

Jill Mehlbye

Specialundervisningselevs skolegang og tiden efter



AKF's publikationer forhandles gennem
boghandelen og AKF,
Nyropsgade 37, 1602 København V
Telefon: 43333400 eller Fax: 43333401
E-mail: akf@akf.dk
Internet <http://www.akf.dk>

© Copyright: 2008 AKF og forfatterne

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller
og citater er tilladt med tydelig kildeangivelse.
Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller
henviser til nærværende, bedes sendt til AKF.

© Copyright omslag: Phonowork. Lars Degnbol

Forlag: AKF
Isbn. nr.: 978-87-7509-841-5
I:\FORLAGET\JM\Specialundervisningselever\workingpaper.doc
Februar 2008(2)

AKF, Anvendt KommunalForskning

AKF har til formål at gennemføre
og formidle samfundsforskning af
relevans for det offentlige og især for
regioner og kommuner.

AKF's bestyrelse:

Adm. direktør Peter Gorm Hansen (formand), KL
Konst. adm. direktør Lone Christiansen, Danske Regioner
Afdelingschef Thorkil Juul, Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse
Fungerende afdelingschef Ib Valsborg, Finansministeriet
Afdelingschef Anders Lynge Madsen, Velfærdsministeriet
Kontorchef Helle Osmer Clausen, Beskæftigelsesministeriet
Kommunaldirektør Marius Ibsen, Gladsaxe Kommune
Professor Poul Erik Mouritzen, Syddansk Universitet
Professor Birgitte Sloth, Syddansk Universitet

AKF's ledelse:

Direktør Mette Wier
Administrationschef Per Schrøder
Forskningschef Thomas Bue Bjørner
Forskningschef Hans Hummelgaard
Programchef Olaf Rieper

Indhold

1	Resume og konklusion	5
1.1	Resume	5
1.2	Konklusion	7
2	Formål, problemstillinger og metoder	8
2.1	Formål	8
2.2	Problemstillinger	8
2.3	Metoder og datagrundlag	9
2.4	Undersøgelsens repræsentativitet	12
2.5	Lærernes beskrivelse af de 128 elever i undersøgelsen	13
3	De unge om specialundervisningen og deres skolegang	15
3.1	Introduktion	15
3.2	De unges oplevelse af undervisningen i specialklassen	16
3.3	De unges relationer i skolen	19
3.4	De unges hjemmesituation og deres fritid	21
3.5	På vej ud af skolen	23
3.6	Konklusion	25
4	Forældrene om specialundervisningen og de unges skolegang	26
4.1	Introduktion	26
4.2	Forældrene om baggrunden for iværksættelse af special-undervisningen	26
4.3	Forældrenes vurdering af, om deres barn har været glad for skolen	27
4.4	Forældrenes tilfredshed med undervisningen	28
4.5	Forældrenes støtte til børnenes skolegang	31
4.6	Forældrenes deltagelse i planlægningen af de unges fremtid	32
4.7	Konklusion	33
5	Besøgsinterview på 12 skoler	34
5.1	Introduktion	34
5.2	Beskrivelse af skolerne og eleverne	34
5.3	Lærerne - uddannelse og kompetencer	36
5.4	Visitation til specialundervisning	37
5.5	Undervisning i afgangsklasserne	41
5.6	Overgangen til uddannelse og beskæftigelse	44
5.7	Konklusion	46
6	De unge efter grundskolen	47
6.1	Introduktion	47
6.2	Hvor gik de unge hen?	47
6.3	Forløbet på den ny uddannelse/aktivitet	48
6.4	Konklusion	49
	Litteratur	51

Forord

Foreliggende working paper er første del af en undersøgelse gennemført af AKF om specialundervisningen i folkeskolen. Undersøgelsen er en del af det 4-årige forskningsprogram om "Specialpædagogiske indsatsformer og disses effekt", som gennemføres i samarbejde med DPU og som finansieres af det strategiske program for velfærdsforskning.

Den foreliggende undersøgelse omfatter 128 elever fra 25 forskellige specialskoler og folkeskoler med specialklasser rundt om i landet. Eleverne følges fra 9./10. skoleår og videre frem tre år efter, de har forladt grundskolen.

Undersøgelsen indledtes i begyndelsen af 2006 og afsluttes primo 2009.

Denne delrapport handler især om specialundervisningen i folkeskolen, herunder de unges opfattelse af specialundervisningen.

Næste delrapport, som forventes at foreligge i efteråret 2008, vil omhandle, hvordan det går de unge, efter at de har forladt skolen.

Den afsluttende rapport forventes at foreligge primo 2009.

Undersøgelsen er gennemført af docent Jill Mehlbye, forsker Morten Larsen, forsker Kristina Grünenberg samt studentermedarbejder Julie Bang, studentermedarbejder, studentermedarbejder Flemming Troels Jensen og studentermedarbejder Louise Schantz.

Working paperet er udarbejdet af Jill Mehlbye i samarbejde med Kristina Grünenberg og Flemming Troels Jensen

Jill Mehlbye

Januar 2008

1 Resume og konklusion

1.1 Resume

Baggrund, formål, metoder og datagrundlag

Knap 21.000 elever i folkeskolen modtager specialundervisning i specialskoler, i specialklasser eller som en del af den almindelige klasseundervisning, og tallet er stigende.

Selv om der er så mange børn, der modtager specialundervisning, ved vi meget lidt om, hvordan denne specialundervisning fungerer og med hvilken effekt. Det er noget, AKF nu er i gang med at undersøge.

I efteråret 2005 indledtes undersøgelsen af, hvordan det går specialundervisningselever, der har modtaget specialundervisning det meste af deres skolegang, og som fortsat modtager specialundervisning i specialskole eller specialklasse i 9./10. skoleår. Undersøgelsen omfatter 128 unge i specialskoler og specialklasser, som i henholdsvis 2006 og 2007 forlod folkeskolens afgangsklasser. Alle de unge følges frem til foråret 2009.

Formålet med undersøgelsen er dels at undersøge, hvilket udbytte eleverne har fået af den specialundervisning, de har modtaget, dels at undersøge, hvordan det går eleverne efter afsluttet skolegang. Undersøgelsesmetoder er spørgeskemaundersøgelser samt interview med de unge, deres forældre og skolerne.

Specialundervisning er både godt og dårligt

Stort set alle de unge oplyser, at de har været meget glade for at gå i specialklasse/specialskole. De føler, at de har fået en god støtte fra deres lærere, og at de har haft nogle gode venner i skolen.

Før de unge begyndte i specialklasse eller på specialskolen, hvilket typisk er sket i 5.-7. klasse, var der flere, der ikke havde været helt glade for at gå i skole. I den almindelige klasse har de oplevet gentagne faglige fallitter og gentagen kraftig mobning fra andre elever, som har været nedbrydende for deres selvtillid og selvværd.

Det var derfor en lettelse for dem at komme i en specialklasse, som bestod af en lille gruppe elever, hvor det faglige niveau ikke lå over deres eget, og hvor der ingen mobning var.

Men der er imidlertid også eksempler på unge, som følte, at det var forbundet med en vis stigmatisering at gå i specialklasse og unge, der følte, at der var blevet stillet for få og små krav i specialklassen, og at de derfor lærte for lidt. Denne oplevelse forstærkedes af, at nogle sad med 1.-2. klasses eller 3.-4. klasses bøger, hvilket oplevedes som ydmygende, når man gik i 9. eller 10. klasse.

Skolernes rummelighed

Et andet problem, set fra de unges side, var den store spredning, der var i elevgruppen i specialklassen. Fx gik det ud over den faglige del af undervisningen, at der har været meget urolige elever, som forstyrrede undervisningen.

Denne store variation i elevgruppen i specialklasserne, er også – set fra folke- og specialskolernes side – et problem. Flertallet af specialundervisningstilbuddene har børn med generelle indlæringsvanskeligheder som målgruppe, men realiteten er ifølge skolerne, at der er en stigning i antallet af henviste børn, og at der henvises mange andre elever med anderledes og mere komplicerede problemer. Det drejer sig om elever med svære socioemotionelle problemer og opmærksomheds- og koncentrationsforstyrrelser (fx ADHD), som skolen ikke nødvendigvis har viden om og føler sig rustede til at undervise.

Det betyder tillige, at lærerne på nogle skoler oplever, at specialklasserne let bliver et sted for kommunerne at placere de børn, som kommunerne ikke ved, hvor de ellers skal placere. Det betyder, at ikke alle børn placeres rigtigt.

I den forbindelse synes der at være en særlig problematik omkring tosprogede elever, hvor det kan være svært at vurdere deres behov for specialundervisning. Der er skoler, der oplever, at de har modtaget tosprogede elever, som ikke burde være henvist til specialundervisning. Skolerne mener, at der hos disse børn snarere er tale om sproglige frem for indlæringsmæssige problemer. Problemet bliver ikke mindre af, at det kan være svært at genhenvise et barn til en anden foranstaltning, når det først er henvist til skolen. PPR, som både står for visitationen til specialundervisning og for den årlige revisitation, hvor det skal vurderes, om barnet fortsat får det rigtige tilbud, er tilsyneladende så tidsmæssigt presset, at visitationerne foregår så hurtigt, at der sjældent er den nødvendige tid til at drøfte eleverne og deres situation grundigt. Det går ud over både visitation og revisitation.

Dertil kommer, at skolerne oplever, at det er svært at få kvalificerede lærere med de fornødne kvalifikationer og en uddannelse i specialpædagogik. Der er heller ikke tale om nogen formaliseret supervision, ligesom kommunens PPR tidsmæssigt er meget presset. Herved får skolerne ikke den faglige sparring, som de har brug for omkring undervisning og planer for den enkelte elev.

Faglig eller social læring?

Med hensyn til forældrene er der både tilfredse og utilfredse forældre. Det er især afgørende for forældrenes tilfredshed, hvorvidt de oplever, at deres barn havde lært noget eller ej. Desuden er det vigtigt for forældrene, at der foreligger klare undervisningsmål og handlingsplaner for undervisningen, hvilket langt fra altid er tilfældet.

Det er således meget vigtigt for både de unge og deres forældre, at eleverne lærer noget fagligt set, så de klarer sig så godt som muligt, når de bliver voksne. Ifølge de unge og deres forældre måles udbyttet af specialundervisningen især ved, i hvilket omfang den unge har lært noget.

Set fra lærernes og skolernes side er målet med undervisningen i specialklassen imidlertid ikke så enkelt. Spørgsmålet for dem er nemlig, hvorvidt det er vigtigst med en boglig orienteret undervisning eller en praktisk.

Har eleverne i 6.-7. klasse endnu ikke lært at læse, så er holdningen blandt lærerne, at det primære mål i afgangsklasserne bliver et andet end at læse. I stedet øges fokus på at støtte de unge i at blive selvstændige og selvhjulpne, både i forhold til at begå sig i samfundet og i forhold til at klare de praktiske omstændigheder ved et voksenliv (fx bo alene, indkøb, madlavning osv.). Derudover skal undervisningen, ifølge lærerne, mere overordnet hjælpe de unge med at tro på sig selv og egne kompetencer. Herved får de unge den selvtillid, der skal til for aktivt at gå ind i en uddannelse efter folkeskolen og videre ud på arbejdsmarkedet. Heroverfor står lærerne med nogle elever og forældre, der har meget fokus på, at eleverne skal lære nogle boglige færdigheder.

Der er således tegn på, at specialundervisningslærere befinder sig i et kompliceret felt af mange forskellige og måske modsætningsfyldte krav, idet eleverne i specialklasserne ofte har meget forskellige forudsætninger. Det kræver derfor et stort overblik og erfaring at tilgodese alle elever og sikre, at de bliver udfordret både socialt og fagligt optimalt.

Det påpeges således såvel fra lærernes, elevernes som skolernes side, at der er store forskelle i elevernes forudsætninger i specialklasserne og specialskolerne, hvilket giver vanskeligheder for undervisningen, der skal tilrettelægges meget individuelt. Derfor er der stort behov for kvalificeret faglig supervision og grundig visitation til specialundervisningen. I dag påpeger flere skoler, at de ikke modtager tilstrækkelig faglig supervision, ligesom revisitationen ikke fungerer godt nok. Det betyder ifølge skolerne, at nogen af de "fejlhenviste elever" forbliver i specialklassen, selv om de burde henvises til et andet tilbud.

På vej ud af skolen

Hvad angår udslusningen fra folkeskolen er samarbejdet med såvel kommunens socialforvaltning som UU-vejledningen vigtig. Dette samarbejde fungerer meget forskelligt fra kommune til kommune.

UU-vejledningen, som betyder en centralisering af kommunens vejledning, er der forskellige erfaringer med. Nogle skoler mener, at den tidligere kuratorordning fungerede bedre, fordi kuratoren var tilknyttet den enkelte skole og dermed havde mere kontakt med de enkelte elever og derfor kendte eleverne bedre. Nu er kontakten mellem UU vejleder og skole knap så tæt, og skolerne oplever, at UU vejlederen heller ikke har den samme tid til de enkelte elever som tidligere.

Der hvor samarbejdet fungerer bedst, sætter skole, UU-vejleder og sagsbehandler sig sammen med eleven (evt. sammen med forældrene) og planlægger elevens forløb efter afsluttet grundskole.

Et sidste forhold, som det er vigtigt fungerer, er skolens samarbejde med forældrene, der kan have urealistiske forventninger til, hvad deres barn kan klare. Det er således vigtigt at få elevens og forældrenes forventninger, til hvad eleven kan magte, afstemt i forhold til, hvad skolen vurderer, at eleven kan magte, når de forlader grundskolen.

De unge efter skolen

Efter grundskolen kommer langt de fleste unge i en specialskole af en eller anden art. Det er oftest efterskoler eller højskoler for unge med indlæringsvanskeligheder samt produktionsskoler. Enkelte kommer på handelsskole eller teknisk skole og enkelte kommer i arbejdspraktik med støtte.

De unge er glade for det, de er startet på, og føler sig godt støttet af de voksne omkring sig. Samtidig har det givet dem et frisk pust at få lov at starte "forfra" et helt nyt sted med mulighed for at kaste betegnelsen "specialklasseelev" fra sig samtidig med, at de får mod på at skabe en ny identitet. Flere unge udtrykker således stor tilfredshed med at være kommet ind i en ny sammenhæng med nye muligheder.

Blandt de unge, der er på efterskole, er der ambitioner om nu at få en 9.-klases afgangsprøve. En ting, som både forældre og unge er meget optaget af efter skolen, er, at de unge lærer så meget som muligt, både hvad angår boglige og praktiske færdigheder.

1.2 Konklusion

Undersøgelsen viser, at elever, der har gået i specialklasse eller i specialskole, oplever det som en lettelse at komme i specialklasse efter at have gået i en almindelig klasse i en folkeskole, og de har været glade for at gå i skole. I specialklassen/specialskolen stilles der ikke konstant krav, de ikke kan leve op til, og de føler ikke længere, at de udsættes for mobning i samme grad som tidligere. Både de unge, deres forældre og skolerne oplever det imidlertid som et problem, at der i samme specialklasse er elever med meget forskellige typer af vanskeligheder, som giver undervisningsmæssige problemer. Nogle børn kan være meget forstyrrende for de andre, og der stilles meget forskellige krav til lærernes viden og kompetencer. Samtidig nævner skolerne, at de har vanskeligt ved at få tilstrækkelig sparring og supervision, ligesom det er svært at få kvalificerede undervisere.

Der er således behov for at få drøftet følgende forhold omkring specialundervisningen i folkeskolen:

- Er elevgruppen til specialundervisning for bred i forhold til lærernes forudsætninger og kompetencer?
- Hvordan får man flere veluddannede lærere til specialundervisningen?
- Hvordan sikres lærerne i specialundervisningen tilstrækkelig faglig og personlig supervision?

2 Formål, problemstillinger og metoder

2.1 Formål

I efteråret 2005 indledtes undersøgelsen af, hvordan det går specialundervisnings elever, der har modtaget specialundervisning det meste af deres skolegang, og som fortsat modtager specialundervisning i 9./10. klasse.

Formålet med undersøgelsen var dels at undersøge, hvilket udbytte eleverne har fået af den specialundervisning, de har modtaget, dels at undersøge, hvordan det går eleverne efter afsluttet skolegang.

Der er ikke i Danmark tidligere gennemført sådanne undersøgelser.

2.2 Problemstillinger

Undersøgelsen har følgende hovedproblemstillinger.

1. Hvilket udbytte har eleverne fået af specialundervisningen?
2. Hvordan er skolernes specialundervisning organiseret og tilrettelagt?
3. Hvordan er elevernes forløb i overgangen fra grundskole til videre uddannelse og beskæftigelse?
4. Hvordan går det specialundervisnings eleverne efter afsluttet grundskole?

1. Hvilket udbytte har eleverne fået af specialundervisningen i grundskolen?

Formålet med specialundervisningen i grundskolen er at give eleverne et særligt og intensivt tilrettelagt undervisningsforløb i en mindre gruppe, hvor undervisningen tager højde for deres særlige vanskeligheder, og hvor der så vidt muligt stiles mod at eleven vender tilbage til normalundervisningen.

Den gruppe elever, denne undersøgelse omhandler, er de elever, der fortsat i 9/10 klasse modtager specialundervisning, dvs. de elever, der ikke vendte tilbage til normalundervisningen i løbet af grundskolen. Det betyder, at det forventeligt er elever med svære indlæringsvanskeligheder, der vil indgå i undersøgelsen.

I undersøgelsen har det været centralt også at undersøge, hvordan elevernes liv i øvrigt former sig, dvs. hvilke fritidsaktiviteter har de, har de venner, og hvordan har de det med deres familie? Dette med henblik på at undersøge, hvilke ressourcer de i øvrigt har, og hvilken støtte de har i deres nære omgivelser.

Følgende hovedspørgsmål er undersøgt:

- Hvad er baggrunden for henvisningen til specialundervisningen?
- Hvor længe har eleven modtaget specialundervisning?
- Har eleven fulgt pensum svarende til det klassetrin, eleven hører hjemme på?
- Foreligger der en undervisningsplan for eleven?
- Hvordan er undervisningen organiseret?
- Hvordan trives eleven fagligt og socialt?
- Hvordan fungerer samarbejdet mellem skole og hjem?

2. Hvordan er skolernes specialundervisning organiseret og tilrettelagt?

I alle kommuner skal elever med indlæringsvanskeligheder, hvor deres behov for undervisning ikke kan imødekommes inden for den almindelige klasses rammer, have tilbud om specialundervisning. I 2005, hvor undersøgelsen indledtes, var der tale om specialundervisning over hhv. stk. 1

og stk. 2 i folkeskolelovens §20. I denne undersøgelse er der fokus på de elever, der går i specialklasse eller i specialskole.

Følgende hovedspørgsmål om specialundervisningen er undersøgt:

- Hvordan foregår visitationen til specialundervisning?
- Hvilke kompetencer har lærerne, der varetager undervisningen?
- Hvordan er specialundervisningen organiseret?
- Hvilket indhold har specialundervisningen?
- Hvordan er skolens samarbejde med UU og socialforvaltningen?
- Hvordan foregår udslusningen på skolerne?

3. Forløbet af overgangen fra grundskole til videre uddannelse og beskæftigelse?

Netop elever, der har haft store indlæringsvanskeligheder i grundskolen, og som derfor ikke opnår de samme skolemæssige færdigheder som de øvrige elever i grundskolen, står i en vanskelig situation, når de skal videre i uddannelsessystemet efter afsluttet grundskole. Spørgsmålet er, hvilke tilbud kommunen og ungdomsuddannelserne har til denne gruppe fagligt svage unge, og hvordan de støttes via kommunens vejledning.

