

# Evaluering af Lolland Kommunes projekt 'Mindre specialundervisning' – en indsats for øget inklusion

2010

© 2010 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævn's anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Danmarks Evalueringsinstitut

Østbanegade 55, 3.

2100 København Ø

T 35 55 01 01

F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)

H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

# Indhold

<b>1</b>	<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>Evalueringsens formål</b>	<b>5</b>
<b>2.2</b>	<b>Metode</b>	<b>6</b>
2.2.1	Sparring på udviklingstegn	6
2.2.2	Udarbejdelse af indsats teorien	6
2.2.3	Gruppeinterview	7
2.2.4	Telefoninterview	8
2.2.5	Supplerende materialer fra Lolland Kommune	8
<b>2.3</b>	<b>Rapportens opbygning</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Anbefalinger til nye og fortsatte trin på vejen mod inklusion</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Projekt Mindre specialundervisning</b>	<b>11</b>
<b>4.1</b>	<b>Målgruppen</b>	<b>11</b>
<b>4.2</b>	<b>Støtteinitiativerne (indsatserne)</b>	<b>11</b>
<b>4.3</b>	<b>Indsats teorien</b>	<b>13</b>
<b>4.4</b>	<b>Terminologi</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>Inklusion i praksis</b>	<b>16</b>
<b>5.1</b>	<b>Specialundervisningskoordinatorerne</b>	<b>16</b>
5.1.1	En funktion med indkøringsvanskeligheder	16
5.1.2	Specialundervisningskoordinatorerne skabte fremdrift og gennemsigtighed	17
<b>5.2</b>	<b>Visitationsprocessen</b>	<b>18</b>
5.2.1	Den distriktsforankrede visitation	19
5.2.2	Udfordringer ved at visitere til gruppeintegrerede specialundervisningstilbud	20
<b>5.3</b>	<b>Pengene følger barnet</b>	<b>21</b>
<b>5.4</b>	<b>Et styrket netværkssamarbejde</b>	<b>23</b>
<b>5.5</b>	<b>Delkonklusion</b>	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>Resultater</b>	<b>25</b>
<b>6.1</b>	<b>Antallet af elever i segregerede tilbud</b>	<b>25</b>
<b>6.2</b>	<b>Elevernes sociale og faglige udvikling</b>	<b>26</b>
<b>6.3</b>	<b>Konsekvenser for lærernes handlekompetencer</b>	<b>28</b>
6.3.1	Lærernes handlekompetencer i undervisningen	28
6.3.2	Lærernes holdning til inklusion	30
6.3.3	Lærernes handlekompetence i forhold til forældrene	31
<b>6.4</b>	<b>Delkonklusion</b>	<b>31</b>

# 1 Forord

Området for specialundervisning er i disse år et centralt fokuspunkt i mange af landets kommuner. Baggrunden er at kommunerne har oplevet stigende udgifter til specialundervisningen, og at flere elever end nogensinde før i dag modtager undervisning i specialklasser eller på specialskoler.

I juni 2010 offentliggjorde KL, Finansministeriet og Undervisningsministeriet rapporten *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. Rapporten er udarbejdet af Deloitte Business Consulting og analyserer specialundervisningen i 12 udvalgte kommuner, heriblandt Lolland Kommune. Rapporten fokuserer på kommunernes ressourceforbrug, styring, PPR, lærerressourcer og inkluderende arbejdsformer. En af konklusionerne er at segregerede specialundervisningstilbud for mange elever ikke er en hensigtsmæssig tilrettelæggelse af specialundervisningen. Ifølge rapporten kan mange elever med fordel modtage specialundervisning uden at blive udskilt fra den almindelige folkeskole. En høj segregeringsgrad lægger derfor ifølge rapporten et unødigt pres på kommunens økonomi. Rapporten anbefaler at kommunerne iværksætter tiltag der forskyder specialundervisningen til den almindelige folkeskole gennem forskellige "mellemløst" for specialundervisning, fx enkeltintegration af elever.

Rapportens anbefaling om at iværksætte dels flere specialundervisningstilbud i relation til normalundervisningen, dels flere økonomiske incitamentter til inklusion ligger reelt på linje med de støtteinitiativer som Lolland Kommune igangsatte i 2008 i forbindelse med det øgede fokus på inklusion, et projekt ved navn Mindre specialundervisning. Lolland Kommune sætter i arbejdet med at øge inklusionen i folkeskolerne fokus på at styrke almenundervisningens læreres kompetencer til at rumme flere elever, på at øge anvendelsen af forskellige "mellemløst" for specialundervisningstilbud, såsom enkelt- eller gruppeintegrerede elever, og på at opbygge en økonomisk struktur som skaber incitament til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen.

Foruden viden om hvordan den konkrete specialundervisningsindsats har fungeret i Lolland Kommune, bidrager denne evaluering derfor med mere generel viden om hvilke styrker og udfordringer der kan ligge i implementeringen af og arbejdet med indsatsstyper som mange af landets kommuner i de kommende år forventes at komme i berøring med.

## 2 Indledning

Lolland Kommune fik i 2008, i lighed med 22 andre kommuner, tildelt satspuljemidler fra Undervisningsministeriet til at evaluere kommunens omlægning af specialundervisningsindsatsen. En omlægning der satte fokus på at styrke den inkluderende praksis i kommunens folkeskoler. Satspuljemidlerne var generelt øremærket til projekter der på forskellig vis havde til formål at resultere i mindre specialundervisning, styrket faglighed samt øget rummelighed og inklusion i folkeskolen. Kommunens øgede fokus på inklusion kaldes internt for projekt Mindre specialundervisning.

KL fik på vegne af Undervisningsministeriet ansvar for at sikre at de støttede skoleudviklingsprojekter blev fulgt af en forskerfølgegruppe. KL valgte Professionsinstituttet KLEO (KLEO) og Teori og Metodecentret (TMC) til at varetage denne følgeforskning. Begge centre er en del af Professionshøjskolen UCC. Lolland Kommune har derfor undervejs i projektet haft besøg af forskerfølgegruppen og har ligeledes afleveret tre beretninger af forskellig karakter om udviklingen i projektet til forskerfølgegruppen. Endelig forpligtede Lolland Kommune sig til at udarbejde en selvevaluering der beskrev resultaterne af projektet. På den baggrund bad Lolland Kommune Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere projekt Mindre specialundervisning og derved evaluere kommunens arbejde med at skabe øget inklusion i folkeskolen.

Evalueringen er gennemført af metodekonsulent Dorte Stage Petersen (projektleder), evalueringskonsulent Jais Brændgaard Heilesen og evalueringsmedarbejder Ida Berg Meyer.

### 2.1 Evalueringens formål

Denne evaluering fokuserer på den betydning omlægningen af specialundervisningsindsatsen og de enkelte støtteinitiativer har haft i perioden fra august 2008 til august 2010. EVA er bekendt med at der er sket ændringer i støtteinitiativerne fra skoleåret 2010/2011, men de er ikke inddraget i evalueringen. Evalueringen fokuserer derfor alene på de styrker, udfordringer, muligheder og begrænsninger som forskellige aktører i kommunen har oplevet som følge af den nye organisering og støtteinitiativerne fra august 2008 til august 2010.

Formålet med evalueringen er at bidrage med viden om hvad der faciliterer rummelighed og inklusion på skolerne i Lolland Kommune. Konkret har evalueringen skullet belyse følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvilken betydning oplever skolerne at den nye organisering af integreret specialundervisning har for deres handlekompetence til selv at imødekomme elevernes behov?
- Hvilke konsekvenser oplever skolerne at den nye organisering har for adgangen til rådgivning og tværfaglige løsninger?
- Hvilke styrker og udfordringer er forbundet med at visitering til integrerede specialundervisningstilbud foregår på skolerne?
- Hvordan har den nye organisering påvirket skolernes motivation til at inkludere elever med særlige behov?
- Hvordan trives eleverne, både dem der modtager integreret specialundervisning, og øvrige elever, i de integrerede tilbud?
- Hvordan er det muligt at iagttage rummelighed og inklusion på skolerne og i klasserne?

## 2.2 Metode

Evalueringen er tilrettelagt med inspiration fra tankegangen bag virkningsevaluering, og EVA har undervejs i evalueringen været med til at udarbejde en indsats teori for hvordan og hvorfor det øgede fokus på inklusion forventes at virke i praksis. Selve evalueringen er gennemført primært på baggrund af en række gruppe- og telefoninterview med specialundervisningskoordinatorer, souschefen i skolesektoren, skolechefer, afdelingsskoleledere, lærere og forældre til børn i inkluderende specialundervisningstilbud, men har også forholdt sig til supplerende materialer fra skolesektoren om udviklingen i elevtal og antallet af segregerede elever.

I de følgende underpunkter beskrives grundlaget for evalueringen kort.

### 2.2.1 Sparring på udviklingstegn

Lolland Kommune har som beskrevet fået tildelt satspuljemidler til at evaluere det øgede fokus på inklusion, projektet Mindre specialundervisning. Kommunen skulle i den anledning bidrage til den tværgående evaluering af samtlige 23 støttede skoleudviklingsprojekter som KL's forskerfølgegruppe står for. Lolland Kommune var forpligtet til at aflevere tre skriftlige beretninger. Den første var en beskrivelse af den omlægning og den indsats der skulle igangsættes. Den sidste var en samlet vurdering af udviklingen i projektet ud fra en række parametre som forskerfølgegruppen havde fastlagt. Den midterste afrapportering bestod af en beskrivelse af ni udviklingstegn – sociale og faglige – som lærerne i skoleåret 2009/2010 skulle vurdere de integrerede elevers udvikling og trivsel ud fra.

Formålet med udarbejdelsen af de ni udviklingstegn var at operationalisere Lolland Kommunes mål på kort sigt om at øge den sociale og faglige udvikling for de elever der gik fra et segregeret til et inkluderende specialundervisningstilbud. Det blev derved tydeligt, også i denne evaluering, hvilke direkte virkninger Lolland Kommune ønskede at det øgede fokus på inklusion skulle have for de integrerede elever, men også for deres klassekammerater og forældre. De ni udviklingstegn blev udarbejdet i september 2009 af de daværende fire specialundervisningskoordinatorer og souschefen i skolesektoren med sparring fra EVA. De ni udviklingstegn fremgår af projektets indsats teori, jf. kapitel 4.

Lærerne har i skoleåret 2009/2010 noteret elevernes udvikling i en logbog der blev indarbejdet i elevernes elevplaner. EVA har modtaget dels de udarbejdede logbøger, dels skolesektorens sammenfatning heraf til KL's forskerfølgegruppe i april 2010 og skolesektorens egen samlede opsamling i juni 2010. Skolesektorens sammenfatninger baserer sig dels på møder med specialundervisningskoordinatorer og afdelingsskoleledere, dels på en gennemgang af tegnskemaerne sammen med de lærere der har udfyldt dem.

### 2.2.2 Udarbejdelse af indsats teorien

En indsats teori er en model for *hvordan* og *hvorfor* man forventer at en indsats vil virke i praksis.

Når man evaluerer med afsæt i en indsats teori, kan man derfor spejle en indsats' virkning i praksis i de forventninger der på forhånd var til indsatsen. Formålet med udarbejdelsen af en indsats teori var derfor at få Lolland Kommune til at konkretisere *hvordan* og *hvorfor* den forventede at det øgede fokus på inklusion og ikke mindst de igangsatte støtteinitiativer (indsatser) ville føre til de ønskede langsigtede mål om dels at nedsætte antallet af segregerede specialundervisningstilbud i Lolland Kommune med 20 %, dels at nedsætte behovet for udredninger af elever til segregerede specialundervisningstilbud.

Indsats teorien har samtidig været det procesværktøj som EVA har struktureret og målrettet evalueringen ved hjælp af, og det procesværktøj som EVA har anvendt til at vurdere om der er behov for at justere eller ændre Lolland Kommunes indsats på specialundervisningsområdet. Indsats teorien har i evalueringen også været med til at vise hvordan det er muligt at iagttage rummelighed og inklusion på skolerne og i klasserne

Indsats teorien er udarbejdet på baggrund af det seminar som EVA holdt den 4. december 2009 i Maribo for en række skoleaktører fra Lolland Kommune. En del af seminaret fokuserede ydermere på at få operationaliseret det sidste af de kortsigtede mål om at styrke lærernes handlings-

kompetence. Ligesom de ni udviklingstegn fremgår operationaliseringen heraf af den endelige indsats teori.

Seminaret blev holdt med det formål dels at konkretisere og italesætte aktørernes forventninger til og antagelser om indsatsen og skabe en fælles forståelse af og et fælles sprog om kommunens anvendelse af begreberne rummelighed og inklusion, dels at operationalisere lærernes handlingskompetence.

Den udarbejdede indsats teori udtrykker ikke kun skolesektorens forventninger til og antagelser om hvordan støtteinitiativerne vil virke i praksis. Foruden skolesektorchefen og souschefen var også de fire skolechefer, de 14 afdelingsskoleledere, skolernes fire tillidsrepræsentanter, PPR-lederen og de daværende fire specialundervisningskoordinatorer inviteret til at deltage i seminaret. Udarbejdelsen af indsats teorien gav derved forskellige aktører mulighed for at udtrykke deres forventninger til hvordan indsatsen ville virke i praksis. Indsats teorien giver derved svar på hvad der ifølge kommunens skoleaktører faciliterer og udfordrer rummelighed og inklusion på skolerne og i klasserne.

Efter seminaret udarbejdede EVA en samlet indsats teori der beskriver forudsætningerne, indsatsen, de identificerede "trin på vejen" og de kortsigtede og langsigtede mål. Indsats teorien blev sendt til souschefen, de fire specialundervisningskoordinatorer og PPR-lederen. Disse personer havde ansvaret for at sende indsats teorien til høring hos de andre deltagere fra seminaret. På baggrund af deres skriftlige input fik EVA tilrettet indsats teorien som herefter har været pejlemærket for evalueringens fokus.

