

Specialundervisning og anden special- pædagogisk bistand

Perspektiver på den rummelige folkeskole

2007

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand

© 2007 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

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

Bestilles hos:

Alle boghandlere eller på EVA's hjemmeside
www.eva.dk

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-427-3

Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord	7
1 Resume	9
2 Indledning	13
2.1 Formål	14
2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe	14
2.3 De deltagende skoler og kommuner	15
2.4 Dokumentation og metode	15
2.5 Vurderingsgrundlag	16
2.6 Anbefalinger og opfølgning	19
2.7 Rapportens opbygning	19
3 Fokus for den specialpædagogiske praksis	21
3.1 Elever med behov for specialpædagogisk bistand	21
3.1.1 Når vanskeligheder bliver til specialpædagogiske behov	25
3.1.2 Forklaringer der fungerer i hverdagen	28
3.2 Praksisopfattelser af specialpædagogikkens rolle og bidrag til den almindelige undervisning	30
4 De specialpædagogiske aktiviteter	35
4.1 Aktiviteters indhold og prioritering	35
4.1.1 En massiv læseindsats	36
4.1.2 AKT – en nøgle til større rummelighed?	39
4.1.3 De ældste elever – en overset gruppe	45
4.1.4 Behov for en målrettet specialpædagogik	47

4.2	Specialpædagogisk bistand som en del af eller uden for den almindelige undervisning?	49
5	Den specialpædagogiske bistand som en del af skolen	53
5.1	Faseopdelte skoler	53
5.2	Samarbejde og koordinering mellem almindelig undervisning og specialpædagogisk bistand	57
5.2.1	Identificering af specialpædagogiske behov	57
5.2.2	Evaluering af og opfølgning på den specialpædagogiske indsats	60
5.3	Grænseflader mellem almindelig undervisning og specialpædagogisk bistand	63
5.3.1	Holddannelse og tolærerordning	63
5.3.2	Undervisningsdifferentiering – en special- eller almenpædagogisk opgave?	66
5.4	Fordeling af specialpædagogiske ressourcer	67
5.4.1	Allokerede timer versus læste timer	68
5.4.2	Skemakit og vikardækning	69
6	Kommunale og forældreperspektiver på det specialpædagogiske arbejde i skolen	71
6.1	Den kommunale forvaltning og specialpædagogisk bistand	72
6.1.1	Mål, midler og prioritering	72
6.1.2	Forskellige virkelighedsopfattelser	74
6.1.3	Samarbejdet med PPR	76
6.1.4	Samarbejdet med sagsbehandlere i socialforvaltninger og familieafdelinger	79
6.1.5	Viden om specialpædagogisk bistand	80
6.2	Forældreperspektivet	81
6.2.1	Samarbejdet mellem skole og forældre	81
6.2.2	Forældres oplevelser af specialpædagogisk bistand	83
7	Samlet oversigt over rapportens anbefalinger	85
8	Skoleportrætter	89
8.1	Bække Skole	89
8.2	Ellemarkskolen	94
8.3	Højboskolen	98
8.4	Skansevejens Skole	102
8.5	Tølløse Centralskole	106
8.6	Vesterkærrets Skole	109

Appendiks

Appendiks A: Kommissorium

115

Appendiks B: Evalueringsgruppens medlemmer

121

Appendiks C: Dokumentation og metode

123

Rapporter fra EVA

129

Forord

Rummelighed har været et centralt tema i debatten om den danske folkeskole i de seneste fem-ti år. Det gælder ikke mindst skolens evne til at rumme en større gruppe af de elever som tidligere er blevet undervist uden for den almindelige undervisning eller helt uden for folkeskolen.

Denne evaluering sætter fokus på folkeskolens indsats for elever med behov for særlig støtte. Den ser på hvilken betydning specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand har for kvaliteten af skolens samlede undervisning og på de samarbejdsrelationer der er omkring den specialpædagogiske indsats. Det gælder både internt på skolen, imellem skole og forældre og på kommunalt niveau.

Evalueringens resultater vil kunne bruges af specialundervisere, lærere i den almindelige undervisning og skoleledelser. Aktører på det politisk-administrative niveau i kommunerne vil også med fordel kunne anvende evalueringens analyser og anbefalinger i deres arbejde med at sætte mål for og udvikle kvaliteten af den specialpædagogiske bistand i folkeskolen.

Evalueringen indgår i EVA's handlingsplan for 2006 og er gennemført i perioden december 2006 til december 2007.

Palle Lund
Formand for evalueringsgruppen

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resume

Denne evaluering beskæftiger sig med folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand. Evalueringen sætter fokus på den forståelse skoler og kommuner har af den specialpædagogiske bistand, og hvordan den påvirker de konkrete aktiviteter, prioriteringer og samarbejdsrelationer i forhold til elever med behov for særlig støtte. Evalueringen behandler desuden nogle af de dilemmaer der opstår i kølvandet på diskussionerne i kommuner og skoler om øget rummelighed og inklusion i folkeskolen.

Konklusion

Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand tegner sig for en ganske stor del af folkeskolens samlede udgifter. Kommunernes Landsforening pegede i en rapport fra 2000 på at ca. 20 % af folkeskolens nettodriftsudgifter anvendes til denne aktivitet. Denne evaluering viser at der på skolerne er et højt aktivitetsniveau når det gælder specialundervisning og specialpædagogisk bistand, men at der er flydende grænser mellem hvad der har karakter af specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, og almindelig undervisning. Det gælder både for tidlige, forebyggende læseindsats og den praksis flere skoler har for at anvende specialpædagogiske ressourcer til tolærerordninger, holddeling osv. Selvom der umiddelbart synes at være sammenhæng i de enkelte skolars indsatser på området, kalder de flydende grænser på en diskussion af hvad specialpædagogisk bistand egentlig er og skal.

Mange specialpædagogiske ressourcer går til en tidlig og forebyggende indsats i indskolingen og især til læsning. Læseindsatsen ser ud til at bære frugt da en stor del af eleverne efter lærernes udsagn kan læse ved udgangen af 2. klasse. Derfor er der også bred tilslutning på skolerne til en fortsat markant satsning på dette område. Evalueringsgruppen mener dog at læsning er en almen-pædagogisk opgave som – undtagen når det gælder elever med egentlige dyslektiske vanskeligheder – i højere grad end i dag bør gennemføres inden for rammerne af og med midler allokert til den almindelige undervisning.

Evalueringen viser desuden at den specialpædagogiske bistand på andre områder nedprioriteres, fx i forhold til andre aldersgrupper end eleverne i indskolingen. Eleverne på de ældste klassetrin kan få problemer med at klare faglige udfordringer og mangle lyst til at lære og kompetencer til at arbejde selvstændigt. Skolerne er opmærksomme på disse problemer, men prioriterer ikke systematiske, specialpædagogiske tiltag til at løse dem. De peger i stedet på de tilbud der findes i regi af ungdomsskolen. Arbejdet med at motivere de ældste elever til at tro på egne evner og have lyst til at lære og videreudanne sig er imidlertid en lige så væsentlig almen- og specialpædagogisk opgave i folkeskolen som den tidlige indsats for de yngste elever. Det gælder ikke mindst når der er en national målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

Særlige sociale og emotionelle behov hos eleverne er ifølge lærerne i stigning. Det kommer både til udtryk som adfærdsproblemer og uro i undervisningen og som mere massive sociale problemer som lærerne oplever er vanskelige at håndtere og rumme. Derfor prioriterer skolerne i stigende grad et specialpædagogisk område som AKT, der står for adfærd, kontakt og trivsel. Som det praktiseres i dag, får AKT dog ofte karakter af akut brandslukning eller ambulancetjeneste hvor man typisk fjerner en eller flere elever fra undervisningen. Det langsigtede arbejde med relationer og adfærd i klasser og andre sociale sammenhænge får på grund af hverdagens mere akutte problemer kun ringe plads.

De kommuner der har deltaget i evalueringen, har et stort engagement i arbejdet med at øge rummeligheden på skolerne og ser de specialpædagogiske aktiviteter som en del af dette arbejde. Der er imidlertid behov for en bedre kommunikation mellem det kommunale niveau og skoleniveauet: På kommuneniveau taler man om at øge den pædagogiske rummelighed i den almindelige undervisning og tackle faglige og læringsmæssige problemer bedre her. Men det harmonerer ikke med den oplevelse man har på skolerne af rummelighedens udfordringer. Her er det nemlig især de sociale og emotionelle problemer der fylder.

Vigtigste anbefalinger

Gør den tidlige læseindsats til en opgave for den almindelige undervisning

Den massive tidlige indsats i læsning bærer ifølge lærerne tydeligvis frugt, og på den baggrund bør skolerne arbejde videre med at udbrede og udnytte den systematik der præger de læsepædagogiske metoder, til den almindelige undervisning. Dermed bør især den tidlige indsats i læsning dog også i højere grad betragtes som en almenpædagogisk snarere end en specialpædagogisk opgave. Formålet med anbefalingen er at styrke arbejdet i den almindelige undervisning på læseområdet med den viden og de gode erfaringer man har fra de læsepædagogiske indsatser. Samtidig kan der frigives specialpædagogiske ressourcer til andre opgaver, blandt andet læseind-

satsen på de ældste klassetrin og håndteringen af andre faglige og generelle indlæringsmæssige vanskeligheder.

Lad AKT fungere som en nøgle til øget rummelighed

Skolerne skal afklare hvad målene med AKT bør være – på kort og på lang sigt – og foretage en bevidst prioritering af aktiviteterne på baggrund af disse mål. På den måde kan AKT i praksis bevæge sig fra at fungere som ambulancetjeneste og behandling af enkeltelever til at fokusere på indsatser på klasseplan og arbejdet med grupper, relationer og undervisningssammenhænge. Kommunerne bør hjælpe skolerne med at udvikle AKT-funktionen så de bedre kan håndtere elevernes stigende sociale og emotionelle problemer. Formålet er at medvirke til at AKT i højere grad kan fungere som nøgle til øget rummelighed der kan få skolens hverdag til at fungere, både på kort og på lang sigt.

Prioriter de ældste elever i skolen

Skoleledelsen og lærerne i specialcenteret skal samarbejde med lærerne i den almindelige undervisning om at prioritere og udvikle et tilbud til de ældste elever som adresserer de problemer der særligt gør sig gældende for denne gruppe, blandt andet manglende lyst til at lære og problemer med at arbejde selvstændigt. Tilbuddet skal tage udgangspunkt i fagrækken på de ældste klassetrin. Formålet med tilbuddet er at motivere og ruste eleverne til læring og fortsat uddannelse.

Styrk samarbejdet om den specialpædagogiske bistand på alle niveauer

Kommunens repræsentanter (PPR, familie- og socialrådgivere, pædagogiske konsulenter mfl.) skal afklare, prioritere og koordinere den kommunale indsats omkring den specialpædagogiske bistand sammen med skolerne. Det vil i praksis styrke arbejdet med at indfri målsætningerne om den rummelige skole hvis kommunernes repræsentanter prioriterer en tæt og hyppig kontakt med skolernes pædagogiske personale om løsning af opgaverne. Formålet er at gøre de kommunale repræsentanter til aktive medspillere for skolerne, som dermed bedre kan varetage de specialpædagogiske opgaver i den rummelige skole.

Anbefalingernes status

Rapportens anbefalinger er udarbejdet af en evalueringsgruppe bestående af faglige eksperter. Anbefalingerne henvender sig primært til lærere og ledelse, både på de deltagende skoler og andre skoler. Nogle anbefalinger er dog også rettet til andre aktører med ansvar for folkeskolens undervisning, både kommunale skoleforvaltninger og Undervisningsministeriet.

Anbefalingerne er placeret i hvert kapitel i forlængelse af analyse og vurderinger af praksis på skolerne. Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der anført i dette resumé. En oversigt over alle anbefalinger findes i rapportens kapitel 7.

2 Indledning

Rummelighed har været et centralt tema i debatten om den danske folkeskole i de seneste 5-10 år. Politikere og embedsmænd har talt om inklusion af en større gruppe af de elever som tidligere er blevet undervist uden for den almindelige undervisning eller helt uden for folkeskolen. Forskere har opstillet visioner og udviklet teorier og metoder for hvordan visionerne via kompetencer og pædagogisk udvikling kan realiseres. I nogle kommuner har man på skolerne eksperimenteret med nye roller og organiseringer af indsatsen for den samlede elevgruppe og for den del af eleverne som skolen traditionelt har haft vanskeligt ved at rumme i den almindelige undervisning. Samtidig viser flere undersøgelser – senest en spørgeskemaundersøgelse som blev gennemført på initiativ af fagbladet Folkeskolen og ugebrevet A4 – at mange lærere oplever at rummeligheden har for vide rammer. De føler sig fanget imellem idealerne om rummelighed og inklusion af flere elever med behov for særlig støtte på den ene side og kravene til det faglige niveau på den anden. Der er tale om krav der med stadig større tydelighed sætter sig igennem i bl.a. indførelsen af Fælles Mål og nationale test.

Denne evaluering behandler nogle af dilemmaerne omkring rummelighed og inklusion ved at undersøge folkeskolens indsats for elever med behov for særlig støtte. Det drejer sig i bred forstand om folkeskolens specialpædagogiske indsats og i mere specifik forstand om de aktiviteter der tidligere hørte under betegnelsen "den almindelige specialundervisning". En undersøgelse fra Kommunernes Landsforening i 2000 viser at specialundervisning på det tidspunkt udgjorde knap 20 % af de samlede nettodriftsudgifter til folkeskolen, og at dette var en stigning i forhold til tidligere. Senere undersøgelser, fx Niels Egelunds *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området* fra 2003, peger på ændringer i skolernes måde at iværksætte og gennemføre specialpædagogiske tiltag på. Og nyere ændringer i reguleringen af området lægger op til en stærkere forebyggelsestænkning, nye roller for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) og skolernes specialcentre med stærkere fokus på supervision og sparring og en tættere sammenhæng mellem den specialpædagogiske bistand og den almindelige undervisning. Det er relevant at undersøge hvordan denne udvikling kommer til udtryk i skolernes hverdag, herunder om og hvordan den manifesterer sig i tænkning, prioriteringer og samarbejdsrelationer i forhold til elever med behov for særlig støtte.

2.1 Formål

Evalueringsens formål er at undersøge hvordan specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand organiseres og gennemføres med henblik på at vurdere hvordan disse aktiviteter *i sammenhæng med* den almindelige undervisning bidrager til at kvalificere og sikre den samlede undervisning.

Evalueringen sætter fokus på hvilke forståelser af genstandsfeltet for den specialpædagogiske bistand – gruppen af elever og de tiltag der sættes i værk – der gør sig gældende især på skolerne, men også på kommunalt niveau og hos forældre til en gruppe af de børn det drejer sig om. Den undersøger hvordan disse forståelser slår igennem i aktiviteter og prioriteringer samt placeringen af de specialpædagogiske aktiviteter i skolernes hverdag. Desuden ser den på hvordan der samarbejdes internt på skolerne om elever med behov for særlig støtte og med forældre og relevante kommunale instanser.

Evalueringen fokuserer på det der traditionelt betegnes som den almindelige specialundervisning, og anden specialpædagogisk bistand og undersøger de aktiviteter der finder sted inden for rammerne af folkeskolen. Praksissen for den vidtgående specialundervisning, herunder i specialklasser og på specialskoler, er med andre ord ikke omfattet af denne evaluering.

2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har nedsat en evalueringsgruppe af personer med en særlig faglig eller organisatorisk indsigt i evalueringens tema. Evalueringsgruppen der har det faglige ansvar for rapportens vurderinger og anbefalinger, består af følgende medlemmer:

- Lærer Lisbet Fehrenkamp, Heibergskolen, Københavns Kommune
- Psykolog Ole Kyed, Lyngby-Taarbæk Kommune
- Lektor Søren Langager, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Direktør Palle Lund, Servicestyrelsen (formand)
- Undervisningsråd Inger Tinglev, Skolverket, Sverige.

I appendiks B findes en kort præsentation af evalueringsgruppens medlemmer.

En projektgruppe fra EVA har desuden det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen og har skrevet denne rapport. Projektgruppens medlemmer er:

- Evalueringskonsulent Trine Danø
- Evalueringsmedarbejder Jais Heilesen
- Evalueringskonsulent Ole Roemer (projektleder).

2.3 De deltagende skoler og kommuner

I alt seks skoler og kommuner deltager i evalueringen. Skolerne er blevet bedt om at nedsætte selvevalueringsgrupper der består af dels lærere der beskæftiger sig med specialpædagogisk bistand, dels lærere fra den almindelige undervisning. På hver skole har både selvevalueringsgruppen og ledelsen udarbejdet en selvevalueringsrapport. Desuden er de respektive kommuner blevet bedt om at udarbejde en redegørelse.

Skolerne er blevet udvalgt ud fra kriterier om geografisk spredning og varierende skole- og kommunestørrelse. Desuden har der indgået et kriterium om spredning i frekvensen af skolernes henvisning til specialpædagogisk bistand. Disse tal har imidlertid vist sig at være forholdsvis usikre og dækker over særdeles varierende praksis. Der er derfor ikke foretaget nogen sammenlignende analyse af disse tal og den dokumentation der er fremkommet i evalueringen.

Som resultat af kommunalreformen har den kommunale kontekst som skolerne er en del af, og som i varierende grad indgår som et delelement i evalueringen, ændret sig parallelt med evalueringsprocessen.

De deltagende skoler (og kommuner) er:

- Bække Skole, Vejen Kommune
- Ellemarkskolen, Køge Kommune
- Højboskolen, Skanderborg Kommune
- Skansevejens Skole, Fredericia Kommune
- Tølløse Centralskole, Holbæk Kommune
- Vesterkærrets Skole, Aalborg Kommune.

2.4 Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i december 2006. Kommissoriet kan findes i appendiks A.

Som det fremgår af evalueringens formål, behandler evalueringen folkeskolens specialundervisning og specialpædagogiske bistand i dens sammenhæng med den almindelige undervisning, og den stiller i den forbindelse en række spørgsmål til organisering, tilrettelæggelse og samarbejde mellem forskellige aktører. Dette har nødvendiggjort en forholdsvis omfattende dataindsamling som involverer en række af disse aktører og går i dybden med indgående beskrivelser og vurderinger af praksis, set fra forskellige aktørers perspektiv.

Evalueringens datagrundlag består derfor dels af selvevalueringer der beskriver og vurderer praksis på seks udvalgte skoler, dels af redegørelser for kommunale mål og prioriteringer fra de kommuner som de respektive skoler hører under. Formålet med disse to dokumentationskilder er at få henholdsvis et skole- og et kommuneperspektiv på arbejdet med den specialpædagogiske bistand. Desuden er der gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse blandt en gruppe forældre til børn der modtager eller har modtaget specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, og en landsdækkende og repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt klasselærere som er blevet bedt om at vurdere behovet for og kvaliteten af den specialpædagogiske bistand og udfordringer i forhold til pædagogisk rummelighed. Formålet med disse to undersøgelser er at få et forældreperspektiv der belyser samarbejdet mellem skole og hjem, og at få et repræsentativt udsnit af klasselærere til at belyse evalueringens tema.

Endelig gennemførte evalueringsgruppen i maj 2007 besøg på de selvevaluerende skoler og i de kommuner der har bidraget med redegørelser. Under hvert besøg blev der gennemført interview med skoleledelsen, de lærere der havde deltaget i selvevalueringssprocessen, og en gruppe andre lærere. Der blev ligeledes gennemført interview med de personer fra den kommunale forvaltning der havde udarbejdet redegørelser. Under hvert besøg blev der taget grundige referater som gengav interviewpersonernes diskussioner og udsagn. Referaterne indgår som del af det samlede dokumentationsmateriale. Når evalueringsrapporten gengiver udsagn fra besøgene, omsluttet af citationstegn, er der tale om markante vendinger og udtryk som er taget med for at illustrere vigtige problemforståelser. Der er dog ikke tale om ordrette citater.

Samlet set giver datamaterialet et godt billede af bredden på det specialpædagogiske felt og et nuanceret billede af de enkelte skolers praksis i evalueringen. I appendiks C findes en nærmere redegørelse for metoden bag brugerundersøgelserne. Særskilte rapporter om interviewundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen findes på EVA's hjemmeside, www.eva.dk.

2.5 Vurderingsgrundlag

Dette afsnit redegør for evalueringsgruppens vurderingsgrundlag. Vurderingsgrundlaget tager udgangspunkt i kommissoriet og i den nationale regulering der er på området. Men det udtrykker først og fremmest det faglige og normative perspektiv som evalueringsgruppen er blevet enige om at anlægge på den specialpædagogiske praksis som evalueringen afdækker. Evalueringsgruppen holder sig dermed inden for rammerne af kommissoriet for evalueringen, men bemærker at andre perspektiver på den specialpædagogiske bistand kunne have været relevante uden at de dog indgår i denne evaluering.

Evalueringen af folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand er blevet gennemført i en periode hvor organisering og prioriteringer på dette område med den nye kom-

munestruktur ikke har været endeligt definerede. Det har naturligvis haft en betydning for de deltagende kommuners og skolars bidrag til evalueringen i form af dokumentation og vurderinger af praksis. Samtidig er ny regulering af folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand trådt i kraft med betydning for den fremtidige praksis, men uden at den endnu er gennemført fuldt ud i kommunerne og på de enkelte skoler.

Den såkaldt almindelige specialundervisning og specialpædagogiske bistand som denne evaluering fokuserer på, omfatter de aktiviteter der tidligere blev iværksat inden for rammerne af folkeskolen og med henvisning til folkeskolelovens § 20, stk. 1. Elever med mere vidtgående behov for støtte blev henvist efter lovens § 20, stk. 2, til specialundervisning på en specialskole eller specialklasseundervisning i amtsligt eller kommunalt regi. Fra 1. januar 2007 er næsten al specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand et kommunalt ansvar, og der skelnes ikke længere mellem vidtgående og almindelig specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Folkeskoleloven er blevet ændret, og § 20, stk. 2, rummer i dag den samlede specialundervisning som kommunerne med enkelte undtagelser har ansvaret for.

Der er med bekendtgørelse nr. 1373 af 15. december 2005 indført ændrede regler for organiseringen af folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand, hvilket er nærmere beskrevet i bekendtgørelsens § 9. Heraf fremgår det at undervisningen af elever med behov for særlig støtte så vidt muligt ønskes organiseret og tilrettelagt så eleven kan blive i eller så tæt på klassen som muligt, altså i normalmiljøet. Lovgivningsændringerne på området udtrykker med andre ord et ønske om en tættere sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand.

Evalueringens hovedspørgsmål er hvordan specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i sammenhæng med den almindelige undervisning bidrager til at kvalificere og sikre den samlede undervisning. Spørgsmålet sætter rammen for evalueringsgruppens iagttagelser og vurderinger af skolernes praksis og de kommunale rammer herfor. I forlængelse af evalueringens hovedspørgsmål har evalueringsgruppen dog også defineret fire perspektiver for sine iagttagelser og vurderinger som præsenteres i det følgende.

A. Den specialpædagogiske forståelse

Med udgangspunkt i lovgivningen ser evalueringsgruppen på skolernes forståelse og anvendelse af begreberne specialundervisning og specialpædagogisk bistand. I den forbindelse ønsker evalueringsgruppen dog også at fremlægge sin egen specialpædagogiske grundforståelse da denne forståelse mere eller mindre eksplicit spiller en rolle i gruppens iagttagelser, vurderinger og anbefalinger. Efter evalueringsgruppens opfattelse forholder en helhedsorienteret specialpædagogik først og fremmest en nuanceret opfattelse af didaktik og læring og ikke mindst (forskellige) forudsætninger for læring. Men den ser også børns trivsel og forudsætninger for social og emotio-

nel udvikling i et bredere perspektiv. På denne måde omfatter specialpædagogikken i sin helhed både didaktiske, læringsmæssige og socialpædagogiske perspektiver.

B. *De specialpædagogiske behov*

Af folkeskoleloven fremgår det at specialpædagogisk bistand kan gives til børn "hvis udvikling kræver særlig støtte", og i bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand der nærmere regulerer den specialpædagogiske praksis, taler man om "elever *med* særlige behov". Denne figur hvor behovet knyttes til barnet eller eleven alene, går igen i praksisfeltet hvor man taler om både elever *med* behov og elever *med* problemer. Den modsvares imidlertid af en anden tilgang som man både i dele af forskningen og i den svenske lovgivning benytter på dette område. Her taler man om elever *i* vanskeligheder, og denne tilgang signalerer en kritisk refleksion over det pædagogiske arbejde og skolesystemets egne institutionsbetingede mekanismer i forhold til de vanskeligheder der opstår og udfolder sig omkring en eller flere elever. Behov, problemer eller vanskeligheder knytter sig med andre ord ikke til eleven alene, men kan ansues i et perspektiv hvor forskellige faktorer spiller sammen og dermed udgør et problem.

Evalueringsgruppen benytter dette udvidede perspektiv til at vurdere hvordan skolerne forklarer sig og forstår de specialpædagogiske behov, problemer og vanskeligheder som evalueringen handler om. Af hensyn til læsbarhed og systematik har evalueringsgruppen i rapporten valgt en sprogbrug der lægger sig op ad praksis. Derfor optræder betegnelsen "elever med særlige behov" også i rapporten.

Hverken folkeskoleloven eller bekendtgørelsen om specialundervisning og specialpædagogisk bistand beskriver detaljeret hvilke særlige behov der kan afføde specialpædagogisk bistand. De præciserer blot at behovet kan bero på et egentligt handicap eller på at barnet på andre måder bliver hæmmet i sin udvikling. I forlængelse af sin specialpædagogiske grundforståelse tilslutter evalueringsgruppen sig den bredde og kompleksitet i behovet som denne brede ramme principielt muliggør. Af hensyn til evalueringens analyse og vurdering af praksis ønsker gruppen dog at specificere at der heri ligger både særlige sociale og emotionelle behov og særlige behov der knytter sig til generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder. Hvor de specifikke indlæringsvanskeligheder knytter sig til bestemte færdigheder inden for et fagområde (fx læsning), handler de generelle indlæringsvanskeligheder om læringsparathed og læringsmuligheder i bredere forstand.

C. *Specialpædagogikkens mål*

Efter evalueringsgruppens opfattelse har specialpædagogikken ingen selvstændig berettigelse, men den tjener som en vigtig nuancering af og støtte til almenpædagogikken. Principielt har den specialpædagogiske indsats de samme mål som den almindelige undervisning og pædagogik. Men den træder i funktion i de situationer hvor arbejdet mod disse mål kræver en særlig indsats eller et særligt perspektiv på læringsvanskeligheder og læringsmuligheder eller på forudsætninger

for trivsel og social og emotionel udvikling. Den specialpædagogiske indsats har dermed også en særlig rolle at spille i forhold til skolens rummelighed og inklusionen af alle eller de fleste børn, uanset forudsætninger og særlige behov. Efter evalueringsgruppens opfattelse er et kritisk mål for vurderingen af den specialpædagogiske praksis – sådan som den udfolder sig på skolerne – derfor også om den bidrager til en øget pædagogisk rummelighed og inklusion af alle eller flere elever, eller om det modsatte gør sig gældende.

D. Et komplekst praksisfelt

Som flere undersøgelser peger på, er det specialpædagogiske felt i betydningen skolernes konkrete organisering, tilrettelæggelse og gennemførelse af aktiviteterne særdeles heterogent. Det handler både om forskelle i nationale og kommunale mål, procedurer og prioriteringer, men også om lokale forskelle på hvordan den enkelte skole organiserer sig, prioriterer og inden for denne ramme udmønter sin specialpædagogiske praksis.

Selvom evalueringsgruppen har kunnet iagttage nogle generelle tendenser på de seks skoler der deltager i evalueringen, er det et vilkår for vurderingerne og anbefalingerne at de ikke nødvendigvis forholder sig til én klar tendens, men snarere til variationer over en række fælles temaer. Dette er forsøgt belyst i rapporten ved både at fremhæve variationerne i praksis og ved at generalisere den. Samtidig har evalueringsgruppen af hensyn til både de deltagende skoler og andre skoler valgt at tegne nogle individuelle skoleportrætter, som er at finde i kapitel 8.

2.6 Anbefalinger og opfølgning

Evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger bygger både på dokumentation fra de seks skoler og kommuner som har udarbejdet selvevalueringer, redegørelse og deltaget i interview, og på supplerende undersøgelser i form af en kvalitativ interviewundersøgelse blandt forældre og en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt klasselærere. De seks folkeskoler som deltager i evalueringen, har ifølge bekendtgørelsen om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut mv. pligt til at udarbejde en opfølgningsplan til Undervisningsministeriet. Det skal ske senest seks måneder efter rapportens offentliggørelse.

Evalueringsgruppen håber at andre skoler og kommuner vil spejle deres praksis i vurderingerne og anbefalingerne og forholde sig til hvordan de hver især kan bidrage til at udvikle arbejdet med specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i sammenhæng med den almindelige undervisning.

2.7 Rapportens opbygning

Kapitel 3 giver en karakteristik af de problemstillinger og særlige behov for støtte som fører til specialpædagogisk bistand i folkeskolen. Kapitel 4 gør rede for de specialpædagogiske aktivite-

ters indhold, dvs. de tiltag som skolerne iværksætter som bistand til elever med særlige behov. Kapitel 5 ser på den specialpædagogiske bistand i relation til den skolevirkelighed som den er en del af, dels i forhold til ændringer i skolens organisation, fx til fase- og afdelingsopdeling, dels i forhold til skolernes fordeling af ressourcer til specialpædagogisk bistand. Kapitel 6 beskæftiger sig med de kommunale perspektiver på folkeskolens specialpædagogiske arbejde, dels på det kommunale niveau belyst ved tiltag der fremmer skolens rummelighed, dels via indsatsen fra PPR og fra den sociale forvaltning i samarbejdet med skolen om elever med særlige behov, dels gennem interview med forældre til børn med særlige behov. Kapitel 7 sammenfatter de foregående analysekapitler med en samlet oversigt over rapportens anbefalinger, som i øvrigt er placeret i den løbende tekst i analysekapitlerne. Kapitel 8 portrætterer de seks deltagende skoler enkeltvis og deres arbejde med den specialpædagogiske bistand.

Evalueringens kommissorium findes i appendiks A. Appendiks B indeholder en kort beskrivelse af medlemmerne af evalueringsgruppen. Appendiks C beskriver evalueringens dokumentation og anvendte metoder i detaljer.

3 Fokus for den specialpædagogiske praksis

Tilstedeværelsen af specialundervisning og specialpædagogisk bistand peger på at der i folkeskolen er behov der ikke dækkes i den almindelige undervisning og dermed kræver en særlig pædagogisk indsats. Disse problemer og behov kan defineres nærmere og opdeles i forhold til henholdsvis generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder og sociale og emotionelle behov, men der er ikke tale om absolutte størrelser. I praksis varierer behovene og dermed også den gruppe af elever som defineres som elever med særlige behov, afhængig af tid, sted og de personer (lærere, skoleledere, psykologer med flere) der observerer dem.

Dette kapitel søger at gøre rede for hvad der ligger i det "specielle" i forhold til det "almindelige", ved at undersøge det syn på eleverne og de definitioner af grænserne mellem almindelige og særlige behov som evalueringen har afdækket blandt lærere, skoleledere og forældre til børn der modtager specialundervisning. På baggrund af dette tegner der sig en praksisopfattelse af specialpædagogikkens bidrag til den almindelige undervisning som også beskrives.

3.1 Elever med behov for specialpædagogisk bistand

Af folkeskolelovens § 3, stk. 2, fremgår det at specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand kan gives til "børn hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte". Bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand uddyber i § 1, stk. 1 og 2, at den specialpædagogiske støtte gives "når elevens udvikling ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse", og at der er tale om "elever med særlige behov". Af kommentarerne til folkeskoleloven fremgår det at særlige behov kan bero på et egentligt handicap hos barnet eller på at barnet "på anden måde er hæmmet i sin personlige udvikling". Kommentarerne præciserer desuden at den specialpædagogiske støtte kan vedrøre børns faglige udbytte eller personlige udvikling, og dermed indfanger de både de faglige, sociale og emotionelle aspekter af børns udvikling der indgår i folkeskolens samlede opgave.

Ifølge bekendtgørelsen iværksættes den specialpædagogiske støtte når behovet er så stort eller komplekst at det rækker ud over hvad der kan håndteres med hjælp af undervisnings-differentiering og holddannelse i den almindelige undervisning. Hvornår det sker, hvor mange elever det drejer sig om, og hvem de er, kan kun de skoler der arbejder med støtten i praksis, svare på. Der synes dog i den danske folkeskole at være et stigende antal elever med behov der kræver specialpædagogisk bistand. Sådan lyder det i hvert fald fra de lærere der har deltaget i den spørgeskemaundersøgelse som er foretaget i forbindelse med evalueringen.

Som det fremgår af tabel 1, mener et stort flertal af de lærere der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen (71 %), at der over de sidste 5-10 år er sket en stigning i antallet af elever med særlige behov.

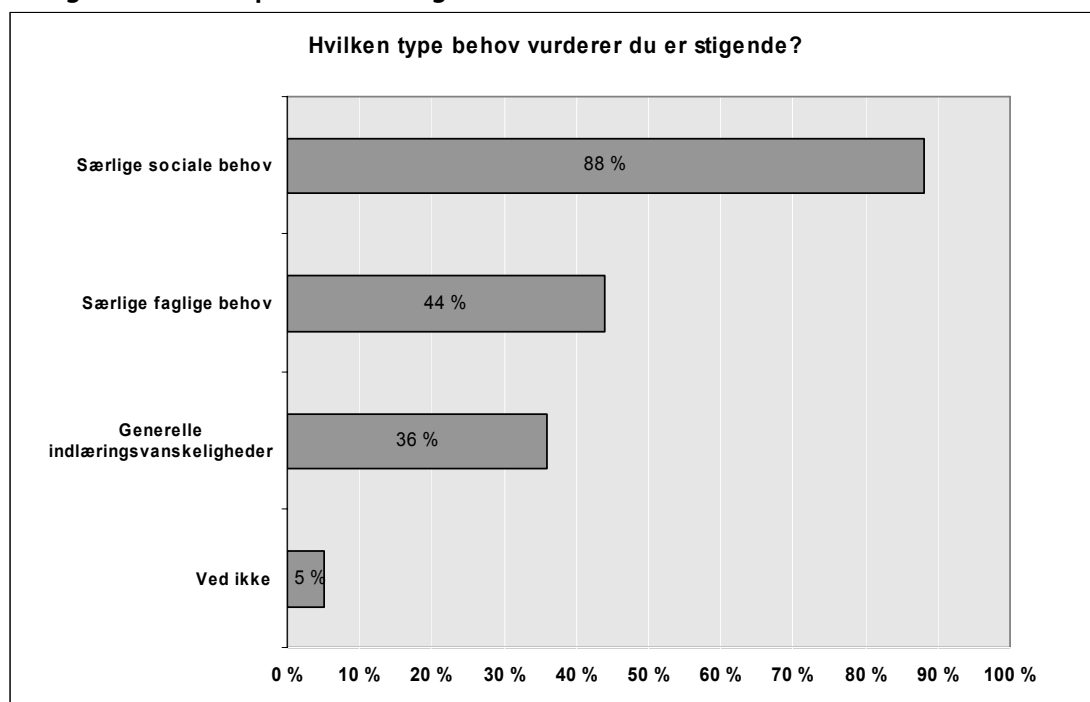
Tabel 1
Stigning i antallet af elever med særlige behov

Oplever du at der over de sidste 5-10 år er sket en stigning i andelen af elever med særlige behov (fx faglige behov, indlæringsvanskeligheder eller særlige sociale behov)?	Lærere
Ja	71 %
Nej	11 %
Ved ikke	18 %
Total	100 %
N	699

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

På et spørgsmål om hvad der karakteriserer denne stigning, har lærerne kunnet sætte flere kryds, og som det fremgår af figur 1, er samtlige typer af de særlige behov der spørges til, efter respondenternes opfattelse i stigning (dvs. både særlige faglige behov, generelle indlæringsvanskeligheder og særlige sociale behov). Ifølge de lærere der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, er det dog især de særlige sociale behov der er i stigning. 88 % af disse lærere vurderer således at særlige sociale behov er det behov der er steget mest i løbet af de sidste 5-10 år.

Figur 1
Særlige behov der opleves som stigende blandt eleverne



Antal respondenter, *n*, for de fire angivelser er henholdsvis 459, 230, 190, 27.

Kilde: *Undersøgelse blandt klasselærere.*

Spørgeskemaundersøgelsen viser altså en klar tendens når det gælder lærernes opfattelse af omfanget af særlige sociale behov blandt eleverne. Men som det også fremgår af figuren, har der ifølge lærerne været en stigning for alle typer af behov – både dem der retter sig mod sociale aspekter, og dem der retter sig mod faglige og indlæringsmæssige aspekter. Det rejser naturligvis spørgsmålet om hvad der ligger i disse behov, og hvad det mere konkret er for nogle elever lærerne tænker på når de så klart udtrykker at der over de sidste 5-10 år er sket en forandring.

Spørger man lærerne på de skoler der deltager i evalueringen, er billedet af at især de sociale og emotionelle eller adfærdsmæssige problemer fylder meget og måske også mere end tidligere, det samme som i spørgeskemaundersøgelsen. Fælles for mange af lærerne er en oplevelse af at hverdagen i skolen kompliceres af en mindre gruppe elever med store socio-emotionelle vanskeligheder. Spørger man hvad der ligger i disse vanskeligheder, udfolder der sig en lang række komplekse problemer som i vid udstrækning, men dog ikke alene, knytter sig til elevernes ad-

færd. Hvor nogle taler om "udadreagerende elever" og "gardinhængere" der danner grundlag for en generel uro i undervisningen, kan andre berette om elever der er decideret voldelige over for både kammerater og lærere. Endnu andre forklarer at det er nogle andre børn der skal rummes i skolen i dag, herunder udsatte og utrygge børn der kræver en anden form for omsorg end den man tidligere har skullet mobilisere som skole. Her bliver det skolens opgave at give børnene gode oplevelser – ikke mindst fordi skolen – som lærerne på Ellemarksskolen var inde på – for nogle af disse børn er et "fristed" i forhold til hjemmet hvor der er mindre rum til børnene og deres behov.