Følgende hovedspørgsmål er undersøgt:

- Hvilke fremtidsønsker har eleven?
- Hvilke fremtidsplaner er lagt for eleven?
- Er der lagt en uddannelsesplan for eleven?
- Har UU-vejledningen været involveret i tilrettelæggelsen af det videre forløb og i vejledningen af eleven med hensyn til forløbet efter grundskolen?

4. Hvordan går det specialundervisningseleverne efter afsluttet grundskole?

Der er undervisningspligt for alle elever i 9 år, fra de er ca. 7 år til ca. 16 år. Spørgsmålet er, hvilke undervisnings- og aktivitetstilbud der er til de elever, der har haft det allersværest i grundskolen, når de afslutter grundskolen. I den foreliggende undersøgelse følges elever, der har gået i specialklasse eller i specialskole i 9./10. klasse to til tre år efter, at de har forladt grundskolen.

Den foreliggende undersøgelse omhandler alene frem til året efter, at de har forladt grundskolen.

Følgende hovedspørgsmål er undersøgt:

- Hvor går de unge hen efter folkeskolen?
- Er det noget, de unge selv føler, at de har besluttet eller været med til at beslutte?
- Får de unge en særlig støtte i det videre forløb?
- Trives de socialt og fagligt i det nye tilbud?
- Har de kontakt til kommunens UU-vejledning eller tidligere skole?
- Hvis de forlader uddannelsesstedet eller den beskæftigelse, de er begyndt på, hvorfor sker det, og hvordan kommer de videre i deres uddannelsesforløb?

2.3 Metoder og datagrundlag

Anvendte metoder:

Der er anvendt følgende metoder:

Under elevens ophold i grundskolen

1. Webbaseret spørgeskema til alle elever, som går i specialklasse eller i specialskole i 9./10. klasse (alt efter, hvornår de forlader skolen) på en række udvalgte specialskoler og folkeskoler

landet over. Spørgeskemaet var konstrueret på en måde, der skulle sikre, at så mange elever som muligt kunne svare på trods af særlige handicap, fx svære læsevanskeligheder. Det betød, at de enkelte spørgsmål blev læst op for eleven. Samtidig var der henholdsvis en rød knap for nej og en grøn knap for ja på skærmen, som eleven kunne trykke på. Spørgsmålene var desuden stillet så enkelt som muligt, så de kunne besvares med et ja eller nej. Det betød, at nuancer i svarene ikke var mulige, hvilket enkelte elever klagede over efterfølgende. Det var desuden accepteret, at eleven fik hjælp af voksne. Det anbefalede, at spørgeskemaet blev udfyldt på skolen. I enkelte tilfælde udfyldtes det hjemme efter aftale med skolen.

2. Papirbaseret spørgeskema til elevernes klasselærer.
3. Papirbaseret spørgeskema til forældrene, som de opfordredes til at besvare, såfremt de havde lyst og mulighed for det.
4. Besøg på 12 udvalgte skoler.

Efter at eleverne har forladt grundskolen

5. Uddybende kvalitative personinterview med 30 udvalgte elever året efter, at de havde forladt grundskolen.
6. Kort papirbaseret spørgeskema til de øvrige elever året efter, at de havde forladt grundskolen, samt kort papirbaseret spørgeskema til forældrene året efter, at eleven havde forladt grundskolen, så det sikres, at der indgik oplysninger om elevens situation enten fra eleven selv eller forældrene.

Datagrundlag

I undersøgelsen indgik 25 skoler, heraf 4 specialskoler, beliggende i 16 forskellige kommuner med samlet 128 elever.

Etableringen af undersøgelsespopulationen

Det var meget vanskeligt, at finde elever til undersøgelsen, da der ikke findes centrale registre over elever, der modtager specialundervisning. Det betød, at det undersøgte via nettet, om skolerne i udvalgte kommuner havde specialundervisningsklasser eller et specialundervisningscenter på en folkeskole, samt hvorvidt der lå en specialskole i kommunen. Kommunerne udvalgte ud fra ønsket om at sikre såvel en geografisk som en by- og landsmæssig spredning i populationen. På denne måde blev der fundet frem til samlet 35 skoler samt 216 mulige elever.

Næste trin var kontakt til skolerne med forespørgsel om, hvorvidt de ville deltage og i bekræftende fald bede om accept fra elever og forældre (skriftligt samtykke). Det betød, at der forventedes en stykke arbejde fra lærernes side, ligesom de også selv skulle udfylde et spørgeskema om eleven og dennes undervisning. Desuden skulle skolen afsætte en til to lektioner til elevernes udfyldelse af spørgeskemaet på nettet.

De mange, der skulle give deres accept på deltagelse, betød, at der var et stort frafald, dels var det ikke alle lærere, der syntes, de kunne afsætte den fornødne tid, dels var det ikke alle forældre, der ville give deres accept, ligesom der var elever, der ikke ønskede at deltage. Endelig var der elever, der udgik, fordi de havde svære handicap, der ikke gjorde det muligt for dem at deltage ved at besvare det webbaserede spørgeskema til eleverne.

Det betød, at syv skoler faldt fra af den ene eller anden grund, og at kun ca. 40% af de mulige elever deltog. Da det oprindelige mål var, at 200 elever skulle deltage, besluttedes det at spørge de 28 deltagende skoler, om de ville medvirke i undersøgelsen et år til. 11 skoler accepterede at medvirke det følgende skoleår, dvs. skoleåret 2006/07. På denne måde udvidedes populationen med yderligere 42 elever, alle fra specialklasser på folkeskoler.

Det betød, at samlet set indgik 128 elever fra 25 skoler i undersøgelsen, hvoraf de 86 elever gik ud af folkeskolen sommeren 2006 og de 42 gik ud sommeren 2007.

Oplysninger fra elever, forældre og lærere samt skoler under elevernes grundskoleforløb

Blandt de 128 elever var der fire elever, som ikke deltog i elev spørgeskemaundersøgelsen (uvist af hvilken årsag), men da enten deres forældre eller/og lærer besvarede spørgeskemaet med de relevante oplysninger om eleven, besluttedes det alligevel at lade eleven indgå i undersøgelsespopulationen.

Samlet set besvarede 40% (51) af forældrene spørgeskemaet stilet til dem. 95% (121) af klasselærerne besvarede spørgeskemaet. Det betyder, at især når det gælder forældrebesvarelser, er datamaterialet noget usikkert, da det kun siger noget om 40% af eleverne, og de kan ikke opfattes som repræsentative for hele undersøgelsespopulationen.

Besøgsinterview på 12 udvalgte skoler

Blandt de 25 skoler udvalgte 12 skoler til nærmere analyse af skolernes specialundervisning. To af skolerne var specialskoler, de øvrige var skoler med specialklasserækker eller en centerafdeling. De 12 skoler var geografisk spredt ud over landet, men ellers tilfældigt valgt. Skolerne besøgte foråret 2007, dvs. efter strukturreformen.

På skolerne interviewedes lærere, der underviste afgangsklasserne samt på enkelte skoler afdelingsledere, skoleledere, PPR medarbejdere og UU-vejledere.

Inden besøgsinterviewene på skolerne studeredes virksomhedsplaner, handlingsplaner og årsplaner, som lå på skolernes hjemmesider.

Oplysninger fra elever og forældre et halvt år efter, at eleverne har forladt grundskolen

Et halvt år efter, at den første gruppe elever havde forladt skolen, kontaktedes 30 elever til dyberegående personinterview i perioden januar-marts 2007. Eleverne valgtes ud fra de kriterier, at de skulle repræsentere forskellige typer af årsager til henvisningen til specialundervisningen, samt at de skulle udgøre en rimelig repræsentation af piger og drenge. Da der i populationen er en overrepræsentation af drenge, idet de 86 var drenge og de 42 piger, udvalgte 20 drenge og 10 piger.

Disse blev interviewet enten i deres hjem eller der, hvor de gik i skole, hvilket typisk var en efterskole for unge med særlige indlæringsvanskeligheder. Såfremt de interviewedes hjemme, blev forældrene også så vidt muligt interviewet om deres syn på de unges situation. I interviewene indgik 15 forældreinterview.

De øvrige af de 86 elever, som indgik i undersøgelsens første år (skoleåret 2005/06), dvs. 56 elever, modtog et kort papirbaseret spørgeskema i foråret 2007. Det samme gjorde deres forældre. Begge parter fik stillet de samme spørgsmål om elevens situation for at optimere sandsynligheden for at få en viden om den unges situation. I en del tilfælde (20) svarede både elever og forældre. De elever, der ikke i første omgang besvarede spørgeskemaet, kontaktedes personligt med henblik på et telefoninterview. I de tilfælde, hvor eleven ikke var at træffe, interviewedes forældrene. Der var otte elever, hvor det hverken lykkedes at få svar fra eller kontakt med forældre eller den unge selv. Oplysninger fra de 30 elever, der interviewedes personligt, konverteredes til spørgeskema-besvarelser, således at der samlet ligger besvarelser fra 62 unge og 37 forældre. Det betyder, at vi samlet set har oplysninger om 78 unge.

De 42 elever, der blev inddraget i undersøgelsen skoleåret 2006/07, samt deres forældre, vil foråret 2008 modtage lignende spørgeskemaer.

Oplysninger fra elever og forældre 1 ½ år og 2 ½ år efter, at de unge har forladt grundskolen

De 30 elever interviewes endnu engang ultimo 2007/primo 2008 samt ultimo 2008/primo 2009. Så vidt muligt søges elevernes forældre interviewet mindst én gang i den 2-3-årige opfølgningsperiode.

De øvrige af undersøgelsespopulationens 98 elever og deres forældre vil modtage et spørgeskema dels primo 2008 og primo 2009.

Oversigt over dataindsamlingen i undersøgelsesperioden 2005-2009 (skoleår)

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Spørgeskema				
86 elever og deres forældre start 2005/06	x	x	x	x
42 elever og deres forældre start 2006/07		x	x	x
Interview				
12 skoler		x		
30 elever		x	x	x
30 forældre		x	x	x

2.4 Undersøgelsens repræsentativitet

Hvem er så de 128 elever, der medvirker? Dette spørgsmål kan besvares ud fra mange dimensioner. Det er således ikke helt enkelt at karakterisere denne gruppe. Eleverne er så forskellige, at man næsten kan spørge sig, om der overhovedet findes nogen fælles karakteristika for elevgruppen, ud over at eleverne enten har gået i specialklasse eller i specialskole.

Udvælgelseskriteriet for inddragelse i denne undersøgelse henviser alene til den institutionelle sammenhæng, eleven indgik i ved undersøgelsens start, og det er med dette som udgangspunkt, at man kan se nærmere på undersøgelsespopulationens fordelinger over en række spørgsmål. Det er således værd at holde sig for øje, at gruppen kun konstitueres gennem, at de enten går i specialklasse eller i specialskole, fordi de har vanskeligheder ved at følge med i eller profitere af normalundervisningen i folkeskolen, men derudover ikke har nogen fællestræk.

I de følgende afsnit beskrives enkelte baggrundsvARIABLE, der dels er demografisk bestemte, dels er indhentet fra skolerne og elevernes forældre. I denne forbindelse er det værd at nævne, at der ikke har været mulighed for at undersøge den medvirkende gruppes repræsentativitet – dvs. forholdsmæssige lighed med den totale gruppe af elever i landet, der går i specialklasse eller i specialskole. Det skyldes, at der ikke foreligger centrale registre over elever, der modtager specialundervisning i folkeskolen, ligesom det viste sig umuligt at gennemføre en egentlig frafaldsanalyse, da der ikke forelå oplysninger om eleverne på de skoler, hvor forældre eller elever eller lærere ikke ønskede at deltage i undersøgelsen.

Blandt de skoler, elever og forældre, som ikke ønskede at deltage i undersøgelsen, var nogle af de hyppigst nævnte grunde, at man ikke ønskede, at der skulle være særlig fokus netop på disse elever i forhold til alle andre elever, eller/og at det fra skolens side ikke tidsmæssigt var muligt at deltage i undersøgelsen. Blandt forældre og elever nævntes især, at man ikke ønskede, at der skulle være særlig fokus på dem, fordi de ikke ønskede, at de skulle opfattes som anderledes i forhold til alle andre elever og unge. Det kan ikke udelukkes, at det er bestemte elevgrupper, måske de særlig personligt stærke elever, der faldt fra undersøgelsen.

Dermed må det også understreges, at de elever som indgår i undersøgelsespopulationen alene repræsenterer sig selv og alene fortæller noget om, hvordan det går netop disse elever, og hvad der er afgørende for, om de forbliver i et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb eller ej.

2.5 Lærernes beskrivelse af de 128 elever i undersøgelsen

I det følgende beskrives undersøgelsesgruppen på 128 elever baseret på lærernes besvarelser.

Køn og alder

Der er klart flere drenge end piger i undersøgelsesgruppen, idet der er 33% (42) piger og 66% (86) drenge, dvs. dobbelt så mange drenge som piger.

75% af eleverne er i alderen 17 og 18 år. Flertallet af de øvrige er over 18 år på det tidspunkt, de optages i undersøgelsesgruppen. At de er noget ældre end elever sædvanligvis er, når de forlader grundskolen, kan forklares med, at de enten kom nogle år senere i skole end normalt, fordi de var sene i deres udvikling, eller har fået forlænget deres skolegang i specialklassen.

Baggrund for modtagelse af specialundervisning

Ud fra en kategorisering af skolernes og forældrenes beskrivelser af elevernes problemer er der udarbejdet en liste på otte indholdsmæssige kategorier, således som det fremgår i tabel 2.1 nedenfor. Der har i definitionen af, hvilken kategori en elev hører til været tale om et valg, da der ved flere elever beskrives flere henvisningsårsager. Kategorierne er derfor ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende. Henvisningsårsagerne er defineret ud fra lærernes besvarelse.

Flertallet af elever (61%) forklares som henvist grundet generelle indlæringsvanskeligheder, som dækker over en generel nedsat indlæringssevne.

Næsthøypigste henvisningsbaggrund er af lærere og forældre betegnet som opmærksomheds- og kontaktforstyrrelser (16%), dvs. elever med diagnoser såsom Aspergers syndrom, ADHD /DAMP. Det er kun få elever med direkte fysiske handicap (fx spastisk lammelse), der indgår i gruppen (5%). Formodentlig fordi de fleste elever med fysisk handicap uden indlæringsvanskeligheder kan deltage i normalundervisningen.

Tabel 2.1 Baggrund for henvisning (primære henvisningsårsag)

Baggrund	Antal elever	Andel elever i %
Generelle indlæringsvanskeligheder	78	61%
Opmærksomheds- og kontaktforstyrrelser (fx DAMP/ ADHD, Aspergers syndrom)	20	16%
Organisk skade (fx Downs syndrom, hjerneskade)	9	7%
Dysleksi	6	5%
Fysiske handicap (fx spastisk lammelse)	6	5%
Socio-emotionelle problemer (adfærdsproblemer)	4	3%
Uoplyst	5	4%
Total	128	100%

Såvel lærere som forældre blev stillet spørgsmålet om baggrunden for elevens henvisning til specialundervisning. Der er i langt de fleste en overvejende overensstemmelse mellem forældres og læreres svar, men der er også eksempler på store divergencer, der siger noget om, at der som udgangspunkt for samarbejdet mellem forældre og skole kan mangle en fælles opfattelse af elevens fundamentale vanskeligheder eller problemer.

Følgende er eksempler på mere detaljerede beskrivelser af baggrunden for elevens henvisning til specialundervisning (bortset fra de mange beskrivelser, hvor der blot er nævnt "generelle indlæringsvanskeligheder"):

"Efter sygdom kom hun udviklingsmæssigt bagud og fik først sprog som 8-årig."

"Han er omsorgssvigter og har haft en turbulent opvækst"

"Er opereret i hjernen og har derefter fået indlæringsvanskeligheder"

"Fik en skade på hjernen efter en hjerteoperation"

"Muskelsvind og koncentrations- og indlæringsvanskeligheder"

"Han kan ikke læse og skrive ret meget"

"Blind og halvsidet lammet"

"ADHD. Gik i normalklasse til 5. klasse"

"Dysleksi, har ikke et alderssvarende niveau i læsning, skrivning og matematik"

"Dårlig opdragelse, forkælet asocial adfærd"

Hvilken type skole, gik eleven på?

Flertallet af elever (77%) gik i specialklasse på en almindelig folkeskole, hvor kommunen havde en specialklasserække for elever fra flere (evt. alle) skoler i kommunen. Målet for undersøgelsen om, at ca. 25% af undersøgelsespopulationen skulle være elever på specialskole (med støtte over §20 stk. 2 i folkeskoleloven), var dermed opfyldt.

Der synes ikke at være de store forskelle, når der ses på sammenhængen mellem baggrunden for iværksættelse af specialundervisningen, og hvorvidt eleven går i specialklasse på almindelig folkeskole, eller eleven går i en specialskole. Det synes at bekræfte, at skoletypen i højere grad er et politisk valg i den enkelte region (tidligere amt) og i den enkelte kommune end af elevens handicap. Kort sagt, hvorvidt eleven går på en specialskole eller i specialklasserække/specialcenter på en almindelig folkeskole er ikke så afgørende (dette er undersøgt nærmere i skolebesøgsinterviewundersøgelsen, hvor 12 skoler blev interviewet, hvoraf de to var specialskoler (se kapitel 5).

Det samme gælder, når man ser på sammenhængen mellem baggrund for henvisningen, og hvorvidt eleven har fået tildelt specialundervisningstimer, jf. folkeskolelovens §20 stk. 1 eller stk. 2.

64% af eleverne modtog således støtte over §20, stk. 1, mens 36% modtog støtte over §20, stk. 2. Antallet af timer, eleven modtager konkret, er imidlertid ikke interessant, da kun få elever har timer i normalklassen. Langt de fleste elever modtager al deres undervisning i specialklassen i deres sidste skoleår i grundskolen.

Kort sagt er det mere afgørende, hvor alvorlige indlærings- og koncentrationsvanskeligheder eleven har frem for den beskrevne "diagnose" (henvisningsbaggrund).

Elevernes faglige niveau

Kun 10% af eleverne (12 elever) har ifølge lærerne kunnet følge det normale pensum for 9. klasse i undervisningen. Derudover har 5% af eleverne (7 elever) kunnet følge den normale undervisning på deres klassetrin i enkelte fag.

Alle de øvrige 85% af eleverne lå ud fra lærernes vurdering fagligt langt under deres normale klassetrin (9. eller 10. klasse). Nogle elever har fx arbejdet med 1.-klasses-materiale i dansk og 5.-klasses-materiale i matematik. Andre har ligget mere jævnt, fx med et generelt fagligt standpunkt på 2.-3.-klasses-niveau.

Plan for udslusning fra folkeskolen og over i det videre uddannelsesforløb

Ifølge lærerne har der været udarbejdet en plan for 77% af eleverne med hensyn til deres overgang fra grundskole til videre uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Det betyder omvendt også, at for en del elever har der ikke foreligget nogen aftale om udslusning fra folkeskolen og videre over i forløbet efter skolen.

Udslusningen eller brobygningen til næste uddannelses- eller aktivitetsforløb har især bestået i flere praktikforløb, brobygningsforløb på teknisk skole eller handelsskole, præsentationskurser og besøg på efterskoler.

Langt de fleste elever skal enten på efterskole/kostskole for unge med særlige vanskeligheder eller på produktionsskole (57% af eleverne). Dernæst skal en del (13%) ind på almindelig ungdomsuddannelsesinstitution evt. med særlig støtte, fx på teknisk skole, handelsskole eller social- og sundhedsskole. Der er nogle få (6%), som får arbejdspraktiktilbud, evt. som led i EGU-forløb. Endelig er der en del (14%), der får en række andre særtilbud, fx botilbud for unge med vanskeligheder, særlig specialskole for unge og ungdomsklasse på specialskole for voksne (se tabel 2.2).

