Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse

En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler

af

Camilla Brørup Dyssegaard
Niels Egelund
Janne Hedegaard Hansen
Helen Laustsen
Leif Olsen

AKF og DPU
April 2007

Forord

Strategisk program for velfærdsforskning blev i 2004 tildelt knap 100 mio.kr. på finansloven. KL var en central spiller i forhandlingerne om programmet, der overordnet set skulle kaste lys over, hvilken effekt forskellige velfærdsforanstaltninger har.

Projektet, der rapporteres fra i indeværende rapport, vedrører *specialundervisningsområdet*, idet der sættes særlig fokus på at identificere de komponenter, der indgår i specialpædagogikkens iværksættelse og gennemførelse og disses *effekt*. Der skal herunder ses på brugen af og effekten af specialpædagogiske virkemidler i almenundervisningens rammer, således at denne undervisning bliver mest muligt *inkluderende*, hvad der er en klar målsætning i folkeskoleloven af 1993 og i Salamanca-erklæringen, som Danmark underskrev i 1994.

Projektet gennemføres i samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og AKF, Anvendt KommunalForskning. Danmarks eneste egentlige specialpædagogiske forskningsmiljø ligger på DPU, og det blev etableret i 1962/63, da Danmarks Lærerhøjskole fik status som højere læreanstalt. Fra 1996 blev området tilført et professorat. AKF har en lang tradition for at beskæftige sig med de socialøkonomiske aspekter af pædagogisk virksomhed og råder i dag over det stærkeste miljø på dette felt. DPU og AKF har et veletableret samarbejde i konsortiedannelser om bl.a. Evaluering af F2000-programmet, Evaluering af effekten af læsekurser for voksne og PISA-undersøgelserne. CVU'erne overtog i 2001 efter- og videreuddannelsen af lærere og pædagoger inden for det specialpædagogiske område fra Danmarks Lærerhøjskole/DPU og råder derfor over en række personer, som både har en akademisk baggrund og en tæt berøring med den specialpædagogiske praksis rundt om i Danmark. Konsortiet, der

endvidere har et stærkt internationalt netværk til førende specialpædagogiske universitetsmiljøer, har dermed den i Danmark størst tænkelige kritiske masse. Tre tilknyttede stipendiater indgår som et naturligt led i forskergrupperne, mens de gennemfører deres forskeruddannelse på DPU.

Projektets ledes overordnet set af en bestyrelse, hvori der er et medlem fra hvert af de tre delprojekter. Niels Egelund er formand for bestyrelsen og ansvarlig for projektets gennemførelse. Inden for hvert delprojekt er der udpeget en projektleder, hvortil ansvaret for delprojektgennemførelsen er delegeret. Der indgår personer fra CVU'erne i et af de tre delprojekter. Lederne for delprojekterne er docent, Jill Mehlbye, AKF, seniorforsker Leif Olsen, AKF og lektor Susan Tetler, DPU. Det delprojekt, der her rapporteres fra, ledes af Leif Olsen.

Til det samlede projekt er der knyttet en rådgivende videnskabelig følgegruppe, bestående af repræsentanter for de fremmeste empiriske specialpædagogiske forskningsmiljøer. Følgegruppens medlemmer skal alle for en periode virke som gæsteforskere i projektet:

- Professor fil.dr. Bengt Persson, Høgskolen i Stavanger og Högskolan i Växjö
- Seniorforsker dr.polit. Thomas Nordahl, NOVA, Oslo
- Professor Jerry Rosenqvist, Malmö Högskola og Högskolan i Kristianstad
- Universitetslektor, docent fil.dr. Magnus Tideman, Universitetet i Halmstad

Der er desuden etableret en gruppe, der kan give mere politiske og praksisorienterede input. Der afholdes halvårlige møder med gruppen, som består af repræsentanter fra:

- De Samvirkende Invalideorganisationer (DSI)
- Danmarks Lærerforening (DLF)
- Danmarks Specialpædagogiske Forening
- Pædagogiske Psykologers Forening
- Kommunernes Landsforening (KL)
- Amtsrådsforeningen (til udgangen af 2006)
- Skole og Samfund

Der er endvidere af Undervisningsministeriet i samarbejde med de øvrige involverede ministerier nedsat en følgegruppe.

Indeværende publikation udgør første publikation fra delprojekt 2 i den specialpædagogiske del af velfærdsforskningsprogrammet.

Vi vil gerne benyttet lejligheden til at sige tak til de 11 deltagende skoler, der har sagde ja til at medvirke i denne del af projektet og har taget godt imod forskerne ved deres besøg og interview af ledere og medarbejdere på skolerne.

Niels Egelund Leif Olsen
April 2007

Indhold

1 **Sammenfatning** 9

2 **Baggrund** 12
2.1 Politisk og fagligt fokus 12
2.2 Specialpædagogiske indsatsformer og deres effekt 17
2.3 Undersøgelsens gennemførelse og hovedspørgsmål 19
2.4 Fornyelse og kontinuitet i forhold til eksisterende national og international effektforskning, teoretisk grundlag mv. 20
2.5 Beskrivelse af delprojektet 21

3 **Besøg og interview på 11 folkeskoler** 24
3.1 Udvalg af skoler 25
3.2 Forberedelse af besøg og interview 25
3.3 Besøg, interview og bearbejdning 28

4 **Tværgående temaer** 30
4.1 Inklusion og rummelighed 30
4.2 Specialpædagogiske praksisformer 36
4.3 Individuelle kompetencer og fælles ressourcer 44
4.4 Inddragelse af elever og forældre 51
4.5 Anvendelsen af elevplaner i forbindelse med indsatser for elever med særlige behov 52
4.6 Evaluering af de specialpædagogiske indsatser 57
4.7 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning som skolens kommunale samarbejdspartner 61

4.8 Tendenser 69

5 **Skoleportrætter** 75
5.1 På vej mod den rummelige skole – fokus på læringsstile 76
5.2 Specialklasserækker – en skole i skolen 90
5.3 Den fleksible skole – lærere som innovationsledere 105
5.4 Mod en anerkendende kultur – fra fejlfinding til udviklingspotentialer 118
5.5 En skole med fokus på individualitet og fællesskab i et helhedsorienteret perspektiv 131
5.6 Åbne døre til ledelse og SFO – ny ledelse, ny kultur og fastholdelse af stærk integration med SFO 147
5.7 Mangfoldighed og vilje – en skole med fokus på at være for at lære .. 164
5.8 Den centrale og integrerede specialundervisning – to forskellige kategoriseringer af elever og indsatser 182
5.9 Rullende indskoling – vejen til et mere inkluderende miljø 197
5.10 Frit skolevalg skaber store forandringer – idealer udfordres ved stor tilvækst af elever 217
5.11 Elevernes ombudsmand – traditioner og innovation 232

Bilag
1 Interviewguide til ledere 245

Litteratur 253

English Summary 257

1 Sammenfatning

Denne rapport er resultatet af første del af en samlet undersøgelse af effekterne af specialpædagogiske indsatser over for elever med lettere vanskeligheder i den danske folkeskole.

I denne rapport har det været formålet at præsentere 11 forskellige skolers måder at arbejde med børn med særlige behov på.

Vi har valgt at udarbejde 11 såkaldte skoleportrætter primært på baggrund af interviews med ledelse, faglærerrepræsentanter og speciallærerrepræsentanter på de enkelte skoler. Endvidere har vi inddraget viden fra skolernes hjemmesider og relevante dokumenter. Portrætterne skal danne grundlag for anden del af det samlede forskningsprojekt. Anden del retter sig mod en analyse af effekterne af de forskellige specialpædagogiske indsatser.

Vi har i projektets første del været særligt interesserede i at undersøge, hvilke specialpædagogiske indsatser skolerne tilbyder elever med særlige behov, og hvorvidt disse indsatser retter sig mod at skabe en mere rummelig eller inkluderende skolepraksis ifølge skolerne selv. Hvilke specialpædagogiske strategier bringes i anvendelse i praksis på de forskellige skoler, og hvilke indsatser rettes mod hvilke typer af vanskeligheder.

Portrætterne er således beskrivelser af, hvordan skolerne selv forstår deres arbejde med elever med særlige behov. Hvordan de mener, at deres specialpædagogiske praksis bidrager til at skabe en rummelig skole, hvordan de opfatter rummelighed, og hvordan de mener, at de arbejder med rummelighed i praksis. Endelig giver portrætterne et billede af, hvor den enkelte skole og lærer mener, at grænsen for rummelighed går.

Vi har ud fra de 11 portrætter trukket nogle tværgående temaer frem, som er de temaer, vi har vurderet, er de mest centrale i skolernes arbejde med elever med særlige behov. De tværgående temaer er skolernes generelle forståelse af rummelighed og inklusion samt dens grænser, specialpædagogiske praksisformer, PPR's rolle, elevplaner, det tværfaglige samarbejde og forældresamarbejde samt evalueringsprocedurer. Vi har med disse temaer forsøgt at pege på de tendenser, som vi mener, der kan læses ud af portrætterne i forhold til specialpædagogiske indsatser og deres betydning for at skabe en rummelig skole.

Portrætterne viser, at der er en meget stor variation i de specialpædagogiske tilbud på skolerne og dermed stor forskel på, hvordan elevernes vanskeligheder forsøges afhjulpet. Der er generelt en stor opbakning til det at skabe en rummelig skole, og der er stor enighed om, at rummeligheden har en grænse. Hvad en rummelig skole er, og hvor grænsen for rummelighed går, er der til gengæld mange forskellige forståelser af. Det betyder, at der er stor forskel på, hvor stor en forskellighed blandt eleverne som en klasse, undervisningen eller skolen som helhed kan rumme ifølge lærere og ledelse.

Endvidere viser portrætterne, at organisering i team er blevet den mest almindelige organisering, og at oprettelsen af ressourcecentre flere steder erstatter de tidligere specialundervisningscentre. En udvikling, som også betyder, at der i højere grad arbejdes konsultativt, således at ressourcecentrenes indsatser retter sig mod at hjælpe og støtte den enkelte lærer eller team i at løfte en række specialpædagogiske opgaver i klassen. Også PPR's funktion er mange steder under forandring, og PPR får i højere grad en konsultativ rolle som sparringspartner og rådgivende organ for ledelse, lærere og pædagoger.

Generelt lægges der stor vægt på forældresamarbejdet, mens det ikke er særlig almindeligt, at eleverne selv inddrages i tilrettelæggelsen af de specialpædagogiske tilbud.

På de fleste skoler arbejdes der med elevplaner, men der er meget stor forskel på, hvordan de udarbejdes, hvordan de anvendes, og hvilken betydning de tillægges. Evaluerings- og dokumentationsarbejde er der en stigende interesse for, især blandt skolernes ledelse, men der er endnu ikke skabt

en systematisk indsamling og anvendelse af den viden, der ligger i de enkelte elevplaner.

Med rapporten er der således skabt et indblik i 11 forskellige skolers specialpædagogiske indsatser samt indsatsernes betydning for at skabe en mere rummelig skole. På baggrund af dette indblik vil vi i næste fase af det samlede forskningsprojekt undersøge effekterne af de forskellige indsatsformer på fire af de elleve skoler.

2 Baggrund

2.1 Politisk og fagligt fokus

I løbet af de sidste ca. 20 år er der i takt med intentionerne om integration sket ændringer, således at tidligere relativt klart afgrænsede former for specialundervisning, iværksat efter relativt bestemte kriterier, fx intelligens- og læseprøver, i dag er erstattet af en mangfoldighed af interventions- og støtteformer, uden at man kender effekten af disse. Parallelt hermed er der sket en betydelig øgning af ressourceforbruget til interventions- og støtteformerne, hvad der politisk set skaber bekymring.

Fra starten af 1980'erne kom der kritisk fokus på folkeskolens specialundervisning, idet der kunne påvises en stigning i lærerskematimeforbruget på 80% i perioden fra 1972/73 til 1981/82. Denne stigning sammenfaldt med, at undervisningspligten blev udvidet fra 7 til 9 år (i 1972), at enhedsskolen blev gennemført (med skoleloven af 1975), og at der blev stillet forventninger om, at en større del af befolkningen fik mere end en grundlæggende skoleuddannelse. Specialundervisningen har dermed skullet påtage sig opgaven med at løse skolens differentieringsproblem, hvad der har ført til en del kritik, såvel nationalt (Hvid 1982, Bendtsen m.fl. 1984, Egelund m.fl. 1984) som internationalt (Skrtic 1991).