At dømme efter spørgeskemaundersøgelsen og besøgene på de selvevaluerende skoler fylder de særlige sociale behov hos eleverne og udfordringer i forhold til uro og adfærdsmæssige vanskeligheder meget. De særlige faglige behov synes dog også at være i stigning. Som det fremgår af figur 1, er der således mange af lærerne (44 %) der i spørgeskemaundersøgelsen har svaret at særlige faglige behov hos eleverne er stigende, ligesom 36 % har svaret at også generelle indlæringsvanskeligheder er stigende. I deres selvevalueringsrapporter er de seks skoler der deltager i evalueringen, blevet spurgt om hvilke typer af faglige eller indlæringsmæssige problemer der giver anledning til specialpædagogisk støtte, og her tyder skolernes svar på at det især handler om læseproblemer i indskolingen. Både under besøgene og i selvevalueringsrapporterne taler man i den forbindelse samstemmende om at eleverne har svært ved at "knække koden". En skole uddyber dette i sin selvevalueringsrapport med følgende forklaring:

I indskolingen oplever vi at problemerne ofte opstår når man går fra formelt til funktionelt bogstavarbejde. De elever der ikke kan forstå bogstav-lyd-principperne og derfor har svært ved syntesen, opleves som svære at rumme. (Bække Skole).

Ud over læseproblemer nævner skolerne andre typer vanskeligheder af indlæringsmæssig karakter som især i indskolingen kan give anledning til specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Det kan være motoriske problemer eller et begrænset ordforråd og en ringe begrebsforståelse og et følgende behov for sprogstimulering. At dømme efter skolernes eksempler på typer af specialpædagogisk bistand som man giver i indskolingen, indgår ringe matematisk-logisk forståelse også i gruppen af faglige eller indlæringsmæssige problemer på dette trin. Men fokus ligger på læsning.

På mellemtrinnet oplyser de selvevaluerende skoler at det fortsat handler om læsning hvor nogle elever er svage og har svært ved at læse længere tekster. Nogle af skolerne peger desuden på problemer i det første fremmedsprog, engelsk, mens andre refererer til problemer i matematik. Derudover peger et par af skolerne også på at skiftende arbejdssituationer og en stigende grad af selvstændigt arbejde som fx projektarbejde kan være problematisk:

Deres problem er, at udover at være fagligt svage har de ofte problemer med at arbejde selvstændigt og mere ustruktureret. De lærer bedst i en mindre gruppe og med stor kontakt til voksne. (Skansevejens Skole).

I gruppearbejde hvor man både skal give og tage, kan det være svært for de svage elever ikke kun at blive passive modtagere. (Bække Skole).

Som det fremgår af citaterne, er nogle af de selvevaluerende skoler altså opmærksomme på at nye og mere selvstændigt orienterede arbejdsformer er udfordrende for nogle elever. Der kan ofte være sammenfald mellem disse elever og de elever der i forvejen kæmper med generelle eller specifikke indlæringsvanskeligheder. De nye og mere selvstændigt orienterede arbejdsformer fylder typisk mere jo længere i uddannelsesforløbet eleverne kommer. Efter evalueringsgruppens opfattelse bør den pædagogiske indsats for at træne og øge elevernes færdigheder, lyst og interesse til at kunne arbejde selvstændigt, også de svageste, derfor have en ganske særlig prioritet. Det gælder også i den specialpædagogiske praksis.

Under besøgene gav enkelte lærere udtryk for at netop det at sikre at alle elever får mulighed for at arbejde selvstændigt med opgaver der svarer til deres niveau, er en pædagogisk udfordring der nogle gange også vil være indeholdt i den specialpædagogiske opgaveportefølje. Den specialpædagogiske opgave begrænser sig dog i denne sammenhæng til at udvælge differentieret undervisningsmateriale. Den synes ikke at omfatte input til hvordan den manglende motivation som mange peger på i forhold til eleverne på mellemtrinnet og i udskoling, kan afhjælpes. At dømme efter lærernes udsagn under besøgene er opgaven med at træne færdigheder og øge lyst og interesse primært en almenpædagogisk udfordring som nogle gange lykkes og andre gange ikke lykkes.

3.1.1 Når vanskeligheder bliver til specialpædagogiske behov

Et vigtigt spørgsmål i evalueringen har været hvor og hvordan grænsen mellem vanskeligheder i den almindelige undervisning og behov for specialpædagogisk bistand sættes, og hvordan man på skolerne sikrer at specialpædagogiske tiltag sættes i værk når behovet opstår. Spørgsmålet handler både om hvad der bestemmer grænsen mellem det "specielle" og det "almindelige", hvad der kan rummes inden for den almindelige undervisning, og hvad der ikke kan, og hvordan lærerne foretager denne vurdering.

Som tidligere nævnt i relation til uro og adfærdsmæssige problemer er der sjældent tale om absolutte behov for specialpædagogisk bistand, og under besøgene pegede flere lærere da også på at nogle lærere er mere tolerante end andre. Det gælder både i forhold til hvad de kan rumme, og hvad de vil definere som specialpædagogiske behov, og det gælder uanset om der er tale om adfærdsmæssige eller indlæringsmæssige og faglige vanskeligheder. En lærer på Skansevejens

Skole påpegede desuden at også den enkelte lærer kan have forskellige tolerancetærskler alt efter hvilken klasse der er tale om, og hvordan niveauet og behovene i den enkelte klasse fordeler sig. Er der med andre ord flere elever i en klasse som har svært ved at leve op til de faglige krav, kan det tænkes at man som lærer kan have sværere ved at få et overblik over behov for specialpædagogisk bistand hos den enkelte elev. Og jo mindre man som elev gør opmærksom på sig selv, des større er risikoen for ikke at blive opdaget.

Dette indtryk støttes af forældrene til børn der har modtaget specialpædagogisk bistand, som er blevet interviewet i forbindelse med evalueringen. Flere af disse forældre oplever at de har måttet presse på for at få skolen til enten at anerkende at deres børn havde behov for specialpædagogisk støtte, eller at bevilge den ekstra støtte. For nogle af de interviewede forældre handler det om at skolen ikke har villet eller kunnet prioritere deres barn så hurtigt som de fandt det nødvendigt. For andre handler det om at lærerne simpelt hen ikke har været bevidste om deres børns behov så tidligt eller så klart som de selv har.

Når lærerne ikke ser de børn der efter de interviewede forældres mening har behov for ekstra støtte, kan det skyldes flere forhold. En oplagt årsag er at lærerne ikke vurderer at behovet er helt så stort som forældrene mener at det er. En anden mulighed er at lærerne ikke har det samme tætte indtryk af hvordan det går for det enkelte barn, som forældrene har. En tredje mulig årsag er at andre elever simpelt hen fylder mere. Det kan skyldes at der i den pågældende klasse er andre fagligt svage elever. Men det kan også skyldes at større problemer – som opstår på grund af fx urolige eller adfærdsvanskelige børn eller blot fagligt endnu svagere børn – stjæler opmærksomheden og prioriteres først. Det stemmer fint overens med mange læreres oplevelse af at skulle rumme flere elever, og som én lærer på Højboskolen udtrykte det, føler hun nogle gange at hun "næsten ikke kan få armene ud til hver side" med de forskelligartede behov hun skal rumme.

Der er altså efter lærernes opfattelse både en stor kompleksitet og spændvidde i de problemer de oplever at skulle rumme både når det gælder sociale eller faglige problemer. De elever som lærerne peger på risikerer at tabe, bliver efter de interviewede læreres vurdering "de næstsvageste" og "de stille piger". På den måde er lærernes opfattelse til en vis grad i overensstemmelse med den oplevelse der hersker blandt de interviewede forældre. De fortæller at deres børn typisk er tilbageholdende med at tale om deres vanskeligheder og stille spørgsmål og dermed nemt bliver overset.

Resultatet af spørgeskemaundersøgelsen peger desuden forholdsvis entydigt på at der blandt lærerne er en oplevelse af at skulle tolerere eller rumme flere elever i den almindelige undervisning. Som det fremgår af tabel 2, mener over halvdelen af de lærere der har besvaret spørgsmålet (62 %), at de skal rumme for mange elever i den almindelige undervisning og tilbyder for få elever

specialundervisning. Ingen af lærerne svarer at man rummer for få elever i den almindelige undervisning.

Tabel 2
Balancen mellem almindelig undervisning og specialundervisning

Synes du at der på din skole er en passende balance mellem hvilke elever der modtager specialundervisning, og hvilke elever man rummer i den almindelige undervisning?	Lærere
Ja, der er en passende balance	33 %
Nej, vi skal rumme for mange elever i den almindelige undervisning og tilbyder for få specialundervisning	62 %
Nej, vi rummer for få elever i den almindelige undervisning og tilbyder for mange af eleverne specialundervisning	0 %
Ved ikke	5 %
Total	100 %
N	694

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Det kan – som det også fremgår af skolernes selvevalueringsrapporter og af besøgene – næppe defineres absolut hvornår et fagligt eller adfærdsmæssigt problem går fra at være en udfordring i den almindelige undervisning til at kræve specialpædagogisk bistand. Denne problemstilling illustreres i følgende udsagn fra Bække Skole, hvor lærerne netop i selvevalueringsrapporten har forsøgt at definere hvor grænsen går mellem den almindelige undervisning og behovet for specialpædagogisk bistand:

- *Når man som lærer føler, at hensynet til de øvrige elever må prioriteres højere end hensynet til at rumme eleven i klassen.*
- *Når man som lærer føler, at gabet mellem klassen og den enkelte elev rent fagligt bliver for stort. Og når eleven vil få mere ud af at arbejde inden for sin egen nærmeste udviklingszone end ud fra den øvrige klasses.*
- *Når den enkelte faglærer ikke længere føler sig i stand til alene at tage ansvaret for det faglige udbytte og den personlige udvikling.*
- *Når den yderste grænse for, hvad klassen kan finde sig i er nået. (Bække Skole).*

Hvornår noget går fra at være almindeligt til at være specielt og kræve særlige tiltag, er som det fremgår af citaterne kontekstafhængigt og beror på den enkelte lærers vurdering, tolerance og oplevelse af egne kompetencer og miljøet i den enkelte klasse. Samtidig peger citatet på en interessant differentiering mellem problem- og behovstype og de hensyn de specialpædagogiske tiltag i den forbindelse tjener. Faglig specialundervisning kan i forhold til den almindelige undervis-

ning være nødvendig for at sikre den enkelte elevs udvikling, mens adfærds-, kontakt- og trivselsoverrettede tiltag (AKT) kan være nødvendig for at sikre klassen og fællesskabets trivsel.

At der dog også kan være en flydende grænse mellem de adfærdsmæssige og faglige eller indlæringsmæssige problemer og den måde de kommer til udtryk på, fremgår dels af flere læreres udsagn under besøgene, dels af følgende udpluk fra Højboskolens selvevalueringsrapport hvor faglig specialundervisning fx iværksættes:

- *Når en elev er så fagligt dårligt funderet, at det trækker på for store veksler hos kammeraterne*
- *Hvis eleven mistrives og har det svært i klassen og måske bliver aggressiv, voldsom eller indadvendt, nervøs.*

En AKT-indsats iværksættes fx ved:

- *Urolige og forstyrrende børn*
- *Børn der viser tegn på mistrivsel*
- *Børn med en atypisk adfærd.*

Det generelle indtryk er altså at identificeringen af behov for særlig støtte i forhold til både indlæringsmæssige og adfærdsmæssige problemer hænger tæt sammen med den kontekst hvori de identificeres, og at der ofte er en uklar grænse mellem indlæringsmæssige og adfærdsmæssige problemer. En vigtig undtagelse er imidlertid de behov for særlig støtte i forhold til læsning i de yngste klasser som de selvevaluerende skoler samlet set prioriterer højere og højere. Her eksisterer der nemlig ikke blot klare trinmål efter 2. klassesettrin. Næsten alle de selvevaluerende skoler har også iværksat eller er i gang med at iværksætte en fast procedure for læsetest i 1. og 2. klasse og mere eller mindre standardiserede forebyggende tiltag og kurser der automatisk sættes i gang når der identificeres et behov. Denne særlige satsning i forhold til læsning i indskolingen beskrives og vurderes nærmere i afsnit 4.1.1 og 4.1.4.

3.1.2 Forklaringer der fungerer i hverdagen

Når lærerne på de selvevaluerende skoler taler om specialpædagogiske behov, knytter disse sig, som det fremgår af de foregående afsnit, primært til vanskeligheder hos en eller flere elever. Vanskelighederne kan være af faglig karakter hvor behovet for specialpædagogisk bistand opstår når lærerne ikke ser sig i stand til at tilgodese den enkelte elevs behov eller vanskeligheder inden for rammerne af den almindelige undervisning. De kan også være af social og emotionel karakter hvor behovet for specialpædagogisk bistand i form af AKT opstår når elevens problemer og/eller adfærd ikke kan håndteres inden for rammerne af den almindelige undervisning. Lærerne erkender at de specialpædagogiske behov er relative og betinget af den klassesammenhæng eleven

befinder sig i, forekomsten af andre behov i klassen og det man kan kalde den enkelte lærers tolerancetærskel. Det er imidlertid kun i mindre omfang at lærerne i deres refleksioner over de specialpædagogiske behov ser på den samlede undervisningssammenhæng og overvejer om de selv har behov for specialpædagogisk bistand, fx i form af sparring og supervision.

Enkelte lærere var på besøgene inde på at de kunne ønske sig en større grad af supervision og sparring på deres egen praksis og evne til at håndtere vanskelige elever. Det stemmer overens med de typer af anden specialpædagogisk bistand der indgår i bekendtgørelsen for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand fra 2005. Ingen af lærerne fremdrog imidlertid undervisningssammenhænge og lærerpraksis som selvstændige årsager til og medskabere af specialpædagogiske behov hos eleverne. De specialpædagogiske behov og de bagvedliggende problemer bor med andre ord, hvis man spørger lærerne, hos eleverne, men kan løses ad forskellig vej og med mere eller mindre tilknytning til den almindelige undervisning.

Et perspektiv på eleverne som behov- og problembærere fungerer uden tvivl i hverdagen. Evalueringsgruppen er imidlertid principielt kritisk over for tendensen til at begrunde specialpædagogiske behov først og fremmest med problemer hos eleverne og tale om elever *med* behov og problemer. Det er skolerne dog ikke alene om. Formuleringerne går igen i folkeskoleloven, hvor der tales om "børn hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte" og i bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, hvor der tales om "elever *med* særlige behov". I overensstemmelse med vurderingsgrundlaget i afsnit 2.5 vil evalueringsgruppen her henlede opmærksomheden på en alternativ tilgang hvor man taler om "elever i behov eller vanskeligheder". Det er en tilgang der benyttes i dele af forskningen, og som bl.a. er indført i den svenske lovgivning. Denne tilgang åbner for en bredere og mere kritisk refleksion over den sammenhæng hvor specialpædagogiske behov opstår.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at Undervisningsministeriet i fremtidige revisioner af lovgrundlaget for specialundervisning og specialpædagogisk bistand tager formuleringerne om elever i eller med behov for særlig støtte op til overvejelse. Ministeriet bør i den forbindelse være opmærksom på de signaler og handlingsanvisninger der kan ligge i små formuleringer som *med* eller *i* behov og/eller vanskeligheder.

3.2 Praksisopfattelser af specialpædagogikkens rolle og bidrag til den almindelige undervisning

Evalueringens centrale spørgsmål omhandler den specialpædagogiske bistands bidrag til skolens samlede undervisning og elevernes alsidige udvikling. Det er derfor oplagt at se på hvilke opfattelser af specialpædagogikkens rolle og bidrag der hersker i praksis. Det gælder både på skolerne og blandt forældrene. Som de forrige afsnit har vist, kan specialpædagogiske behov ikke defineres absolut. De afhænger af tid, sted og de personer der definerer dem. Det samme gælder ikke overraskende for opfattelsen af den rolle som den specialpædagogiske bistand skal spille i praksis, og de særlige egenskaber der knytter sig til specialpædagogikken i forhold til almenpædagogikken.

Ser man i første omgang på de opfattelser der hersker blandt lærerne på de skoler der deltager i evalueringen, synes der umiddelbart at eksistere tre hovedperspektiver på specialpædagogikkens særlige bidrag og egenskaber:

- Et kompetence- og metodeorienteret perspektiv
- Et supervisors- og sparringsorienteret perspektiv
- Et elev- og aktivitetsorienteret perspektiv.

Der er ikke tale om perspektiver der eksisterer isoleret, eller om at de enkelte skoler i rendyrket form repræsenterer enten det ene eller det andet perspektiv. Tværtimod er der tale om parallelle og delvist komplementære perspektiver hvis tilstedeværelse og gennemslagskraft dog varierer på de enkelte skoler, afhængig af hvordan skolen har valgt at organisere den specialpædagogiske indsats i forhold til den almindelige undervisning og til skolen som helhed.

Det *kompetence- og metodeorienterede perspektiv* kommer til udtryk på alle de skoler der deltager i evalueringen, men særligt tydeligt i de tilfælde hvor funktionslæreren og i varierende grad resten af det specialpædagogiske team har en tydelig og veldefineret opgave på skolen. Et eksempel på dette er Tølløse Centralskole. Her benytter skolen tolærerordningen i det omfang det lader sig gøre, til holddeling og særlig støtte til enkelte elever som lærerne vurderer som fagligt svage. Mange af de øvrige vanskeligheder – indlæringsmæssige såvel som adfærdsmæssige – som andre steder ville have udløst specialpædagogisk bistand, skal derfor også håndteres inden for rammerne af tolærerordningen. På skolen har man ansat to funktionslærere med særlige læsefaglige kompetencer der koncentrerer sig om ordblinde elever og indsætter i forhold til læsning, og opfattelsen af specialpædagogikkens rolle og bidrag til den almindelige undervisning knytter sig derfor også i høj grad til disse personer og deres særlige (læsefaglige) kompetencer og metoder. Det kommer fx til udtryk i følgende udsagn fra en af de almindelige lærere: "Hvis jeg tager

en elev ud, så er det bare ekstra faglig undervisning, men hvis (funktionslæreren, red.) gør det, så er det specialundervisning”.

På Tølløse Centralskole gives anden specialpædagogisk bistand som sparring mellem lærerne i den almindelige undervisning og funktionslæreren – igen typisk relateret til læsning. Et eksempel på dette er udviklingen af særlige ”læsevitaminer” til nogle af de svage læsere som en af lærerne havde samarbejdet med funktionslæreren om. Her kommer det særlige *supervisions- og sparring-orienterede perspektiv* til udtryk som også er populært i den aktuelle litteratur og debat om specialpædagogikkens rolle på skolerne. Endnu mere rendyrket viser det *supervisions- og sparring-orienterede perspektiv* sig på Vesterkærrets Skole, hvor det er koblet med et kompetence- og metodeorienteret perspektiv. Her har man omdøbt det mere traditionelle specialcenter til kompetencecenter og søger at orientere centerets aktiviteter i retning af supervision og sparring samt tiltag inden for de enkelte klasser frem for at udvælge enkelte elever til intensive forløb. Flere af de andre skoler bevæger sig i retning af eller ønsker i højere grad at beskæftige sig med supervision og sparring hvor det også er lærernes undervisning frem for eleverne alene der er genstand for specialpædagogisk bistand. Det hænger godt sammen med den oversigt over forskellige typer af specialpædagogisk bistand der findes i § 2 i den forholdsvis nye bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.

Mange af skolerne fastholder dog også et mere traditionelt *elev- og aktivitetsorienteret perspektiv* på specialundervisningen som forløb der gennemføres for enkelte elever parallelt med at klassen arbejder videre i den almindelige undervisning. Spørger man hvori specialpædagogikkens særlige kvaliteter i forhold til den almindelige undervisning ligger, betoner mange af lærerne værdien i de muligheder for at fokusere på den enkelte elevs forudsætninger og behov der ligger i de særligt tilrettelagte forløb. De individuelt tilrettelagte forløb giver ifølge lærerne mulighed for ro og intensitet og for at arbejde med lyde når det drejer sig om sprogudvikling og læsning. Som en specialundervisningslærer på Bække Skole peger på, ”gør man mange af de samme ting som i den almindelige undervisning”, men ”specialundervisningen har andre materialer og metoder”. Heri ligger også en kompetence- og metodeorientering, men stærkest vejer dog, som det kommer til udtryk i følgende udsagn, elev- og aktivitetsorienteringen, for i specialundervisningen ”går man også tæt på det enkelte barn” og spørger ”hvad er det helt præcis vi skal arbejde med her?”. En anden lærer på samme skole forklarer at ”(funktionslæreren, red.) ofte har nogle gode ideer”, og denne egenskab ved de specialpædagogisk trænede og orienterede lærere kan bruges og bliver naturligvis også brugt i den almindelige undervisning. Et eksempel på dette er en indsats for en elev i 5. klasse som ikke ville modtage den særlige støtte i matematik som han blev tilbudt. I stedet etablerede man i nogle af matematiktimerne et særligt ”hjælpebord” hvor flere elever kunne henvende sig og få støtte. Det gjorde hjælpen mere attraktiv for den elev det oprindeligt drejede sig om.

Spørger man de forældre der er blevet interviewet i forbindelse med evalueringen, hvad der efter deres mening særligt sikrer og bidrager til deres barns udvikling i den specialpædagogiske støtte, fremhæves måske ikke overraskende de særligt tilrettelagte og elevfokuserede forløb. Forældrene frygter at børnene og deres særlige behov let forsvinder i mængden inden for klassens rammer. De peger på tiden og pladsen i den særlige undervisning som giver mulighed for at koncentrere og fokusere indsatsen på den enkeltes særlige behov. En mor til en pige der har modtaget støtte, udtrykker det på følgende måde:

Min datter (red.) har haft meget behov for, at der sad én og koncentrerede sig kun om hende. Hun er ikke typen, der beder om hjælp eller opmærksomhed. Hun har sommetider fortalt at hun har siddet med hånden oppe i tyve minutter. Hun er den type, der generelt skal have bekræftelse, når hun har lavet et lille stykke arbejde.

De interviewede forældre er tilsyneladende mindre optagede af sammenhængen mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning. Det de oplever at deres børn får ud af de særligt tilrettelagte forløb, overskygger så at sige det børnene går glip af i den almindelige undervisning, når blot børnene ikke kommer bagud. Men her fremhæver en mor at de særligt tilrettelagte forløb jo netop samler op på det børnene særligt har problemer med, og, kunne man tilføje, giver dem et større "skub" i retning af at kunne deltage i den almindelige undervisning.

At dømme efter udsagn fra både forældre og lærere på flere af skolerne, er eleverne især i de første år glade for at få specialpædagogisk støtte. Flere forældre fortæller at der ikke er det samme stigma omkring det at modtage særlig støtte som de husker fra deres egen skoletid. Specialundervisning giver således ikke anledning til drilleri. Tværtimod fortæller lærerne fra Bække Skole – hvor man dog også har gjort en særlig indsats for at gøre de såkaldte "skub i ryg-kurser" attraktive blandt eleverne – at mange af de elever der ikke har behov for et kursus, alligevel drømmer om at komme på et. På skub i ryg-kurserne tages eleven i en given periode ud af den almindelige undervisning 20 minutter hver dag med henblik på intensiv læsetræning. Kurserne har ifølge lærerne en positiv effekt rent fagligt, men derudover styrker kurserne generelt elevernes selvværd og motivation fordi de har følelsen af ikke at være så langt bagud som før. I den forbindelse fortalte en af lærerne på besøget om en pige i hendes klasse der havde været så læsesvag at hun fik et skub i ryg-kursus, og da læreren vendte tilbage efter at have været væk fra skolen et stykke tid, havde pigen fået et gevaldigt løft: Hun kunne pludselig hjælpe sine klassekammerater. En anden af lærerne reagerede på denne historie ved at udbryde:

Jeg tør slet ikke tænke på hvis nogle af mine elever i overbygningen ikke havde fået specialundervisning! (Bække Skole).

Skal specialpædagogikken give det bidrag til den almindelige undervisning og det særlige løft til enkeltelever der er målet med den, kræver det tilstedeværelsen af en række faktorer. Det gælder uanset om man anlægger et kompetence- og metodeorienteret, et supervisions- og sparringsorienteret eller et elev- og aktivitetsorienteret perspektiv på den specialpædagogiske opgave. I selvevalueringsrapporterne peger de fleste af skolerne på kompetencer i form af både egentlig specialpædagogisk efteruddannelse og kurser inden for læsning mv. Skolelederen på Bække Skole peger specifikt på engagementet hos de lærere der varetager den specialpædagogiske bistand. Lærerne på Ellemarkskolen fremhæver både kompetencer, en minimumsandel af de samlede timer for de lærere der står for den specialpædagogiske bistand, og flere pædagogiske diskussioner i hele lærerkollegiet. Under de fleste besøg pegede lærerne også på flere ressourcer, men det gælder især i forhold til AKT som på alle skolerne synes at repræsentere et felt i rivende udvikling, samtidig med at der er stor efterspørgsel.

Evalueringsgruppen mener som lærerne på de selvevaluerende skoler at god specialpædagogisk bistand kræver både kompetencer, engagement og ressourcer. Om opgaven skal løses via tilbud om supervision og sparring til læreren, via støtte inden for rammerne af den almindelige undervisning eller via kortere forløb parallelt med denne, må afhænge af den konkrete problemstilling og de konkrete behov – så længe en analyse af disse forhold tager både elever og undervisningssituation i betragtning. Som det fremgår af afsnit 3.1.3, ligger der stadig en udfordring for skolerne og for Undervisningsministeriet i at brede det specialpædagogiske blik ud så det omfatter den samlede undervisningskontekst frem for eleverne alene. Denne udfordring er aktuel for alle de skoler der deltager i evalueringen, uanset om man på den enkelte skole overvejende anlægger et kompetence- og metodeorienteret, et supervisions- og sparringsorienteret eller et elev- og aktivitetsorienteret perspektiv på den specialpædagogiske opgave.

Evalueringsgruppen vil desuden pege på at der bør foretages en kritisk prioritering og klar afgrænsning af den specialpædagogiske opgave. Det er en nødvendig forudsætning for at den specialpædagogiske bistand kan repræsentere et egentligt bidrag og en merværdi i forhold til den almindelige undervisning. Som de følgende kapitler vil vise, læses mange specialpædagogiske timer i realiteten enten som ekstra læsestøtte i indskoling eller som tolærer- eller holdledningstimer. Det giver formodentlig et løft til den almindelige undervisning, men bidrager samtidig til at sløre det specialpædagogiske blik på særlige behov (hos elever eller i den samlede undervisningssituation) til fordel for et blik på det generelle faglige niveau.

4 De specialpædagogiske aktiviteter

Det specialpædagogiske genstandsfelt rummer en bred vifte af problemstillinger, fra specifikke vanskeligheder med at "knække koden" i læsning til komplekse sociale problemer. Hvor opgaven omkring læsning kan placeres inden for skolens kerneopgaver, vil nogle mene at de sociale problemer i visse tilfælde går langt ud over skolens ansvarsområde. Mellem disse to poler befinder der sig en række faglige, indlæringsmæssige, sociale og adfærdsmæssige problemer som skolen – uanset hvad den bør og ikke bør beskæftige sig med – bliver nødt til at forholde sig til. Hvordan og i hvilket omfang det sker, om skolerne føler sig rustet til at håndtere problemerne, og hvordan de på denne baggrund prioriterer deres indsats, har været et centralt spørgsmål i evalueringen.

Med udgangspunkt i den information der er indhentet fra de seks skoler der deltager i evalueringen, beskriver dette kapitel de specialpædagogiske aktiviteterets indhold. Selvom større undersøgelser melder om stigende udgifter til specialpædagogiske foranstaltninger, opleves ressourcerne bestemt ikke som store ude på skolerne. Samtidig fylder specifikke krav til læsning og de adfærd, kontakt- og trivselsorienterede behov mere og mere i skolernes dagligdag. Det giver anledning til nogle særlige prioriteringer af bestemte elevgrupper og aktiviteter som manifesterer sig forskelligt på de forskellige skoler, men ikke desto mindre viser en klar tendens som der er grund til at diskutere. Kapitlet undersøger desuden skolernes placering af de specialpædagogiske aktiviteter i forhold til den almindelige undervisning.

4.1 Aktiviteternes indhold og prioritering

Specialpædagogikken forholder sig principielt til hele skolens virksomhed og dækker – som det også fremgår af kommentarerne til folkeskoleloven – støtte der vedrører børns faglige udbytte og deres personlige udvikling.

Ser man på de skoler der deltager i evalueringen, adresserer de specialpædagogiske aktiviteter – som de fx opsummeres i selvevalueringsrapporterne – i forskelligt omfang henholdsvis generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder og sociale og emotionelle behov. De specifikke indlæringsvanskeligheder dækkes i varierende grad af specialundervisning i skolens store fag (dansk,

matematik og i nogle tilfælde også engelsk som det første fremmedsprog), mens generelle indlæringsvanskeligheder synes at spille en mindre rolle på skolerne hvor nogle dog i mindre grad sætter ind med motorisk stimulering i indskoling, fx via øje-hånd-kurser.

Som det fremgår af skolernes selvevalueringsrapporter og besøgene, sker der imidlertid i praksis en skarp prioritering af aktiviteter. Den faglige specialundervisning retter sig således især mod elever med læsevanskeligheder. Det gælder ikke bare de ordblinde elever med et konkret handicap, men også en større gruppe læsesvage elever hvis problemer med at "knække koden" at dømme efter skolernes tilbagemeldinger identificeres tidligere og tidligere. De sociale og emotionelle behov som i varierende omfang kommer til udtryk i uro og adfærdsproblemer i skolen, er genstand for en særlig AKT-indsats som alle skolerne ser et akut og stigende behov for at prioritere.

4.1.1 En massiv læseindsats

Siden midten af 1990'erne har læsning stået højt på den skolepolitiske dagsorden. PISA-undersøgelser har gentagne gange vist skuffende resultater når det gælder læsefærdigheder hos elever i 9. klasse. Som resultat heraf er der fra Undervisningsministeriets side indført trinmål for hvornår eleverne skal kunne læse og på hvilket niveau, og mange steder har man ansat læsekon-sulenter, udviklet særlige kommunale politikker og mål for læsning og prioriteret til fordel for efteruddannelse af lærere i "læseløft", "reading recovery" osv. Denne satsning afspejler sig i spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere hvor over halvdelen (54 %) af de lærere der inden for de seneste fem år har deltaget i særlige udviklings- eller kursusforløb med henblik på at varetage særlige udviklingsbehov hos eleverne, svarer at de har deltaget i kurser eller udviklingsforløb rettet mod læsestimulering. Selvom interviewundersøgelsen blandt forældre til børn der modtager eller har modtaget specialpædagogisk bistand, ikke er repræsentativ, er det dog bemærkelsesværdigt at enkelte børn – som det formuleres i rapporten – "får en smule ekstra støtte i matematik eller engelsk", men at denne støtte generelt er "sekundær i forhold til støtten i dansk".

Satsningen på læsning træder også klart frem på skolerne der deltager i evalueringen, og i deres prioritering af de specialpædagogiske aktiviteter. Alle skoler arbejder i forskelligt omfang med til-tag for decideret ordblinde elever, herunder med it-understøttede hjælpeværktøjer som fx it-rygsæk osv. Men det er især den indsats der gøres for de læsesvage elever der ikke er diagnosticeret ordblinde, der i dens systematik og dominerende rolle i forhold til andre aktiviteter vækker opmærksomhed:

- På Tølløse Centralskole har man prioriteret at fuldtidsallokere to lærere til den specialpædagogiske bistand som begge er uddannede læsevejledere, og som især tager sig af særlig bi-stand til ordblinde og gennemfører "læseløft" for læsesvage elever i indskoling. På grund af denne skoles tolærerordning rummes mange "almindelige" faglige eller adfærdsmæssige

problemer inden for rammerne af den almindelige undervisning. At dømme efter selvevalueringsrapporten og udsagnene under besøget knytter de aktiviteter som skolen selv definerer som specialundervisning, sig i høj grad til elevernes læseindlæring og læsefærdigheder eller mangel på samme.

- At dømme efter Skansevejens Skoles formelle støttecenterordning skal skolens specialpædagogiske bistand hovedsageligt gennemføres som støtte til svage læsere og stavere i form af kurser uden for klassens almindelige undervisning. Under besøget begrundede lærerne skolens fokus på læsning med det stigende eksterne fokus på læsning. Som lærerne forklarede, stiller de nye trinmål meget høje krav til elevernes læsefærdigheder efter 2. klasse, og Fredericia Kommune har derfor i en årrække haft læsning som et særligt indsatsområde.
- På Bække Skole gennemfører man især i indskolingen, men i nogle tilfælde også på mellemtrinnet, de såkaldte skub i ryg-kurser. Kurserne er udviklet som del af en generel indsats i den tidligere Vejen Kommune og henter i deres form inspiration fra såvel "læseløftet" som "reading recovery". Kurserne løber typisk i en periode over 12-14 uger hvor eleven 20 minutter hver dag tages ud af den almindelige undervisning for at få intensiv læseundervisning og læsetræning.
- På Højboskolen giver man ikke tydeligt udtryk for at fokus ligger på læsning – hverken under besøgene eller i selvevalueringsrapporten. Ser man på skolelederens liste over konkrete specialpædagogiske aktiviteter i dette skoleår, fremgår det imidlertid tydeligt at det i relation til de faglige specialpædagogiske aktiviteter er læsning der dominerer.

Hverken på Vesterkærrets Skole eller på Ellemarkskolen fremgår det med lige så stor tydelighed som på de øvrige skoler hvilken rolle læsning spiller i forhold til andre typer af tiltag. Under besøget på Ellemarkskolen fremgik det imidlertid at man også her har arbejdet meget systematisk med læsetiltag i indskolingen i de seneste år, og som en af lærerne – næsten forundret – udbrød, så "kan næsten alle i den kommende 3. klasse læse!". Læseindsatsen nyder generelt stor påskønnelse på de skoler der deltager i evalueringen. Mange steder kan lærerne i den almindelige undervisning nemlig se den samme umiddelbart positive effekt som den målrettede læseindsats har, uanset om indsatsen hedder "reading recovery", skub i ryg-kurser eller "læseløft". Nogle af de interviewede forældre peger også på positive resultater af indsatsen hvor en forælder bl.a. fortæller om sin søn:

Han kom hjem her den anden dag og sagde: "Nu er jeg ikke ordblind mere." Så kan han også selv se at det går fremad.

Forældrene fortæller dog også at de med de læsefærdigheder som børnene erhverver ved den særlige specialpædagogiske indsats, oplever at færdighederne må holdes ved lige. Pauser i det forløb som børnene er i gang med, betyder ofte at læsefærdighederne og dermed motivationen forringes. At dømme efter lærernes udsagn under besøgene er børnenes motivation vigtig at

fastholde. Som det fremgår af afsnit 3.2, skaber de specialpædagogiske tiltag netop øget motivation og selvværd hos eleverne fordi de oplever at de kan nogle ting som tidligere var vanskelige og gjorde at de kom bagud i klassen.

Et kritisk spørgsmål til den massive læseindsats og de særdeles virksomme metoder der synes at findes til netop at træne læsekompetencer, er dog om læsning kan opfattes som altafgørende udgangspunkt for alle andre faglige vanskeligheder som en elev oplever igennem sit skoleforløb, og om den motivation og det selvværd der opbygges ved de forbedrede læsefærdigheder, kan hjælpe eleven i tilfælde af senere faglige problemer. At det måske ikke er helt så enkelt som den stærke prioritering af læsningen ellers kunne tyde på, illustreres til dels ved den erkendelse der under flere af besøgene var blandt lærerne af at der faktisk er nogle elever der – uanset læsekurser i indskoling osv. – gang på gang vender tilbage til specialundervisningen. Nogle lærere mener at det skyldes at "nogle elever bare ikke er helt så dygtige, de kræver mere hjælp", og at "alle ikke kan nå det samme i skolen" (Højboskolen). Ud over de virksomme metoder som inddrages i læseindsatsen, skal en bredere tilgang til elevernes læringsproblemer også tænkes med hvilket fx kommer til udtryk i de ønsker man i selvevalueringsrapporten fra den samme skole (Højboskolen) fremfører for den fremtidige specialpædagogiske praksis:

- *Vi vil gerne forsøge at lave flere ikke boglige aktiviteter i støttecenteret, og f.eks. med udgangspunkt i de mange intelligenser, læringsstile osv. [...]*
- *At finde nye veje til barnets udvikling og læring.*

Evalueringsgruppen noterer sig at skolernes massive læseindsats ifølge lærerne synes at bære frugt, og det er på den baggrund forståeligt at skolerne så at sige satser på den viden og de gode erfaringer man har fra de læsepædagogiske indsatser. I lyset af de læringsudfordringer som specialpædagogikken ideelt set bør adressere (jf. citatet ovenfor), er der imidlertid flere kritiske spørgsmål at stille til den skarpe prioritering af læsning og det deraf svagere fokus på andre områder. Det kan diskuteres om "læseløft" og "reading recovery" for en større gruppe elever allerede på 1. og 2. klassetrin bør defineres som en specialpædagogisk opgave, eller om der er tale om en almenpædagogisk opgave der breder sig ud over og trækker ressourcer fra det specialpædagogiske område. I forlængelse af denne diskussion opstår et andet kritisk spørgsmål som vedrører konsekvenserne af på så tidligt et tidspunkt at identificere et specialpædagogisk behov. Evalueringsgruppen vil ikke anfægte hverken de nationalt fastlagte Fælles Mål som sætter normen for elevernes læseniveau efter andet klassetrin, eller en generel værdi om forebyggelse og tidlig indsats, men det er vigtigt at huske på at børn – som en lærer pointerede på et af besøgene – er forskellige og tilegner sig forskellige færdigheder i deres eget tempo. At nogle elever ved slutningen af 2. klassetrin endnu ikke helt har "knækket koden" i læsning, betyder ikke nødvendigvis at de ikke gør det på et senere tidspunkt. Evalueringsgruppen er i den forbindelse heller ikke overbevist om at den gruppe elever som udvælges til "læseløft", skub i ryg-kurser o.l. på de første

klassetrin, nødvendigvis er identisk med den gruppe elever der senere klarer sig dårligt i PISA-undersøgelser mv.

Evalueringsgruppen er kritisk over for den snævre og fokuserede tilgang til læringsproblemerne indhold der af naturlige grunde ligger i de forskellige læseindlæringsmetoder, fordi den risikerer at skygge for andre, mere komplekse læringsproblemer og behov for en differentieret indsats uanset elevens intellektuelle potentiale. Denne problemstilling uddybes i afsnit 4.1.4.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at skolerne omdefinerer den tidlige indsats i læsning til en opgave for den almindelige undervisning. Den massive tidlige indsats i læsning bærer ifølge lærerne tydeligvis frugt, og på den baggrund bør skolerne arbejde videre med at udbrede og udnytte den systematik der præger de læsepædagogiske metoder, til den almindelige undervisning. Dermed bør især den tidlige indsats i læsning dog også i højere grad betragtes som en almenpædagogisk snarere end en specialpædagogisk opgave.