Tabel 2.2 Hvor er det planlagt, at den unge skal hen efter afsluttet grundskole

Tilbud til den unge	Antal unge	Andel unge i %
Efterskole/kostskole e.l.	65	51 %
Produktionshøjskole	8	6 %
EGU-forløb/arbejdspraktik	4	6 %
Almindeligt skoletilbud fx handelsskole, teknisk skole, social- og sundhedsuddannelsen	16	13 %
Andre tilbud	18	14 %
Uoplyst/ved ikke	13	10 %
Total	128	100 %

Langt de fleste lærere (90%) vurderer også, at det tilbud, eleven får efter folkeskolen, er det optimale tilbud for eleven, fx fordi eleven har brug for mere skolegang (på efterskole eller kostskole) for at blive mere moden, fordi elevens styrkeside er det praktiske arbejde (de elever, som skal i arbejdspraktik), eller fordi eleven får mulighed for at beskæftige sig med sit særlige interesseområde (fx børn).

De 10% af lærerne, der ikke vurderer, at eleven får det optimale tilbud, men et andet ikke så godt tilbud, begrundet det fx med, at de mener, at eleven er behandlingskrævende og har mere behov for behandling end for at komme på efterskole eller andet tilbud, som ikke modsvarer elevens behov.

3 De unge om specialundervisningen og deres skolegang

3.1 Introduktion

Alle 128 elever blev i den indledende spørgeskemaundersøgelse spurgt om deres skolesituation, deres hjemmesituation, deres fritidssituation samt deres fremtidsplaner og ønsker. Disse spørgsmål afdækkes med hensyn til senere at vurdere, hvilken betydning skolegangen og elevernes generelle trivsel, samt de ressourcer de har uden for skolen, har for deres videre uddannelses- og beskæftigelsesforløb efter folkeskolen.

Det har således været centralt at undersøge, hvordan eleverne selv har oplevet deres skolesituation herunder de stillede læringskrav, undervisningsmiljøet samt relationer til lærere og elever.

Med hensyn til den øvrige livssituation har det været vigtigt at afdække deres hjemme- og fritidssituation. Ikke mindst har det været væsentligt at afdække elevernes ønsker og forhåbninger til fremtiden.

Der er desuden gennemført dyberegående interview med 30 udvalgte elever et halvt år efter, de forlod skolen med henblik på at opnå en øget indsigt i elevernes oplevelse af deres skolegang og af deres fremtidsmuligheder.

Eleverne er interviewet om, hvordan de oplevede overgangen fra almindelig klasseundervisning til undervisning i specialklasse eller i specialskole, deres relationer til lærere og de andre elever, deres oplevelse af undervisningen og deres drømme for fremtiden. Disse interview giver mulighed for at gå dybere ind bag de svar, som eleverne gav i spørgeskemaundersøgelsen, mens de gik i 9./10. klasse.

3.2 De unges oplevelse af undervisningen i specialklassen

Spørgeskemaundersøgelsen med de unge, mens de gik i grundskolen

Langt de fleste elever (83%) var glade for at gå i skole. De havde samtidig en positiv opfattelse af deres skolegang. Flertallet (66%) mente, at de havde let ved at lære nye ting. De var desuden spurgt om, i hvilke læringssituationer de lærte mest. Her angav de fleste (68%), at de mente, at de lærte mest, når de arbejdede alene, mens knap halvdelen (44%) (også) oplevede, at de lærte mest ved gruppearbejde.

På spørgsmålet om de synes, der er meget uro i klassen, svarede 52%, at det synes de, og 39% angav, at de havde svært ved at koncentrere sig, og der sås en vis sammenhæng mellem de elever, der oplevede uro og dem, der havde svært ved at koncentrere sig.

Tabel 3.1 Skolen og undervisningssituationen

Spørgsmål	Ja	Nej	Total (N)
Er du glad for at gå i skole?	83%	17%	124
Har du let ved at lære nye ting?	66%	34%	124
Har du svært ved at lære nye ting?	44%	56%	124
Lærer du mest ved gruppearbejde?	44%	56%	124
Lærer du mest, når du arbejder alene?	68%	32%	124
Har du svært ved at koncentrere dig i skolen?	39%	61%	124
Er der meget støj og uro i din klasse?	52%	48%	124

Interview med 30 unge

Placeringen i specialklasse eller i specialskole

I interviewene med de unge fortalte flere, hvordan de har haft op til flere skole- og classeskift med meget forskellige erfaringer. Disse unge gav udtryk for frustrationer over at være flyttet flere gange, især i forhold til de sociale relationer og netværk, de havde fået opbygget på den tidligere skole eller klasse.

I normalklassen fortæller eleverne, at de havde svært ved at følge med i undervisningen og klare de faglige krav, der blev stillet fra lærernes side, hvilket i nogle tilfælde resulterede i, at de oplevede, at de af de andre elever blev udgrænset som anderledes, hvilket førte til drillerier og egentlig mobning fra de andre elevers side. Nogle elever havde også en oplevelse af, at de ikke kunne rummes i den normale klasseundervisning, fordi de havde svært ved at koncentrere sig, eller fordi de var meget støjende og udviste en generel forstyrrende adfærd.

I normalklasserne oplevede nogle af de unge således ofte én af to ting: Enten, at de kom til at fylde for meget og dermed tog for meget af lærerens tid til irritation for de andre elever, eller at de kom til at gemme sig.

Af ovenstående grunde var det for nogle af de unge en lettelse at komme i en specialklasse. Desuden var der i specialklassen færre elever, og dermed større mulighed for at få hjælp fra læreren. Der var således elever, der lige pludselig oplevede, at de kunne lære noget, når der kom ro omkring dem, og som efter 7-8 års skolegang oplevede, at de pludselig fik lært fx at læse, eller at det for første gang var en rar oplevelse at gå i skole, bl.a. fordi de ikke længere følte sig mere anderledes end de andre elever i klassen:

"Det fedeste var, at dér var det os alle sammen, der ikke kunne læse, ...så var det som om, vi alle sammen var ens, ...det var jeg så glad for, ...for dengang jeg gik ovre på min gamle skole, var jeg jo den eneste, der ikke kunne, og der var jeg sur og ked af det hver dag, fordi jeg skulle til specialundervisning, og jeg var bare den eneste ikke...? og det var også sådan i specialklassen, at hvis der var noget, man ikke kunne stave til, fint nok, så spurgte man bare en af de andre, og så sad man sammen og fandt ud af det ikke, og det var jo lige meget, om man gik i syvende eller ottende, for vi var jo ens alle sammen ikke? Det synes jeg bare var fedt. Det føltes godt at være der. Det var også det forhold, vi havde til hinanden. Vi var jo forskellige fra hinanden, men alligevel ens. Der var fx også nogen, der var handicappede, og det har jeg det jo fint nok med."

Der var dog andre elever, som oplevede de til tider meget små klasser (med fx tre elever) som et for lille forum i forhold til at skabe meningsfulde sociale relationer.

Derudover var det ikke alle de unge, der følte, at de havde noget tilfælles med deres klassekammerater, omend de alle var placeret i et specialtilbud. I stedet gav nogle af de unge udtryk for, at de blev forstyrret af de store faglige forskelle, der var imellem eleverne i deres klasse.

"Jeg gik i den ældste klasse ikke.. så går det ikke, at der sidder en 13-årig dreng ved siden af og leger med legoklodser... Han skulle åbenbart ind i vores klasse, men det forstyrrede hele min undervisning, at jeg skulle sidde og se på ham lege med lego... så kunne jeg slet ikke koncentrere mig."

Undervisningen i specialklassen/specialskolen

Undervisningen i specialklassen beskrives af de unge som individuelt tilrettelagt, og den foregik som en blanding af individuelt og gruppearbejde. Nogle af de unge oplevede, at de sad med meget forskellige materialer i klassen – og dermed, at der fra lærerens side skete en vurdering af, hvad hver enkelt elev magtede. Imidlertid var der forskel på, i hvor høj grad det var muligt for lærerne at differentiere undervisningen ud fra den enkelte elevs behov. Det afhang dels af elevsammensætningen og elevantallet, dels af den enkelte lærers kompetencer. Der var således forskel på, hvorvidt de enkelte elever følte, at de blev mødt der, hvor de var rent fagligt.

Ud fra en forventning om at skolen dannede rammen om et forløb med indbygget progression af en særlig type af læring, nemlig den faglige, var der således elever, der havde oplevet og gav udtryk for, at der havde været stillet for få krav. De synes ikke, at de havde lært nok, og at de havde siddet med materialer, der var langt under det normale pensum for klassetrinnet (fx 4.-klasses-matematikbog til 9.-klasses-elev), men også under deres eget niveau og som heller ikke opfyldte forventningerne om en synlig og lineær udvikling fra fx 3.-klasses-bøger, til 4.-klasses-bøger året efter. Lektier fik de heller ikke for, hvilket de gerne ville have haft ligesom alle andre unge:

"Det der med lektier, det tog de sig ikke så meget af på skolen. Altså, de var mere optaget af at spørge eleverne, hvordan de havde det... Hvis vi spurgte, om vi ikke kunne få 8.-klasses-bøger... så var svaret: "Nej, for det kan I ikke (klare)!" Men vi havde jo ikke engang åbnet bogen."

I skoleinterviewene (jf. kap. 5) gav lærerne udtryk for, at de var opmærksomme på, at det kunne virke frustrerende på de unge og dårligt for deres selvværd at sidde med bøger, der var beregnet til et meget yngre klassetrin. Derfor valgte nogle af skolerne, at udarbejde deres eget materiale. Specialunderviserne i skoleinterviewene mente langt hen ad vejen, at de unge bad om flere lektier, enten fordi deres forældre var urealistisk ambitiøse på deres vegne, og/eller fordi de unge ikke selv var realistiske omkring deres egne evner.

Generelt må man gå ud fra, at de unge ikke fik lektier for eller andet undervisningsmateriale, selv om de bad om det ud fra en faglig professionel vurdering. Det kan imidlertid heller ikke udelukkes, at det på nogle skoler kunne være svært for de unge at få den fornødne udfordring måske på grund af lærerens velmenende forsøg på at forhindre, at eleven oplevede, hvad der af lærerne blev betragtet som "unødige nederlag".

Der er dog også her tale om to forskellige måder at opfatte og definere lærdom på. Hvor forældre og elever hovedsageligt forventede at blive til genstand for en mere intensiv indlæring af boglige færdigheder, var lærernes definition af indlæring oftest meget bredere og definerede i lige så høj grad lærdom som indlæringen af sociale færdigheder. Dette betød bl.a., at de elever, der var relativt gode bogligt, følte sig snydt og især, at de havde svært ved at trænge igennem til læreren.

"Det var ikke så godt med de opgaver, vi fik... de skulle være sværere de der opgaver, som de gav mig. Jeg kedede mig, og så tegnede jeg bare. Da jeg gik på den anden skole (normalklasse i folkeskole), da lavede jeg 8.-klasses-matematik...men da jeg så flyttede herved.. så mistede jeg min matematikbog, og her gav de mig en 5.-klasses-bog. De troede ikke på mig... så tegnede jeg bare".

(Den unge beskriver selv, at hvis han ikke fik lov til at tegne i stedet, så lavede han ballade og uro i klassen, fordi han kedede sig. Hvor denne unge resignerede og gav sig til at tegne, var der en anden ung, som var mere vedholdende havde mere lydhøre lærere, og det lykkedes for hende at få flere lektier for.

"Vi fik slet ikke lektier for... nogen gange spurgte jeg selv, om jeg ikke måtte få nogen lektier, og så ku' det godt ske, at jeg fik dem."

For denne unge var den sjoveste undervisning den, hvor hun følte sig udfordret og i konkurrence med de andre:

"Den sjoveste undervisning var, når klasselæreren kopierede nogle ark til dem, som de alle sammen fik, og dem der blev først færdige og havde nul fejl fik en is... og jeg fik altid nul fejl. Men det var ikke på grund af isen, det var jo fordi, man meget gerne ville gøre det... de andre fik jo ingen is, så jeg sagde ofte nej tak til isen. Vi havde bøger, men de var kedelige, det sidste år fik vi de bøger, som de bruger i normalklasserne, og de var sjovere, men det var jo sidste år, og jeg fik en 6.-klasses-matematikbog."

Der var dog også elever, der gav udtryk for, at undervisningsmaterialerne på deres skole var afstemt efter den enkelte elevs færdigheder og evner:

"Der var nogen, der fik nogle bøger og andre fik andre, det kom an på, hvor god man var. Jeg tror, der var tre forskellige bøger, og så var der to lærere, der kom rundt og hjalp os. Vi havde lektier for, men vi kunne som regel godt nå at lave dem i skolen. Jeg synes, at lektierne passede meget godt til mig, fordi de fandt jo ud af, hvordan man var, og så fandt de ting, der passede til én"

De unges oplevelse af eget udbytte af specialundervisningen – af egne faglige evner og om de var placeret rigtigt

Blandt de interviewede unge var der både nogle, der gav udtryk for, at de havde stort udbytte af specialundervisningen i en lille gruppe elever med nogle af de samme problemer, mens andre syntes, at udbyttet havde været meget lille. Der var således unge, der syntes, at de fik stillet for få krav, og at de faglige udfordringer var for små.

Det var derfor en frustration hos nogle af de interviewede unge, fordi de oplevede, at deres udbytte var ringe bl.a. grundet lave forventninger fra lærernes side og for megen uro i klassen, som betød, at læreren brugte energien på at skabe ro i stedet for at bevæge sig videre i det faglige. Dette gjaldt især, hvis der var meget stor forskel på de forskellige elevers faglige niveau og/eller problematik, og hvis de enkelte elevers sociale og psykiske problematikker kom til at fylde for meget i forhold til de faglige.

"Det, jeg syntes var allerværst, var, at de blandede normalt(fungerende) børn sammen med dem, der var syge... og så handicappede og spastiske...det synes jeg var meget forkert, for man blev faktisk lidt mærkelig oven i hovedet. Det var ligesom om, man selv blev svagere og svagere..."

Selv om der naturligvis har været en grund til, at de unge blev henvist til specialskole, viser det sidste udsagn, at der kunne være så stor forskel på eleverne og deres problemer, at de følte, at de kun havde lidt eller intet tilfælles. Dette var ikke altid hensigtsmæssigt for den enkelte unge i undervisningssituationen, og det krævede et ekstra benarbejde og ofte gode konfliktløsningsevner af lærerne, som de unge ikke altid syntes, lærerne magtede.

En ung beskriver, hvordan hun havde klassekammerater, som udviste selvskadende og selv-mordstruende adfærd, og det påvirkede hende negativt. Hendes skitsering af, hvordan hun mente, at hun gradvist blev svagere såvel fagligt som psykisk på grund af den klassesammenhæng, hun var placeret i, ligger meget godt i forlængelse af udsagn fra nogle af de interviewede speciallærere i folkeskolen, som mente, at de havde brug for at undervise både i "normalklasser" og i "specialklasser", da deres normalitetsbegreb ellers ville skride.

Specialklasser og -skoler kunne således opleves som trygge og beskyttende miljøer, hvor lærerne var meget opmærksomme på det sociale, fordi der var få elever, og hvor de unge ikke følte sig anderledes og udskilte. Men en specialklasse kunne også opleves som et hektisk, larmende, truende miljø, fordi der var flere elever med fx adfærdsproblemer og koncentrationsbesvær end i almindelige klasser.

3.3 De unges relationer i skolen

Langt de fleste elever var tilfredse med deres relationer i skolen såvel i forhold til lærerne som til de andre elever. Hvad angik relationer til lærerne oplevede stort set alle (97%), at de kunne få hjælp, når de havde svært ved at løse en opgave, og at de (89%) kunne snakke med deres lærer, når de havde problemer i skolen. De følte også, at de havde nogle gode venner i skolen, og kun få (7%) følte sig direkte ensomme.

Generelt er billedet således, at de unge trivedes godt i skolen.

Tabel 3.2 Skolen og de sociale relationer

Spørgsmål	Ja	Nej	Total (N)
Får du hjælp fra dine lærere, når du har svært ved at løse en opgave?	97%	3%	124
Kan du snakke med dine lærere, når du har problemer i skolen?	89%	11%	124
Har du nogen gode venner i skolen?	95%	5%	124
Føler du dig ensom i skolen?	7%	93%	124

Interview med 30 unge

Relationer mellem eleverne – muligheder for socialt samspil

Grundet de meget store forskelle i elevernes funktionsniveau oplever de interviewede unge, at det ikke altid var let at etablere venskaber på skolen. Derudover kom flere af eleverne fra andre kommuner, og det kunne dermed være svært rent praktisk at vedligeholde venskaber, som blev delvis afhængige af forældrenes opbakning og overskud til fx at transportere dem over længere strækninger til kammerater.

Der var således både nogle, der fik venner i klassen, som de har beholdt efter at have forladt skolen, og så nogle, der ikke har kunnet etablere mere varige venskaber.

Muligheden for integration og kontakt med skolens øvrige elever i normalklasserne oplevedes ofte som yderst begrænsede. Der gennemførtes på nogle skoler delvis integration med normalklasserne i visse timer. Det var dog ikke altid med det store held. Nogle af eleverne udtrykte en vis utryghed over at skulle være sammen med børn fra normalklasserne, bl.a. på grund af tidligere erfaring med mobning fra normalklasseelevernes side, mens andre elever, ifølge egne udsagn, op søgte de andre elever i frikvartererne.

"Vi er ikke sammen med de andre i timerne, det er kun, hvis vi har emneuger og sådan... her i sidste uge havde vi fx en emneuge... og det var så hele skolen.. det føles meget normalt at være sammen med de andre... jeg synes, det var meget fint."

Blandt eleverne var der også nogle, der gav udtryk for frustration over, at de ikke fik lov til prøve at følge et "normalklassepensum" eller evt. forsøge sig i en normalklasse. Én af de unge fik, efter eget udsagn, først efter langt tids insisteren, og efter at have fået en ny klasselærer og ny skoleinspektør lov, til at prøve at følge en normalklasse. Da skete imidlertid først i sidste halvdel af 9. klasse, og så var det ligesom for sent:

"Jeg fik lov til at følge en almindelig 9. klasse i en måned... men det var lidt for svært... de andre havde jo haft almindelig undervisning altid... det var ligesom for sent, og de skulle til at læse til eksamen og sådan."

På nogle skoler med specialklasserækker gav lærerne udtryk for, at de løbende revisiterede specialklasseelever til normalklasserne. Nogle af de unge fulgte kun enkelte fag i normalklasserne, mens andre med varierende succes blev sluset helt over i normalklasserne.

I specialklassen blev der også gennemført gruppearbejde med stor variation i udbytte. Brug af pc har tilsyneladende været en succes for en del af de unge. Mange af de unge fik således en it-rygsæk, og dysleksi-, læse- og staveprogrammer. En del af disse unge havde dog brug for særlig støtte til at bruge programmerne. Denne støtte var tilgængelig i specialklasserne, men ikke nødvendigvis efterfølgende, hvilket i praksis betyder, at de unge ikke senere hen kan gøre brug af alt det, de har lært.

De unges relationer til deres lærere

Gennemgående beskrev de unge deres forhold til lærerne som gode, og de fortalte, at de fik stort udbytte af muligheden for at få hjælp, når de havde faglige problemer.

