuttalelse NOU 2009: 18, Rett til læring.

Med hilsen
TRONDHEIM KOMMUNE


John Stene
inspektør/daglig leder

Gunni Eilertsen/s
leder brukerråd

Vedlegg: Kopi av høringsuttalelse

Postadresse:

TRONDHEIM KOMMUNE

7004 Trondheim

Besøksadresse:

Trondheim

Telefon:

Telefaks:

Org.nr.:

942 110 464

E-post:
Internett:

Høringsuttalelse NOU 2009:18

Innledning.

Denne høringsuttalelsen bygger på kunnskap og erfaringer fra Åsveien skole og ressurscenter i Trondheim.

Ved Åsveien skole har det eksistert et skoletilbud for barn med autisme og store, sammensatte vansker i 25 år. Tilbudet har i løpet av disse årene økt betraktelig i størrelse. For et par år siden ble det opprettet et lignende skoletilbud for barn med autisme også ved Tonstad skole. Det er ca halvparten av barna med autisme og store, sammensatte vansker som i dag får sitt skoletilbud ved skolene Åsveien og Tonstad. De øvrige går på sine hjemmeskoler. Det er foreldrene i samarbeid med rektor på hjemmeskolen som avgjør om det skal sendes søknad om opptak ved Åsveien skole. Åsveien skole gir ikke skoletilbud til elever med Asperger syndrom eller elever som ikke har kombinasjonen autisme og store, sammensatte vansker.

Åsveien skole har i mer enn 10 år hatt tett samarbeid med andre viktige aktører i forhold til autisme i regionen og nasjonalt. Flere av våre ansatte har vært frikjøpt i ulike stillingsandeler for å veilede i prosjekter over hele Norge for mennesker i alle aldre med autismespekterforstyrrelser. Dette foregikk i regi av det statlige prosjektet Autismeprogrammet og deretter gjennom Autismeenheten i Oslo. Samarbeidet ble avsluttet da Autismeenheten ble omorganisert og ansvaret flyttet til Rikshospitalet. Vi har gjennom dette arbeidet stor erfaring i hvordan tilbud for mennesker med autisme er organisert og hvordan tilbudene fungerer i mange andre kommuner enn Trondheim. Høringsuttalelsen har derfor tidvis et mer generelt preg enn å gjelde kun for barn med autisme i skolealder i Trondheim.

Generelle kommentarer

Her vil vi først peke på den store uenigheten som kommer fram gjennom de mange og omfattende særmerknadene fra flere medlemmer i utvalget. Det er gjennom dette tydelig at utredningen ikke er et omforent dokument mellom medlemmene i utvalget.

Det er tre av de generelle forslagene i utredningen vi vurderer som positive for barn med autisme. Det første gjelder vektlegging av tidlig innsats. Her viser all erfaring at det er viktig med tidlig diagnose for å komme i kontakt med den rette og nødvendige kompetansen. Når denne forutsetningen foreligger er det avgjørende med omfattende og tidlig innsats for disse barna. Det andre forslaget vi her vil nevne er sikring av overganger. Overganger er spesielt kritiske for barn med autisme, da de er avhengige av kontinuitet og stabilitet i ekstremt høy grad. Ved Åsveien skole har vi for øvrig mye kompetanse i forhold til planlegging og gjennomføring av gode overgangsløsninger mellom skoleslag og fra barnehage til skole. Det tredje forslaget er en kritisk gjennomgang av bruken av assistenter i skoletilbudene til barn

som får spesialundervisning, samt sikring av at assistenter ikke skal overlates pedagogisk ansvar for opplærings situasjoner for barn som har store lærevansker.

Vår elevgruppe er nesten ikke nevnt i utredningen. Et endringsforslag som gjelder oss direkte er imidlertid forslaget om nedleggelse av spesielt tilrettelagte tilbud. Dette vil for eksempel gjelde vårt tilbud ved Åsveien skole og tilsvarende Nordvoll skole i Oslo. Mangfoldet i tilbudet skal dermed reduseres. Foreldrenes valgmuligheter skal innskrenkes.

Vi henviser i den forbindelse til s 17 der det står følgende: "Innenfor denne forståelsesrammen betyr likeverdighet ikke at alle skal behandles likt. Alle skal i stedet ha mulighet for og rett til aktiv støtte på egne vilkår i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring". Lenger ned diskuteres om dette kan bety at "egne grupper og tilbud" for grupper av barn kan opprettes. Det står: **"Det som ikke kan aksepteres er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene."** I Midtlyngs egen kommune Trondheim har vi som nevnt ovenfor en slik gruppe for barn med autisme og sammensatte vansker. Dette er et av alternativene foreldre i samråd med hjemmeskolen kan søke til for sitt barn. Den er tilknyttet en ordinær barneskole med de muligheter det gir for samhandling. Mye av opplæringen skjer videre ved at ulike tilbud i samfunnet oppsøkes, for eksempel matvarebutikken, biblioteket, Bymarka, svømmehall. På den måten ivaretas opplæring som ledd i nå- og framtidig inkludering i samfunnets mange tilbud. Det er trist å lese at utvalget ikke ser dette som en verdifull del av mangfoldet i en større by som Trondheim.

Autismeforeningen spilte en hovedrolle ved opprettelsen av denne gruppa. Brukerne uttrykker stor grad av tilfredshet over dette tilbudet. I utredningen står brukervedverknning nevnt på mange steder. Har utvalget i det hele tatt vurdert brukernes synspunkter når slike forslag reises?