4.1.2 AKT – en nøgle til større rummelighed?

Rummelighed har indtaget en central plads i den skolepolitiske debat i de senere år. Den politiske prioritering af rummelighed kommer ikke kun til udtryk i de signaler der via regulering mv. sendes fra landspolitisk plan. Den fremgår også af de kommunale mål og prioriteringer som evalueringsgruppen i forbindelse med evalueringen har haft lejlighed til at sætte sig ind i. Samtidig viser undersøgelser – senest en spørgeskemaundersøgelse foretaget af fagbladet Folkeskolen og ugebladet A4 – at kravene til rummelighed efter mange læreres opfattelse er for store.

Spørgsmålet om rummelighed har også været centralt i spørgeskemaundersøgelsen hvor lærerne er blevet spurgt om både egne kompetencer og deres skoles tilbud til (og dermed evne til at rumme) elever med særlige behov. Lærerne er desuden blevet spurgt om hvilke typer behov de oplever er stigende, og her svarer 88 % af lærerne at de oplever at særlige sociale og emotionelle behov har været stigende over en 5-10-årig periode. Selvom lærerne også mener at andre behov har været i fremgang, kommer tallene for disse behov ikke i nærheden af antallet af lærere der peger på at de særlige sociale og emotionelle behov er steget. Når andre undersøgelser viser at kravene til rummelighed efter lærernes opfattelse er for store, er det derfor ikke helt urimeligt at antage at lærerne i den sammenhæng især tænker på de udfordringer som (en stigende gruppe) elever med særlige sociale og emotionelle behov udgør. Ser man på lærernes oplevelse af egne forudsætninger i form af kompetencer og ressourcer til at rumme eleverne med særlige behov, er elever med særlige sociale og emotionelle behov samtidig den gruppe som flest lærere fremhæ-

ver at de i en vis grad savner kompetencer til at rumme inden for den almindelige undervisning. Det fremgår af tabel 3:

Tabel 3
Klasselærernes oplevelse af at kunne rumme elever med særlige behov inden for rammerne af den almindelige undervisning

Har du forudsætninger (i form af kompetencer og ressourcer) til at rumme såvel elever med særlige faglige behov som elever med særlige sociale og emotionelle behov inden for rammerne af den almindelige undervisning?	Lærere
Ja, jeg føler i det store hele, at jeg har de nødvendige kompetencer til at rumme elever med særlige faglige behov og elever med særlige sociale og emotionelle behov	28 %
Nej, jeg føler i en vis grad, at jeg savner kompetencer til at rumme elever med særlige sociale og emotionelle behov	35 %
Nej, jeg føler i en vis grad, at jeg savner kompetencer til at rumme elever med særlige faglige behov	7 %
Nej, jeg føler i en vis grad, at jeg savner kompetencer, både til at rumme elever med særlige sociale og emotionelle behov og til at rumme elever med særlige faglige behov	26 %
Ved ikke	4 %
Total	100 %
N	697

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

35 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, mener udelukkende at de savner kompetencer til at rumme elever med særlige sociale og emotionelle behov. 26 % af lærerne svarer derimod at de savner kompetencer til at rumme både disse elever og elever med særlige faglige behov. Lægger man disse to grupper sammen, tegner spørgeskemaundersøgelsen et billede af at over halvdelen af lærerne (61 %) oplever at de savner kompetencer til at rumme den gruppe af elever med særlige behov der ifølge spørgeskemaundersøgelsen samtidig har oplevet den største vækst i de seneste 5-10 år. Lærerne peger desuden ikke bare på mangler i egne kompetencer. Som det fremgår af tabel 4, svarer over halvdelen af lærerne (53 %) at deres skole er bedre i stand til at give et godt tilbud til elever med behov af faglig karakter end til elever med behov af social og emotionel karakter.

Tabel 4
Skolens tilbud til elever med særlige behov

Er der forskel på kvaliteten i de tilbud, din skole kan give til elever med særlige faglige behov og elever med særlige sociale og emotionelle behov?	Lærere
Nej, der er ikke forskel i kvaliteten	28 %
Ja, vi er i højere grad i stand til at give et godt tilbud til de elever hvis særlige behov er af faglig karakter	53 %
Ja, vi er i højere grad i stand til at give et godt tilbud til de elever hvis behov er af social og emotionel karakter	6 %
Ved ikke	13 %
Total	100 %
N	700

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Den udfordring i forhold til særlige sociale og emotionelle behov der kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, opleves også meget klart på de skoler der har deltaget i evalueringen. Her oplever man at udfordringen er både stor og delvist uhåndterbar. Netop det uhåndterbare i denne udfordring kommer til udtryk i en tankevækkende modsætning mellem det der dominerer i beskrivelserne i skolernes selvevalueringsrapporter, og det der fyldte mest i samtalerne under besøgene. I selvevalueringsrapporterne er de faglige problemstillinger og aktiviteter og organiseringen af disse grundigt beskrevet, mens de problemer og aktiviteter der er relateret til særlige sociale og emotionelle behov, og dermed AKT-indsatserne, fylder væsentligt mindre. Det skyldes formentlig at der i selvevalueringerne stilles spørgsmål til konkrete forståelser, aktiviteter og metoder, og at skolernes indsats i forhold til de særlige faglige behov bygger på en større erfaring.

Under besøgene gav lærerne udtryk for en anden opfattelse. Der var det især de (for nogle uoverstigelige) udfordringer der knytter sig til at rumme børn med særlige sociale og emotionelle behov, de "udadreagerende", "gardinhængerne", "bulderbørnene" osv., der var i centrum. Er der for mange af disse børn i en klasse, kan det ifølge flere af lærerne være vanskeligt at gennemføre en undervisning der kan tilgodese alle. Derfor opfattes AKT-indsatsen også af mange som helt uundværlig. Denne opfattelse illustreres af følgende udsagn fra henholdsvis en lærer og skolelederen fra Bække Skole:

AKT er helt nødvendig for at sikre en hverdag med glade elever, glade lærere og glade forældre.

AKT gør undervisningen gennemførlig.

Dette er eksempler på at skolerne derfor også prioriterer AKT højere og højere, og på flere af skolerne er der ikke bare én, men to lærere der har gennemgået et særligt kursusforløb rettet mod AKT og bruger en stor del af deres samlede tid på denne opgave. På andre skoler har man taget konsekvensen af den store socialpædagogiske udfordring der ligger i de sociale og emotionelle behov. Skolerne har ansat pædagogisk uddannede eller personer med lignende kompetencer. Lærernes beskrivelser af problemer og aktiviteter i forbindelse med AKT synes at udkrystallisere to hovedtendenser i den funktion AKT får i praksis:

- En disciplinær tendens hvor AKT's rolle er at sikre undervisningens gennemførelse, fx ved at "mandsopdække" eller akut at fjerne vanskelige elever fra undervisningen i klassen
- En omsorgstendens hvor AKT's rolle er at tage vare på og støtte svage børn med problemer i hjemmet eller andre steder så de overhovedet bliver i stand til at indgå i en almindelig skolehverdag.

Der er på ingen af skolerne tale om at den ene tendens eksisterer uden den anden, eller at man i hele måden at organisere og gennemføre AKT og AKT-orienterede aktiviteter på alene fokuserer på enten disciplin eller omsorg. Der er snarere tale om at skolens mange tiltag og gældende praksis rummer begge tendenser. Det kommer bl.a. til udtryk i de såkaldte pusterum man har etableret på et par af skolerne. På Højboskolen spiller pusterummet en vigtig rolle for elever der har det svært på skolen eller i undervisningssammenhæng da de giver dem mulighed for at "puste ud". Elever der er henvist til pusterummet, kan i nogle tilfælde selv vælge at gå derhen. På Skansevejens Skole er pusterummet etableret som en ekstra foranstaltning ud over skolens AKT-funktion med egne lærere og ressourcer tilknyttet. I pusterummet får eleven en snak med pusterumslæreren og arbejder derefter videre med klassens materiale. På spørgsmålet om det er eleven eller læreren der "puster ud" når pågældende elev enten sendes eller frivilligt går til pusterummet, svarede lærerne på besøget: "Det er begge. Men i høj grad også læreren! Og resten af klassen." Skolelederen oplyste bl.a. at pusterummet har den fordel at det letter hans arbejde fordi de tre til fire elever der ellers ofte ville have siddet på bænken uden for hans kontor, nu er et andet sted. I det perspektiv kan pusterummet ses som en erstatning for tidligere disciplinære foranstaltninger.

I Højboskolens pusterum kommer samspillet mellem de omsorgsmæssige og disciplinære funktioner mere implicit til udtryk i beskrivelsen af den opgave som den særligt rekrutterede AKT-pædagog varetager. Pædagogen har også ansvaret for skolens pusterum. Ifølge selvevalueringsrapporten arbejder hun "f.eks. målrettet med [...] koncentrationsøvelser, specifikke specialpædagogiske tiltag mht. adfærdændringer, lege der ikke er alderssvarende, øvelser der er med til at arbejde med at kunne tilsidesætte egne behov – eller bare det at sidde stille og roligt, få en snak om det der er svært osv."

På Bække Skole har man organiseret AKT-funktionen som et fysisk sted hvor eleverne sendes hen. Det går desuden igen i skolens selvevalueringsrapport hvori der står at et specialpædagogisk tiltag i form af AKT kan blive nødvendigt "når den yderste grænse for hvad klassen kan finde sig i er nået". Netop på Bække Skole fremstår den dobbelte funktion af AKT-indsatsen dog også tydeligt når lærerne under besøget på den ene side beskriver de aggressive og i nogle tilfælde decideret voldelige elever på mellemtrinet og i udskolingene hvor en henvisning til AKT "gør undervisningen gennemførlig", og på den anden side beskriver de socialt svage og umodne børn i indskolingene som man bogstaveligt talt "må kravle ind under bordene til".

På Ellemarkskolen spiller omsorgen en vigtig rolle. Under besøget beskrev både lærerne og skolelederen hvor stor en plads den socialpædagogiske opgave traditionelt har haft i skolens og lærernes selvforståelse. Det skyldes at de sociale problemer i den forstand ofte har været så store at de overskyggede de faglige. Det har man indtil nu accepteret på skolen, og derfor har man også som nyansat lærer måttet tage stilling til om man – som en af lærerne med reference til sig selv beskrev det – kunne "brænde for" den socialpædagogiske opgave og lykkes godt med den. Efter at AKT-indsatsen er kommet til, synes denne til en vis grad at have overtaget og lettet nogle af opgaver der tidligere har været placeret hos den enkelte lærer, og ser man på de konkrete AKT-tiltag, ligger de i klar forlængelse af et stærkt socialpædagogisk og omsorgsorienteret fokus frem for et disciplinært. Således har skolen ud over AKT-læreren prioriteret at ansætte en særlig rummelighedsmedarbejder der mandsopdækker enkelte elever med behov for "positive mandlige voksenrelationer" og/eller "social støtte i timer og frikvarterer" sådan som det fremgår af skolens selvevalueringsrapport. En elev bliver fast bragt til og fra skole af rummelighedsmedarbejderen, og elever kan komme på særlige udflugter med denne medarbejder med henblik på at skabe positive oplevelser.

En udvidelse af skolens opgaver til også at omfatte aktiviteter uden for skolens mure er ikke en enkeltstående aktivitet alene for Ellemarkskolen. Under besøget på Skansevejens Skole fortalte den ene af AKT-lærerne således også om opgaver i stil med at transportere en elev til skole hver dag. På Højboskolen fortalte lærerne og skolelederen om et særligt tiltag for en gruppe drenge i 8. klasse der tager på udflugter og griller i en af lærernes have sammen med dennes mand. Ligeledes fortalte skolelederen med udgangspunkt i en bestemt case at man også for enkelte elever kan iværksætte støtte hvis formål er at skabe positive oplevelser som eleverne kan få gavn af i den sociale sammenhæng i skolen.

Det fremgår af flere selvevalueringsrapporter at AKT som udgangspunkt er tiltænkt en rolle hvor de særligt uddannede AKT-lærere eller AKT-pædagoger kan arbejde med sociale sammenhænge og hele klasser. Der kan være tale om at AKT personen indgår i klassen eller giver kollegial sparring og supervision. Sidstnævnte kan foregå dels uden AKT-lærerens deltagelse i undervisningen, dels på baggrund af observationer i klassen. En sådan AKT-indsats skal ideelt set resultere i at læ-

rerne i den almindelige undervisning kan rumme flere, også flere af de elever med sociale og emotionelle problemer som de ifølge spørgeskemaundersøgelsen føler de er dårligst rustet til at rumme. Dette er også i overensstemmelse med intentionerne med den publikation om AKT – *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov* – som Undervisningsministeriet udgav i 2000, og som knytter sig til den del af den specialpædagogiske bistand der ifølge bekendtgørelse nr. 1373 af 15. december 2005, ikke har fokus på faglige vanskeligheder.

På lovgivningsplan såvel som på de enkelte skoler er der altså intentioner om at AKT-indsatsen skal fokusere på interaktioner i større sammenhænge og i den forbindelse også inddrage lærernes fremgangsmåder i forhold til elevernes adfærd. Men som beskrivelserne af aktiviteterne lader ane, ser virkeligheden ofte anderledes ud. Her bliver AKT i vidt omfang til interventioner i forhold til enkeltelever og til en mere eller mindre udstrakt ambulancetjeneste der sikrer at hverdagen kan fungere. Til belysning af dette fortalte den ene af AKT-lærerne på Skansevejens Skole at hvis han opgjorde den tid han er ude i klasserne, over for den tid han tilbringer sammen med enkelt-elever, ville forholdet være 1:10. Dette billede er ikke enestående. Tværtimod talte lærerne på Tølløse Centralskole om (ressourcekrævende) mandsopdækning af enkelte elever som bliver "en panikløsning mens vi venter på at psykologen gør sit arbejde. Vi mangler AKT-ressourcer sådan at vi også kan få noget kollegial sparring og supervision". Ligeledes fremgår det af Bække Skoles selvevalueringsrapport at AKT-lærerne "når der er ressourcer til det, kan observere/støtte i klasser og deltage i tilbageslutning", men at "dette sjældent har været muligt". Det fremgår desuden at AKT i perioder bliver en slags opbevaring af "højeksplosive" elever med beskyttelse af øvrige elever og lærere som primær opgave.

Evalueringsgruppen er på baggrund af spørgeskemaundersøgelsens resultater og de beskrivelser som lærerne har givet under besøgene, ikke i tvivl om at der i dagens folkeskole ligger en stor udfordring for lærerne i at rumme og håndtere adfærdsproblemer og særlige sociale og emotionelle behov i den almindelige undervisning, og at en skarp satsning på AKT er nødvendig. Evalueringsgruppen er imidlertid kritisk over for de tiltag som man på skolerne ser sig nødsaget til at tage i brug. Det drejer sig bl.a. om pusterum, AKT'en hvor urolige elever "kan sendes ned", eller særlige sociale aktiviteter uden en tydelig sammenhæng med den almindelige undervisning. Man kan sætte spørgsmålstegn ved om tiltagene faktisk bidrager til at skabe større rummelighed. Der synes snarere at være tale om at aktiviteterne tjener et legitimt, men meget kortsigtet, mål om at få hverdagen til at fungere. Den prioritering af aktiviteterne på skolerne hvor en forsvindende lille del reelt omfatter arbejde med større grupper og klasser og kollegial sparring og supervision, får let den konsekvens at AKT i mindre grad end man kunne ønske sig, kan fungere som en nøgle til egentlig inklusion af og rum til flere af eleverne i den almindelige undervisning. Og derved taber man efter evalueringsgruppens opfattelse de langsigtede mål med AKT-indsatsen af syne.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at skoleledelsen og lærerne afklarer hvad målene med AKT bør være – på kort og på lang sigt – og foretager en bevidst prioritering af aktiviteterne i lyset af disse mål. På den måde kan AKT i praksis bevæge sig fra at fungere som ambulancetjeneste og behandling af enkeltelever til at fokusere på indsatser på klasseplan og arbejdet med grupper, relationer og undervisningssammenhænge. Det betyder også at AKT i højere grad end det er tilfældet i dag vil kunne fungere som en nøgle til øget rummelighed og bidrage til at hverdagen i skolen fungerer, ikke bare på kort, men også på lang sigt.

4.1.3 De ældste elever – en overset gruppe

Der er på samtlige skoler der deltager i evalueringen, en stærk prioritering dels af en forebyggende specialpædagogisk indsats i indskolingen der især retter sig mod læsning, dels af AKT der "får hverdagen til at fungere". Det betyder dog ikke at der ikke på andre områder opstår problemer som kræver en mere vidtgående eller decideret specialpædagogisk indsats. Også på de ældste klassetrin synes der at være problemer og behov som ikke håndteres til fulde i den almindelige undervisning. Det drejer sig ikke alene om de diagnosticerede ordblinde som ofte modtager en form for støtte i hele skoletiden, eller de elever der med lærernes ord "kommer igen og igen" og har et langt forløb med specialundervisning og andre specialpædagogiske tiltag bag sig.

I 8. og 9. klasse intensiveres de faglige krav og prøver, og som lærerne på Vesterkærrets Skole udtrykte det under besøget, har vanskelighederne det med pludselig at "poppe op" for en gruppe elever. Flere lærere peger på at der samtidig i stigende grad arbejdes selvstændigt og projektorienteret. De fagligt svage elever har svært ved både at give og tage, og de kan derfor let ende som passive modtagere. Kombineret med at den voksenkontakt som ofte er en forudsætning for netop denne gruppe elevers læring, mindskes, er der ifølge lærerne en stor risiko for at de går i stå. Endelig opstår der en isoleret udfordring som består i at inspirere og motivere den gruppe af elever der formodentlig har oplevet mange faglige nederlag i skoletiden og i øvrigt "grundlæggende synes at det der foregår i de 45 minutter inden frikvarteret, simpelthen bare er belastende", som en lærer fra Bække Skole formulerer det.

I selvevalueringsrapporterne er skolerne forholdsvis tilbageholdende med hvad de gør for at imødekomme de mange potentielt specialpædagogiske udfordringer der særligt knytter sig til eleverne i de ældste klasser. På skolerne findes der forskellige specialundervisningstilbud der retter sig mod læse- og matematikvanskeligheder og problemer i sprogfagene. Men i praksis synes de specialpædagogiske aktiviteter for de ældste elever at være meget begrænsede, og på nogle af skolerne eksisterer de slet ikke. Under besøgene blev lærere og skoleledere derfor konfronteret med

spørgsmålet om de ældste elever. En gennemgående begrundelse for at der er så få eller ingen aktiviteter i udskolingen, var at man bevidst har valgt at prioritere en tidlig indsats og forebyggelse sådan som det også kommer til udtryk i især læseaktiviteterne og i mindre grad AKT i indskolingen.

Det betyder ikke at lærere og skoleledere ikke er opmærksomme på problemerne på de ældste klassetrin. De specialpædagogiske ressourcer anvendes bare ikke her, og man søger derfor alternative veje for at løse nogle af de mest udbredte problemer. Skolerne har mulighed for at ansøge kommunen om ekstraordinær støtte til eleverne. Det har fx været praksis på Højboskolen i den gamle kommunale struktur. Under besøget forklarede lærerne at skolen på grund af de tættere bånd til forvaltningen ofte kunne søge om timer til elever "på sociale områder". Dette har naturligvis kun kunnet lade sig gøre i de tilfælde hvor behovene faktisk har været relateret til sociale og emotionelle problemer. Skolerne har desuden mulighed for at henvise de ældste elever til faglige tilbud i regi af ungdomsskolen. Under besøgene var flere lærere og skoleledere dog inde på det problem at mange af de elever der især vil have gavn af ekstra støtte, fravælger det (frivillige) tilbud i ungdomsskolen til fordel for fritidsjob osv.

I forhold til motivationsproblemerne og skoletrætheden var der under besøgene enkelte eksempler på at lærere, typisk også dem med en særlig specialpædagogisk interesse eller faglighed, havde iværksat initiativer i forhold til enkelte ældre elever eller grupper af de ældste elever. En lærer på Højboskolen gennemførte fx aktiviteter sammen med en gruppe urolige og skoletrætte drenge i 8.-9. klasse. En lærer på Bække Skole arbejdede desuden med hele sin klasse med fremtidsdrømme og fremtidsmuligheder. Med sig selv og andre lærere som eksempel forsøgte læreren at inspirere eleverne til at se alternativer til at droppe ud af skolen for at få et ufaglært job efter 9. eller 10. klasse. Disse eksempler er imidlertid enkeltstående og repræsenterer ikke en samlet indsats for denne gruppe af elever og deres specielle problemstillinger.

Alene på grund af de nationale mål om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, er det særdeles problematisk at skolerne i så vid udstrækning som det lader til at være tilfældet, nedprioriterer de ældste elever. Som skolerne også er opmærksomme på, er der en række udfordringer der gør sig særligt gældende for denne elevgruppe. Mange problemer bør formodentlig imødekommes i almenpædagogikken og den almindelige undervisning og i den ungdomsvejledning som i forlængelse af regeringens målsætninger nyder stadig stigende opmærksomhed. Men der ligger ikke desto mindre konkrete specialpædagogiske opgaver i at tænke i og samarbejde med lærere og elever om alternative veje til læring, motivation og selvværd for disse elever.

Det er relevant at diskutere om de ældste elevs lærings- og motivationsproblemer – herunder de vanskeligheder som nogle elever har med at indgå i nye arbejdssituationer med stort ansvar

for egen læring – kan løses med ”mere af den samme” faglige undervisning. Her vurderer evalueringssgruppen at det er nødvendigt at tage en pædagogisk diskussion om hvilke særlige lærings- og motivationsproblemer der gør sig gældende for denne gruppe, og på den baggrund drøfte mulige, hensigtsmæssige løsningsmodeller. En sådan diskussion bør ikke udelukkende finde sted på de enkelte skoler. Også kommunerne har et ansvar for at udfordringerne i forhold til de ældste elever og behovet for en specialpædagogisk indsats for denne gruppe ikke drukner i idealer om forebyggelse og tidlig indsats og et deraf snævert fokus på de yngste elever.

Evalueringssgruppen forholder sig desuden kritisk til at den generelle løsning for de ældste elever fra både skolernes og kommunernes side er at henvise til ungdomsskolen. Det er usikkert om de unge der har allerstørst behov benytter sig af dette frivillige tilbud, og det er en politisk overvejelse værd om det på et så afgørende tidspunkt i de unges liv er hensigtsmæssigt at lade dem selv vurdere om de har brug for ekstra undervisning og støtte.

Evalueringssgruppen anbefaler

- at skoleledelsen og lærerne i støtte-, special- eller kompetencecenteret samarbejder om at prioritere og udvikle et tilbud til de ældste elever som er rettet mod de problemer med hensyn til selvstændighed, motivation og læring som gør sig særligt gældende for dem. Tilbuddene skal være bredt funderet i fagene på de ældste klassetrin og sigte mod at motivere og ruste eleverne til videre læring og fortsat uddannelse.

- at kommunerne tager initiativ til en fælles drøftelse af indsatsen for de ældste elever, herunder både skolernes specialpædagogiske aktiviteter og ungdomsskolens tilbud, og prioriterer de samlede ressourcer for at sikre at de ældste elever effektivt støttes og motiveres til videre læring og fortsat uddannelse.

4.1.4 Behov for en målrettet specialpædagogik

Der er stor variation på tværs af de deltagende skoler i den måde man konkret griber den specialpædagogiske opgave an. Som det fremgik af kapitel 3.2, organiserer man sig på skolerne med forskellig vægt på et kompetence- og metodeorienteret perspektiv, et supervisions- og sparringorienteret perspektiv og et elev- og aktivitetsorienteret perspektiv. Som de foregående afsnit i dette kapitel viser, er der imidlertid også en slående lighed i de tendenser evalueringssgruppen har kunnet iagttage på tværs af skolerne. Det gælder både prioriteringen af en tidlig indsats i læsning, et svagere fokus på de ældste elever og de særlige udfordringer der gør sig gældende for denne gruppe, og en tendens til at AKT-indsatsen i højere grad udmønter sig som interventioner

over for enkelte elever end et blik på og arbejde med relationer og sociale sammenhænge i klasserne mv.

Samtlige skoler prioriterer først og fremmest deres specialpædagogiske ressourcer på en systematisk, tidlig indsats (med inspiration fra "læseløft" eller "reading recovery") for at sikre at eleverne ved udgangen af anden klasse eller ved begyndelsen af tredje klasse kan læse. Indsatsen for læsning i indskoling markerer ikke blot et stærkt fokus på netop denne, grundlæggende færdighed hos eleverne, men afspejler også en stærk prioritering af den tidlige og forebyggende indsats. Filosofien er klar: Jo tidligere der sættes ind, des færre problemer opstår der senere hen, herunder ikke mindst i form af nederlagsfølelse hos eleverne og en følgende faldende motivation for at lære. Netop det at sikre motivationen hos eleverne og modvirke tidlige nederlag blev også nævnt af mange lærere på besøgene som en vigtig begrundelse for at prioritere den tidlige indsats så stærkt.

Den tidlige forebyggende indsats er uden tvivl vigtig. Efter evalueringsgruppens opfattelse bør størstedelen af denne opgave, og en større del end det er tilfældet i dag, dog ligge inden for rammerne af den almindelige undervisning. Opgaven bør således løses med ressourcer fra den almindelige undervisning snarere end specialpædagogiske ressourcer. Andre specialpædagogiske problemstillinger og målgrupper er nedprioriteret, fx de ældste elever, hvilket er en logisk konsekvens af den massive prioritering af ressourcerne ét sted.

På baggrund af dokumentationsmaterialet mener evalueringsgruppen at der er behov for en grundlæggende diskussion af hvad specialpædagogikkens rolle i forhold til den almindelige undervisning er, og på den baggrund en målretning af den specialpædagogiske praksis. En sådan målretning af praksis kan omfatte alle de perspektiver på specialpædagogikkens bidrag til den almindelige undervisning som fremgik af kapitel 3.2 (det kompetence- og metodeorienterede, det supervisions- og sparringsorienterede og det elev- og aktivitetsorienterede perspektiv). Det der i den forbindelse er vigtigt, er at den specialpædagogiske praksis repræsenterer et kvalitativt andet og udvidet blik på undervisningssituationen og elevernes læring end det der ligger i den almindelige undervisning, og at den specialpædagogiske ekspertise omfatter både didaktiske, læringsmæssige og sociale aspekter af den samlede undervisnings- og skolesammenhæng.

Evalueringsgruppen mener at det med udgangspunkt i en sådan målretning af den specialpædagogiske ekspertise og praksis er muligt:

- at opfylde faglige behov som den specialpædagogiske indsats traditionelt har omfattet, men som i dag er nedprioriterede
- at bidrage til at udvikle den almindelige undervisning med henblik på en højere grad af elevtilpasset og differentieret undervisning

- at adressere de særlige problemstillinger der fx gør sig gældende for de ældste elever i relation til motivation for og lyst til (videre) uddannelse og læring
 - at fokusere AKT-indsatsen (som en integreret del af skolens specialpædagogiske tilbud) i retning af relationer og sociale sammenhænge i klasser mv.
-

Evalueringsgruppen anbefaler

- at skoleledelsen tager initiativ til en samlet diskussion af specialpædagogikkens særlige egenskaber og kvaliteter i forhold til den almindelige undervisning. På den baggrund kan skoleledelsen i samarbejde med lærerne i skolernes støtte-, special- eller kompetencecentre udmønte en målrettet specialpædagogisk indsats der adresserer særlige faglige behov, udvikling af den almindelige undervisning og særlige problemstillinger i forhold til motivation for og lyst til læring. En fokusering af AKT med henblik på et arbejde med relationer og sociale sammenhænge i klasser mv. indgår i denne indsats.

4.2 Specialpædagogisk bistand som en del af eller uden for den almindelige undervisning?

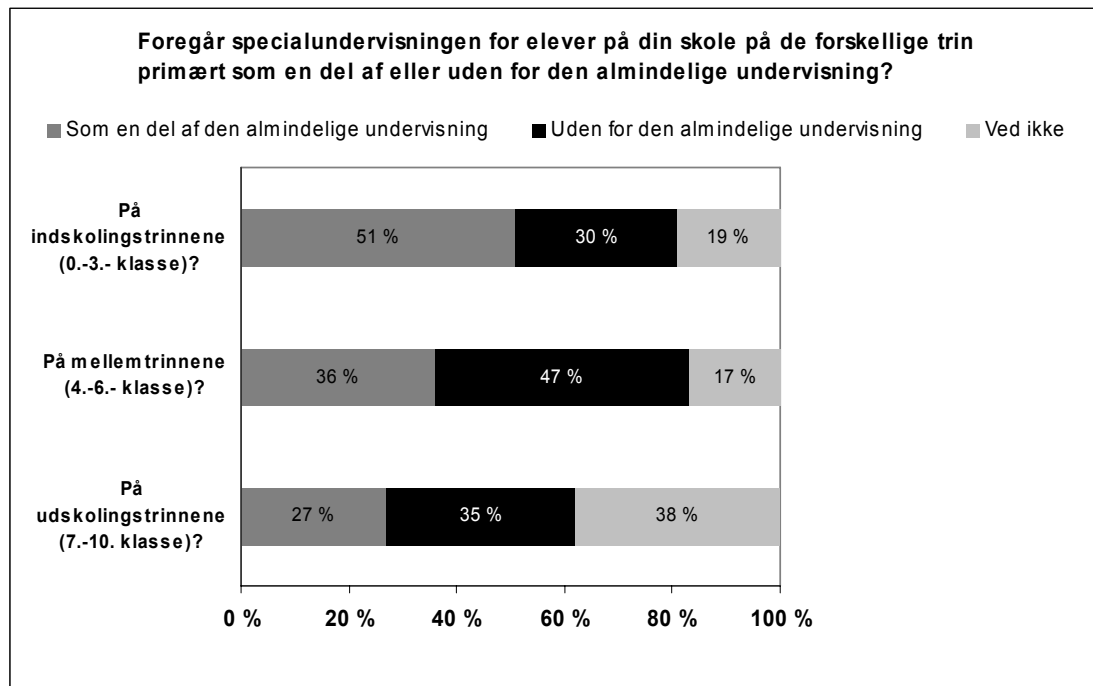
Hvorvidt specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand gives uden for eller som en del af den almindelige undervisning, er et spørgsmål som bl.a. drejer sig om hvordan man på skolerne har forholdt sig til regler og procedurer på området. Sådan som procedurerne for hvordan specialundervisning kunne tilbydes hidtil lagde op til, blev specialundervisning fortrinsvis givet som supplement til klasseundervisningen. Men både ændringer i vejledninger og bekendtgørelser og opmærksomheden på og debatten gennem flere år om udskillelse af elever til særlige specialundervisningstilbud har ført til nye regler på området der bl.a. lægger vægt på at etablere den specialpædagogiske støtte i tæt tilknytning til klassens øvrige undervisning.

De nuværende regler på området fremgår af bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand. På de skoler der deltager i evalueringen, har lærere og ledelsen diskuteret de nye regler i bekendtgørelsen. Af bekendtgørelsens § 9, stk. 1, nr. 1-2, fremgår det at "Specialpædagogisk bistand kan gives på følgende måder: 1) Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og deltager i den almindelige undervisning, men således at eleven modtager støtte i nogle eller alle timer. 2) Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse, men således at eleven modtager særligt tilrettelagt undervisning i et eller flere fag uden for den almindelige undervisningstid." Man har på de deltagende skoler ikke mindst forholdt sig til bekendtgørelsens § 9 som rummer en hensigt om at undervisningen af elever med

særlige behov så vidt muligt ønskes organiseret og tilrettelagt så eleven kan blive i eller i nærheden af klassen.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere er lærerne blevet spurgt om specialundervisningen for elever på de forskellige trin primært foregår som en del af eller uden for den almindelige undervisning. 51 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, angiver at specialundervisningen på indskolingstrinnene primært foregår som en del af den almindelige undervisning. Tallene for mellemtrinnene og udskolingstrinnene er henholdsvis 36 % og 27 %, hvilket fremgår af figur 2. Det er værd at bemærke at en stor andel svarer "Ved ikke" på alle tre undervisningstrin.

Figur 2
Specialundervisningens organisering på undervisningstrin



Antal respondenter, n, for de tre angivelser er henholdsvis 671, 660, 594 for de tre svarfordelinger.

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Det fremgår af svarene at klasselærerne på de lavere klassetrin er mere tilbøjelige til at lade specialundervisningen foregå inden for rammerne af den almindelige undervisning.

Den bekendtgørelse der regulerer området, er et regelgrundlag der skal fortolkes, og på de deltagende skoler har man typisk diskuteret om den praksis man har på skolen med at give specialundervisning, egentlig følger reglerne. Skolerne forholder sig gennem deres praksis på flere måder til dette spørgsmål. Der er især tale om at man på nogle af skolerne trækker elever ud til særlige forløb, fx 20 minutter om dagen til et skub i ryg-kursus i læsning, eller til særlig undervisning i lyde, it-rygsæk eller lignende i nogle af de timer hvor klassen arbejder med noget andet. Denne praksis begrundes med at man har bedre mulighed for at arbejde med den enkelte elevs behov og komme i dybden med elevens vanskelighed gennem de intensive forløb hvor eleven trækkes ud af klassen. På andre skoler har man en anden praksis hvor man generelt tager eleverne ud af klassen når de specialundervises. Næsten al specialundervisning foregår uden for klassen. Denne praksis begrundes nogle skoler med at de ressourcer der er tilgængelige, anvendes bedst sådan, andre med at denne måde at tilrettelægge på sikrer eleverne et stort udbytte, eller andre igen med at det er udtryk for sund fornuft (også selvom det ikke helt følger de gældende regler), sådan som lærerne og ledelsen på fx Højboskolen udtrykker det. Når specialundervisning gives uden for undervisningen, er der desuden tale om at der er tradition for dette på skolerne. Skolelederen på Skansevejens Skole peger på at støttecenterundervisningen – som eleverne tages ud til – er noget man netop er glade for fordi indsatsen her tydeligt støtter eleverne på en sådan måde at der sker en progression.

På Vesterkærrets Skole har man valgt fortrinsvis at lade specialundervisningen indgå i den almindelige undervisning. Specialundervisningen gives i klassen og som led i den samme undervisning og i det samme stof som resten af klassen undervises i. Det er i den sammenhæng interessant at man på Vesterkærrets Skole fremhæver betydningen af at specialundervisningen foregår så eleverne bliver i deres eget læringsmiljø, altså i klassen, mens man på fx Bække Skole, Højboskolen og Tølløse Centralskole taler om at specialundervisningen skal forholde sig til elevernes nærmeste udviklingszone som ikke nødvendigvis er det samme sted som resten af klassens. Det peger på en forskel af om man vægter rammerne omkring den almindelige undervisning som vigtige eller om man snarere definerer det sted hvor eleven "er" rent udviklingsmæssigt som det vigtigste.

Betydningen af regler og procedurer for specialpædagogisk bistand har tydeligvis medført nogen diskussion på skolerne om hvorvidt den praksis man har valgt, er i overensstemmelse med reglerne. Det handler især om fortolkningen af de bestemmelser der beskriver de måder som specialpædagogisk bistand kan gives på – hvor eleven modtager støtte i nogle eller alle timer, men samtidig bevarer tilhørsforholdet til klassen. Evalueringsgruppen vurderer at det i denne sammenhæng er vigtigt at Undervisningsministeriet tydeliggør forventningerne til skolerne, fx i et vejledningsmateriale der kan supplere regelgrundlaget i bekendtgørelsen.

Med regelsættet for den specialpædagogiske bistand er der til en vis grad sat fokus på "geografien", altså på hvor den specialpædagogiske indsats koncentrerer sig i forhold til rammerne på sko-

len – som en del af eller uden for den almindelige undervisning. I den sammenhæng vurderer evalueringsgruppen at det er vigtigt at lærerne i den almindelige undervisning og speciallærerne er opmærksomme på at koordinere indsatserne mellem den almindelige undervisning og specialundervisningen. Den specialpædagogiske bistand bør derfor gives på en sådan måde at eleverne oplever sammenhæng og god støtte i deres skoledag. Det betyder at de efterfølgende overvejelser og beslutninger i forhold til organiseringen af undervisningstilbuddet til elever med særlige behov – *enten* som en del af klassens almindelige undervisning *eller* uden for klassens undervisning – bør bero på en faglig og pædagogisk vurdering fra skolens side af hvordan elevens behov bedst imødekommes.

Det er vigtigt at skabe klar sammenhæng mellem den specialpædagogiske bistand og den almindelige undervisning og at markere forskellene mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand. Som led i denne opgave kan den ændrede bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand benyttes som afsæt og anledning til at man på skolen får diskuteret de forskellige synsvinkler på den specialpædagogiske bistands betydning for skolen, også i forhold til hvordan den sammen med den almindelige undervisning er med til at sikre den samlede undervisning.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at skoleledelsen sætter en diskussion i gang af bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand på skolen for at drøfte synet på den specialpædagogiske bistand og den sammenhæng med den almindelige undervisning som bekendtgørelsen forudsætter. Denne diskussion skal foregå både i et samspil mellem ledelsen og speciallærerne og bredt på hele skolen.

5 Den specialpædagogiske bistand som en del af skolen

Den specialundervisning og specialpædagogiske bistand som denne evaluering har fokus på, foregår inden for rammerne af folkeskolen. Den specialpædagogiske bistand kan ikke anskues isoleret, men må ses i sammenhæng med den skolevirkelighed den er en del af, og som et produkt af de strukturer og vilkår som denne virkelighed skaber. Netop i disse år er skolen som organisation under forandring. Stadig flere skoler er på vej mod en afdelings- eller faseinddeling hvor eleverne i forskellige faser af deres skolegang tilknyttes forskellige afdelinger som karakteriseres af en varierende grad af autonomi. Lærerne bliver også i stigende grad fase- eller afdelingsspecialiserede, og samtidig indføres der nye samarbejdsformer hvor lærerne på en anden måde end tidligere er tilknyttet en række team og på den måde også interagerer i nye fora. Opbrud med den traditionelle klassestruktur er på vej flere steder og manifesterer sig allerede de fleste steder ved øget samarbejde om undervisning og holddeling inden for årgange i stedet for klasser.