Nogle af de unge udtrykte dog irritation over, at deres lærere ikke altid var håndfaste nok og bl.a. ikke magtede at få styr på konflikter i klassen, eller at de var for lette at aflede fra undervisningen. Ud over også at beklage manglen på lektier siger en 16-årig pige fx:

"Det, jeg ikke ku lide ved skolen, var, at lærerne gav meget hurtigt op, når man fx plagede og sagde... kom nu, skal vi ikke lave det der i stedet for... fx gå en tur eller sådan noget... de giver hurtigt op... de fleste af dem. Det ville være sjovt nok, hvis det bare var en gang imellem, men de skulle jo også give os lektier for, og sige at vi skulle lave dem."

Der var også elever, der gav udtryk for, at de havde en oplevelse af, at læreren helt havde opgivet klassen. Endnu mere demotiverende var det imidlertid, når eleven personligt følte sig opgivet. Som i et tilfælde, hvor en elev gav udtryk for, at han mistede lysten til at læse, da dansklæreren meddelte ham, at han aldrig ville kunne lære at læse.

Hvor sådan en meddelelse snarere er undtagelsen end reglen i vores materiale, gav lærerne (jf. kap. 5) udtryk for, at det kan være en svært at finde balancen mellem på den ene side at forsøge at gøre den unge "realistisk" omkring egne evner og ressourcer og på den anden side ikke tage modet fra dem. Spørgsmålet er imidlertid også ud fra, hvilke kriterier det bedømmes, hvad eleven formår og ikke formår, og hvad der derfor i den sammenhæng kommer til at fremstå som "realistisk".

3.4 De unges hjemmesituation og deres fritid

Der er også spurgt til elevernes hjemmesituation, og hvilke faciliteter de har adgang til, bl.a. med henblik på lektielæsning og andet skolearbejde. Langt de fleste unge har adgang til computer derhjemme (91%), og de har også eget værelse (94%).

Flertallet (75%) angav, at de altid læste deres lektier, og at de fik hjælp til det af deres forældre (64%). Disse tal skal dog tages med forbehold, da det i praksis er sjældent, at eleverne i specialklasser har lektier for hjemme (jf. kap. 5).

De fleste elever angav også, at de har en god støtte i deres forældre. De fleste (67%) snakkede med deres forældre, når de kommer hjem, om deres skoledag, og det gjaldt især pigerne. De fleste (71%) oplevede også, at de kunne snakke med deres forældre, når de havde problemer, og det gjaldt både drenge og piger.

Tabel 3.3 Hjemmearbejdet og forældre støtte

Spørgsmål	Ja	Nej	Total (N)
Har du dit eget værelse derhjemme?	94%	6%	124
Har du en computer derhjemme, du kan bruge?	91%	9%	124
Hjælper dine forældre dig med dine lektier?	64%	36%	124
Laver du næsten altid dine lektier?	75%	25%	124
Ser du fjernsyn, mens du laver lektier?	36%	64%	124
Snakker du med dine forældre om din dag i skolen, når du kommer hjem om eftermiddagen?	67%	33%	124
Snakker du med dine forældre, når du har problemer?	71%	29%	124

Hvad angår elevernes relationer til deres forældre i øvrigt, fremtræder de som unge, som i høj grad lever deres eget liv i forhold til deres forældre. Kun et mindretal spiser fx morgenmad med

deres forældre, og kun halvdelen ser tv sammen med deres forældre, måske fordi de har eget tv på deres værelse. Det er også de færreste, der har aktiviteter som at gå ture, gå i biografen og gå på museer o.l. sammen med deres forældre (tabel 3.4). I stedet er de (74%) meget sammen med deres kammerater i fritiden (tabel 3.5).

Tabel 3.4 Elevernes samvær med deres forældre

Spørgsmål	Ja	Nej	Total (N)
Spiser du morgenmad sammen med dine forældre, inden du går i skole?	37%	63%	124
Ser du meget fjernsyn sammen med dine forældre?	48%	52%	124
Går du meget i biografen med dine forældre?	10%	90%	124
Går du meget på udstillinger og museer med dine forældre?	3%	97%	124
Går du mange ture med dine forældre?	22%	76%	124

Som nævnt ovenfor er de fleste elever i stedet meget sammen med deres kammerater i fritiden, men der er også en del unge (20%), der angiver, at de er meget alene i deres fritid. De fleste er dog ikke mere ensomme, end at de har nogen, de kan betro sig til, hvis de har problemer. Nogle enkelte af de unge (5% = 7 unge) fremtræder meget ensomme i fritiden, fordi de angiver, at de heller ikke har nogen, de kan betro sig til. I skolen syntes der imidlertid ikke at være de samme problemer, der havde de venner og kammerater.

Så i øvrigt synes der ikke at være nogen forskel på gruppen af unge, som fremtræder som meget ensomme i fritiden, set i forhold til den øvrige gruppe unge, hverken med hensyn til baggrund for modtagelse af specialundervisningen eller skole- og hjemmesituation.

De fleste af de unge bruger især deres fritid foran computeren (80%). En del (65%) angiver også, at de får læst bøger i deres fritid (ud over skolebøger jf. tabel 3.5).

Tabel 3.5 Fritidssituationen

Spørgsmål	Ja	Nej	Total (N)
Er du meget sammen med kammerater i fritiden?	74%	26%	124
Har du en god ven du kan snakke med, når du har problemer?	89%	11%	124
Er du meget alene i fritiden?	34%	66%	124
Spiller du meget på computer?	61%	39%	124
Går du meget på nettet på computeren?	80%	20%	124
Læser du tegneserier?	27%	73%	124
Læser du nogle gange bøger, som ikke er skolebøger?	65%	35%	124
Dyrker du sport?	47%	53%	124
Går du til undervisning i ungdomsskolen?	7%	93%	124
Går du i ungdoms- eller fritidsklub?	27%	73%	124
Går du meget i biografen med venner og kammerater?	31%	69%	124
Går du meget på diskotek?	29%	71%	124

Halvdelen af de unge (47%) dyrker sport, og det gælder især drengene. Kun få går til undervisning i ungdomsskolen, og kun få går meget i biografen og på diskotek (tabel 3.5).

3.5 På vej ud af skolen

Det år, hvor de unge forlod skolen vidste stort set alle, hvad de skulle efter sommerferien.

Langt de fleste unge (65%) skulle på efterskole, højskole eller produktionsskole efter skolen. Noget færre på teknisk skole eller handelsskole (tabel 3.6). Ingen skulle på gymnasiet. Kun få (10%) vidste ikke, hvad de skulle efter sommerferien (tabel 3.7).

Næsten alle (82%) havde besøgt det sted, de skulle på efter skolen, og stort set alle (95%) glædede sig til det, de skulle i gang med.

Tabel 3.6 Efter skole – hvad skal du lave, når du går ud af skolen til sommer?

Spørgsmål	Ja	Nej	Total
10. klasse?	21%	79%	124
Efterskole, højskole, produktionsskole?	65%	35%	124
Teknisk skole, handelsskole?	21%	79%	124
Gymnasiet?	-	-	124
Arbejde med noget praktisk?	31%	69%	124
Har du besøgt stedet?	82%	18%	124
Glæder du dig til det, du skal i gang med?	95%	5%	124

Med hensyn beslutningsprocessen oplevede langt de fleste (85%), at de selv havde besluttet, hvor de skulle hen efter afslutningen af deres skolegang. Men alle havde drøftet deres beslutning med en eller flere voksne. Først og fremmest blev fremtiden drøftet med deres forældre, dernæst var det lærerne i skolen, fremtiden blev drøftet med (tabel 3.7).

Tabel 3.7 Fremtiden – hvordan er beslutningen taget?

Spørgsmål	Ja	Nej	Total (N)
Ved du, hvad du skal, når du går ud af skolen til sommer?	90%	10%	124
Har du selv besluttet, hvad du skal lave, når du går ud af skolen til sommer?	85%	15%	124
Har dine forældre hjulpet dig med at finde ud af, hvad du skal lave, når du går ud af skolen til sommer?	83%	17%	124
Har en af dine lærere hjulpet dig med at finde ud af, hvad du skal lave, når du går ud af skolen til sommer?	73%	27%	124
Er der en vejleder eller anden voksen uden for skolen, der har hjulpet dig med at finde ud af, hvad du skal lave, når du går ud af skolen til sommer?	67%	33%	124

De unge er spurgt til, hvad de gerne vil beskæftige sig med som voksne. De fleste drenge vil især gerne arbejde med noget, hvor de skal arbejde med deres hænder (håndværker o.l.) Pigerne vil især gerne arbejde med mennesker. En del af drengene vil også gerne arbejde med computere, og en del af pigerne vil gerne være frisør og i butik. De unge vælger således helt traditionelle pige- og drengefag (tabel 3.8).

Tabel 3.8 Fremtiden – hvad vil du gerne arbejde med som voksen?

Spørgsmål	Drenge	Piger	Total
Vil du gerne arbejde på kontor?	12%	12%	124
Vil du gerne arbejde med noget, hvor du skal bruge dine hænder?	66%	12%	124
Vil du gerne arbejde som frisør eller i butik?	12%	56%	124
Vil du gerne arbejde med computere?	33%	17%	124
Vil du gerne arbejde med mennesker fx børn?	19%	54%	124
Total (N)	83	41	124

Interview med 30 unge

I interviewene med de unge er indtrykket, at de unge, trods oplevede talrige fallitter i skolesystemet, kæmper for en plads i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. De har ambitioner om at få en uddannelse og et job og at ”få et helt normalt liv”, dvs. være ligesom alle andre unge uden at skille sig ud, sådan som de følte, de gjorde det i grundskolen.

Gennemgående træk er, at de unge ønsker bare at kunne læse og regne, og at få et job som de føler, at de kan magte og udfylde tilfredsstillende. Der er enkelte, der også har højere ambitioner om fx en handelsskoleeksamen.

På skolerne etableredes forskellige intro- og brobygningsforløb med henblik på de unges afprøvning af forskellige uddannelsesforløb. Der er bl.a. etableret brobygningsforløb til tekniske skoler. De unge var desuden på erhvervspraktikophold.

De unge, der deltog i disse aktiviteter, mente, at det havde hjulpet dem med at afklare, hvad de havde lyst til/ikke lyst til og mulighed for at arbejde med i fremtiden. Alle de unge fik en eller anden form for vejledning af lærer og/eller kurator/UU-vejleder.

Hvem der i de konkrete tilfælde tog sig af vejledningen var forskelligt fra skole til skole, og det samme gjaldt, hvordan den enkelte skoles samarbejde med UU-vejledningen fungerede. De unge var med i planlægningen af deres fremtidsforløb, såfremt det kunne lade sig gøre. I de tilfælde, hvor de unge slet ikke havde fået præsenteret nogen alternativer, var der som oftest tale om, at lærere og forældre mente, at den unge ikke var i stand til at træffe sine egne valg, fordi de mente, at de intellektuelt set ikke ville kunne overskue valg.

Der var blandt de unge både eksempler på stor nytte af vejledningen som den afgørende faktor for, hvad den unge kom i gang med, og eksempler på, at den unge selv (evt. sammen med forældrene) fandt ud af, hvad de skulle, modsat skolens holdning til, hvad der var realistisk i forhold til fremtidig uddannelse og erhverv.

Denne unges historie var et eksempel på, at det også kunne være vigtigt, at den unge og den unges forældre forholdt sig kritisk til de muligheder, de blev tilbudt og de begrænsninger de blev præsenteret for. Eksemplet vidner også om de ressourcer som nogle af de unge faktisk rummede på trods af deres vanskeligheder.

”Han vidste godt, at han gerne ville i praktik et sted med lyd, lys og teknik. Siden han var 12 havde han haft sit eget mobile diskotek, som han kørte rundt med. Vejlederen på skolen afslog imidlertid dette ønske blankt som urealistisk, bl.a. under henvisning til, at det ville være umuligt at finde en praktikplads.” (En forældre)

Alligevel insisterede den unge, og med støtte fra sine forældre ringede han til et teater og forhørte sig, og det lykkedes ham at få teatret til at tage ham i praktik. Han brugte derefter alle sine prak-

tikophold i 9. klasse netop i dette firma og endte med kun at gå i skole 2-3 gange om ugen og tilbringe resten af tiden på sin praktikplads.

Lærerne på hans skole spurgte ifølge den unge en del til, hvordan det gik ham, men var ellers ikke involverede, på nær da vejlederen foreslog ham, at han også prøvede andre alternativer.

I visse tilfælde har det været en ekstra komplicerende faktor, at forældre, der var skilt, ikke havde den samme holdning til, hvad den unge kunne magte og ville have gavn af efter folkeskolen. I et andet eksempel måtte den unge således kæmpe/forhandle med både sin mor og sine lærere, som mente, at han skulle blive et ekstra år på skolen og derefter søge ind på teknisk skole. Efter eget udsagn ville den unge hellere på en specialefterskole for ordblinde og derefter søge en vej ind i forsvaret, hvor han også havde været i praktik. Det lykkedes til sidst for ham at komme på den ønskede efterskole, bl.a. fordi hans far støttede ham i det.

Der var elever, der i deres nye forløb blev fulgt tæt af deres lærer eller vejleder efter ophøret fra folkeskole. Nogle kuratorer og lærere besøgte således den unge med jævne mellemrum på den nye uddannelse og talte den unges sag, ifald der skulle være uudnyttede støttemuligheder, som den unge kunne have glæde af. Andre unge kendte bare til, at der var en person, der skulle følge dem og hjælpe dem videre:

"Vores vejleder har hjulpet rigtig meget, det skal han jo også. Det er ham, der tager kontakt til skolen og sådan. Indtil vi er 25 år kan vi gå tilbage til ham og spørge, om han kan hjælpe os med uddannelsen... men jeg har jo ikke hans nummer..." (En ung)

Der var dog også nogle elever, der ikke var klar over, at de havde en vejleder tilknyttet.

3.6 Konklusion

Spørgeskemaundersøgelsen med eleverne, mens de gik i skole, viser, at stort set alle var meget glade for at gå i skole. De følte, at de havde en god støtte fra deres lærere, at de havde nogle gode venner i skolen. Flertallet oplevede, at havde let ved at lære nye ting.

Hjemme følte de fleste sig støttet i deres skolegang af forældre, som hjalp dem med hjemmearbejdet. Stort set alle har også gode faciliteter hjemme, eget værelse og adgang til computer. Det, de især bruger deres fritid på, er computeren og at surfe på nettet. Desuden bruges fritiden på samvær med kammerater. Imidlertid er der en del af de unge, som føler sig ensomme i fritiden uden at have kammerater at være sammen med.

Med hensyn til fremtidsønsker ligner de alle andre unge. Drengene vil især gerne arbejde med noget med deres hænder, håndværker o.l. Pigerne vil især gerne arbejde med noget med mennesker eller som have job som frisør eller i butik.

Der er planer for alle med hensyn til, hvad de skal efter skolen. De fleste skal på efterskole, produktionsskole, højskole e.l. Enkelte skal på handelsskole eller teknisk skole. Enkelte skal i arbejdspraktik. Nogle få ved endnu ikke, hvad de skal efter skolen.

Næsten alle føler, at de selv har taget beslutningen. De fleste har også drøftet beslutningen med deres forældre, dernæst har lærerne på skolen spillet en væsentlig rolle.

Hvilken betydning det sidste år i folkeskolen og overgangen til videre uddannelse har haft for de enkelte elever er meget forskelligt og hænger dels sammen med den støtte, de har fået, dels om de har følt sig placeret det rigtige sted, dels om de har følt sig udfordret nok, og dels hvilke forventninger de og deres forældre har haft til specialundervisningsforløbet i det hele taget.

I forhold til de unges fremtid anses især det sidste skoleår for at have været betydningsfuldt, hvis den unge har følt sig støttet på en kompetent og indlevende måde, hvor de voksne omkring dem samtidig har taget deres fremtidsønsker alvorligt.

For nogle af de unge har den helt tætte og personlige opfølgning ud i en anden aktivitet været afgørende – det at blive holdt i hånden hele vejen, har været udslagsgivende for, at de overhovedet er kommet videre i en ny aktivitet og oplevede den sejr, det var at starte på ny.

For andre elever har der tværtimod været tale om, at de har følt sig holdt tilbage, og at de mener, at lærerne eller vejleder/kurator ikke har haft den fornødne tiltro til deres beslutsomhed og evner, eller at vejleder/kurator ikke selv har haft de fornødne netværker og kompetencer til at guide dem på en, for de unge, tilfredsstillende måde. Det har bl.a. betydet, at nogle elever har ændret kurs og er startet andre steder end forudset.

Stort set alle glæder sig til det, de skal efter sommerferien.

4 Forældrene om specialundervisningen og de unges skolegang

4.1 Introduktion

Af de deltagende 128 elever har 40% (51) af forældrene besvaret spørgeskemaet til forældrene. Desuden er forældrene til 15 af de 30 unge, der interviewes løbende, også blevet interviewet.

Forældrebesvarelsenerne er således ikke repræsentative for den samlede undersøgelsesgruppe. Denne undersøgelse af forældrenes erfaringer, holdninger og vurderinger siger således alene noget om disse forældres syn på de tilbud, deres barn har modtaget og modtager.

Forældrene er bl.a. spurgt til deres vurdering af deres barns specialundervisning, deres samarbejde med skolen, samt hvad deres barn skal efter skolen og deres vurdering af dette tilbud.

4.2 Forældrene om baggrunden for iværksættelse af specialundervisningen

Medmindre der foreligger en klar diagnose, såsom Downs syndrom, svært talehandicappet e.l. har forældrene en meget diffus opfattelse af, hvad deres barns egentlige problem er, en usikkerhed de tilsyneladende har delt med deres barns skole, viser interviewene med de 15 forældre. Af samme grund ses der stor tvivl hos forældrene om, hvorvidt deres barn har fået de rette tilbud i grundskolen, især fordi deres barn har prøvet mange/flere tilbud med varierende held og udbytte.

De mest tilfredse forældre er at finde til børn med klare diagnoser, især hvor det er klart, at deres boglige udviklingsmuligheder er begrænsede, og hvor der fra skolens side er lagt stor vægt på udvikling af deres sociale og praktiske færdigheder, fordi deres kognitive udviklingsmuligheder er begrænsede.

De interviewede forældre fortæller alle, at det allerede tidligt i deres børns skolegang viste sig, at deres barn havde problemer i skolen, og nogle forældre fortæller, at problemerne allerede viste sig i børnehaven, dvs. før de kom i skole. Det gik måske nogenlunde i 1. klasse, men snart viste det sig, at de havde faglige problemer, og disse faglige problemer sås ofte i tæt samspil med sociale og emotionelle problemer. Dette betød, at de af begge årsager havde svært ved at fungere i normalklassen.

Interviewene med forældrene viser også, at de unge i løbet af deres skolegang har skiftet skole og/eller klasse op til flere gange, fordi det har været svært at finde den rigtige placering til dem. Samtidig er der flere eksempler på, at der har rådet stor usikkerhed hos lærere og psykologer med hensyn til, hvilke problemer deres barn havde og dermed, hvor stort specialundervisningsbehov deres barn havde. Det kunne betyde flere klasse- og skoleskift. Der er således eksempler på op til 4-5 klasse- og/eller skoleskift, som synes at have baggrund i, at det for kommunen var svært at finde den optimale placering til den unge i skolesystemet.

"Han blev undersøgt på kryds og tværs, men i nogle undersøgelser lå han under gennemsnittet, i andre over gennemsnittet, men han kunne ikke sidde roligt i sin klasse, og så kom han i en specialklasse på en skole og så i en specialklasse på en anden skole, og sådan har han skiftet flere gange".

Der er også eksempler på forældre, der mente, at deres barn havde brug for specialundervisning, fx i forbindelse med deres indtryk af, at deres barn var ordblind, men at det først sent i skoleforløbet lykkedes for dem at få etableret specialundervisning til deres barn. At det var nødvendigt med specialundervisning viser deres barns fortsatte behov for specialundervisning også i slutningen af skoleforløbet i 9./10. klasse.