Samtidig med den rejste kritik af specialundervisningens stigende elevtal og ressourceforbrug opstod en tendens til, at specialundervisning blev givet uden at iværksætte de bekendtgørelsesbestemte procedurer, hvad der igen førte til, at opgørelser af incidens og ressourceforbrug vanskeliggjordes. Ideerne om at yde specialundervisningsstøtte i klasserne (fra cirkulæret af 1972) gav ligeledes anledning til etablering af tolærerordninger,

som bl.a. finansieres af specialundervisningsressourcer, uden at enkeltelever udpeges som grunden hertil, og til at læsekurser vandt udbredelse som forebyggende og foregribende foranstaltninger.

Fra 1995 har der ikke været foretaget regelmæssige, landsdækkende opgørelser af antallet af elever, som modtager specialundervisning, ligesom der ikke har været foretaget landsdækkende registreringer af, hvor mange procent af folkeskolens ressourcer der anvendes til specialundervisning. De eneste sikre tal er amternes opgørelser over den vidtgående specialundervisning, hvor der fra slutningen af 1980'erne er sket en stigning på ca. 200%, samt fra Undervisningsministeriets opgørelse over andelen af elever i specialklasser, hvor der nåedes et maksimum i 1971/72 på 2,68%, som gradvis faldt til et minimum i 1984/85 på 1,53% for at stige igen til et nyt maksimum på 2,77% i 2000/01; i 2004/05 ligger det på 2,61% (Undervisningsministeriet 2004).

Et andet karakteristisk træk er, at der ikke i Danmark har været foretaget undersøgelser af specialundervisningsindsatsens effekt. De eneste egentlige effektundersøgelser af specialundervisningen i Norden er foretaget i Norge (Skårbrevik 1996), hvor en anden undersøgelse har påpeget, at tolærerordninger ikke altid har den ønskede effekt (Dalen 1984).

Manglen på viden om specialundervisningen førte i starten af 2003 til, at en arbejdsgruppe om specialundervisningen (nedsat af Amtsrådsforeningen, Kommunernes Landsforening, Finansministeriet, Socialministeriet og Undervisningsministeriet) fik til formål at gennemføre en undersøgelse. Som oplæg til arbejdet gennemførte Kommunernes Landsforening i foråret 2002 en analyse af situationen efter omlægningen af den vidtgående specialundervisning pr. 1. august 2000 i syv kommuner (Rasmussen 2002). Dette spottjek pegede på, at udgifterne pr. elev til specialundervisning varierede særdeles meget, og at der i øvrigt var en overordentlig stor variation i visitationspraksis. Det formodedes, at ca. 20% af folkeskolens samlede ressourcer i 2002 blev brugt på specialundervisning.

En yderligere undersøgelse, som gennemførtes for arbejdsgruppen (Egelund 2003), rummede dels en kvantitativ del omfattende et udsnit på 17% af de danske folkeskoler, dels en kvalitativ del dækkende otte udvalgte skoler. Den kvantitative del af undersøgelsen viste, at incidensen over et halvt skoleår i gennemsnit var 8,8%, men med en bemærkelsesværdig va-

riation fra 0% til 26,6%. Den kvantitative del gav nogle forklaringer på forhold omkring specialundervisningen, hvoraf mange var ganske velkendte, først og fremmest at der var tale om udtryk for kommunale serviceniveauer, ligesom der ikke var objektive kriterier for, hvornår specialundervisning var nødvendig. Den kvantitative del af undersøgelsen rummede også fund, der ikke var umiddelbart forklarlige, først og fremmest at der var så store forskelle på henvisningsfrekvensen. De kvalitative analyser pegede på, at lav henvisningsfrekvens ikke betyder, at der ikke sættes ind over for elever med vanskeligheder, men at det gøres på en forebyggende og foregribende måde – at der med andre ord skabes øget rummelighed for de ressourcer, der andre steder bliver brugt til en mere konventionel indsats.

De kvalitative analyser pegede på en række forhold, der vurderes af betydning i forbindelse med at opnå en høj grad af rummelighed. Et af disse forhold er samarbejdskulturen på skolerne. Således syntes lærersamarbejde i selvstyrende team at ledsages af lav henvisningsfrekvens. Af særlig betydning syntes det at være, at der på skolerne er lærere, som er eksperter med hensyn til social træning, læseindlæring samt almene specialpædagogiske principper, så disse lærere kan fungere konsultativt over for deres kolleger. Også forældresamarbejdet omkring børns læring, både den faglige og den sociale, syntes vigtig. Skriftlighed omkring planlægning og løbende intern evaluering syntes ligeledes at være vigtig. Dannelse af mindre hold blev fundet at være et alternativ til specialundervisning – selv om sådanne hold først blev lovlige fra august 2003. Tilsvarende ansås det som brugbare alternativer til specialundervisning, at to eller flere lærere deler opgaverne omkring en større gruppe børns undervisning samt intensiv undervisning af én elev eller nogle elever i et kortere tidsrum i et grupperum. En erfaren lærers observation af aktiviteterne i en klasse eller overtagelse af undervisningen, mens klassens almindelige lærer observerer, gav ligeledes nye muligheder. Alle disse anderledes former for organisering af det pædagogiske arbejde kan ses som differentieret undervisning, der tager højde for elevers forskelligheder, og som i øvrigt bygger på specialpædagogisk viden og erfaring.

De kvalitative analyser pegede dermed på en række områder, der vurderedes at have effekt i relation til rummelighed, forstået som lav henvis-

ningsfrekvens. Efterfølgende foretog Egelund (2005) for Undervisningsministeriet i september-oktober 2004 en undersøgelse af, hvor stor en del af specialundervisningen der finder sted uden for de almindelige klasser, og hvor stor specialundervisningens ressourceandel udgør på et repræsentativt antal af danske skoler. Selv om der nu foreligger en betydelig viden om den specialpædagogiske bistand i Danmark, har vi dog stadig ikke nogen viden om, hvad der egentlig har effekt, og over for hvilke elever effekten forekommer. Det skal nævnes, at det sommeren 2005 fra Undervisningsministeriets side er indskærpet over for kommunerne, at specialundervisning fortrinsvis bør finde sted i klassen eller uden for elevernes almindelige skoletid. Dette er senere slået fast i den seneste bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand af december 2005.

Et særligt dansk problemfelt er det faktum, der allerede er nævnt, at andelen af elever i specialklasser har været stigende over de seneste knap 20 år. Samtidig med, at vi i Danmark fra integrationsbestræbelsernes start i 1960'erne over enhedsskolens indledende indførelse i 1975 og frem til konceptet om den inkluderende skole fra 1994 har bevæget os mod skolen for alle, møder man det paradoks, at procenten i specialklasser har været stigende fra 1985 til i dag. Som et særligt bemærkelsesværdigt forhold gælder, at stigningen ikke gælder samtlige diagnostiske kategorier, men stort set udelukkende tegner sig inden for det såkaldte AKT-område, dvs. elever med adfærds-, kontakt- og trivselsvanskeligheder, som i øvrigt også opleves som et problem i folkeskolens almindelige klasser (Egelund og Hansen 1997). Danmarks Evalueringsinstituts redegørelse om den vidtgående specialundervisning (Andersen, Baltzer, Gregersen, Nordstedt og Vedeler 2003) belyste også dette.

Begrundelserne for væksten er i den almindelige pædagogiske og politiske debat, man jævnligt ser i medierne, varierende:

- En stigende forekomst af børn med nedsat funktionsevne på grund af biologiske faktorer
- En større forekomst af socialt og emotionelt skadede på grund af senmodernitetens opvækstvilkår
- En øget ekspertise i at stille diagnoser på grund af den neurologiske videnskabsudvikling

- En øget prioritering af faglighed på bekostning af emotionelle og sociale kompetencer

Spørgsmålet er, i hvilken grad de forskellige forklaringer er gyldige. Det har vi ingen sikker videnskabelig viden om, og det er umådeligt svært, for ikke at sige umuligt, at sammenligne udskillelseskriterier i dag med kriterierne for 10 år siden – netop på grund af de mange samtidigt indvirkende forholds betydning.

Mange kommuner har – for at håndtere den øgede vækst i antallet af børn, der har behov for en særligt tilrettelagt indsats – valgt på de lokale skoler at etablere forskellige former for gruppeordninger. Spørgsmålet er imidlertid, på hvilke præmisser de er etableret? I hvilken udstrækning oplever eleverne (og deres forældre) sig som en del af fællesskabet på den skole, hvor de er placeret, og hvad betyder det for deres muligheder for læring og deltagelse? Til belysning af disse spørgsmål kan det være relevant at skelne mellem forskellige former for gruppeordninger på basis af deres tilhørsforhold til den skole, hvor de er placeret:

- *Enkeltstående specialklassetilbud/heldagsklassetilbud*
- *Specialklasserække* (flere klasser på skolen, typisk på hvert eller hvert andet klassetrin)
- *Basisgruppe* (fungerer som basis for eleverne, men de tilknyttes også forskellige normalklasser, fx med henblik på at bevare tilknytningen til deres oprindelige klasser, som de forventes sluset tilbage til)
- *Tvillingeklasse* (et samarbejde mellem en specialklasse og en alderssvarende normalklasse, således at begge klassers elever i visse faglige og sociale aktiviteter undervises sammen)
- *Integrationsklasse* (»specialklasseeleverne« hører til i en normalklasse som en ligeværdig del af denne klasse og de aktiviteter, der foregår).

Lande på det europæiske kontinent, først og fremmest Belgien, Holland og Tyskland, har specialklassefrekvenser, der ligger 2-3 gange højere end de danske, og man er i disse lande af den opfattelse, at specialiseringen giver den største effektivitet, idet man hermed råder over et specialuddannet lærer- og pædagogkorps og et stort udvalg af særligt egnede undervisningsmidler.

Også disse forhold peger på behovet for grundige effektundersøgelser af specialundervisningens organisationsformer, herunder specialklasser og gruppeordninger, som bør suppleres med aktionsforskning.

Et særligt interesseområde i forskningen bør være tosprogede elever. Især i specialklasser er der en uforholdsmæssig høj forekomst af tosprogede elever, og det bør undersøges, i hvilken grad det er sproglige og kulturelle vanskeligheder – og ikke egentlige specialpædagogiske problemstillinger – der ligger bag udpegningen til at skulle modtage specialundervisning.

Internationale specialpædagogiske erfaringer

I det foregående er der refereret til forskellige resultater fra den internationale specialpædagogiske forskning. Ud over dette skal der peges på et særligt praksisorienteret udredningsarbejde. European Agency for Special Needs Education (2003) har udgivet en rapport, som sætter fokus på inkluderende undervisningspraksis i Europa, herunder for hvordan den specialpædagogiske bistand indgår som et tilskud til den almene undervisning. Rapporten understøtter de resultater, som fremkom af den danske undersøgelse fra 2003, ligesom der blev peget på løsninger, der traditionelt vil virke danske lærere fremmede – at elever underviser hinanden i en fleksibelt og vejovervejet gruppering af eleverne. Lignende løsninger påpeges i øvrigt af det seneste OECD-review af den danske folkeskole (OECD 2004).

2.2 Specialpædagogiske indsatsformer og deres effekt

Allerede i slutningen af 1970'erne begyndte man i Danmark at fundere over effekten af pædagogiske særforanstaltninger, først og fremmest inden for døgninstitutionsområdet. Som et resultat af disse overvejelser udgav SFI er rapport (Lihme og Palsvig 1979), som tydeliggjorde det vanskelige i at fastslå effekt, og i denne rapport som i en senere doktorafhandling (Egelund 1990) pegedes på, at stort ses alle forsøg på at fastslå effekt havde bygget på relativt naive design, og selv hvor der var anvendt

kontrolgrupper, var resultaterne tvivlsomme. Effektundersøgelser, som man kender dem inden for den medicinske forskning med dobbeltblind-forsøg, er således ikke anvendelige inden for den pædagogiske forskning, hvor man derfor må anvende et »blødere« design. De muligheder, der er inden for den pædagogiske forskning, er snarere, som det påpegedes i de to ovenfor nævnte publikationer, at man anvender former for kvasi-eksperimentelle designs, hvor forskellige typer af pædagogisk indsats evalueres og sammenlignes – vel vidende, at alle involverede ved, at de er med i et »forsøg« – og derfor i princippet lige engagerede.

For at evaluere, om en indsats er effektiv, anvendes et bredt sæt af før-, under- og eftermålinger, hvor udviklingslinjerne følges gennem forløbet. Disse »målinger« omfatter både brugen af standardiserede test, hvor de findes, og mere »bløde« vurderinger, således som disse kan opnås hos elever, forældre, lærere og pædagoger, samt klasserumsobservationer. Det er i den forbindelse vigtigt, at målingerne ikke bare omfatter rent faglige kompetencer, men også sociale og personlige kompetencer samt vurderinger af livskvalitet. Ligeledes må der indgå angivelser af ledelse, organisering, ressourceforbrug samt gennemføring af de specialpædagogiske indsatser. Kvasi-eksperimentelle undersøgelser kan støttes med forløbsundersøgelser af followback/followup-typen, ligesom de kan støttes med aktionsforskningslignende programmer, som kan være med til at pege på pædagogiske virkemidlers effekt i forskellige sammenhænge, bl.a. i forbindelse med prædiktionsstudier.