### **2.2.3 Gruppeinterview**

EVA gennemførte den 23.-25. august 2010 en række gruppeinterview med specialundervisningskoordinatorerne, med skoleledelserne, med lærere og med forældre til børn i specialundervisningstilbud i Lolland Kommune. Interviewene varede en time, med undtagelse af gruppeinterviewene med lærerne der varede halvanden time.

#### **Interview med specialundervisningskoordinatorerne**

På evalueringstidspunktet var der ikke længere fire specialundervisningskoordinatorer ansat i Lolland Kommune. Det skyldtes den omlægning kommunen havde valgt at gennemføre af specialundervisningskoordinatorfunktionen ved indgangen til skoleåret 2010/2011. For at kunne give et kvalitativt billede af hvordan indsatsen med de fire specialundervisningskoordinatorer havde fungeret indtil da, blev gruppeinterviewet gennemført med deltagelse af både den siddende specialundervisningskoordinator Tine Gerdøe-Frederiksen og to tidligere specialundervisningskoordinatorer. Det var Annette Rasmussen der i dag er konstitueret skolechef på Søndre Skole, og lærer Jørgen Kopytko.

#### **Skoleinterview**

EVA gennemførte interview på alle fire skoler i Lolland Kommune. Hver skole blev repræsenteret ved én af afdelingerne. De deltagende afdelinger var:

- Ravnsborgafdelingen (Nordvestskolen)
- Byskoleafdelingen (Fjordskolen)
- Rødbyhavnafdelingen (Søndre Skole)
- Blæsenborgafdelingen (Maribo Skole)

På hver skole blev der gennemført et gruppeinterview med skolechef og afdelingsskoleleder, et gruppeinterview med lærere og et gruppeinterview med forældre til børn i specialundervisningstilbud. På grund af manglende fremmøde blev der imidlertid ikke gennemført forældreinterview på Blæsenborgafdelingen, og til forældreinterviewet på Ravnsborgafdelingen blev der kun gennemført interview med én forælder. Hovedparten af de forældre som EVA interviewede, fremstod ressourcestærke. Dette sammenholdt med de få deltagende forældre gør det svært at sikre at vi kvalitativt har fået afdækket hele spændvidden i forældrenes oplevelse af hvad omlægningen af specialundervisningsindsatsen og det øgede fokus på inklusion har betydet for deres barn. På den baggrund er interviewene med forældrene kun inddraget som et forældreperspektiv i

analysen. EVA har i alt talt med samtlige 4 skolechefer, 4 afdelingskoleledere, 15 lærere og ni forældre.

#### **2.2.4 Telefoninterview**

EVA gennemførte to opfølgende telefoninterview. Et med souschef i skolesektoren Lissi Håkansson og et med den siddende specialundervisningskoordinator Tine Gerdøe Frederiksen. Begge interview varede ca. 45 minutter. Interviewet med Lissi Håkansson blev gennemført med henblik på at få redegjort for og uddybet baggrunden for og intentionerne med det øgede fokus på inklusion. Interviewet med Tine Gerdøe-Frederiksen blev gennemført med henblik på at indhente supplerende oplysninger dels om den oprindelige, dels om den fremadrettede specialundervisningskoordinatorfunktion.

#### **2.2.5 Supplerende materialer fra Lolland Kommune**

Lolland Kommune har siden 2008 registreret alle de elever som er visiteret til vidtgående specialundervisning, og fører hver måned statistik over ændringer og flytninger. EVA har modtaget Lolland Kommunes samlede opgørelser over udviklingen i antallet af elever i et specialundervisningstilbud – integreret såvel som segregeret. Opgørelserne er fra 1. juli 2010 og viser derved udviklingen i antallet af integrerede og segregerede specialundervisningstilbud fra skoleåret 07/08 til 09/10. De angivne data har været med til at belyse om målsætningen om at nedbringe antallet af elever i segregerede specialtilbud med 20 % er nået.

EVA har ligeledes modtaget en beregningsmodel og en samlet udgiftsoversigt for skoleåret 2010/2011 der viser ressourcetildelingen til skolerne pr. elev både i almenundervisningen, i integrerede tilbud og i segregerede tilbud.

### **2.3 Rapportens opbygning**

Foruden dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler:

Kapitel 2 indeholder de opmærksomhedspunkter som EVA har opstillet på baggrund af evalueringen. EVA formulerer i alt 10 forslag til hvordan specialundervisningsindsatsen i Lolland Kommune kan forbedres. Anbefalingerne peger grundlæggende på at det største udviklingspotentiale ligger i at få skabt en bedre dialog og afklaring om rammerne for inklusion.

Kapitel 3 gennemgår mere detaljeret hvad der ligger i projekt Mindre specialundervisning og dermed i kommunens øgede fokus på inklusion. Kapitlet beskriver således målgruppen, støtteinitiativerne (indsatserne), den udarbejdede indsatssteori og den anvendte terminologi i forhold til de enkelt- og gruppeintegrerede specialundervisningstilbud.

Kapitel 4 og 5 er de to analysekapitler. I kapitel 4 analyserer EVA hvordan de fire støtteinitiativer (indsatser) har fungeret i forhold til at styrke en inkluderende praksis på kommunens folkeskoler. Kapitel 4 forholder sig konkret til implementeringen af specialundervisningskoordinatorfunktionen, af den decentrale visitation og nye visitationsproces, af den nye økonomimodel for specialundervisningsområdet hvor "pengene følger barnet", og af netværk inden for og mellem skolerne om specialpædagogik og -undervisning. Kapitel 5 analyserer om der med de igangsatte støtteinitiativer og det øgede fokus på inklusion er opnået de resultater som er listet i indsatssteorien. Analysen ser især på om kommunen har nået at indfri dels det langsigtede mål om et fald på 20 % i antallet af elever i segregerede tilbud, dels de kortsigtede mål om at styrke den sociale og faglige udvikling blandt eleverne og om at styrke lærernes handlekompetencer.

# 3   **Anbefalinger til nye og fortsatte trin på vejen mod inklusion**

Det øgede fokus på inklusion har været nyt for mange lærere. Alligevel er der på tværs af skolerne og aktørniveauer en positiv og konstruktiv tilgang til inklusionstanken, men også en erkendelse af at der er behov for at skabe plads til og mulighed for at udvikle disse kompetencer. Det er derfor en udfordring i forhold til støtteinitiativerne at de reelt endnu ikke har haft tid til at blive ordentlig implementeret. Der er behov for at få skabt ro om de enkelte støtteinitiativer hvis målsætningerne skal indfris. Der er således på baggrund af evalueringen fortsat grund til at antage at de igangsatte initiativer kan understøtte en mere inkluderende praksis.

Med henvisning til de eksisterende 16 "trin på vejen" som er opstillet i indsats teorien for kommunens øgede fokus på inklusion, giver EVA nedenfor sin vurdering af hvilke supplerende eller fortsatte "trin på vejen" Lolland Kommune kan arbejde med for at øge graden af inklusion i skolevæsenet. De nedenstående anbefalinger har karakter af opmærksomhedspunkter og fremtræder ikke i prioriteret rækkefølge, men er hver for sig vigtige at forholde sig til.

## **Skab klarhed om visitationsprocessen og de faglige og pædagogiske begrundelser for inklusion**

En større klarhed og åbenhed om de faglige og pædagogiske begrundelser for de enkelte inkluderende specialundervisningstilbud, om de økonomiske rammer og om visitationsprocessen – herunder hvordan sagsgangen i visitationsprocessen kan optimeres uden at der gives køb på den ensartede og systematiske praksis – vil skabe større legitimitet og forståelse af inklusionsindsatsen, især blandt lærere og forældre. Det vil ligeledes styrke lærernes handlekompetencer i forhold til inklusion og modvirke oplevelsen af at der ligger besparelser frem for faglige argumenter bag de integrerede specialundervisningstilbud.

## **Søg en større ensartning i de gruppeintegrerede tilbud**

Analysen tyder på at en mere vellykket inklusion på skolerne og i klasserne forudsætter at de integrerede grupper bliver mere homogene. Gruppedannelserne er således en udfordring som skolerne fortsat har brug for hjælp til at håndtere, og ikke mindst har de brug for at afklare hvordan de økonomiske rammer kan støtte processen. Udfordringen består især i at afveje geografiske og sociale hensyn over for faglige hensyn. EVA vurderer at en større ensartethed samtidig kan styrke lærernes handlekompetencer og gøre dem bedre i stand til at have øje for de forskellige problemstillinger der knytter sig til forskellige målgrupper og diagnoser og derved også til den konkrete gruppe.

## **Skab bedre handlemuligheder når inklusion ikke lykkes**

EVA vurderer at lærernes motivation for at inkludere en bredere kreds af elever vil styrkes hvis de får adgang til bedre handlemuligheder og til opfølgning i de tilfælde hvor inklusionen ikke lykkes i praksis. Det kunne eksempelvis være gennem muligheder for en hurtigere reevaluation. Det er forventningen at hvis lærerne oplever at det er let at reevaluere, vil de være endnu mere åbne over for at afprøve et specialundervisningstilbud.

## **Styrk den faglige indsigt i specialpædagogik**

Analysen viser at lysten til at inkludere en bredere kreds af elever hænger tæt sammen med følelsen af at have redskaberne til at løfte opgaven. Et fortsat, løbende og bredt fokus på opkvalificering af både ledelse og lærere synes derfor at være en forudsætning for at almenlærerne kan løf-

te den specialpædagogiske opgave. Lærerne mangler især indsigt i specialpædagogik, herunder forskellige typer af diagnoser og adfærdsmønstre hos elever med særlige behov. Lærerne mangler også kendskab til relevante materialer og it-løsninger som kunne give ro og struktur i vanskelige situationer.

### **Fokuser på at sikre skoleledelsernes opbakning til inklusion**

EVA vurderer at en væsentlig forudsætning for projektets fremadrettede succes er at justeringer og nye tiltag sker i tæt dialog med skolernes ledelser. Det er meget vigtigt for arbejdet at skolerne hver især føler ejerskab og medbestemmelse i forhold til projektet så skolernes ledelse selv kan gå forrest i arbejdet for inklusion.

### **De fysiske rammer skal muliggøre inklusion**

Fysisk rummelighed er for Lolland Kommune en forudsætning for inklusion på skolerne og i klasserne. EVA vurderer i den sammenhæng at der fortsat er behov for at fokusere på de fysiske rammer. Det gælder blandt andet mulighederne for flere grupperum, skillevægge mv. der kan forbedre rammerne og mulighederne for specialtilbuddene i dagligdagen.

### **Forbedr kommunikationen og dialogen om inklusion**

Der er blandt lærere og til dels blandt skolechefer og afdelingsskoleledere en meget forskellig forståelse dels af begrebet inklusion, dels af formålet med og indholdet i de gruppeintegrerede tilbud. Hvad er de faglige og pædagogiske begrundelser for inklusion, hvad vil det sige at inkludere nogen, og hvordan gribes det an i praksis? Den manglende dialog gør lærerne usikre på hvilket undervisningstilbud de gruppeintegrerede elever forventes at få. Endelig er lærerne usikre på *hvilke* elever der skal inkluderes, og om de fremover skal inkludere *alle*. Lærerne har derfor brug for en klarere afgrænsning af hvilke elever der skal inkluderes og ikke segregeres.

### **Tydeliggør inklusionsindsatsens sammenhæng med andre mål for skolevæsenet**

EVA vurderer at det vil hjælpe lærerne at få præciseret det øgede fokus på inklusion i relation til andre krav til lærernes undervisning. Mange lærere er optaget af nationale test og af at eleverne skal leve op til de nationale trin- og slutmål. Inklusionsindsatsen foregår derfor ikke i et vakuum i lærernes bevidsthed, men sætter dem i et dilemma hvor de skal forsøge at balance mellem klare faglige krav og inklusion.

### **Skab et styrket fokus på forældresamarbejdet**

Skoleaktørerne oplever selv at et løbende og aktivt forældresamarbejde er en forudsætning for at opnå succes i de integrerede specialundervisningstilbud. På evalueringstidspunktet oplevede ingen af skoleaktørerne imidlertid at der havde været et øget fokus på forældrearbejdet. Lolland Kommune har efterfølgende fra skoleåret 2010/2011 tildelt 10 timer til hver lærer til et udvidet og fleksibelt skole-hjem-samarbejde. EVA anbefaler at kommunen fastholder det styrkede fokus. Lolland Kommune kunne samtidig overveje mulighederne for at skolerne kunne facilitere netværk mellem forældre med børn med problemstillinger der ligner hinanden.

### **Udnyt de eksisterende kompetencer**

Der er i Lolland Kommune allerede sat en række initiativer i gang for at efteruddanne lærere og derved give lærerne både en bedre forståelse af inklusion som begreb og konkrete værktøjer til undervisningen. Erfaringerne med skolernes netværkssamarbejde viser dog også at det er væsentligt at skolerne overvejer hvordan de kan blive bedre til at bringe de kompetencer i spil der allerede findes på skolerne. Skolerne kan blandt andet overveje hvordan de skaber sammenhæng mellem de almene specialundervisningstilbud og de gruppe- og enkeltintegrerede elever.

## 4 Projekt Mindre specialundervisning

Under overskriften Mindre specialundervisning valgte Lolland Kommune i 2008 at sætte fokus på at øge inklusion af elever i specialundervisningstilbud i kommunens folkeskoler. I forbindelse med det øgede fokus lancerede Lolland Kommune en række initiativer der skulle hjælpe kommunens skoleaktører med at skabe rammerne for en mere inkluderende indsats.