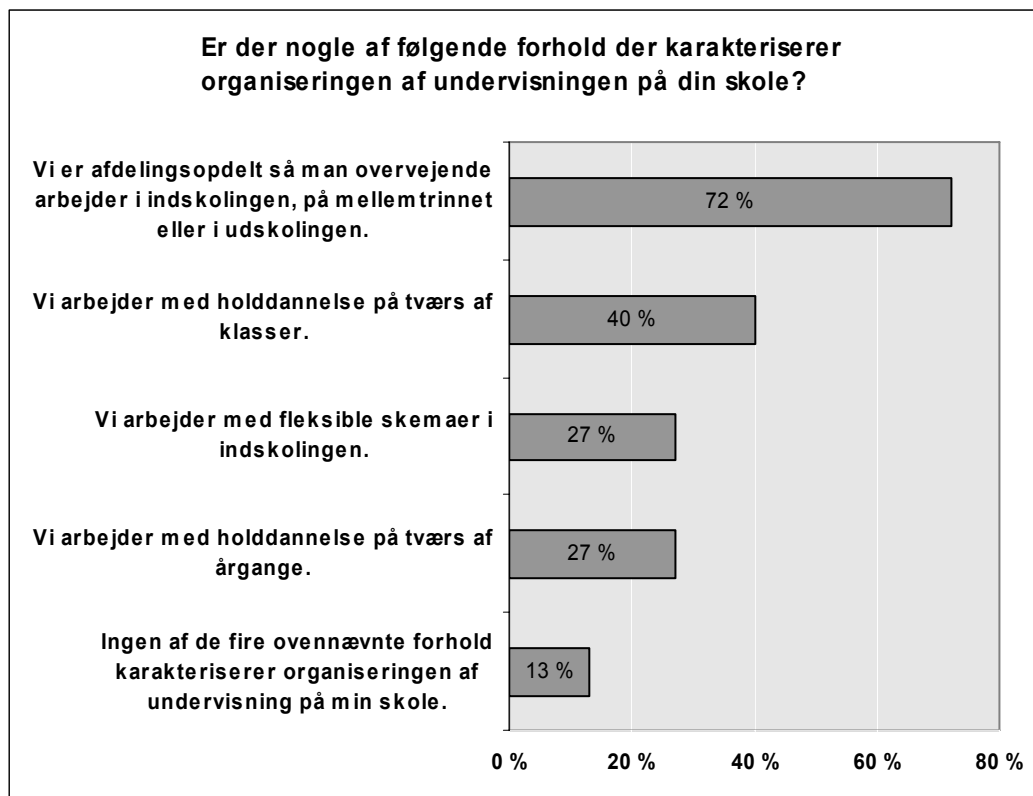
Dette kapitel analyserer prioriteringen, tilrettelæggelsen og gennemførelsen af de specialpædagogiske aktiviteter set i forhold til hvordan skolerne organiserer den samlede undervisning. Kapitellet vurderer desuden den faseopdelte skoles betydning for den specialpædagogiske bistand, og det ser på evaluering som et redskab i samarbejdet og grænsefladerne mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand. Endelig diskuteres betydningen af den måde hvorpå skolerne fordeler ressourcer til den specialpædagogiske bistand, for omfanget og karakteren af de specialpædagogiske aktiviteter.

5.1 Faseopdelte skoler

Blandt de mange nye måder at organisere sig på og nye rammer for undervisningen og elevernes skoleforløb der præger skoleverdenen i dag, tyder især den fase- eller afdelingsopdelte skole på at være i fremgang. Det viser klasselærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen på et spørgsmål om organiseringen af undervisningen hvor man har kunnet sætte flere kryds. Her svarer 72 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet at det karakteriserer organiseringen af undervisningen at

deres skole er afdelingsopdelt så man som lærer overvejende arbejder i indskolingen, på mellemtrinnet eller i udskolingen. Som det fremgår af figur 3, er der også andre tendenser, ikke mindst i forhold til holddannelse på tværs af klasser (og i mindre grad på tværs af årgange). Tendensen til fase- eller afdelingsopdeling er dog den mest markante.

Figur 3
Forhold der karakteriserer organiseringen af undervisningen på skolen



Antal respondenter, *n*, er henholdsvis 500, 275, 188, 186 og 88 for de fem svarfordelinger.

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Tager man et vue over det samlede skolelandskab, viser det sig at en afdelings- og faseopdelt skole i et eller andet omfang har organiseret sig omkring tre definerede faser i elevernes skoleforløb hvor indskolingen typisk dækker bh.kl.-3. klasse, mellemtrinnet 4.-6. klasse, og udskolingen 7.-9. klasse. Et nærmere indblik i de seks deltagende skoler viser desuden at det konkrete indhold i afdelingsopdelingen og dens konsekvenser varierer fra skole til skole. Med undtagelse af Høj-

boskolen, der arbejder med et princip om team af få lærere omkring den enkelte klasse og årgang, er alle skoler fase- eller afdelingsopdelt. Men de er det med forskellig intensitet og dermed også med forskellige implikationer. Det gælder i forhold til både anvendelsen og udviklingen af de fysiske rammer, udmøntningen af lærernes teamsamarbejde og organiseringen af undervisningen.

På tre af skolerne (Vesterkærrets Skole, Skansevejens Skole og Bække Skole) indrettes de fysiske rammer i afdelingen med udgangspunkt i bestemte overvejelser om læringsmiljøet, fx anderledes indretning af lokalerne med mere plads og adgang til grupperum. Man har især i indskoling fået nyindrettede klasselokaler og udendørsarealer til de yngste elever. De øvrige skoler har ikke bygget om eller til i forhold til faseopdelingen af skolen og behovet for nye rammer for undervisning og læring. De efterspørger generelt mere plads til at kunne arbejde med udvikling af pædagogikken i skolens tre afdelinger. Samtidig er det tydeligt at ombygninger bidrager til at udvikle og konsolidere en særlig tilknytning for lærere og elever til den enkelte afdeling, en særlig afdelingsidentitet. Det var man fx optaget af under besøget på Vesterkærrets Skole hvor en af lærerne mente at de nye omgivelser understøttede "det flow man kan lave i indskoling og som er enormt svært i overbygningen".

Den afdelingsopdelte skole danner ramme om nye tilknytninger og samarbejdsrelationer mellem lærerne. På alle deltagende skoler er det tydeligt at lærernes teamsamarbejde vægtes højt. Men det varierer i hvilken grad teamrelationerne baseres på afdelingstilknytningen alene. Ellemarksskolen lister således i sin selvevalueringsrapport en række team som den enkelte lærer indgår i. De fleste team (klasse-, årgangs- og afdelingsteam) er typisk tilknyttet den samme afdeling. Det gælder dog ikke alle fagteam. På Bække Skole arbejder lærerne i princippet kun i ét team, afdelingsteamet. Af skolens selvevalueringsrapport fremgår det at denne organisering – de steder hvor det har fungeret (i indskoling) – har resulteret i et tæt og godt samarbejde mellem lærerne. Det gælder både i forhold til udvikling af den pædagogiske linje, videndeling og udvikling af afdelingens samarbejde med andre, herunder medarbejdere i specialcenteret.

Hvor afdelingsopdelingen skaber nye muligheder i relation til organiseringen af undervisningen, opfattes dette af lærerne på flere af skolerne som en gevinst. Det giver dem fx mulighed for at tilrettelægge undervisningen mere fleksibelt, men der er dog også kritiske røster i forhold til den udvidede fleksibilitet. Ifølge nogle af lærerne kan de nye fleksible rammer nemlig blive svære at overskue, og det kræver så meget ekstra tid til planlægning at det kommer til at overskygge fleksibilitetens fordele. Gennemførelsen af afdelingsopdelingen på skolerne medfører derfor også komplikationer og kritik. Det gælder ikke blot i forhold til de udfordringer som den nye organisering medfører for lærerne selv, men i forhold til hvad den nye opdeling betyder for eleverne.

Her er det fx karakteristisk at de tættere samarbejdsrelationer mellem mindre grupper af lærere og den specialiserede viden om den enkelte aldersgruppe der af nogle fremhæves som en fordel for børnene, af andre opfattes som mere problematisk. Således fremhæver kritikerne på Skansevejens Skole og Ellemarkskolen de mange skift der på grund af lærernes afdelingstilknytning kan være i løbet af en skoletid. Alene på lærersiden havde en lærer opgjort at et barn under forholdsvis normale forhold i den afdelingsopdelte skole kan møde op til 25 forskellige lærere i sin skoletid. Disse skift og forandringer intensiveres naturligvis på de skoler hvor afdelingsopdelingen også indebærer nye klassedannelser og dermed mange skift for eleverne. Det kan skabe utryghed for især de svage børn som måske af andre årsager i forvejen lider under manglende stabilitet. Samtidig opstår der ifølge en lærer på Ellemarkskolen nogle særlige udfordringer i forhold til skole-hjem-samarbejdet, og igen for især de svage børn og deres forældre. Det kan hæmme det tillidsfulde skole-hjemsamarbejde som måske netop i disse sammenhænge er særligt vigtigt "hvis (en elevs, red.) mor for 5. eller 6. gang skal fortælle at hun altså er alkoholiker...".

Modsat kan de mange skift dog også have en positiv effekt – også for de svage elever. Det fremgår fx af selvevalueringsrapporten fra Skansevejens Skole. Lærerne giver gennem en case i rapporten et eksempel på en dreng der på grund af nogle først faglige og dernæst adfærdsmæssige problemer har været tæt på at skulle have et andet skoletilbud. Det ønskede drengens mor imidlertid ikke. Ved overgangen til en ny fase fik drengen nye lærere, og det begyndte at gå bedre. Det var muligt at rumme drengen i klassen med forskellige former for specialpædagogisk bistand.

Evalueringsgruppen bemærker at fase- eller afdelingsopdelingen givetvis ikke i sig selv repræsenterer et problem for de sårbare børn. Gruppen har dog fæstet sig ved et forhold som skolerne ikke selv identificerer som et problem knyttet til denne faseinddeling. Det vedrører den prioritering af de specialpædagogiske aktiviteter og ressourcer som diskuteres i kapitel 4. Her tegner der sig nemlig et klart billede af at det er de faglige problemer der kan knytte sig til læringsmålene i indskolingen, der dominerer. Ressourcemæssigt understøttes denne prioritering på flere af de deltagende skoler således at en stor del af timerne fx forlods lægges ud i indskolingen til intern prioritering. Fase- eller afdelingsopdelingen er naturligvis ikke i sig selv en årsag til denne prioritering der efter evalueringsgruppens opfattelse skævrider de specialpædagogiske ressourcer. Men den kan på den anden side – via forlods allokering af ressourcer til de enkelte afdelinger, en varierende grad af autonomi hos disse og et mindre blik for elevernes udfordringer på tværs af de forskellige faser – skygge for konsekvenserne af denne prioritering. Evalueringsgruppen vurderer derfor at det, især i den afdelingsopdelte skole, er afgørende at der etableres specialpædagogiske centre eller team som går på tværs af faserne og dermed kan være med til at bibeholde et stærkt fokus på eleverne og de sociale, emotionelle og læringsmæssige udfordringer igennem hele skoleforløbet.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at skoleledelsen sikrer at skolens støtte-, special- eller kompetencecenter er organiseret på en sådan måde at det kan fastholde et særligt fokus på læringsmæssige og sociale og emotionelle udfordringer for eleverne på tværs af faser og hen over det samlede skoleforløb.

5.2 Samarbejde og koordinering mellem almindelig undervisning og specialpædagogisk bistand

Samarbejde og koordinering mellem lærerne i den almindelige undervisning og i specialundervisningen er en vigtig dimension i spørgsmålet om hvordan de forskellige aktiviteter spiller sammen og skaber kvalitet i den samlede undervisning. Betydningen af netop samarbejde og koordinering skærpes når både den fagligt orienterede specialundervisning og AKT – som det fremgår af kapitel 4 – i så vid udstrækning finder sted uden for den almindelige undervisning. I forhold til opgaven med at samarbejde og koordinere spiller evaluering en rolle. Afsnittet viser at skolernes praksis for evaluering og opfølgning mellem den specialpædagogiske bistand og den almindelige undervisning især drejer sig om den faglige specialundervisning – og i mindre grad om at evaluere og følge op på AKT-indsatsen.

5.2.1 Identificering af specialpædagogiske behov

Som det fremgår af afsnit 3.1.1, er det vanskeligt at definere absolut hvornår noget går fra at være vanskeligheder i den almindelige undervisning til at repræsentere erkendte specialpædagogiske behov. Ifølge nogle af de interviewede forældre kan der gå lang tid inden børnenes behov opdages. Forældrene oplever desuden at lærerne ikke nødvendigvis deler deres opfattelse af børnenes behov. De interviewede lærere forklarer at grænsen mellem almindelige vanskeligheder og andre problemstillinger der kræver specialpædagogisk bistand, til dels defineres af den enkelte lærers tolerancetærskel såvel som klassens generelle niveau. Det er med andre både person- og kontekstafhængigt hvornår læreren vurderer at eleven "vil få mere ud af at arbejde inden for sin egen nærmeste udviklingszone end ud fra den øvrige classes" eller "ikke længere føler sig i stand til alene at tage ansvaret for det faglige udbytte og den personlige udvikling" (Bække Skole), og dermed indstiller den pågældende elev til et specialpædagogisk tilbud. Samtidig kan det være vanskeligt at få øje på de særlige udviklingsbehov hos de elever som ifølge lærerne fra Højboskolen enten "sjældent giver udtryk for manglende forståelse" eller "bruger meget energi på at afkode de andre" og "skrive af".

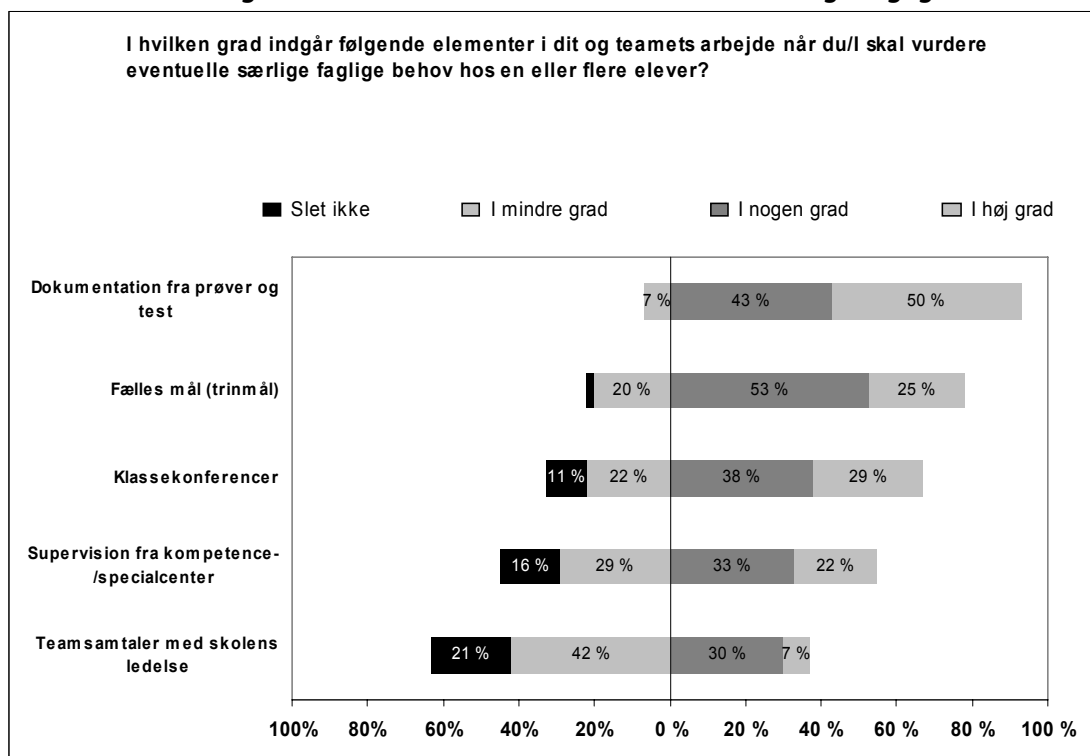
Flere af de deltagende skoler har indført klassekonferencer for at løse problemerne med at identificere de specialpædagogiske behov. Konferencerne fungerer som en systematiseret ramme for

dialog mellem lærerne, skolelederen og/eller en lærer fra special- eller kompetencecenteret om de elever der i deres faglige niveau eller på anden måde viser tegn i deres udvikling så dette påkalder sig særlig opmærksomhed. Her viser skolernes selvevalueringsrapporter dog at man alle steder er ved at udvikle procedurer for eller har gennemført systematiske klassescreeninger som foretages af lærere fra special- eller kompetencecenteret og via test sikrer at problemer identificeres tidligt. Denne praksis er typisk når det gælder læsning. Ingen af skolerne beskriver samme systematik på andre områder, men resultater af test og prøver fra den almindelige undervisning indgår som et vigtigt redskab i vurderingen af eventuelle problemer. På de deltagende skoler nævner lærerne at test og prøver

- hurtigt kan give et billede af hvor eleverne har problemer
- anvendes til at vurdere barnets standpunkt og påkrævede undervisningsniveau
- anvendes som forberedelse til klassekonferencerne ved at de afdækker hvem i elevgruppen der har særlige behov

Den udstrakte brug af test og prøver bekræftes af spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere. Lærerne er blevet spurgt i hvilket omfang en række elementer indgår i vurderingen af eventuelle særlige faglige behov hos en eller flere elever. Som det fremgår af figur 4, angiver 93 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, at dokumentation fra prøver og test i høj eller nogen grad indgår i denne vurdering.

Figur 4
Klasselærernes brug af elementer når de vurderer elevernes særlige faglige behov



Antal respondenter, *n*, for de fem angivelser er henholdsvis 696, 684, 667, 672, og 681 for de fem svarfordelinger.

Kilde: *Undersøgelse blandt klasselærere.*

Test og prøver giver et billede af et standpunkt for en elev eller gruppe af elever. Når test og prøver anvendes i læsesammenhæng, har de ud over en diagnostisk funktion også en funktion i forhold til at udpege hvilke elever der skal have ekstra bistand. Det fremgår fx af selvevalueringssrapporten fra Tølløse Centralskole at man på baggrund af læsetesten udtager de fire svageste elever i en klasse til "læseløftet". Dette betyder at behovet for et "læseløft" bestemmes relativt og afhænger af elevgruppens niveau.

Inden den specialpædagogiske støtte iværksættes, gennemfører man på nogle af skolerne en særlig førtest for at gøre status. Testen fokuserer på elevens særlige udviklingsbehov og danner baggrund for udarbejdelsen af en individuel handleplan. På baggrund af handleplanerne foretages der en eftertest hvor elevens udbytte af den særlige indsats bliver afdækket og vurderet. Dis-

se test tager udgangspunkt i den enkelte elevs udviklingsbehov og læringsproblemer, og det står – som lærerne fra Bække Skole peger på i deres selvevalueringsrapport – i kontrast til de prøver og test der er udbredt i den almindelige undervisning, og som bruges til at identificere specialpædagogiske behov. I modsætning til de redskaber der indgår i den specialpædagogiske værktøjskasse, fokuserer sidstnævnte prøver og test nemlig ensidigt på elevernes status eller færdighedsniveau, men belyser ikke eventuelle læringsproblemer.

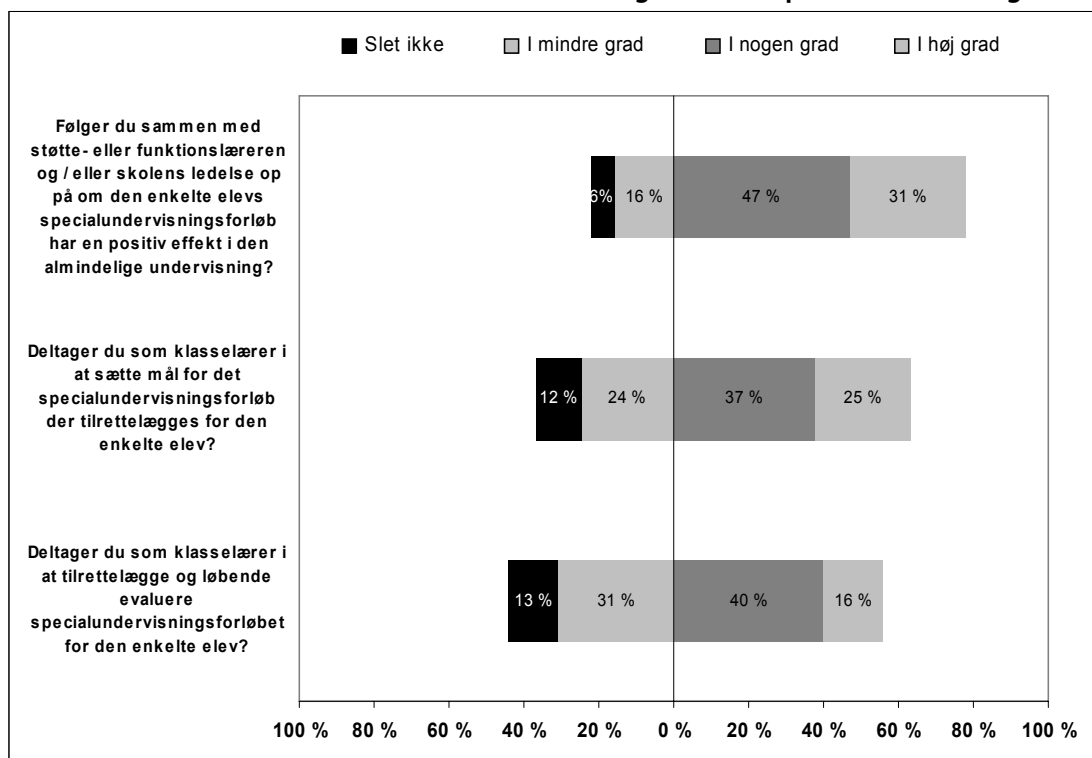
Det er i den sammenhæng øvrigt vigtigt at notere sig at testkulturen er så selvfølgelig en praksis i skolen at bl.a. lærerne typisk ikke stiller spørgsmålstejn ved den.

5.2.2 Evaluering af og opfølgning på den specialpædagogiske indsats

Skolernes evaluering af og opfølgning på den specialpædagogiske indsats og lærernes koordinering og samarbejde tjener så at sige formål på både mikro- og makroniveau. På *mikroniveau* handler det om at sikre at den særlige indsats for en eller flere elever eller i et samlet læringsmiljø bærer frugt, og at indsatsen fastholdes og videreføres i den almindelige undervisning – også når den specialpædagogiske bistand ophører. Desuden handler det om at sikre at den særlige indsats understøtter snarere end modarbejder elevernes deltagelse i den almindelige undervisning. På *makroniveau* handler det om at identificere hvornår og hvordan forskellige indsatser virker, om de har en langtidseffekt i forhold til den almindelige undervisning, og hvad der skal til for at opnå denne effekt.

Ser man i første omgang på evaluering og opfølgning i forhold til de enkelte elever og samarbejdet mellem lærerne i den almindelige undervisning og de lærere der står for den specialpædagogiske indsats, tyder resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen på at der i et vist omfang er en dialog og en løbende tilbagemelding. Som det fremgår af figur 5, svarer 78 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, at de i høj eller nogen grad følger op på om den enkelte elevs specialundervisningsforløb har en positiv effekt i den almindelige undervisning. Færre, men dog over halvdelen af lærerne der har besvaret spørgsmålet (henholdsvis 62 % og 56 %) svarer at de i høj eller nogen grad deltager i at sætte mål for, tilrettelægge og løbende evaluere specialundervisningsforløbet for den enkelte elev.

Figur 5
Klasselærernes rolle i forhold til at sætte mål for og evaluere specialundervisningen



Antal respondenter, n, for de tre angivelser er henholdsvis 681, 697 og 688 for de tre svarfordelinger.

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Selvom mange af de adspurgte lærere ikke er involveret i at sætte mål for, tilrettelægge og løbende evaluere de enkelte specialundervisningsforløb, tegner spørgeskemaundersøgelsen dog et billede af samarbejde om og ikke mindst opfølgning på den specialpædagogiske indsats i den almindelige undervisning.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater med hensyn til arbejdet med at sætte mål, evaluere og følge op på specialundervisningsforløb kan nuanceres af udsagn fra de skoler der har deltaget i evalueringen. Under besøget nævnte lærerne på Ellemarkskolen fx at der ikke er noget formelt samarbejde efter afsluttede specialundervisningsforløb, men at der snarere er tale om uformelle samtaler om forløbet mellem special- og almenlærerne i frikvarteret. Det samme gav lærerne på Højboskolen udtryk for. De efterlyste tid til den særlige opgave der ligger i løbende at koordinere og diskutere indsatsen. Som det er nu, foregår dette tilfældigt i frikvartererne og når der lige er et

ledigt øjeblik. På både Højboskolen og flere af de andre skoler er det noget man gerne vil blive bedre til, fx ved i højere grad at indsamle viden, udveksle erfaringer med kollegerne i specialcenteret og følge op på indsatserne.

Vælger man som Vesterkærrets Skole at organisere den samlede specialpædagogiske indsats inden for rammerne af den almindelige undervisning og med udgangspunkt i de emner som klassen i øvrigt arbejder med, ligger samarbejdet og koordineringen i selve måden at organisere indsatsen på. Her er der naturligvis færre faldgruber i forhold til at sikre sammenhæng og opfølgning på den ekstra støtte i den almindelige undervisning.

Ser man på den samlede viden om og opfølgning på behov for og effekter af den specialpædagogiske indsats i forhold til den almindelige undervisning, altså på skolernes viden og opfølgning på *makroniveau*, tyder både selvevalueringsrapporterne og besøgene på at denne viden kun eksisterer i begrænset omfang. I de tilfælde hvor en sådan form for samlet viden findes, handler det fx om at man ved enkeltstående lejligheder gennemgår alle skolens testresultater på en årlig konference mellem ledelsen og skolens støttecenter. Vesterkærrets Skole er i et vist omfang en undtagelse idet skolen igennem en evaluering blandt lærerne af kompetencecenterets tiltag søger at få et samlet billede af arbejdet med den specialpædagogiske bistand på skolen. I evalueringen indgår bl.a. spørgsmål om hvorvidt læsekurserne har et tilstrækkeligt omfang, og hvad specialundervisningsressourcerne har været anvendt til. Der indgår desuden spørgsmål til det skolen selv betegner som "oplevelsen af effekt". De fleste andre skoler tilkendegiver at de ikke har en samlet viden om effekten af specialundervisningen, og i hvert fald ikke en nedskrevet viden. Lærerne giver snarere udtryk for at videndelingen er mere uformel, fx at den foregår gennem samtaler på lærerværelset i frikvarterer lærerne imellem og gennem lærernes fornemmelser af hvad der virker. Det gælder også for de mange forebyggelsesindsatser hvor man slår fast at tidlig indsats er godt. Typisk har skolerne dog ikke gjort de gennemførte tiltag til genstand for systematisk evaluering af effekter, og som lærerne på Bække Skole formulerer det i deres selvevalueringsrapport, har man derfor heller "ingen statistik for om læsekurser giver færre indstillinger" til specialundervisning.

Evalueringsgruppen vurderer at det er vigtigt at have fokus på elevens udbytte af den specialpædagogiske bistand – ikke mindst med henblik på den løbende tilbagemelding og opfølgning på den specialpædagogiske bistand i den almindelige undervisning. Det er tydeligt at man er kommet længst med at identificere de særlige behov og derefter følge op med en faglig specialundervisning. Der er til gengæld ikke så megen fokus på evaluering af andre områder, fx AKT-indsatserne, eller på opfølgningen i klassen efter at den specialpædagogiske bistand er blevet givet. Ud over viden om elevernes udbytte af den specialpædagogiske bistand bør skolerne skaffe sig viden om den specialpædagogiske bistand på et mere overordnet niveau gennem evaluering af tiltag, indsatsområder og ressourceanvendelse mv. Gerne på en sådan måde at PPR og kommunens pædagogiske konsulenter drages ind i denne vurderings- og evalueringsopgave.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne i den almindelige undervisning sammen med specialundervisningslærerne evaluerer og følger op på den specialpædagogiske bistand i den almindelige undervisning, og at skoleledelsen i den forbindelse sikrer formelle rammer og allokerer ressourcer til denne løbende evaluering og opfølgning.

- at skoleledelsen tager initiativ til at der løbende foretages en samlet opfølgning på og evaluering af den specialpædagogiske bistand for på den måde at etablere en fælles og underbygget viden om dels hvad der virker, dels hvordan og under hvilke forudsætninger. PPR og kommunens pædagogiske konsulenter bør drages ind i dette arbejde.

5.3 Grænseflader mellem almindelig undervisning og specialpædagogisk bistand

Af § 1, stk. 1, i bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand fremgår det at specialpædagogisk bistand iværksættes når elevernes udvikling "ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse". Det indikerer at der er nogle pædagogiske trin som lærerne skal være opmærksomme på inden de griber til specialpædagogisk bistand. Men det giver også anledning til en diskussion af hvornår der er tale om undervisningsdifferentiering eller holddannelse, og hvornår der er tale om specialpædagogisk bistand. Skolernes praksis viser at der ikke er vandtætte skotter mellem disse forskellige kategorier, uanset om det gælder organisering, bemanning eller allokering af ressourcer.

5.3.1 Holddannelse og tolærerordning

På baggrund af bekendtgørelsens anvisninger om undervisningsdifferentiering og holddeling har spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere bl.a. fokuseret på i hvilket omfang man arbejder med holddeling, og hvordan vilkårene – med udgangspunkt i tolærerordninger – er for at holde dele og undervisningsdifferentiere inden for rammerne af de enkelte klasser. 40 % af de lærere der har svaret på spørgsmålet, svarer at de på deres skole arbejder med holddeling på tværs af klasser, mens 27 % af lærerne svarer at de arbejder med holddeling på tværs af årgange. I disse svar kan man ikke aflæse om der inden for rammerne af den enkelte klasse arbejdes med holddeling.

Ser man på svarene på spørgsmålet om brugen af tolærerordninger (dvs. at to lærere deltager i undervisningen i den enkelte klasse), viser det sig at forudsætningerne for holddeling inden for

klassen i princippet er til stede. 5 % af de lærere der har svaret på spørgsmålet, angiver at de i høj grad anvender tolærerordninger på skolen, 27 % at de i nogen grad gør det, 51 % at de i mindre grad gør det, og kun 17 % at de slet ikke anvender tolærerordninger. Sammenlagt angiver 32 % af de lærere der har svaret på spørgsmålet, at deres skole anvender tolærerordninger.

I et andet af spørgeskemaets spørgsmål er lærerne blevet spurgt hvor tolærerordninger anvendes. Som det fremgår af tabel 5, anvendes tolærerordninger især i indskolingen.

Tabel 5
Hvor anvendes tolærerordninger?

Når I anvender tolærerordninger, sker det så på alle klassetrin, eller begrænser det sig til indskolingen?	Lærere
Vi anvender tolærerordning på alle klassetrin	32 %
Vi anvender primært tolærerordning i indskolingen	68 %
Total	100 %
N	529

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Det er derfor bl.a. i indskolingsammenhæng at der via tolærerordningen foreligger en mulighed for at holddele inden for klassen. Hvordan og i hvilket omfang man faktisk holddeler (inden for klassen og på tværs af klasser og årgange), giver spørgeskemaundersøgelsen ikke svar på. Ser man på de selvevaluerende skoler, tegner der sig et meget forskelligartet billede i forhold til omfang, praksis og udbredelse på de forskellige klassetrin:

- På Skansevejens Skole har man udlagt en mindre pulje tolærertimer til indskolingen som eksplicit skal understøtte holddannelse.
- På Ellemarkskolen muliggør en blanding af det man kalder 20.1-timer (specialundervisnings-timer), dansk 2-timer (ekstra timer til tosprogede) og egentlige holddelingstimer, at man til og med 4. klasse kan holddele. Med undtagelse af de aktuelle andenklasser hvor man på tværs af sporene har holddelt siden børnehaveklassen, fremgår det dog ikke klart af dokumentationsmaterialet hvor stor en del af de udlagte 20.1-timer der i praksis går til holddeling på tværs af spor og årgange.
- På Tølløse Centralskole har man en særdeles omfattende tolærerordning. Det giver i princippet næsten uendelige muligheder for holddeling, både inden for klassen og på tværs af klasser og årgange. Af selvevalueringsrapporten fremgår det at skemaerne er fleksible i indskolingen så lærerne i princippet kan danne hold på tværs af klasser og årgange, men at det "ikke er udbredt i praksis".
- På Bække Skole arbejder man i indskolingen med holddannelse på tværs af klasser, herunder kønsdelt undervisning. Det samme gælder til en vis grad på mellemtrinnet hvor man ifølge

selvevalueringsrapporten i perioder har arbejdet med niveaudelt holdundervisning i engelsk på 6. klassesettrin. Her har man desuden i perioder ladet nogle elever følge undervisningen i parallelklassen med henblik på at tilbyde dem et fagligt højere niveau end niveauet i stamklassen. I udskolingen har man i ét tilfælde fået tildelt et ekstra antal holdddelingstimer på grund af meget store klasser. Disse timer er imidlertid primært gået til at "mandsopdække enkelte yderst urolige elever" som det formuleres i selvevalueringsrapporten.

- På Højboskolen har man tidligere haft en udstrakt tolærerordning hvor en stor del af timerne til specialundervisning – som lærerne formulerer det i selvevalueringsrapporten – også blev læst af årgangens lærere. "Vi fokuserede på det hele barn, og det var vigtigt at specialundervisningen altid blev varetaget af en lærer, som børnene kendte. Samtidig var 'ingen udskillelse' en vigtig sag, og vi har altid prioriteret forebyggende og foregribende indsats". Tolærerordningen er nu afløst af et udvidet samarbejde mellem lærere og SFO-pædagoger i indskolingen hvor pædagogerne deltager i dele af undervisningen og her muliggør holdddeling.
- På Vesterkærrets Skole anvender man tolærerordningen sådan at den ekstra lærer arbejder med forebyggelsesaktiviteter i forhold til nogle elever, men også med mere indgribende aktiviteter og dermed egentlig specialundervisning for andre elevers vedkommende.

Der er på skolerne flere eksempler på at holddannelse og de ressourcer der allokeres hertil, anvendes til at differentiere undervisningen, fx i forhold til køn, som det fremgår af Bække Skoles selvevalueringsrapport, eller til at niveaudele. Det er dog mere uklart hvor systematisk skolerne også medtænker bekendtgørelsens målsætning om holddannelsens særlige kobling til specialpædagogisk bistand og elever med særlige behov. På Ellemarkskolen vedrører holddannelsen i indskolingen fx alle elever, både dem med og uden faglige vanskeligheder. Men det er i et vist omfang personale fra skolens specialpædagogiske støttecenter der indgår i undervisningen med henblik på holddannelse og varetager undervisningen af de fagligt svageste. Det fremgår dog af skolens selvevalueringsrapport at de ekstra 20.1-timer til holddannelse dog også ofte går til vikardækning eller "ekstra hænder", hvorved målet med de ekstra timer i et vist omfang fortaber sig, og timerne ikke anvendes til det formål de var tiltænkt. Under besøget på skolen nævnte skolelederen at man fremover ønsker at anvende flere af ressourcerne fra specialundervisning til holddannelses timer.

Af Tølløse Centralskoles selvevalueringsrapport fremgår det at tolærertimerne principielt skal bruges til såvel "anderledes organisering af undervisningen" som "forebyggende specialundervisning og støtte". Det tyder på at der faktisk er holdddeling inden for klasserne, og dette billede blev bekræftet under besøget hvor lærerne forklarede at faglæreren typisk varetager undervisningen for den store gruppe elever, mens den anden lærer i det omfang det er muligt, tager sig af de elever der har behov for ekstra støtte. Men samtalerne med lærerne under besøget viste at der i højere grad er tale om at tolærerordningen giver en ressourceperson mere i klassen. En ressourceperson der, som en lærer udtrykte det, i nogle tilfælde vil skulle bruge al energi på at agere "ballonstop-

per" så den planlagte undervisning kan gennemføres i rimelig ro. I de tilfælde hvor der faktisk holddeles, vil det typisk være "den anden lærer" som varetager undervisningen af de fagligt svage elever. Et tilsvarende billede tegner sig på Højboskolen hvor det ifølge lærerne ofte er pædagogen der tager de svage elever ud til en særlig undervisning.

Skolernes måde at organisere og udmønte holddeling på er altså meget forskellig. I den sammenhæng varierer det både hvem der er i fokus for holddannelsen (om det er alle eller få elever), hvilke ressourcer i form af medarbejdere man trækker på, og hvilke formål holddannelsen tjener. Disse forskelle er relevante i forhold til grænsefladen mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand. På flere af skolerne blander man nemlig ressourcer til specialpædagogisk bistand med ressourcer til tolærerordninger og holddannelse (i form af fx 20.1-timer og tolærerordninger). Her bliver det naturligvis særligt relevant i hvilket omfang disse ordninger faktisk også tjener det forebyggende formål som de i bekendtgørelsen er tiltænkt – ikke mindst fordi ordningerne i nogle tilfælde erstatter egentlige specialpædagogiske tilbud til enkelte elever.

Under det overordnede billede af tolærerordninger, holddannelses timer og holddannelsesmuligheder gemmer der sig altså en praksis som langt fra altid stemmer overens med ordningernes pædagogiske mål. Det gælder både når det specialpædagogiske personale på Ellemarkskolen kommer til at fungere som "ekstra hænder", når tolæreren på Tølløse Centralskole får en rolle som "ballonstopper", og når de ekstra ressourcer på Bække Skole går til at "mandsopdække" enkelte elever. Efter evalueringsgruppens opfattelse er disse problemer dog ikke de eneste man kan pege på. Især ikke når man tager det forebyggelseshensyn i betragtning som holddeling ifølge bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand skal tjene. Her kan man nemlig sætte spørgsmålstejn ved praksis på de skoler som lader den "anden lærer", der typisk ikke er faglærer, eller pædagogen, der heller ikke har den konkrete fagdidaktiske indsigt, tage sig af den gruppe elever der i princippet har de største læringsudfordringer. Med en specialpædagogisk indfaldsvinkel kan man desuden sætte spørgsmålstejn ved skolernes holddelingspraksis. Der synes at være en tendens til at holde på baggrund af niveau. Man kunne lige så godt tage udgangspunkt i behov, læringsstile, muligheder for at supplere hinanden eleverne imellem osv.