Hofstetter og Alkin (2002) har set systematisk på de seneste 30 års indsatser på effektforskningsområdet, herunder på den effekt, der er af, at en institution eller en indsats bliver evalueret. De fremhæver i den forbindelse, at der stadig ikke er klar konsensus om de bedst egnede metoder og fremgangsmåder, men at der dog er en klar erkendelse af, hvordan evalueringsresultater kan bidrage til at mindske usikkerhed og sætte fokus på de processer, der influerer. Det står ligeledes klart, at der bør anvendes en relativt bred vifte af metoder og datakilder.

2.3 Undersøgelsens gennemførelse og hovedspørgsmål

De nævnte forhold har været med til at bestemme, at den specialpædagogiks del af velfærdsprogrammet indeholder tre delprojekter, hver med sit fokus og design. Projektets hovedmål er at belyse effekten af (special)pædagogiske indsatser og virkemidler i forhold til elevgrupper, som traditionelt igennem årtier har fået tildelt specialundervisning i mere eller mindre segregerede foranstaltninger. Projektets delprojekter bindes sammen i en matrice (fælles problemstillinger på tværs af delprojekterne). Første delprojekt er et followup-projekt, hvor en gruppe specialunderviste elever følges op i deres senere livssituation over fire år. Andet delprojekt, som er det, indeværende publikation indgår i, skal belyse effekten af specialpædagogiske indsatser over for børn med særlige behov tæt på den almindelige eller i den almindelige klasse. Der indgår et udviklingsorienteret aktionsforskningsprojekt som en særlig komponent. Tredje delprojekt belyser effekten af specialpædagogiske over for relativt svært handicappede i forskellige grader af inkludering. De første to projekter ledes af AKF, mens det tredje projekt ledes af DPU. Der indgår forskere med uddannelses- og forskningsmæssig baggrund inden for pædagogik, psykologi, sociologi og økonomi.

De tre delprojekter bindes sammen af fire tværgående temaer; 1) analyser af indsatser og effekten af disse på mikro- og mesoniveau, 2) analyser af problemstillinger relateret til diagnosticering/pædagogisk vurdering (assessment), 3) analyser af indsatser og effekten af disse på makroniveu og til sidst 4) forskningsmetodiske og -metodologiske spørgsmål. Disse fire temaer vil være en akse i matricen, mens de forskellige delprojekter udgør den anden.

For at sikre sammenhæng mellem delprojekterne og opnå synergieffekter vil forskningsarbejdet blive organiseret på en måde, så seniorforskerne dels fungerer som hinandens sparringspartnere, dels sammen med delprojekternes øvrige forskningsmedarbejdere deltager i halvårlige kollokvier med inddragelse af den internationalt sammensatte følgegruppe. Ligeledes er delprojekterne bundet sammen via afholdelse af fælles konferencer, åbne for alle interesserede, samt formidlingsindsatser.

Det strategiske velfærdsprogram rummer andre fokusområder end specialundervisningen, bl.a. dagpasningen, det socialpædagogiske område og integration. Der er etableret et samarbejde med disse områder, hvor der dels er fokus på de forskningsmetodologiske aspekter, dels sker en gensidig information om delresultater af forskningen. Dette sker dels ved møder, dels ved invitation til deltagelse i de i forbindelse med projekterne afholdte konferencer.

2.4 Fornyelse og kontinuitet i forhold til eksisterende national og international effektforskning, teoretisk grundlag mv.

Fornyelsen består i, at det samlede projekt vil medføre, at der for første gang på dansk grund gennemføres effektforskning inden for det specialpædagogiske område, hvor en stor del af indsatsen frem til midten af 1990'erne var historisk eller deskriptiv. Med hensyn til kontinuitet bygges videre på de empiriske undersøgelser af dansk specialpædagogik, der er gennemført over de senere år, ikke mindst Undervisningsministeriets kvantitative og kvalitative undersøgelse fra 2003 og det senere supplement i efteråret 2004. Der vil herunder kunne inddrages erfaringer fra de seneste 30 års erfaringer fra effektforskningsområdet, summeret af Hofstetter og Alkin (2002). Videre vil der kunne ses specifikt på effekten af de former for inkluderende praksis, som European Agency for Special Needs Education (2003) har peget på.

Teoretisk set er projektet multidisciplinært. Det har siden oprettelsen af den første lærestol i specialpædagogik i Zurich 1931 været et anerkendt faktum, at specialpædagogikken henter sine teorier fra en række hjælpediscipliner, og at enkeltteorier vil være utilstrækkelige. Der er i projektet input fra såvel pædagogisk, psykologisk, sociologisk og økonomisk hold, og mange af de bedste forklaringsforsøg inden for specialpædagogikken bygger netop på en økologisk, systemteoretisk model, hvor faktorer fra et bredt teorifelt inddrages fra såvel mikro, meso- og makroplan. Senest er multidisciplinære tilgange blevet tilpasset til dansk i »Inkluderingshåndbogen« (Booth og Ainscow 2004).

Der er i projektet tale om, at man gennem de ressourcer, som det strategiske program vil kunne tilføre, vil kunne kombinere de allerseneste danske resultater med den fremmeste internationale forskning i et tæt og praksisnært design, hvis resultater bl.a. vil kunne nyttiggøres i DPU's og CVU'ernes formidlingsindsats over for praktikerne i dansk folkeskole (masteruddannelsen i specialpædagogik, PD-uddannelsen i specialpædagogik samt læreruddannelsen).

2.5 Beskrivelse af delprojektet

Delprojektet har formålsformuleringen: *Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder*.

Baggrund

I de seneste år er der gennemført to store landsdækkende undersøgelser af folkeskolens specialundervisning. Begge undersøgelser er fra 2003 og omfatter henholdsvis specialundervisning i henhold til Folkeskolelovens §20.1 (Egelund 2003) og den vidtgående specialundervisning i henhold til Folkeskolelovens § 20.2 (Andersen, Baltzer, Gregersen, Nordstedt og Vedeler; Danmarks Evalueringsinstitut 2003). En yderligere undersøgelse af §20.1-området blev gennemført i september-oktober 2004 (Egelund 2005).

Delprojektet er inspireret af disse undersøgelser, og de spørgsmål vedrørende særlig tilrettelagt undervisning af børn i en særlig behovssituation, der stadig står ubesvarede. Delprojektet tager udgangspunkt i, at vanskeligheder opstår i det enkelte barns møde med skole, institution eller lokalsamfund. Projektet fokuserer således på omgivelsernes ansvar for at skabe inkluderende eller rummelige skoler og søger at afdække sammenhænge mellem skolekultur, strategier og den konkrete undervisningspraksis. Internationale forsknings- og udviklingsarbejder – som bl.a. kommer til udtryk i den inkluderingshåndbog, der netop er oversat til dansk – viser, at disse tre aspekter af skolens virksomhed er gensidigt samvirkende og derfor nødvendige at inddrage i en undersøgelse af, hvordan skolen drager omsorg for elever i en særlig behovssituation.

Delprojektets udviklingsdel skal ses på baggrund af, at der i Danmark er der en frugtbar tradition for skolebaseret udvikling af folkeskolen. Mens de øvrige projektdele fokuserer på den aktuelle situation og dens effekter, skal indeværende projektdel bygge på nyudvikling ud fra den situation, der i skoleåret 2006-07 er i skolen (baseline), og den viden, der på dansk og international grund findes i slutningen af 2006 – bl.a. på baggrund af de øvrige delprojekters indledende dataopsamling inkluderende strategier. Der planlægges og gennemføres derefter udviklingsprojekter, som følges af et forskerteam. Projektet er dermed et aktionsforskningsprojekt, hvor aktionsforskning forstås som en videnskabelig metode, der understreger sammenhængen mellem erkendelse og forandringsprocesser, mellem teori og praksis og et aktivt samspil mellem forskere og deltagere om frembringelse af ny viden.

Forskningsdesign

Der gennemføres i første fase en besøgs- og interviewrunde på udvalgte skoler, som beskrives med fokus på deres undervisning og særlige indsatser for elever med særlige behov. Det er resultaterne herfra, der formidles i denne rapport og danner grundlag for opstart af undersøgelsens anden fase.

Dataindsamlingen i fase et er sket gennem indsamling af nøgledokumenter som fx skolernes virksomheds- og udviklingsplaner. Der er endvidere suppleret med indsamling af dokumentationsmateriale samt interview med skolernes ledelse, faglærere og specialundervisningslærere. Tilsammen belyser dette materiale skolernes strategier og deres vurderinger samt beskrivelser af praksis med hensyn til forebyggende, foregribende og indgribende specialundervisning. Skolernes implementering af specifikke indsatser og deres arbejde med dokumentation af indsatsernes effekter indgår også. Det samlede sæt af data belyser således den kultur, der er omkring arbejdet med elever med særlige behov både i og uden for den almindelige undervisning, samt i samarbejdet mellem de specielle indsatser og de indsatser, der gøres i klasserne.

I de følgende dele af projektet vil undersøgelsen fortsætte samarbejdet med fire udvalgte skoler, hvor læringsprocesserne for elever med særlige behov på klassetrinnene 3.-6. klasse vil blive fulgt og undersøgt med hen-

syn til de effekter, som indsatserne har for børnene. På to af de valgte skoler vil der desuden blive gennemført skolebaserede udviklingsprojekter, hvor forskerne vil medvirke i udviklingen af skolernes arbejde med elevplaner, deres implementering og målingen af effekterne heraf for børn med særlige behov.

3 Besøg og interview på 11 folkeskoler

I dette kapitel vil vi kort redegøre for vores fremgangsmåde ved besøg og interview på de 11 udvalgte folkeskoler, samt supplerende indhentning af oplysninger og den efterfølgende bearbejdning af det samlede informationsmateriale vi har indsamlet om skolerne. Det samlede empiriske materiale består, for hver af de 11 skoler, af endagsbesøg, hvor vi gennemførte interview med henholdsvis ledelsen, special- og faglærere, samt tilgængelige offentlige informationer om de enkelte skoler og de pågældende kommuners skolepolitiske tiltag via internettet.

En skole er en kompleks organisation, der kan beskrives og analyseres på mangfoldige måder. Når vi beskriver de 11 skoler, afspejler resultaterne de aspekter, vi har valgt at sætte fokus på henholdsvis internt i skolerne og i skolernes omverden fx kommunen, samt de metoder og kilder til information, vi har valgt at konstruere vores beskrivelser på baggrund af. De valg, vi har gjort, og begrundelserne herfor kan naturligvis diskuteres med hensyn til såvel deres stærke som svage sider. Her vil vi nøjes med at gøre vores fremgangsmåder gennemskuelige, så læseren tydeligt kan se vores valg. Hermed bliver det muligt at vurdere de konkrete beskrivelser af skolerne i kapitel 5 og de tværgående temaer, der sættes fokus på i kapitel 4, på baggrund af de anvendte metoder, samt datagrundlaget og bearbejdningen heraf.

3.1 Udvalg af skoler

I første omgang udvalgte vi tolv folkeskoler, hvoraf otte skoler var gengangere fra Niels Egelunds undersøgelse i 2003 (Egelund 2003). De resterende fire skoler blev udvalgt, fordi de havde specialklasserækker, der ikke var inkluderet i Egelunds undersøgelse. Af forskellige grunde måtte vi finde erstatninger for tre af de første otte skoler, idet de ikke på tidspunktet for undersøgelsen havde ressourcer til at deltage. Blandt de grunde, der blev angivet til ikke at kunne deltage, var fx ledelsesskift og udskiftning af koordinerende specialundervisningslærere. En af de fire skoler med specialklasserække sagde i første omgang ja til at deltage, men meldte fra umiddelbart før vi skulle besøge skolen, idet en central medarbejder netop havde sagt op. På grund af det sene tidspunkt for denne afmelding besluttede vi, at denne skole ikke skulle erstattes med en ny skole, og antallet af skoler, der indgår i undersøgelsen, blev derfor 11 i stedet for 12.

De elleve skoler, der sagde ja og deltager i undersøgelsen, er lokaliseret i forskellige landsdele i store, mellemstore og mindre kommuner. Deres gennemsnitlige størrelse målt i antallet af elever er på knap 550. Den største skole har knap 750 elever, den mindste knap 100 elever og den næstmindste 420 elever. Skolernes forskellige karakteristika, med særlig relevans for vores fokus på de specialpædagogiske indsatser, fremgår af portrætterne i kapitel 5.