Ordene "likeverdig" og "inkludering" brukes mye i utredningen. Det savnes et forsøk på å definere disse ordene på en mest mulig entydig måte. Om inkluderende opplæring står følgende: "Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt". Her er "likeverdig" brukt for å definere "inkludering", men "likeverdig" er heller ikke tydelig definert.

Hvilket fellesskap er det snakk om? For elever med store og sammensatte lærevansker er det etter vår erfaring viktig å ha et langsiktig og helhetlig samfunns- og livsperspektiv. Det er de mange arenaer og aktiviteter som finnes i samfunnet vårt som er det fellesskapet vi må forholde oss til. I utredningen ser det ut til at det kun tenkes snevert på skolen som institusjon. I 2001 kom forskriften om Individuell Plan. Den gir rett til et individuelt plandokument som skal sikre et forpliktende samarbeid om felles mål til brukerens beste. Brukervedverknning skal være selve grunnlaget for arbeidet. Denne tankegangen er uhyre viktig som grunnlag når det gjelder skoletilbudet for våre elever, men den er dessverre totalt fraværende når det skrives om fellesskap i denne utredningen.

Mennesker med autismspekterforstyrrelser utgjør mellom en halv og en prosent av den samlede befolkningen. Autismspekterforstyrrelser er dermed ikke av de mest vanlige lærevanskene, og dette er trolig grunnen til at disse elevene ikke er nevnt i den skisserte kompetanseoppbyggingen innenfor PPT. Autismspekterforstyrrelser er heller ikke en sjeldent forekommende vanske. Personer med autismspekterforstyrrelser finnes ved svært mange skoler og barnehager i Norge. Alle må regne med å møte flere personer med autismspekterforstyrrelser i løpet av sitt yrkesliv hvis man jobber i barnehage eller skole.

Elevene som går ved Åsveien skole og ressurscenter har hele sitt tilbud tilrettelagt ut fra Opplæringslovens §5 om spesialundervisning. Er denne elevgruppa så spesiell at den ikke er verdt å nevne? Burde ikke elever med store og sammensatte vansker beskrives i en utredning om spesialundervisningens framtid?

Det står på s 25: "En av hovedutfordringene i utdanning og opplæring er (...) å sikre tilgang på relevant kompetanse." Dette er svært merkbart i forhold til barn med autisme. Det er tilfældigheter som gjør om hjemmeskolen har kompetansen som trengs. Det samme gjelder PPT. Elever med autisme er avhengige av at det eksisterer miljøer med spisskompetanse for å sikre likeverdighet i opplæringen, og at denne spisskompetansen er tilgjengelig der og når den trengs. **Vi kan ikke se at det på noe sted i utredningen beskrives hvordan spisskompetanse i forhold til autisme kan utvikles og ivaretas.**

Vi kan videre ikke lese noe om veiledningstjenester for elever med autismspekterforstyrrelser i utredningen. To kommuner i Norge er i en spesiell situasjon. Dette nevnes ikke i utredningen, men vi velger å skrive det her, da den ene kommunen er vår hjemmekommune. I Trondheim har vi fra august 2009 en stilling ved Åsveien skole som skal gi veiledning til andre skoler, samt at PPT i en av bydelene skal bygge opp spisskompetanse på denne elevgruppa. I Oslo ivaretar Nordvoll skole veiledning til andre enheter. To av de største byene i Norge har dermed egen kommunal veiledningstjeneste som supplement til PPT. Hvordan skal dette fungere når skoleavdelingene ved Åsveien og Nordvoll foreslås nedlagt? Kompetanse bygges i et fagmiljø. En stilling ved Åsveien skole er ikke et fagmiljø. Skal nylig opprettede veiledningstjenester legges ned uten at de blir erstattet av noe annet? Det er videre ikke vanlig at kommunene har lignende ordninger. Hvordan skal veiledning til skoler og barnehager i landets øvrige kommuner ivaretas når det gjelder elever med autisme? Utredningen nevner ikke dette!

For barn med sjeldne diagnoser som medfører store lærevansker og bistandsbehov må man sikre at spisskompetanse videreføres selv om Statped skal omorganiseres. Det er ikke nok å ta beslutninger om ivaretagelse av slike grupper senere, slik det foreslås i utredningen. Hvordan skal for øvrig kompetansen som finnes på Tambartun kompetansesenter når det gjelder autisme ivaretas framover? Vi finner ikke svaret i utredningen.

Vi er bekymret over at det i utredningen reises tvil angående betydningen av sakkyndig vurdering. Sakkyndig vurdering er en viktig del av elevenes rettigheter knyttet til spesialundervisning. Tilsvarende gjelder for retten til enkeltvedtak, retten til IOP og retten til halvtårsrapport. I nylig utkommet "Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp

og spesialundervisning” presiseres det hvordan kommunene skal forholde seg når det gjelder barns rettigheter ut fra kapittel 5 i Opplæringsloven. Det beskrives også at praksis i kommunene har vært ulik i en slik grad at dette har underminert rettighetene til elevene som har behov for spesialundervisning. Veilederen skisserer hvordan rettighetene skal ivaretas på en konkret og tydelig måte, og dette skal sikre en mer lik praksis uansett hvor du bor i landet. Vår oppfatning er at rettighetene til elevene må ivaretas og at retningslinjene som beskrives i veilederen gir gode føringer i så måte. Vi ønsker ikke at dette skal endres. Vi mener at regelverket må være klart og tydelig og forplikte aktørene i systemet ut fra krav om at sakkyndig vurdering skal skrives, IOP og halvtårsrapportene skal utformes som egne dokumenter. Vi er bekymret for at utredningen anbefaler en mer tilfeldig praksis. Utredningen og veilederen ser ut til å gi motstridende signaler om hvordan barn med behov for spesialundervisning skal ivaretas og hvordan deres rettigheter skal sikres.