Der er henholdsvis to langsigtede og tre mere kortsigtede mål med den inkluderende indsats. De to langsigtede mål går på at nedbringe antallet dels af elever i segregerede specialtilbud med 20 % på tre år, fra skoleåret 08/09 til skoleåret 10/11, dels af elever der kræver vidtgående specialundervisning i segregerede tilbud gennem en mere inkluderende praksis på kommunens skoler. De tre kortsigtede mål som skal være med til at indfri de langsigtede mål, handler om at skabe bedre fysiske rammer for rummelighed og inklusion på kommunens skoler, at styrke lærernes handlekompetencer gennem øget faglighed og at øge den sociale og faglige udvikling for elever i integrerede specialundervisningstilbud. Målsætningerne kan genfindes i den indsats-teori der er opstillet for den inkluderende indsats. Indsats-teorien beskrives mere indgående i afsnit 4.3.

Målsætningen om en mere inkluderende praksis blev gjort gældende fra skoleåret 2008/2009 og førte i første omgang til en ændret visitationspraksis og økonomimodel samt til ansættelsen af fire specialundervisningskoordinatorer. Ændringerne på specialundervisningsområdet var imidlertid ikke de eneste ændringer som Lolland Kommunes skolevæsen oplevede fra skoleåret 2008/2009. Foruden ændringerne på specialundervisningsområdet har skolerne i Lolland Kommune i samme periode også skullet forholde sig til en kommunalreform og en ny skolestruktur. Fra skoleåret 2008/2009 blev de 13 skoler lagt sammen til fire med dertil ændrede ledelsesstrukturer. Samtidig blev nogle specialskoler nedlagt, mens almenskoler fik etableret segregerede specialklasserækker på deres matrikler. Hensigten med at igangsætte projektet samtidig med disse ændringer var at skolevæsenet i den nye Lolland Kommune skulle forsøge at samordne skolernes praksis på specialundervisningsområdet og derved skabe et ensartet specialundervisningstilbud i hele Lolland Kommune.

### 4.1 Målgruppen

Fokuseringen på en øget inklusion er primært rettet mod elever i indskoling og på mellemtrinnet der uden en særlig målrettet indsats risikerer at få et nedsat udbytte af undervisningen eller at blive henvist til specialtilbud i segregerede klasser og afdelinger. Målgruppen rummer også elever med svage sociale, faglige og/eller kulturelle kompetencer og elever med adfærdsvanskeligheder som vanskeligt kan inkluderes og rummes i almenundervisningen. Målgruppen er dermed elever der uden et vidtgående tilbud ikke kan modtage undervisning i en normalklasse.

### 4.2 Støtteinitiativerne (indsatserne)

Som en del af arbejdet med at understøtte en mere inkluderende praksis på folkeskolerne i kommunen iværksatte skolesektoren i Lolland Kommune ved indgangen til skoleåret 2008/2009 fire forskellige initiativer.

Der blev først og fremmest ved indgangen til skoleåret 2008/2009 ansat fire specialundervisningskoordinatorer i nyoprettede stillinger, en på hver skole. Af stillingsbeskrivelsen fremgår det at 60 % af arbejdstiden skulle gå med at koordinere og udvikle skolens integrerede specialundervisningsindsats, mens de sidste 40 % skulle gå til undervisning i specialcentret eller til koordinering af skolens segregerede tilbud. Det var således tanken at specialundervisningskoordinatorerne

skulle bevare følingen med praksis. Specialundervisningskoordinatorerne fik også tildelt den faglige ledelse af den distriktsvisiterede specialundervisning og fik plads i skolernes visitationsudvalg. Formålet med oprettelsen af specialundervisningskoordinatorfunktionen var at den skulle fungere som bindeled mellem skolesektoren, skolernes specialcentre og skolernes ledelse. Specialundervisningskoordinatorerne skulle være med til at opbygge den integrerede specialundervisning på de enkelte skoler og styrke skolerne organisatorisk så eleverne blev placeret i de bedst mulige tilbud lokalt.

For det andet blev den specialpædagogiske indsats forankret i de fire nye skoledistrikter, og fra skoleåret 2008/2009 overgik visitationen til den integrerede specialundervisning derved til skolerne. Forventningen fra skolesektorens side er at de ved at forankre den integrerede specialundervisning på de enkelte skoler kan forbedre kvaliteten af specialundervisningstilbuddene i kraft af at beslutningskompetencen er rykket tættere på elevernes hverdag. Dette kobler sig samtidig til et ønske i skolesektoren om i højere grad at kunne tilrettelægge specialundervisningsindsatsens arbejde ud fra et princip om det mindst mulige indgreb. Ønsket er således at flest muligt får tilbudt et integreret enkelt- eller gruppetilbud i det skoledistrikt de bor i.

For det tredje besluttede skolesektoren i Lolland Kommune ud fra devisen "pengene følger barnet" at lade de økonomiske midler følge de børn der overgår fra segregerede tilbud til enkelt- eller gruppeintegrerede tilbud i almenundervisningen. Tilsvarende følger ressourcerne de børn der skifter til segregerede tilbud. Tanken bag dette er fra skolesektorens side at skabe et økonomisk incitament til at integrere grupper af elever i almenundervisningen, da den ekstra bevilling gør det muligt at ansætte en specialundervisningslærer til støtte for den integrerede gruppe. Skolerne bliver konkret tildelt 88.000 kroner ekskl. moms ekstra for hvert barn i et gruppeintegreret tilbud. Hertil kommer almenbevillingen på 50.000 kroner ekskl. moms som skolerne modtager pr. elev på skolen. I alt modtager skolerne derved 138.000 kr. ekskl. moms pr. elev i et gruppeintegreret tilbud, men kan også miste samme bevilling hvis eleven visiteres til et segregeret specialundervisningstilbud. Til sammenligning koster det Lolland Kommune 119.000 kr. ekskl. moms at have et barn i et segregeret specialundervisningstilbud. Det er på baggrund af disse beregninger at skolesektoren i Lolland Kommune påpeger at omlægningen af specialundervisningsindsatsen ikke er foretaget af sparehensyn, men på grund af faglige overvejelser om at et integreret specialundervisningstilbud kan være det bedste for eleven – både fagligt og socialt.

Endelig lagde skolesektoren op til at der blev etableret en række netværk inden for specialundervisningsområdet med det formål at styrke videndelingen og udbrede informationer om specialundervisning på alle niveauer af skolevæsenet. I første omgang var det målet at der blev skabt et netværk mellem de nyansatte specialundervisningskoordinatorer og PPR. Herudover var det hensigten at specialundervisningskoordinatorerne dels skulle opbygge et netværk mellem de respektive ledere på deres skoler, dels skulle opbygge netværk på tværs af skolerne ved at styrke samarbejdet mellem skolernes specialundervisningscentre.

Skolesektoren i Lolland Kommune valgte ved indgangen til skoleåret 2010/2011 at justere de oprindelige støtteinitiativer. Det betød at specialundervisningskoordinatorfunktionen blev omlagt til én fuldtidsstilling som er centralt placeret i kommunen, og at tildelingen af økonomiske midler til de segregerede tilbud blev justeret. Tidligere blev skolernes bevilling reguleret hver måned. I dag sker det to gange om året. For at skabe yderligere sikkerhed om den økonomiske ramme er der fortsat dialog mellem skolesektoren og skolerne om muligheden for at justere rammen en gang årligt i stedet for. En anden ændring er at den samlede ressource til specialundervisningstilbud fra skoleåret 2010/2011 er lagt ud til skolerne. Før skoleåret 2008/2009 lå både visitationen og den samlede ressource til specialundervisningstilbud alene på kommunalt niveau. Foruden ændringen i de oprindelige støtteinitiativer har skolesektoren i Lolland Kommune ved indgangen til skoleåret 2010/2011 lanceret en række yderligere støtteinitiativer. Med afsæt i indsats teorien har skolesektoren dels lanceret en toårig kompetenceudviklingsplan, dels tildelt hver lærer 10 timer til et styrket skole-hjem-samarbejde. Af centralt betalte midler indeholder kompetenceudviklingsplanen en række kurser der fokuserer på at skabe en fælles pædagogisk udvikling på skolerne i forhold til klasserumsledelse, anerkendelse, sammenhæng og arbejdsmiljø og undervisningsmiljø. Herudover er der afsat midler til ugekurserne De mangfoldige børn og Dansk på de ældste trin, diplommo-

dulerne AKT og Individ og specialpædagogik foruden læsevejlederuddannelser. Indsatsen med at skabe en inkluderende praksis er derved også en indsats i forandring.

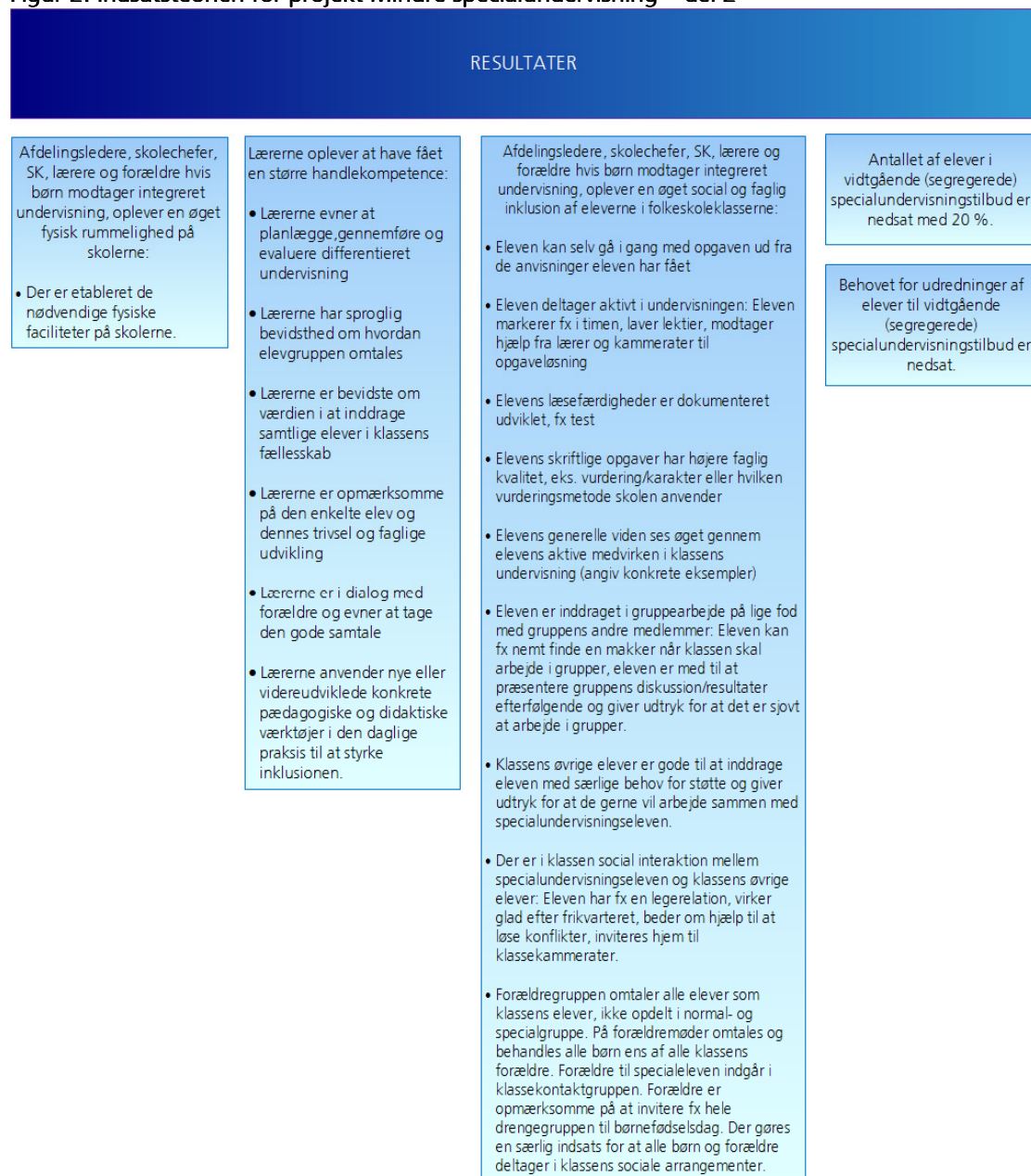
## 4.3 Indsatsteorien

Evalueringen af Lolland Kommunes indsats for inklusion (projekt Mindre specialundervisning) har som beskrevet taget udgangspunkt i de antagelser og forventninger som Lolland Kommune opstillede for hvordan og hvorfor indsatsen forventedes at virke i praksis. Figur 1 og 2 viser den indsatsteori som EVA udarbejdede på baggrund af input fra deltagerne på seminaret den 4. december 2009 i Maribo.

Figur 1: Indsatsteorien for projekt Mindre specialundervisning – del 1



Figur 2: Indsatsteorien for projekt Mindre specialundervisning – del 2



På grund af ændringen i indsatsen fra skoleåret 2010/2011 er den beskrevne indsats i indsatsteorien reelt forældet, da EVA gennemfører sin evaluering i august 2010. I lyset af at ændringen skete så tæt på evalueringstidspunktet, vurderer EVA dog at det ikke ændrer på forudsætningerne for at vurdere implementeringen af indsatsen og af de identificerede "trin på vejen". Det er derfor antagelserne og forventningerne i denne indsatsteori som de kommende analysekapitler skal læses på baggrund af.

## 4.4 Terminologi

Lolland Kommune opererer med fire kategorier af specialundervisningstilbud. Den første kategori er den almene specialundervisning, de *hvide* tilbud, hvor elever med tilhørsforhold til almenundervisningen modtager særligt tilrettelagt støtte i et eller flere fag, fx i form af supplerende undervisning i læsning. Den anden kategori er de gruppeintegrerede eller *blå* tilbud hvor elever gives vidtgående specialundervisning med en tilknyttet støttelærer i en gruppe på 5-6 elever. Gruppen er tilknyttet en almindelig klasse, men gives særlig støtte svarende til 22 lektioner om ugen. Den tredje kategori er de enkeltintegrerede eller *lilla* tilbud for elever der på trods af alvorlige vanskeligheder kan følge undervisningen i en almindelig klasse. Disse elever kan tildeles individuel støtte svarende til minimum 12 undervisningslektioner om ugen. Den fjerde kategori er segregerede eller *røde* tilbud. De segregerede tilbud retter sig mod børn hvis faglige og sociale vanskeligheder ikke gør det muligt for dem at benytte et integreret tilbud, og som derfor modtager vidtgående specialundervisning i en specialklasse. En specialklasse består typisk af seks elever og en klasselærer.