5.3.2 Undervisningsdifferentiering – en special- eller almenpædagogisk opgave?

Ifølge folkeskoleloven skal skolerne organisere den almindelige undervisning som en differentieret undervisning. Med princippet om undervisningsdifferentiering og anvendelse af holddannelser (jf. bekendtgørelsen om specialpædagogisk bistand og anden specialundervisning) signaleres at den almindelige undervisning skal differentieres så de enkelte elevers undervisningsbehov imødekommes. Først derefter kan en egentlig specialundervisning etableres.

Princippet om undervisningsdifferentiering handler om at skabe en undervisning som tager højde for elevernes forskellige behov, forudsætninger, ressourcer og potentialer. Undervisningen kan bl.a. differentieres via organisering af lærersamarbejdet, undervisningsindhold, undervisningsmetoder og undervisningsmaterialer.

Når man spørger lærerne på de deltagende skoler hvornår specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand er berettiget, svarer de at det fx er:

- Når der kræves en kraftigere differentiering af lærerens undervisning end hvad der er hensigtsmæssigt, fx ved svære læsevanskeligheder (Skansevejens Skole)
- Når spændet i klassen er for stort fagligt og socialt til at en differentiering er opnåelig, eller når man skal tilpasse undervisningen i ekstrem grad til elevernes behov (Ellemarkskolen).

Lidt skarpt fortolket peger dette på en tilgang til undervisningsdifferentiering hvor det er undervisningen og dennes planlægning der er i fokus. Elevernes forudsætninger og ressourcer slår enten ikke til, eller deres behov er for store eller anderledes til at være omfattet af undervisningsdifferentieringen i klassen, hvorfor specialundervisningen må træde til.

Man kan i den sammenhæng diskutere om den praksis som skolerne vælger med hensyn til anvendelse af tolærerordninger med støtte af fagligt svage elever i klassen (Tølløse Centralskole) eller holddannelse hvor de fagligt svage elever indgår i en gruppe for sig sammen med en SFO-pædagog (Højboskolen), mest er at betragte som differentiering af undervisningen eller som specialundervisning. Det er i øvrigt interessant at man på Tølløse Centralskole foreslår at konvertere tolærertimer til faglige specialundervisningstimer med henblik på i højere grad at sikre at der gives faglig specialundervisning. Betydningen af at kunne undervisningsdifferentiere i forlængelse af tolærerordningen er tydeligvis mindre end behovet for mere specialpædagogisk støtte i undervisningen.

5.4 Fordeling af specialpædagogiske ressourcer

Dette afsnit undersøger hvordan ressourcerne fordeles internt på skolerne til den specialpædagogiske bistand, og hvordan midlerne anvendes. I disse ressourcemæssige overvejelser er der områder af skolen som tydeligvis er prioriteret højere end andre, fx gennem forlods tildeling af ressourcer. Midler til vikarordninger eller ressourcer til tolærerordninger indgår også på nogle skoler som timer til den specialpædagogiske bistand. Det peger på at skolerne allokerer ressourcerne til den specialpædagogiske bistand på mange forskellige måder.

På tværs af skolerne er der en generel prioritering af indskolingen med hensyn til at fordele de specialpædagogiske ressourcer internt. Det fremgår bl.a. af de opgørelser over fordelingen af

specialpædagogiske ressourcer som lærerne og ledelsen fremlægger i selvevalueringsrapporterne. Disse opgørelser tyder på at indskolingen tildeles specialpædagogiske ressourcer der anvendes til nogle bredere og "forebyggende" aktiviteter, som lærerne betegner det, uden at der foreligger en henvisning til specialpædagogisk bistand. Den forebyggende bistand indeholder en række forskellige aktiviteter, men som nævnt er især læsning det område som ressourcerne fordeles til. Der ligger bl.a. et rationale i forebyggelsen om at nå eleverne inden deres motivation forsvinder. Indskolingen er generelt at betragte som det område af skolen der entydigt prioriteres højest i forhold til tildeling af specialpædagogiske ressourcer.

Flere af skolerne uddeler forlods ressourcer i form af timer til særlige områder. Et eksempel på dette er Ellemarkskolen hvor der forlods er uddelt en række 20.1-specialundervisningstimer i 1.-3. klasse ud over hvad der tilfalder årgangene på baggrund af egentlige henvisninger. Et andet eksempel er Bække Skole. Her uddeler man også forlods 50 % af timerne til faglig specialpædagogisk bistand til indskolingen. 14 % er forlods tildelt mellemtrinnet. Der er ikke forlods tildelt timer til udskolingen, men der kan af den resterende pulje timer tildeles timer til specifikke elever.

Det ovenstående billede illustrerer den generelle prioritering på tværs af skolerne hvor man samlet set anvender færre ressourcer på mellemtrinnet og i udskolingen. Ifølge Vesterkærets Skoles angivelser tildeles henholdsvis 35 % og 20 % af ressourcerne budgetmæssigt til mellemtrinnet og udskolingen. Indskolingen tildeles 45 % af ressourcerne. Der er dog tale om budgettal, og de procentvise tildelinger kan derfor svinge afhængigt af de konkrete vurderede behov. På andre skoler får man indtryk af at mellemtrinnet og udskolingen tildeles endnu færre ressourcer. På Ellemarkskolen prioriteres specialpædagogiske aktiviteter fx ikke højt – hverken faglig specialundervisning eller tiltag for elever med sociale og emotionelle vanskeligheder – efter 6. klassetrin.

Stort set alle de deltagende skoler giver udtryk for at behovet for AKT-støtte er steget. Skansevejens Skole nævner fx at den tidligere afsatte 2 % af specialundervisningsressourcerne til AKT, men at andelen nu er 30 %. Skolen nævner desuden at den, i lighed med flere andre skoler, ofte er i et dilemma vedrørende fordelingen af ressourcerne til specialundervisning fordi det er vanskeligt at afgøre hvilke særlige behov skolen egentlig skal prioritere. Et fællestræk mellem skolerne er det udtryk de giver for at ressourcerne er utilstrækkelige.

5.4.1 Allokerede timer versus læste timer

Ressourcerne og dermed timerne hentes til den specialpædagogiske bistand på flere måder. På Ellemarkskolen hentes ressourcer til specialpædagogisk bistand meget bredt fra skolens samlede tildeling af dobbelttimer/tolærertimer, dansk 2-timer og det skolen betegner som § 20.1-timer, som er timer til specialundervisning. På Tølløse Centralskole hvor man har en tolærerordning i 70 % af den samlede undervisningstid, indgår timer til den specialpædagogiske bistand i timerne der også er afsat til tolærerordningen. For Vesterkærets Skoles vedkommende har kommunen afsat

en såkaldt rummelighedspulje af timer som skolen selv fordeler til den almindelige undervisning og til den specialpædagogiske bistand. Som de forskellige eksempler viser, er der bestemt ikke tale om en fælles praksis på tværs af skolerne med hensyn til måden at indhente og fordele ressourcer på.

De allokerede timer til specialpædagogisk bistand læses i mange forskellige sammenhænge. På Ellemarkskolen bliver de fx typisk læst i dansktimerne, men timerne bruges også i forbindelse med bl.a. individuelle test, undervisning, holddeling og det man i selvevalueringsrapporten kalder "ekstra hænder" og vikardækning. På Bække Skole veksles øremærkede ressourcer, fx holdtimer til specialundervisning, ikke til vikartimer. Af portrætterne af de enkelte skoler som tegnes i kapitel 8, fremgår det at timerne til specialpædagogisk bistand anvendes til mange forskellige aktiviteter.

5.4.2 Skemakit og vikardækning

På langt de fleste af de deltagende skoler er det en erfaren medarbejdergruppe der arbejder med skolens specialpædagogiske bistand. Lærergruppen har typisk arbejdet mange år inden for dette område, og efter både lærernes og ledelsens udsagn at dømmen spiller de faglige specialpædagogiske indsatser såvel som AKT-indsatserne en vigtig rolle for skolen. På en af skolerne giver man fx udtryk for at indsatserne er med til at gøre undervisningen gennemførlig. På en anden skole giver man udtryk for at indsatserne fra støttecenteret "rykker eleverne". Det betyder også at man på flere af skolerne finder det problematisk når timerne til specialundervisning dækkes som "skemakit", dvs. at man som lærer fylder sit skema ud med enkelte specialundervisningstimer. Problemet er et "gammelkendt" problem for specialundervisningen i folkeskolen. På de deltagende skoler giver man dog udtryk for at det er vigtigt at de lærere der underviser inden for skolens støttecenter og specialundervisning, har et mindste antal timer eller en såkaldt kritisk masse af timer til den specialpædagogiske bistand – samtidig med at man også på flere af skolerne peger på betydningen af at speciallærerne knyttes tættere til skolens afdelinger. Det er fx praksis på Vesterkærrets Skole, og på Skansevejens Skole ønsker man at udvikle praksis i denne retning.

Derudover nævner lærerne på flere af skolerne at det ligeledes er problematisk hvis timerne til specialundervisning anvendes til vikardækning. På Tølløse Centralskole kan tolærertimer allokeret til bl.a. at gennemføre specialpædagogisk bistand i klassen blive aflyst hvis den ene af lærerne skal være vikar andetsteds. Det skyldes at tolærerordningen ikke alene finansieres via midler allokeret til specialpædagogisk bistand, men dækkes af en række puljer, herunder altså også skolens vikarpulje. Dette gør imidlertid den specialpædagogiske bistand særligt sårbar over for længerevarende sygdom. En lærer udtrykker det på følgende måde: der kan være to intensive dage med en elev der gør store fremskridt, og så oplever man tre ugers vikardækning, "så løber det hele jo ud i sandet". Derfor peger især skolens lærere på et behov for at adskille skolens vikarpulje fra tolærerordningen.

Det er vigtigt at skolerne er i stand til klart at afgrænse hvilke aktiviteter der hører under den specialpædagogiske bistand, og hvilke der løses med de ressourcer der er tiltænkt den almindelige undervisning. Ellers vanskeliggøres arbejdet med at tydeliggøre hvilke problemer ressourcerne til den specialpædagogiske bistand adresserer, herunder hvilke særlige indsatser det drejer sig om. Evalueringsgruppen vurderer at det er problematisk hvis man bruger ressourcer tiltænkt specialpædagogisk bistand på fx tolærerordninger og holddannelsestimer uden at disse er mere end en ekstra ressource, fx i form af "ekstra hænder" i undervisningen, som omtalt i rapportens afsnit 5.3.1.

Evalueringsgruppen understreger at en synliggørelse af principperne bag fordelingen af ressourcer til specialpædagogisk bistand ikke dermed skal fratage skolerne fleksibilitet i forhold til hvordan opgaver bedst løses, herunder hvordan sammenhængen mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand sikres via de samlede undervisningsmidler. Men det er vigtigt at ressourcerne til den specialpædagogiske bistand skal gå til det formål og de problemer den er tiltænkt.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at skoleledelsen og lærerne i støtte-, special- eller kompetencecenteret laver en bevidst politik for ressourcefordelingen til den specialpædagogiske bistand, og at de udarbejder klare visitationsprincipper der gør det synligt hvordan de specialpædagogiske ressourcer skal fordeles. Det vil samtidig give skolerne mulighed for at tydeliggøre specialpædagogikkens rolle på skolen og at diskutere hvordan de specialpædagogiske indsatser skal se ud for at løse de problemer ressourcerne er tiltænkt.

6 Kommunale og forældreperspektiver på det specialpædagogiske arbejde i skolen

Folkeskolen er en kommunal opgave, og de kommunale rammer og den måde hvorpå kommunen støtter og prioriterer den specialpædagogiske bistand, har derfor betydning for skolernes praksis. PPR og den kommunale socialforvaltning er i den sammenhæng vigtige parter for både skolen og forældrene når det gælder rådgivning og vejledning eller anden støtte til børn og familier. Udvikling af skolens rummelighed er et af de områder som kommunerne især er optaget af. Der er desuden en lang tradition for at forældrene er vigtige medspillere for skolen i samarbejdet om barnet. Såvel forældrene som de kommunale rammer spiller altså en vigtig rolle for den specialpædagogiske bistand idet de sætter den brede kontekst for skolernes praksis.

Dette kapitel ser på skolernes specialpædagogiske arbejde fra et kommunalt perspektiv. Det gør først rede for de kommunale mål, midler og prioriteringer for den specialpædagogiske bistand der bl.a. indgår i de kommunale redegørelser. Dernæst belyser det samarbejdet mellem skolen og kommunen, dvs. PPR, socialforvaltningen eller familieafdelingen. Til sidst gør kapitlet rede for forældrenes opfattelse af den specialpædagogiske bistand sådan som den fremgår af interviewundersøgelsen.

Selvom de lokale folkeskoler er en del af kommunerne, samlet set, er de også selvstændige enheder med egen ledelse og skolebestyrelse. Når man på skolerne taler om "kommunen" som enhed, tænker man således også typisk på de kommunale aktører på det politisk-administrative niveau som ikke er en del af skolens daglige liv. Det være sig PPR, kommunale sagsbehandlere osv. I dette kapitel anvendes den terminologi der er udbredt i praksis, og det kommunale niveau referer derfor også til den gruppe af aktører som står rundt om skolen, men ikke er en integreret del af den enkelte skoles organisation.

6.1 Den kommunale forvaltning og specialpædagogisk bistand

På tværs af de seks deltagende kommuner tegner der sig et forskelligartet billede af hvordan kommunerne arbejder med den specialpædagogiske bistand. Det ses bl.a. gennem de kommunale mål på området og måden hvorpå ressourcer til den specialpædagogiske bistand fordeles på kommunens skoler.

6.1.1 Mål, midler og prioritering

Rummelighed og inklusion optager de fleste kommuner i dag, og de seks deltagende kommuner giver også indtrykket af at øget rummelighed i skolerne er et gennemgående tema. Det er dog tydeligt at der er forskellige tilgange til og opfattelser af hvordan man bedst skaber rummelighed. I Aalborg Kommune har man fx en vision om at "distriktets børn går i distriktets skole som er i stand til at imødekomme alle børns behov". Fredericia Kommune fokuserer i stedet på det skolepolitiske mål om "at sikre alle børn i kommunen optimalt udbytte af undervisningen, og at færrest muligt udskilles til særlige tilbud". De to eksempler viser at rummelighed handler om krav til den lokale skole om at løse undervisningsopgaven på en sådan måde at flest muligt rummes inden for den almindelige undervisning.

Et perspektiv på rummelighed som har udvikling af den almindelige undervisning og almenpædagogikken som fokus, kommer fx til udtryk i Fredericia Kommune. Her fokuserer man på udviklingen af den alsidige pædagogik som et centralt virkemiddel til at skabe øget rummelighed. I denne alsidige pædagogik lægges der op til at det er lærerne i almenundervisningen der skal udvikle deres egen undervisning og lære at rumme. Det kan være et spørgsmål om efteruddannelse, fx af nogle af lærerne på et diplomniveau. Øget rummelighed i skolerne handler ifølge repræsentanterne fra kommunen om et holdningskift til rummelighed. Skolechefen i Fredericia Kommune nævnte under besøget i kommunen "at der er en tendens til at skolerne er bevidste om hvad almenundervisning er – men så alligevel ikke". Kommunen har opstillet et konkret rummelighedsmål om at 97,8 % af alle elever i kommunen skal rummes i kommunens skoler i 2008 gennem en varieret og alsidig pædagogik. Rummelighedsmålet tjener flere formål; det har både en signalværdi til skolerne om at forholde sig til det kommunale ønske om mere rummelighed i skolen, men det konkrete tal siger også noget om hvad den almindelige undervisning konkret skal kunne rumme. At rummelighedsmålsætningen opleves som krævende, fremgår af besøget i kommunen hvor skolechefen selv nævner at indsatsen for øget rummelighed er det initiativ "der har den sværeste gang på jorden af de mange kommunale initiativer på skoleområdet".

Den kommunale rummelighedsstrategi i Køge Kommune har også fokus på almenundervisningen, og der er flere elementer i Fredericia Kommunes strategi der går igen. I den kommunale strategi om rummelighed drejer det sig også om at styrke rammerne om den almindelige under-

visning. Der skal derfor på hver skole i Køge Kommune fremover være en AKT-medarbejder og fire læsevejledere. Der tales endvidere om at styrke lærernes pædagogiske praksis så de i højere grad medtænker holddannelse og undervisningsdifferentiering som redskaber til at rumme flere ellers specialunderviste elever i den almindelige undervisning.

Et andet perspektiv på rummelighed er relateret til forskellig brug af ressourcer. I Tølløse Kommune har stigende udgifter til specialundervisning fx dannet grundlag for en indsats for at øge rummeligheden i skolen. De stigende udgifter begrundes især med et øget antal elever med sociale og emotionelle vanskeligheder. I både Køge og Aalborg Kommuner arbejdes der fx med en rummelighedspuljetilgang på en del skoler. I Køge Kommune gives denne pulje til undervisningen generelt, men den skal anvendes til særlige tiltag på skolen som målrettede elever som har faglige eller andre vanskeligheder i forhold til at følge den almindelige undervisning. I Aalborg Kommune dækker puljetækningen over en forståelse af og et behov for en måde at nytænke specialundervisningsområdet på. Det fremgik af besøget hvor man ligefrem påpegede at den traditionelle specialundervisning har spillet fallit, og som udvikling af området ønsker man i stedet at give specialundervisningsressourcerne til skolerne som en pulje frem for at give midlerne direkte til specialundervisningen. I forhold til hvor langt ressourcerne skal række, svarede kommunen at erfaringen er at skolernes rummelighed er meget forskelligt, men at grundtanken med puljen er at kvalificere den almindelige undervisning for ad den vej at sikre tilbuddene i bredden. Rummeligheds-puljen giver skolerne fleksibilitet, og udgør samtidig et incitament til at løse problemerne i klassen når midlerne ikke er adskilt.

På baggrund af eksemplerne på kommunale indsatser og styringsredskaber der skal sikre øget rummelighed, ligger der i de viste perspektiver på rummelighed et indirekte fokus på elever med særlige behov for støtte, mens perspektiverne på rummelighed mere direkte fokuserer på udvikling af den almindelige undervisning. På denne måde understøttes målsætningen om rummelighed af en forestilling om at undervisningen kan komme til at se anderledes ud end den angiveligt gør. Når der fx peges på alsidighed som middel til at øge rummeligheden, er det organiseringen og tilrettelæggelsen af den almindelige undervisning der skal udvikles, bl.a. gennem øget anvendelse af undervisningsdifferentiering. Lærerne skal så at sige undervise på sådanne måder at der gives mulighed for at rumme flere eller andre elever i undervisningen. Indsatsen for at udvikle rummeligheden får på den måde også i høj grad karakter af at være et udviklingsprojekt for hele skolen. Samtidig fremstår det dog ikke klart hvordan skolerne skal forholde sig til konkrete udfordringer i forbindelse med rummelighed. Det kan fx dreje sig om hvorvidt almenpædagogikken skal udvikles til at overflødiggøre specialundervisningen. I de kommunale perspektiver for rummelighed har skolernes specialundervisning dermed en noget uigennemskuelig rolle.

6.1.2 Forskellige virkelighedsopfattelser

Sammenligner man de kommunale visioner og konkrete tiltag i retning af øget rummelighed og definitionen af hvad der er de vigtige problemer der ligger bag, med det billede der ifølge kapitel 3 og 4 viser sig på skolerne og i spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere, er der nogle tankevækkende modsætninger. På flere af skolerne giver ledelsen udtryk for at opleve større og større krav til skolens rummelighed. Det er et krav som de principielt tilslutter sig. Flere af skolelederne har den holdning at alle elever skal kunne gå i den samme skole i dag, og skolen skal opbygge holdninger om accept af elevers forskelligheder. Så langt er der enighed mellem skoleledelserne og krav og ønsker om rummelighed fra det kommunale niveau. Samtidig deler de fleste af skolelederne dog den opfattelse der kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærerne, om at der er en stigning i de særlige behov blandt eleverne, og nuancerer dette med at forklare at det simpelt hen er nogle andre elever man skal rumme. Nogle af de elever som skolen rummer i dag, ville skolen ifølge både skolelederne og lærerne på de selvevaluerende skoler ikke have kunnet rumme før i tiden. Det betyder at man som skole skal strække sig meget langt – nogle mener for langt – for at kunne praktisere de idealer om rummelighed som de fleste principielt tilslutter sig.

Derfor giver skolelederne og lærerne også udtryk for at de oplever at rummeligheden har en pris, eller at kravene til rummeligheden er for store. På de fleste af de deltagende skoler giver lærere og skoleledelse konkrete eksempler på at grænsen for skolens rummelighed eller mulighed for at rumme yderligere belastede elever er nået. Ifølge lærerne er det ikke de faglige vanskeligheder der er svære at rumme. "De faglige indlæringsvanskeligheder skal vi nok klare", påpeger mange af lærerne – på trods af at den faglige spredning i nogle klasser ifølge lærerne er ganske stor. Det er de sociale og emotionelle behov og de ofte medfølgende adfærdsvanskeligheder som ifølge lærere og skoleledere er det store problem. I den ene ende af spektret handler det om at uroen i nogle klasser er for stor, mens der i den anden ende er tale om nogle elever med så store og komplekse problemer at de ifølge lærerne ikke kan modtage undervisning. På nogle af skolerne peger lærerne på at man må gøre det så godt man kan, for disse elever, indtil der kommer hjælp til at få løst problemet, fx i form af et andet undervisningstilbud end klassens. På andre skoler karakteriserer man denne passivitet over for problemerne som dybt problematisk og rejser spørgsmålet om hvorvidt rummeligheden i disse tilfælde er forsvarlig over for eleven.

Ifølge lærerne og enkelte af skolelederne har skolernes udfordringer med elever i socio-emotionelle vanskeligheder desuden nogle afledte konsekvenser for elever i knap så store vanskeligheder. Denne elevgruppe bliver nemlig også tabere, for når fokus rettes mod en mindre gruppe elever i store vanskeligheder, kommer de næstsvageste i klemme. Som en skoleleder udtrykte det, bliver det derfor sådan at den udstrakte rummelighed reelt "gør det svært for dem der ellers blev hjulpet – de får svære kår". Dermed har de tungeste problemer den konsekvens at der så at sige ikke er rum til rummeligheden.

Når lærerne taler om udfordringer i forhold til rummeligheden, tænker de altså – at dømme efter udsagnene fra de seks skoler – oftere på de sociale og emotionelle behov end på at undervisningen kan udvikles på en sådan måde, bl.a. i form af øget undervisningsdifferentiering, at rummeligheden øges. Som det fremgår af afsnit 6.1.1, er det ikke desto mindre netop i retning af udvikling af undervisningen og undervisningsdifferentiering at kommunernes tiltag går. Derved opstår der en kløft mellem de rummelighedsinitiativer man fra kommunalt niveau arbejder på at implementere, og den støtte man tilbyder skolerne, på den ene side, og de udfordringer der vokser sig store hos lærerne på den anden. Denne kløft risikerer at underbygge en "os og dem"-tankegang, både blandt lærerne i forhold til kommunerne, og i kommunerne i forhold til lærerne. Det kan have en form hvor det på skolerne, og især blandt lærerne, kommer til at handle om at kommunerne ikke forstår hvad det drejer sig om. Og på det kommunale niveau at det kommer til at handle om at lærerne ikke forstår hvad det drejer sig om. Den oplagte løsning bliver derfor at lærerne skal ændre deres måde at tænke på. Sådanne tilgange og problemforståelser var under besøgene på skoler og i kommuner mulige at iagttage, både blandt lærerne og blandt de kommunale repræsentanter og med skolelederne et sted midt imellem.

Det er evalueringsgruppens vurdering at de kommunale "visioner om den rummelige skole" risikerer at placere sig noget skævt i forhold til de problematikker der ser ud til at præge skolernes hverdag. At dømme efter lærernes og skoleledernes udsagn er der snarere tale om grænser for rummelighed – hvilket også indfanges i billedet af at der ikke er rum til rummeligheden. Skal man fortsat gøre en indsats for at øge skolens rummelighed, kræver det efter evalueringsgruppens vurdering i første omgang at man koordinerer den kommunale indsats og indsatsen på skolerne. Det kræver desuden at man bliver enige om at definere hvilke problemstillinger rummelighed omhandler, fx gennem en fælles analyse. Skolelederne fungerer i den forbindelse som nøglepersoner i kontakten mellem de forskellige niveauer. Men på baggrund af forskelle mellem det skriftlige dokumentationsmateriale fra skolerne og indtryk fra møderne med lærerne på besøgene vurderer evalueringsgruppen det som afgørende at en tættere kommunikation mellem det kommunale niveau og skolerne ikke alene sker ad skriftlig vej. Det er nødvendigt at repræsentanterne fra det kommunale niveau som arbejder med de konkrete pædagogiske mål og rummelighedsvisionerne, kommer tættere på skolernes hverdag. Og med det meget varierende kontaktmønster mellem lærerne og repræsentanter fra det kommunale niveau som evalueringsgruppen har kunnet observere, er dette formodentlig et område hvor man fra kommunalt hold kan opruste.

Efter evalueringsgruppens vurdering kan de opgaver som specialpædagogikken varetager i skolen, ikke uden videre løses med større rummelighed i den almindelige undervisning. Der skal i stedet fokuseres på specialpædagogiske indsatser i den rummelige skole som adresserer læring og læringsproblemer i den almindelige undervisning. Derudover bør den specialpædagogiske indsats på skolerne – understøttet af kommunerne – fokusere på de socialpædagogiske udfordringer som synes at være i stigning, igennem en udvikling af AKT-virksomheden. Som det fremgår af

afsnit 4.1.2, er det afgørende at prioritere den type indsatser som retter sig mod at øge rummeligheden på lang sigt frem for indsatserne der primært får hverdagen til at fungere her og nu.

Det er vigtigt at forholde sig til perspektiverne for og udfordringerne omkring rummelighed på flere niveauer, og der er derfor behov for mere debat om dette både mellem skolens ledelse og lærere og mellem lærere, ledelse og kommunens repræsentanter, dvs. PPR, de pædagogiske konsulenter og familie- og socialrådgivere. Samtidig er det vigtigt at få rettet fokus på hvem af de ovennævnte grupper der skal gøre hvad i forhold til den praktiske skolevirkelighed. Det er i den sammenhæng tydeligvis vigtigt at de kommunale repræsentanter kommer tæt på den konkrete skolehverdag. Både med henblik på sammen med skolen at definere hvilke problemstillinger der konkret er tale om, hvilke indsatser der skal prioriteres, og hvilke roller og opgaver de forskellige parter skal tage ansvar for og løse. Koordinering af indsatser og styrkelse af samarbejdsrelationer er derfor vigtige fællesområder mellem skoleniveauet og det kommunale niveau at arbejde videre på.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at repræsentanterne fra kommunen (PPR, de pædagogiske konsulenter og familie- og socialrådgivere) afklarer, prioriterer og koordinerer den kommunale indsats omkring den specialpædagogiske bistand sammen med skolerne. Det vil i praksis styrke arbejdet med at indfri målsætningerne om den rummelige skole hvis kommunernes repræsentanter prioriterer en tæt og gerne hyppig kontakt med skolernes pædagogiske personale om løsning af opgaverne.

6.1.3 Samarbejdet med PPR

Formelt behandler PPR skolernes visitationer af børn med behov for støtte i alle landets kommuner, men i praksis er PPR's opgave, tilknytning til skolerne og arbejdsgang vidt forskellig fra kommune til kommune. I Højboskolens selvevalueringsrapport bemærker lærerne fx at støtte til elever ofte bliver iværksat før PPR inddrages, også selvom der i skolens informationsfolder er beskrevet at specialundervisningen først iværksættes efter at skolepsykologen har undersøgt barnets behov og talt med forældre og lærere om resultatet af undersøgelsen. At praksis er anderledes, skyldes efter lærernes mening at der ofte kun skal et lille "skub" til med en faglig ekstra indsats i forhold til at få løst elevens vanskelighed. Lærerne er ofte selv i stand til at vurdere behov og iværksætte tiltag der kan afhjælpe problemstillingen. Andre selvevalueringsrapporter bærer præg af et mere uformelt samarbejde mellem skolen og PPR, og andre igen vidner om en stor distance til PPR, som ifølge udsagnene fra en del af lærerne virker fraværende. Indtrykket af PPR varierer derfor meget fra skole til skole.

Et positivt indtryk af samarbejdet med PPR findes bl.a. i Aalborg hvor en lærer bemærkede at "der er hul igennem", og at "lærerne får gode input fra PPR". Det mere uformelle samarbejde mellem PPR og skolerne opstår når repræsentanter fra PPR er til disposition i dagligdagen på skolen, hvilket er tilfældet i Aalborg hvor psykologerne bruger halvdelen af deres arbejdstid på kommunens skoler. Flere lærere lagde vægt på værdien i lige at kunne hive fat i psykologen og få konkrete råd og vejledning om et barn – på samme måde som de gør med skolens egne specialuddannede personer som fx AKT-funktionen. Man har på skolen udvidet samarbejdet med PPR igennem nogle såkaldte skoleteammøder hvor PPR-medarbejdere sammen med lærere og ledere vælger en coachende tilgang til det specialpædagogiske arbejde, fx ud fra konkrete problemstillinger eller mere generelle forhold som det pædagogiske personale vælger at tage op. Der holdes månedlige skoleteammøder med PPR.

Andre skoler oplever at det i visitationsprocessen er meget svært at trænge igennem, og at de kan vente længe på en tilbagemelding på deres henvendelse til PPR. Dette gjorde sig fx gældende i den tidligere Tølløse Kommune. På nogle af de deltagende skoler gav lærerne udtryk for at de havde indtryk af at sende materialer til PPR uden at få noget retur. Lærerne giver derfor udtryk for at være i tvivl om effekten af at sende disse materialer, og nytten herved.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærerne er lærerne blevet bedt om at vurdere hvordan samarbejdet med PPR fungerer. Det fremgår af tabel 6.

Tabel 6
Hvordan vurderer du at samarbejdet med PPR om elever med særlige behov fungerer?

Meget tilfredsstillende	12 %
Overvejende tilfredsstillende	49 %
Overvejende utilfredsstillende	20 %
Meget utilfredsstillende	7 %
Ved ikke	12 %
Total	100 %
N	695

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

Undersøgelsen blandt klasselærere bekræfter det meget blandede indtryk af lærernes oplevelse af samarbejdet med PPR. På spørgsmålet om hvordan klasselærerne vurderer samarbejdet med PPR om elever med særlige behov svarer henholdsvis 12 % og 49 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, at de vurderer at samarbejdet er enten meget eller overvejende tilfredsstillende. 20 % svarer derimod at de vurderer samarbejdet som overvejende utilfredsstillende, og 7 %

af lærerne angiver at samarbejdet er meget utilfredsstillende. Sammenlagt vurderer 27 % at samarbejdet med PPR fungerer utilfredsstillende.

Det er dog svært alene på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen at tegne et entydigt billede af skolerne samarbejde med PPR. Samarbejdet er meget forskelligt fra sted til sted, og ofte afhænger det af den enkelte psykolog. Dermed kan samarbejdet også virke skrøbeligt og kan let påvirkes af fx sygdom. Som en repræsentant fra PPR i Aalborg sagde under besøget i kommunen, kan man "ikke indkalde vikarer for psykologer". Indtrykket af psykologernes arbejde i PPR er ligeledes meget forskelligt blandt forældrene der deltog i interviewundersøgelsen. Forældrene er generelt godt tilfredse med psykologens arbejde. De er dog frustrerede over den meget omstændelige sagsbehandling og systemets uigennemskuelighed. Den manglende gennemskuelighed resulterer i et meget begrænset kendskab til det forløb børnene gennemgår. Endvidere kan det tage lang tid at få igangsat et støtteforløb fordi der er ventetid på psykologbehandlingen.

Sammenligner man de formelle og mere uformelle samarbejdsrelationer på tværs af skolerne, er det især det uformelle samarbejde med PPR der ifølge lærerne bidrager til deres arbejde. Jo mere kommunens psykologer uformelt er til rådighed på skolen, des tættere føler lærerstaben sig på de kommunale tilbud. I disse tilfælde får PPR's medarbejdere også en langt mere konsultativ og rådgivende funktion i forhold til skolens lærere. Omvendt kan PPR også fungere konsultativt i forhold til støttecenteret og arbejde på at klæde lærerne bedst muligt på til opgaven.

Evalueringgruppen vurderer at der er behov for en afklaring af PPR's rolle og funktion, både formelt og i praksis i forhold til samarbejdet med skolerne om den special-pædagogiske bistand. Her er det især vigtigt med yderligere koordinering af indsatserne og opfølgning, fx med hensyn til responstiden på henvendelser om visitation af elever til specialpædagogiske forløb og tilstedeværelsen af løbende kontakt og sparring med lærerne og skolen i forhold til igangværende forløb. Psykologerne skal desuden i langt højere grad deltage i og indgå som en naturlig del af hele skolens dagligdag. Denne tæthed og involvering af PPR i dagligdagen kommer tydeligvis både lærere og elever til gode. Der bør derfor lægges særlig vægt på betydningen af de uformelle samarbejdsrelationer mellem PPR og lærerne. Dette kan samtidig få konsekvens for den prioritering af opgaver som PPR løser på skolerne. Her ligger bl.a. bekendtgørelsen for specialundervisning op til at specialpædagogisk bistand omfatter rådgivning og sparring, og her spiller PPR selv sagt en vigtig rolle. Disse intentioner er givetvis ikke fuldt udmøntet endnu. I forbindelse med kommunalreformen gives der desuden en ny mulighed for at kommunerne kan arbejde med udvikling af en formel struktur inden for PPR-virksomheden som kan give den fornødne plads og et overskud til det vigtige uformelle samarbejde mellem repræsentanterne fra PPR og skolens pædagogiske personale.

Evalueringgruppen anbefaler

- at kommunerne sørger for at PPR i højere grad indgår som del af skolens hverdagsliv, i forhold til både den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand. Det vil give den tætte kontakt og det uformelle samarbejde som især lærerne peger på har værdi.
-

6.1.4 Samarbejdet med sagsbehandlere i socialforvaltninger og familieafdelinger

Skolernes samarbejde med sagsbehandlere i de kommunale socialforvaltninger og familieafdelinger har ligeledes betydning for det specialpædagogiske arbejde. I spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere bliver lærerne bedt om at vurdere deres samarbejde med familie- eller socialrådgivere om elever med særlige behov. Det fremgår af tabellen nedenfor. Her svarer kun 2 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, at de vurderer at samarbejdet fungerer meget tilfredsstillende. 30 % svarer at de vurderer at samarbejdet fungerer overvejende tilfredsstillende, mens 28 % svarer overvejende utilfredsstillende, og 12 % svarer meget utilfredsstillende.

Tabel 7

Hvordan vurderer du at samarbejdet med familie- eller socialrådgivere om elever med særlige behov fungerer?

Meget tilfredsstillende	2 %
Overvejende tilfredsstillende	30 %
Overvejende utilfredsstillende	28 %
Meget utilfredsstillende	12 %
Ved ikke	28 %
Total	100 %
N	683

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

På de deltagende skoler tegner der sig et entydigt billede af lærernes oplevelse af at samarbejdet mellem skolen og de kommunale socialforvaltninger og familieafdelinger om elever med særlige behov er forholdsvis problematisk, og det er der flere grunde til. Fx giver mange af lærerne på tværs af de deltagende skoler udtryk for at kommunens sociale myndigheder er meget lang tid om at få lavet undersøgelser og behandle sager. Lærerne beskriver i den forbindelse samarbejdet som tungt og præget af dårlig kommunikation. På en skole beskriver man det som "de vil godt have vores viden, men giver ikke noget til os". Tavshedspligten omkring familieforhold blev beskrevet af lærerne som en væsentlig forklaring på den manglende feedback, fx på møder med familieafdelingerne som mødte frem, men kun kunne lytte. Det kan give en "oplevelse af at måt-

te se passivt til mens et barn går i opløsning”, som en lærer malende beskrev det under besøget på en af skolerne. Ud over den lange tid det ifølge lærerne tager at få gennemført undersøgelser og sagsbehandling i forhold til elever i vanskeligheder, fremhæver skolerne manglende kommunikation og tilbagemeldinger fra socialforvaltningen og dermed respons på de problematikker som skolen og lærerne rejser.

I to af de deltagende kommuner, tidligere Tølløse Kommune og Hørning Kommune, betyder kommunalreformen at skolerne skal indgå i nye samarbejdsstrukturer i forhold til PPR, men også i forhold til det sociale område i kommunen. I selvevalueringsrapporten fra Højboskolen nævner lærerne at de har haft særligt fokus på betydningen af forebyggelse i deres tidligere kommune, Hørning Kommune (nu Skanderborg Kommune). På den måde har man på skolen haft de kommunale samarbejdsrelationer tæt på i forhold til at kunne inddrage både PPR og socialforvaltning i skolens dagligdag. Under besøget på skolen gav både lærere og skoleledelse udtryk for at være spændt på de nye samarbejdsrelationer i den nye kommune. Især lærerne synes at det her i overgangsfasen har været svært at komme i kontakt med de nye samarbejdspartnere i den nye kommune og dermed at opnå den direkte kommunikationsform som de tidligere har været vant til. Lærerne nævner selv at dette kan skyldes overgangsvanskeligheder i forbindelse med at gå fra at være en lille kommune til at være del af en storkommune.

6.1.5 Viden om specialpædagogisk bistand

Evalueringen fokuserer bl.a. på hvordan der fra det kommunale niveau side indsamles viden om skolens arbejde med den specialpædagogiske bistand. Ifølge skolelederne på de deltagende skoler indsamler kommunerne denne viden i forskelligt omfang og med forskellige fokuspunkter. I nogle kommuner efterspørges især skolens samlede læseresultater, mens der i andre kommuner også efterspørges regnskaber som belyser hvordan de økonomiske ressourcer til specialundervisning er blevet anvendt på skolen. I den tidligere Hørning Kommune som Højboskolen har hørt under, har skolen fx deltaget direkte i høringer med byrådet hvor skolen har fremlagt resultater, planer og visioner. Som led i samarbejdet mellem det kommunale niveau og skolerne om den specialpædagogiske bistand er der i flere af kommunerne en fast praksis der omfatter årlige møder mellem forvaltningen og skolelederen om specialundervisningen, oftest med deltagelse af PPR.

Det er således ret forskelligt hvad man fra det kommunale niveau i praksis fokuserer på med hensyn til specialundervisningen og anden specialpædagogisk bistand. Af kommunernes redegørelser fremgår det at man især peger på den kommende kvalitetsrapport som et redskab til at få viden om den specialpædagogiske bistand i kommunen. Det kan ses som et tegn på at kommunerne selv er interesserede i større indsigt i den specialpædagogiske bistand i egen kommune. Det er en indsigt som kommunerne enten ikke har i dag, eller som kommunerne kun har i forhold til en mindre del af den samlede specialundervisning og specialpædagogiske bistand i kommunen. Fx

nævnes det i den tidligere Tølløse Kommunes redegørelse at det kommunale tilsyn har fokuseret på den vidtgående specialundervisning, men at man ikke har ført et lige så tæt tilsyn med den øvrige specialpædagogiske bistand på kommunens skoler.