3.2 Forberedelse af besøg og interview

Vores indgangsvinkel til at få en bedre forståelse af skolernes specialpædagogiske indsatser, var vores antagelse om, at indsatserne i vid udstrækning varierer på tværs af de enkelte skoler. Heraf følger at indsatserne må forstås i den konkrete sammenhæng, de indgår i, på de enkelte skoler. Vi valgte derfor at besøge alle skolerne for at få et førstehåndindtryk af de enkelte skoler og få mulighed for at interviewe en række nøglepersoner om skolernes arbejde med specialpædagogiske indsatser, set fra deres respektive perspektiver. En kompleks organisation, som en skole udgør, kan

ikke beskrives gyldigt set fra et perspektiv, hvorfor vi valgte at gennemføre semistrukturerede kvalitative interview med henholdsvis:

1) to fra skolens ledelse (skoleleder og pædagogisk leder),
2) to specialundervisningslærere (med henholdsvis et fagligt og socialt perspektiv), samt
3) to faglærere (fx i dansk og matematik), hvoraf den ene gerne skulle være klasselærer.

Begrundelsen for dette valg af interviewpersoner er, at vi hermed får belyst skolernes arbejde med specialpædagogiske indsatser fra nøglepersoner, der henholdsvis: a) afstikker de overordnede politikker og rammer for skolens arbejde med specialpædagogiske indsatser, b) iværksætter og leverer specialpædagogiske indsatser til elever med særlige behov og c) integrerer de specialpædagogiske indsatser i klasseundervisningen og reagerer på eventuelle bekymringer i forhold til elevernes faglige udvikling og trivsel.

Ved at belyse skolernes specialpædagogiske indsatser fra disse tre perspektiver får vi mulighed for at få indsigt i sammenhængen mellem skolernes ledelsesmæssige bestræbelser og den praksis, som interviewpersonerne fortæller, der er på skolerne set henholdsvis fra det specialpædagogiske og det almenpædagogiske perspektiv.

Som forberedelse af vores besøg på skolerne orienterede vi os om de udvalgte skoler via deres hjemmesider, der, om end i forskellig grad og form, indeholder ganske mange skriftlige og visuelle oplysninger om fx skolernes beliggenhed, størrelse, ledelse, lærergruppe, virksomhedsplaner, politik på forskellige områder, udviklingsplaner, evalueringer og indgange til elev- og forældreintranet.

Indtrykkene fra skolernes selvfremstillinger på deres hjemmesider indgik i projektgruppens diskussioner af, hvordan vi skulle gribe arbejdet med at udvikle skolebeskrivelserne an. Det samme gjorde vores indtryk fra kommunernes selvfremstilling af deres respektive skolepolitik på de kommunale hjemmesider. Spørgsmålene i forhold til vores forestående udvikling af yderligere viden om skolerne var, hvilke informationer det var mest relevant for os at søge og spørge vores udvalgte interviewpersoner om.

Projektgruppens arbejde, der førte os frem til de endelige guider for vores interview med skolernes nøglepersoner, inkluderede en længere række af begrebslige, organisatoriske, strukturelle og handlingsorienterede diskussioner. Vi diskuterede bl.a. den aktuelle status og udviklingsperspektiverne i folkeskolernes arbejde med specialpædagogiske indsatser set i forhold til bl.a. specialundervisning, differentieret undervisning og forskellige typer af inkluderende praksisformer. Disse diskussioner blev til tider både heftige, levende og udviklende, når vi »krydsede klinger« med baggrund i vores forskellige faglige uddannelser inden for pædagogik, psykologi, politologi og sociologi, vores kendskab til den specialpædagogiske litteratur og vores forskellige erfaringsgrundlag fra forskellige positioner i og uden for folkeskolen.

Resultatet af vores diskussioner blev, at vi udarbejdede tre guider til vores kvalitative semistrukturerede interview med henholdsvis skolernes ledere, speciallære og lærere. Når der var brug for tre forskellige interviewguider, beror det på, at hver gruppe af nøglepersoner har nogle områder, hvor de har særlige forudsætninger for at svare på spørgsmål, som de to andre ikke har. Her kan nævnes speciallærernes særlige forudsætninger for at sige noget om praksis i fx støttecentret og lærernes særlige forudsætninger for at sige noget om praksis i klassernes hverdag og integrationen af specialpædagogiske indsatser heri. De fleste områder kan alle parter dog udtale sig lige kvalificeret om, ud fra deres respektive perspektiver, hvorfor de fleste temaer og spørgsmål er med i alle tre guider. I bilag 1 har vi præsenteret den guide, som blev anvendt ved interview med lederne.

De temaer, som interviewguiderne sætter fokus på, er: Skolernes struktur, skolernes værdigrundlag, sprogbrug omkring børn med særlige behov, mål for specialundervisning og specialpædagogiske indsatser, organisering af de specialpædagogiske indsatser, skolernes samarbejde med PPR, udviklings- og virksomhedsplaner, individuelle handlings/undervisnings/elevplaner i specialundervisning, evaluering på skole-, klasse- og individniveau, lærerne, der arbejder med de specialpædagogiske indsatser, samarbejde mellem støttecenter og den almindelige undervisning, it og specialundervisning/specialpædagogiske indsatser, samt strukturreformen og ny bekendtgørelse.

Da interviewguiderne lå klar, og vi havde fået baggrundsviden om skolerne via deres hjemmesider, så var vi i foråret 2006 klar til at indgå aftaler med skolerne om at komme på besøg og gennemføre interview.

3.3 Besøg, interview og bearbejdning

Vi blev godt modtaget af skolerne, da vi henvendte os for at indgå aftaler om besøg og interview med de omkring 6 nøglepersoner, vi gerne ville interviewe, på samme dag vel at mærke. Skolerne hjalp os effektivt med at indgå aftaler, så de praktisk kunne gennemføres på en dag, hvilket selvsagt ikke er nogen enkel ting i en hverdag, hvor alle er optaget af deres planlagte aktiviteter. Vi fik da også nogle kritiske bemærkninger med på vejen, idet flere ledere bemærkede, at vi i denne type projekter burde have kompenserende ressourcer med til skolerne, når de skal afsætte både ledelsestid og læretid til at medvirke. Vi har noteret os denne kritik, men har ikke konkret kunnet imødekomme den, idet projektets ressourcemæssige rammer ikke indeholder midler til frikøb af ledere og lærere.

Når vi kontaktede skolerne via telefon og mail, så lykkedes det relativt hurtigt at få aftalt en plan for, hvordan besøg og interview kunne gennemføres på den enkelte skole. Da vi er fire forskere i projektgruppen, så havde vi delt skolerne imellem os, så hver forsker var ansvarlig for to eller tre skoler. Vi besøgte således skolerne enkeltvis og delte løbende vores generelle indtryk gennem møder i projektgruppen og senere gennem vores diskussion af skriftlige udkast til de enkelte skoleportrætter, som kan læses i kapitel 5 i den endelige version, de har fået. Hver forsker har skrevet referater af deres interview og notater fra deres besøg på skolerne og herudfra skrevet de enkelte portrætter gennem løbende dialog med den øvrige projektgruppe.

Vores generelle indtryk fra besøg og interview på skolerne er, at de specialpædagogiske indsatser i høj grad er i fokus både hos ledere, specallærere og lærere. Vi har mødt stor interesse, hvad angår såvel de faglige, organisatoriske som de økonomiske sider af den aktuelle udvikling på området. Den store indlevelse og interesse, samt emnets kompleksitet har betydet, at tidsrammen på omkring en time pr. interview i mange tilfælde har været i underkanten. Vi oplevede også en del situationer, hvor tidsrammen

blev udvidet, idet interviewpersonerne havde mulighed for det og fandt emnet og interviewet interessant og lærerigt. Flere af interviewpersonerne gav således udtryk for, at det var rart at tale sammenhængende og reflekterende om deres og skolens specifikke og samlede indsatser på det specialpædagogiske område.

Vores samlede informationer fra besøg og interview på de enkelte skoler har således en lidt varieret karakter og kvalitet, idet nogle interview fik god tid, og andre blev lidt forhastede. Det samlede billede er dog, at vi har fyldige informationer om hver skole, der giver et solidt grundlag for den bearbejdning og analyse, der præsenteres i kapitel 4 og 5.

I bearbejdningen af det empiriske materiale og i de efterfølgende fremstillinger af hver skole har vi lagt vægt på, at det er skolernes særlige karakteristika, der beskrives. Herved giver portrætterne et billede af den variation, der er mellem skolerne og en dybere beskrivelse af de særlige forhold.

De medvirkende skoler fik tilsendt portrættet af deres skole før udarbejdelsen af den endelige version, idet skolerne hermed kunne kommenterer eventuelle fejl og misforståelser, samt komme med supplerende oplysninger, der kunne bidrage til yderligere kvalificering af de enkelte portrætter.

Flere skoler benyttede sig af denne mulighed. Det var en gennemgående kommentar, at portrætterne stort set var dækkende for skolernes situation på det tidspunkt, hvor besøg og interview blev gennemført. I mellemtiden var der dog sket en del udvikling på skolerne, som beskrivelserne ikke indeholder.

4 Tværgående temaer

I dette kapitel sætter vi fokus på syv tværgående temaer, som vi har fundet det særligt relevant at kikke nærmere på, efter vi har læst og diskuteret de elleve skoleportrætter på tværs. Det kan måske forekomme lidt bagvendt, at vi sætter fokus på tværgående temaer, før vi præsenterer de enkelte skoleportrætter, men vi valgt denne rækkefølge af formidlingsmæssige grunde. Vi vurderer således, at mange læsere vil være mere interesserede i de generelle temaer og diskussioner heraf, end de konkrete beskrivelser af skolerne. Hvis vi tager fejl i denne betragtning, kan vi kun opfordre til, at læseren vælger den omvendte rækkefølge og læser kapitel 5 før kapitel 4.

De syv temaer, der sættes fokus på, er henholdsvis: Inklusion og rummelighed, specialpædagogiske praksisformer, PPR som kommunal samarbejdspartner, individuelle kompetencer og fælles ressourcer, inddragelse af elever og forældre, elevplaner og evaluering af de specialpædagogiske indsatser. Vi har valgt disse syv temaer ud, fordi det dels er inden for de temaer, skolerne har udtrykt størst forskellighed og variation samt i særlig grad peget på dilemmaer og udfordringer, som man på skolerne finder vanskelige at håndtere. Dels er der tale om temaer, som vi vurdere har særligt relevans for 2. del af forskningsprojektet.

4.1 Inklusion og rummelighed

Danmark har som mange andre lande arbejdet mod den inkluderende skole i flere år. Dette afspejler sig også i de 11 skoleportrætter, hvor både

kommunerne og skolerne i forskelligt omfang arbejder hen imod en mere inkluderende praksis.

Rummelighed har været debatteret i flere år og er et begreb, som har fået bred politisk opbakning og har sat sig spor i dansk lovgivning. Herudover har Danmark på internationalt niveau været aktivt medvirkende til formuleringen af den internationale hensigtserklæring »Salamanca-Erklæringen«. Erklæringen blev vedtaget i forbindelse med den første større internationale drøftelse af den inkluderende skole i 1994, hvor mere end 300 repræsentanter fra 92 lande og 25 internationale organisationer mødtes i Salamanca, Spanien, for at understrege initiativet om »Uddannelse for Alle« også skulle gælde børn med særlige behov. Man ville undersøge og diskutere de grundlæggende ændringer i tankegangen, som er nødvendige for, at skoler kan tilgodese alle børn og særligt dem med særlige uddannelsesmæssige behov. Resultatet blev den internationale hensigtserklæring, hvori der bl.a. står:

Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte slås med, og uanset hvor forskellige de er. Inklusive skoler skal erkende og leve op til deres elevers forskellige behov, de skal kunne klare forskellige måder at lære på og forskellige indlæringstakter, og de skal sikre, at alle får kvalitet i uddannelsen ved at tilbyde et passende undervisningsindhold, forskellige undervisningsformer, undervisningsstrategier, ressourcebrug og samarbejde med lokalsamfundet. Der skal være en hel række former for støttetjenester for at kunne klare de forskellige behov, man møder på alle skoler. (Salamanca-Erklæringen 1994)

Kommunernes fokus på rummelighed

Det er fælles for de ti kommuner, som skolerne er beliggende i, at de alle i en eller anden udstrækning har rummelighed som fokusområde. Prioriteringen af rummelighed strækker sig fra rummelighed som et overordnet skolepolitisk mål, til delmål, fokusområde blandt ti andre og til et krav. De fleste forvaltninger fokuserer primært på elever med særlige behov, når målsætninger for arbejdet med rummelige læringsmiljøer defineres.