Utredningen drøfter ikke formålet med å ha en egen paragraf for spesialundervisning. Hvorfor gjøres ikke dette i en utredning om spesialundervisning? Ut fra dette er vi skeptiske til at ordet ”spesialundervisning” skal byttes ut med uttrykket ”ekstra tilrettelegging i opplæringen”. Vi forstår ikke poenget med dette skiftet i ordlyd. Signaliserer den nye ordlyden en svekking av rettighetene til elevene? Er dette første skritt i å fjerne retten til spesialundervisning?

Vi vil i den forbindelse gi vår tilslutning til følgende vurdering gjort av Gidske Holck, hun skriver i særmerknad på side 227: **”Utredningen løfter i liten grad fram de store utfordringene som angår tilrettelagt opplæring og inkludering av de som er svakest stillet”**.

Kommentarer til de enkelte kapitlene.

Kapittel 1: mål, verdier og prinsipper

Innledningsvis i utredningen understrekes det at hver enkelt elevs læring og mestring er utgangspunktet. Det framheves at elever er svært ulike og at dette må tillegges stor betydning. Det står: ”For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling” (s 15).

Ordene ”likeverdig” og ”inkludering” brukes mye uten at disse ordene er klart definert. Under avsnitt om universell utforming står det: ”Etter utvalgets mening bør prinsippet om universell utforming også gjelde for pedagogiske metoder og virkemidler”. Hva betyr det?

På s 17 står sitat kommentert tidligere i høringsuttalelsen: ”Det som ikke kan aksepteres er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller

egenskapene.” Vi savner et fokus på brukernes egne valg og synspunkter når slike forslag reises.

Man må prioritere hva som er viktigst. Fører deltakelse i klasse til likeverdighet og inkludering? Hvis ikke – skal eleven likevel være til stede i klassen fordi dette i seg selv er et mål? Handler inkludering om deltakelse i samfunn og lokalmiljø, eller tenker utvalget snevert i forhold til klassetrinnets fellesskap og aktiviteter?

Under 1.4, s 17 står det at ”utvalget ønsker derfor å bryte med forestillingen om at det er en viss avgrenset gruppe som har særskilte behov”. Dette er vi helt enige i. Det er hver enkelt person eller elev som kan ha særskilte behov. Det er hver enkelts læring og mestring som er viktig. Dette er også klart formulert i lovverket gjennom kapittel 5 i Opplæringsloven. Men hva betyr det når det står: ”Tiltak og tilrettelegging i opplæringen for å møte barn og unges individuelle behov og forutsetninger er ikke begrunnet i behovet, men i retten til likeverdig opplæring.” Skal man ikke møte behov med utgangspunkt i behovet? Er ikke likeverdighet knyttet til ivaretagelse av ulike behov og forutsetninger? Vi forstår ikke utvalgets budskap her. Det kan kanskje skyldes at nøkkelbegrepene ikke er klart nok definert.

Kapittel 2: Hovedutfordringer

Her blir dagens situasjon beskrevet. På side 25 står følgende: ”I en del tilfeller er det ingen klar og automatisk sammenheng mellom innholdet i diagnosen og hvilke pedagogiske tiltak som bør settes inn.” dette gjelder vel ikke bare i ”en del tilfeller”? Vår erfaring fra arbeid med elever som har autisme og store sammensatte vansker tilsier at både opplæringsmål og opplæringsmetoder må velges for hvert enkelt individ og i nært samarbeid med den enkelte elevs foreldre/pårørende. Det kreves stor grad av kompetanse for å gjøre gode valg. Det er derfor viktig å ha tilknytning til et fagmiljø med spisskompetanse på den aktuelle elevgruppa på grunn av det store mangfoldet også innenfor diagnosegruppene.

Det står videre s 25: ”En av hovedutfordringene i utdanning og opplæring er derfor å sikre tilgang på relevant kompetanse.” Vi kan ikke se at det på noe sted i utredningen beskrives hvordan en slik type spisskompetanse kan utvikles og ivaretas for barn med autisme.

Tiltakene som skisseres s 26 med styrking av allmennlærerutdanningen vil ikke avhjelpe kompetansebehovet for elever med autisme og store sammensatte vansker.

På s 27 står det: ”... nødvendig å sikre kompetanse rundt de mindre frekvente og mest alvorlige utfordringene. Det vil være en oppgave som kommuner og fylkeskommuner ikke kan forventes å makte alene, og som må sikres gjennom regionale og nasjonale satsninger.” I Trondheim har vi, som tidligere nevnt, et godt fungerende fagmiljø for barn med autisme. Dette foreslår utvalget å legge ned. Hva som skal komme i stedet står det ingenting om i utredningen.

Kapittel 3: Utvalgets forslag

Kommenteres under de ulike kapitlene nedenfor.

Kapittel 6: Grunnopplæringen

Her henvises det til undersøkelser som viser at det høye ressursnivået brukt på opplæring i Norge ikke står i samsvar med elevenes prestasjoner.

Begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring står som overskrift i 6.1. Her står at likeverd er knyttet til ivaretagelse av enkeltelevens evner, utviklingsnivå og behov. Det står s 55 at likeverd er en forutsetning for inkludering. Videre står det at "inkluderingen synes å avta med økende alder" i følge undersøkelse fra 2004. Videre står det henvist til en undersøkelse fra Lillegården kompetansesenter i 2006 at "segregerte smågruppetiltak for ungdomsskoleelever med problematferd og lav skolemotivasjon har økt betydelig de senere årene, og at dette "kan være i konflikt med prinsippet om inkludering". Vi får her igjen et inntrykk av at inkluderingsbegrepet, slik det er brukt i utredningen, kun relateres til skolehverdagen, og vi savner det helhetlige perspektivet.

Videre s 57 og 58 står det om "Tilpasset opplæring – et uklart begrep?" Det henvises til undersøkelser og uttalelser som beskriver at lærere og skoleledere "...var usikre på hva tilpasset opplæring er, og hvordan den skal gjennomføres i praksis". Utdanningsforbundets leder uttalte i 2006 at bare 12 % av lærerne mener at de i stor grad klarer å gjennomføre tilpasset opplæring. Det kan virke ut fra det som her beskrives, at kravet om tilpasset opplæring for alle elever er vanskelig å gjennomføre i praksis. Beskrevne årsaker er at begrepet er uklart og at kravet er stort på bakgrunn av store ulikheter i elevgruppa. Det står ikke i utredningen hva som kan gjøres for å bøte på denne situasjonen, bortsett fra forslaget om å styrke allmennlærerutdannelsen. Forslaget om å legge ned miljøer med spesialpedagogisk spisskompetanse vil bety enda større utfordringer for allmennlæreren.

På side 64 står: "Spesialundervisning dreier seg om en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis som tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen". Videre står det at hvordan den ordinære opplæringen klarer å følge opp den enkelte eleven, er derfor avgjørende. Som beskrevet i forrige avsnitt er det mye som gjenstår før dette fungerer godt.

Det står på side 69 at stortinget har sendt ut signaler om at man ønsker mindre spesialundervisning og mer tilpasset opplæring. Det er vår oppfatning at tilpasset opplæring må fungere vesentlig bedre i elevenes, foreldrenes og lærernes oppfatning enn det gjør i dag,

før man vurderer å svekke retten til spesialundervisning. Noe annet vil være en uthuling av rettighetene til de mest sårbare elevene i norsk skole.

Videre står det på side 68 om bruk av assistenter i spesialundervisning, og at assistentene i mange tilfeller har et altfor stort ansvar for opplæringen. Vi er glad for at søkelyset rettes mot dette og håper at utredningen kan bidra til at elevene med vedtak om spesialundervisning kan få tilgang til nødvendig spesialpedagogisk kompetanse.

På side 70 står: "Mange som har jobbet i og med praksisfeltet er kommet til at lovverkets bestemmelser om spesialundervisningen- og praktiseringen av disse – tidvis kan være kontraproduktive og virke mot sin hensikt". På neste side gjengis undersøkelser som støtter dette synet, blant annet NOU 2003:16 der det står: "(...) det er vanskelig å påvise at spesialundervisningen i sin nåværende form samlet sett har noen stor effekt." Deretter, side 72, står det referert fra en undersøkelse gjort av Institutt for spesialundervisning i 2004. Her står det motsatte, nemlig at mye forskning viser at spesialundervisning gir gode effekter dersom den rette spesialpedagogiske kompetansen settes inn.

På vår skoleavdeling har vi gjennom mange år dokumentert gode, konkrete læringsresultater for elevene. Vi er overrasket over at ingen noensinne har etterspurt disse resultatene. Elevenes ervervede ferdigheter og kunnskaper er i praksis en intern sak mellom skole og foreldre. Det er kun i enkelte, spesielle tilfeller at PPT ønsker informasjon i form av halvtårsrapportene vi skriver. Med tanke på ressursene vi får tildelt er det underlig at ingen er interessert. Det er lett å bli provosert over oppsummeringen: "Under gitte forutsetninger kan spesialundervisning og segregerte tiltak fungere, men det synes ikke som om disse forutsetningene i tilstrekkelig grad er ivaretatt i Norge". Uttrykket "spesialundervisning og segregerte tiltak" brukes for øvrig flere ganger i utredningen. Er det noe som nødvendigvis hører sammen? Hva er et segregert tiltak?

Kapittel 8: PP-tjenesten, oppfølgingstjenesten og rådgivningstjenesten

Her beskrives at PPT skal styrkes. På side 87 står at undersøkelser viser at PPT har få brukere med mer sjeldne vansker som for eksempel autisme. Styrkingen av PPT skal gjelde de hyppigst forekommende lærevanskene. Autismen regnes ikke som en hyppig forekommende vanske. Forekomst av autismespekterforstyrrelser, herunder blant annet infantil autisme og Asperger syndrom, er på mellom en halv og en prosent av befolkningen. Elever med autisme krever skoletilbud med høy spesialpedagogisk kompetanse. Det viser seg at skolene i tillegg har behov for veiledning. Mange foreldre beskriver stor mangel på veiledningstjenester i både skolene og i de øvrige tilbudene barna får.

Det er PPT som har ansvaret for å utarbeide sakkyndige vurderinger, også for elever med autisme. Dette kan være den eneste kontakten kommunens veiledningstjeneste har med barn og unge med autisme, dersom pedagogisk veiledning ikke skal tilligge PPT. Utredningen behandler ikke behovet for veiledningstjenester for barn med autisme spesielt. Dette er ikke

godt nok ivaretatt i dag, og vi ser ikke signaler om forbedringer i utredningen. Det har som regel vært Habiliteringstjenesten for barn og unge som har ivaretatt den pedagogiske veiledningen for barn med autisme i barnehage og skole. I Trondheim har PPT i en av bydelene fra år 2009 fått i oppdrag å utvikle spisskompetanse på autisme. Man kan spørre seg hvilke oppgaver som er klart kommunale? Skal hovedvekten av den praktisk-pedagogiske veiledningen fortsatt gis fra habiliteringstjenesten for denne gruppa?