6.2 Forældreperspektivet

Dette afsnit ser på hvad der kan siges at karakterisere skole-hjem-samarbejdet med hensyn til specialundervisningsindsatsen. Afsnittet præsenterer bl.a. nogle forældres oplevelse af forløb med specialpædagogisk bistand, herunder skolens håndtering af deres barns særlige behov.

6.2.1 Samarbejdet mellem skole og forældre

At forældrene spiller en vigtig rolle i forhold til samarbejdet med deres barns lærere og skolen, fremgår allerede af den første paragraf i folkeskoleloven, folkeskolens formålsbestemmelse. Her står at "folkeskolen i samarbejde med forældrene giver eleverne kundskaber og færdigheder". Af lovens § 2 fremgår det desuden at "elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål". Det er derfor tydeligt at forældrene skal indgå i et samarbejde med skolen så den kan løse sin undervisningsopgave i forhold til alle elever, og at forældrene har en vigtig rolle og et medansvar i forhold til deres barns skolegang og udbytte af undervisningen.

I skole-hjem-samarbejdet om elever med særlige behov indgår på den ene side velkendte karakteristika ved forældresamarbejde i almindelighed. Samarbejdet omfatter fx årlige samtaler mellem skole og hjem om den enkelte elevs faglige progression, forældremøder i hele klassen og løbende kontakt via bl.a. kontaktbøger eller mails mellem klasselæreren og forældrene. Det er forhold der også vedrører elever uden særlige behov.

På den anden side lægges der med skole-hjem-samarbejdet om børn med særlige behov op til nogle særlige karakteristika ved specialundervisningsindsatsen, fx et tæt (eller tættere) samarbejde med disse forældre, om et vigtigt eksternt samarbejde med PPR om vurdering af de særlige behov eller koordinerende indsatser mellem skolen og socialforvaltningen for socialt udsatte børn og forældre.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere er lærerne blevet bedt om at vurdere betydningen af forældrenes deltagelse for effekten af den specialundervisningsindsats der gives børn med særlige behov. Ved deltagelse forstås at forældrene bakker op om eller på anden måde deltager aktivt i samarbejdet. Som det fremgår af tabel 8, er der blandt lærerne en klar opfattelse af at forældrenes deltagelse er vigtig. På spørgsmålet om hvilken betydning deltagelse fra forældrene har for effekten af den specialundervisningsindsats der gives børn med særlige behov, svarer 82 % af lærerne at forældrenes deltagelse har stor betydning for effekten af skolens specialunder-

visningsindsats. Kun 1 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, angiver at forældredeltagelsen ingen betydning har.

Tabel 8

Hvilken betydning har deltagelse fra forældrene for effekten af den specialundervisningsindsats, der gives børn med særlige behov?

Stor betydning	82 %
Nogen betydning	15 %
Mindre betydning	2 %
Ingen betydning	1 %
Total	100 %
N	693

Kilde: Undersøgelse blandt klasselærere.

I spørgeskemaundersøgelsen er klasselærerne desuden blevet spurgt om hvordan man på deres skole prioriterer involvering af forældrene i barnets specialundervisning. 34 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, angiver at det i høj grad prioriteres, mens 44 % angiver at det i nogen grad prioriteres. Henholdsvis 20 % og 1 % af de lærere der har besvaret spørgsmålet, angiver at man på deres skole i mindre grad eller slet ikke prioriterer at involvere forældrene.

På størstedelen af de deltagende skoler er der fokus på især dansk og læsning i samarbejdet mellem skole og forældre til elever med særlige behov. Samarbejdet handler dels om at informere forældrene om tiltag omkring læsestøtte til elever med særlige behov, fx ved at man mere formelt indhenter forældrenes tilladelser før testning af eleverne eller før igangsættelse af et specialundervisningstilbud på læseområdet, dels om at fastholde kontakten med forældrene når de specialpædagogiske tiltag er sat i gang. Her foregår en stor af den daglige kommunikation gennem kontaktbøger eller logbøger hvor forældrene forpligtes til at læsetræne med deres barn i hjemmet.

Samarbejdet med forældrene drejer sig kun i mindre grad om andre forhold end læsning. Dermed ikke sagt at samarbejdet om de særlige behov ikke også berører andre forhold, men det har blot ikke samme opmærksomhed – heller ikke i selvevalueringsrapporterne. På Vesterkærrets Skole fokuserer skole-hjem-samarbejdet dog ikke udelukkende på læsning. Skolen er i gang med et projekt kaldet "Den gode klasse" i en af skolens klasser. Her fokuserer man på det psykiske arbejdsmiljø inden for klasselokalets fire vægge, og projektet går ud på at inddrage forældrene som rollemodeller og konkrete medspillere over for børnene. Forældrene skal være med til at lære børnene hvordan man kan kommunikere, agere og reagere mere hensigtsmæssigt i sociale sammenhænge. Det handler fx om at man i stedet for at tale *om* hinanden taler *med* hinanden. På

nogle af skolerne nævnes et samarbejde med forældrene omkring AKT. I modsætning til den kontakt der vedrører faglig specialundervisning, beskrives samarbejdet med forældrene om sociale problematikker som mere problematisk. Under besøget på Ellemarksskolen udtrykte en lærer at der tydeligvis opleves en forskel når samarbejdet især har det faglige i fokus i modsætning til når samarbejdet handler om mere sociale og emotionelle vanskeligheder. Derfor pegede læreren på at skole-hjemsamarbejdet med forældrene om det faglige "det æder de rå", mens det opleves som mere problematisk når samarbejdet drejer sig om tungere emner som sociale forhold. Læreren oplevede at forældrene gav udtryk for at skolen kommer lidt for tæt på.

6.2.2 Forældres oplevelser af specialpædagogisk bistand

I forbindelse med evalueringen er der blevet gennemført den tidligere omtalte interviewundersøgelse blandt forældre til børn der modtager eller har modtaget ekstra støtte. Undersøgelsen skulle belyse samarbejdet mellem skole og forældre til børn med særlige behov gennem forældrenes oplevelse af dette samarbejde. I rekrutteringen af forældre ønskede man at opnå en spredning af børn der modtager ekstra støtte på grund af både faglige og socioemotionelle vanskeligheder. Det var imidlertid ikke muligt da det viste sig at et fællestæk for forældregruppen var at deres børn modtager ekstra støtte på grund af rent faglige vanskeligheder, hovedsageligt læse-, tale- eller stavebesvær. Ingen af de interviewede forældre nævner at deres barn har fået støtte på grund af adfærds- eller trivselsvanskeligheder. Tværtimod beskriver forældrene deres børn som socialt velfungerende med mange venner, men som selvevalueringsrapporterne og besøgene viser, peger lærere og skoleledelser på de deltagende skoler også på tilstedeværelsen af elever med sociale og emotionelle problemer og på at nogle elever også har komplicerede hjemlige baggrunde. Det betyder at interview-undersøgelsens forældre giver et interessant forældreperspektiv der særligt vedrører de faglige vanskeligheder, men ikke vedrører et forældreperspektiv på de sociale og emotionelle vanskeligheder.

Undersøgelsen viser at flere af forældrene enten har måttet presse på eller være meget tålmodige på grund af lang ventetid på svar når de henvender sig til skolen om barnets særlige behov. Det kan fx dreje sig om at deres barn allerede har fået konstateret et behov for særlig støtte i børnehaven som forældrene gerne ved skolestarten vil informere skolen om. Det kan også være i forhold til forældrenes bekymringer om hvordan de selv oplever deres børns læsning eller stavning efter at barnet er startet i skole. Forældrene nævner selv økonomi eller lang sagsbehandling hos psykologer der skal vurdere deres barn, som eventuelle forklaringer på den træge proces med at få iværksat ekstra støtte på skolen. Undersøgelsen viser desuden at forældrene finder det uigenkendskueligt hvordan sagsgange og skolens procedurer for igangsættelse af ekstra støtte egentlig fungerer. Efter at skolen har igangsat et særligt støtteforløb, føler størstedelen af de interviewede forældre at deres viden om hvad den ekstra støtte består af, er ret begrænset. Ud over de årlige skole-hjem-samtaler gives der ikke feedback til forældrene på hvordan det går med den ekstra støtte som deres barn modtager. Forældrene har derfor svært ved at vurdere hvad barnet får ud

af den ekstra støtte, og hvordan skolen bedømmer barnets faglige niveau, og om der fx er tegn på fremgang i støttetimerne. En mor til en pige der modtager ekstra støtte, udtrykker det på følgende måde:

Vi har fx været taknemmelige for tilbuddet, men jeg kunne godt bruge lidt mere faglig feedback. Hun har godt af at komme derved og få specialundervisning, men jeg kunne godt tænke mig at have været en flue på væggen en gang imellem. Lige at se hvad der foregår og få lidt flere informationer om, hvor vi er henne, og hvor vi starter.

Det er tydeligt at lærerne tillægger forældrenes deltagelse stor betydning i forhold til at opnå en positiv effekt af specialundervisningsforløbet. Det er derfor værd at bemærke at skolerne ikke i så høj grad prioriterer at inddrage forældrene i samarbejdet om den specialpædagogiske bistand. Tiltagene omkring læsning og forældrenes deltagelse gennem lektielæsning o.l. er dog en form for undtagelser fra reglen. Både eleverne og skolen profiterer tydeligvis af den støtte som forældrene i denne sammenhæng giver skolen. Det der særligt karakteriserer netop disse læseforløb, er et fokus på faglige vanskeligheder og et intensivt forløb. På trods af det tilsyneladende intensiverede samarbejde udtrykker forældre i interviewundersøgelsen alligevel manglende indsigt og viden om både gennemførelse og indhold.

Evalueringsgruppen mener at lærerne i højere grad bør informere forældrene om den ekstra støtte der gives, fx i forbindelse med den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen og kontakten mellem skole og hjem. Det er vigtigt at forældrene har et klart indtryk af elevens udbytte af indsatsen og gøres opmærksom på fx tegn på at der er en fremgang. Forældrene vil i højere grad kunne motivere barnet og deltage aktivt i hjemmet hvis de regelmæssigt får indblik i resultaterne af den ekstra støtte. Det forudsætter også at der i samarbejdet mellem skole og hjem indgår en fremadrettet plan hvor "arbejdsdelingen" mellem hvad skolen, forældrene og eleven selv skal gøre, er tydelig.

7 Samlet oversigt over rapportens anbefalinger

Evalueringen afdækker, som det fremgår af de forrige kapitler, en række fællestræk og tendenser der gør sig gældende på tværs af skoler og kommuner. Rapportens anbefalinger retter sig mod disse generelle tendenser. Nedenfor er der en oversigt over alle rapportens anbefalinger som de er formuleret i analysekapitlerne. Anbefalingerne er inddelt efter om de henvender sig til Undervisningsministeriet, kommunerne og skolerne. Efter hver anbefaling er der en henvisning til det afsnit i rapporten der gør rede for baggrunden for anbefalingen.

Trods fællestræk og tværgående tendenser repræsenterer de seks skoler der indgår i evalueringen, forholdsvis forskellige måder at organisere og tilrettelægge skolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand på. Derfor giver kapitel 8 et portræt af hver af skolerne på deres egne vilkår.

Anbefalinger til Undervisningsministeriet

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at Undervisningsministeriet i fremtidige revisioner af lovgrundlaget for specialundervisning og specialpædagogisk bistand tager formuleringerne om elever i eller med behov for særlig støtte op til overvejelse. Ministeriet bør i den forbindelse være opmærksom på de signaler og handlingsanvisninger der kan ligge i små formuleringer som *med* eller *i* behov og/eller vanskeligheder (se afsnit 3.1.2).

Anbefalinger til kommuner (børne- og ungeforvaltninger, PPR, familie- og socialforvaltninger)

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at kommunerne tager initiativ til en fælles drøftelse af indsatsen for de ældste elever, herunder både skolernes specialpædagogiske aktiviteter og ungdomsskolens tilbud, og prioriterer de samlede ressourcer for at sikre at de ældste elever effektivt støttes og motiveres til videre læring og fortsat uddannelse (se afsnit 4.1.3).
- at repræsentanterne fra kommunen (PPR, de pædagogiske konsulenter og familie- og socialrådgivere) afklarer, prioriterer og koordinerer den kommunale indsats omkring den specialpædagogiske bistand sammen med skolerne. Det vil i praksis styrke arbejdet med at indfri målsætningerne om den rummelige skole hvis kommunernes repræsentanter prioriterer en tæt og gerne hyppig kontakt med skolernes pædagogiske personale om løsning af opgaverne (se afsnit 6.1.2).
- at kommunerne sørger for at PPR i højere grad indgår som del af skolens hverdagsliv, i forhold til både den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand. Det vil give den tætte kontakt og det uformelle samarbejde som især lærerne peger på har værdi (se afsnit 6.1.3).

Anbefalinger til skoler (skoleledelser og lærere)

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at skolerne omdefinerer den tidlige indsats i læsning til en opgave for den almindelige undervisning. Den massive, tidlige indsats i læsning bærer ifølge lærerne tydeligvis frugt, og på den baggrund bør skolerne arbejde videre med at udbrede og udnytte den systematik der præger de læsepædagogiske metoder, til den almindelige undervisning. Dermed bør især den tidlige indsats i læsning dog også i højere grad betragtes som en almenpædagogisk snarere end en specialpædagogisk opgave (se afsnit 4.1.1).
- at skoleledelsen og lærerne afklarer hvad målene med AKT bør være – på kort og på lang sigt – og foretager en bevidst prioritering af aktiviteterne i lyset af disse mål. På den måde kan AKT i praksis bevæge sig fra at fungere som ambulancetjeneste og behandling af enkelt-elever til at fokusere på indsatser på klasseplan og arbejdet med grupper, relationer og undervisningssammenhænge. Det betyder også at AKT i højere grad end det er tilfældet i dag

vil kunne fungere som en nøgle til øget rummelighed og bidrage til at hverdagen i skolen fungerer, ikke bare på kort, men også på lang sigt (se afsnit 4.1.2).

- at skoleledelsen og lærerne i støtte-, special- eller kompetencecenteret samarbejder om at prioritere og udvikle et tilbud til de ældste elever som er rettet mod de problemer med hensyn til selvstændighed, motivation og læring som gør sig særligt gældende for dem. Tilbudene skal være bredt funderet i fagene på de ældste klassetrin og sigte mod at motivere og ruste eleverne til videre læring og fortsat uddannelse (se afsnit 4.1.3).
- at skoleledelsen tager initiativ til en samlet diskussion af specialpædagogikkens særlige egenskaber og kvaliteter i forhold til den almindelige undervisning. På den baggrund kan skoleledelsen i samarbejde med lærerne i skolernes støtte-, special- eller kompetencecentre udmønte en målrettet specialpædagogisk indsats der adresserer særlige faglige behov, udvikling af den almindelige undervisning og særlige problemstillinger i forhold til motivation for og lyst til læring. En fokusering af AKT med henblik på et arbejde med relationer og sociale sammenhænge i klasser mv. indgår i denne indsats (se afsnit 4.1.4).
- at skoleledelsen sætter en diskussion i gang af bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand på skolen for at drøfte synet på den specialpædagogiske bistand og den sammenhæng med den almindelige undervisning som bekendtgørelsen forudsætter. Denne diskussion skal foregå både i et samspil mellem ledelsen og speciallærerne og bredt på hele skolen (se afsnit 4.2).
- at skoleledelsen sikrer at skolens støtte-, special- eller kompetencecenter er organiseret på en sådan måde at det kan fastholde et særligt fokus på læringsmæssige og sociale og emotionelle udfordringer for eleverne på tværs af faser og hen over det samlede skoleforløb (se afsnit 5.1).
- at lærerne i den almindelige undervisning sammen med specialundervisningslærerne evaluerer og følger op på den specialpædagogiske bistand i den almindelige undervisning, og at skoleledelsen i den forbindelse sikrer formelle rammer og allokerer ressourcer til denne løbende evaluering og opfølgning (se afsnit 5.2.2).
- at skoleledelsen tager initiativ til at der løbende foretages en samlet opfølgning på og evaluering af den specialpædagogiske bistand for på den måde at etablere en fælles og underbygget viden om dels hvad der virker, dels hvordan og under hvilke forudsætninger. PPR og kommunens pædagogiske konsulenter bør drages ind i dette arbejde (se afsnit 5.2.2).

- at skoleledelsen og lærerne i støtte-, special- eller kompetencecenteret laver en bevidst politik for ressourcefordelingen til den specialpædagogiske bistand, og at de udarbejder klare visitationsprincipper der gør det synligt hvordan de specialpædagogiske ressourcer skal fordeles. Det vil samtidig give skolerne mulighed for at tydeliggøre specialpædagogikkens rolle på skolen og at diskutere hvordan de specialpædagogiske indsatser skal se ud for at løse de problemer ressourcerne er tiltænkt (se afsnit 5.4.2).

8 Skoleportrætter

Dette kapitel portrætterer de seks skoler der deltager i evalueringen af folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Kapitlet beskriver hver enkelt skole og ser nærmere på skolernes organisering, deres specialpædagogiske praksis og samarbejde om denne og sammenhængen mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand.

Afsnittene er beskrivende og søger at fremhæve skolens tilgang til arbejdet med den specialpædagogiske bistand, herunder hvilke særlige fokusområder og prioriteringer der er gældende på skolen, og hvilke dilemmaer og udfordringer skolerne står over for. Portrætterne giver med andre ord et indblik i hvor forskelligt den specialpædagogiske bistand i praksis gribes an på en række skoler rundt om i Danmark.

Portrætterne bygger dels på skolernes selvevalueringsrapporter, dels på interview med skolernes selvevalueringsgrupper, andre lærere fra skolen og skolens ledelse.

8.1 Bække Skole

Antal elever: ca. 345 elever
Antal lærere: 27 lærere
Klasser: 0.-9. klasse
Kommune: Vejen Kommune med ca. 41.500 indbyggere
Kommune før kommunalreformen: Vejen Kommune – dog kun med halvt så mange indbyggere

Bække Skole ligger i et lille landsbysamfund godt ti km nord for Vejen. Skolen er med sine 345 elever den mindste af de skoler der deltager i evalueringen, men er dog efter lokale forhold stor og aftager på 8. klassetrin elever fra flere af egnens (mindre) fødeskoler. Skolen har desuden i den tidligere Vejen Kommune fungeret som AKT-skole hvilket indebærer at skolen modtog elever som ikke kunne rummes på andre skoler.

Bække Skole har gode fysiske faciliteter. Indskolingen befinder sig fx i en nytilbygning med et fælles torv der giver gode rammer. Generelt er klassestørrelserne på 14-18 elever, og det giver sammen med de fysiske rammer et godt udgangspunkt for undervisningen og for at anvende forskellige undervisningsformer. De seneste år har der været en stor udskiftning i lærergruppen, og denne udskiftning har været en udfordring for skolen der rummer en elevgruppe hvor flere på grund af sociale og familiemæssige forhold har behov for massiv ekstra faglig og socialpædagogisk bistand. I selvevalueringsrapporten antager man at der i hver klasse er to til tre elever med så opmærksomhedskrævende behov at de kan være svære at rumme på én gang. Tidligere har skolen haft mulighed for at sende de elever som den ikke kunne rumme, videre til andre tilbud, men den mulighed findes ikke længere.

Organisering af undervisningen

Bække Skole er inddelt i tre afdelinger – indskoling, mellemtrin og overbygning – der fungerer som tre team med en høj grad af autonomi. Lærerne er primært knyttet til ét team, og da hvert team består af maks. ti lærere, er der gode muligheder for et tæt samarbejde om faglige og pædagogiske spørgsmål på tværs af klasser og årgange. Denne organisering er populær blandt lærerne som betragter den som en stor styrke for deres arbejde. Samtidig peges der dog på at de meget autonome og selvkvørende afdelinger og team gør det svært at bevare overblikket og helhedssynet på skolen. De seneste års personalemæssige udfordringer i form af udskiftninger, barsler og sygemeldinger har desværre fordelt sig meget skævt mellem afdelingerne hvor mellemtrinnet og overbygningen i langt højere grad end indskolingen har været ramt.

Skoleåret er på Bække Skole inddelt i tre perioder (trimestre), og lærerne fremhæver denne inddeling som en fordel for den specialpædagogiske indsats. Tre frem for to perioder skaber nemlig større fleksibilitet og mulighed for at sætte hurtigt ind med korte og intensive forløb. At der er tre frem for to perioder i skoleåret betyder desuden at en enkelt elev med behov for særlig støtte kan deltage i et forløb i en periode, "puste ud" i den næste, som det udtrykkes i selvevalueringsrapporten, og bygge videre på det første forløb i den sidste periode.

Skolens specialpædagogiske praksis

Den specialpædagogiske bistand er på Bække Skole organiseret i et specialcenter som består af skolelederen, skolepsykologen og den specialpædagogiske funktionslærer som samtidig fungerer som koordinator på området. Her træffes der beslutninger om faglig specialpædagogisk bistand og AKT, men i praksis er disse aktiviteter i vid udstrækning adskilt. Én gruppe lærere med otte eller flere timer om ugen er tilknyttet det specialpædagogiske team og står for den faglige specialpædagogiske bistand. Denne indsats består især af læsning og stavning, men også matematik, sprogstimulering, motorik og træning i brug af it til støtte i andre fag. Den specialpædagogiske funktionslærer tager sig af både den forebyggende faglige specialpædagogiske bistand og AKT i indskolingen. Men på mellemtrinnet og i overbygningen står to erfarne lærere for AKT. Men "tin-

gene hænger jo ofte sammen” som en af lærerne udtrykte det på besøget, og der vil ofte være en glidende overgang mellem faglige problemstillinger i den ene ende og sociale og adfærdsmæssige problemstillinger i den anden. Indimellem kan man komme til at sætte ind med en faglig indsats over for problemer der viser sig at være sociale og/eller adfærdsmæssige og omvendt. Som skolelederen understregede, kræver sådanne situationer en højere grad af samarbejde end det der ligger i den aktuelle måde at organisere sig på.

Indhold i den specialpædagogiske indsats

I indskolingen er der en tættere sammenhæng mellem AKT og faglig specialpædagogisk bistand. De sociale problemer løses inden for rammerne af den almindelige undervisning i et samarbejde med SFO-pædagogerne hvis rolle og betydning understreges flere gange af lærerne på besøget. I indskolingen er det desuden primært faglige problemer der giver anledning til tiltag. Der tilføres ganske vist mange specialpædagogiske ressourcer til indskolingen, men aktiviteterne gennemføres så fleksibelt og i så tæt samspil med den almindelige undervisning at de ifølge lærerne snarere fremstår som forebyggelse end specialpædagogisk bistand. Medmindre problemerne er særligt store, iværksættes tiltagene uden indstilling til PPR, og det specialpædagogiske team træffer i samarbejde med lærerne i den almindelige undervisning selv beslutning om behovet for tiltag samt tiltagenes længde og intensitet. Eksempler på disse aktiviteter omfatter både sprogstimulering, holdundervisning, andetsprogsundervisning, forebyggende AKT, øje-hånd-kurser, motorik og ikke mindst den supplerende læseundervisning – skub i ryg-kurserne.

Skub i ryg-kurserne er udviklet som del af en generel indsats i den tidligere Vejen Kommune og er inspireret af både ”læseløft” og ”reading recovery”. Kurserne løber typisk i en periode over 12-14 uger hvor eleven 20 minutter dagligt får intensiv læseundervisning uden for den almindelige undervisning. Kurserne er ikke blot uhyre populære hos skolelederen og lærerne som oplever en meget positiv effekt, men også hos elever. Men som en lærer konstaterede ved besøget, er denne begejstring forbeholdt de yngste klasser, for jo ældre eleverne er, jo sværere er det at overbevise dem om deres særlige held ved at modtage specialpædagogisk bistand.

På mellemtrinnet tilbydes to intensive læsekurser der hver består af to daglige lektioner i 12 uger. Her arbejder man med læseteknik og it-baserede hjælpemidler. Kurserne forudsætter her en indstilling fra PPR, men har at dømme efter selvevalueringsgruppens beskrivelse meget til fælles med indskolingens kurser. Andre typer af specialpædagogisk bistand kan vedrøre træning i it-kompenserende hjælpemidler til brug i klassearbejdet i andre fag.

I overbygningen gives der stort set ikke faglig specialpædagogisk bistand. Enkelte elever modtager dog støtte hvor det især handler om at styrke deres it-kompetencer så de kan blive mere selvhjulpne i forbindelse med skriftlige arbejder mv. Herudover er eleverne henvist til tilbud i ung-

domsskolen. Denne løsning er dog ifølge skolelederens udsagn på besøget ikke særlig hensigtsmæssig fordi eleverne på dette tidspunkt ofte fravælger denne mulighed uanset behov.

På mellemtrinnet og i overbygningen optager elevernes sociale og adfærdsmæssige problemer ofte sindene. AKT blev af skolelederen på besøget kaldt "nødvendig for at sikre en god hverdag med gode elever, glade lærere og glade forældre", mens en lærer mere direkte fastslog at AKT "gør undervisningen gennemførlig" i skolens nuværende situation. Om denne situation udtrykker en midlertidig eller permanent tilstand, står ikke klart, men at den skyldes faktorer der ligger uden for skolen, synes at være den almindelige opfattelse blandt lærerne på besøget. Som følge af denne opfattelse lægger skolen stor vægt på dels at samarbejde med og forpligte forældrene, dels at søge at etablere samarbejde med den kommunale familieafdeling og andre eksterne instanser. Størstedelen af det praktiske AKT-arbejde sker i form af samtaler med enkeltelever forud for eller ved siden af den almindelige undervisning. Et indtryk fra besøget er dog at mange af de henviste elever "sendes" fra den almindelige undervisningen ned i AKT'en som på den måde snarere får karakter af fortrinsvis at opbevare eleverne indtil de igen er klar til at indgå i den almindelige undervisning. Skolelederen bemærkede ved besøget at han hellere så AKT som et forebyggende element end som brandslukning, men at det desværre ikke er muligt når skolen huser så mange enkeltelever der kræver mandsopdækning.

Prioritering af den specialpædagogiske indsats

I selvevalueringsrapporten anslår man at ca. 10 % af de samlede timerressourcer går til specialpædagogiske tiltag. Disse 10 % dækker både AKT og faglig specialpædagogisk bistand. Godt 60 %, dvs. 43 timer om pr. uge, går til den almindelige specialpædagogiske bistand hvor halvdelen forlods er tildelt indskolingen, mens 6 timer om ugen forlods er givet til læsekurser på mellemtrinnet. Resten fordeles efter behov. Der lægges altså stor vægt på den faglige specialpædagogiske indsats i indskolingen, og skolen mener også at kunne konstatere at denne tidlige indsats er med til at mindske behovet for specialpædagogisk bistand senere hen.

Ud over læseindsatsen i indskolingen og (i mindre grad) på mellemtrinnet er det AKT der fylder i det specialpædagogiske timeregnskab. Nogle elever har diagnoser som fx ADHD (tidligere DAMP), men som en lærer udtrykte det, er det ikke altid disse elever "som damper mest". Elever der ligeledes "damper" er dem med problemer i hjemmet og med en aggressiv og voldelig adfærd som følge. Og disse elever er der ifølge lærerne mange af på Bække Skole – så mange at de ressourcer der allokeres til AKT-indsatsen, ikke forslår. Skolelederen mener dog ikke at dette udelukkende skyldes utilstrækkelige ressourcer. Nogle af de elever der i øjeblikket rummes på skolen, burde ifølge skolelederen slet ikke være der.

På Bække Skole er der ikke megen faglig specialpædagogisk bistand i de ældste klasser. Det betyder dog ikke at eleverne ikke har behov for specialpædagogisk bistand, og lærerne erkendte

derfor også på besøget at den specialpædagogiske bistand i overbygningen er skolens "ømmetå". Skolen henviser til tilbud i ungdomsskolen, men man ved at det ikke er et tilbud eleverne benytter sig af, idet de ifølge lærerne ofte vælger fritidsjobbet frem for skoletilbud.

Sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske praksis

En stor del af den faglige specialpædagogiske bistand gennemføres som aktiviteter hvor eleverne tages ud af den almindelige undervisning, og selvom skolen forsøger at koordinere aktiviteterne mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand pegede lærerne selv på at det nogle gange går galt. Når den specialpædagogiske bistand slår fejl, har det ifølge lærerne at gøre dels med eleverne selv og deres baggrund, dels med fejlslagen koordination mellem de specialpædagogiske lærere og lærerne i den almindelige undervisning. Derfor er overgangen fra den specialpædagogiske bistand til den almindelige undervisning særdeles vigtig. Skolen vurderer generelt at overgangen og opfølgningen i den almindelige undervisning fungerer godt i forhold til den faglige specialpædagogiske bistand. Det ville dog være hensigtsmæssigt at have formelle handleplaner og procedurer for evalueringer. Ifølge lærerne er AKT uundværlig i forhold til at få den almindelige undervisning til at fungere.

Samarbejde om den specialpædagogiske bistand

På Bække Skole er der tilsyneladende et godt samarbejde mellem lærerne i den almindelige undervisning og det specialpædagogiske team om den faglige specialpædagogiske bistand. Men lærerne mener man skal blive bedre til at følge formelle procedurer for evaluering og opfølgning. Nogle lærere er dog nervøse for om man med for formelle procedurer risikerer at miste den eksisterende fleksibilitet i især indskoling som lærerne sætter stor pris på.

Samarbejdet med skolens SFO fremhæves af lærerne som godt i indskoling. For som en lærer forklarede det, tager pædagogerne "det hele barn med" og er bedre til at læse børnene og giver dem gode problemløsningsmodeller så lærerne i højere grad kan fokusere på "hvad er problemet – hvem og hvad der kan løse det".

Lærerne beskrev samarbejdet med socialforvaltningen som meget "tungt". Det skyldes bl.a. at forvaltningen er meget svær at få fat på, og derudover havde lærerne oplevet at vigtige møder blev aflyst. Skolelederen var frustreret over at familieafdelingen ikke måtte dele deres viden. De socialt belastede børn var samtidig især dem der belastede den almindelige undervisning mest, og det skabte derfor stor frustration når der ikke skete fremskridt i disse sager. Modsat mente skolelederen at samarbejdet med skolepsykologen og PPR var langt bedre. Psykologen er på skolen fire til fem timer en gang ugentlig, og der bliver holdt regelmæssige møder.

8.2 Ellemarksskolen

Antal elever: ca. 537 elever

Antal lærere: 54 lærere

Klasser: Bh.kl.-10. klasse

Kommune: Køge Kommune med ca. 56.300 indbyggere

Kommune før kommunalreformen: Køge Kommune

Ellemarksskolen blev bygget i 1968 og er placeret i et byområde der er præget af almennyttigt boligbyggeri, men som også rummer parcelhuse. Skolen er en etplans kamskole med fem "tænder" forbundet af én lang fløj. Ellemarksskolen er ikke blevet moderniseret, og indtil det bliver skolens tur i den kommunale moderniserings- og ombygningskø, er det ifølge skolelederen en stor udfordring at leve op til nutidens forventninger om værkstedsundervisning og holddannelse. Ellemarksskolen adskiller sig fra de øvrige deltagende skoler ved at have en forholdsvis stor andel tosprogede elever, i alt ca. 30 %. Mange af de etnisk danske børn kommer ifølge lærerne fra udsatte hjem (i betydningen opløste mv.). Skolen nævner at den på grund af en kombination af socialt udsatte børn og en stor gruppe der mangler sproglig begrebsviden, har svært ved at leve op til faglige mål. Som lærere, skoleleder og kommunens repræsentanter ligeledes tilkendegiver, ligger skolen sammenlignet med kommunens øvrige skoler lavt målt på elevernes faglige præstationer.

Skolens opfatter dog også sine mange tosprogede og socialt vanskeligt stillede børn som en styrke. Lærerne fremhæver fx at netop forskelligheden medvirker til at skabe større tolerance – blandt elever såvel som lærere. Ellemarksskolen lader heller ikke til at være en problemskole som lærere eller elever flygter fra. Tværtimod har skolen ifølge flere af lærerne netop ry for at være en meget rummelig skole. Mange af lærerne har været på skolen i mange år, og besøget på skolen gav indtryk af en lærergruppe med et stort engagement i forhold til at løse folkeskolens dannelsesopgave i bred forstand.

Organisering af undervisningen

På Ellemarksskolen er en ny afdelingsstruktur under udvikling hvor skolen inddeles i indskoling (bh.kl.-3. klasse), mellemtrin (4.-6. klasse) og udskoling (7.-10. klasse). Det samme gælder en teamstruktur hvor lærerne organisatorisk er tilknyttet afdelings-, årgangs-, klasse- og fagteam. Målet er at opnå større fleksibilitet i planlægningen og bedre muligheder for samarbejde på tværs af klasser og årgange i forhold til både fælles temaer, projekter og holddeling. Om end skolen stadig er i en udviklingsfase på disse områder, er der at dømme efter udsagnene under besøget generelt store forventninger til de nye tiltag blandt både ledelsen og lærerne. Der peges dog også på udfordringer i forhold til fuldstændigt at kunne udfolde visionerne om fleksibilitet, samarbejde

og holddeling. For lærerne drejer det sig om at begynde at tænke i årgange frem for klasser, og for ledelsen handler det om at kunne skabe de nødvendige fysiske og personalemæssige rammer. Nogle af lærerne udtrykte på besøget på skolen bekymring for hvilke konsekvenser de mange lærerskift som den afdelingsopdelte skole indebærer, vil have for de svageste elever og disse elevers forældre.

Den nye organiserings- og samarbejdsstruktur understøttes konkret på tre måder: ved at lærerne primært tilknyttes én afdeling, ved at der inden for rammerne af hver afdeling er mulighed for at flytte rundt og planlægge særlige forløb og temaer, og ved at der ressourcemæssigt tildeles et antal timer ud over de almindelige skemalagte timer. Det drejer sig om både dobbelttimer/tolærertimer, dansk 2-timer og 20.1-timer. 20.1-timerne er timer til specialpædagogisk bistand, men fordeles og anvendes (især i indskoling) både til forløb for enkeltelever med behov for særlig støtte og som supplement til den almindelige undervisning. Nogle af lærerne giver udtryk for at Ellemarkskolen i denne sammenhæng har været gunstigt stillet fordi den geografiske placering og elevgrundlaget har udløst mange ekstra ressourcer fra kommunen, til både dobbelttimer/tolærertimer, dansk 2-timer og 20.1-timer

Som det fremgår af selvevalueringsrapporten anvendes 20,1-timerne til en række forskellige aktiviteter. Timerne varetages af lærere fra skolens støttecenter. Blandt disse er en kerne af medarbejdere der har specialfaglig viden, og som er tilknyttet til skolens støttecenter med en vis andel af deres ugentlige timer. Men lærerne pegede på besøget på at dette område desværre ofte har været brugt til at "få kabalen til at gå op" sådan at lærere der manglede timer i skemaet, kunne få dækket disse ind med timer i støttecenteret. Hvordan dette konkret er foregået, illustrerede en lærer med en historie om hvordan hun som nyansat fik to timer om ugen i støttecenteret til – uden dansklærerfaglige forudsætninger – at træne lyde med to ordblinde elever.

Skolens specialpædagogiske praksis

På Ellemarkskolen har specialpædagogisk bistand eller 20.1-timerne en bred anvendelse i særligt tilrettelagte forløb for enkeltelever og i den almindelige undervisning. For den almindelige undervisnings vedkommende kan det dreje sig om holddeling. 20.1-timerne har dog også for mange af lærerne i den almindelige undervisning funktion af "ekstra hænder", dvs. som en ekstra ressource til undervisningen. I lyset af dette og den særlige tradition der har været for at bruge timerne som "buffer", er der blandt støttecenterets kernemedarbejdere usikkerhed omkring i hvilket omfang 20.1-timerne faktisk bruges efter hensigten.

Indhold i den specialpædagogiske indsats

I det omfang 20.1-timerne anvendes til specialpædagogiske aktiviteter, omfatter de både faglige tiltag i form af læsetræning, særlig hjælp til ordblinde mv. og AKT som på Ellemarkskolen har en ganske bred og varieret udmøntning. Skolens praksis for AKT omfatter en række aktiviteter som

strækker sig fra arbejde med at socialisere hele klasser eller grupper (aktuelt en drengegruppe der efter skolens vurdering "mangler hierarki") til forskellige grader af mandsopdækning af enkelte elever med behov for fx "positive mandlige voksenrelationer" og/eller social støtte i timer og frikvarterer som gives af en særligt ansat rummelighedsmedarbejder.

Prioritering af den specialpædagogiske indsats

Ser man på fordelingen af den specialpædagogiske indsats på Ellemarkskolen, tegner der sig et klart billede, især når det gælder den faglige indsats. Indskolingens prioriteres tydeligvis højest. Enkelte elever kan til og med 9. klasse have timer i støttecenteret på baggrund af klart definerede behov eller vanskeligheder (fx ordblindhed), men at dømmes efter bl.a. selvevalueringsrapportens redegørelse for aktiviteter sker dette sjældent. Størstedelen af 20.1-timerne lægges som udgangspunkt på 1.-3. klassetrin, hvilket muliggør fleksibilitet med hensyn til både at planlægge med holdundervisning og særlige forløb for enkelte elever. Denne prioritering af indsatsen skyldes formentlig både en generel tro på tidlig indsats der deles af lærere og ledelse, og at man har haft stor succes med konkrete tiltag i forhold til læsning. Med en lærers ord "kan næsten alle i den kommende 3. klasse læse". Omvendt erkender en anden lærer dog også at "kan du ikke læse i 5. klasse, så er du altså på den".

Sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske praksis

Idet 20.1-timerne på Ellemarkskolen i praksis bruges til meget forskelligt, kan man overveje hvilke vilkår for sammenhænge mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske bistand der er. Som udgangspunkt er grænsen mellem disse to nemlig flydende, men det skyldes primært at områderne ikke er klart afgrænsede. Den specialpædagogiske bistand på Ellemarkskolen udmøntes i forhold til den almindelige undervisning som nævnt typisk i enten koncentrerede forløb for enkelte elever uden for undervisningen eller i form af holddeling hvor lærerne kan arbejde med grupper af børn. Fokus på holddeling betyder dog at timerne i høj grad fordeles ud fra generelle frem for specifikke specialpædagogiske behov. Lærerne på skolen udtrykte bekymring over den brede anvendelse af 20.1-timerne da den er uhensigtsmæssigt for de børn der har et reelt behov for særlig støtte.