# 5 Inklusion i praksis

Som det fremgår af indsats teorien, er et af de udpegede "trin på vejen" mod en mere inkluderende praksis i Lolland Kommune at organisationsændringerne skal være kendt af samtlige aktører der er berørt af dem. I dette kapitel analyserer EVA om aktørerne dels generelt kender til indsatsen for inklusion, dels mere specifikt kender de enkelte støtteinitiativer til at fremme inklusionen, såsom ansættelse af specialundervisningskoordinatorer og den nye ressource model. Kapitlet analyserer herunder hvordan de konkrete støtteinitiativer har fungeret i forhold til den samlede indsats for en øget inklusion på kommunens skoler.

Generelt har skolechefer og afdelingsledere et godt kendskab både til det øgede fokus på inklusion og til de enkelte støtteinitiativer. Lærerne er bekendt med politikernes og skolesektorens overordnede målsætning om at inkludere flere elever i klasserne, men savner konkret information om det grundlæggende formål hermed. Lærerne har også et begrænset kendskab til hvilke konkrete ændringer der er blevet iværksat som følge af det øgede fokus på inklusion. Det gælder blandt andet også hvilke ressource mæssige ændringer det har medført. Endelig har forældrene kun i mindre grad hørt om det øgede fokus på inklusion og kender slet ikke til de enkelte støtteinitiativer. Kun få af de interviewede forældre har været i kontakt med specialundervisningskoordinatorerne, så heller ikke ad den vej har de haft berøring med eller fået kendskab til støtteinitiativerne. Forældrene er heller ikke bekendt med de fremadrettede ændringer af specialundervisningskoordinatorfunktionen.

Fleere skolechefer og afdelingsskoleledere oplever selv at de har arbejdet på at informere især lærerne om ændringerne og de initiativer der er igangsat for at styrke inklusionen, men de peger også på at det tager tid før lærerne bliver fortrolige med alle ændringer af fx visitationsprocedurer. På en skole oplever lærerne også at de ikke har været informeret godt nok fra starten om de nye specialundervisningstilbud, herunder hvilket tilbud "blå" elever skal have. Det har ført til at der i projektet på en skole blev oprettet en særlig klasse til "blå" elever, hvilket skolen efterfølgende "fandt ud af (...) ikke var meningen".

I de følgende afsnit analyserer EVA aktørernes kendskab til og oplevelse af indsatsen for inklusion og de igangsatte støtteinitiativer.

## 5.1 Specialundervisningskoordinatorerne

Et centralt støtteinitiativ var oprettelsen af fire nye specialundervisningskoordinatorstillinger i kommunen. Fra 2008 fik fire personer ansvar for at udvikle og koordinere skolernes integrerede specialundervisningsindsats. Herudover blev de tildelt den faglige ledelse af den distriktsvisiterede specialundervisning, og de fik plads i skolernes visitationsudvalg. De var tilknyttet hver sin skole. Især organiseringen med de nye specialundervisningskoordinatorer var tænkt som et støtteinitiativ til at forbedre oplevelsen hos skoleledelserne og blandt lærerne af at have adgang til rådgivning og tværfaglige løsninger.

I dette afsnit undersøger EVA hvordan specialundervisningskoordinatorerne blev oplevet af de øvrige aktører, og hvilken virkning initiativet har haft dels på skolernes praksis, dels på lærernes handlekompetencer til at imødekomme behovene hos de integrerede elever.

### 5.1.1 En funktion med indkøringsvanskeligheder

Specialundervisningskoordinatorfunktionen nåede i projektperioden aldrig at blive stabiliseret. Det skyldtes især en stor udskiftning blandt specialundervisningskoordinatorerne. Lolland Kom-

mune har således siden 2008 haft i alt syv forskellige specialundervisningskoordinatorer ansat, og i perioder har én specialundervisningskoordinator dækket ikke kun én, men to skoler. Udskiftningerne skyldes sygdom, pension, opsigelser, og en enkelt specialundervisningskoordinator er fra skoleåret 2010/2011 blevet konstitueret skolechef på Søndre Skole. Indtil da var vedkommende ellers den eneste tilbageværende specialundervisningskoordinator fra 2008. Både lærere og ledere har oplevet at denne manglende kontinuitet har gjort det svært at få igangsat og udfoldet alle de opgaver der var tiltænkt specialundervisningskoordinatorfunktionen. Mange af de identificerede "trin på vejen" knytter sig således til dem.

Ud over udskiftninger på posterne som specialundervisningskoordinator viser evalueringen også at den ledelsesmæssige konstruktion med inddragelse af specialundervisningskoordinatorerne i skoleledelsen har givet indkøringsvanskeligheder på flere af skolerne. På linje med de andre ledelsesrepræsentanter refererede de fire specialundervisningskoordinatorer til deres skolechef, men alt efter hvilken skolechef de refererede til, oplever specialundervisningskoordinatorerne imidlertid at deres funktion blev anvendt meget forskelligt. Den største udfordring lå i at deres stilling som specialundervisningskoordinator ikke var en fuldtidsstilling, og at den kun skulle udgøre 60 % af deres arbejdstid. Modsat intentionen brugte de imidlertid ikke resten af deres ansættelsestid på undervisning i specialcentret eller som koordinator for skolens segregerede tilbud. Som følge af deres placering i ledelsesteamet tildelte skolechefen dem ofte opgaver der relaterede sig til den daglige drift frem for det specialpædagogiske felt. Specialundervisningskoordinatorerne lagde derved ekstra arbejdstid i ledelsen. En specialundervisningskoordinator fortæller at vedkommende eksempelvis har været med til at udarbejde nye personalepolitikker for skolen. Lærerne oplever også at specialundervisningskoordinatoren i nogle tilfælde havde for travlt til at indgå i fx forebyggende indsatser eller situationsbestemt sparring.

På flere af skolerne oplever lærerne at specialundervisningskoordinatoren havde svært ved at finde sin rolle i forhold til den øvrige ledelse når det gjaldt beslutningskompetence. For lærerne betød det at de blev usikre på hvem de skulle henvende sig til – skolechefen, afdelingsskolelederen eller specialundervisningskoordinatoren. Denne problematik blev især vanskeliggjort af at specialundervisningskoordinatoren ikke befandt sig fast på de enkelte afdelinger, men flyttede rundt mellem skolens forskellige afdelinger. Mange lærere henvendte sig derfor i det daglige til deres afdelingsskoleleder, men de oplevede indimellem at afdelingsskolelederen ikke følte at vedkommende kunne svare dem uden først at have henvendt sig til enten specialundervisningskoordinatoren eller skolechefen.

Den nye ledelsesstruktur og udskiftningerne blandt specialundervisningskoordinatorerne har derfor været med til at skabe en del uro om specialundervisningskoordinatorstillingen. Som en skolechef påpeger, så nåede stillingerne aldrig til en reel driftssituation. Det har betydet at den ikke i alle tilfælde har nået at bundfælde sig i hverken ledernes eller lærernes bevidsthed og praksis. Det har også betydet at funktionen reelt ikke har fungeret længe nok til at udfylde og igangsætte dels alle aspekterne i stillingsbeskrivelsen, dels alle de "trin på vejen" den var tiltænkt ansvar for ifølge indsatsteorien.

### **5.1.2 Specialundervisningskoordinatorerne skabte fremdrift og gennemsigtighed**

Når der ses bort fra de to hovedudfordringer der blev skitseret i forrige afsnit, det vil sige den manglende kontinuitet og konstruktionen med placeringen i ledelsesteamet, havde både lærerne og skoleledelserne en meget positiv oplevelse af specialundervisningskoordinatorerne og mulighederne i funktionen.

På ledelsesniveau bemærker en skolechef at specialundervisningskoordinatorens tilknytning til alle skolens afdelinger skabte sammenhæng, hvilket gjorde det nemmere at tænke i tilbud på tværs af skolens afdelinger. Derudover hæfter samme skolechef sig ved at specialundervisningskoordinatorerne havde et kendskab til de enkelte elever, hvilket kvalificerede grundlaget for at træffe beslutninger om hvilket vidtgående specialundervisningstilbud der ville være optimalt for eleven. En anden ledelsesrepræsentant hæfter sig ved at specialundervisningskoordinatoren på deres skole havde fungeret som en frontkæmper for en mere inkluderende praksis. Specialundervisningskoordinatoren havde dermed været med til at synliggøre og fastholde fokus på mulighederne for en inkluderende praksis.

Mange lærere oplever også at de havde fået råd og vejledning om specialundervisning af specialundervisningskoordinatoren. I nogle tilfælde oplever de også at specialundervisningskoordinatorerne havde været tilgængelige som hjælp til "brandslukning" i kritiske situationer, og flere lærere havde fået konkret støtte til arbejdet med integrerede grupper. I modsætning til afdelingskolelederen oplever lærerne at specialundervisningskoordinatoren kunne hjælpe og svare dem uden først at skulle indhente viden andre steder fra. De mest positive lærere var dog fra afdelinger hvor de havde oplevet at specialundervisningskoordinatoren var tilgængelig og fysisk tilstedeværende i det daglige. En lærer fortæller blandt andet at "man kunne gå til hende med alt hvad der var foregået den dag, hun havde altid overskud til at give et godt råd hvad enten man var låst fast eller havde et konkret problem".

En fordel ved specialundervisningskoordinatorerne var for lærerne at de havde både kendskab til det enkelte barn, daglig kontakt med lærerne og kendskab til systemet og hele visitationsprocessen, bl.a. fordi de sad i skolens visitationsudvalg. Gennem specialundervisningskoordinatoren kunne lærerne derfor få både information om og indblik i sagsbehandlingen. Lærerne fremhæver særligt at specialundervisningskoordinatoren var en naturlig kontaktperson der kunne skabe fremdrift i processer omkring børn med særlige behov. Specialundervisningskoordinatorerne blev derfor et positivt bindeled til ledelsen, til visitationsprocesserne og i enkelte tilfælde også til forældrene. For lærerne oplever ofte sagsbehandlingen fra den første bekymring til det endelige specialundervisningstilbud som meget langstrakt og uigennemskuelig. De oplever at det kan være svært at få indsigt i hvordan processen skrider frem, og ikke mindst at få begrundelser for det endelige valg af specialundervisningstilbud – især hvis det eksempelvis går imod tidligere konklusioner.

En lærer fortalte under EVA's besøg som eksempel herpå om en elev der var blevet visiteret fra et segregeret til et gruppeintegreret tilbud. Lærerne på skolen var meget uenige i vurderingen af at eleven kunne inkluderes i et gruppeintegreret tilbud på skolen. De berørte lærere holdt derfor et møde med konsulenten for det segregerede område og skolens specialundervisningskoordinator. Resultatet af mødet blev at det blev anbefalet at tilbyde eleven et enkeltintegreret tilbud frem for et gruppeintegreret tilbud. Beslutningen blev truffet op til en sommerferie, men efter sommerferien fik lærerne at vide at eleven alligevel ville starte i et gruppeintegreret (blåt) tilbud på skolen. Eksemplet er et af flere på at lærerne ikke oplever at få nogen begrundelser fra skolesektoren eller visitationsudvalget for hvorfor et konkret valg er truffet. I de tilfælde var lærerne meget glade for at kunne gå til specialundervisningskoordinatoren og få snakket forløbet igennem med vedkommende. Vi analyserer konsekvenserne af at lærerne oplever at blive dårligt informeret om de pædagogiske og faglige begrundelser for de valg der træffes, i afsnit 5.3 om lærernes handlekompetencer.

## 5.2 Visitationsprocessen

Et andet støtteinitiativ er at visitationen til de integrerede tilbud er blevet forankret i de fire skole-distrikter i Lolland Kommune. Specialundervisningskoordinatorerne blev tildelt ledelsesansvar for distriktsvisitationen, og de skulle dermed koordinere tilbuddene til de enkelte elever.

Skolesektoren i Lolland Kommune implementerede undervejs i projektet en procedure der beskriver en fast visitationspraksis. Formålet med den nye og faste visitationsprocedure er at bidrage til en mere systematisk og ensartet fremgangsmåde på tværs af kommunens skoler. Det skyldes at både de tidligere 13 skoler og de tidligere kommuner havde en forskellig og i mange tilfælde ikke fast praksis for visitation til specialundervisningstilbud.

Den nye visitationsproces betyder at der forud for PPR's vurdering og distriktsvisitationen skal afholdes en åben rådgivning og et dialogmøde. Den åbne rådgivning foregår mellem den/de relevante lærere og PPR-psykologen. Formålet med den åbne rådgivning er at få PPR-psykologens vurdering af hvad der bl.a. kan gøres på skolen/afdelingen og i den enkelte lærers undervisning inden man beslutter sig for at tage yderligere skridt. På det efterfølgende dialogmøde deltager forældre, PPR-psykologen, lærere, skolechef og evt. en ungerådgiver, en pædagog eller andre relevante parter i det konkrete tilfælde. Formålet med dialogmødet er dels at indsamle de forskel-

lige parter perspektiver på eleven, dels at beslutte om der skal foretages en udredning. Hvis det er tilfældet, udfylder lærerne et indstillingskema til PPR, og PPR foretager en udredning af eleven. På baggrund af udredningen behandles eleven i skolernes visitationsudvalg. I skolernes visitationsudvalg sidder skolechef/afdelingskoleleder, specialundervisningskoordinator og PPR-psykologen. I første omgang behandler skolens visitationsudvalg udredningen med henblik på at tilbyde eleven et integreret tilbud. Hvis elevens behov er mere vidtgående, sendes udredningen til behandling i kommunens centrale visitationsudvalg.