"De blev ved med at slå det hen... først i 5. klasse fik han bevilget ekstra timer.. men det blev først rigtig godt, da han fik tilbudt specialklasseundervisning..."

Det som forældre at skulle presse på for, at der blev givet specialundervisning til ens barn, kunne føre til store frustrationer hos forældrene.

"Jeg var sikker på, at der var noget galt... han fik ikke noget ud af skolen... han havde svært ved at læse... ved matematik... jeg insisterede på at få ham testet, men det viste ingenting... og så en dårlig skolepsykolog... men så fik han langt om længe specialundervisning, og i 10. klasse (specialklasse) kom der rigtig i gang i hans indlæring."

Der er eksempler på forældre, der oplevede, at der var økonomiske barrierer for den optimale løsning. Det kunne være, at i stedet for (fortsat) støttelærer i klassen, blev det en henvisning til specialklasse, som var billigere for kommunen. Der er også forældre, der allerede tidligt oplevede, at den optimale løsning, som fx PPR kunne anbefale ikke kunne lade sig gøre af økonomiske årsager med deraf følgende frustrationer hos forældrene.

"Han blev vurderet af PPR allerede i 1. klasse, og de anbefalede nogle særlige programmer, han skulle arbejde med, men kommunen nægtede at betale, så det blev ikke til noget."

4.3 Forældrenes vurdering af, om deres barn har været glad for skolen

35% af forældrene mener, at deres barn har været meget glad for at gå i skole, mens 26% mener, at det slet ikke er tilfældet. 39% mener, at deres barn har været nogenlunde glad for at gå i skole.

83% af forældrene oplever også, at deres barn har haft nogle gode kammerater i skolen, og de er især at finde blandt dem, der oplever, at deres barn har været glad for at gå i skole.

Tabel 4.1 Forældrenes vurdering af, om deres barn har været glad for at gå i skole

Grad af udbytte	Antal	Andel
Meget glad	18	35%
Nogenlunde glad	20	39%
Ikke særlig glad	9	18%
Ikke været glad	9	8%
Total	51	100%

Når man ser nærmere på forældrenes svar på, hvorvidt deres barn har været glad for at gå i skole eller ej, sættes der i deres kommentarer især fokus på, hvorvidt de oplever at relationen til lærerne i skolen har været god eller ej samt relationerne til klassekammeraterne i klassen, kort sagt det sociale klima i klassen. Det er således det, der spiller den største rolle for dem, når de skal vurdere deres barns trivsel.

Blandt de forældre, der ikke oplever, at deres barn har været glad for at gå i skole, gives bl.a. udtryk for, at det skyldes, at lærerne "har talt ned til deres barn", at andre elever i klassen har ødelagt undervisningen ved deres urolige og destruktive adfærd, at deres barn ikke synes, at det har lært nok, eller at deres barn har været meget ældre end de øvrige i elever i klassen.

Blandt de forældre, der mener, at deres barn har været glad for at gå i skole, gives bl.a. udtryk for, at det skyldes engagerede lærere og godt samvær i klassen.

Interview med 15 forældre

Forældrenes oplevelse af deres barns tilfredshed er meget forskellig, men i interviewene fremtræder to forhold, som de mener, har været meget afgørende, dels om de har oplevet, at de kunne magte skolens krav, dels om de også følte sig tilstrækkeligt udfordret fagligt.

Ligesom det viste sig i interviewene med de unge, afhang det også af de sociale relationer i den klasse, de kom i. Det gjaldt både relationer til de andre elever og til lærerne, dvs. herunder, hvor stor tillid lærerne havde til de unges evner.

I interviewene fornemmer man tydeligt, at forventningspresset på de unge har været stort især fra forældrenes side. Men der er også forældre, der kan fortælle, at i det øjeblik det fx blev klart for den unge og dem som forældre, at deres barn fx aldrig ville kunne lære at læse, var det en demotiverende skuffelse i forhold til skolearbejdet, men samtidig også en lettelse for den unge.

"Han fik at vide, at han aldrig ville lære at læse, og det fjernede noget forventningspres fra ham – men måske også noget motivation for at arbejde med skolearbejde".

4.4 Forældrenes tilfredshed med undervisningen

Langt de fleste forældre (71%) er mere eller mindre tilfredse med den specialundervisning, deres barn har modtaget. Det er imidlertid kun 35%, der er meget tilfredse med det undervisningstilbud, deres barn har modtaget i det afsluttende skoleår. 29% har været "ikke særlig tilfredse" eller "slet ikke" tilfredse.

Det, der især optager forældrene, er, hvorvidt deres barn har lært noget eller ej, ligesom flere forældre, som ikke er helt tilfredse med undervisningen, efterlyser klare undervisningsmål og handlingsplaner for undervisningen.

Tabel 4.2 Forældrenes tilfredshed med deres barns specialundervisning i sidste skoleår

Grad af tilfredshed	Antal	Andel
Meget tilfreds	18	35%
Nogenlunde tilfreds	18	35%
Ikke særlig tilfreds	9	18%
Nej, slet ikke	6	12%
Total	51	100%

Blandt de tilfredse forældre gives fx udtryk for følgende i kommentarerne til spørgeskemaet:

- Der bliver taget udgangspunkt i den enkelte elevs faglige kunnen, hvilket har været en stor fordel for vores barn

- Han vil gerne i skole og virker glad
- Skolen prøver at give vores barn alle de ressourcer, de kan
- Undervisningen har været nogenlunde, men der er stillet for få faglige krav
- Trivslen er i top

Blandt dem, der ikke har været tilfredse, gives fx udtryk for følgende i kommentarerne til spørgeskemaet:

- Vores barn har ikke fået nogen undervisning, men har været overladt til sig selv i specialklassen
- Der har manglet kontinuitet (en rød tråd) i forhold til den specialklasse, vores barn kom fra det foregående år (flere elever har i det sidste skoleår modtaget specialundervisning på en skole i kommunen, hvor alle kommunens specialundervisningselever er samlet i deres sidste skoleår i folkeskolen)
- Det sociale har fyldt for meget på bekostning af det faglige
- Der har været alt for lidt faglig undervisning, vi føler at lærerne har opgivet eleverne
- For megen sygdom blandt lærerne, det har betydet skiftende vikarer
- Vores barn har været ked af, at hun ikke lærte nok, og vi har uden held spurgt til mere hjemmearbejde og sværere opgaver

Udbyttet af undervisningen

Selv om en del forældre ikke har været fuldt tilfredse med undervisningen i deres barns sidste skoleår, er langt de fleste forældres (83%) vurdering alligevel, at deres barn har haft "stort udbytte" af undervisningen.

Kun 17% af forældrene vurderer, at deres barn kun har haft "nogenlunde udbytte" af undervisningen.

Tabel 4.3 Forældrenes vurdering af deres barns udbytte af undervisningen i sidste skoleår

Grad af udbytte	Antal	Andel
Stort udbytte	40	83%
Nogenlunde udbytte	8	17%
Ikke særlig meget udbytte	-	-
Intet udbytte	-	-
Total	48	100%

Blandt de forældre, som vurderer, at deres barn har haft stort udbytte af undervisningen gives udtryk for følgende i kommentarerne til spørgeskemaet:

Nogle af de mål, der blev sat for vores barn blev nået

- Når der er færre elever, får eleverne et større udbytte
- Har lært at stave, læse, regne, klokken m.m.
- Har udviklet sig meget og er glad

Blandt de forældre, som kun synes, at deres barn har haft nogenlunde udbytte af undervisningen gives udtryk for følgende i kommentarerne til spørgeskemaet:

- Vores barn har været meget urolig og blev smidt ud af skolen midt i skoleåret
- Der er ikke fyldt nok på, der har været for megen *pylren* uden ekstra hjælp
- Der har været for mange vikarer
- Vores barn har været umotiveret

I interviewene med forældrene var der eksempler på, at de mente, at manglende udbytte skyldtes forkerte placeringer samt lærernes manglende faglige kompetence:

"Han lærte ikke nok, det gik mere ud på at komme ud at rejse. Fx havde de et ordblindeprogram på skolen. De har haft det i tre år, men det er ikke blevet installeret endnu... pengene blev brugt på ture... men ikke til ordentlig undervisning... det sociale er vigtigt, men skolen gik for meget op i det, men han kunne godt lide at være der..."

Men i interviewene med forældrene fortælles også om, hvor meget et specialundervisningstilbud kunne betyde spring i den unges udvikling.

"Det var alligevel godt, han kom derhen. Da han kom, kunne han hverken læse eller skrive... men efter tre måneder havde han lært rigtig meget... men så gik det langsomt igen..."

Forældrene giver også udtryk for, at deres barn selv bliver påvirket og mister selvtilliden, når de oplever deres egne faglige begrænsninger.

"Han er meget ked af, at han ikke er bedre til at læse eller regne... det gik ham meget på.. han lærte ikke noget... det var bare underholdning... det rykkede ikke noget som helst... og de havde slet ingen bøger eller noget som helst, men eleverne var meget glade for at være der..."

I de tilfælde, hvor det er helt klart for alle, at den unge, grundet et handicap, fx Downs syndrom, aldrig vil kunne lære at læse og regne, ses ikke den samme utilfredshed. Her er forældrene bare taknemmelige for, hvis skolen lærer dem at klare helt enkle dagligdags gøremål, så de kan klare sig selv og opnå en så stor social selvstændighed som muligt.

Hvorvidt der har været en undervisningsplan for eleven i det sidste skoleår

61% af forældrene angiver, at der har været lagt en undervisningsplan for deres barn. 22% svarer, at det ikke er tilfældet, og de øvrige ved det ikke.

Det er især elever med generelle indlæringsvanskeligheder, hvor der ikke er lagt en undervisningsplan, mens der stort set for alle andre elever (elever med koncentrations- og opmærksomhedsforstyrrelser, børn med dysleksi, børn med fysisk handicap m.m.) er lagt en undervisningsplan.

Halvdelen af de forældre (58%), der svarer bekræftende på, at der er lagt en undervisningsplan for deres barn, angiver, at de også selv har haft indflydelse på denne. Enkelte af disse forældre svarer, at det har de, for "vi har selv lagt undervisningsplanen". Andre oplyser, at den er blevet grundigt gennemgået med skolen, og nogle har oplevet, at dette har betydet ændringer i undervisningsplanen, mens andre oplyser, at selv om de havde ændringsforslag, førte dette ikke til ændringer.

Indtrykket er således, at der er stor forskel på, hvor meget forældrene har haft af samarbejde med skolen. Nogle har haft et tæt og godt samarbejde, mens andre kun har haft lidt eller slet ikke noget samarbejde med skolen.

Tabel 4.4 Forældrenes angivelse af, om der har været lagt en undervisningsplan for deres barn

Undervisningsplan?	Antal	Andel
Ja	31	61%
Nej	11	22%
Ved ikke	9	7%
Total	51	100%

Interview med 15 forældre

Det er meget forskelligt, hvorvidt forældrene kan oplyse, om der har foreligget en undervisningsplan eller ej for deres barn. For de børn, der kom i specialskole, er det helt sikkert, at der har foreligget en undervisningsplan, og også at forældrene har været inddraget i denne.

"Vi har altid været inddraget i udarbejdelsen af undervisningsplanen, og der blev også lyttet til os, når vi havde ønsker om lektier, eller at han skulle styrkes i læsning..."

4.5 Forældrenes støtte til børnenes skolegang

Forældrene er stillet spørgsmålet om, hvorvidt de har hjulpet deres barn med lektier eller andet skolearbejde samt ting, der har været svære i skolen.

Langt de fleste forældre (63%) angiver, at de har hjulpet deres barn på den ene eller anden måde, heraf har 16% angivet, at de har hjulpet meget. Det har dog sjældent været med lektier, da det har hørt til sjældenhederne, at eleverne har haft lektier for hjemme. I stedet har en del forældre forsøgt at motivere deres barn til at læse blade, bøger e.l. samt selv købt egentlig undervisningsmateriale til deres barn.

Tabel 4.5 Hvorvidt forældrene har hjulpet deres barn med skolearbejdet i dette skoleår

Grad af hjælp	Antal	Andel
Meget hjælp	8	16%
En del hjælp	24	47%
Kun lidt hjælp	16	31%
Slet ikke hjælp	3	6%
Total	51	100%

Blandt de forældre, som har hjulpet deres barn meget, gives fx udtryk for følgende i kommentarerne til spørgeskemaet:

- Han har behov for at blive fastholdt i diverse opgaver
- Da hun ingen lektier har for, har vi selv måttet finde på noget at undervise i. Vi har brugt 24.000 på et hjernetræningscenter
- Vi har læst hver dag i forbindelse med projekter

Blandt de forældre, som angiver, at de ikke har hjulpet deres barn, gives fx udtryk for følgende i kommentarerne til spørgeskemaet:

- Hun har aldrig lektier for, hvis der har været spørgsmål, så har vi hjulpet, men det har været sjældent
- Det giver flere problemer, når vi hjælper. Ønsker selv at klare det

- Har søgt at motivere ham for at lave noget hjemme, men da det som regel er gammelt materiale, han har haft i sin skoletaske, er det sjældent blevet til noget

Interview med 15 forældre

I de tilfælde, hvor forældrene ikke følte, at deres barn lærte nok, er der eksempler på, at forældrene er gået meget aktivt ind og søgt at hjælpe deres børn, dels ved køb af særlige undervisningsmaterialer, dels ekstra undervisning.

"Han har fået ekstra undervisning efter skoletid, som vi selv har betalt, og det har hjulpet ham rigtig meget."

Med hensyn til forældrenes oplevelse af indflydelse på deres børns undervisningssituation i skolen, er der en del eksempler på, at forældrenes synes, at deres indflydelse har været meget lille om overhovedet eksisterende.

"Man kunne som forældre godt have indflydelse på, hvordan timerne forløb, fx hvis de var bagud med læsning, kunne man vel godt have brugt en uge kun på læsning... man kunne godt have medindflydelse... men de manglede også værktøjer, de skulle lære med... de havde dem måske, men brugte dem ikke."

4.6 Forældrenes deltagelse i planlægningen af de unges fremtid

For langt de fleste elever er der lagt en plan for, hvad de skal efter grundskolen. Vurderet ud fra forældrenes kommentarer til spørgsmålet synes der for langt de fleste unges vedkommende at være lagt forholdsvis detaljerede planer for, hvad de unge præcis skal efter skolen.

Det kan være fx efterskole (som er der, hvor de fleste elever fortsætter), eller det kan være arbejdspraktik.

Set ud fra forældrenes kommentarer synes der kun at være lagt planer for det kommende (uddannelses)år, men ikke mere langsigtede planer.

Tabel 4.6 Hvorvidt der er lagt en aktivitetsplan for elevens videre forløb efter afsluttet grundskole?

Aktivitetsplan?	Antal	Andel
Ja	44	86%
Nej	7	14%
Total	51	100%

Stort set alle forældre (96%) er tilfredse med denne plan. De begrundes bl.a. deres tilfredshed med, at deres barn netop har fået det tilbud, det ønskede, hvilket også skyldes, at nogle unge (og deres forældre) har besøgt op til flere steder, før de fandt det rette tilbud. Der er kun få, der oplyser, at der slet ingen plan foreligger.

Med hensyn til spørgsmålet om, hvordan forældrene mener, at deres barn støttes tilstrækkeligt fremover med hensyn til at få et godt voksenliv, viser kommentarerne i spørgeskemaet den store spredning, der er i elevgruppen med hensyn til, hvor megen støtte, de har brug for.

Nogle forældre forventer, at deres barn med lidt støtte vil få en uddannelse og kunne klare sig selv, mens andre håber på, at deres barn vil kunne flytte i et bofællesskab med støtte, for de vil aldrig kunne klare sig selv. De fleste forældre forventer således, at deres barn også fremover vil have behov for en form for støtte af mere eller mindre intensiv karakter.

Interview med 15 forældre

Alle de interviewede forældre har i større eller mindre udstrækning været inddraget i deres barns videre forløb, både ved deltagelse i møder og ved besøg på de relevante steder. Det har været en meget vigtig beslutning for forældrene, det har drejet sig om deres barns fremtid, og de har derfor engageret sig meget i beslutningen.

"Vi holdt allerede møder med skolevejlederen på skolen gennem de sidste to år, møderne var fine nok, og vejlederen kom med forskellige forslag."

Det bedste samarbejde har været med skolen og UU-vejleder, men der er forældre, der har haft rigtig dårlige erfaringer med kommunens socialforvaltning. Stort set alle de unges forældre er i kontakt med socialforvaltningen omkring deres barn, især i forbindelse med udslusningen til uddannelse/anden beskæftigelse efter folkeskolen, fordi de unge stort set alle sammen har behov for en eller anden støtte også fremover, og her går sociallovgivningen ind. Nogle har allerede tidligt i barnets liv været i kontakt med socialforvaltningen, fx i forbindelse med tabt arbejdsfortjeneste.

"Vi begyndte allerede at snakke med skolen om, hvad han skulle tre år før han skulle gå ud af skolen... vi har besøgt den skole, som skolen anbefalede, han skulle hen på, allerede for tre år siden og så igen sidste år og igen i år, men socialforvaltningen som også blev inddraget ved møder for tre år siden, begyndte at stejle et halvt år før han skulle forlade skolen og sagde, at det var alt for dyrt... de havde skiftet sagsbehandler... så måtte vi skælde ud, og så kom han af sted alligevel..."

Der er andre forældre, der klager over, at deres sagsbehandler ikke havde den viden om børn med handicap, som de synes var nødvendig for at lave en god sagsbehandling.

4.7 Konklusion

Flertallet af forældre mener, at deres barn har været meget glad for at gå i skole, og at deres barn har haft nogle gode kammerater i skolen, men der er også en del, der ikke mener, at deres barn har været glad for at gå i skole. Blandt de forældre, der ikke oplever, at deres barn har været glad for at gå i skole gives bl.a. udtryk for, at det skyldes, at lærerne "har talt ned til deres barn", at andre elever i klassen har ødelagt undervisningen ved deres urolige og destruktive adfærd, at deres barn ikke synes, at det har lært nok, eller at deres barn har været meget ældre end de øvrige i elever i klassen.

Langt de fleste forældre er tilfredse med den specialundervisning, deres barn har modtaget i det afsluttende skoleår. Der er imidlertid også en del, der har været "ikke særlig tilfredse" eller "slet ikke" tilfredse. Det er især afgørende for deres tilfredshed, hvorvidt deres barn har lært noget eller ej, samt hvorvidt der har foreligget klare undervisningsmål og handlingsplaner for undervisningen.

Selv om en del forældre ikke har været fuldt tilfredse med undervisningen i deres barns sidste skoleår, er langt de fleste forældres vurdering alligevel, at deres barn har haft udbytte af undervisningen.

Flertallet af forældre angiver, at der har været lagt en undervisningsplan for deres barn. Men der er også nogle, der svarer, at det ikke er tilfældet. Det er især elever med generelle indlæringsvanskeligheder, for hvem der ikke er lagt en undervisningsplan, mens der stort set for alle andre elever (elever med koncentrations- og opmærksomhedsforstyrrelser, børn med dysleksi, børn med fysisk handicap m.m.) er lagt en undervisningsplan.

Halvdelen af de forældre, der svarer bekræftende på, at der er lagt en undervisningsplan for deres barn, angiver, at de også selv har haft indflydelse på denne undervisningsplan.

For langt de fleste elever er der lagt en plan for, hvad de skal efter grundskolen, og stort set alle forældre er tilfredse med denne plan. Interviewene viser, at alle forældre i mere eller mindre omfang har været inddraget i planlægningen af deres barns fremtid.