En enkelt af kommunerne har et skoleudviklingsprojekt i gang, hvor samtlige af kommunens folkeskoler er ved at blive ombygget og omorganiseret for blandt andet at leve op til målsætningen om den rummelige folkeskole. Som følge af denne udvikling på skolerne har forvaltningen også omstruktureret sit arbejde og er blandt andet ved at ændre måden, hvorpå ressourcerne tildeles til de specialpædagogiske indsatser. Skoleledere på tre skoler skal samarbejde om ressourcedelingen således, at den bliver mere fleksibel.

En anden kommune har siden 2002 haft den rummelige folkeskole som et fælles projekt i forvaltningen. Arbejdet mod den rummelige folkeskole er startet i forvaltningen, og de enkelte folkeskoler i kommunen har som følge heraf iværksat forskellige projekter på skolerne.

Skoleledelsernes fokus på rummelighed

De enkelte skoleledelser tilslutter sig alle idealet om den rummelige folkeskole. En enkelt skoleleder har den holdning, at rummelighed er blevet et modeord inden for de senere år, og beskriver et arbejde, som har været i gang på folkeskolerne igennem flere år.

På fire af skolerne, som er placeret i kommuner, hvor forvaltningerne har rummelighed som et primært fokusområde, har skolelederne valgt at tage afstand fra begrebet rummelighed. De anvender konsekvent begrebet inklusion, da de mener, at begrebet rummelighed ofte afføder en diskussion af, hvad der kan og ikke kan rummes. Begrebet inklusion anvendes ud fra flere begrundelser:

- Inklusion er et alment pædagogisk ansvar
- Inklusion dækker over en organisering af skolen således, at der er en villighed til at inkludere alle på elev-, lærer- og pædagogniveau
- Alle kan bidrage til fællesskabet på en eller anden måde
- Inklusion handler om, hvad der skal til for et barn kan udvikle sig fagligt og socialt

Andre af skoleledelserne har også udarbejdet dokumenter om skolens arbejde mod at blive mere rummelig. Fælles for disse er, at de tager udgangspunkt i eleverne med særlige behov og ikke i skolens overordnede praksis. Det tyder altså på, at skolerne fortsat tænker på elever med særli-

ge behov, når der tales inklusion, og ikke på skolens overordnede holdning til, hvordan videreudviklingen af pædagogikken i den fleksible skolestruktur, lærerteam, undervisningsdifferentiering m.m. kan organiseres, således at flere elever kan modtage et undervisningstilbud inden for den almindelige skoles/undervisnings rammer. Som eksempel kan nævnes en skoles dokument om, hvordan elever med AKT-vanskeligheder skal rummes i klassen eller en skoles beskrivelse af, hvordan elever i specialklasserækken inkluderes i den almindelige undervisning.

Flere af skoleledelserne udtrykker bekymring for ressourcerne i sammenhæng med de stigende krav om rummelighed. Det er fortsat praksis i mange kommuner, at ressourcer til elever med særlige behov uddeles efter, hvor mange elever der er indstillet til PPR. Skolelederne er derfor bekymrede for, at ressourcerne bliver minimeret, når den enkelte skole bliver bedre til at inkludere eleverne med særlige behov i undervisningen.

På en del af skolerne er ledelserne i gang med en omstrukturering af specialundervisningen. Skolerne opretter i stedet ressourcecentre, hvor formålet er, at ressourcelærerne skal fungere som sparringspartnere for lærerne i de almindelige klasser. En enkelt skole er så ny, at denne struktur har været til stede fra starten af skolen. Hensigten med denne proces er, at lærerne i de almindelige klasser skal blive bedre til at rumme de elever, de har, og at antallet af indstillinger af børn til PPR skal falde. Det varierer meget fra skole til skole, hvor langt skolerne er kommet i denne proces. Det kan dog konstateres, at skolelederne er enige om, at eleverne med særlige behov får den bedste hjælp ved at blive i klassen, samtidig med at flere af skolerne fortsat giver specialundervisning uden for klassen. Flere af skolerne har indført en tidlig indsats omkring læsning, hvor en elev i 20 uger får eneundervisning i en halv time om dagen. Denne undervisning bruger mange af ressourcecentrets timer.

Fælles for flere af skolernes arbejde mod en rummelig folkeskole er fokus på individuelle læringsstile og Howard Gardners Multiple Intelligens teori (MI). To af skolerne arbejder ud fra en anerkendende pædagogik, hvor der fokuseres på styrker og potentialer frem for vanskeligheder i forhold til eleverne, men også i forhold til medarbejderne og ledelsens samarbejde.

Lærernes perspektiver på rummelighed og inklusion

Lærerne på skolerne tilslutter sig generelt idealet om den rummelige og inkluderende skole. De rejser dog også nogle bekymringer og peger på dilemmaer omkring den praktiske realisering af rummelighed.

På flere af skolerne nævner lærerne en bekymring for eleverne uden særlige behov. Der er en opfattelse af, at eleverne med særlige behov, her nævnes specifikt børn med AKT-vanskeligheder, ofte kræver så megen opmærksomhed, at der ikke er mulighed for at give de dygtige elever en tilstrækkelig faglig udfordring. Enkelte lærere nævner endvidere, at de er bekymrede for, at elever med særlige behov ikke støttes tilstrækkeligt i deres faglige udvikling.

Flere af lærerne føler ikke, at de er dygtige nok til at undervise eleverne med særlige behov i klassen, da de mangler faglig viden omkring metoder til undervisning af disse elever. Der er en oplevelse af, at der til tider pålægges lærerne opgaver, som de ikke mener, det kan forventes, at de kan eller skal magte.

Det nævnes også, at det kan være en ulempe for især AKT-børn at være i den almindelige undervisning. Lærerne mener, at det giver eleverne en øget uro, og at eleverne har større glæde af en fast struktur og ro omkring sig.

Et ønske om øget rummelighed anses også af flere af lærerne som et forsøg på besparelse fra kommunernes side. Lærerne fortæller, at der er behov for støtte til både elever, lærere, og forældre, hvis elever med særlige behov skal rummes i klassen, hvilket ikke altid tilgodeses.

Lærerne på to af skolerne fortæller, at det frie skolevalg også præger rummeligheden, da forældre nu frit kan flytte deres børn fra en skole til en anden. Lærerne nævner eksempler på elever, der har skiftet skole op til flere gange på et skoleår. Disse elever har ifølge lærerne ofte både faglige og sociale vanskeligheder. Ressourcer, der eventuelt er blevet tildelt eleven i starten af et skoleår, følger ikke eleven ved et skoleskift. De modtagende lærere føler derfor, de kan have svært ved at tilgodese undervisningen af eleven ordentligt.

På skolerne, hvor der arbejdes ud fra en inkluderende målsætning, fortælles der om forskellige fordele:

Lærerne på to af skolerne fortæller, at de har været på fælles efteruddannelseskursus. Dette har gjort, at de oplever en større fælles forståelse for skolens arbejde og kan drøfte problematikker ud fra en fælles forståelsesramme, hvilket har gjort det lettere at søge hjælp og råd hos kollegaer.

Flere lærere føler, at de er blevet mere rummelige og bedre til at inkludere børn med særlige behov. De påpeger dog også, at det kræver ressourcer. De påpeger, at det kræver mere supervision i klassen og tolærertimer at få praksis til at fungere.

På en af skolerne varetages ressourceundervisningen af det team, som er tilknyttet klassen. Lærerne er glade for denne ordning, da det bliver et fælles ansvar i lærergruppen at støtte op om elever med særlige behov. De finder det endvidere lettere at rumme elever med AKT-vanskeligheder, da timer hertil kan benyttes efter behov, når situationer opstår.

Lærerne beskriver endvidere, at det har været en lettelse i deres arbejde, at de ikke længere står alene om at løse problemer i klasserne. Det er blevet mere legitimt at bede om hjælp til at løse problemer omkring elever. Enkelte lærere nævner dog, at de føler, det er vanskeligt at påtage sig en konsulentrolle i forhold til kolleger.

Lærerne fra skoler med specialklasser fortæller, at eleverne med særlige behov udvikler sig socialt, når de er sammen med eleverne fra de almindelige klasser. Der gives flere eksempler på, at eleverne fra de almindelige klasser kan være rigtig gode til at hjælpe eleverne med særlige behov til at kunne deltage i fælles aktiviteter.

Lærerne er generelt glade for skoleledelsens interesse og deltagelse i arbejdet omkring eleverne med særlige behov. De føler, at der er en hurtigere støtte at hente til at forbedre undervisningen for de enkelte elever, og at de ikke længere står alene med ansvaret for at løse problemerne. Det påpeges dog af enkelte lærere, at det kan være vanskeligt at bede om hjælp til løsning af problemer omkring en specifik elev/klasse, når ledelsen er involveret i arbejdet.

Forældrenes betydning for rummelighed

På de skoler, der arbejder ud fra en inkluderende målsætning, fremhæves det, at det er væsentlig for succeserne, at forældre og elever i klasserne er

med til at præge både skolens, klassens og elevens egen læringssituationer i dagligdagen.

Flere af lærerne beskriver, at forældrene er blevet mere krævende, men også mere usikre omkring skolernes organisering. Den fleksible skole, der skal være mere inkluderende, er ukendt i forældrenes egne skoleerfaringer og skaber en forståelseskløft, der skal overvindes.

Flere af skolerne er ved at skabe et forældreintra, hvor forældrene dagligt kan modtage generelle informationer fra skolen, men også kan have en personlig kontakt til lærerne.

På nogle skoler kræves det, og på andre forventes det af forældrene, at de deltager aktivt i skolens dagligdag. Flere af skolerne har lavet beskrivelser af forventninger til forældresamarbejdet. Den gensidige dialog og forståelse er en forudsætning, hvis det skal lykkes at inkludere alle elever i en klasse.

En enkelt skole har valgt at lave hjemmebesøg i både børnehaveklasse og 1. klasse for at indlede forældresamarbejde.

4.2 Specialpædagogiske praksisformer

Det har været et af de centrale mål for denne undersøgelse at opnå viden om den konkrete praksis i forhold til elever med lettere vanskeligheder. Hvordan praktiserer man specialpædagogiske indsatser, og hvilke begrundelser og erfaringer ligger der bag de forskellige praksisformer?

Der synes at være en tendens til, at skolerne bevæger sig væk fra de indsatser, hvor elever med vanskeligheder trækkes ud af klassen fast en time eller måske to om ugen over et år eller over mange skoleår. Det gælder særligt for de skoler, hvor der er en formuleret målsætning om at skabe en mere rummelig eller inkluderende skole.

Tankegangen bag de tidligere individuelle og kontinuerlige indsatser erstattes tilsyneladende af en forestilling om, at »en ordentlig vitaminindsprøjtning«, en »koncentreret indsats« eller »intensiv træning« er at foretrække. Mere konkret tales der om et læseløft, et kursus i et specifikt fag eller i specifikke færdigheder. Det sker flere steder i mindre hold, hvor elever fra forskellige klasser og klassetrin samles omkring det samme tilbud. Eller ved at eleven bliver undervist individuelt, men i koncentreret form.

Hvis undervisningen er individuel, menes det altså at være bedre at modtage den i et koncentreret forløb frem for som to timer om ugen over lang tid. Men uanset om undervisningen foregår på hold eller individuelt, er der generelt en holdning om, at koncentrerede indsatser over en kortere periode er mere effektive end mere spredte indsatser over længere tid. En af lærerne begrunder det med, at ved en koncentreret indsats når eleverne af mærke, at de forbedrer sig fagligt, og det giver dem lyst og mod til at lære mere. Andre peger på, at det er synd for eleverne, at de trækkes ud af klassen igen og igen. Ellers er det ikke dokumenteret, at den ene form for indsats er mere effektiv end den anden, selv om det er en forståelse, der hersker på de skoler, der er i gang med en omstilling.