I utredningen står på side 96 at "...en kompetanseoppbygging i PP-tjenesten vil (...) være et viktig skritt i retning av å endre PP-tjenestens rolle fra individorientering til økt fokus på læringsmiljøets betydning". Dette henger vel sammen som to sider av samme sak? Ulike individer har behov for ulike læringsmiljø. Dersom man vil oppnå best mulig tilpasset opplæring for den enkelte må vel læringsmiljøet tilrettelegges ut fra kjennskapet til enkeltindividet?

Vi ønsker ikke at kravet om sakkyndig vurdering skal svekkes. Sakkyndig vurdering er en viktig dokumentasjon med tanke på innhold i og utforming av skoletilbudet. Vår erfaring er at dette er nødvendig for å ivareta elevenes rettssikkerhet. Vi forstår kravet fra fylkesmannen gjengitt på side 95 om behovet for utførlige sakkyndige vurderinger for å styrke enkeltelevers rettssikkerhet.

Vi reagerer på en formulering på side 97 i utredningen. Her henvises det til en rapport fra Nordlandsforskning, og det står: "Individorienteringen er knyttet til skolens sterke vektlegging av læringsproblem som individuell egenskap". At man må ha et individfokus i spesialundervisningen blir mange ganger poengtert i foreliggende utredning. F.eks. på side 13 der det står: "Under hvilke betingelser lærer den enkelte, og hvilken tilrettelegging må til for at enhver skal oppleve mestring og utvikling"? Dette er et kjernepunkt i spesialundervisningen. Men at skolen skal mene at læringsproblemer best forklares som individuell egenskap har vi vanskelig for å forstå. All læring skjer i et samspill mellom individet og omgivelsene, og hvor store vansker du har er avhengig av omgivelsene du til enhver tid befinner deg i. Dette har vært undervist på utdanningsinstitusjonene i en årrekke, og verktøy som ICF har dette som utgangspunkt. Vi stiller spørsmålstegn ved om det virkelig står så dårlig til med skolen som Nordlandsforskning beskriver.

Slik avsnittet om PP-tjenesten er formulert kan det virke som om utvalget mener at individfokus ikke er ønskelig. Det er uklart hva som her menes, da dette står i motsetning til beskrivelsene om likeverdig opplæring i andre deler av utredningen.

Kapittel 9: Statlig spesialpedagogisk støttesystem

På side 113 står: "Statped, som langt på vei er organisert som sentre for spesifikke fagområder, kan (...) være mindre egnet til å ivareta sammensatt problematikk". Her vil vi bemerke at dette ikke er vår erfaring. Vi har hatt et mangeårig samarbeid med Tambartun kompetansesenter om mennesker med synshemming og autisme. Tambartun er faktisk et av

de meget få steder der det finnes høy kompetanse om autisme. På grunn av dette fikk Tambartun i en årrekke prosjektmidler fra Autisemeenheten for å videreutvikle sin kompetanse og gi tjenester til mennesker med autisme og synshemming over hele landet.

Vi har også hatt godt samarbeid med Møller kompetansesenter. Vi opplever at Møller heller ikke er ukjent med kombinasjonen døvhet og autisme, og vi har mottatt tjenester fra Møller knyttet til døve elever på vår skole. Videre mottar vi veiledning fra Andebu kompetansesenter der de også har kompetanse på autisme.

Vårt inntrykk er at elevgrunnlaget ved kompetansesentrene består av svært mange med store og sammensatte vansker. Det er for eksempel ikke mange blinde uten noen form for tilleggsvansker. Tjenestene vi har mottatt fra kompetansesentrene har vært godt tilpasset og til stor nytte. Samarbeidet har vært godt. Fra vårt ståsted er det ingen faglige grunner til å omorganisere tjenestene fra de ovenfor nevnte kompetansesentrene.

Det står på side 114 at ansvarsområdene til Statped, habiliteringstjenesten, BUP og PPT ikke er klart definert og avgrenset. Dette er vi enig i. Det er vanskelig å orientere seg, ikke minst for foreldre.

Kapittel 10: Andre kommunale og statlige tjenester

Her vil vi bemerke at habiliteringstjenesten har vært den faglige veiledningsinstansen som har gitt mest praktisk – pedagogisk veiledning knyttet til elever med autisme i Sør-Trøndelag (og i mange andre landsdeler). Er det slik det skal være, eller er dette egentlig et kommunalt ansvar? Dette blir ikke avklart i utredningen.

I 10.7 beskrives behovet for koordinering av tjenester. Dette behovet gjelder for svært mange mennesker med autisme i alle aldersgrupper. Utarbeidelse av individuelle planer har bare i mindre grad ført til en bedring på dette området for elever med autisme. Mennesker med autisme lider i dag under at tilbud ikke er koordinert. Det er heller ikke alltid slik at brukerperspektivet blir godt nok ivaretatt. På vår skole er det videre noen foreldre som ikke ønsker individuell plan fordi de opplever at planen ikke innebærer noen forpliktelser for tjenesteapparatet. Det er som det også beskrives i utredningen "...at planen ikke alltid oppfattes som forpliktende for tjenesteyter". Vi støtter denne erfaringen. Det er på alle måter, både personlig for den enkelte bruker, faglig og samfunnsøkonomisk viktig at tjenester blir samordnet.