5 Besøgsinterview på 12 skoler

5.1 Introduktion

Med henblik på at gå lidt tættere på undervisningen på specialskoler og i specialklasser på almindelige folkeskoler, set ud fra skolernes synspunkt, er der gennemført besøgsinterview på 12 skoler, hvor en til flere, der er beskæftiget med specialundervisningen på skolen, er interviewet.

Kort sagt, hvordan ser skolernes specialundervisningstilbud ud fra skolernes side, hvilke rammer arbejder lærerne indenfor, og hvilke evt. særlige problemstillinger gør sig gældende.

5.2 Beskrivelse af skolerne og eleverne

På nogle skoler har overbygningseleverne i specialklasserækkerne deres egen afdeling og er rent fysisk placeret enten i en anden afdeling af skolen eller som på én skole i deres helt egen bygning. Der er på de fleste skoler ikke ret meget planlagt samvær mellem eleverne fra specialklasserne og eleverne fra de almindelige klasser, og de har ikke eller kun lidt undervisning sammen.

På de besøgte skoler arbejdes der i team og/eller afdelinger, som er mere eller mindre selvstændige med mere eller mindre råderet over eget budget. På skoler med specialklasserækker vil der ofte være en specialafdeling med egen afdelingsleder.

Ifølge nogle af de interviewede giver deres skole ikke særlig gode muligheder for fleksibel undervisningstilrettelæggelse fx i form af individuel eller gruppebaseret undervisning. På et par af skolerne bliver der således ytret stærkt ønske om mere fleksible lokaler. Det gælder især personalet på gamle og traditionelt strukturerede folkeskoler med lange gange alene med klasseværelser uden små grupperum (typisk skoler bygget i 1960'erne og før). Personalet her giver udtryk for, at lokalerne kan være en hæmsko i forhold til at tænke kreativt både i forhold til indhold og struktur i specialundervisningen.

Holdningen på nogle af folkeskolerne er, at det er vigtigt, at specialklasserne ligger i tæt tilknytning til de øvrige klasser på samme klasstrin, og det forsøger man så vidt som muligt i forhold til det, de fysiske rammer tillader, mens andre bevidst har valgt at lade specialklasserne ligge for sig selv i en bygning eller afdeling på skolen, bl.a. for at beskytte eleverne i specialklassen, som ikke tåler for megen uro omkring sig, og som kan synes, at det er svært at have kontakt med de øvrige elever på skolen, bl.a. fordi de føler sig mobbet – dog uden, at der altid er grund til dette.

Elevsammensætning

To af de deltagende skoler (specialskoler) har specialiseret sig i børn med specifikke vanskeligheder, fx autistiske børn og børn med autistiske træk. De øvrige 10 skoler (to specialskoler og otte folkeskoler med specialklasserække) er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder (43% af eleverne i den vidtgående specialundervisning kategoriseres som elever med generelle indlæringsvanskeligheder, jf. Undervisningsministeriet 2008), men i praksis er der også henvist en række andre elever med forskellige betegnelser såsom ADHD, adfærdsproblemer og psykiske vanskeligheder.

I den forbindelse gives der blandt personalet på skolerne udtryk for, at hvis ADHD eller andre problematikker er elevens hovedproblem, bør de henvises til skoler, der har en særlig viden og særlige forudsætninger for at tage sig af disse problematikker. Det kan imidlertid være svært at udrede, hvilken problematik der er den mest dominerende, især fordi de forskellige problematikker ofte griber ind i og forstærker hinanden. Herudover har den sociale og indlæringsmæssige kontekst, den unge placeres efter naturligvis også betydning for, hvilken problematik der kommer til at fremstå som den væsentligste.

De medvirkende skoler giver udtryk for, at der er sket en stigning i antallet af specialundervisningselever gennem de senere år, og især en stigning i antallet af elever med socioemotionelle eller adfærdsmæssige problemer. Det vil sige unge, der ikke nødvendigvis har intelligensproblemer, men som i stedet har, som lærerne bl.a. udtrykker det, svært ved "at indgå i sociale sammenhænge" og "at indordne sig".

Dette billede stemmer godt overens med de nyeste tal fra Undervisningsministeriet, der viser, at der dels fra 1995-2006 har været en generel stigning på 46% i antallet af elever, der modtager vidtgående specialundervisning, dels at andelen af eleverne med det, der betegnes som adfærdss-/psykiske vanskeligheder er steget¹ (se UNI.C statistik og analyse, april 2007).

UNI.C's statistikker viser også, at drenge udgør knap 72% af eleverne i den vidtgående specialundervisning. På samme måde er der også i vores materiale en overvægt af drenge (67%) i specialundervisningen, som i denne undersøgelses tilfælde omfatter både det, der tidligere benævntes som § 20.1 og § 20.2 i folkeskoleloven, og altså ikke begrænser sig til den vidtgående specialundervisning.

På nogle skoler gives der også udtryk for, at de unge, der får specialundervisning, er blevet "tungere" forstået som mindre "normalt fungerende", og at dette kan skyldes, at en del af de elever, der tidligere var i specialklasserne nu rummes i folkeskolen, hvorfor de elever som tidligere kategoriseredes som 20.2 elever, inden for de seneste år i stigende grad er blevet defineret som 20.1 elever.

Som Niels Egelund påpeger i en rapport fra 2003, leder dette til en ny type problematik omkring krav til lærerens kompetencer. Ifølge Egelund er det således især de mindre kommuners erfaring, at elever fjernes fra amtslige tilbud og placeres i kommunale tilbud, som ikke har været ligeså specialiserede. De kommunale tilbud har som konsekvens heraf skullet rumme en bred vifte af problemstillinger, som har været svært for den enkelte underviser at spænde over (Egelund 2003:37).

Der er i den forbindelse i blandt de interviewede en oplevelse af, at deres specialundervisningstilbud let bliver et sted, hvor kommunen placerer de børn, som de ikke ved, hvor de ellers skal placere, dvs. at alle de elever, som kommunen ikke kan finde anden placering til, henvises til specialklasse eller til specialskole. Samtidig betyder det, at målgruppen i specialklasserne i praksis bliver meget bred og svær at rumme i den samme specialklasse.

"En gang imellem har PPR travlt med at smide elever herop, som de ikke ved, hvor de skal gøre af, som er karakterafvigere og den slags, og som absolut er intelligente nok, så skal vi slås med dem et stykke tid, før vi kommer af med dem igen. De hører overhovedet ikke hjemme her!"

¹ Andelen af elever med adfærdss- og psykiske problemer er godt nok faldet i statistikken, men dette er sket samtidig med kategorierne AKT og ADHD er kommet ind i tabellen. De tegner sig tilsammen for 12% i 2006.

Inklusion/eksklusion

Der er blandt lærerne forskellige holdninger til specialundervisningselevernes inklusion i den normale folkeskoleundervisning, dvs. i hvilket omfang de skal forblive i den normale klasseundervisning i forhold til at blive taget ud af klassen til specialundervisning.

Holdningerne spænder lige fra de lærere, der betragter inklusionstanken først og fremmest som et besparelsesønske over til de lærere, der mener, at inklusion som ideal er positivt, men i praksis kun delvist gennemførligt.

Der gives bl.a. udtryk for, at integration i de små klasser kan være gavnligt, men at der ofte opstår problemer i 6.-7. klasse, og at unge i overbygningen derfor bør have et eget indlæringsrum, hvor de har ro til at gøre tingene i deres tempo. Det er ifølge lærerne således typisk i overbygningen, at elever med svære faglige vanskeligheder ikke mere kan rummes i den almindelige undervisning. De får derfor i øget omfang specialundervisning uden for klassen og er derfor reelt ikke en del af det sociale fællesskab, samtidig med at de ofte drilles af de andre elever i klassen. En placering i specialklasse på dette tidspunkt får elever med svære indlæringsvanskeligheder til at "blomstre op".

En lærer, der underviser på en skole, hvor man har prioriteret at opretholde inklusionen helt op til 9. klassetrin, siger således:

"Det er utrolig synd, når de efter 6.-7. klasse bliver drillet, og det er der mange, der gør. Os, der har det inde på livet hver dag, kan se, hvad det gør ved dem. Jeg kan jo se, hvordan fx Robert er blomstret op, efter han er startet i specialklassen, og efter at have haft store problemer i 7. klasse. I 8. klasse sidder specialundervisningseleverne alligevel for sig selv."

Der gives udtryk for, at det alligevel er en fordel, at specialklasserne ligger på en almindelig folkeskole, hvor såvel elever som lærere har mulighed for samvær og fællesaktiviteter med elever i normalklasserne og deres lærere.

Det nævnes desuden, at normalitetsbegrebet godt kan "skride", hvis lærerne ikke også beskæftiger sig med "normale" børn og den normale skoleundervisning. Folkeskoler med specialklasser giver mulighed for, at lærerne både har timer i almen og i specialafdelingen, hvilket flere skoler benytter sig af. Desuden gør tilstedeværelsen af både almen- og specialklasser det i teorien lettere at opretholde en form for bevægelighed i systemet, idet det bl.a. rent praktisk er lettere at udsluse elever fra en specialafdeling til en almindelig klasse på samme skole frem for til en skole fysisk placeret et andet sted.

5.3 Lærerne - uddannelse og kompetencer

Uddannelse

Ikke alle lærerne, der underviser i specialundervisningen, har speciallæreruddannelsen. På en skole har det tidligere været et princip kun at ansætte formelt fagligt kvalificeret personale, men dette princip kan nu ikke længere følges, fordi det er svært at få lærere med disse kvalifikationer, bl.a. som følge af nedlæggelsen af speciallæreruddannelsen. Der er til gengæld nogle af lærerne, der får betalt specialpædagogisk grundkursus og nogle enkelte, som er i gang med diplomuddannelsen i specialpædagogik. På en specialske, som i årevis har prioriteret ressourcer til specialpædagogisk grundkursus til personalet, mente skolelederen imidlertid, at disse kurser, snarere end et tilbud fra skolens side, burde være et minimumskrav i forbindelse med ansættelse.

I praksis lader det dog til, at der på nogle skoler, i mangel på kvalificerede undervisere, ansættes lærere med meget lidt erfaring inden for specialundervisningsområdet samt vikarer, som

ingen specialundervisningserfaring har. Dette kan naturligvis være problematisk, hvis der samtidig ikke er særlig god adgang til supervision og efteruddannelseskurser (se senere).

Ingen af de besøgte skoler havde således udarbejdet en formel efteruddannelses- og videreuddannelsespolitik. På alle skolerne er det imidlertid muligt at søge om deltagelse i diverse kurser, men de fleste steder svinger det fra år til år, hvilke beløb der er til rådighed, og på hvilken baggrund kurserne bevilges (om det fx er "efter tur" eller "efter behov").

Lærerkompetencer og supervision

Interviewpersonerne gav udtryk for, at de i kraft af deres lange erfaring inden for området alligevel følte sig klædt godt på til at udfylde deres opgaver, også selv om de ikke havde en speciallæreruddannelse e.l. Det skal her tilføjes, at alle interviewede lærere har haft en eller anden form for specialundervisningsuddannelse eller er i gang med at kvalificere sig, hvilket ikke ifølge skolerne er typisk for gruppen af specialundervisningslærere som helhed.

Der er imidlertid skoler, der mener, at den ændrede sammensætning af elever, og udviklingen i typer af problematikker, har gjort det sværere at være "klædt på" til specialundervisningen. En enkelt lærer, udtrykker direkte, at hun, selv efter fem år på samme specialskole, mangler værktøjer, især i forhold til det stigende antal elever med "socioemotionelle" problematikker.²

De kompetencer, som er nødvendige for specialundervisere, ud over viden om specialpædagogik, er, ifølge de interviewede, empati, tålmodighed, evne til at kunne støtte eleverne, indblik i den enkelte elevs kompetencer, ressourcer, svagheder og styrke samt lyst og evne til at indgå aktivt i forældresamarbejdet.

Som specialundervisningslærer i udskolingen nævnes det desuden, at det er vigtigt at kende de lokale kilder til arbejdskraft, praktik og uddannelse samt at have et stort personligt og fagligt netværk ud over at have et solidt kendskab til den enkelte unge.

Vedrørende supervision af specialundervisningslærerne gives der på ingen af de skoler, der er med i besøgsinterviewundersøgelsen, noget formelt fast tilbud om supervision. Samtidig synes behovet for formelt struktureret supervision at være afhængigt af, hvor godt lærersamarbejdet fungerer i de enkelte lærerteam og på tværs af lærerteam.

Der er enkelte eksempler på, at der i et vist omfang ydes supervision. Fx får de erfarne lærere på én skole et nærmere afgrænset antal lærertimer årligt til at påtage sig ansvaret for at "tage sig af nyansatte" lærere og supervision af disse. På en anden skole kan lærerne søge om at få supervision fra egen skolepsykolog eller fra en psykolog udefra.

Sammenholdt med, at der på flere skoler er udtrykt ønske om en større faglig sparring om den enkelte elev med PPR og bedre adgang til PPR-psykologen, synes der dog behov for en mere fast formaliseret supervision omkring eleverne.

5.4 Visitation til specialundervisning

Samarbejdet med PPR, som står for henvisningen til specialundervisning, viser sig at fungere meget forskelligt kommunerne imellem (se også rapport fra delprojekt 2, p. 62, Dyssegaard m.fl. 2007).

Nogle skoler har udtrykt ønske om en større synlighed, sparring og mulighed for at trække på psykologerne i PPR også i hverdagen. PPR opleves af nogle af de interviewede som et tungt, bureaukratisk og usmidigt system, og PPR-medarbejderne opfattes som under et så stort arbejdspress, at de ikke kan honorere skolernes behov for sparring omkring den enkelte elev og målsætninger for undervisningen.

² Den pågældende lærer har en almindelig folkeskolelæreruddannelse som baggrund. Hun er nu, efter at have været ansat i fem år på specialskolen, i gang med et specialpædagogisk grundkursus.

"Vores opfattelse af revisitationen var faktisk også, at der skulle laves nogle målsætninger for børnene sammen med PPR ... hvad er målet, og hvordan gør vi det bedst? Men de deler ikke den opfattelse.. Nej, når de kommer, er de er ude og samle oplysninger om fordelingen af elever til næste år... de er næsten ude af døren, inden vi overhovedet er startet. Hvis vi har to timer, så er vi heldige... til alle eleverne."

Der udtrykkes således, bl.a. fra nogle skoler, et ønske om, at PPR deltager med sparring omkring status og handleplaner for den enkelte elev samt et ønske om en grundigere revisitation (alle elever, der modtager specialundervisning, skal vurderes hvert år med henblik på, om de skal forblive i specialtilbuddet).

Det nævnes således direkte fra nogle skolars side, at PPR har meget dårlig tid til revisitation af elever, der af skolen opfattes som fejlvisiterede. Lærerne indleder derfor nogle gange forhandlinger med de afgivende skoler (barnets hjemskole) om at finde et bedre tilbud til disse elever inden den egentlige revisitation.

"Når først børnene er placeret, så har vi et PPR-system, som er tungt. De har en stor arbejdsbyrde. Det vil sige, at vi har svært ved at få børnene retestet... og vi får nogle gange elever, som skulle have været i en hel anden foranstaltning."

Herudover fortæller nogle lærere, at det ofte er et problem, at specialafdelingen ikke får information om de ankommende elever, før de er der, medmindre skolen selv tager kontakt til de afgivende skoler og beder om deres statusrapporter på børnene:

"Det værste er, når vi får et barn, som vi finder ud af har nogle helt klare specifikke problemer, og vi så gang på gang siger, "Jamen her er der noget..." og i systemet ved man godt, at der er noget, men det får vi ikke at vide. Så sidder vi og starter forfra, og starter forfra..."

På den pågældende skole havde lærerne ikke adgang til den enkelte elevs PPR-journal, hvilket imidlertid godt kunne lade sig gøre på andre skoler. Det forhold antyder også, at lærerne i nogle tilfælde arbejder ud fra meget forskellige forudsætninger, når de modtager en ny elev.

Problematikken omkring fejlvisiteringer synes ikke i samme udstrækning at gælde specialundervisningstilbud, der er organiseret omkring specifikke diagnoser, så som Asperger, etc. som i forhold til specialundervisningstilbud målrettet "elever med generelle indlæringsvanskeligheder". Man kan have en formodning om, at dette skyldes, at lærerne ikke behøver spænde over så store forskelle i indlæringsstilgange etc., når tilbuddet er målrettet specifikke diagnoser som autisme og ADHD. Siden 1990'erne har en række nye diagnoser da også ifølge Egelund, ført til flere specialiserede tilbud samtidig med, at der fra forældreside har været et skærpet krav om, at deres børn får en diagnose (Egelund 2003:35).

Med hensyn til selve visitationen har den, ifølge skolerne i nogle kommuner, ændret karakter efter kommunalreformen i kraft af, at der ikke længere er "fodfolk" eller repræsentanter fra de enkelte specialskoler og fra skoler med specialklasserækker med i kommunens visitationsudvalg. I visitationsudvalget sidder i stedet alene valgte ledere fra ledelsesgrupperne i kommunen. Det mener skolerne vil kunne indebære en forringelse, idet det bl.a. forøger sandsynligheden for det, de opfatter som fejlvisiteringer, som set fra skolernes side typisk betyder tilgang af elever med adfærds- eller socioemotionelle problematikker, som skolerne ikke føler, at de kan give det rigtige tilbud:

"I visitationsudvalget sidder skolelægen, chefpsykologen, men ingen der har fingrene i jorden... Jo længere folk kommer fra det at undervise, jo mere bureaukratisk bliver det – og desto klogere

bliver de... vi skal ikke komme og fortælle PPR, hvad vi synes og ikke synes om denne klasse her, for de har råderetten over den... det har de direkte sagt, når jeg har fortalt dem, at det er en god idé, at vi er med til at vurdere, inden de unge kommer. Hvert år er vi blevet lovet det, og det er aldrig, aldrig sket,... det er irriterende selvfølgelig... fordi vi kan så se dem, der bliver fejlplaceret."

På en anden af de medvirkende skoler havde specialkonsulenten fra skolen siddet med i visitationsudvalget, hvilket havde fungeret godt. Efter at specialkonsulenten havde fået andet arbejde, valgte kommunen imidlertid at spare stillingen væk, og der var dermed ikke nogen repræsentant fra skolen til stede ved visitationsudvalgsmøderne mere:

"Visitationsudvalget har fungeret godt indtil videre, men det var, da der sad et fagligt visitationsudvalg med en repræsentant med fra skolen, som kunne sikre, at eleverne passede ind, så kunne vi sige nej, men det nej eksisterer ikke mere. Vi har oplevet fejlvisiteringer på et tidspunkt, hvor vores specialkonsulent fra skolen var ude at rejse og derfor ikke var med til visitationsmødet. Det er vigtigt, at alle repræsentanter sidder sammen... fx besværlige elever er der jo aldrig nogen, der gider, og så må man sidde sammen og sige jamen, hvad med dig det er jo et af dine områder."

Som citatet antyder, gav specialkonsulentens tilstedeværelse i visitationen mulighed for at skolen fik en forhandling omkring det enkelte barns placering.

Skolerne gav dog udtryk for, at visitationsudvalgets opbygning stadigvæk er under omstrukturering i mange kommuner som følge af strukturreformen, og det ligger derfor ikke alle steder helt fast, hvorledes de enkelte visitationsudvalg bliver sammensat i fremtiden.