I forhold til de specialpædagogiske indsatser er tendensen endvidere, at eleverne tilbydes støtte i klassen i den almindelige undervisning. Det kan enten ske ved, at læreren kan konsultere en ressourcelærer, en læsevejleder, en AKT-lærer eller en støttelærer, hvis fælles træk er, at de besidder en særlig viden, som de bruger i det konsultative arbejde med faglærerne. Målet er, at faglærerne, med vejledning og sparring fra disse ressourcelærere, selv skal forestå undervisningen. På skolerne formuleres denne praksis som et udtryk for, at lærerne ikke længere kan aflevere problemet i støttecenteret eller på kontoret, men nu selv skal løfte opgaven i klassen. Nogle lærere udtrykker stor tilfredshed med denne nye organisering af arbejdet, mens andre udtrykker mere skepsis. De lærere, der trives med den ny organisering, peger på, at indsatsen hurtigere kan sættes ind, fordi man slipper for langsommelige procedurer, og at det er til gavn for eleven. De peger også på, at det i sig selv er godt, at disse elever kan blive i klassen af hensyn til barnets sociale liv. De lærere, som udtrykker bekymring for denne måde at organisere undervisningen på, peger på, at de ikke mener, at de er godt nok klædt på til opgaven. At de ikke har de nødvendige faglige forudsætninger, eller at de har et manglende kendskab til relevant undervisningsmateriale. Nogle af disse lærere understreger også, at det ikke altid er godt for eleven at blive i klassen, men at det for nogle elever nogen gange kan være en lettelse at komme væk fra klassen. Dels for at få lidt ro, dels fordi det, der foregår i klassen, kører hen over hovedet på dem. Endelig problematiserer de, at når timerne skal fordeles i de enkelte team, så er tendensen, at der først og fremmest tages hensyn til, at klasserne modtager undervisning af

relevante faglærere, mens støttetimer til elever med særlige behov prioriteres lavest i fordelingen af timer. Det kan betyde, at elever med de dårligste forudsætninger bliver undervist af lærere med de dårligste forudsætninger for at undervise dem. Mens elever med de bedste forudsætninger modtager undervisning af de mest kompetente lærere i teamet. Således at det er matematiklæreren, der underviser klassen i matematik, og dansklæreren, der underviser dem i dansk, mens det måske er musiklæreren, der støtter eleven med særlig behov for støtte i matematik.

Den ny organisering af specialundervisningen kan også foregå ved, at en støttelærer tilknyttes barnet i undervisningen i klassen. Enten hele tiden eller i nogle af timerne. Det afhænger både af vurderingen af elevens vanskeligheder og af den konkrete skoles politik. Selve undervisningen i klassen er ikke forandret, forandringen ligger i, at den konkrete elev støttes i at være i klassen. Enten ved at få hjælp til at sidde stille, ikke komme med pludselige udbrud, hjælp til at få de rigtige bøger op af tasken, finde den rigtige side i bogen eller få skrevet ned i lektiebogen. Endelig kan der være tale om støtte til det faglige, enten ved at få hjælp til at løse de opgaver, som resten af klassen også arbejder med, eller ved at få hjælp til at arbejde med nogle særlige opgaver parallelt med klassen.

På nogle skoler er denne praksis måden at imødekomme forventningen om, at skolen skal være mere rummelig i og med eleven støttes i klassen, på, mens det på et par af skolerne er et klart formuleret ønske at bryde med denne måde at forstå støttelærerens rolle på, for i stedet at se hende som enten en del af et to-lærersystem, ved at hun går ind i mindre grupper, deltager i forældremøder, er til stede ved den svære samtale, m.m.

At trække støttelæreren med ind i klassen for at støtte det konkrete barn, mens faglæreren har ansvaret for undervisningen af klassen som sådan, anses altså på nogle skoler for at være en udvikling hen mod en mere rummelig skole, mens det på andre skoler anses for at være udtryk for en traditionel forståelse af faglærerens rolle og støttelærerens funktion, i forhold til indsatserne over for elever med lettere vanskeligheder. Der er således tale om forskellige perspektiver på den samme praksis, som også kan ses som et udtryk for forskellige forståelser og brug af begreberne inklusion og rummelighed. Hvor rummelighed opfattes som et udtryk for, at eleven er fysisk til stede i klassen frem for at modtage undervisning i special-

centeret eller i læseklinikken. Mens inklusion opfattes som både elevens tilstedeværelse og deltagelse i klasseundervisningen. Det markerer endvidere en forskel mellem et fokus på elevernes fejl og mangler over for et fokus på elevernes ressourcer og potentiale. Samt en forskel i en individfokuseret tilgang til forståelsen af elevers vanskeligheder, hvor elevens vanskeligheder antages at være eleven iboende, til forskel fra en forståelse af, at elevens vanskeligheder skal findes i elevens omverden, herunder undervisningspraksis, organiseringen af undervisningen, skolens kultur m.m.

Forebyggelse

På flere af skolerne hersker der en forestilling om, at jo tidligere indsatsen sættes ind, jo større er sandsynligheden for, at problemerne kan afhjælpes, så den sidste del af elevens skoletid fungerer uden problemer. Derfor lægges der generelt flest ressourcer i de små klasser. Særligt i forhold til elevernes læsefærdigheder synes der flere steder at blive brugt forholdsmæssigt mange ressourcer på særlige indsatser i de små klasser ud fra målet om at afhjælpe elevernes læsevanskeligheder så tidligt som muligt. Der synes i den forbindelse ikke at være nogen klar strategi for de elever, der af forskellige grunde og trods forebyggende indsatser stadig har sociale eller faglige vanskeligheder i den sidste del af deres skoletid, hvor ressourcerne tillige er mere knappe.

Sociale og faglige vanskeligheder

I forsøget på at afhjælpe visse elevers vanskeligheder skelnes der generelt på skolerne mellem sociale og faglige vanskeligheder. Generelt opereres der både med støttelærere, der tager sig af faglige problemstillinger, såsom læsevejledere eller speciallærere og med AKT-lærere, der tager sig af elevers personlige og sociale vanskeligheder. På skolerne er der således en generel forestilling om, at man både må tage hånd om de elever, der synes at have indlæringsvanskeligheder, og om de elever, der menes at have adfærdsmæssige problemer. Det kan eksempelvis være elever, »der ikke kan finde ud af at gå i skole«, eller elever, der »har vanskeligheder med at strukturere deres skoledag«, eller elever, der »kommer med pludselige udfald og udbrud«.

På nogle af skolerne skilles de faglige og sociale problematikker ad både ressourcemæssigt, kompetencemæssigt og i forhold til løsningsstrategier, mens det på andre skoler i højere grad ses i en sammenhæng. Nogle lærere peger på, at sociale vanskeligheder kan gå ud over det faglige. Til gengæld er der ikke nogen, der har peget på, at faglige vanskeligheder kan medføre sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder. Men det kan være et tilfælde i forhold til datamaterialet.

Der er ikke nogen entydighed i elevernes former for vanskeligheder og lærernes holdninger til at skulle rumme disse børn i klasserne. Nogle lærere peger på deres manglende viden om undervisningsmaterialer og metoder i forhold til elever med indlæringsvanskeligheder, mens andre lærere fremhæver vanskeligheden ved både at skulle håndtere en urolig elev og få undervisningen af klassen til at fungere. For nogle lærere er det uproblematisk at have en handicappet elev uden faglige vanskeligheder i klassen, mens det for andre lærere udfordrer deres forståelse af, hvad deres fagligh-ed og kernekompetencer er.

Nye samarbejdsformer

Bevægelsen fra, at faglærerens rolle var at få øje på elevers vanskeligheder, så de fik den nødvendige støtte andetsteds i skolens system, til nu selv at skulle tage hånd om problemet ved at søge vejledning og støtte hos de såkaldte ressourcelærere, har ikke alene medført nye arbejdsformer, men også nye samarbejdsformer.

På flere skoler giver både faglærere, speciallærere og ledelse udtryk for, at det er en stor udfordring for alle parter at ændre på de hidtidige samarbejdsrelationer. Lærerne har været vant til at være herre i eget hus, og der har tilsyneladende været en tradition for, at man ikke blandede sig i hinandens måde at undervise på eller i hinandens holdninger til undervisning.

Med den nye praksis er det dels lærerens ansvar at bede om råd og vejledning hos ressourcelærerne til selv at løfte de nye opgaver. Lærerne skal vænne sig til, at hverken de selv eller andre længere kan forvente, at de kan eller skal klare alle opgaver og udfordringer selv. At det er legitimt at søge hjælp og støtte. Også ressourcelærerne ser det som en stor udfordring, at de nu skal forholde sig til deres kollegaers praksis på godt og

ondt. At det er i orden at forholde sig kritisk til den andens praksis og påpege, hvis der er forhold, som bør forandres.

På de skoler, hvor man arbejder med ressourcelærere og ressourcecentre er man således i gang med at bryde med en meget fasttømret kultur, hvor traditionen har været, at man ikke blander sig i hinandens arbejde, men at man heller ikke søger om hjælp og derfor søger andre løsninger, hvor man eksporterer problemer eller prøver at klare dem selv. På trods af at det anses for at være en stor udfordring at realisere de nye samarbejdsformer, bliver det samtidig generelt formuleret som en positiv udvikling på de pågældende skoler.

På de skoler, hvor støttelæreren knyttes til en konkret elev i klassen, er der tilsyneladende et samarbejde omkring planlægningen af undervisningen, men undervisningen i klassen er faglærerens ansvar og er noget, som støttelæreren ikke blander sig i. På disse skoler er der en tendens til, at skolepsykologen spiller en central rolle, fordi hun fungerer som sparringspartner og støtte for de team, der skal løfte opgaven omkring specialpædagogiske indsatser, og hvor der ikke nødvendigvis er en lærer, som har særlige kvalifikationer i forhold til at løfte denne opgave. Nogle lærere udtrykker i den forbindelse bekymring for, at de støttekrævende elever ikke nødvendigvis længere støttes af en lærer med særlige kompetencer til at løfte denne opgave.

Hensynet til den enkelte elev og hensynet til fællesskabet

Generelt er holdningen på de 11 skoler, at fleksibilitet i tilbuddene, så de varierer i overensstemmelse med elevens skiftende behov, samt et individuelt hensyn til den enkelte elevs behov og situation, er af helt afgørende betydning for kvaliteten og effekten af indsatsen. Så selv om den inkluderende skole nogle steder er målet, så fastholdes det samtidig, at ikke alle elever kan eller skal inkluderes. Der er generelt forskellige forståelser af, hvor grænsen for inklusion går, men der er en bred forståelse af, at der er en grænse.

Nogle lærere fortæller, at det både er til gavn for den enkelte elev og til gavn for klassen, at flere børn med særlige behov rummes eller inkluderes i klassen. En lærer fortæller om, hvordan de andre børn lærer at tage hensyn og udvise forståelse for, at vi ikke alle er ens. En anden lærer peger

på, at børn med vanskeligheder også kan være en ressource i undervisningen, dels fordi alle børn har noget at tilbyde, og fordi det betyder, at man er to lærere til stede samtidig, og det giver nogle andre muligheder, end hvis man er alene.

Andre lærere bekymrer sig for, at inklusion og rummelighed kan medføre et manglende hensyn til klassen som helhed. Det kan både være i forhold til det faglige, men også det sociale. Nogle lærere giver udtryk for, at rummelighed kan gå ud over fagligheden i klassen, mens andre peger på, at hensynet til elever med særlige behov kan sætte grænser for, hvad en klasse kan foretage sig, og dermed påvirke klassens sociale liv negativt.

Endelig er der en del lærere, der argumenterer for, at løsningen altid må være individuelt begrundet, og at man derfor ikke kan sige, at der er entydigt godt eller dårligt at inkludere eller rumme børn med vanskeligheder i normalklassen. For nogle børn vil det i nogen situationer være det bedste, mens det for andre børn og i andre situationer ikke vil være til gavn for den enkelte elev. En konkret indsats må derfor altid tage udgangspunkt i den enkelte elevs særlige situation og behov. Og der må være rum for, at den bedste løsning for en elev måske er at modtage undervisning væk fra klassen. På nogle skoler mener man endvidere, at rummeligheden kan bestå i, at de specialpædagogiske indsatser tilbydes på skolen og ikke væk fra skolen, men ikke nødvendigvis i den almindelige klasse.

Der synes dog at være en generel forestilling om, at rummelighed og inklusion principielt er godt. At de fleste elever bør være en del af klassefællesskabet og undervisningen i klassen. Men, at det ikke altid er til gavn for den enkelte elev eller til gavn for fællesskabet. Så i praksis vil man bryde med dette princip af hensyn til eleven selv eller af hensyn til fællesskabet.

Specialklasserækker

På nogle få af de skoler, der har deltaget i undersøgelsen, er der specialklasserækker. Der er imidlertid meget stor forskel på, hvordan man praktiserer specialklasserækken, og hvordan den er integreret i resten af skolens liv. På et par af skolerne er specialklassen helt adskilt fra resten af skolen, både i forhold til den fysiske beliggenhed, i forhold til undervisningen og i forhold til det sociale liv. Andre steder har man forsøgt at gø-

re specialklassen til en del af den relevante årgang, og forsøgt at bringe eleverne sammen i sociale sammenhænge. Der er således en faglig adskillelse, men et forsøg på at skabe nogle fælles sociale oplevelser og rammer. Andre peger til gengæld på, at disse to størrelser ikke kan skilles ad. Endelig er der de skoler, hvor elever med særlige vanskeligheder både er en del af en normal klasse, men samtidig udgør en specifik gruppe, der har mulighed for at trække sig tilbage fra resten af klassen. De følger således alle de samme undervisningsplaner, deltager i sociale aktiviteter, lejrskoler m.m. og udgør både en del af normalklassen og en del af en særlig gruppe med eget lokale og lærer. Tanken om, at der er nogle elever med særlige behov, der adskiller sig fra resten af elevernes behov på en årgang, eksisterer således stadig, men samtidig ønsker man at inkludere disse elever i en normalklasse så vidt mulig.