Kapittel 11: Målgrupper

Her er det igjen beskrevet at skolen forklarer vansker som egenskaper hos individer. Vi opplever dette som holdninger fra en helt annen tid og stiller spørsmålstegn ved om dette virkelig kan være riktig. For elever med autisme kan vi for øvrig føye atskillig flere

strekpunkter til lista på side 133 over miljøfaktorer som fører til utvikling av problematferd. Dersom miljøet ikke er tilrettelagt for god ivaretagelse av det enkelte individet, fører dette svært ofte til problematferd for vår elevgruppe. På side 134 står: "Om vi kan tilrettelegge læringsmiljøer i skolen som elevene opplever som gode, er det sannsynlig at problematferd vil reduseres". Det kan vi skrive under på. Men man må ta høyde for at det som er et godt læringsmiljø for den ene ikke nødvendigvis er det for den andre. Det er den enkelte elev som er sin egen fasit.

På side 135 er mennesker med autismespekterforstyrrelser nevnt. Det gis en kort informasjon, men ingen opplysninger om hvilken plass de har i denne utredningen. Det er synd da flere av forslagene i utredningen vil få store konsekvenser for denne gruppa dersom de blir vedtatt.

Del III: Innledning

Dette er en påstand som står på side 151: "Et smalt fokus på grunnleggende ferdigheter og individuelle løsninger kan bringe raske forbedringer for noen, men vil på lengre sikt svekke befolkningens samlede kompetanse og bærekraft". Hva menes med "et smalt fokus" her? Hvordan kan "raske forbedringer for noen" føre til en svekkelse av befolkningens samlede kompetanse? Dersom individuelle løsninger anses som til skade for befolkningen, er målet å fjerne opplæringslovens kapittel 5?

Videre står det side 151: "Utvalgets hovedkonklusjon er at forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet overfor barn, unge og voksne med særskilte behov". Dette kan godt være riktig for mange, men her fremsettes dette som en påstand uten noen forbehold. Vi leser dette slik at mangfoldet i spesialundervisningen skal forsvinne. Resten av avsnittet inneholder påstander om at "tiltak som skal gjelde alle barn og unge" også er den beste måten å ivareta elever som inntil nå har fått vedtak om spesialundervisning. Vi mener at dette er en svært forenklet virkelighetsoppfatning, og vi er bekymret for elever der individuelle tiltak og tilrettelegginger anbefales av et samstemt fagmiljø. Vi opplever at et politisk prinsipp her kjøres fram på bekostning av de svakeste og mest sårbare elevene i den norske skolen.

Kapittel 12: Tilrettelagt opplæring i Danmark, Sverige og Finland

På side 142 står: "Andelen elever i særskolan har økt siden begynnelsen av 1990-årene da den var 0,8 prosent. Årsaker til dette angis å være at det har skjedd en økning av barn med autisme i særskolene". Økningen er stor – fra 0,8% til 1,4%, ikke langt unna en fordobling. Dette gjelder situasjonen i Sverige, og "særskole" betyr i denne sammenhengen som regel grupper som er organisert for elever med læreversker på ordinære skoler. Denne økningen av barn med autisme i "særskolan" er ikke nærmere forklart i utredningen.

Barn med autisme er en gruppe som har vært i sterk antallsmessig økning de siste årene, ikke bare i Sverige, men også i Norge og i andre land i verden vi kan sammenligne oss med.

Videre ser vi en sterk økning av barn med autisme i familier med bakgrunn fra afrikanske og asiatiske land. Ekspertene diskuterer om denne økningen skyldes at vår kunnskap er større når det gjelder denne gruppa, slik at de oftere får diagnose og de individuelt tilrettelagte tiltakene de har behov for og krav på, eller om økningen er reell. Trolig skyldes det en kombinasjon av ulike forklaringsmodeller. Erfaringene fra Sverige viser uansett at disse elevene har ført til store endringer i andelen elever som får sitt skoletilbud i "særskolan".

Kapittel 13: Tidlig innsats og forebygging

Her beskrives at læringsstøttende tiltak ofte settes inn for sent. Vi sier oss helt enige i dette. Tidlig innsats for barn med autisme (og andre) er avgjørende for god læring og utvikling. Vi er enige med utvalget i at dette ikke ivaretas godt nok i dag, og at noe må gjøres.

Videre beskriver utvalget at overganger mellom ulike tjenestetilbud, for eksempel fra barnehage til skole, må sikres på en bedre måte enn det som er tilfelle i dag. Dette er vi også helt enige i.

Utvalget presiserer at "Fokuset må ligge på mestring gjennom tiltak basert på det barnet kan, snarere enn på mangler og det som hemmer. En utvikling preget av mestringsopplevelser gir tillit til egne krefter og muligheter". Vi støtter fullt ut dette synet, og ser dette som et viktig utgangspunkt for all spesialundervisning.

Forslaget om innføring av "læringsboka" klarer vi ikke å ta stilling til da vi opplever at den er for utydelig definert.

Kapittel 14: Rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen

Her lurer vi på hvorfor ordet spesialundervisning skal erstattes av uttrykket "ekstra tilrettelegging i opplæringen". Er dette kun en lek med ord eller medfører dette en reell endring? Vi finner ikke noe svar på dette spørsmålet i teksten. Vi er derfor bekymret for at dette kan signalisere et ønske om å fjerne opplæringslovens kapittel 5 og dermed på sikt fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning. Dette vil være katastrofe for våre elever.