Det skal nævnes at skolesektoren forud for skoleåret 2010/2011 har valgt at gøre det muligt at slå dialogmødet og den åbne rådgivning sammen til ét "PPR-møde". Skolesektoren begrundede ændringen dels med et ønske om at imødekomme skolernes behov for at forkorte processen frem mod selve visitationen, dels med at det er skolesektorens oplevelse at PPR's mere konsultative rolle i den åbne rådgivning ikke har fungeret godt i praksis. PPR's rolle har i denne undersøgelse ikke været et særskilt fokuspunkt, og der er med afsæt i de gennemførte samtaler heller ikke grundlag for at gå nærmere ind i en vurdering af PPR. Undersøgelsen forholder sig derfor ikke til den fremadrettede ændring.

De følgende afsnit ser på hvilke styrker og udfordringer der har været forbundet med at visiteringen til integrerede specialundervisningstilbud foregår på skolerne, herunder også de udfordringer skolerne oplevede med gruppedannelsen.

### **5.2.1 Den distriktsforankrede visitation**

Forankringen af visitationen til de integrerede tilbud på skolerne har ifølge de interviewede parter budt på både fordele og udfordringer. En umiddelbar fordel er at beslutningen om elevens tilbud er flyttet tættere på de lærere der skal inkludere eleven i almenundervisningen. Desuden har specialundervisningskoordinatoren som koordinerer processen, konkret viden om de enkelte sager og om hvilke tiltag der er forsøgt forud for visitationen.

For både skoleledelserne, specialundervisningskoordinatorerne og skolesektoren er en af udfordringerne at skolerne fortsat griber visitationen forskelligt an. Specialundervisningskoordinatorerne oplever især at det er forskelligt hvordan skolecheferne og afdelingslederne deltager i visitationsprocessen. Forskellene betyder at der endnu mangler sikkerhed for at visitationsprocessen altid følges. Både lærere og specialundervisningskoordinatorer har således i projektperioden oplevet at der i nogle tilfælde ikke lå en konkret PPR-vurdering eller anden dokumentation til grund for elevens tilbud, hvilket dog primært skyldtes en tidligere uens praksis på skolerne. En skolechef fortæller også at en af afdelingerne på skolen havde modtaget elever i vidtgående tilbud fra andre skoler uden at der lå en udredning til grund for deres tidligere tilbud. I situationen havde skolen i første omgang valgt at tildele den nødvendige støtte selvom det gik ud over den økonomiske ramme, men skolechefen understreger at det ikke er en holdbar løsning i længden.

Den økonomiske ramme for de vidtgående tilbud er som beskrevet i indledningen ligesom visitationen lagt ud til skolerne. Det har koblet visiteringen til de vidtgående – både integrerede og segregerede – specialundervisningstilbud tæt sammen med skolernes generelle økonomi. Flere aktører har fået indtryk af at den samlede decentrale økonomiske ramme ligger fast, og at de ikke kan visitere flere elever til specialundervisningstilbud når rammen er brugt. Ifølge skolesektoren skal skolerne i den nye model ganske rigtigt forsøge at holde sig inden for den samlede økonomiske ramme i antallet af specialundervisningstilbud. Men ifølge både skolesektoren og den nuværende specialundervisningskoordinator er det en udbredt misforståelse at skolerne ikke kan visitere flere elever når deres lokale økonomiske ramme er brugt. Men de erkender at det ikke desto mindre er en misforståelse som har skabt en del frustration, og som har fået aktørerne til at opleve økonomiske udfordringer ved visiteringen til specialundervisningen. Formålet med at udmelde en økonomisk ramme var i stedet at skabe et incitament blandt specialundervisningskoordinatorerne og skolerne til løbende at evaluere og vurdere elevernes faglige tilbud på baggrund af lærernes statusrapporter.

Lærerne oplever som beskrevet tidligere at visitationsprocessen er lang og tung. Lærerne er frustrerede over at det ofte tager et helt skoleår før de er i stand til at tilbyde en elev et specialundervisningstilbud. Problemet knytter sig ifølge dem til at det tager tid og forsinker processen at

inddrage PPR i to møder. Det skyldes dog blandt andet også at der har været ubesatte psykologstillinger. Fremadrettet har Lolland Kommune allerede imødekommet denne kritik ved at give mulighed for at lægge den åbne rådgivning og dialogmødet sammen. Endelig kan de skriftlige indstillinger frustrere lærerne hvis de ikke føler at deres faglige anbefalinger bliver medtaget i den efterfølgende visitation.

Skolesektoren vurderer overordnet at den decentrale visitation har fungeret fornuftigt, om end der stadig er lokale forskelle på hvordan der visiteres. Vurderingen er primært begrundet med at decentraliseringen ikke har medført en stigning i antallet af visitationer i kommunen som helhed. Derudover er det skolesektorens oplevelse at de enkelte visitationsudvalg har taget opgaven på sig, og at udvalgenes arbejde har fungeret godt i forhold til både pædagogiske og faglige hensyn i de enkelte sager. Til gengæld oplever lærerne ikke at de har fået en bedre indsigt i visitationsprocessen på trods af decentraliseringen. Dette forhold analyseres senere i rapporten.

En skolechef peger på at forløbet tæt på skolens hverdag giver især forældrene en fornemmelse af kvalitet, da beslutningerne bliver truffet af folk med kendskab til eleven. Dette er også udgangspunktet for forældrene selv, men nogle oplever derudover at samspillet med skolerne og processen frem mod et tilbud har været en frustrerende oplevelse. En del af frustrationerne lægger sig til de segregerede tilbud som deres børn tidligere har været i, mens andre udtrykker frustration over visitationsprocessen. En forældregruppe på en af skolerne udtrykte i samtalen med EVA at "det kræver ressourcestærke forældre at have et resourcesvagt barn". Flere forældre beskriver at de selv har været nødt til at være meget opsøgende for at komme i dialog med skolen om både barnets udvikling og det konkrete tilbud. Mange af forældre er således gået aktivt ind i en dialog med skolen for at forbedre børnenes tilbud, og et forældrepar havde på egen hånd taget kontakt til et ordblindeinstitut for at få råd og vejledning. Forældrene oplever at det kræver en stor indsigt i deres barns diagnose og behov både generelt på skolen og hos den enkelte lærer for at kunne inkludere barnet socialt og fagligt. De oplever også at det er nødvendigt at være synlig i den samlede forældregruppe for at aflive eventuelle myter om børnenes behov og adfærd.

### **5.2.2 Udfordringer ved at visitere til gruppeintegrerede specialundervisningstilbud**

Gruppeintegrerede specialundervisningstilbud er et nyt specialundervisningstilbud for hovedparten af Lolland Kommunes skoler. Én skole har erfaring med og tradition for at tilbyde gruppeintegreret specialundervisning, men for de tre andre skoler er det en ny praksis. Det er således nyt at der arbejdes med integrerede grupper i alle kommunens skoler. Både specialundervisningskoordinatorerne, skoleledelserne og lærerne fremhæver dog at gruppedannelsen er en af de største udfordringer.

Skolernes ledelser udtrykker sig grundlæggende positivt om det øgede fokus på inklusion, og på tre ud af de fire skoler udtrykker skoleledelserne sig også positivt om de integrerede grupper. Skoleledelserne og specialundervisningskoordinatorerne oplever dog at det er svært at afveje hensynet til elevernes nærhed til skolen med det relevante tilbud. I mange tilfælde findes det relevante undervisningstilbud ikke på den skoleafdeling eleven enten går på eller bor i nærheden af. Alle skoler oplever gruppedannelsen som en udfordring, men det er mest udtalt på to af skolerne. Den ene skole oplever store udfordringer på grund af store geografiske afstande mellem afdelingerne. Her fortæller skoleledelsen at der kun har været få gruppedannelser på tværs af afdelingerne som er lykkedes. Det skyldes især manglede ressourcer til at køre eleverne i bus mellem afdelingerne og at denne ressource er adskilt fra ressourcen til de integrerede tilbud. Det betyder også at skolerne overvejer om forældrene kan pålægges den ekstra transportudgift. På den anden af de skoler der oplever de største udfordringer, peger skoleledelsen og lærerne især på udfordringer i forbindelse med at skolen omfatter både by- og landafdelinger. Eleverne på byskolerne kan opleve sociale udfordringer ved et skoletilbud på landet og omvendt.

Skoleledelserne og lærerne på de to andre skoler fortæller dog at de har haft gode erfaringer med at flytte eleverne fysisk mellem deres afdelinger. I tråd med hensigten har det givet dem mulighed for at danne mere ensartede grupper hvor elevernes behov bedre kan tilgodeses. Skoleledelsen på en af disse to skoler fortæller også at forældrene umiddelbart har været glade for løsningen, men påpeger også at det har krævet en god dialog med de berørte forældre. Og selv på

disse skoler har det ikke været problemfrit at forsøge at lave ensartede og homogene integrerede grupper.

I praksis medfører bl.a. hensynet til den umiddelbare nærhed at de integrerede grupper på flere af skolerne er blevet sammensat af børn med meget forskellige problemer og diagnoser. Lærerne på en af skolerne beskriver at de integrerede grupper kan bestå af børn med fx ADHD, indlæringsvanskeligheder og Aspergers syndrom. De mange forskellige diagnoser i én integreret gruppe oplever lærerne som en stor udfordring i det daglige. Selv med en støttelærer er det ifølge lærerne nærmest umuligt at tilgodese alle eleverne i den integrerede gruppe når de har så forskellige behov såvel fagligt som socialt – for ikke at nævne behovene blandt de resterende elever i klassen.

Støttemidlerne og støttelæreren er primært blevet brugt i dansk, matematik og engelsk, mens andre fag har måttet undvære ekstra støtte. Det skyldes at skoleledelserne ikke har oplevet at de har råd til at have støttelærer i alle fag. Det kan blandt andet skyldes at de integrerede grupper er for små. I gennemsnit skal de integrerede grupper være på fem-seks elever for at den medfølgende ressource kan finansiere støttelæreren. Det betyder ikke nødvendigvis at alle grupper skal være på fem-seks elever, men at skolen som helhed i gennemsnit skal have fem-seks elever per integreret gruppe. Men en gruppe på fem-seks specialelever kan på afdelinger med små klassekvotienter også bevirke at den integrerede gruppe udgør op mod 30 % af klassens elever. Dette har lærerne konkrete eksempler på, og især i de tilfælde er det oplevelsen at de integrerede grupper krævede meget af læreren.

Der er på baggrund af både skoleledelsernes, lærernes og specialundervisningskoordinatorernes oplevelser fortsat behov for en mere ensartet praksis. Specialundervisningskoordinatorerne peger i den sammenhæng på at det er vigtigt at få skabt konsensus blandt skoleledelserne om hvordan forhold som behov og geografi skal vægtes. Som det er i dag, erkender en af specialundervisningskoordinatorerne også at de ikke altid er gode nok til at finde det fagligt bedste tilbud til eleverne.

### 5.3 Pengene følger barnet

Et tredje initiativ til at understøtte en inkluderende praksis på skolerne er igangsat ud fra deisen "pengene skal følge barnet". Det betyder at de økonomiske midler følger eleverne. Det gælder hvad enten de går fra almenundervisning til specialundervisning eller omvendt.

Skolernes bevilling til almenundervisningen er årligt 45.000-50.000 kr. ekskl. moms per elev (afhængigt af klassetrin). En elev i et gruppeintegreret tilbud udløser både de 45-50.000 kr. ekskl. moms og en årlig tillægsbevilling på 88.000 kroner ekskl. moms. I alt tildeler skolesektoren skolerne op til 138.000 kr. ekskl. moms for hver elev de har i et integreret specialundervisningstilbud. Til sammenligning koster en elev i en specialklasse skolesektoren 119.000 kroner om året.<sup>1</sup> Skolesektorens formål med indførelsen af den nye økonomimodel er at skabe et økonomisk incitament til at integrere grupper af elever i almenundervisningen. Den ekstra bevilling skal efter planen finansiere ansættelsen af en specialundervisningslærer til støtte for en integreret specialundervisningsgruppe.

Det fremgår af analysen at der mangler klarhed ude på skolerne om hvilke ressourcer de får tildelt når de inkluderer en elev i et gruppeintegreret specialundervisningstilbud på skolen. Faktisk er skolerne, herunder både lærere og ledere, uenige om hvilke ressourcer de får tildelt i forbindelse med et gruppeintegreret specialundervisningstilbud. Nogle taler om at de bliver tildelt et ekstra timetal pr. elev, men nævner så forskellige timetal som 2,9; 3,7 eller 4 timer ekstra per elev. Andre mener at de får tilført 20 ekstra timer til en klasse. Kun en enkelt anfører en fast bevillingsramme, men der er oplevelsen at der bliver givet 78.000 kr. ekskl. moms per elev.

<sup>1</sup> Sammenligningen er mellem integrerede grupper på 5-6 elever og specialklasser på 5-6 elever. Udgiften til elever i centerklasser varierer mellem 203.000 – 234.000 per elev, mens elever i heldagsskole på Fjordrækken koster 349.000.

Som det fremgår af skolesektorens opgørelser, følger der reelt flere ressourcer med de elever der modtager et integreret tilbud, end med dem der modtager et segregeret tilbud. Skolerne får altså flere midler per gruppeintegreret specialundervisningselev end specialskolerne får per elev i segregerede tilbud. Alligevel oplever mange skoleledelser og lærere at ressourcerne til at inkludere de gruppeintegrerede elever ikke slår til.

Det var fra projektets start planen at skolerne kunne ansætte en fuldtidsansat speciallærer hvis de organiserede og sammensatte integrerede grupper med minimum fem elever. Skolerne oplever dog ikke at fem bevillinger er tilstrækkeligt til at dække udgifterne når de trækker de nødvendige udgifter til vikardækning, sygdom og barsel fra. Det fik skolesektoren til at foreslå skolerne at de i stedet sammensatte grupper med op til seks elever. Derved ville de ekstra udgifter være dækket. Men som beskrevet tidligere er det i praksis vanskeligt for skolerne at sammensætte grupper på fem-seks elever med ensartede behov når de også tager hensyn til geografisk nærhed og sociale relationer blandt eleverne. Resultatet er på flere skoler blevet uensartede grupper, og en gruppestørrelse på seks specialundervisningselever gør ikke denne udfordring lettere for skolerne. Det er forventningen at en større ensartethed i grupperne kan gøre lærerne skarpere på de forskellige problemstillinger der knytter sig til forskellige målgrupper og diagnoser og derved også til den konkrete gruppe.