Særligt speciallærere, der arbejder enten i en specialklasse eller i et specialcenter giver udtryk for, at »en til en-undervisning« er den mest effektive. Så jo mere målrettet til det enkelte barns specifikke situation og behov undervisningen er, jo bedre. Selv om der i nogle specialklasser kun sidder mellem 5 og 8 elever, anser lærerne det ikke for muligt eller relevant at gennemføre fælles undervisning ved tavlen, fordi elevernes niveau og forudsætninger er alt for forskellige. Eleverne arbejder i stedet selvstændigt, mens læreren går rundt og støtter og hjælper den enkelte elev. Nogle af lærerne peger på, at det reelt kun giver ca. 7 minutters »en til en-undervisning« pr. lektion pr. elev, og at det er alt for lidt tid, der er til den enkelte elev, for at det virkelig kan rykke ved noget.

Der synes således at være en tendens til, at jo større vanskeligheder en elev har, des mere naturligt bliver det for læreren at differentiere undervisningen i betydningen tilrettelægge individuelle forløb for den enkelte elev. Tilsyneladende er man altså langt mere individuelt orienteret i tilrettelæggelsen af undervisningen i specialklasserne, end man er i de almindelige klasser. Samtidig bliver det anset for at være et vilkår, at der altid vil være nogle elever i en almindelig klasse, som har brug for lidt ekstra støtte.

Speciallærerne adskiller sig fra faglærerne ved, at de anser det for at være en vigtig og nødvendig del af deres job at arbejde med elevens personlige og sociale udvikling på lige fod med elevens faglige udvikling. Nogle lærere betoner, at det sociale og personlige fylder mere i arbejdet

med elever med særlige behov, end det faglige gør. De taler om en skole for livet eller at udvikle livskompetencer, så eleverne kan lære at klare sig uden for skolens rammer. Denne tilgang til sammenhængen mellem det sociale, personlige og faglige synes at adskille sig fra faglærernes forståelse af deres opgave, som i deres forståelse først og fremmest handler om at undervise.

Endelig er der i visse kommuner en udvikling i gang, hvor specialklasser nedlægges, og børnene integreres i de almindelige klasser. Nogle skoler og lærere oplever denne udvikling som, at de nu skal rumme børn, der ville have det bedst med at være i en specialklasse. Skolerne og lærerne oplever hermed en urimelighed i, at de pålægges at løse nogle problemer, som kommunerne skaber for dem. I den sammenhæng bekymrer det nogle lærere, at det er udtryk for et besparelsesprojekt, og at man lader de svageste elever betale prisen herfor.

4.3 Individuelle kompetencer og fælles ressourcer

Skolerne arbejder med at opbygge, fastholde og udvikle kompetencer både i forhold til den enkelte lærer, i forhold til grupper eller team og i forhold til eksterne kilder til viden og rådgivning såvel inden for som uden for kommunen. Der er væsentlige forskelle i skolernes måde at arbejde med kompetencer og ressourcer på, hvilket fremgår af de enkelte portrætter af skolerne. I dette afsnit sætter vi alene fokus på de hovedtendenser, som fremstår mest markant, når vi sammenholder skolernes praksis og visioner på tværs af de 11 skoler, når det gælder arbejdet med kompetencer og ressourcer.

Specialisering af lærere, vejleder- og konsulentfunktioner

Skolerne har særlige kompetencer på en række områder, hvor de opretter stillinger som fx læsevejleder, matematikvejleder, socialemotionelvejleder, speciallære, ressourcelære, AKT-lærer m.fl.. Herudover har kommunerne en række forskellige konsulenter og specialister, som skolerne i forskelligt omfang og på forskellige måder kan benytte sig af, fx læsekonsu-

lenter, to-sprogskonsulenter, indskolingskonsulenter, skolepsykologer m.fl.

Skolerne arbejder med at etablere, udvikle og anvende AKT-lærere, der skal håndterer problematikker vedrørende adfærd, kontakt og trivsel, heraf de brugte forkortelser AKT-lærer, AKT-team, AKT-indsatser mv. Der er også eksempler på nye og mere unikke »knopskydninger« i forgreningen af vejleder og konsulentfunktioner. Et eksempel herpå er, at en af skolerne har oprettet en slags »*børnenes ombudsmand«*, der kan løse problemer, »*som vi måske ikke fanger i de strukturer vi har stillet op«*. Skolelederen synes, at der er kommet turbo på funktionen, der i sin korte funktionsperiode har håndteret tunge problemer i forhold til fx selvmordstruede og mere banale småting i dagligdagen.

Udviklingen på de 11 skoler viser således, at der finder en udvikling af nye initiativer sted, når det gælder specialisering af lærer, vejleder- og konsulentfunktioner. Uden at undervurdere disse strukturelle forandringer, så fremtræder de mere dynamiske og relationelle forandringer i samarbejdsformerne mellem »specialisterne« og »faglærerne« at udgøre et mere markant udviklingsfelt i øjeblikket.

Fælles kompetencer i team, miljø og netværk

Det er markant, at skolerne arbejder med at skabe nye samarbejds- og vidensrelationer mellem »specialister« og »faglærere«, samt elever og forældre. Det er vanskeligt at sammenfatte udviklingen i enkle begreber, men der kan spores en stigende orientering mod at tænke i rammer og forudsætninger for fælles ressourcer og kompetencer frem for at tænke i adskilte funktioner og arbejdsdeling. En udbredt måde at arbejde med udvikling på er gennem etablering af team, der dannes efter årgange, men også efter fag. Nogle skoler har udviklet en del erfaringer med team, andre er gået i gang for nylig, men det fælles fokus er rettet mod at skabe solide faglige team, der samtidig er fleksible og hurtige i reaktionerne, når det gælder differentieret undervisning og specialpædagogiske indsatser. En af de fordele, der fremhæves ved teamstrukturen, er, at lærerne hurtigere kan komme i gang og beslutte, hvad der skal gøres uden at skulle koordinere med andre uden for teamet. Som en lære udtrykker det: »*Nu er det vigtigt at sætte ind, så nu gør vi det«*.

Lærerne, der er tilknyttet skolernes støttecentre og står for specialundervisning og specialpædagogiske indsatser, herunder AKT-delen, udgør også i nogle tilfælde et selvstændigt selvstyrende team. Der er dog nogle skoler, hvor AKT-delen og fagdelen arbejder parallelt, hvilket i et tilfælde skyldes, at økonomien er blevet opdelt, og der ikke er behov for diskussioner om prioriteringer af midlerne mellem læseklinikken og AKT-delen. Der er dog også eksempler på den omvendte situation, hvor skolen har valgt at lægge AKT-delen ind i støttecentret og dermed sikre, at der skabes samarbejde på tværs mellem AKT-lærerne og faglærerne i støttecentret.

En tredje type af team finder vi på skoler med specialklasser, hvor speciallærerne herfra også kan udgøre et selvstændigt team. Her er der eksempler på, at der er frugtbare vidensrelationer og netværk mellem disse team om de øvrige team på skolerne. Der er dog også eksempler på, at der ikke er.

Skolerne arbejder også med at skabe fælles kompetencer i fælles skolemiljøer, hvor der fx sættes fælles faglige standarder i forhold til fx elevernes forskellige læringsstile og anerkendende pædagogik. Der er også i nogle tilfælde tale om, at ledelsen går i spidsen og gennem praksis markere åbenhed og accept af børn med særlige problemer og særlige behov. Det giver sig fx udtryk på en skole, hvor disse elever anerkendes gennem tiltale med navn, når de møder ledelsen på gangen. Det gør en afgørende forskel for skolens fælles faglige udgangspunkt over for eleverne.

Skolernes arbejde med netværk viser sig såvel internt som eksternt. En del af skolerne fremhæver fx samarbejdet mellem skole og SFO, hvor der fokuseres på børnenes udvikling og fælles løsninger, men ikke på faggrænser, som stadig eksistere på andre skoler. Når samarbejdet i visse tilfælde kan fremhæves som en gevinst, også for børn med særlige behov, fokuseres der på, hvordan pædagogernes og lærernes fagligheder supplerer hinanden, og på, at samarbejdsrelationerne er karakteriseret ved gensidig respekt. Det samme er tilfældet, når det lykkes at skabe grundlag for udvikling og brug af ressourcepersoner, der opbygger ekspertise gennem deres arbejde med elever med særlige behov fx aspergers og epilepsi. Disse personer og deres specialiserede viden kan i bedste tilfælde, hvor netværksrelationer og miljø understøtter det, formidles til og bruges af andre, der møder elever med lignende problemstillinger.

Skolerne arbejder også med eksterne netværk, hvor de fx deltager i møder mellem de koordinerende speciallærere eller andre vejledere i kommunen. Et eksempel fra en af skolerne er, at de deltager i et overordnet kommunalt og tværfagligt samarbejde med møder 2-3 gange årligt. Her mødes repræsentanter fra skolens distriktsbørnehaver, sundhedsplejersker, psykologer, sagsbehandlere, talepædagoger, specialundervisningskoordinatorer, SFO-ledere, klubledere og skolernes ledelse.

En af forudsætningerne for at rumme elever med særlige behov kan være at indgå samarbejde med andre skoler, hvilket en af skolens pædagogiske ledere udtrykker sig positivt om. Der er et eksempel på et eksternt netværk, hvor en skole har et positivt og konstruktivt samarbejde med børnepsykiatrisk afdeling i forhold til rådgivning og vejledning af lærerne. Pædagogerne fra børnepsykiatrien er med i undervisningen og vejleder lærerne helt ned i detaljen og kommer med konkrete forslag til praksis. En lærer fortæller: »*Der har været nogle folk udefra, der virkelig har været kompetente. Det har jeg været imponeret over*«. Personalet på skolen oplever, at personalet fra det børnepsykiatriske system er gode til at følge op på udredninger og diagnoser, når børnene vender tilbage til skolen. Selv flere år efter kan lærerne ringe til børnepsykiatrisk afdeling og få råd og vejledning i forhold til de konkrete børn. »*Der er ikke den der mur af formalia, inden man kan få et råd eller et samspil med dem*«, fortæller en lærer fra skolen.

Fra dette fokus på fælles kompetencer i team, miljø og netværk vil vi i næste afsnit se på en anden vigtig forudsætning for skolernes indsatser over for børn med særlige behov, nemlig understøttelsen af lærernes individuelle opbygning af kompetencer og viden på det specialpædagogiske område.

Specialisering gennem rekruttering og efteruddannelse

Når skoleledelsen arbejder med at sikre skolens kompetencer på det specialpædagogiske område, så er der naturligvis mange måder at gøre det på. Her vil vi sætte fokus på to vigtige virkemidler, nemlig praksis omkring rekruttering og efteruddannelse af de medarbejdere, der får ansvar for at løse de specialpædagogiske opgaver.

I forbindelse med spørgsmålet om, hvordan skolerne rekrutterer lærerne til det specialpædagogiske arbejde, er vi stødt på historien om, at der har været tradition for, at rekrutteringen blev foretaget efter anciennitet og ikke ud fra faglige kriterier. I hvilken udstrækning denne fortælling er rigtig, kan vi ikke svare på, men en del af skolerne arbejder i hvert fald på at afkræfte, at fortællingen er rigtig i dag. I flere tilfælde lægges der således vægt på, at de lærere, der udvælges til at varetage ansvaret for de specialpædagogiske indsatser, er dybt interesseret og engageret i området, og fordi de er dygtige til at arbejde med børn med særlige behov. *Der er ingen skånejobs i den danske folkeskole – heller ikke her*, understreger en af skolelederne.

Der viser sig dog også at være forhindringer, når ledelsen på skolerne ønsker lærere med relevant uddannelsesbaggrund. Det er således ikke altid, at der i praksis er mulighed for at stille høje faglige krav, idet der ikke har været ressourcer til at sende lærere på efteruddannelse.