Vi er skeptiske til at IOP ikke lenger skal foreligge som et selvstendig dokument, men inngå i læringsboka. IOP er i dag et dokument som underskrives både av skole og foreldre, og IOP er dermed en kontrakt angående opplæringen for eleven for kommende skoleår. Vi mener at IOP derfor skiller seg ut fra andre opplysninger knyttet til elevens læring og utvikling. Vi mener det gir best oversikt for skole og foreldre at IOP fortsetter å være et selvstendig dokument slik det er i dag.

For våre elever er sakkyndig vurdering et viktig dokument. Barn med autisme vil vel som regel tilhøre den gruppa der sakkyndig vurdering uansett skal skrives fordi det ofte vil være avvik fra læreplanene.

Kapittel 15: Tilpassede og fleksible læringsløp

Her skriver utvalget følgende på side 175:

”Det er vanskelig å sikre meningsfylt arbeid for de ungdommene med omfattende behov som vil ha behov for et varig tilrettelagt arbeid.”

”Det har vist seg å være forholdsvis enkelt å finne arbeidsoppgaver som kan tilpasses ulike individuelle forutsetninger ved å ta kommunen og nærmiljøet i bruk som lærings-, praksis-, og arbeidsarena.”

Det står videre at kommunene kjenner godt til de ungdommene dette gjelder, og at behovene deres som regel er grundig kartlagt og beskrevet gjennom mange år. ”Dette innebærer at kommunene tidlig kan planlegge fremtidig arbeid etter endt videregående opplæring.”

Vi er helt enige i uttalelsene over. Vi har selv arbeidet med overgang til arbeidsliv den gangen vi hadde ansvar for videregående opplæring hos oss og har dermed erfaring med individuelle tiltak for å sikre tilgang til tilrettelagt arbeid. Vi kan imidlertid ikke se at de tiltakene som foreslås i kapittel 15 vil avhjelpe situasjonen for unge mennesker med autisme. Nok en gang kreves det spisskompetanse for å finne de gode tiltakene for enkeltindividerne.

Kapittel 16: PP-tjenesten og Statped tettere på

Innledningsvis vil vi si at vi gjerne vil ha tettere kontakt med både PPT og Statped i den grad de har relevant kompetanse i forhold til barn med autisme. I Trondheim er vi i den heldige situasjon at en av bydelene skal bygge opp spisskompetanse for barn med autisme. I den foreliggende utredningen står det at PPT skal ha kompetanse i forhold til lærevansker med høy forekomst. Autismen har ikke høy forekomst. Hva skjer i landets øvrige kommuner? Hvem skal ha kompetanse? Utredningen inneholder ingen forslag til hvor kompetansen i forhold til autisme skal plasseres og ivaretas innenfor Statpedsystemet. Hvordan skal man sikre at den kompetansen som allerede er bygd opp ikke forsvinner?

På side 179 står: ”Sikring av spisskompetanse: Noen vansker krever kompetanse som det ikke er realistisk at alle kommuner/fylkeskommuner kan ha. Denne kompetansen må ivaretas og videreutvikles innenfor regionsentrene”. Dette er vi enige i. Men samtidig er det vår erfaring gjennom samarbeid med Statped og kontakt med ulike foreldregrupper at det må være mulighet for at noen kompetansesentre kan ha landsdekkende ansvar for enkelte sjeldne diagnosegrupper. Dersom det er for eksempel 40 individer med en bestemt diagnose i hele Norge, og denne diagnosegruppen krever høyt spesialisert kompetanse på alle områder for at

prinsippet om likeverdighet kan ivaretas, må det være mulig å opprette kompetansemiljøer også for disse. Spisskompetanse utvikler man ikke alene, men gjennom kompetansebygging i et fagmiljø. Vi leser ingen steder i utredningen om hvordan kompetansebygging for de små gruppene skal ivaretas. Vi foreslår derfor at i de tilfeller der kompetansesentre har landsdekkende ansvar skal dette opprettholdes.

På side 182 står det om ”manglende tilgjengelighet og fleksibilitet, samt manglende samarbeid og samordning” som svakheter ved Statpedsystemet. Dette er ukjent for oss. Vi har ikke opplevd slike problemer i vårt samarbeid med Tambartun, Møller og Andebu.

På side 183 står det: ”Utvalgets forslag til ny organisasjonsstruktur er på makronivå. Beslutninger om for eksempel landsdekkende funksjoner og konsentrasjon av særskilt spisskompetanse ved enkelte regionsentre må gjøres senere”. Vi vil igjen bemerke at de små diagnosegruppene der et senter allerede i dag har landsdekkende ansvar, må få beholde sitt tilbud uforandret. Det er viktig å sikre at ingen mister sitt tilbud i kortere eller lengre tid som følge av en omorganisering.

Vi vil også bemerke at begrunnelsene for å opprettholde enkelte tilbud nærmest mot utvalgets egne prinsipper, ikke er gjort tydelige nok til at de er forståelige for oss. Dette gjelder for eksempel grunnskoletilbudet ved AKS der ”det per 2008 ikke er noen grunnskoleelever”, og Lillegården kompetansesenter med arbeidsområde læringsmiljø/problemadferd, der det gjentatte ganger i utredningen slås fast at dette er PPT sitt ansvarsområde på grunn av prinsippet om høy forekomst.

Kapittel 17: Helhet krever tverrfaglig og tverretattlig samarbeid

Vi er enige i at bestemmelser om individuell plan også skal hjemles i opplæringsloven og barnehageloven og at de ulike lovverk bør harmoniseres.