Et spørgsmål, man kunne stille, er imidlertid, om specialklasserne og skolerne kun er forpligtet til tage sig af elever med lav IQ som hovedproblematik, eller om kategorien generelle indlæringsvanskeligheder også inkluderer børn, der tilsyneladende primært har en adfærds- socioemotionel problematik som hovedproblem. På baggrund af de fejlhenvisninger interviewpersonerne har beskrevet, kunne man godt foranlediges til at tro, at kategorien "generelle indlæringsvanskeligheder" til tider opfattes forskelligt af henholdsvis visitationsudvalg og af de modtagende skoler.

Er der i visitationsudvalget fx det synspunkt, at et barn passer ind i en skole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, når det ikke kan fungere i en normal klasse, uanset at hovedproblemet er defineret som primært socioemotionelt, så er disse børn naturligvis placeret det rigtige sted. Mener man derimod, at generelle indlæringsvanskeligheder udelukkende dækker over elever, hvis primære problem er intelligensproblematikker, vil elever med socioemotionelle problematikker betragtes som fejlvisiterede. Da det som tidligere nævnt ofte er svært i praksis at blotlægge, hvilket problem der kom først, kan diskussioner af denne art derfor hurtigt komme til at blive en diskussion om "hønen og ægget" og en forhandling om, hvor bredt specialforanstaltningerne skal favne.

Problematikken tyder således også på, at forestillingerne om, hvor meget det kan lade sig gøre at differentiere undervisningen for at tilgodese alle "typer" elever, er forskellig på forskellige niveauer i systemet.

På nogle skoler synes der at være en særlig problematik omkring fejlvisitering af tosprogede børn. Det er til en hvis grad den samme problematik, som gør sig gældende mere generelt i forhold til elever med det, der henholdsvis betegnes som socioemotionelle, psykologiske eller adfærdsvanskelighedsproblematikker, som en skole udtrykker det:

"Den største risiko er ved tosprogede, fordi der ser man ofte ikke, om det er sproget, der er en hæmsko, eller om det er evnen til at lære."

Med hensyn til tosprogede kunne problemet derfor bl.a. være, at hvad der kunne anskues som et sprogligt og relationelt problem, eller måske snarere som et spørgsmål om manglende adgang til de sproglige og begrebsmæssige forståelser, som er indlejret i disse test, bliver de tosprogedes problem opfattet som et intelligensmæssigt problem frem for et sprogligt problem. Disse børn placeres dermed, ifølge nogle af skolerne, i tilbud, som ikke er stimulerende for deres intellektuelle udvikling. Er de først placeret et sted, kan det ydermere være svært at få dem revisiteret til et andet tilbud. For nogle af børnene betyder det, at de keder sig, hvilket i visse tilfælde, ifølge lærerne, er medvirkende til at skabe uro og dårlig stemning i klassen.

En leder på en specialskole for børn med generelle indlæringsvanskeligheder beskriver, hvordan han inden for de sidste par år, gennem en særlig opmærksom og intensiv arbejdsindsats, har været med til at sluse fem tosprogede børn over i alment systemet, fordi de simpelthen ikke hørte hjemme i specialforanstaltningen. Endvidere forventer han fra 2007 en stigning på ca. 7% i antallet af tosprogede elever samtidig med, at tilgangen af tosprogede elever på skolen stadig stiger. Begge dele undrer ham. Skolelederen argumenterer endvidere for, at de psykologisk/pædagogiske test børnene får taget, muligvis ikke er egnede til at differentiere en evt. tosprogethedsproblematik fra en almen intelligensproblematik.

Skolelederens historie bekræfter to interview med tosprogede unge og deres familier fra samme skole, hvor såvel de unge som deres forældre mener, at de unge har været fejlplacerede, uden at de har kunnet komme ud af tilbuddet igen.

Herudover kommer den problematik, at familier med anden etnisk baggrund end dansk ofte ikke har den samme sproglige verbale formåen, som danske forældre og heller ikke har den samme viden om, hvordan man skal klare sig i det danske skolesystem.

Samtidig ses også et andet argument blandt nogle specialundervisere, nemlig at forældre til tosprogede børn i særlig grad har problemer, som kunne være begrundet i kulturelle forestillinger om normalitet/unormalitet og social status med at acceptere, at deres børn henvises til specialundervisning.

"Det er rigtigt svært for nogle tosprogede familier at acceptere henvisningen... dels har de et andet handicapsyn eller et andet... nu vil jeg ikke engang kalde de her børn handicappede, men de har et andet syn på det at være normal. Og så er der hele den sociale del, øh, hvad skal man sige, kulturelle-sociale del af deres liv her i byen. Det er rigtigt svært for dem at acceptere, at deres barn går her. Det er ikke så meget det her med at acceptere vanskelighederne. Det er selve placeringen. Fordi de mister status på at have deres barn til at gå her. Det kommer dels til udtryk ved, at nogle synes, at deres børn har faglige problemer, fordi de går i en specialklasse... og forventer, at hvis de kommer i en normalklasse, så bliver de normale. Så derfor er det jo en kamp.. de vil jo holde deres børn i det normale system, og det lykkes også langt hen ad vejen..."

Det er svært at sige noget om, hvorvidt denne problematik i særlig grad gælder tosprogede forældre i forhold til danske forældre, eller om det er noget forældre generelt føler og oplever uafhængig af etnisk og kulturel baggrund.

Uanset hvad, oplever lærerne en stigende andel af tosprogede i specialundervisningsforanstaltningerne. Dette kan endnu ikke bekræftes statistisk, idet det kun er inden for de seneste to år, at undervisningsministeriet har medtaget tosprogethed som særlig faktor i deres statistikker. Ud fra disse statistikker udgør andelen af tosprogede, der får vidtgående specialundervisning, 9%, og da andelen af tosprogede elever i skolen generelt er på 10% af det samlede antal elever, så ser det ikke ud til at tosprogede elever p.t. er overrepræsenterede i den vidtgående specialundervisning (jf. også rapport, delprojekt 2 p. 17, Dyssegaard m.fl. 2007).

Herudover er det, som flere andre undersøgelser også har vist, værd at forske nærmere i, dels hvad den store kønsforskel i antallet af specialelever dækker over, dels hvorfor der tilsyneladende henvises et stigende antal elever med socioemotionelle problematikker til specialundervisningen.

5.5 Undervisning i afgangsklasserne

Indhold og mål

Der er blandt lærerne i specialundervisningen især fokus på kompetencer såsom, selvstændighed, selvhjulpethed, uafhængighed, oplevelse af selvværd og at gøre de unge i stand til at indgå i "normal samfundet".

"Vi er forpligtet på nogle overordnede indsatsområder.. men vi har vores egen kvalitetskontrol i forhold til, hvad vi synes, vores børn skal have med sig. Det er meget enkelt: størst mulig grad af selvhjulpethed og selvstændighed. Og så skal vi give dem så mange redskaber som muligt, så de er forberedt på et kommende voksenliv.. at kunne klare sig i sit eget hjem, have et aktivt fritidsliv, kunne deltage i foranstaltet beskæftigelse, fremtidig bosættelse".

Flere af skolerne mener endvidere, at hvis den unge ikke har lært fx at læse, når de kommer op i overbygningen, så er det ikke længere det vigtigste:

"Vi fortæller forældrene, at kan deres børn ikke læse, når de kommer her, så er det ikke det, vi satser mest på. Det primære er ikke at lære dem at læse de lange sætninger, men at de lærer at klare sig med det, de nu kan!! Da han kom her, kunne han ikke engang læse en togplan, og han ville så gerne kunne det – og det er jo noget simpelt at lære,... og det kunne han godt... det er jo dejligt at være selvhjulpethed i de daglige funktioner, så man ikke hele tiden skal spørge nogen."

Det understreges, at skolen er forpligtet på folkeskolens formålsparagraffer, men at der er sociale- og adfærdsmæssige elementer, der skal være på plads for at kunne indlære:

"Undervisningen skal være faglig, fordi vi skal forberede dem på det videre undervisningsforløb, men vi må også være realistiske. Mange af dem har haft så dårlige skoleforløb, at der er meget socialpædagogisk arbejde i det her. Det skal være rart at gå i skole, og hvis det kræver, at de bliver holdt i hånden eller nusset bag ørerne, så gør vi det. De skal komme hver dag. Mange har pjækket i årevis i folkeskolen og vi kan ikke få dem til at komme ved at banke dem i hovedet med en matematikbog."

Det faglige har en plads i disse fremstillinger, men vægten skal, ifølge skolerne, ligge på at forberede de unge til livet efter skolen, snarere end at fokusere for snævert på faglighed. Alt efter, hvilke problematikker der karakteriserer eleven, kan det, den unge har brug for, være meget basalt og fx handle om, hvordan man tager kontakt til andre voksne på en konstruktiv måde, og hvilke regler der gælder for adfærd på arbejdspladsen (fx at man skal ringe og melde sig syg, når man er syg).

Derudover bliver der givet udtryk for, at undervisningens tilrettelæggelse handler om at finde ud af, hvad de unge har brug for at lære, dvs. hvilken viden det er vigtigt for eleverne at være i besiddelse af, når de forlader skolen.

"For en del af de stores vedkommende handler det også om at finde ud af, hvor meget krudt og energi vi skal bruge på for eksempel at få lært at læse og få lært alfabetet, hvis man har brugt 7-8-9 år af sit liv på at træne det og så finde ud af, jamen det kan jeg stadig ikke... så skal vi må-

ske lægge det på hylden og så bruge krudtet på nogle kompenserende værktøjer, og der fodrer vi dem jo med computere og computerprogrammer og lærer dem at scanne bøger ind og læse på den led i stedet for... så de får nogle input, ellers ville der være nogle emner, de aldrig ville kunne beskæftige sig med."

Det er dog ikke alle de besøgte skoler, der har anskaffet sig de redskaber, der skal til for at kunne komplementere de unges viden på alternative måder.

På en skole har der indtil nu været tale om en meget traditionel undervisning, som en af lærerne forklarede:

"Vi havde en vikar inde på et tidspunkt. Han kaldte skolen for en rigtig "lektor Blomme skole", fordi vi ikke har de metoder og redskaber, der skal til for at give ungerne den bedst mulige undervisning med de metoder, der passer sig for dem. Vi kører meget efter bøger.. og har ikke så mange alternative metodiske tilgange."

Nogle skoler har anskaffet sig diverse alternative redskaber, men har tilsyneladende ikke afsat ressourcer til at træne lærerne i brugen af dem, så de bliver ikke brugt.

Der synes, at være forskellige holdninger blandt lærerne til, hvad der skal vægtes mest i undervisningen i specialklasserne, dvs. hvorvidt målet primært er at "yde omsorg" eller at "stille krav":

Disse to holdninger behøver ikke nødvendigvis at stå i modsætning til hinanden, men vægtningen af dem er forskellig. Hvor ovenstående citater således fokuserer mest på omsorg og styrkelse af selvtillid, skiller det næste citat sig en smule ud.

"På vores skole arbejder vi primært med omsorg i de små klasser, men når ungerne kommer i de større klasser... handler det i højere grad om at stille krav til dem .. for at forberede dem til livet efter skole. Vi som lærere skal have forståelse for ungernes problemer, professionalisme, ikke bare som lærere, men også i forhold til at vide, hvad der foregår ude omkring, og hvilke muligheder de unge kunne have, samt en faglighed som ikke bare er "nåh, det er også synd", men som også handler om at hjælpe dem ved at stille krav. Der skal være noget realisme i det, for det kan ikke nytte noget, at man sender ungerne væk herfra og tror, at de skal sidde og pussenusse et eller andet sted... det får de ikke lov til... lige pludselig sidder de derude, og der er altså koldt, hvis man kun er vant til, at der står en lærer i nakken på en og hjælper hele tiden, sådan er det jo ikke derude."

Undervisningens tilrettelæggelse

På besøgstskolerne undervises der differentieret ud fra den enkelte elevs forudsætninger i en vekselvirkning mellem klasseundervisning og individuel undervisning. Dette betyder i praksis, at man godt kan have seks elever i en klasse, der arbejder med noget meget forskelligt. Dette forekommer typisk i fx dansk, matematik, og i det omfang det tilbydes, engelsk og fysik. I forbindelse med emneforløb i fag som samfundsfag og geografi, kan der derimod være tale om klasseundervisning eller gruppeaktiviteter og gruppefremlæggelser.

På nogle af skolerne udarbejder lærerne deres eget undervisningsmateriale, blandt andet ud fra synspunktet, at det er degraderende for en 9.-klases-elev, at skulle arbejde med en 2.-klases matematikbog. Dette er et emne, som også optræder i vores elevinterview. Derudover må man forvente, at en del af eleverne på visse områder måske er forsinkede i deres udvikling, men ikke nødvendigvis på alle områder, hvilket kan gøre en 2.-klases-matematikbogs eksempler pinligt elementære for eleven på det oplevelsesmæssige plan.

Herudover har de fleste klasser på overbygningen lejrskoler og udflugter. Ud over lejrskolerne, som synes at ligge fast i de fleste tilfælde, er antallet af ture tilsyneladende forskelligt både fra år til år og fra klasse til klasse afhængigt af elevsammensætningen, ressourcer og faglige vurderinger.

Der er ingen af de interviewede skoler, der kun arbejder ud fra en enkelt metode. Snarere fremgår det, at der arbejdes med en bred vifte af metoder, som løbende tilpasses emnet, elevgruppen og situationen. Det lader dog til, at den skole, der er målrettet børn med autistiske træk, har nogle mere specifikke teorier og metoder omkring autisme, som er i anvendelse, fx metoder som synliggørelse, struktur, piktogrammer etc.

Meget af det arbejde, der laves med eleverne, tager udgangspunkt i praksis, hvilket betyder, at der fokuseres på ting, som de unge er nødt til at lære for at 'klare sig' efter skolen, nemlig at kunne bo selv og klare sig selv med, hvad det indebærer, madlavning, indkøb etc. Det er ifølge skolerne netop gennem sådanne praktiske aktiviteter, at det også bliver muligt fx at gøre matematik relevant for børnene. Et eksempel kunne være at tage på indkøbstur, hvorved eleven både lærer at planlægge et måltid, skrive indkøbslister og regne ud, hvad det koster.

Lærernes undervisningspraksis er dog tilsyneladende ikke eksplicit forankret i nogen bestemte læringsteorier. Flere af lærerne nævner dog Howard Gardners multiple intelligenser som en form for løst videngrundlag, der undervises på baggrund af.

Praktikforløb

Det er fælles for alle skolerne, at der er praktikforløb i løbet af de sidste to eller tre skoleår. Typisk vil der fra 8.-10. klasse være to praktikforløb om året (eller muligvis flere, hvis eleven ønsker det), samt enten erhvervsintroducerende kurser eller deciderede brobygningsforløb på teknisk skole. Forløbene ligger imidlertid ikke helt fast, idet den enkelte elev kan få lov til at være mere eller mindre i praktik afhængig af vedkommendes fremtidsplaner, skoleformåen og overskud.

To af skolerne har derudover et arbejdspraktiktilbud, hvilket indebærer at eleven går i skole om formiddagen og er på arbejde om eftermiddagen og herigennem modtager arbejdsdusør. På den ene af disse skoler arbejdes der direkte og målrettet med undervisningsmaterialer, som eleverne skal bruge i det næste forløb, de søger hen i.

Uddannelses- og elevplaner

"Vi har altid lavet individuelle arbejdsplaner, så det med elevplaner ændrer ikke noget for os. Det gør det derimod for de almindelige lærere. Det er ufatteligt, hvis der er nogen på specialområdet, der ikke har gjort det... Det gælder jo bare om at lave en pædagogisk journal, det har vi kaldt det indtil nu, men det er det samme. Så laver jeg også en speciel udslusningsjournal i løbet af det sidste halve år, hvor der står hvilke mål eleven har, og hvad der lavet af aftaler, dels med eleven, dels med elevens forældre og dels med socialforvaltningen."

Den overvejende del af de medvirkende skoler giver således udtryk for, at der altid udarbejdes elevplaner samt en eller anden form for uddannelsesplaner. Udarbejdelse af uddannelsesplanerne bliver på nogle skoler overdraget til UU-vejlederen, som har opgave at udarbejde denne sammen med eleven. Dog var der to skoler, som ikke før havde udarbejdet noget, der mindede om elevplaner, og som gav udtryk for, at de nye obligatoriske elevplaner skabte et stort arbejdspress.

Samlet kan man sige, at der er blevet udarbejdet en eller anden form for individuelle handlingsplaner for eleverne en til to gange årligt. Forældrene har på de fleste skoler været til stede på minimum et af de årlige møder med udgangspunkt i handlingsplanerne, og på nogle skoler har det været muligt også at inddrage PPR-psykologen, UU-vejleder og en repræsentant fra socialforvaltningen i disse møder. Handlingsplanerne fokuserer som hovedregel på, hvordan eleven har udvik-

let sig fagligt og socialt i den foregående periode, hvilke mål der skal arbejdes hen imod og hvordan.

På nogle skoler inddrages eleverne også aktivt i udfærdigelsen af elevplanerne. På en skole udfylder eleven fx sammen med lærerne 1-2 gange årligt et lille skema om, hvordan eleven synes, det går, og hvad han stræber imod, suppleret med en tegneøvelse, der går ud på, at eleven visualiserer sig selv, sine ressourcer og sin fremtid. Resultatet danner en del af baggrunden for udfærdigelsen af de formelle elevplaner.

Desuden er der nogle af skolerne, der også udarbejder uddannelsesplaner/udslusningsplaner, selv om det formelt set nu er UU-vejledningens ansvar. På en skole udarbejdes der en uddannelsesplan i sidste skoleår for en femårig periode.

Skolerne giver desuden udtryk for, at de udfærdiger årsplaner på klasseplan, og at disse ofte må revideres bl.a. alt efter dynamikken i klassen og de enkelte elevers behov.

5.6 Overgangen til uddannelse og beskæftigelse

På de besøgte skoler gives der udtryk for, at en stor del af forældresamarbejdet handler om at få gjort såvel forældre som de unge realistiske i forhold til egne muligheder og begrænsninger. I forhold til forældrene kræver dette ifølge de interviewede et stort stykke arbejde, idet forældrene angiveligt har svært ved at indse og erkende, at deres barn har nogle særlige problematikker og derfor ofte har for store ambitioner på deres børns vegne.

På nogle skoler har lærerne den opfattelse, at dette mest er et problem i starten af børnenes placering i specialtilbuddet, og at forældrene generelt bliver glade for tilbuddet, når de ser den positive virkning, den nye placering har på deres børn.

Der er forskel på, hvor meget forældresamarbejdet fylder på de enkelte skoler, og der er også stor forskel på, hvor proaktive lærerne mener, at de skal være i forhold til at få det etableret og til at fungere.

På en skole er der fx tale om, at der bliver afsat ressourcer til, at lærerne tager på besøg hjemme hos familien mindst en gang om året, hvorimod en anden skole afholder de to vejledende forældresamtaler årligt og derudover ikke gør yderligere medmindre, forældrene selv henvender sig.

Samarbejde med UU-vejledningssystemet

Skolernes samarbejde med kommunens UU-vejledning fungerer, ligesom samarbejdet med PPR, meget forskelligt. I de kommuner, hvor den person, der tidligere var ansat som kurator, har overtaget UU-vejledningen, synes skolerne tilsyneladende, at det fungerer bedst, idet de gamle kuratorer som oftest både har arbejdsmarkedsrelaterede netværker i lokalområdet, det personlige kendskab til de unge og deres problematikker samt de unges tillid. På de skoler, hvor UU-samarbejdet, ifølge de interviewede, fungerer godt, bliver der prioriteret tid til et tæt samarbejde med lærere og evt. tidligere kurator for specialundervisningen.