Fleere lærere lægger også vægt på at en støttelærer på fuld tid kun er berammet til at deltage i 22 undervisningslektioner om ugen i klassen. Resten af støttelærers tid går til det øvrige arbejde såsom forældresamarbejde og forberedelse. Det betyder at læreren har timer i klassen hvor der ikke er tilknyttet en støttelærer. Hertil kommer at støttelæreren bliver prioriteret til bestemte fag.

Fleere lærere og skoleledelser peger på at støttelæreren ikke er den eneste udgift der er forbundet med det øgede fokus på inklusion på skolerne, og de mener flere steder ikke at skolerne er gearret til den øgede integration. Det gælder dels de fysiske rammer, dels lærernes specialpædagogiske kompetencer. På flere skoler oplever de at der er et grundlæggende behov for fysiske forbedringer i form af ekstra skillevægge og særskilte grupperum før inklusionstankegangen kan føres ud i livet. De arbejder derfor på at forbedre netop de fysiske rammer, men det koster også penge. Og fordi de fysiske rammer ikke var på plads fra starten, bemærker en afdelingskoleleder også at det har betydet "blod, sved og tårer" i projektets første år. I forhold til lærernes kompetencer understreger specialundervisningskoordinatorerne og flere af skoleledelserne at der er behov for at investere i at opkvalificere lærerne i almenundervisningen på det specialpædagogiske felt. Det betyder bl.a. at nogle lærere har brug for tilbud om konkret støtte og vejledning i form af fx supervision. Det er ikke specialundervisningskoordinatorerne og skoleledelsernes oplevelse at de medfølgende ressourcer giver mulighed for den nødvendige opkvalificering. Som det fremgår af indsats teorien, var det imidlertid også tanken at specialundervisningskoordinatorerne skulle have tid til og mulighed for at give lærerne en del af denne efterlyste kompetenceudvikling og supervision. Det er imidlertid tydeligt at dels den manglende stabilitet i funktionen, dels de ledelsesopgaver som specialundervisningskoordinatorerne blev inddraget i, har betydet at denne vejledning ikke kom til at fungere.

På længere sigt forudser specialundervisningskoordinatoren dog også en anden økonomisk udfordring der ikke knytter sig til hverken støttelærere, fysiske rammer eller faglig opkvalificering, men til gruppedannelsen. En ting er at få sat fokus på at sammensætte mere homogene grupper, men det er også vigtigt at skolerne bliver ved med løbende at evaluere de sammensatte grupper og tilbud og vurdere om eleverne fortsat har behov for det støttetilbud de befinder sig i. Specialundervisningskoordinatoren peger nemlig på at når grupperne først er etableret, repræsenterer eleverne også en ekstra økonomisk ressource. Specialundervisningskoordinatoren forudser på den baggrund at nogle skoler kan blive tilbageholdende med at ændre et elevtilbud. Hvis en elev overgår fra et gruppeintegreret tilbud til et almentilbud, betyder det færre ressourcer. Det økonomiske incitament til at inkludere elever i almenundervisningen risikerer derved imod hensigten at fastholde nogle elever som reelt burde overgå til almenundervisningen, i et specialundervisningstilbud.

## 5.4 Et styrket netværkssamarbejde

Det sidste støtteinitiativ har været at styrke netværkssamarbejdet på tværs af skolerne for at øge udvekslingen af viden og af idéer. I forbindelse med projektet blev der etableret et netværk mellem de fire specialundervisningskoordinatorer og PPR. Formålet var at specialundervisningskoordinatorerne sammen med PPR, og i nogle tilfælde skolesektoren, skulle udveksle idéer og gode erfaringer på tværs af skolerne. Derudover skulle specialundervisningskoordinatorerne sammen med skoleledelserne udbrede de gode idéer fra netværket og understøtte faglig sparring og udvikling i de enkelte specialcentre.

Specialundervisningskoordinatoren peger på at det centrale netværkssamarbejde havde væsentlige udfordringer. En af netværkets primære opgaver var at få homogeniseret skolernes praksis på specialundervisningsområdet, og dermed også Lolland Kommunes specialundervisningstilbud. Det lykkedes dog ikke. Det skyldtes især at de fire specialundervisningskoordinatorer varetog varierende opgaver på de enkelte skoler, og at de havde et meget forskelligt samarbejde med skolecheferne. Det blev på den måde svært for dem at finde et fælles fodslag, og de havde hver især ikke lige let ved at engagere skolecheferne i arbejdet. Som et eksempel peger de på at der var forskelle på hvor ofte skolecheferne deltog i overleveringsmøder og i selve visitationsprocesserne. Men specialundervisningskoordinatorerne havde også selv forskellige personlige tilgange til hvordan stillingen skulle udfyldes, og til hvilken vej kommunens praksis burde følge. De peger derfor selv på at der manglede en koordinator af det centrale netværk til at sikre en overordnet styring af i hvilken retning skolernes praksis skulle ensartes. Skolesektoren har undervejs i projektet forsøgt at udfylde denne rolle ved at deltage i netværksmøderne, men det er alligevel ikke specialundervisningskoordinatorernes oplevelse at der har været en tilstrækkelig klar retning. Og i det vakuum har skolecheferne og specialundervisningskoordinatorerne haft for stor frihed til at sætte deres eget præg på hvordan visitationsprocessen skulle implementeres og følges i praksis og derved gjort det svært at bruge hinanden som ét netværk. Endelig blev netværkssamarbejdet præget af den løbende udskiftning blandt specialundervisningskoordinatorerne. Udskiftningerne gjorde det derfor også vanskeligt at opnå kontinuitet og fælles forståelse i gruppen.<sup>2</sup>

Foruden det centrale netværk var det også meningen at specialundervisningskoordinatorerne skulle være med til at starte netværksaktiviteter på tværs af både afdelinger og skoler. Specialundervisningskoordinatorerne oplever at der i projektets forløb er startet netværk mellem specialcentrene på nogle afdelinger, men ikke på tværs af skolerne. Ingen af de lærere EVA interviewede, har dog erfaring med eller kendskab til nogen netværksaktiviteter på specialundervisningsområdet. Netværkssamarbejdet mellem skolerne og specialcentrene blev bl.a. påvirket af at specialundervisningskoordinatorerne flere steder varetog ledelsesopgaver og i mindre grad end tiltænkt havde tid og plads til faglig fordybelse.

En af specialcentrenes primære opgaver er at varetage de almene eller *hvide* specialundervisningstilbud. En del af intentionen med netværkssamarbejdet er at styrke specialcentrene og få specialcentrenes kompetencer mere i spil på de enkelte skoler. Den nuværende specialundervisningskoordinator oplever imidlertid at de relevante kompetencer i specialcentrene kun i ringe grad bliver bragt i spil i forhold til de gruppeintegrerede elever. Skolerne har nemlig været usikre på om det vil modarbejde hele idéen med de gruppeintegrerede tilbud hvis de begynder at tilbyde disse elever almen specialundervisning og derved i nogle tilfælde tager dem ud af almenundervisningen. Formålet med de gruppeintegrerede elever er jo netop at give eleverne en tilknytning til almenklassen og klassens undervisningsforløb. Og hvis de vælger at give eleverne almen specialundervisning, er de så i praksis i gang med at segregere? Den nuværende specialundervisningskoordinator peger i den sammenhæng på at hvis elever i den almene undervisning kan tilbydes almen specialundervisning og fortsat blive opfattet som en del af almenklassen, så bør det tilbud også kunne gælde de integrerede specialundervisningselever. Ikke desto mindre synes det u hensigtsmæssigt at der ikke i højere grad trækkes på kompetencerne i specialcentrene. EVA vurderer på den baggrund at Lolland Kommune med fordel kunne afklare hvad specialundervisning er i et alment miljø, hvordan bl.a. specialcenterets kompetencer kan komme bedre i spil i

<sup>2</sup> Det centrale netværk mellem specialundervisningskoordinatorerne og PPR er i dag ændret som følge af omlægningen af specialundervisningskoordinatorfunktionen.

forhold til gruppeintegrerede elever, og hvordan der kan skabes større sammenhæng mellem forskellige typer af specialundervisningstilbud.

## 5.5 Delkonklusion

Den øgede fokus på inklusion førte til konkrete ændringer i skolernes organisering af specialundervisningsindsatsen. Det er dog ikke alle de igangsatte støtteinitiativer som fremstår lige tydeligt for alle aktører i kommunens skolevæsen.

En forudsætning for at nå de opstillede målsætninger er ifølge indsatsteorien at skolernes ledelse bakker op om projektet. Analyserne peger på at der er behov for at forbedre kommunikationen og informationen om projektet på alle niveauer. Det er fortsat vigtigt at skoleledelserne – og ikke mindst skolecheferne – bakker op om projektet og tager ejerskab til og oplever medbestemmelse i forhold til projektet. Det er derfor en væsentlig forudsætning for projektets fremadrettede succes at justeringer og nye tiltag sker i tæt dialog med skolecheferne og skolesektoren, ellers er det for usikkert om skolernes ledelse kan gå forrest og viderefremidle tiltagene til skolerne.

Erfaringerne med specialundervisningskoordinatorerne på skolerne viser et stort behov for sparring og rådgivning i lærernes arbejde med at inkludere både enkelte elever og grupper i klasserne, ligesom der er et fortsat behov for tværfaglige løsninger. Tilbagemeldingerne fra særligt lærerne viser dog at tanken med specialundervisningskoordinatorer på de enkelte skoler var god. Det var således ikke konstruktionen der var forkert, men manglende kontinuitet i stillingen, netværkssamarbejdet koordinatorene imellem og de nye ledelseskonstruktioner på skolerne der var medvirkende til at funktionen ikke fungerede efter hensigten. Specialundervisningskoordinatorfunktionen har fortsat sin berettigelse og et arbejde med at skabe en ensartet visitationsproces, et mere ensartet specialundervisningstilbud på tværs af kommunens skoler og stærkere tværfaglige netværk og løsninger.

Det manglende kendskab til støtteinitiativerne gør det svært at vurdere om det øgede fokus på inklusion har påvirket skolernes motivation for at inkludere elever med særlige behov, og hvilke indsatser der i givet fald har understøttet denne motivation. Virkeligheden er at skoleledelserne, lærerne og forældrene generelt er positivt stemt over for inklusionstankegangen. De udfordringer som de pegede på, handler mere om at få skabt en bedre dialog og kommunikation i visitationsprocessen, at få afklaret de økonomiske rammer og skabt den nødvendige faglige opkvalificering, herunder en bedre udnyttelse af de eksisterende kompetencer både hos specialundervisningskoordinatorerne og i specialcentre.

## 6 Resultater

Det fremgår af indsats teorien at der er en række målsætninger – både kortsigtede og langsigtede – med det øgede fokus på inklusion. De langsigtede mål relaterer sig til ønsket om at nedsætte antallet af elever i segregerede specialundervisningstilbud og til behovet for udredninger af elever til segregerede specialundervisningstilbud, mens de kortsigtede knytter sig til bedre fysiske rammer på skolerne (rummeligheden), større handlekompetencer blandt lærerne og en bedre social og faglig inklusion af eleverne i folkeskoleklasserne.

I dette kapitel analyserer vi udviklingen i de enkelte målsætninger, herunder hvilken betydning skolerne oplever at den nye organisering af integreret specialundervisning har for deres handlekompetence til selv at imødekomme elevernes behov, og hvordan eleverne trives, både de der modtager integreret specialundervisning, og andre elever, i de integrerede specialtilbud. Beskrivelsen af rummelighedsaspektet er til gengæld allerede belyst i afsnit 4.3 og vil ikke blive behandlet særskilt i dette kapitel. Konklusionen er at det for flere skoler har været en udfordring at finde økonomiske midler til at indrette de fysiske rammer så de giver bedre mulighed for at arbejde med inklusion i undervisningen.

I det første underafsnit analyseres udviklingen i de langsigtede mål. Herefter følger en analyse af elevernes sociale og faglige udvikling og af lærernes handlekompetencer. Rækkefølgen følger kronologien i indsats teorien bagfra.

### 6.1 Antallet af elever i segregerede tilbud

Lolland Kommunes langsigtede målsætning er at reducere antallet af elever i vidtgående segregerede tilbud med 20 % og at reducere behovet for udredninger til segregerede tilbud. Ifølge Lolland Kommunes opgørelser er antallet af elever i både segregerede og integrerede specialtilbud faldet i projektperioden.

En opgørelse over perioden fra 1. oktober 2008 til 1. juli 2010 viser at antallet af elever i segregerede tilbud nominelt er faldet. Andelen er imidlertid reelt steget som følge af et faldende elevtal i kommunens folkeskoler. I forhold til det samlede elevtal var der i 2008 5,2 % i segregerede tilbud, mens tallet i 2010 er 6,2 %. Andelen af elever i integrerede tilbud var omvendt 5,8 % i 2008 mod næsten tilsvarende 5,7 % i 2010. Lolland Kommunes langsigtede målsætning om et fald i antallet af segregerede tilbud på 20 % er derved endnu ikke realiseret.