Brukermedvirkning i valg og utforming av tjenester framheves som et viktig prinsipp. Her må vi si fra om at mange foreldre til barn med autisme opplever at brukermedvirkning er et høyst uklart begrep. Foreldrene vet ikke hva brukermedvirkningen innebærer for dem. De foreldrene som ønsker størst grad av medvirkning beskriver at de møter barrierer i de fleste sammenhenger og at brukermedvirkning overhodet ikke er en realitet i dag. Dette begrepet bør defineres tydeligere for å unngå frustrasjoner og maktesløshet hos de familiene dette gjelder.

I forhold til IP står det side 191: ”Planprosessen er viktigere enn selve planproduktet, men de tiltak en er blitt enige om, må være forpliktende for tjenesteapparatet”. Da spør vi: Hvem har det siste ordet når man ikke oppnår enighet mellom brukeren og tjenesteapparatet? Hvor langt går brukermedvirkningen i et slikt tilfelle?

Vi har sett flere eksempler på at IP kan være utformet slik at den ikke kan fungere som et arbeidsredskap for de impliserte parter. Det kan være fordi den ikke har et framtidsperspektiv

og derfor ikke skisserer behovet for endring og utvikling, eller det kan være fordi den er for generell og ikke sier noe om konkrete mål og tiltak. Det er fremdeles et utviklingsarbeid som må gjøres før IP fungerer slik forskrift og veileder skisserer for samtlige tjenestemottakere som i dag har en IP.

Vi synes videre det er spennende å lese om Statped Nord og Helse Nord som nylig har inngått et tett samarbeid for å bygge kompetanse i forhold til autismespekterforstyrrelser. Vi håper at dette vil bringe gode resultater for denne regionen og håper i så fall at tilsvarende vil skje andre steder i landet.

Vi støtter utvalgets forslag om at ansvar for SFO etter 7.trinn må avklares.

Kapittel 18: Økt kompetanse på alle nivåer

I dette kapittelet finner vi heller ingen forslag om hvordan kompetanse skal sikres for barn med autisme.

Det står mye generelt om styrking av allmennlærerutdanningen. Denne styrkingen skal gjelde "...utfordringer og dilemmaer som har relativt høy forekomst". Våre elever med sine store og sammensatte behov faller utenfor her.

PPT skal styrke sin kompetanse på områder med høy forekomst. Våre elever faller utenfor også her.

Tambartun kompetansesenter har, som tidligere nevnt, kompetanse i forhold til autisme. Det står ingenting i utredningen om at denne kompetansen skal utnyttes i forhold til barn med autisme.

Kapittel 19: Økonomiske og administrative konsekvenser av utvalgets forslag

Utvalget mener at deres forslag vil føre til "...bedre læringsresultater og mindre behov for kostbare tiltak som i dag går til å kompensere i etterkant for systemfeil og svikt i utdanningssystemet", side 208. Vi finner ingen signaler om at dette vil skje for vår elevgruppe. Tvert imot vil tilbudet bli redusert i vesentlig grad ved at skoletilbudet ved Åsveien anses som en type tilbud som samfunnet ikke kan akseptere, ifølge utredningen.

Fortsatt side 208: "Omforming av retten til spesialundervisning er ikke ment som et sparetiltak, men erstattes av en annen form for rettighetsfesting som er mer målrettet og funksjonell og favner videre enn dagens spesialundervisning". Opplæringsloven foreslås endret. Endringen innebærer så vidt vi kan se en endring i ordlyd ved at ordet spesialundervisning forsvinner, rutinene for sakkyndig vurdering endres ved at ikke alle nødvendigvis får dette, og IOP skal skrives inn som en del av den foreslåtte læringsboka. For

elever med autisme ser vi ingen gevinster ved forslagene. Vi er tvert imot bekymret for at retten til spesialundervisning kan bli svekket som følge av utredningen.

Særmerknader

Det er mye i særmerknadene vi kan slutte oss til. Nedenfor nevner vi noen momenter vi spesielt vil trekke fram.

I særmerknad fra Tove-Lill Labahå Magga vil vi trekke fram følgende: På side 215 står: "Inkluderingsperspektivet fordrer forbedringer i opplæringa for alle". På side 216 står: "Spørsmål om tiltakene fungerer inkluderende eller ekskluderende, kan besvares ved å rette det til de det gjelder, og deres foresatte".

Videre skriver hun side 215 og 216: "Menneskerettighetsperspektivet og en rettighetsbasert tilnærming fordrer at fokuset rettes mot målsettinger som skal sikre et minoritetsvern og at en tar i bruk termen: 'positiv diskriminering' ". Når hun skriver om minoriteter, nevner hun både den samiske befolkningen og personer med funksjonshemming som eksempler på grupper der "positiv diskriminering" bør vurderes for å ivareta elevers spesielle behov. "Spesialundervisningsparagrafen er en form for positiv diskriminering som skal sikre at enkeltmennesker ikke blir skadelidende dersom opplæringssystemet svikter".

Videre vil vi slutte oss til særmerknaden fra Gidske Holck og hennes vurdering: "Utvalgets mandat har vært å ivareta et helhetsspektiv på tiltakskjeden. Ikke desto mindre er utredningen snevret inn slik at tiltakskjeden løper langs en smal barnehage-skole-PPT-staatped-akse". Hennes samfunnsperspektiv på begrepet inkludering er viktig å ha som grunnlag i enhver diskusjon knyttet til opplæring av barn og unge med autismespekterforstyrrelser.

Trondheim 10.10.09



Anne-Grethe Tøssebro

Fagleder, Åsveien skole og ressurscenter