Der udtrykkes dog en del skepsis i forhold til UU-vejledernes mulighed for at følge så mange elever, som de skal, på en måde, der er intensiv nok for elever med særlige indlæringsproblemer. Der argumenteres for, at disse elever generelt har brug for "at blive holdt i hånden" i forskellige faser af deres udslusningsforløb. UU-vejledningen ses som en bureaukratisk foranstaltning, som på grund af arbejdspressen og UU-vejlederens fysiske placering ikke bruger tilstrækkelig tid på den enkelte unge.

"Vi har i dag en stor procentdel, der kommer igennem en uddannelse, håndværkere og den slags... Det er fordi, vi har tid til at hjælpe dem igennem, jeg var hjemme hos en dreng fire aftener og udfylde papirer, så han kunne blive snedker... og han er ude på andet år og klarer det."

Sådan noget gør UU-systemet altså ikke... de sender papirer hjem, og så har de en gang om året en snak med forældrene."

På samme måde, som det gælder for lærere og PPR-medarbejderen, er samarbejdet med UU-vejledningen meget afhængig af kontakten til de personer, der sidder i stillingerne, ligesom det også er personspecifikt, hvordan henholdsvis kurator og UU-vejleder arbejder, og hvor stor en grad af tillid de nyder blandt de unge. På en skole udtrykker et par af de unge fx, at de ikke har været glade for deres kurator, fordi han efter deres mening ikke havde et ordentligt kendskab til, hvilke muligheder der kunne være for lige netop dem.

I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007) gives der udtryk for, at en centralisering af viden og personale i UU-vejledningen potentielt giver mulighed for at opdyrke en professionel og faglig identitet på et andet niveau end de fleste kuratorer tidligere har haft adgang til, fordi de sad meget alene på skolen³. Imidlertid kan den samme centralisering gøre det sværere for vejlederne at vide, hvilke unge der er særligt sårbare og dermed tilbyde dem den særlige og differentierede støtte, som de har brug for, fordi de ikke har den fornødne personlige kontakt med og viden om dem. Desuden må det gøres klart, at opdyrkning af et fagligt fællesskab og en professionel og faglig identitet ikke opstår blot ved, at vejlederne placeres centralt under samme tag, men at der også skal prioriteres ressourcer til at støtte op om en sådan udvikling.

Samarbejde med socialforvaltningen

Samarbejdet mellem de besøgte skoler og socialforvaltningen foregår meget forskelligt. Nogle steder er der et praktisk og konstruktivt samarbejde. Det mest udbyggede samarbejde betyder i praksis, at en ansat fra socialforvaltningen fx deltager i lærernes samtaler med eleverne om deres fremtid i løbet af de(t) sidste skoleår. I en kommune betaler socialforvaltningen desuden både en del af den arbejdsdusør, som de unge modtager, mens de i sidste skoleår går i skolens arbejdspraktikklasser og kommunen sørger for økonomi til en videreførelse af kuratorfunktionen udover UU-vejlederen.

På andre skoler er der stort set ingen, eller meget begrænset kontakt, til socialforvaltningen, før spørgsmål om økonomien i forhold til fremtidsmulighederne trænger sig på, dvs. umiddelbart inden den unge forlader folkeskolen. Visse skoler udtrykker også frustrationer over travlheden i socialforvaltningen, som resulterer i, at det kan være svært at få møder med sagsbehandlere.

Hvordan forberedes eleverne bedst mulig på overgangen?

Samlet set er nogle af de vigtigste forudsætninger for at disse elever kommer videre i deres udvikling ifølge skolerne fokus på selvværd, praktisk mestring af dagligdags opgaver, selvstændiggørelse, samt at de faglige udfordringer så vidt muligt er rettet specifikt og praktisk mod det erhverv eller den uddannelse, som den unge påtænker at gå videre med (som fx ved i undervisningen at inddrage bøger og andre materialer, som skal bruges på det fremtidige uddannelsessted).

Men som en lærer udtrykker det, kan en tæt opfølgning også være vigtig:

"Det handler også om, hvem de møder på deres vej. Hvis de er heldige, møder de lige den voksne, der kan give dem en håndsrækning."

Der er som nævnt forskel på, hvor meget lærerne mener, at enten omsorg eller krav skal fylde i afgangsklasserne, men grundlæggende er der enighed om, at det at lære at fungere socialt og selv-

³ I et amt fandtes, ifølge de interviewede, en velfungerende kuratorforening, som bragte kuratorer sammen i et fagligt fællesskab.

stændigt er en grundlæggende præmis for at komme ordentligt videre ud i livet og kunne blive aktiv på arbejdsmarkedet eller i en uddannelse.

De kompetencer som dermed betragtes som nødvendige for en succesfuld udslusning indbefatter: At blive selvhjulpnen, selvstændig, realistisk omkring sine evner, at kunne indgå i sociale relationer, at overholde retningslinjer, samt at kunne indgå på arbejdsmarkedet eller i uddannelse.

5.7 Konklusion

Specialklasseeleverne er sjældent integreret i den normale undervisning på skolen, og specialklasserne ligger typisk fysisk adskilt på skolerne i en særlig afdeling med egen afdelingsleder.

Flertallet af specialundervisningstilbuddene har børn med generelle indlæringsvanskeligheder som målgruppe, men realiteten er, ifølge de interviewede, at der henvises elever med andre problemer og ”diagnoser”, fx ADHD, som skolen ikke nødvendigvis har viden om. Skolerne føler sig på denne måde mere og mere trængte, der er flere og flere børn med sværere vanskeligheder, der henvises til specialundervisning. Heraf en del børn med specifikke psykiatriske diagnoser og børn med svære socioemotionelle problemer, som skolerne ikke altid føler sig rustede til at undervise.

Desuden synes der at være en særlig problematik omkring tosprogede elever, som kan være svære at vurdere. Der er skoler, der oplever, at de har modtaget tosprogede elever, som ikke burde være henvist til specialundervisning, men hvor de mener, at der snarere har været tale om sproglige frem for indlæringsmæssige problemer, men hvor det kan være svært at genhenvise et barn til en anden foranstaltning, når det først er henvist til skolen. PPR, som står for visitationen til specialundervisning, og som også står for den årlige revisitation, er tilsyneladende så pressede, at visitationerne foregår så hurtigt, at der sjældent er den nødvendige tid til at drøfte eleverne og deres situation grundigt.

I øvrigt er der fra nogle skolars side utilfredshed med de nye visitationsudvalg, der er nedsat efter strukturreformen, fordi der ikke er repræsentanter fra de modtagende specialundervisnings tilbud, men alle sektorer er i stedet repræsenteret ved ledere på et højere niveau, dvs. ledere i de respektive forvaltninger og afdelinger. Skolerne frygter, at de af denne grund ikke vil blive hørt i tilstrækkeligt omfang, inden et barn henvises til dem, hvilket bl.a. kan betyde, at spredningen i den elevgruppe, der modtager, kan blive endnu større.

Hvad der ikke gør det bedre er, at skolerne oplever, at det er svært at få kvalificerede lærere med de fornødne kvalifikationer og en uddannelse i specialpædagogik. Der er heller ikke tale om nogen formaliseret supervision, ligesom kommunens PPR er arbejdsmæssigt meget presset, så den faglige sparring, de har brug for omkring undervisning og planer for eleven, får de ikke.

Hvad angår mål for undervisningen er der i afgangsklasserne især fokus på at støtte den unge i den unges udvikling af selvstændighed og selvhjulpnenhed, både i forhold til at begå sig i samfundet og i forhold til klare de praktiske omstændigheder omkring et voksenliv (fx bo alene; indkøb, madlavning etc.). Hvis en elev i afgangsklasserne ikke har lært at læse, er det ikke det, man satser på længere.

Derudover skal undervisningen mere overordnet hjælpe den unge med at få den selvtilid, der skaber fremdrift og initiativ og viden om egne styrker og svagheder og dermed giver den unge den selvtilid, der skal til aktivt at søge ud i uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Derudover skal undervisningen i så vidt muligt omfang klæde den unge fagligt på til at klare nye uddannelsesmæssige eller arbejdsmæssige udfordringer.

UU-vejledningen er der forskellige erfaringer med. Nogle skoler mener, at den tidligere kuratorordning fungerede bedre, da kuratoren kendte eleverne bedre, fordi han var knyttet til den enkelte skole.

Hvad angår udslusningen fra folkeskolen er samarbejdet med kommunens socialforvaltning også vigtig, men dette samarbejde fungerer meget forskelligt fra kommune til kommune. Der hvor det fungerer bedst, sætter skole, UU-vejleder og sagsbehandler sig sammen med eleven og planlægger elevens forløb efter afsluttet grundskole.

Et sidste forhold, som det er vigtigt fungerer, er samarbejdet med forældrene, som kan have urealistiske forventninger til, hvad deres barn kan klare. Det er således vigtigt at få elevens og forældrenes forventninger til, hvad eleven kan magte afstemt i forhold til, hvad skolen vurderer, at eleven kan magte.

6 De unge efter grundskolen

6.1 Introduktion

Dette kapitel handler alene om de unge, der forlod skolen sommeren 2006. Næste delrapport fra undersøgelsen omhandler tillige de unge, som forlod skolen sommeren 2007, og som i løbet af 2007/08 interviewes eller besvarer et spørgeskema om deres situation efter skolen

I det følgende beskrives det, hvordan det gik de 86 unge, der forlod folkeskolen sommeren 2006. Denne beskrivelse og analyse uddybes yderligere i den efterfølgende rapport, som omhandler alle de unge i undersøgelsespopulationen.

I den gruppe, som dette afsnit omhandler, indgår de 30 elever, som blev interviewet og de 56 elever, som modtog et spørgeskema om deres situation efter, at de havde forladt skolen, hvilket skete et halvt til trekvart år efter, at de unge forlod skolen, dvs. vinteren 2006/07.

De unge blev spurgt om det uddannelsessted eller arbejdspraktiksted eller anden aktivitet, de var begyndt på efter grundskolen, herunder hvordan de befandt sig fagligt og socialt på stedet, og hvorvidt det levede op til deres forventninger.

6.2 Hvor gik de unge hen?

Der er nogen variation i, hvor de unge er startet efter folkeskolen, men det typiske billede er, at den unge starter på en specialefterskole, dvs. en efterskole for elever med indlæringsvanskeligheder eller ordblindhed eller en produktions(høj)skole. Der er også elever, som starter i en form for praktik hos en håndværker, fx en tømrer, i forlængelse af teknisk skole. Der er enkelte eksempler på elever, der starter på et erhvervsuddannelsesforløb, hvilket de efter eget udsagn klarer godt og nogle enkelte helt uden støtte til stor overraskelse for dem selv og især for deres omgivelser.

Men ellers er det generelle billede, at de unge modtager et specialtilbud, hvor der tages hensyn til deres særlige vanskeligheder.

Tabel 6.1 Den unges beskæftigelse året efter grundskolen

Uddannelse / beskæftigelse	Antal unge	Andel unge i procent
Efterskole, højskole, produktionsskole e.l.	35	44%
Handelsskole, teknisk skole e.l.	12	15%
Anden skolegang/uddannelse(ungdomsklasse, 10. klasse, specialskele e.l.)	17	20%
Arbejdspraktik, beskyttet arbejde e.l.	13	16%
Ingenting	1	1%
Uoplyst	8	4%
Total	86	100%

Langt de fleste unge (79%) er således startet i en eller anden form for uddannelse. Forholdsvist få unge (16%) er i gang med arbejdspraktik e.l. Kun en enkelt ung angiver, at vedkommende slet ikke laver noget.

Langt de fleste er glade for det, de er i gang med (87%) og føler, at de får den fornødne støtte og hjælp til at gennemføre det (88%). Kun enkelte er slet ikke glade for det, de er i gang med. Det gælder syv unge.

6.3 Forløbet på den ny uddannelse / aktivitet

Interview med 30 unge

De unge på efterskolerne er meget optaget af at få 9.-klasses-afgangsprøver. Nogle med fuldt skema, nogle med udeladelse af visse fag. Flere synes at lykkes med det. De unge er således meget ambitiøse med ønsker om at få en 9.klasses-afgangsprøve.

Der er ros fra flere af de unge over for opholdet på efterskolen. De synes, at deres dagskema med undervisning og andre aktiviteter er godt struktureret, og at undervisningen fungerer bedre end i specialklassen på deres tidligere skole.

Der er også enkelte eksempler på unge, der ikke trives særligt godt, når de kommer væk fra de vante omgivelser, fordi de savner deres familie og deres vante omgivelser. Der er også eksempler på unge, som allerede i november har skiftet sted flere gange, fordi de følte, at det var ikke lige var dem, og at de "kedede sig".

Billedet var imidlertid, at de unge følte sig rigtig godt tilpas det nye sted, de følte, at de kunne magte mere, end de selv troede, og deres selvfølelse styrkedes tilsyneladende gevaldigt. Den marginalisering og negative stempeling, som nogle af de unge gav udtryk for som en konsekvens af at være "specialklasse elev", blev slettet. Det nye sted fik de muligheden for at skabe nye relationer og få et nyt liv.

De opnår at få venner og føler sig generelt godt støttet af de voksne. Nogle af de unge vælger selv at oplyse arbejdsgivere, praktikvejledere og andre evt. voksne om, at de har særlige problemer, som der i nogle tilfælde skal tages højde for. De unge giver da også udtryk for, at de føler, at de bliver hjulpet de nye steder både af kolleger og ledelse.

"Jeg får god støtte af min chef, hun har gjort meget for mig. Hun skærer tingene ud i pap for mig, og det synes jeg er fedt! Hun har fx sat tegninger af pottedplanter og blomster på kasseapparatet, så jeg ikke behøver at tænke så meget over prisen. Hvis der er andet, jeg er i tvivl om, kan jeg altid spørge en kollega."

De unge ser især frem til at få et normalt liv. "Det normale liv" og det at blive accepteret som så "normale som muligt" er således i fokus. På den måde kan man sige, at der er en god overensstemmelse i forhold til det "normaliserende projekt", som lærerne på de valgte skoler synes at være gået er i gang med ved at arbejde med den enkelte unges selvtillid, og håndtering af sociale relationer og hverdagen.

Der er, ligesom på andre punkter, også stor forskel på de unges fremtidsforestillinger, deres drømme og deres vurderinger af egne muligheder.

Nogle af de unge har specifikke drømme og mål – om alt fra at blive mekaniker til at få egen blomsterbutik, mens andre unge ikke har nogen bestemte mål. Her adskiller disse unge sig ikke fra andre unge på deres egen alder.

Man kan sige, at disse unge, afhængigt af, hvor godt vejledningen fungerer, har mulighed for en mere intensiv vejledning op igennem deres skoleforløb, hvilket burde gøre det mere sandsynligt, at de i større udtrækning end elever i normalsystemet har fået tænkt over, hvad de vil i fremtiden. På en af de besøgte skole (jf. kap. 5) nævner lærerne i en sammenligning med "normal eleverne", at det faktisk forholder sig sådan.

Interview med 15 forældre

Der gives blandt forældrene både udtryk for stor tilfredshed med det sted, deres barn er kommet hen, og udtryk for det stik modsatte nemlig utilfredshed og skuffelse.

Forældre til unge, der er rigtig glade for det, de er gået i gang med, kan mærke en synlig ændring hos deres barn.

"Han trives rigtig godt på efterskolen, det kan vi mærke på ham, når han er hjemme i weekenden, han er mere social herhjemme, deltager mere i det praktiske arbejde og meget mere interesseret i, hvad vi andre går og laver" (forældre til en ung på en efterskole).

"Mester er rigtig god til at støtte ham og engagere sig i ham. Han er utrolig glad for at være der, der er ikke en eneste morgen, hvor han er ked af at skulle af sted" (forældre til en ung i arbejdspraktik).

De lidt mere skuffede forældre (og unge) giver bl.a. udtryk for, at det er skuffende, at der er så lidt bogligt indhold i den skole/uddannelse, de unge er begyndt på.

"Vi er noget utilfredse, tiden bruges til alt for meget sport, de har slet ingen bøger... han har slet ikke fået noget ud af opholdet.. der er alt for megen fritid uden strukturerede aktiviteter... og der er problemer med kammeraterne... vi har forsøgt at kontakte skolen flere gange for at klage, men forgæves" (forældre til en ung på sportsefterskole).

6.4 Konklusion

Gennemgående var de unge glade for de uddannelsessteder, de var placeret på det tidspunkt, de blev interviewet. Den nervøsitet som nogle af de 30 interviewede unge gav udtryk for, at de havde haft, da de skulle forlade folkeskolen, var forsvundet og afløst af en ny form for selvsikkerhed.

Flere unge udtrykte stor tilfredshed med at være kommet ind i en ny sammenhæng og følte sig overvejende godt modtaget og godt behandlet de nye steder.

Ligesom i forhold til deres skolegang er det for de unge vigtigt, at de bliver udfordret på en måde, der passer til deres evner, og at de dermed føler sig placeret rigtigt.

Retrospektivt var der flere elever, der lagde vægt på, at de burde have lært mere fagligt i folkeskolen, ligesom der var flere forældre, der udtrykte samme holdning. Hvorvidt denne holdning

skyldtes, at både forældre og unge i praksis kunne se vigtigheden i den faglige ballast, efter de havde afsluttet skolen, eller at der fx som udgangspunkt var forskellige forventninger til, hvad specialundervisningssystemet skulle lære børnene, er ikke klart.

Set fra forældrenes side er der nogle, som udtrykker stor tilfredshed og glæde og de kan se, at deres barn udvikler sig, trives og er glad. Andre er utilfredse, og deres utilfredshed drejer sig især om, at de ikke synes, at deres børn udvikler sig med hensyn til boglige færdigheder. Tilfredsheden eller manglen hænger naturligt nok både sammen med deres forventninger både til det sted, hvor deres barn er kommet hen og de udviklingsmuligheder, deres barn har.

Litteratur

Egelund, Niels (2003): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark. En kvantitativ og kvalitativ redegørelse på 20.1-området*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Dyssegaard, Camilla, B. Egelund, N. Hansen, J. H. Laustsen, H. Olsen, L. (2007): *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler*. AKF og DPU.

Undervisningsministeriet (2008): *Tal der taler 2007. Uddannelsesnøgletal 2007*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*.



AKF har undersøgt, hvilket udbytte 128 unge har haft af den specialundervisning, som de har modtaget i folkeskolen. De unge er fulgt i op til tre år efter, at de har forladt skolen. Stort set alle elever har været glade for at gå i specialklasse i folkeskolen eller på specialskole, ligesom stort set alle også er tilfredse med de efterskoler og højskoler, som de efterfølgende fortsætter på. På efterskolerne satser flere unge på at få en 9.-klasses-afgangsprøve.

Til trods for den generelle tilfredshed mener mange af de unge, at de lærte alt for lidt i specialundervisningen, fordi der blev stillet for få faglige krav til dem. Det er således karakteristisk, at eleverne og deres forældre primært har fokus på det faglige udbytte af undervisningen, mens lærerne af specialundervisningen også vægter udviklingen af de unges sociale og praktiske færdigheder – især hvis de vurderer, at eleverne har svære indlæringsvanskeligheder.

Elever, der henvises til specialundervisning, har meget forskellige forudsætninger, hvilket kan give store problemer for undervisningens gennemførelse. Specialundervisning er almindeligvis rettet mod børn med generelle indlæringsvanskeligheder. Alligevel henvises der i øget omfang børn med psykiatriske diagnoser og svære socioemotionelle problemer – børn, som lærerne ikke altid føler sig rustede til at undervise. Det kræver et stort overblik, meget erfaring og stor ekspertise at sikre, at alle elever bliver udfordret optimalt, både socialt og fagligt. Skolerne efterlyser således bedre faglig supervision og bedre uddannet personale.