Det er ikke muligt på nuværende tidspunkt at afgøre om der er sket et fald i behovet for udredninger til segregerede tilbud. Hertil er datagrundlaget ikke fyldestgørende. Det skyldes blandt andet at udviklingen i antallet af de integrerede tilbud på skolerne har været meget uensartet. Det er samtidig ikke muligt at identificere årsagerne til disse forskelligheder, og endnu mindre at pege på en klar tendens. Opgørelserne viser at de enkelte skoler i perioden har oplevet både stigninger og fald i antallet af integrerede elever. Maribo Skole og Fjordskolen har som de eneste flere elever i integrerede tilbud, mens Nordvestskolen og Søndre Skole har haft et fald i antallet af elever i integrerede tilbud. Der er også udsving på skolerne internt i forhold til hvor stigningerne og faldet har ligget. Søndre Skole har som den eneste kun oplevet et fald. Fjordskolen har nominelt flere elever i integrerede tilbud. Opgørelsen viser dog også at det reelt kun er i udskolingen at antallet af elever er steget, mens det på mellemtrinnet er faldet. Samme tendens gør sig gældende på Maribo Skole hvor en svag nominal stigning i antallet af elever i integrerede tilbud især skyldtes en stigning i udskolingen. Endelig havde Nordvestskolen fået halveret antallet af elever i integrerede tilbud i udskolingen, mens indskolingen havde fået lidt flere.

## 6.2 Elevernes sociale og faglige udvikling

Lærerne har i skoleåret 2009/2010 løbende vurderet 18 elever der er overgået til et integreret tilbud, ud fra ni tegn. I dette afsnit samler vi op på lærernes iagttagelser og vurderinger som de er gengivet i deres tegnskemaer, og på skoleledelsernes, lærernes, skolesektorens og forældrenes mundtlige vurdering af hvilken social og faglig udvikling eleverne har oplevet.

Vi kan opsummere at lærerne på de fire skoler alle har vurderet følgende aspekter af den sociale og faglige udvikling blandt de integrerede elever:

- Eleven kan selv gå i gang med opgaven ud fra de anvisninger eleven har fået
- Eleven deltager aktivt i undervisningen: Eleven markerer i timen, eleven laver lektier, eleven modtager hjælp fra lærer og kammerater til opgaveløsning
- Elevens læsefærdigheder er dokumenteret udviklet – evt. test
- Elevens skriftlige opgaver har højere faglig kvalitet – ifølge en vurdering/karakter eller den vurderingsmetode skolen anvender
- Elevens generelle viden ses øget gennem elevens aktive medvirken i klassens undervisning – giv konkrete eksempler
- Eleven er inddraget i gruppearbejde på lige fod med gruppens andre medlemmer: Eleven kan nemt finde en makker når klassen skal arbejde i grupper, eleven er med til at præsentere gruppens diskussion/resultater efterfølgende, eleven giver udtryk for at det er sjovt at arbejde i gruppe
- Klassens øvrige elever er gode til at inddrage eleven med særlig behov for støtte. Klassens øvrige elever giver udtryk for at de gerne vil arbejde sammen med specialundervisningseleven
- Der er i klassen social interaktion mellem eleven og klassens øvrige elever. Eleven har en lege-relation, eleven virker glad efter frikvarteret, eleven beder om hjælp til at løse konflikter, eleven inviteres hjem til klassekammerater
- Forældregruppen omtaler alle elever som klassens elever – ikke opdelt i normalgruppe og specialgruppe. På forældremøder omtales og behandles alle børn ens af alle klassens forældre. Forældre til specialeleven indgår i klassekontaktgruppen. Forældrene er opmærksomme på at invitere fx hele drengegruppen til børnefødselsdag. Der gøres en særlig indsats for at alle børn og forældre deltager i klassens sociale arrangementer

Skolesektoren vurderer på baggrund af tegnskemaerne samt samtaler og møder med lærerne at de integrerede grupper har fungeret godt til glæde for eleverne både fagligt og socialt på tre af kommunens fire skoler. I interviewene med EVA giver lærerne på to ud af disse tre skoler imidlertid udtryk for at de synes det er svært at tilgodese de integrerede grupper fagligt. På den fjerde skole er skolesektorens vurdering på baggrund af tegnskemaerne og samtalerne at inklusionen ikke har fungeret optimalt. I dag er seks ud af de otte elever der blev visiteret til et integreret tilbud, tilbage i et segregeret specialundervisningstilbud, mens de to andre elever fortsat er i det integrerede tilbud. Tegnskemaerne viser at inklusionen af de tilbageværende to elever fortsat er vanskelig. Skolesektoren anfører selv at eleverne har været for gamle, og at lærerne har været for dårligt klædt på til at integrationen kunne lykkes.

Det samlede indtryk er at det ikke er alle 18 elever der har haft en positiv faglig og/eller social udvikling i det integrerede tilbud. Lærerne fremhæver blandt andet i tegnskemaerne at der er elever som har flyttet sig både socialt og fagligt, men at der også er nogle elever som lærerne oplever er besværlige og har svært ved at tilpasse sig klasserne socialt.

Forældrene kender ikke de ni udviklingstegn, og blandt lærerne er der kun kendskab til tegnene hos de lærere som konkret har arbejdet med at udfylde tegnskemaerne. Vurderingen af hvilken social og faglig udvikling de oplever hos eleverne, er derfor svær at koble til de enkelte tegn.

Lærerne og skolesektoren oplever at det oftest er børn med generelle indlæringsvanskeligheder som profiterer af et integreret specialundervisningstilbud, mens elever med udadreagerende adfærd er sværere at inkludere i klassen og undervisningen. Lærerne peger på at de har lettere ved i undervisningen at planlægge sig ud af de særlige behov som eleverne med indlæringsvanskeligheder har, mens de har langt flere frustrationer og negative indtryk koblet til inklusionen af udadreagerende elever.

Skolernes tradition for og tidligere erfaringer med at inkludere elever med særlige behov i undervisningen har haft betydning for i hvilket omfang inklusionen er lykkedes. Motivation, men også de nødvendige faglige kompetencer, er således centrale for om grupperne er blevet velintegrerede. Et andet aspekt der ser ud til at have haft betydning for inklusionen, er elevernes alder. Det har været lettere at inkludere et bredt spektrum af elever på de yngste årgange i almenundervisningen, mens udfordringerne og forskellene på de ældre årgange kan blive så markante at skolerne må segregere eleverne igen. De fleste beskrivelser af og mundtlige eksempler på succesoplevelser med inklusion på skolerne knytter sig primært til elever på mellemtrinnet og i indskoling som også var målgruppen for indsatsen.

De fleste lærere oplever at de faglige udfordringer er lettest at håndtere, om end de peger på at det er sværere at sikre en differentieret undervisning der matcher behovene blandt alle klassens elever. Denne problematik udfoldes yderligere i næste underafsnit om lærernes handlekompetencer. I forhold til de sociale behov nævner en lærer at det kan være svært at finde den rette balance i forhold til hvor mange elever med særlige behov det er muligt at inkludere i de enkelte klasser. Som tidligere nævnt udgør de integrerede grupper i nogle tilfælde 30 % af klassens elever. Især i disse tilfælde oplever lærerne at det er svært at tilgodese de sociale problemstillinger der måtte opstå blandt eleverne i normalundervisningen. Igen er udfordringen særlig stor hvis der er elever med udadreagerende adfærd i klassen. Skolecheferne peger på konkrete eksempler hvor udadreagerende elever har ført til at flere elever fra en klasse er flyttet til en privatskole.

Ikke desto mindre deler flere af skolecheferne og lærerne den holdning at eleverne i normalundervisningen kan vinde meget på det menneskelige plan ved at lære at rumme andre elever med særlige behov. Og selvom det kan være det sociale som lærerne og skoleledelserne har oplevet som det sværeste at håndtere, er det omvendt forældrenes vurdering at det især er på dette område at deres barn har haft glæde af det integrerede specialundervisningstilbud. En fællesnævner for forældrenes vurdering er at de først og fremmest har oplevet positive sociale effekter af at deres barn er blevet inkluderet i klassen eller på skolen. Oplevelsen af at det er det sociale der er det centrale, er således den samme hvad enten forældrene er forældre til et barn i et integreret gruppetilbud eller til et barn i et segregeret tilbud som dog fysisk er placeret på en normalskole. Forældrene lægger vægt på at deres barn har haft sociale fordele ved at indgå i samspillet med de andre elever. Især børnene i det integrerede tilbud bliver nødt til at tilpasse sig andre sociale normer end i et segregeret specialundervisningstilbud.

Et forældrepar beskriver at en lærer med held har underlagt en klasse ensartede sociale normer for acceptabel adfærd. Læreren har i dette tilfælde valgt at "straffe" larmende adfærd med en løbetur rundt om en blomsterkumme i skolegården. Forældrene fortæller at deres barn godt nok ofte må ud at løbe, men det væsentlige er at han ikke er den eneste. Normerne og reglerne gælder for hele klassen. Den sociale trivsel er generelt for forældrene samtidig en uforventet forudsætning for deres børns faglige trivsel. Forældrene er dog ofte også bevidste om at klassen som helhed også skal trives, og de lægger stor vægt på at kommunen skal være opmærksom på at inklusion ikke er for alle. Inklusion er i deres optik ikke i orden hvis det ødelægger klassens trivsel som helhed.

I relation til det faglige niveau er forældrene mere splittede. Flere sætter spørgsmålstegn ved om det konkrete specialundervisningstilbud er det fagligt bedste for deres barn. En forælder siger direkte at vedkommende primært har valgt nu at deres barn skal være glad frem for at arbejde for et bedre *fagligt* tilbud. Andre forældre understreger at de netop sætter pris på det større faglige fokus i de integrerede tilbud end i de segregerede. Herudover er forældrene heller ikke enige om hvorvidt elevernes selvtillid nødvendigvis bliver styrket ved at overgå til et integreret specialundervisningstilbud. For på den ene side oplever en forælder at segregering giver et knæk på selvtilliden, mens en anden peger på at selvtilliden også kan få et knæk af at have en fast støttelærer i den almindelige klasse.

Alt i alt viser skoleaktørernes oplevelser at der især socialt har været succesoplevelser for eleverne enkeltvis og for klassen som helhed. Succesoplevelserne har samtidig hovedsageligt været knyttet til de integrerede specialundervisningstilbud i indskoling og på mellemtrinnet, ligesom det er

oplevelsen at inklusion af elever med indlæringsvanskeligheder har været lettere end inklusion af elever med udadreagerende adfærd.

## 6.3 Konsekvenser for lærernes handlekompetencer

I dette afsnit analyserer vi hvad lærerne oplever at den nye organisering har betydet for deres handlekompetencer til selv at imødekomme de integrerede og resten af klassens elevers behov. Der er i indsats teorien opstillet seks konkrete handlekompetencer som kommunens skoleaktører vurderer er centrale for at lærerne kan inkludere elever i specialundervisningstilbud i undervisningen. I dette afsnit samler vi op på handlekompetencerne ved at vurdere om der blandt lærerne er en fælles bevidsthed om de identificerede kompetencer, og om projektet har bidraget til at øge de enkelte læreres oplevede handlekompetencer.

De seks handlekompetencer er:

- At lærerne evner at planlægge, gennemføre og evaluere differentieret undervisning.
- At lærerne har sproglig bevidsthed om hvordan elevgruppen omtales.
- At lærerne er bevidste om værdien i at inddrage samtlige elever i klassens fællesskab.
- At lærerne er opmærksomme på den enkelte elev og dennes trivsel og faglige udvikling.
- At lærerne er i dialog med forældre og evner at tage den gode samtale.
- At lærerne anvender nye eller videreudviklede konkrete pædagogiske og didaktiske værktøjer i den daglige praksis til at styrke inklusionen.

Som det fremgår tidligere i rapporten, er der på tværs af skolerne og særligt blandt lærerne et mangelfuldt kendskab til støtteinitiativerne. Derudover kender lærerne ikke den udarbejdede indsats teori, herunder de opstillede handlekompetencer. Da EVA præsenterede dem for dem, var deres oplevelse at de var ret abstrakte. På trods af dette oplevede lærerne samtidig at de opstillede handlekompetencer var meget relevante. En lærer udtrykte at "det er klart det [inklusionen] lykkes hvis man gør det her", og en anden sagde "det er jo det vi har i tankerne i al vores undervisning". Samtidig påpegede lærerne at man i den daglige undervisning vil møde få lærere der bestrider nødvendigheden af alle handlekompetencerne.

Spørgsmålet er om de lærere der har modtaget enkelt- eller gruppeintegrerede elever, oplever at de har forbedret deres handlekompetencer. Om og hvordan støtteinitiativerne har påvirket lærernes handlekompetencer, er i fokus i de følgende underafsnit.

### 6.3.1 Lærernes handlekompetencer i undervisningen

Tre ud af seks handlekompetencer relaterer sig konkret til lærernes kompetencer i undervisningen. Det gælder følgende handlekompetencer: at lærerne evner at planlægge, gennemføre og evaluere differentieret undervisning, at lærerne anvender nye eller videreudviklede konkrete pædagogiske og didaktiske værktøjer i den daglige praksis til at styrke inklusionen, og at lærerne er opmærksomme på den enkelte elev og dennes trivsel og faglige udvikling.

Lærerne er generelt i tvivl om *hvilke* elever der skal inkluderes, og de er bekymrede for at udviklingen går i retning af at de fremover skal inkludere *alle*. Mange lærere oplever at det er en udfordring at inkludere elever med særlige behov i undervisningen. Som beskrevet gælder dette især elever med udadreagerende adfærd. Generelt havde de på skoler med tradition for at inkludere især fagligt svage børn størst bekymring over at inkludere børn med socioemotionelle problemstillinger og udadreagerende adfærd, mens de på en skole med tradition for at tilbyde segregerede tilbud var bekymrede over at skulle inkludere elever med både faglige og sociale problemstillinger.

Lærerne oplever ikke at de organisatoriske ændringer, herunder specialundervisningskoordinatorfunktionen, i særlig grad har kunnet bidrage til at forbedre deres handlekompetencer i undervisningen. Som det er blevet påpeget tidligere i rapporten, bidrog specialundervisningskoordinatorerne med sparring og konkret vejledning i forhold til enkelte elever, men de nåede i mindre udstrækning at arbejde forebyggende og med faglig opkvalificering af hele lærergruppen. Specialundervisningskoordinatorerne har derved imod hensigten ikke bidraget tilstrækkeligt til at udvikle og sikre lærernes anvendelse af videreudviklede pædagogiske eller didaktiske værktøjer.