Ifølge skolens lærere findes der ikke opfølgingsprocedurer for støttecenterets specialpædagogiske indsatser. Opfølgningen på forløb i støttecenteret foregår almindeligvis mere uformelt i frikvartererne. En undtagelse er dog skolens "reading recovery"-kurser hvor forløbene er veldokumenterede og forløber i samarbejde med elevernes forældre. Lærerne peger selv på at de gerne vil fastholde netop denne praksis. Skolen arbejder desuden hen imod et formelt system til at identificere elever med særlige behov via skolens klassekonferencer. I klassekonferencerne indgår dansk- og matematiklærerne, støttecenterkoordinatoren og skolens leder, og som forberedelse udfylder lærerne et skema og foretager obligatoriske test. Klassekonferencen bruges derefter til at afgøre hvilke elever der har behov for særlig støtte. Af andre fremgangsmåder peger de selv-

evaluerende lærere på to årlige elevsamtaler og klassescreeeninger. De ovennævnte tiltag er blevet sat i system i 2007 og er derfor stadig under udvikling.

Ellemarkskolens prioriteringer af særlige faglige indsatser drejer sig som tidligere nævnt primært om læsning på de første klassetrin. Netop denne indsats som bl.a. finder sted som "reading recovery"-forløb, er det som flere lærerne først fremhævede som støttecenterets bidrag til den almindelige undervisning. Lærerne oplever at læseindsatsen gør stor gavn, og som en lærer bemærkede, er der usædvanligt mange gode læsere i de yngste klasser. I forbindelse med opfølgningen på de ovennævnte forløb peger lærerne på at der ikke findes dokumentation af effekterne af de forskellige specialpædagogiske indsatser. En del af forklaringen er ifølge lærerne at der på skolen ikke findes en formel evalueringspraksis som danner grundlag for at vurdere elevernes egentlige udbytte af de specialpædagogiske forløb. En lærer bemærkede desuden på besøget at de ikke skal redegøre for hvordan 20.1-timerne bliver brugt, og at det er op til lærerne selv hvordan de anvender timerne.

I forhold til AKT's socialpædagogiske bidrag til den almindelige undervisning er det værd at bemærke at skolen først for nylig har udviklet AKT-arbejdet, og AKT på skolen har derfor endnu ikke fundet sin endelige form. Lærerne bemærkede at et mål for AKT er at udvikle disse indsatser så AKT kan fungere som mere end "brandslukning". Generelt var lærerne meget positive over for AKT-ressourcen. De mente at den var med til at afhjælpe et stort socialpædagogisk behov som hidtil delvist har skullet løses i den almindelige undervisning.

Samarbejde om den specialpædagogiske bistand

Ellemarkskolen har hidtil arbejdet med en konstruktion bestående af et specialcenter og et støttecenter. Specialcenteret består af skolelederen, skolepsykologen og støttecenterkoordinatoren som holder ugentlige møder. Specialcenterets primære opgave er at indstille enkeltelever til skolepsykologisk undersøgelse og videre visitering. Støttecenteret består af støttecenterkoordinatoren og de lærere der varetager den specialpædagogiske bistand efter § 20.1. Skoleledelsen nævner at denne opdeling ikke er nedskrevet, men med tiden er blevet "naturgiven". AKT, støttecenteret og specialcenteret har på skolen således eksisteret sideløbende og har ikke været samlet i én enhed. Ligeledes har støttecenteret ikke internt haft et formelt samarbejde, men har mest af alt været et resultat af fagfordelingen. Ledelsen peger selv på at det har været en svaghed at have tre parallelle fora som til dels overlapper hinanden, og et udviklingsperspektiv er at samle kompetencerne i et egentligt kompetencecenter på skolen.

På besøget blev samarbejdet med skolens SFO beskrevet som godt. I skole-hjem-samarbejdet skal lærerne ofte være særligt opmærksomme på elevernes "socialt tunge baggrund". Skolens lærere var under besøget kritiske over for samarbejdet med kommunens familieafdeling. En lærer gav udtryk for at familieafdelingen var meget svær at komme i kontakt med, og at hun aldrig fik til-

bagemeldinger på grund af familieafdelingens tavshedspligt. Samarbejdet med PPR blev ligeledes beskrevet af lærerne med utilfredshed. Flere lærere havde indtryk af at tilsende kommunen store mængder materiale uden at få noget retur. Skolelederen udtrykte til gengæld optimisme i relation til kontakten da kommunens nye tilsynsbesøg er et skridt i den rigtige retning og en god mulighed for at fremme dialogen. Tidligere havde skolen udelukkende kontakt til kommunen gennem den tilknyttede skolepsykolog, men der er nu ansat en ny skolekonsulent i kommunen hvilket ledelsen håber får en positiv effekt på samarbejdet.

8.3 Højboskolen

Antal elever: ca. 460 elever
Antal lærere: 34 lærere
Klasser: bh.kl. -9. klasse
Kommune: Skanderborg Kommune med ca. 54.000 indbyggere
Kommune før kommunalreformen: Hørning Kommune

Højboskolen er bygget i 1975 og er en åbenplanskole. De fysiske rammer er en knopskudt bygning i ét plan der rummer fleksible muligheder for skolens undervisning. I indskolingen har skolen tilknyttet små rum der kan imødekomme fleksible undervisningsbehov, og skolen har desuden et stort fælleslokale i midten og grønne udenomsarealer. Højboskolen ligger i nærheden af byens idrætshal hvor klasserne har idræt, og endvidere benytter børnene i 3. og 4. klasse naboskolens svømmesal. De fysiske rammer er dermed gode på Højboskolen.

Skolen ligger sydvest for Århus og huser børn med forskellig social baggrund. Børnene på skolen kommer således fra både parcelhusområder, etagebyggerier, småbyer og landområder i skolens nærhed. Skolen har 10 % tosprogede fra mange forskellige lande, og i den nye Skanderborg Kommune er Højboskolen blevet et af seks centre for tosprogede elever. Balancen i skolens elevsammensætning er ifølge skolelederen god mellem stærke og lidt svagere børn og familier. Skolen har i det omgivne samfund ry for netop at være god til at løse problemer, og skolelederen fremhæver det som en udfordring at bevare den gode balance.

Skolelederen beskriver i selvevalueringsrapporten at der i de senere år har været et godt flow i forhold til at få flere unge lærere ind i staben. Ud over at have stor faglighed beskrives lærergruppen af skolelederen som værende meget rummelig, og der hersker et børnesyn med fokus på at alle skal have en chance. Skolen har et korps af uddannede specialundervisningslærere tilknyttet støttecenteret med i alt 23 timer om ugen. Der peges i skolens selvevalueringsrapport på at man er nødt til at prioritere når disse timer skal fordeles. Ifølge selvevalueringsgruppen er det

bl.a. et dilemma om de tosprogede elever skal tildeles timer fra denne pulje. Generelt synes gruppen at timerne dårligt slår til i forhold til antallet af henviste børn til støttecenteret.

Organisering af undervisningen

Højboskolen omfatter som nævnt 0.-9. klassetrin, og skolen arbejder med et fålærerprincip i forhold til hver klasse. Skolen har i fagfordelingen det princip at den enkelte lærer ikke bør undervise i mere end to klasse-/årgangsteam ad gangen. Årgangsteamet er ansvarligt for at eleverne på årgangen trives og er "læringsparate". Højboskolen er kendetegnet ved at SFO'en er en fuldt integreret del af undervisningen i de små klasser. "Skolepædagoger" fra SFO'en deltager således to timer hver dag i indskolingens undervisning. Disse timer ligger i klassen og bliver tilrettelagt i samarbejde med klassens almindelige lærer. En lærer bemærkede under besøget at der er blevet lagt meget arbejde i at få dette samarbejde til at fungere. En del lærere havde det i starten underligt med rollen som "arbejdsgiver" i timen, men med tiden er samarbejdet blevet mere og mere naturligt. Ifølge en lærer bidrager pædagogerne med omsorg og tryghed i indskoling, og harmoni i klassen er et godt grundlag for læring.

Skolens åbenplanstruktur har betydning for skolens måde at organisere sig på. Både teamsamarbejde og rummelighed har været vigtige elementer på skolen siden dens grundlæggelse, men selvevalueringgruppen peger på en tendens til at samarbejdet i stigende grad foregår klassevis frem for mellem flere årgange. Store fællesprojekter prioriteres ikke lige så højt som tidligere, og dette skyldes ifølge skolen til dels øgede eksterne krav om faglighed. Trinmål og PISA-test gør at lærerne ifølge selvevalueringgruppen ikke længere "kaster sig ud på de vilde vover", men derimod "holder sig til det sikre". Inden for hvert team har lærerne dog både stor frihed til at organisere undervisningen. Det er dermed i høj grad op til de enkelte lærere hvornår de vælger at samarbejde.

Skolens specialpædagogiske praksis

Højboskolens støttecenter består af fire lærere – som ved siden af har timer i den almindelige undervisning – en AKT-lærer, en psykolog og skolens leder. I støttecenteret bliver der holdt et månedligt møde med deltagelse af disse personer. Der findes ikke nedskrevne fælles retningslinjer for tilrettelæggelse og gennemførelse af den specialpædagogiske bistand på skolen, men selvevalueringgruppen bemærker at det overordnede princip på skolen altid har været "at hvis der er et problem, så finder vi ud af det". Støttecenteret finder i samarbejde med læreren den bedste løsning for eleven, og denne fremgangsmåde giver ifølge lærerne stor fleksibilitet. Det er dog en ulempe at systemet er uigennemskueligt for nye lærere som endnu ikke kender proceduren.

Proceduren for at igangsætte et støtteforløb er at klassens team retter henvendelse til støttecenteret. Det sker via en blanket hvor teamet skal beskrive elevens problem, hvilket forløb der ønskes igangsat, og hvor dette skal finde sted mv. Ansøgningerne behandles og prioriteres på de må-

nedlige møder i støttecenteret. På møderne tager støttecenteret stilling til den videre indsats, hvem der skal yde den, og hvordan det skal foregå rent praktisk. Støttecentermøderne er også åbne for almindelige lærere som ønsker at diskutere en problematik. Ifølge en lærer er samarbejdet med støttecenteret dog desværre ofte for "sporadisk". En anden bemærkede at det ofte var de samme børn der indgik i indstillingerne til støttecenteret – "så de kender dem jo ret godt i forvejen". Skolens specialpædagogiske indsats retter sig mod indskolingen og mellemtrinnet og gives primært i dansk og matematik. Elever i udskolingen bliver ofte henvist til alternative tilbud som ungdomsskolen eller lignende.

Indhold i den specialpædagogiske indsats

Skolens støttecenter tilbyder en række forskellige tiltag som lærerne kan benytte sig af. Det drejer sig bl.a. om læsekurser i eller uden for klassen eller i grupper, støtte til enkeltelever, matematikkurser, "reading recovery" 20 minutter om dagen, supervision og støtte og vejledning. I skolens pusterum arbejdes der bl.a. med koncentrationsøvelser, specifikke specialpædagogiske tiltag med hensyn til adfærdsendringer, lege, øvelser i at sidde stille osv. Timerne og ressourcerne er dog begrænsede, således skriver lærerne i deres selvevalueringsrapport at et dilemma ofte er om "man skal tilgodese de mange børn med få timer – eller få meget svage børn med mange timer".

Prioritering af den specialpædagogiske indsats

Den specialpædagogiske bistand på Højboskolen gives primært på mellemtrinnet. I og med at SFO'en er en integreret del af indskolingen, varetager skolepædagogerne en del af den ekstra støtte som den specialpædagogiske bistand ellers ville varetage. At specialpædagogisk bistand ikke er særlig udbredt i udskolingen, skyldes ifølge skolelederen kommunale nedskæringer som blev foretaget for seks til syv år siden hvor kommunen selv henviste de ældste elever til andre tilbud. Skolen arbejder endvidere med et hold af elever som kaldes "lillegruppen". Lillegruppen består af elever fra 6. klasse som indgår i et intensivt forløb 13 timer om ugen. Målsætningen er at få denne gruppe børn til at nå de samme mål som de andre børn.

En særlig indsats på skolen er AKT-arbejdet. Skolen ansatte for to år siden en AKT-pædagog. Ansættelsen blev modtaget meget positivt på hele skolen. Skolelederen beskriver AKT-pædagogens arbejde som essentielt i forhold til skolens overordnede målsætning om at være en rummelig skole. En af pædagogens særlige opgaver er at arbejde med en AKT-indsats i et særligt lokale på skolen hvor AKT-pædagogen arbejder intensivt med elever og hvad man kan kalde deres forudsætninger for læring. Dette arbejde lader ifølge lærere og ledelse i høj grad til at bære frugt.

Sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske praksis

Den specialpædagogiske indsats foregår primært uden for den almindelige undervisning, og det skyldes både hensyn til den almindelige undervisning, og til eleven der modtager undervisningen.

Ifølge lærerne kan man i støttecenteret bedre arbejde med faglige problemer end man kan i klassen.

Det er et karakteristisk træk ved skolen at specialpædagogisk bistand og AKT i høj grad er adskilt fra den almindelige undervisning. I indskolingen kan man diskutere om skolepædagogernes funktion i timerne kan betegnes som faglig specialpædagogisk bistand eller AKT. Der tegner sig nemlig et billede af at skolepædagoger varetager faglige opgaver i timerne. Skolepædagogernes tilstedeværelse fungerer dog primært som en form for forebyggende og indgribende AKT. Deres opgave er at skabe et godt miljø og trivsel som grundlag for læring. Dermed er der vidt forskellige tilgange til ekstra støtte i skolens tre faser. I indskolingen er støtten primært integreret i og eventuelt suppleret af støttecenteret, på mellemtrinnet er støtten adskilt fra den almindelige undervisning, mens der i udskolingen kun gives specialpædagogisk bistand i mindre grad.

Når der iværksættes støtte til et barn, tages der udgangspunkt i det tilgængelige skriftlige materiale fra fx test, udtalelser fra psykologer mv. På baggrund af dette materiale udarbejder støttecenteret en handleplan for barnet. Foruden den såkaldt "daglige evaluering" evalueres der hver tredje måned i forhold til barnets handleplan, og der fastsættes nye mål. Denne evaluering formidles til barnets forældre, og lærerne får forslag til hvordan den almindelige undervisning kan differentieres. Tilbagemeldinger gives til lærere og pædagoger både mundtligt og i "klasseløgen" som er et kommunikationsredskab på "Skoleintra". Lærerne peger i deres selvevalueringsrapport på at der ligger en opgave i at forbedre evalueringen og videreformidlingen af gode erfaringer i forbindelse med specialpædagogiske forløb.

Samarbejde om den specialpædagogiske bistand

De interne samarbejdsrelationer beskriver skolelederen som "uformelle". Samarbejdsrelationerne er dog ikke mere uformelle end at skolen benytter en række faste møder til at diskutere specialpædagogiske problematikker. I støttecenteret er der et fast månedligt møde hvor skolelederen deltager. Der er pædagogiske rådsmøder og drøftelser i forretningsudvalget som mødes ugentligt. Desuden nævner skolelederen at der er en god daglig kommunikation på "Lærerintra" mellem alle involverede parter på skolen.

Efter strukturreformen hører Højboskolen nu under Skanderborg Kommune og ikke længere Hørning Kommune. Skolen er således en del af en storkommune med 54.000 indbyggere, modsat kun 9.000 i den tidligere Hørning Kommune. Skolelederen udtrykte usikkerhed omkring hvilke konsekvenser dette ville få for det samarbejdet med kommunen, herunder hvor mange vanskelige elever hun turde optage på skolen. I forhold til det nye kommunale samarbejde forklarede skolelederen dog at man var midt i en harmoniseringsproces som skolelederne var inddraget i, hvilket hun så som positivt for det fremtidige kommunale samarbejde.

8.4 Skansevejens Skole

Antal elever: ca. 445 elever

Antal lærere: 33 lærere

Klasser: 0.-9. klasse

Kommune: Fredericia Kommune med ca. 49.000 indbyggere

Kommune før kommunalreformen: Fredericia Kommune

Skansevejens Skole ligger i et skoledistrikt der fortrinsvis består af parcelhuse og mindre etagebyggerier. Skolen er tosporet og faseopdelt i indskoling, mellemtrin og overbygning, og på femte år arbejder man med selvstyrende team på skolen. Det er en erfaren lærergruppe der beskæftiger sig med skolens pædagogiske udvikling. Lærerne i selvevalueringsgruppen har fx været ansat på skolen mellem 25 og 37 år. Skolelederen peger i selvevalueringsrapporten på den høje anciennitet blandt lærerne som en styrke da de således har mange erfaringer at trække på.

I Fredericia Kommune er rummelighed et indsatsområde. Det betyder bl.a. at kommunen har opstillet et overordnet skolepolitisk mål om at flest mulige børn skal kunne rummes og udfordres på den enkelte skole. Konkret skal skolerne i dette skoleår rumme 97,4 % af alle elever i den almindelige folkeskole. På Skansevejens Skole arbejder man for at leve op til denne målsætning ved bl.a. at tage hånd om elevers socioemotionelle vanskeligheder gennem etableringen af et pusterum og tildelingen af flere ressourcer til AKT-lærere. Men rummelighedsindsatsen drejer sig også om udbygning af skolens fysiske rammer og om udvikling af lærernes almenpædagogiske kompetencer. I den forbindelse har otte af skolens lærere været på kurser i læringstile.

Organisering af undervisningen

Skolen er fysisk under udbygning, og områderne for indskoling og udskoling er nu færdigombyggede. Det er meningen at de nye fysiske rammer skal give mulighed for et fleksibelt læringsmiljø for elever og lærere. Kommunen beskriver endvidere at udvidelsen og reoveringen af kommunens skoler sker på baggrund af et kommunalt ønske om at opbygge moderne rammer om undervisningen for på den måde at understøtte nye organisationsformer med teamsamarbejde i en faseopdelt skole. Man lægger et grundskema for hver klasse ved skoleårets start og disse grundskemaer kan variere således at der på nogle skemaer både står "lærer og fag", mens der på andre skemaer kun står "lærer". Det giver lærerne mulighed for at planlægge undervisningen fleksibelt. På indskolingstrinnene er der ressourcer til tolærertimer en del af tiden.

Skolens specialpædagogiske praksis

Lærerne bruger oftest selv begrebet specialundervisning eller specialpædagogisk bistand når der i selvevalueringsrapporten tales om skolens indsats for elever med særlige faglige behov. Special-

pædagogisk bistand tilbydes elever der har vanskeligt ved at læse og stave, herunder hovedsageligt til elever i indskolingen. Den ekstra læsestøtte indgår i den almindelige undervisning som et forebyggende element, og læsestøtten spiller ifølge skolen en vigtig rolle i forhold til at undgå at eleverne oplever nederlag tidligt i skoleforløbet.

I forbindelse med skolens specialpædagogiske praksis tales der ligeledes om elever som udviser en adfærd eller en kontaktform som er problematisk i undervisningen. Nogle af skolens lærere mener at de fleste AKT-problemer opstår uden for skolen, mens andre mener det skyldes en kombination af enten faglige vanskeligheder, eller vanskeligheder med at honorere skolens krav om selvstændighed i arbejdsform o.l. AKT-arbejdet foregår ofte uden for undervisningen i klassen. Skolens AKT-lærere kan også deltage som observatører i klasseundervisningen. Dette sker dog sjældent i praksis. Således anslog AKT-læreren på besøget at forholdet mellem observation og arbejde med hele klassen overfor intervention i forhold til enkeltelever er 1 til 10. Udover skolens AKT-funktion er der med det såkaldte pusterum etableret en parallel, AKT-lignende aktivitet som dog finansieres ved en selvstændig bevilling af timer og lærere. I pusterummet kan elever der selv opsøger eller bliver sendt til pusterummet, arbejde videre med en faglig opgave under vejledning af en tilstedeværende lærer. Det er målet med pusterummet at eleven kan vende tilbage til klassen og fortsætte med positiv deltagelse i undervisningen.

Indhold i den specialpædagogiske indsats

Skolen har i en såkaldt *støttecenterordning* beskrevet prioriteringen af den ekstra støtte i dette skoleår. Støtten anvendes som tidligere nævnt primært i indskolingen, og for børnehaveklassens vedkommende er der tale om støtte til fremmedsprogede elever, trin for trin-pædagogik, og et fokus på AKT behov blandt elever i indskolingen. På 1.-3. klassetrin fokuserer støtten på svage læsere og er rettet mod mindre grupper af elever. På mellemtrinnet er støtten rettet mod individuelle behov hos enkelte elever og med størst fokus på læsevanskeligheder, og i udskolingen gives støtten efter behov, men som det nævnes i ordningen, tilbydes støtten kun som faglig hjælp og kun i et begrænset omfang.

Støttecenterordningen tydeliggør at skolens specialpædagogiske bistand består af kurser uden for klassens almindelige undervisning og hovedsageligt indebærer faglig støtte til elever i indskolingen der har svært ved at læse og stave. Lærerne begrundet i selvevalueringsrapporten skolens fokus på læsning med det stigende eksterne fokus på læsning generelt. De nye trinmål for faget dansk stiller fx store krav til elevernes læsefærdigheder allerede efter 2. klassetrin, og derfor har Fredericia Kommune også gennem en årrække haft læsning som et særligt indsatsområde.

Prioritering af den specialpædagogiske bistand

Kommunen fordeler ressourcer til skolernes specialpædagogiske bistand ud fra en rammebevilling og en fordelingsnøgle der tager højde for belastningsgraden i det enkelte skoledistrikt. Dette

princip har fungeret siden 2000. Skolen har på nuværende tidspunkt valgt at fordele i alt 47,5 lektioner pr. uge til specialpædagogiske tilbud. Ca. 70 % dækker den faglige specialpædagogiske bistand, og 30 % dækker AKT (det nævnes i lærernes rapport at ca. 2 % af ressourcerne tidligere blev anvendt til AKT).

På Skansevejens Skole har man etableret et støttecenter og en AKT-funktion som rent ressourcemæssigt hænger sammen, men som både begrebsligt og personalemæssigt er adskilt fra hinanden. Opdelingen mellem støttecenteret og AKT-funktionen på skolen skyldes efter lærernes vurdering flere forhold. Der er fx tale om forskelle i uddannelsen blandt de faglige speciallærere og AKT-lærerne, og endvidere er AKT en forholdsvis ny funktion, mens støttecenteret har eksisteret i mange år. På skolen fordeles man selv timerne til støttecenterarbejdet og dermed til den faglige specialpædagogiske bistand. Derudover fordeles en pulje af timer til AKT. Endvidere er der en pulje af timer til specialpædagogisk bistand som skolen har fået i forbindelse med at indgå i en ny kommunal model for ressourcetildeling. Denne model indebærer at skolen som noget nyt skal samarbejde med tre andre distriktsskoler om midler som anvendes til et lokalt undervisningstilbud på skolen til en mindre gruppe af elever med tale- og læseproblemer. Endelig tildeler skolen en pulje af timer til skolens pusterum hvor ressourcerne hentes fra den almindelige undervisning.

Behovet for specialpædagogisk bistand er ifølge lærerne lige så stort i de ældste klasser som i de yngste, men lærerne mener samtidig at ressourcerne som nu bør anvendes forebyggende i indskoling. Lærerne peger i selvevalueringsrapporten på at de tildelte ressourcer til den faglige specialpædagogiske støtte og AKT ikke slår til. Desuden peger lærerne på at ressourcerne kun i ringe grad dækker behovet for specialpædagogisk bistand i udskoling. Med hensyn til balancen mellem ressourcer og behov peger skolelederen på at de kommunale mål om udvikling af en alsidig pædagogik og rummelighed og de ressourcer som skolen har at arbejde med, efter hans vurdering ikke stemmer overens med det faktiske behov. Behovet for specialpædagogisk bistand er efter hans vurdering endog steget betydeligt i de seneste 5-10 år.

Sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske praksis

Personalet i støttecenteret har mange års erfaring med at arbejde indenfor dette område, og der er blandt kollegerne respekt om indsatsen. Støttecenteret har efter skolelederens mening medvirket til at der i dag kan ses tydelige grænser i skolekulturen mellem hvad der hører til den almindelige undervisning, og hvad der hører til den specialpædagogiske bistand.

Denne kultur er dog ikke mere rodfæstet end at både nogle af lærerne og skolelederen gav udtryk for en interesse i at inddrage specialpædagogisk bistand på en anden måde end det er tilfældet i dag. Det blev fx foreslået at fordele støttecenteraktiviteterne mellem skolens indskoling, mellemtrin og overbygning og dermed tilknytte støttecenteret til faserne både fagligt og fysisk. Lærerne pegede desuden på at den specialpædagogiske bistand generelt er (for) snævert rettet

mod faglige problemer, og det ville efter lærernes mening være hensigtsmæssigt at integrere de specialpædagogiske kompetencer i endnu højere grad i den almindelige undervisning – ikke mindst fordi disse kompetencer opleves som noget man som almindelig lærer mangler viden om.

AKT-aktiviteterne foregår som nævnt typisk foregår uden for klassen. Det betyder at AKT-lærerne forholdsvis sjældent indgår i samarbejde med andre lærere, fx i forhold til at give feedback på observationer i klasserne. I stedet var det AKT-lærerens indtryk at kollegerne gerne taler sammen om AKT-relaterede problemstillinger i deres egne klasser, men at AKT-læreren kun sjældent diskuterer og giver feedback til de andre lærere vedrørende problemstillinger i undervisningen.

Selvom skolen gennem de forskellige indsatser søger at udvikle rummeligheden, beskrives det som en stor udfordring. Ifølge lærerne er der flere grunde til det. Lærerne peger på at der er mange "bolde i luften", og de oplever at den nationale og kommunale detailstyring af skolen er kommet tæt på deres dagligdag. Desuden peger lærerne på at hverdagen i skolen er udfordret af elever som lægger beslag på en stor del af undervisningstiden på grund af store faglige eller sociale og emotionelle vanskeligheder. Lærerne slår fast at uroen i skolen generelt er vokset, om end graden af uro varierer fra klasse til klasse. For at mindske eller undgå denne uro søger enkelte lærere ligefrem at undervise i noget der sikrer at roen i klassen bevares.

Samarbejde om den specialpædagogiske bistand

På Skansevejens Skole har man organiseret samarbejdet inden for støttecenteret med en koordinator og et specialpædagogisk team på otte personer hvoraf tre har en læsevejlederuddannelse, og to er AKT-lærere. Det specialpædagogiske team har faste ugentlige møder, og derudover holdes der fem gange om året specialundervisningskonferencer hvor skoleleder, psykologen, det specialpædagogiske team og efter behov lærere fra den almindelige undervisning mødes. Her drøfter man bekymringsbørn, bliver orienteret om nyheder, nye tiltag på lovgivningsområdet osv.

Ud over deltagelse i konferencer og møder med koordinatoren for støttecenteret og skolens psykolog har skolelederen uformel kontakt med lærerne om elever med særlige behov. Skolelederen giver udtryk for at skolens pusterum har fjernet en del af presset fra de ad hoc-problemer som han som skoleleder ellers har skullet bruge en del tid på.

Det kommunale samarbejde om elever med særlige behov drejer sig bl.a. om det kommunale netværkssamarbejde som støttecenterets lærere indgår i. Der findes netværk for specialundervisning, læsevejledere, AKT-lærere og tosprogsundervisning. Netværksarbejdet ser ud til at spille en vis rolle for lærerne som peger på at de via netværkene holdes ajour med udviklingen og får opdateret viden om nye teorier og materialer indenfor det specialpædagogiske område.

Både lærere og skoleledelse giver udtryk for at samarbejdet med psykologen er en god sparring for skolen. Psykologen er ofte til stede på skolen, og det er derfor muligt for lærere og ledelse at få et mere uformelt samarbejde og nogle ad hoc-løsninger på problemerne sammen med psykologen. Ifølge lærerne er kommunens sociale myndigheder lang tid om at lave undersøgelser og behandle sager, og derfor opleves dette samarbejde som mere problematisk af lærerne.

8.5 Tølløse Centralskole

Antal elever: ca. 550 elever Antal lærere: 55 lærere Klasser: 0.-10. klasse Kommune: Holbæk Kommune med ca. 66.000 indbyggere Kommune før kommunalreformen: Tølløse Kommune

Tølløse Centralskole ligger i et landområde og er en blandt fire skoler i den tidligere Tølløse Kommune. Skolen er tosporet og afdelingsopdelt i indskoling, mellemtrin og udskoling. Derudover arbejder lærerne på skolen i selvstyrende team, og undervisningen organiseres fortrinsvis som klasseundervisning. Et særligt karakteristika ved skolen er at man benytter en tolærerordning i 70 % af den samlede undervisningstid. Tolærerordningen har fungeret i over 20 år og omfatter undervisningen på alle klassetrin fra 1. til 10. klasse. Ordningen medfører at man i forhold til undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse selv dækker for vikarordning og for specialpædagogisk bistand.

Organisering af undervisningen

I indskolingen søger skolen at tilrettelægge mere fleksible skemaer bl.a. med henblik på at kunne arbejde med holddannelse. Denne praksis er dog ikke særlig udbredt hverken på mellemtrinnet eller i udskolingen. I indskolingen er man efter kommunesammenlægningen i gang med at indføre et helhedsskoleprincip som man har arbejdet med en del år i den tidligere Tølløse Kommune. På Tølløse Centralskole er der derfor tilknyttet pædagoger til hver klasse fra børnehaveklassen til og med 2. klasse. Pædagogerne er knyttet til de klasser som de også er primærpædagoger for på fritidshjemmet.

Tølløse Centralskole står på nuværende tidspunkt over for flere udfordringer. Lærerne fastslår at skolens fysiske rammer, dvs. antal grupperum, delelokaler, plads og udenomsfaciliteter, er en udfordring i dagligdagen fordi rammerne ikke understøtter den pædagogik som lærerne gerne vil arbejde med. Rammerne gør det fx sværere at danne hold osv. Samtidig er to tredjedele af skolen blevet ramt af skimmelsvamp hvilket har store konsekvenser for elever og læreres velbefindende. Ifølge kommunens redegørelse bar det kommunale "landskab" i den tidligere Tølløse Kommune

på flere måder præget af at være en forholdsvis lille kommune. Derfor har man fx som på Tølløse Centralskole skullet rumme børn med forskellige særlige behov og varetaget forholdsvis brede opgaver som skole.

Skolens specialpædagogiske praksis

I skolens specialpædagogiske bistand har man særligt fokus på læseområdet og undervisning af elever med særlige behov på danskområdet. Eleverne tages typisk ud af de almindelige undervisningstimer når de skal modtage ekstra støtte, og oftest i forbindelse med ekstra læsehjælp. Man har foruden skolens specialundervisningslærere disponeret med at have to pædagogisk diplomuddannede læsevejledere som arbejder på fuld tid med den specialpædagogiske bistand med særlig fokus på læsning. De seneste tre år har man arbejdet med et særligt program kaldet "læseløftet" som gennemføres i skolens 1.-klasser. Gennem forebyggende specialpædagogisk bistand finder og støtter speciallærerne de elever der på sigt kunne komme i en risikogruppe med hensyn til støtte inden for læsning.

Ud over den faglige specialpædagogiske bistand har skolen tiltag i forhold til AKT-elever der kan være urolige og forstyrre undervisningen. I den forbindelse nævner lærerne at skolen mangler tilgængelige ressourcepersoner med specialiseret viden om elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer. Endvidere giver enkelte lærere ved besøget på skolen udtryk for at AKT-opgaven er et ressourcspørgsmål, og at der efter deres mening ikke afsættes timer nok på skolen til dette område.

Indhold i den specialpædagogiske indsats

Man har på Tølløse Centralskole etableret et specialpædagogisk team af lærere som ud over "læseløftet" arbejder med undervisning af ordblinde elever, stave- og læsekurser, sproglig opmærksomhed i børnehaveklasserne, gennemførelse af test, rådgivning og vejledning af kolleger og anden specialpædagogisk bistand – alt sammen aktiviteter med relation til danskområdet. Denne specialpædagogiske bistand gives dels uden for elevernes klasseundervisning, dels med et forebyggende perspektiv hvor mange af de specialpædagogiske aktiviteter rettes mod eleverne i indskolingen. Lærerne nævner ved besøget at specialpædagogisk bistand godt kan foregå i klassen, men hvis man skal mere i dybden med en elevs særlige behov, er det ifølge lærerne bedst uden for classesammenhængen.

Der er kun få specialpædagogiske aktiviteter for de ældste elever på skolen, og lærerne peger på at dette nok er udtryk for en enighed på skolen om at indsatsen har størst effekt i indskolingen. Flere lærere vurderer desuden at elevernes udbytte af den specialpædagogiske bistand ikke er stort i de ældste klasser.

Prioritering af den specialpædagogiske indsats

Af kommunens redegørelse fremgår det at skolerne i den tidligere Tølløse kommune samlet set har løst opgaverne forholdsvis forskelligt. Det gælder både med hensyn til måden hvorpå skolerne har disponeret ressourcerne, og med hensyn til måden hvorpå opgaverne er udført. I forbindelse med varetagelsen af den specialpædagogiske opgave konstaterer kommunen at det også her har været muligt at anvende ressourcerne og at udvikle og forvalte den specialpædagogiske bistand på meget forskellige måder.

Man har valgt at tildele 62 timer om ugen til den faglige specialpædagogiske bistand hvor eleven tages ud til hold- eller eneundervisning. Derudover dækker skolens tolærertimer som tidligere nævnt for faglig specialundervisning, AKT, anden specialpædagogisk bistand og skolens behov for vikarer. Praktiske omstændigheder som fx sygdom i lærerkollegiet kan dog betyde at den specialpædagogiske bistand ikke altid kan gennemføres fordi den anden lærer i stedet må fungere som vikar. Den anden lærer fungerer til tider også som AKT-lærer i klassen hvor opgaven er at sørge for at kontrollere meget urolige elever så timerne kan gennemføres. Den anden lærers rolle handler i sådanne tilfælde om at fungere som "ballonstopper" og "sætte sig" på de urolige elever i timen. Når kræfterne og indsatsen skal bruges på urolige elever, har det som konsekvens at den anden lærer ofte ikke når at arbejde med de fagligt svage elever i klassen.

Sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske praksis

Forståelsen af den specialpædagogiske bistand på skolen er tæt forbundet med skolens organisering af lærerressourcerne igennem skolens tolærerordning. Af besøget på skolen fremgår det at det i praksis er svært at skelne mellem tolærerordningen og specialpædagogisk bistand hvilket skyldes flere forhold. Der findes fx ikke nedskrevne retningslinjer for rollefordelingen mellem lærerne, og derfor er praksis ofte at den anden lærer tager sig af svage elever. Den anden lærer tager fx elever med særlige behov ud af klassen mens faglæreren fortsætter undervisningen i klassen. Nogle lærere peger på at tolærerordningen – set i forhold til at løse de specialpædagogiske opgaver – er at betragte som lidt af en satsning som nogen gange går godt andre gange ikke. Hvordan tolærerordningen fungerer, afhænger ifølge lærerne ligeledes meget af hvordan det enkelte team konkret tilrettelægger undervisningen. Lærerne peger generelt på at det ville styrke den specialpædagogiske bistand hvis de to læreres roller blev defineret klarere, fx gennem nogle nedskrevne retningslinjer.

Rummelighed har som følge af en tidligere kommunal målsætning været et gennemgående tema i en del år på Tølløse Centralskole. Skolens ledelse peger ved besøget på skolen på at man i høj grad har opnået en rummelig skole, og at skolen efterhånden har inkluderet elever som ellers ville have været i andre undervisningstilbud end skolens. Ledelsen vurderer at ca. 12-15 ud af 500 elever reelt ikke burde være på skolen, og at opgaven med at støtte disse elever er meget omfattende. Selvom støtten gives til eleverne i længere perioder, har den ifølge lærerne ingen synlig effekt

og lærerne, og ledelsen giver udtryk for tvivl om hvorvidt den almindelige specialpædagogiske bistand i folkeskoleregi er et tilstrækkeligt tilbud til disse elever. Ledelsen peger derfor på at rummeligheden har en pris. Skolen rummer nemlig i dag elever som den ikke tidligere ville have rummet, og det resulterer i at elever med almindelige problemer som skolen ellers godt kunne have hjulpet, får utilstrækkelig støtte. Der er "snebolden rullet" som skolelederen udtrykker det.

Samarbejdet om den specialpædagogiske bistand

Skolens specialteam består af to pædagogisk diplomuddannede læsevejledere og tre lærere med speciallæreruddannelse. Samarbejde mellem specialteamet og de øvrige lærere udspringer ofte af nogle spontane situationer hvor lærerne i den almindelige undervisning har behov for at drøfte disse med specialteamets lærere. Det betyder dog ikke at der ikke samarbejdes med faste mellemrum, fx med ledelsen. Ledelse og specialteam mødes regelmæssigt for i fællesskab at få et overblik over elever med særlige behov og fordeling af ressourcer og at drøfte aktiviteter og ny udvikling på området. Samarbejdet beskrives af lærerne som tæt, men der er dog ingen formelle retningslinjer for samarbejdets struktur. Lærerne mener at der er behov for mere formelle samarbejdsrelationer, især i forhold til det interne samarbejde mellem specialteamet og de almindelige undervisere ude i afdelingerne.

Samarbejdet med det kommunale niveau om elever med særlige behov, fx med hensyn til at indstille elever til PPR, beskrives ved besøget på skolen som en særlig udfordring for skolen idet ventetiden på tilbagemeldinger fra PPR før kommunesammenlægningen var urimelig lang. Skolen kunne vente et til to år på tilbagemeldinger. I forbindelse med denne ventetid havde lærerne nogle gange fornemmelsen af blot at kunne "opbevare eleverne". Som noget nyt er der etableret et mødeforum mellem skolens SFO-leder, skolelederen og skolens proceskonsulent som på faste møder hver anden uge diskuterer aktuelle sager, igangværende indsatser og nye tiltag. Derudover er der et nyt kommunalt ressourcecenter som PPR indgår i. Man har også indført en ny kommandovej internt på skolen med hensyn til kontakten til PPR. Hvor lærerne tidligere selv kunne henvende sig, skal alle henvendelser nu gå gennem skolens ledelse som herefter formidler kontakten videre.