Der er på skolerne generelt en meget forskellig forståelse af intentionen med og indholdet af de gruppeintegrerede tilbud. Det skyldes ikke mindst at det for nogle skoler er et nyt tiltag og en ny praksis. Grundlæggende er flere lærere usikre på hvilket undervisningstilbud de forventes at give de gruppeintegrerede elever. Det drejer sig fx om hvilke faglige og sociale mål de skal opstille til forskellige elevers udbytte af undervisningen, hvilken rolle støttelæreren har i klassen, og hvilket samarbejde der kan etableres med specialcenteret. I relation til specialcenteret er nogle lærere også usikre på om de integrerede grupper kan og må modtage ekstra støtte i specialcenteret uden at det går ud over tankegangen i de integrerede tilbud.

Lærerne er alle meget opmærksomme på de enkelte elevers både faglige og sociale trivsel, men oplever meget individuelle udfordringer ved inklusion. Et gennemgående kendetegn er dog at de ofte ikke føler sig rustet til at inkludere alle børn i klassen på en tilfredsstillende måde – hverken socialt eller fagligt. De lærere som har erfaring med integrerede elever i deres klasse, har dog forskellige holdninger til hvilket fagligt udbytte eleverne får.

Eleverne i de gruppeintegrerede specialundervisningstilbud følger langt hen ad vejen det samme pensum som resten af klassen, og de bliver eksponeret for de samme metoder og materialer som resten af klassen. Nogle lærere oplever at de i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen må gå på kompromis med det faglige udbytte for nogle elever fordi forskellen på elevernes faglige niveau kan blive så stor at det er svært at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning på en fagligt forsvarlig måde. En lærer fortæller: "Jeg har en [elev] der ved ingenting, og der er jeg som lærer nødt til ikke at gå ned på hendes niveau." I andre situationer oplever lærerne at det giver rigtig meget faglig udvikling for eleverne at blive inkluderet i undervisningen. En lærer udtaler blandt andet: "De [gruppeintegrerede elever] tager ved lære af dem der kan noget (...). Det faglige problem er det mindste for mig, og de almene børn tager ikke skade."

Lærerne er enige om at de mangler konkrete værktøjer til at løse opgaven bedre og mere tilfredsstillende. Som beskrevet under elevernes udviklingstegn er det især svært for lærerne at planlægge og tilrettelægge sig ud af de behov der er blandt de udadreagerende elever. En ting er således at forholde sig til forskellige faglige niveauer blandt eleverne, men det er svært for lærerne at tilgodese og differentiere undervisningen i en klasse med integrerede elever, da de sociale behov blandt de enkelte børn er meget forskellige. Forældrene oplever ligeledes at almenlærerne mangler indsigt i de konkrete problemstillinger og adfærd deres barn har. Som en mor udtrykte det, savner hun forståelse for at "børn med ADHD handler meget af usikkerhed". De samme forældre oplever heller ikke at støttelæreren har de nødvendige specifikke og relevante kompetencer.

Skoleledelserne oplever at der endnu er lang vej i forhold til at opnå de ønskede handlekompetencer. De peger på at mange lærere endnu mangler et grundlæggende fagligt fundament. De opfordrer også til at der gøres op med at specialundervisning fx bliver opfattet som "skemakit" hvor støttetimer tildeles som fyld i lærernes ugeskemaer. I stedet skal støttetimer i specialundervisning udgøre en stor nok andel af skemaet til at lærerne fagligt kan fordybe og udvikle sig. Skolelederne siger også selv at de skal blive bedre til at prioritere at placere specialpædagogiske ildsjæle i de enkelte team. En af lederne bemærker at "de største ildsjæle stadig er i de segregerede tilbud".

Lærerne oplever at de bliver yderligere udfordret i deres arbejde med at inkludere elever med særlige behov i klasserne fordi de er for dårligt klædt på når de modtager eleverne i almenundervisningen. Lærerne efterspørger konkrete udmeldinger eller formuleringer af *hvem* de skal inkludere og især *hvorfor*. Den manglende viden gør dem usikre på hvordan inklusionen skal udmøntes i praksis. Lærerne oplever således at de mangler kendskab til de pædagogiske overvejelser og argumenter der ligger bag at en elev starter i et integreret tilbud hos dem. Uden den viden bliver det endnu sværere for dem at vide hvordan de skal tilrettelægge undervisningen, og hvad de skal være særligt opmærksomme på. En lærer beskriver eksempelvis at de på et tidspunkt modtog en elev med hørehandicap, men at de ikke fik at vide at eleven havde dette handicap, og at de derfor selv fandt ud af det. I et andet eksempel måtte en lærer selv spørge en ny elevgruppe hvem der var specialelever, fordi hun ikke var blevet informeret om det på forhånd. I et tredje eksempel

havde læreren kun fået at vide at eleven var flyttet fra et andet tilbud til deres skole fordi eleven var for dygtig til det andet tilbud.

Behovet for bedre information og kendskab til de pædagogiske argumenter er især tydeligt for EVA i de tilfælde hvor lærerne oplever at de visiterede tilbud går imod de anbefalinger og indstillinger de selv er kommet med. Lærerne giver ikke et entydigt billede af hvor kommunikationen slår fejl. De peger på at det enten kan være skoleledelserne eller skolesektoren der bærer ansvaret for den manglende information og begrundelse for valget af de integrerede tilbud. Fælles for alle er imidlertid at de manglende faglige og pædagogiske grunde giver næring til oplevelsen af at den reelle begrundelse for hvilket tilbud eleverne bliver tilbudt, skal findes i ressourcemæssige hensyn.

Flere skoler arbejder allerede med relevante initiativer til at forbedre lærernes kompetencer i undervisningen. Det gælder blandt andet kurser i LP-modellen og kurser med Rasmus Alenkær som kan få en positiv betydning for lærernes handlekompetencer i undervisningen.

### **6.3.2 Lærernes holdning til inklusion**

I dette afsnit analyserer vi lærernes handlekompetencer i forhold til at have en sproglig bevidsthed om hvordan elevgruppen omtales, og i forhold til at være bevidste om værdien af at inddrage samtlige elever i klassens fællesskab. Det er på baggrund af samtalerne svært at vurdere om lærernes sproglige bevidsthed er ændret, men det er muligt at vurdere lærernes tilgang og holdning til den inkluderende praksis i klassen.

Lærerne har forskellige holdninger til inklusion. Grundlæggende er lærerne positive over for inklusion som princip. En lærer udtrykker: "Jeg synes det [inklusion] er spændende, og jeg synes det er godt der hvor man kan gøre det. Der hvor jeg har mine rysteture, er når vi skal inkludere nogle børn der ikke kan klare det." Lærerne antyder dog at der rundt omkring på lærerværelserne er eksempler på modstand mod inklusion. Det øgede fokus på det specialpædagogiske felt har sat gang i en proces der har påvirket lærernes holdning til inklusion. Ikke mindst fordi flere lærere er nødt til at forholde sig til blandt andet integrerede gruppetilbud i deres dagligdag. Når det er sagt, er det også tydeligt at det netop er en proces, og en proces der tager lang tid at fuldføre.

Det er også tydeligt at de fire skoler og enkelte afdelinger har meget forskellige erfaringer med og traditioner for at rumme og inkludere specialelever i almenundervisningen. Nogle afdelinger har mangeårige erfaringer med specialklasser på skolens adresse. De har derfor allerede erfaringer med et dagligt samspil mellem specialelever og elever i den almene undervisning. Ud fra EVA's besøg fremgår det dog også at specialklasser på matriklen ikke er en garanti for at der også er et specialpædagogisk fagligt samarbejde mellem lærerne. På andre skoler i kommunen har de haft en større tradition for at tilbyde eleverne et segregeret specialundervisningstilbud. Dette kan være dels ud fra en faglig vurdering, dels ud fra at der geografisk i skolernes nærhed har været et segregeret alternativ til almenundervisningen.

Hvordan dels den øgede fokus på inklusion, dels støtteinitiativerne har påvirket lærernes holdning til inklusion er derfor også forskelligt. På en af de skoler der har haft tradition for inklusion, oplever lærerne at elevgruppen er blevet mere kompleks og sammensat. Lærerne oplever at de tidligere på skolen har haft held og erfaring med at inkludere hovedsageligt fagligt svage elever, mens de i dag føler det som en udfordring at elevgruppen er mere domineret af elever med relationelle og emotionelle problemer og udfordringer. Lærerne havde således på forhånd erfaringer med inklusion, men projektet har gjort dem mere kritiske i forhold til hvem det er muligt at inkludere.

På de skoler der har tradition for at tilbyde eleverne et segregeret specialundervisningstilbud, oplever specialundervisningskoordinatorerne reelt de største succesoplevelser og positive holdningsændringer til inklusion. Det skyldes ifølge specialundervisningskoordinatorerne at projektet her har været med til at introducere en helt ny arbejdsform som har skabt en ændret og mere positiv holdning til inklusion som har styrket lærernes handlekompetencer.

### 6.3.3 Lærernes handlekompetence i forhold til forældrene

Den sidste af de formulerede handlekompetencer handler om at lærerne er i dialog med forældrene og evner at tage den gode samtale. I denne sammenhæng relaterer det sig til samtaler både med forældre til børn med særlige behov og med forældre til børn i almenundervisningen. Den gode samtale forstår EVA som en samtale med to aktive parter og med gensidig respekt for og anerkendelse af hinanden.

Mange lærere og ledere lægger vægt på vigtigheden af et frugtbart forældresamarbejde. Som beskrevet tidligere henviser skoleledelsen på en af skolerne blandt andet til at en tæt dialog med forældrene er en forudsætning for fx at flytte et barn til et tilbud på en anden skole. Lærerne påpeger også at dialog med hele forældregruppen i en klasse er afgørende for at skabe en succesfuld integration af en ny gruppe af elever. På trods af at der både blandt ledere og blandt lærere er fokus på vigtigheden af forældresamarbejdet, oplever forældrene til gengæld at hverken ledere eller specialundervisningskoordinatorerne har formået at styrke fokus på dette. Ingen forældre har i projektperioden oplevet en optrapning af forældresamarbejdet. Flere forældre oplever i stedet at forældresamarbejdet er kendetegnet ved "learning by doing", og at de ikke løbende bliver inddraget i et samarbejde af skolen, herunder at den løbende information om både positive og negative oplevelser i elevens udvikling er for dårlig.

Støtteinitiativerne har på den baggrund ikke haft en positiv betydning for lærernes handlekompetence i relation til forældresamarbejdet. Det vil derfor være interessant for kommunen at følge op på om tildelingen af ti ekstra timer til hver lærer til et styrket forældresamarbejde fra skoleåret 2010/2011 kan styrke lærernes handlekompetencer i relation til forældresamarbejdet.

## 6.4 Delkonklusion

Både i relation til rummelighed og i relation til inklusion har Lolland Kommune endnu ikke nået alle sine målsætninger. Når det gælder rummelighed, er det fortsat EVA's vurdering at de fysiske rammer kan optimeres yderligere og derved skabe bedre muligheder for at inkludere de integrerede grupper i undervisningen.

Hverken de udpegede handlekompetencer for lærerne eller elevernes udviklingstegn er kendt af skoleaktørerne i kommunen. De fleste er til gengæld enige om at de er relevante, og at de gør det mere tydeligt hvordan kommunen vil arbejde mod at fremme inklusionen i undervisningen, hvilke kompetencer lærerne forventes at besidde før de med rimelighed kan forventes at kunne inkludere eleverne, og hvilke sociale og faglige formål der er med at integrere elever med særlige behov i almenundervisningen. De er således alle relevante pejlemærker i arbejdet med at skabe en bedre inkluderende praksis på specialundervisningsområdet i Lolland Kommune.

Der er ikke et entydigt billede af om det har haft en positiv betydning eller ej for de elever der er blevet overflyttet fra et segregeret til et integreret specialundervisningstilbud. Det er oplevelsen at det er sværest at få inklusionen til at blive en succes når elever med særlige behov har en udadreagerende adfærd. Det påvirker især klassens trivsel som helhed negativt.

I relation til elevernes udviklingstegn er der som skrevet ikke noget i evalueringen der indikerer at de ikke fortsat er meningsgivende og relevante at arbejde med. Det gælder både for lærerne, men også i forhold til forældresamarbejdet hvor der ligger et uudnyttet potentiale i at anvende udviklingstegnene som et konstruktivt dialogredskab.

Lærerne oplever at det øgede fokus på en inkluderende praksis og de igangsatte støtteinitiativer på nuværende tidspunkt kun har ført til få ændringer i deres handlekompetencer. En øget opmærksomhed på de enkelte handlekompetencer vil til gengæld gøre det lettere for lærerne at bruge dem som egentlige udviklingspunkter. Dette kan skabe et bedre fokus og en bedre dialog om hvilke kompetencer der skal udvikles og styrkes og hvordan. Men styrkelsen af de enkelte handlekompetencer vil tage tid. Den positive oplevelse som lærerne har af især specialkoordinatorernes arbejde med at opkvalificere dem, vil derfor kun kunne aflæses gradvist. Det samme gælder arbejdet med LP-modellen og Rasmus Alenkær.

Endelig vil et bedre kendskab til de faglige og pædagogiske begrundelser skabe større åbenhed omkring visitationsprocessen og modvirke at lærerne ser på inklusion som "inklusion for inklusionens skyld" eller "inklusion for enhver pris" eller som et økonomisk spørgsmål. Hvis lærerne bliver ved med at mangle disse oplysninger, vil den eksisterende fornemmelse af at der ligger besparelser frem for faglige argumenter bag de integrerede tilbud, kun forstærkes. Foruden et bedre kendskab til de faglige og pædagogiske begrundelser vil en større klarhed om de økonomiske rammer for inklusion derfor også kunne øge inklusionsindsatsens legitimitet og lærernes forståelse af den.