8.6 Vesterkærrets Skole

Antal elever: ca. 380 elever

Antal lærere: 32 lærere og 18 medarbejdere i DUS (SFO)

Klasser: Bh.kl.-9. klasse

Kommune: Aalborg Kommune med ca. 193.000 indbyggere

Kommune før kommunalreformen: Aalborg Kommune

Vesterkærrets Skole ligger i Aalborg Vestby der fortrinsvis består af etagebyggerier og parcelhuse, og elevgruppen beskrives af skolen som sammensat på tværs af sociale lag. Skolen er bygget i 1953 og huser forholdsvis mange elever som kommer fra delte familier. Ca. 10 % af eleverne er tosprogede. Et særligt kendetegn ved Vesterkærrets Skole er at udviklingen af en pædagogisk rummelighed har været et omdrejningspunkt for skolen gennem nogle år. Det har drejet sig om at udvikle skolens støttecenter til et kompetencecenter og at udvikle nye arbejds- og samarbejdsformer samt tiltag i skolens specialpædagogiske bistand.

Aalborg Kommune har gennem flere år haft fokus på rummelighed, og der er i det samlede skolevæsen igangsat et projekt ud fra en skolepolitisk vision og målsætning om at øge rummeligheden i kommunens skoler. Af visionen fremgår det "at distriktets børn skal gå i distriktets skole som er i stand til at imødekomme alle børns behov". Formålet med rummelighedsindsatsen er "at man bliver i stand til på distriktsskolen at undervise flere af de elever, der i dag henvises til specialpædagogiske bistand uden for klassen/skolen".

Organisering af undervisningen

Vesterkærrets Skole er afdelingsopdelt, og i hver afdeling arbejder man i årgangsteam. På skolen har der gennem en årrække været en del forandringer. I de senere år har skolen oplevet en stor udskiftning i lærerkollegiet, og en del af lærerne på skolen er nyuddannede. I indskolingen er der som noget nyt blevet indrettet fleksible læringsmiljøer med mulighed for at inddrage bærbare computere. Dette giver mulighed for at danne fleksible arbejdspladser og rum der er tilpasset elevernes behov. På mellemtrinnet og i udskolingen har man endnu ikke indrettet tilsvarende miljøer.

I hver afdeling – også DUS (som er skolens SFO) – arbejder man ud fra en række konkrete mål og hovedfokuspunkter som særligt fokuserer på den elevgruppe afdelingen rummer. Fx er målet i indskolingen at etablere en god og tryk skolestart, og man har sat særligt fokus på at udvikle fælles dokumentations- og evalueringsformer. Derfor arbejder man på nuværende tidspunkt med portfoliomethoden. På mellemtrinnet og i udskolingen har man egne mål og hovedfokuspunkter.

Skolens specialpædagogiske praksis

Gennem årene har skolen udviklet sin specialpædagogiske praksis, og senest er der blevet etableret et kompetencecenter som er blevet synonymt med skolens specialpædagogiske bistand. Tidligere skulle en lærer der konstaterede et særligt behov hos en elev, henvende sig til skolelederen og her drøfte mulige tiltag. Nu er dette ansvar placeret i kompetencecenteret. Ud over selve etableringen af kompetencecenteret arbejdes der med en pulje af midler til skolens specialpædagogiske bistand kaldet "rummelighedspuljen" som PPR fordeler til skolen. Denne pulje administreres gennem kompetencecenteret.

Lærerne beskriver i selvevalueringsrapporten den specialpædagogiske bistand som en særlig ressource, altså som nogle midler, timer og tiltag som kompetencecenteret administrerer. I kompetencecenteret varetages al planlægning, koordinering og gennemførelse af indsatser i forhold til elever med særlige behov. Arbejdet i kompetencecenteret varetages af en gruppe på ni lærere der ud over timerne i kompetencecenteret hver især har en primær tilknytning til en afdeling på skolen – og dermed til den almindelige undervisning. Endvidere er tre personer fra DUS (SFO-ordningen) også tilknyttet kompetencecenteret. Pædagogerne arbejder især med AKT-problematikker i indskolingen.

Kompetencecenteret har i beskrivelsen af sin virksomhed især lagt vægt på at begreber som nærhed, integration, mindste indgreb og rummelighed skal kendetegne den specialpædagogiske bistand på Vesterkærrets Skole. Når denne forståelse skal omsættes i praksis, betyder det at kompetencecenterets støtte skal tage udgangspunkt i elevens årsplan og dermed elevens aktuelle arbejde i klassen. Et andet kendetegn er skolens fokus på at eleven skal blive i sit eget læringsmiljø, i klassen, og altså som hovedregel ikke bør tages ud af undervisningen for at modtage ekstra støtte. Støtten skal fortrinsvis gives som forebyggende og foregribende indsatser og kunne planlægges fleksibelt, dvs. at kompetencecenteret skal kunne støtte der hvor behovene er, og på de tidspunkter hvor der er behov.

Indhold i den specialpædagogiske praksis

Udgangspunktet for arbejdet med den specialpædagogiske bistand er at arbejde med eleven i den almindelige undervisning. Der er især fokus på forebyggende og foregribende indsatser i indskolingen hvilket i praksis betyder at ressourcerne anvendes bredt til alle elever i denne fase. I børnehaveklassen gives støtten især i forhold til motorik og sproglig opmærksomhed. Den gives også især til tidlig læsehjælp i 1. klasse eller til støtte i læsekursusforløb i 2. og 3. klasse. Indsatserne foregår i klassen og er indarbejdet i de forskellige årganges årsplaner. Derudover gives der støtte til enkelte elever i læsning over en længere periode. De specialpædagogiske aktiviteter på mellemtrinnet og i udskolingen har hovedsageligt et fagligt sigte og omfatter kurser i læsning, sprogfag og matematik. Disse kurser holdes typisk uden for klasesammenhængen hvor eleverne tages ud til ekstra undervisning. Derudover gives der ligesom i indskolingen ekstra støtte til enkelte elever med særlige behov på mellemtrinnet og i udskolingen. Der er tildelt en mindre mængde timer fra kompetencecenteret til de ældste elever end til eleverne på mellemtrinnet og i indskolingen. En del af disse timer til de ældste elever går til AKT-støtte til både klasser og enkelte elever samt til skolens tilbud til de ældste tosprogede elever.

Ud over at støtte eleverne gennem den almindelige undervisning vil kompetencecenteret gerne på sigt kunne indgå i sparring og rådgivningsammenhænge i forhold til kollegerne på skolen omkring elever med særlige behov. Lærerne fra kompetencecenteret beskriver i selvevalueringsrapporten at centeret på sigt skal udvikle sig til et center for videnudvikling på skolen.

Skolen anvender en del ressourcer til AKT både som forebyggende aktiviteter i indskolingen og som støtte til enkelte elever og hele klasser både i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. Både ledelsen og lærerne nævner at AKT-vanskeligheder fylder meget i hverdagen, og det skyldes ikke mindst at der på skolen er en del udadreagerende elever. Det nævnes i selvevalueringsrapporten at man især på mellemtrinnet oplever et markant behov for AKT-støtte, og lærere og skoleledelse peger på at ressourcerne til AKT muligvis burde øges i forhold til dette trin. Principielt ønsker man gennem kompetencecenteret at bruge midlerne til AKT forebyggende, fx gennem forebyggende og foregribende tiltag i klassen og med klasseteamet og klasselæreren som primus motor i samarbejde med sparring fra Kompetencecenteret. Men uanset de principielle overvejelser er skolens aktuelle praksis at AKT i høj grad bruges som en form for ambulancetjeneste i forhold til klasser og elever med store vanskeligheder både på mellemtrinnet og i udskolingen.

Prioritering af den specialpædagogiske indsats

I sammenhæng med Aalborg Kommunes fokus på rummelighed anbefalede man fra PPR's side at nytænke hele området for den specialpædagogiske bistand og indføre en ny praksis, bl.a. i forhold til fordelingen af ressourcer. Det er baggrunden for at kommunen i dag tildeler den tidligere specialundervisningsressource og ressourcen til skolernes sprogcentre som en samlet rummelighedspulje til skolernes kompetencecentre. Det betyder for Vesterkærets Skole at det er kompetencecenteret som forvalter alle skolens ressourcer til den specialpædagogiske bistand, og hvor ressourcerne gives som led i den almindelige undervisning.

Man har valgt at fordele rummelighedspuljens ressourcer ud fra et grundlæggende princip om selvforvaltning. Det betyder at kompetencecenteret har ansvaret for at fordele ressourcerne til den specialpædagogiske bistand i tæt samarbejde med skolens afdelinger og de forskellige årgangsteam. Ledelsen betegner dette som et vigtigt led i en decentral beslutningsproces og opfatter selvforvaltningen som en styrke fordi man lægger vægt på medindflydelse på skolen.

Man arbejder stadig på at integrere det nye system for ressourcetildeling til den specialpædagogiske bistand på skolen, og at det ikke endnu har fundet sin endelige form, kan ses ved at lærere og ledelse flere gange har været nødsaget til at prioritere anderledes end planlagt på grund af pludseligt opståede behov for fx massiv ekstra AKT-støtte til enkelte elever. Den samlede tildeling til kompetencecenteret består af en pulje timer der gives i forhold til elevtallet, samt en ekstra tildeling fra PPR. Ressourcerne fordeles på indskoling, mellemtrin og udskoling således at ca. 45 % af midlerne går til indskolingen, ca. 35 % går til mellemtrinnet, og ca. 20 % af midlerne går til udskolingen.

Sammenhæng mellem den almindelige undervisning og den specialpædagogiske praksis

På Vesterkærrets Skole er der tale om flydende grænser mellem den specialpædagogiske bistand og den almindelige undervisning. Tidligere forbandt man skolens specialpædagogiske bistand med et én til én-princip hvor én speciallærer arbejdede med én elev ad gangen. Men efter at kompetencecenteret er etableret, kommer personalet fra kompetencecenteret i højere grad ud i klasserne og medvirker til at finde løsninger på problemstillinger. Skoleledelsen peger ved besøget på skolen på at det kan tages som et udtryk for at specialpædagogikken er kommet ind i normalundervisningen. Det betyder bl.a. at en stor del af elevernes behov nu kan klares i klassen. Lærerne fra kompetencecenteret giver ligeledes udtryk for at man nu søger at imødekomme børns behov ved at tilpasse den almindelige undervisning, og at den specialpædagogiske bistand er på vej til at blive en mere direkte og aktiv del af den almindelige undervisning. Andre lærere nævner at skellet mellem almindelig undervisning og den specialpædagogiske bistand blev mere flydende da skolen begyndte at rumme flere elever end man tidligere havde gjort. Rummeligheden har efter disse læreres mening ført flere forandringer med sig. Det har skabt behov for større differentiering af den almindelige undervisning og for et tættere samarbejde med kompetencecenteret.

Ledelsen giver i sin selvevalueringsrapport udtryk for at skolen på trods af sit omdømme i kommunen som rummelig efterhånden har nået grænsen for hvad den kan rumme. Dette understøttes af udsagn fra flere af lærerne på besøget. Især i udskolingen beskrives rummeligheden som en stor udfordring. Det skyldes bl.a. at større faglige krav og eksamener på dette tidspunkt udgør en ekstra udfordring for visse elever. Lærerne giver dog også udtryk for at det typisk ikke er de faglige vanskeligheder der volder problemer, men at det i højere grad er socioemotionelle problemstillinger som er særligt krævende.

Samarbejdet om den specialpædagogiske bistand

Kompetencecenteret fungerer som skolens forum for opgavefordeling og ressourcefordeling af de specialpædagogiske midler. Mellem kompetencecenteret og afdelingerne har man etableret et koordinationsudvalg – kaldet K-udvalget – som overordnet koordinerer aktiviteterne på skolen. Der holdes desuden årlige klassekonferencer med deltagelse af ledelse, psykolog, kompetencecenterpersonalet og klasseteamet af lærere. Lærerne i den almindelige undervisning er glade for kompetencecenteret og giver udtryk for at få hurtige tilbagemeldinger på ønsker og spørgsmål. Men lærerne giver også udtryk for at man ikke i særlig grad drøfter spørgsmål om AKT-vanskeligheder med lærere fra kompetencecenteret. Derimod er sådanne vanskeligheder snarere noget man taler med sine nære kolleger om, fx i årgangsteamet.

Ud over initiativet om kompetencecenteret og et rummelighedsfokus har man fra kommunens side besluttet at alle skoler skal oprette såkaldte trivselsgrupper og skoleteam i PPR-regi. Begge mødefora muliggør drøftelse mellem lærere, skoleledelse og repræsentanter fra socialforvaltning

og PPR i forhold til enkelte elever med særlige behov. Skolens samarbejde med PPR beskrives følgende som meget frugtbar. Samarbejdet er med tiden blevet markant bedre, og skolen er særligt glad for psykologens sparring og input. Der er to medarbejdere fra PPR, hvoraf én er psykolog og en anden socialrådgiver, som hver har én fast dag om ugen på skolen. Den direkte sparring kombineret med at kompetencecenteret hurtigt kan kommunikere med PPR om tiltag for elever, betyder at støtten fra kommunen på dette punkt opleves som god.

Under besøget betegnede lærerne dog også samarbejdet, herunder kommunikationen, med kommunens sociale myndigheder som dårligt og tungt da de fx ofte må vente meget længe på at få tilbagemeldinger på indstillinger fra socialforvaltningen.

Appendiks A

Kommissorium

Evaluering af specialundervisning i folkeskolen

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har med sin handlingsplan for 2006 besluttet at evaluere folkeskolens specialundervisning i dens samspil med normalundervisningen. Dette kommissorium gør rede for evalueringens formål, organisering og metode.

Baggrund for evalueringen

Specialundervisning, dvs. tilbud til elever med særlige behov, har i en årrække været et område i vækst. Det gælder både indsatsen, bevågenheden og ressourcetilbruget. Således pegede en undersøgelse fra 2000 der blev gennemført af Kommunernes Landsforening, på at specialundervisning på daværende tidspunkt udgjorde knap 20 % af de samlede nettodriftsudgifter til folkeskolen, og at meget tydede på at dette var en stigning i forhold til tidligere.

I dag arbejder mange skoler og kommuner på at udvikle deres specialundervisningstilbud så det spiller bedre sammen med normalundervisningen. Flere undersøgelser viser at en del skoler har bevæget sig væk fra de traditionelle procedurer for hvordan specialundervisning bliver tilrettelagt. Frem for at skolerne henviser eleverne til specialundervisning, tildeler de i stigende grad ekstra ressourcer til enkelte elever eller klasser uden at registrere det som specialundervisning. Det falder i tråd med den udvikling der er sket de seneste år, også på lovgivningsniveau. Her signalerer den nye bekendtgørelse om specialundervisning en ambition om at undervisningen af elever med særlige behov organiseres og tilrettelægges så eleven kan blive i eller i nærheden af klassen. Udviklingen kan ses som et udtryk for det voksende generelle fokus på at folkeskolen skal være mere pædagogisk rummelig og også omfatte de elever der stiller andre og større krav til den faglige og pædagogiske indsats end andre. Men det skaber også nye udfordringer for både special- og normalundervisningen.

Det er vigtigt at være opmærksom på at der ikke er tale om en parallel udvikling i alle landets kommuner. Tværtimod tyder større og landsdækkende undersøgelser på at kommunerne har

meget forskellige retningslinjer for hvordan de henviser til, organiserer og gennemfører specialundervisning eller tilbud til elever med særlige behov.

Formål

Formålet med evalueringen er at vurdere hvordan specialundervisningen i dens sammenhæng med normalundervisningen bidrager til at kvalificere og sikre den samlede undervisning på den enkelte skole, og hvordan den medvirker til elevernes alsidige udvikling.

Evalueringen skal derfor belyse hvordan kommunerne og skolerne konkret organiserer og tilrettelægger specialundervisningstilbuddet. Evalueringen fokuserer særligt på specialundervisningens sammenhænge med og betydning for normalundervisningen.

Evalueringen vil med udgangspunkt i formålet belyse følgende temaer:

- Kommunernes mål for samt organisering og prioritering af specialundervisningsområdet. Hvilke principper og procedurer for visitation til specialundervisning er der i kommunerne, og hvordan udmøntes de på skolerne?
- Skolernes organisering og tilrettelæggelse af tilbud til elever med særlige behov. Hvilke ressourcer afsætter skolerne til specialundervisning, hvordan spiller specialundervisningen sammen med normalundervisningen på skolen, og hvad betyder det for udmøntningen af en "forebyggende, foregribende og/eller indgribende indsats" (jf. *Vejledning for PPR*)?
- Skolernes udmøntning af begreberne "faglighed" og "rummelighed" i normal- og specialundervisningen. Hvilken funktion har faglige mål (herunder de fælles trinmål) i identificeringen af behov for og valg af indsats over for elever med særlige behov? Og hvilken rolle spiller begrebet "rummelighed" for sammenhængen mellem og organiseringen af normal- og specialundervisning?
- Skolernes arbejde med evaluering. Hvilken rolle spiller skolernes arbejde med at opstille mål for og løbende evaluere undervisningen når skolerne skal identificere elever med særlige behov og give tilbud til dem? Og hvordan arbejder skolerne med at opstille mål for, evaluere og følge op på effekterne af specialundervisningsforløb?
- Samarbejdet mellem forskellige aktører og interessenter i arbejdet med at identificere elever med særlige behov og gennemføre tilbud til dem. Hvordan er samarbejdet mellem de forskellige faggrupper på skolerne, skolernes samarbejde med PPR og andre kommunale tilbud, og hvilken kontakt er der mellem skoler og forældre til børn med særlige behov?

Afgrænsning af begrebet specialundervisning

Specialundervisning omfatter i denne evaluering den såkaldt almindelige specialundervisning og den specialpædagogiske indsats skolerne gennemfører (jf. folkeskolelovens § 20). Evalueringen beskæftiger sig kun med den specialundervisning og anden specialpædagogiske indsats skolerne selv iværksætter og gennemfører på skolen.

Evalueringsområde

EVA har udvalgt seks skoler til at deltage i evalueringen ud fra kriterier om hvor mange elever skolen henviser til specialundervisning, forskelle i kommunestørrelsen og skolernes geografiske spredning.

De seks skoler er:

- Bække Skole, Vejen
- Ellemarksskolen, Køge
- Højboskolen, Hørning
- Skansevejens Skole, Fredericia
- Tølløse Centralskole, Tølløse
- Vesterkærrets Skole, Aalborg.

Evalueringsens organisering

Evalueringsgruppe

EVA nedsætter en ekstern evalueringsgruppe der består af faglige eksperter på området. Evalueringsgruppen er ansvarlig for evalueringens vurderinger og anbefalinger.

Evalueringsgruppen sammensættes så medlemmerne samlet har indsigt i og erfaring fra følgende områder:

- undervisning af elever med almene og særlige undervisningsbehov
- forskning og efter- og videreuddannelse i undervisning af elever med særlige undervisningsbehov
- pædagogisk-psykologiske vurderinger og udvikling af tilbud til børn med særlige behov
- organisatoriske og institutionelle rammer for undervisning og ledelse
- undervisning af elever med særlige undervisningsbehov i et andet nordisk land.

EVA nedsætter desuden en projektgruppe der skal sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Den har desuden det praktiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og udarbejder en rapport om evalueringen.

Dokumentation og metode

Evalueringen bygger på forskellige typer data fra flere kilder. Det sker for at evalueringen kan belyse temaerne fra flere forskellige vinkler, og for at sikre at den dokumentation som evalueringsgruppen bygger sine konklusioner og anbefalinger på, er troværdig. Dokumentationen udgøres af litteraturstudier, redegørelser fra kommunale forvaltninger, selvevalueringer fra skoler, besøg på skolerne og indsamling af yderligere data i form af kvantitative og kvalitative undersøgelser.

Forundersøgelse

Projektgruppen har gennemført studier af det centrale lovgrundlag og af litteratur om området. Gruppen har desuden gennemført interview med nøglepersoner på området og deltaget i seminarer og konferencer om udvikling af specialundervisning i folkeskolen og om virkningen af forskellige tiltag. Litteraturstudierne, interviewene mv. har til formål at fastlægge relevante temaer og problemstillinger for evalueringen.

Selvevaluering

Der gennemføres selvevaluering på de seks skoler der deltager i evalueringen. Selvevalueringerne skal gennemføres af en selvevalueringsgruppe af lærere der repræsenterer både skolens specialundervisere og lærere fra den almene undervisning i skolens indskoling, mellemtrin og overbygning. Lærere fra specialklasser indgår ikke i gruppen. Selvevalueringen skal resultere i en selvevalueringsrapport der beskriver praksis og diskuterer styrker og svagheder.

Skolens ledelse vil blive bedt om at udarbejde en særskilt del af selvevalueringen. Endvidere vil repræsentanter for det kommunale niveau blive bedt om at udarbejde en redegørelse for faktorer af betydning for samspillet mellem normal- og specialundervisning i kommunen.

Selvevalueringerne og redegørelserne gennemføres på baggrund af en vejledning fra EVA.

Besøg og interview

Efter at skolerne har selvevalueret, besøger medlemmer af evalueringsgruppen og projektgruppen skolerne for at interviewe selvevalueringsgruppen, andre lærere fra skolen, skolens ledelse og relevante repræsentanter for det kommunale niveau.

Undersøgelser

Der gennemføres to undersøgelser: En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse der gennemføres som en stikprøveundersøgelse blandt lærere i den normale undervisning, skal belyse samspillet mellem normal- og specialundervisning i skolens indskoling, mellemtrin og overbygning. Spørgeskemaundersøgelsen skal både levere selvstændig dokumentation og perspektivere den information som selvevalueringer, besøg og andre, mere kvalitative data formidler.

Der gennemføres desuden en interviewundersøgelse blandt forældre til elever der modtager specialundervisning. Denne undersøgelse gennemføres som fokusgruppeinterview og har til formål at belyse evalueringens tema ud fra en forældresynsvinkel og at anskue sammenhængen mellem normal- og specialundervisningen i lyset af oplevede forløb med identificering af, visitation til og gennemførelse af tilbud til børn med særlige behov. Fokusgrupperne sammensættes så forældre til elever i både indskoling, mellemtrin og overbygning er repræsenteret.

Høring

Evalueringsrapporten sendes i skriftlig høring på de selvevaluerende skoler. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette eventuelle faktuelle fejl og kommentere evalueringens forløb, metode og resultater. Efter høringen offentliggør EVA den endelige evalueringsrapport med evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger.

Appendiks B

Evalueringsgruppens medlemmer

Lisbet Fehrenkamp

Lisbet Fehrenkamp er uddannet folkeskolelærer med speciale C og er PD i specialpædagogik. Hun har været ansat som specialundervisningskoordinator, AKT-vejleder, speciallærer og lærer ved Heibergskolen siden 2002. Hun har været ansvarlig for opbygningen af skolens specialpædagogiske bistand idet skolen er en ny skole i Københavns Kommune fra 2001. Ud over et stort praksiskendskab til elever i særlige behov fra sit daglige virke på Heibergskolen har hun i en årrække undervist dyslektiske elever i en specialklasse på Hellig Kors Skole på Nørrebro i København.

Ole Kyed

Ole Kyed er uddannet lærer fra Haslev Seminarium, cand.pæd.psyk. fra Danmarks Lærerhøjskole og er autoriseret psykolog med specialistgodkendelse i samfundspsykologi, pædagogisk psykologi og psykoterapi. Han er souschef ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i Lyngby-Taarbæk Kommune og har været det siden 1980. Tidligere har han været udsendt af Danida som lærer til Ceylon (Sri Lanka), arbejdet som lærer i folkeskolen og som psykolog ved PPR i Brøndby Kommune. Han har været medlem af bestyrelsen i Pædagogiske Psykologers Forening og medlem af UNICEF Danmarks bestyrelse, hvor han var formand i perioden 1998-2006. Han er medlem af Børnerådet.

Søren Langager

Søren Langager er uddannet cand.mag. og arbejder som lektor ved Institut for Pædagogisk Sociologi på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, hvor han er leder af universitetets forskningsprogram i socialpædagogik. Netop specialpædagogik og socialpædagogik med særligt henblik på grundlagsproblematikker i et samfundsmæssigt udviklingsperspektiv har været prioriterede forskningsområder op gennem 1990'erne ved den daværende Danmarks Lærerhøjskole og siden år 2000 på DPU. I tilknytning til forskningen har han været engageret i ud-

vikling af og undervisning på bl.a. speciallæreruddannelsen på DLH i 1990'erne og underviser i dag på DPU's masteruddannelser i specialpædagogik og socialpædagogik.

Palle Lund (formand for evalueringsgruppen)

Palle Lund er uddannet cand.rer.soc. fra Odense Universitet. Han er direktør i Servicestyrelsen under Socialministeriet og har været det siden 2006. Tidligere har han været ansat ved Fyns Amt, først som fuldmægtig i Centralforvaltningen, dernæst i Social- og Sundhedsforvaltningen som først kontorchef og siden forvaltningschef. Efterfølgende var han ansat som direktør for sundhedsområdet, og i 1997-2006 var han direktør i Vejle Amt. Derudover var han i 2006 medlem af direktionen i Region Midtjylland med særligt ansvar for regional udvikling.

Inger Tinglev

Inger Tinglev er uddannet lærer og specialpædagog og er derudover fil.mag. i svensk og engelsk, fil.mag. i pædagogik med særligt henblik på specialpædagogik og er fil.dr. i pædagogisk arbejde. Hun har de seneste to år arbejdet som undervisningsråd på Skolverket i Stockholm. Før det arbejdede hun ti år som lektor på læreruddannelsen ved Umeå Universitet med fokus på specialpædagoguddannelsen og i en årrække som lærer primært i svensk og engelsk i voksenundervisningen, men også en kort tid som speciallærer.

Appendiks C

Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i december 2006. Kommissoriet gør rede for evalueringens formål, organisering og metode og findes i appendiks B.

Evalueringen bygger på forskellige datakilder til dokumentation. Dette appendiks gennemgår de enkelte dele af det dokumentationsmateriale som rapporten er skrevet på baggrund af. Dokumentationen til denne rapport består af:

- Selvevalueringsrapporter udarbejdet af en lærergruppe på de seks skoler
- Selvevalueringsrapporter udarbejdet af ledelsen på de seks skoler
- Redegørelser fra de seks kommuner
- En spørgeskemaundersøgelse blandt klasselærere i hele Danmark foretaget af Epinion
- En række dybdeinterview med forældre til børn der har modtaget specialundervisning i folkeskolen foretaget af Gad's Research & Reflexions
- Referater fra besøg på de involverede skoler og kommuner hvor evaluerings- og projektgruppen mødtes med de selvevaluerende lærere, en gruppe andre lærere, skolens ledelse, og kommunale repræsentanter.

Selvevaluering

På hver af de seks deltagende skoler har en gruppe af lærere samt skolens ledelse udarbejdet hver deres selvevalueringsrapport. Selvevalueringsrapporterne blev udarbejdet på baggrund af en vejledning fra EVA, og arbejdet fandt sted i perioden fra starten af februar til slutningen af marts 2007. Selvevalueringsrapporterne spiller en central rolle i dokumentationsmaterialet da skolerne her gives mulighed for at reflektere over og beskrive hvordan de arbejder med den specialpædagogiske bistand og specialundervisningen på skolen. Samtidig er selvevalueringerne ud over et vigtigt element i dataindsamlingen et afsæt for at de involverede skoler kan udvikle egen praksis.

Lærergrupperne indledte arbejdet med selvevalueringsrapporterne på et seminar som EVA afholdt over to dage hvor grupperne diskuterede og arbejdede med de forskellige temaer. EVA anbefalede skolerne at sammensætte deres lærergruppe med 5-6 lærere så den repræsenterede både skolens specialundervisningspersonale og lærere fra indskoling, mellemtrinnet og udskoling, og alle skolerne valgte at følge denne anbefaling. Samtlige lærergrupper var tilfredse med muligheden for at indlede processen på et koncentreret seminar, da tilsvarende frirum til refleksion var svært at finde i dagligdagen.

Kommunale redegørelser

De seks deltagende kommuner blev bedt om at udvælge repræsentanter fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og den kommunale skoleforvaltning, fx konsulenten for specialundervisningsområdet til at udarbejde en mindre redegørelse på baggrund af en række spørgsmål fra EVA. Disse spørgsmål omfattede forhold omkring de kommunale mål for, prioriteringer af ressourcer til og viden om skolernes arbejde med den specialpædagogiske bistand. Arbejdet med disse redegørelser blev udført parallelt med skolernes selvevalueringsproces. De endelige redegørelser fra de seks kommuner varierer en del i form og i hvor præcist de forholder sig til EVA's spørgsmål. For flere af kommunernes vedkommende lå evalueringen endvidere i en brydningstid hvor kommunal praksis på området som følge af kommunale sammenlægninger og strukturreformen var under forandring.

Besøg

I maj 2007 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de seks skoler og forvaltninger der deltager i evalueringen. Evalueringsgruppen og projektgruppen gennemførte separate interview med de to grupper der havde selvevalueret, dvs. lærerne og ledelsen. Desuden mødte evalueringsgruppen og projektgruppen en gruppe af andre lærere der underviser på skolens forskellige trin, samt en eller flere pædagoger fra SFO. I forlængelse af hvert skolebesøg gennemførte evalueringsgruppen og projektgruppen endvidere et interview med de repræsentanter fra det kommunale niveau der havde udarbejdet kommunens redegørelse.

Besøgene fulgte en overordnet spørgeramme, men hvert interview blev suppleret af mange konkrete kommune- og skolespecifikke spørgsmål. Besøgene og møderne med ledelse, lærere, pædagoger og forvaltningsrepræsentanter er en vigtig del af evalueringen i forhold til at supplere og nuancere selvevalueringsrapporterne og de kommunale redegørelser. Endvidere er besøgene med til at give en mere dybdegående forståelse af praksis samt et bredere og mere nuanceret perspektiv på arbejdet med specialpædagogisk bistand og specialundervisning på de seks skoler.

Under hvert besøg blev der taget grundige referater som gengiver diskussioner og udsagn fra interviewpersonerne. Referaterne indgår som del af det samlede dokumentationsmateriale.

Supplerende undersøgelser

Forældreundersøgelsen

I april-maj 2007 gennemførte konsulentfirmaet Gad's Research & Reflexions A/S i samarbejde med EVA en interviewundersøgelse blandt forældre til børn der modtager ekstra støtte i folkeskolen. Formålet med forældreundersøgelsen var at belyse samarbejdet mellem skole og forældre til børn med særlige behov, og dermed tilføre evalueringen et forældreperspektiv.

Undersøgelsen bestod af en række dybdeinterview med forældre hvis børn modtager eller har modtaget ekstra støtte i skolen. Valget faldt på dybdeinterview som kilde til dataindsamling ud fra den betragtning at børns vanskeligheder i skolen kan være et ømtåleligt emne som er svært at diskutere i et større forum. Dybdeinterviewene beskrives af Gad's Research & Reflexions A/S som hensigtsmæssige da de gav et værdifuldt indblik i personlige oplevelser med folkeskolens faglige specialundervisning.

Rekrutteringen af deltagere foregik i første omgang gennem to af evalueringens skoler der formidlede breve til relevante forældre. Forældrene skulle derefter selv henvende sig for at sikre en vilkårlig rekruttering. På grund af manglende henvendelser rykkede skolelederne på de to skoler for svar, inden en tredje af evalueringens skoler blev inddraget. På trods af denne ekstra indsats endte antallet af deltagende familier på 10 frem for 12, som var den oprindelige målsætning. 2 ud af 10 familier har 2 børn der modtager eller har modtaget ekstra støtte. Derfor er det forældre til alt 12 børn hvoraf de 9 er drenge og 3 er piger, der er involveret i undersøgelsen. Børnene fordeler sig fra 1.- 7. klassestrin.

GAD peger på at den ønskede spredning af børn med henholdsvis faglige og socioemotionelle behov ikke er opnået, og at kun et enkelt forældrepar nævner deres barns socio-emotionelle vanskeligheder. Den kvalitative undersøgelse afdækker derfor ikke forældrenes oplevelse af skolernes arbejde med socioemotionelle vanskeligheder. Endvidere er en vilkårlig rekruttering af forældre ikke sikret idet skolelederne blev inddraget til at rykke for svar. Den svære rekruttering af forældre kan skyldes dels at emnet er tabu, dels at forældrenes viden om området er begrænset. Sidstnævnte indtryk var gennemgående for flere af GAD's interview.

Samlet set bør der tages flere forbehold i forhold til undersøgelsen. Det er overvejende det faglige aspekt af den ekstra støtte der bliver belyst, og ikke børn med socioemotionelle behov. Endvidere har den svære rekrutteringsproces med inddragelse af skolelederne i anden omgang betydet at de interviewede forældre ikke kan siges at være helt tilfældigt udvalgt. Ud over disse forbehold vurderer Gad's Research & Reflexions A/S at interviewene giver et indgående indblik i personlige beretninger og oplevelser om folkeskolens specialundervisning, og undersøgelse bidrager derfor positivt til evalueringens samlede forståelse af emnet. Netop på grund af den begrænsede udsi-

gelseskraft for hele det specialpædagogiske genstandsfelt har EVA dog valgt at anvende undersøgelsens resultater i begrænset omfang.

Klasselærerundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere blev gennemført i april og maj 2007 af Epinion A/S. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærere er at undersøge evalueringens tema blandt et repræsentativt udsnit af klasselærere i folkeskolens indskoling, mellemtrin og udskoling. Undersøgelsen skal desuden bl.a. afdække hvilke vilkår og udfordringer klasselærere i den almindelige undervisning oplever i forhold til dels at identificere børn med særlige behov, dels enten at rumme dem inden for den almindelige undervisning eller henvise dem til tilbud uden for denne.

Som støtte og input til udarbejdelsen af spørgeskemaet blev der afholdt en workshop med deltagelse af klasselærere og skoleledere, og spørgeskemaet gennemgik senere hen en telefonisk og en skriftlig pilottest.

Rekrutteringen til undersøgelsen foregik ved et informationsbrev fulgt op af telefonisk henvendelse til en lang række skoleledere hvis skoler var blevet udvalgt tilfældigt inden for ni segmenter af små, mellemstore og store skoler i små, mellemstore og store kommuner. Af disse indvilgede i alt 192 skoleledere i at deltage i undersøgelsen. Skolelederne fik tilsendt et antal spørgeskemaer med posten som de skulle distribuere til skolens klasselærere i A-sporet. Epinion beskriver at man tidligere har haft gode erfaringer med netop denne rekrutteringsmetode, og at Epinion derfor forventede en svarprocent på ca. 60 %. Den endelige stikprøve består af 703 svar fra i alt 165 skoler. Spørgeskemaet blev i alt udsendt til 1.537 klasselærere hvilket giver en svarprocent på 46 % fordelt på i alt 86 % af de kontaktede skoler. For at hæve svarprocenten blev der foretaget en skriftlig og tre telefoniske opfølgninger, og lærerne havde også mulighed for at besvare spørgeskemaet elektronisk. Ifølge Epinion skyldes den lave svarprocent sandsynligvis at emnet specialundervisning ikke opleves som lige vedkommende for alle klasselærere hvorfor flere af dem formentlig har valgt ikke at deltage i undersøgelsen. Epinion peger på at denne forklaring understøttes af den relative store andel af klasselærere der har svaret "Ved ikke" til flere spørgsmål i spørgeskemaet.

At have en mindre stikprøve resulterer altid en større statistisk usikkerhed i en undersøgelse, men Epinion vurderer at differencen i den statistiske usikkerhed er beskeden sammenlignet med den oprindelige forventede svarprocent på 60 %. Differencen mellem en svarprocent på 46 og 60 % svinger fra 0,2 ved en svarandel på 5/95 til 0,5 ved en svarandel på 50/50. Stikprøven er endvidere undersøgt for forskellige fejlkilder og systematisk bortfald hvoraf der ikke er nogen åbenbare eksempler. Stikprøven er pænt fordelt mellem alle folkeskolens klassetrin med ca. 10 % i hver og endvidere ligeligt fordelt mellem både forskellige skole- og kommunestørrelser. Det tyder dermed

ikke på at der er systematisk underrepræsentation på disse felter i stikprøven, og Epiinion vurderer derfor at stikprøven er repræsentativ og kan generaliseres til den samlede population af klasselærere. Undersøgelsen giver med andre ord et validt og repræsentativt billede af klasselærernes holdning og viden om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i folkeskolen, og indgår derfor som en central datakilde for denne evaluering.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut offentliggør løbende evalueringsrapporter, undersøgelser, foldere mv. om emner der ligger inden for instituttets arbejdsfelt: evaluering og kvalitetsudvikling af undervisning og uddannelse på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Instituttet gennemfører både projekter af egen drift og som indtægtsdækket virksomhed, dvs. hvor en rekvirent betaler EVA for at påtage sig opgaven.

Her finder du EVA's udgivelser

Alle EVA's udgivelser kan læses og downloades på instituttets hjemmeside, www.eva.dk. Trykte eksemplarer kan bestilles gennem din lokale boghandel eller ved at sende en e-mail til Nordisk Bog Center på adressen ekspedition@nbcas.dk med følgende oplysninger:

- Udgivelsens titel og ISBN
- Dit navn og adresse
- Evt. navnet på din institution og dens EAN.

Rapporter om rekvirerede projekter vil dog typisk ikke kunne købes i trykt form, men kun kunne hentes på EVA's hjemmeside.

Priser

En evalueringsrapport koster typisk 30 eller 40 kr. Hertil skal ved bestilling hos Nordisk Bog Center lægges et gebyr, mens bestillinger hos boghandleren er gebyrfri.

Aktuelle rapporter

EVA's seneste udgivelse på dagtilbudsområdet;

- *Sprogvurderinger i dagtilbud - Erfaringer og perspektiver*, december 2007, ISBN 97-887-7958-432-7

EVA's seneste udgivelse på grundskoleområdet:

- *Undervisning af tosprogede elever*, oktober 2007, ISBN 978-87-7958-422-8

EVA's seneste udgivelse på ungdomsuddannelsesområdet:

- *Den naturvidenskabelige faggruppe og kvalitetsarbejde på hf*, juni 2007, ISBN 978-87-7958-397-9

EVA's seneste udgivelse på det videregående uddannelsesområde:

- *Sociologi og socialvidenskab*, juni 2007, ISBN 978-87-7958-366-5

EVA's seneste udgivelse på voksen- og efteruddannelsesområdet:

- *Diplomuddannelserne - Flexibilitet og gennemsigtighed*, november 2007, ISBN 978-87-7958-420-4
- *Grunduddannelse for voksne (GVU)*, oktober 2007, ISBN 978-87-7958-419-8

EVA's seneste tværgående udgivelser:

- *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*, februar 2007, ISBN 87-7958-360-1