Skolernes ledelser giver dog klart udtryk for, at de vægter efteruddannelse på det specialpædagogiske område højt. Der lægges i den forbindelse vægt på, at opgaven som specialundervisningslærer ikke »*bare*« er en forlængelse af opgaven som faglærer. Der er tale om en specialpædagogisk opgave, der stiller særlige krav til lærerne, fx når det gælder svære samtaler, evnen til at modtage kritik mv. En af skolelederne understregede de særlige krav på følgende måde: *Når man går ind i det specialpædagogiske felt, så er det vigtigt, at man ikke tror, at det bare er en forlængelse af dansk eller matematikundervisningen. Der er brug for et helt andet syn på rummelighed og et andet inkluderende syn, end man umiddelbart kommer med til normalundervisningen. Man kan fx ikke gå ind i specialundervisningen og sige, at der er børn jeg ikke kan arbejde med.*

En af AKT-koordinatorerne pegede på en række særlige kvalifikationskrav, der bør stilles til AKT-lærererne: 1) De skal »*have maven til*« at kunne sige svære ting til deres kolleger, 2) de skal kunne bevare overblikket, selv om man arbejder med problemer og vanskelige sager dagen lang og 3) de skal kunne arbejde med de mindre børn og 4) de skal kunne adskille det, at det er synd for børnene, med at man også skal stille krav til de børn, der har det svært. Herudover skal man også have faglig indsigt, så man har grundlag for at kunne bedømme, hvilke forventninger der kan stil-

les til de enkelte børn og fortolke de signaler, de kommer med, pointerer AKT-koordinatoren.

Vores besøg og interview på skolerne har vist, at der er en dynamisk udvikling i gang, når man ser på forholdet mellem »*de specialiserede indsatser*« og arbejdet i normalklasserne. Denne udvikling sætter vi fokus på i det følgende afsnit.

Specialisering og normalklassen

Samarbejdet mellem »specialisterne« og normalklasserne afhænger af mange faktorer, såsom organisering, ressourcer mv. Her vil vi dog sætte særligt fokus på parternes generelt positive indstilling og forudsætninger for at indgå et flerfagligt samarbejde med hinanden til gavn for eleverne med særlige behov.

Trods parternes gensidige positive indstilling til flerfagligt samarbejde, så er det svært, idet der er begrænset tradition for og erfaringer med at deltage i flerfagligt samarbejde. Der er dog også gode eksempler på, at det flerfaglige samarbejde kan udvikles og skabe gode resultater.

På en skole finder lærerne i den almindelige undervisning det meget frugtbart, at de har nogle sparringspartnere i deres kolleger fra specialklasserækken, som har kompetencer og erfaring med børn, der kræver noget ganske særligt. *Det betød noget, at jeg kunne sparre med en kollega, der havde erfaring med børn med asperger-syndrom – da det blev konstateret meget sent, at en af mine elever var en »asperger-dreng«*, fortæller læreren.

På en anden skole fortæller AKT-læreren, at han har skullet kæmpe for ikke at få en position som støttelærer. Det tog således noget tid inden der var skabt forudsætning for, at AKT-læreren kunne forholde sig til og arbejde med både den elev, der var baggrunden for, at der skulle ske en særlig indsats, men i lige så høj grad med klassen og dennes betydning for elevens problemer og håndtering af disse. Det er nyt, at AKT-lærerne kommer rundt i klaserne og arbejder, hvilket kræver, at der skal opbygges samarbejdsrelationer. Det giver anledning til reaktioner og usikkerhed, inden parterne får opbygget kendskab og tillid til hinanden. AKT-læreren vurderer at det går godt, men at det ikke er lige let for alle. Han lægger vægt på, at de arbejder som støtte for lærerne og sikrer, at de bevarer og opbygger

deres »*magt og autoritet*« i klasserummet. *Jeg kan godt gå ind og råbe en klasse op, så der bliver den ro, som en ny lærer fx har svært ved at få. Resultatet er så, at der er ro, så længe jeg er der, men at problemerne bliver endnu større, når jeg er gået, idet den nye lærer har mistet yderligere autoritet. Vi skal i stedet hjælpe læreren til at løse problemerne selv med vores støtte, fx ved at vi er i klassen, mens læreren selv taler med de problematiske elever og vender tilbage med fornyet respekt og autoritet*, understreger AKT-læreren.

Vi er også stødt på beretninger om, at det tværfaglige samarbejde, der tidligere var forbeholdt børn med særlige behov, efterhånden bliver udbredt til at gælde for alle børn. Baggrunden er, at erfaringerne med det tværfaglige samarbejde har været gode og derfor ønskes udstrakt til hele skolen. Det vil konkret påvirke hele spørgsmålet om, hvilke børn der defineres som børn med særlige behov i fremtiden, fortæller skolens pædagogiske leder.

Endnu et eksempel på positivt samspil og synergi mellem »specialisterne« og normalklassen blev givet af en dansklærer, der fortæller, at hun i dag rummer flere elever i klassen end tidligere. Det gør hun med baggrund i sin egen faglige udvikling, gennem kurser og erfaringer, men også ved at *støttecentret hjælper mig til at kunne rumme elever i klassen. Jeg kan spørger dem, så snart jeg ser et begyndende problem. De siger, kom endelig med det samme og hellere en gang for meget end en gang for lidt. De kan så se, om de har materialer eller på anden måde kan hjælpe, så jeg selv kan arbejde med problemstillingen i klassen evt. med deres hjælp fx via et besøg. Det er ikke den gammeldags indstilling, hvor man sidder med to elever for sig. Speciallærerne skal ud og hjælpe i klasserne, og det synes jeg også, de bliver bedre og bedre til, at tage fat og samarbejde med kollegerne i klasserne*. Den pædagogiske leder oplever denne udvikling som en positiv proces, hvor man i stigende grad bliver opmærksom på og får erfaringer med, at tingene kan gøres på nye måder.

Efter dette fokus på vanskeligheder og udviklingsmuligheder i samarbejdet mellem »*specialisterne*« og lærerne i normalklasserne vil vi se på forholdet mellem lærerne, eleverne og deres forældre.

4.4 Inddragelse af elever og forældre

Det er en udbredt opfattelse, at forældre og børn så vidt muligt skal inddrages, når skolen på den ene eller den anden måder arbejder med at bruge specialpædagogiske indsatser over for det enkelte barn. Det er straks vanskeligere at præsentere et klart billede af, i hvilket omfang og med hvilken kvalitet inddragelse af elever og forældre finder sted i praksis. Skolerne melder dog klart ud, når det gælder de specialpædagogiske indsatser af mere omfattende karakter og af længere varighed. Her drøftes og kortlægges familiens, barnets samt skolens behov, og herefter drøftes det med familien og barnet, hvilke ressourcer man har, og hvilke der er nødvendige for at iværksætte en passende indsats.

En af skolerne betoner, at de har tradition for at have et stærkt forældresamarbejde. *Vi bruger forældrene som eksperter på deres egne børn*, fortæller specialundervisningslæreren. Udarbejdelsen af de individuelle elevplaner foregår ikke altid i et samarbejde med eleven – det afhænger af, om man mener, at eleven kan. Kan eleven ikke bidrage, så laver lærerne de individuelle elevplaner i et samarbejde med forældrene. Netop vigtigheden af samarbejdet med forældrene understreges af flere, der mener, at det er helt afgørende for deres arbejde med eleverne, at forældrene er involveret og bakker op omkring skolens arbejde med barnets problematikker.

En af skolerne har en fast model for handleplaner, som bruges af alle lærere. Handleplanen beskriver både den faglige og sociale udvikling hos eleven. Handleplanen udfyldes i samarbejde med eleven og placeres i sagsmapper, som er tilgængelige i hjemområderne og følger eleverne gennem skolen. Målet er, at handleplanerne skal vise elevernes progression gennem hele skolegangen. Handleplanerne danner udgangspunkt for skole-hjem-samtalerne. Der skal udarbejdes en særskilt handleplan for alle børn, som modtager ressourceundervisning. Handleplanerne udfyldes i samarbejde med lærere, elever og forældre, og de sætter i fællesskab en målsætning for undervisningen.

Et eksempel på et virkemiddel, der skal sikre inddragelse af elever og forældre, er et indstillingsskemaet til PPR, der direkte kræver, at forældre og evt. eleven skal være med til at udfylde skemaet. Der skal beskrives, hvad der indtil nu er gjort, og hvad problemet er – hvordan skolen og forældrene oplever problemet.

Fra dette fokus på samarbejdet mellem lærere, forældre og elever om de specialpædagogiske indsatser vil vi vende blikket mod elevplaner.

4.5 Anvendelsen af elevplaner i forbindelse med indsatser for elever med særlige behov

Fra skoleåret 2006/07 er udarbejdelsen af individuelle elevplaner for alle elever i den danske folkeskole blevet et krav. Dette krav kan ses som en udvidelse af de bestemmelser, der omhandler indsatser for børn og unge med særlige behov. I Undervisningsministeriets vejledning af 16. juni 1990 om folkeskolens indsatser for elever, hvis udvikling kræver en særlig indsats, anbefales det, at der udarbejdes individuelle planer for elevens undervisning. I 1996 udsendte Undervisningsministeriet Temahæfte 16: »Skolen og specialundervisning – om at lave individuelle undervisningsplaner«, som giver begrundelser for udarbejdelsen af individuelle undervisningsplaner for elever med særlige behov. (Egelund, 2007)

I Temahæfte 16 anbefales det, at man i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af indsatser over for børn med særlige behov starter en proces, hvor man:

- Indleder med iagttagelser og beskrivelser, der fører til udarbejdelse af en årsplan med beskrivelse af hovedindholdet af undervisning
- Derpå udvikler en individuel elevplan med en løbende planlægnings- og evalueringsproces inden for årsplanens rammer
- Så udarbejdes der en fælles aktivitetsplan for undervisningens tilrettelæggelse og evaluering
- Og så gentages processen forfra med iagttagelser og beskrivelser etc. (Temahæfte 16, p.15, UVM)

Derudover påpeges det, at man bør tage udgangspunkt i elevens ressourcer og kompetencer frem for at fokusere på det, eleven ikke kan. Et sådant arbejde har bl.a. til formål at skabe en systematik og et godt udgangspunkt for at kunne tilvejebringe en tilstrækkelig differentiering af undervisningen – i bestræbelserne på at skabe en god skole for alle.

Anvendelsen af elevplaner på de 11 skoler, der indgår i undersøgelsen

På langt de fleste skoler, der er med i denne undersøgelse, udarbejdes der mere eller mindre omfattende skriftlig dokumentation i forbindelse med individuelle indsatser for elever med særlige behov. På en enkelt skole arbejder man med individuelle elevplaner for alle elever – da det er hele fundamentet for den pædagogiske praksis på skolen. Skolerne bruger mange forskellige betegnelser for denne dokumentation såsom: elevplaner, elevmapper, porteføljer, individuelle handleplaner etc. herefter benævnt elevplaner – betegnelser, der også i nogen grad dækker over deres meget forskellige udformninger og indhold. Man finder store forskelle fra skole til skole også inden for samme skole fra lærer til lærer. Nogle steder har man udarbejdet en fælles elevplan, der fungerer som skabelon, mens det andre steder er op til den enkelte lærer, hvordan elevplanerne udformes. Generelt har skolernes ledelse en intention om, at der skal laves individuelle elevplaner. Lærerne får det ikke altid gjort, men de forsøger at leve op til ledelsens ønske, bekendtgørelsens anbefaling og det lovmæssige krav om dokumentation. Mange af de lærere, vi har talt med, har også en intention og et ønske om at blive bedre til at lave dokumentation i forhold til de indsatser, der iværksættes for børn med særlige behov bl.a. for at skabe bedre sammenhæng mellem individuelle mål, klassens mål og mere overordnede mål samt for at kunne lave en bedre evaluering af indsatserne. Det er derudover meget forskelligt fra skole til skole, hvor ofte der udarbejdes individuelle elevplaner, og om man overhovedet ved, at Undervisningsministeriet har anbefalet, at der udarbejdes skriftligt materiale i forbindelse med særlige indsatser. På nogle skoler gøres det en gang om året på andre to, tre eller fire gange om året. På nogle skoler er elevplanerne en forudsætning for, at en indsats kan foregå – forstået på den måde, at lærerne skal kunne dokumentere, at en indsats hjælper og fungerer, samt at der fortsat er et behov. På andre skoler stilles der ikke et krav om skriftlig dokumentation. På nogle skoler skelner man og anses det ikke for nødvendigt at lave individuelle elevplaner, hvis der iværksættes et hurtigt intensivt forløb, hvorimod det opleves mere nødvendigt, hvis indsatsen er af en lidt længerevarende karakter, og elevens problematikker er mere omfattende. Elevplaner udarbejdes på nogle skoler i sam-

arbejde mellem de involverede lærere, både klasselærere og de ekstra lærere eller pædagoger, der involveres som ekstraressource, og barnet samt barnets forældre, mens læreren på andre skoler udarbejder dem alene. Generelt har lærerne og ledelserne på skolerne oplyst, at eleverne i langt overvejende grad ikke involveres i deres individuelle elevplaner.

Undersøgelsen viser, at man groft kan inddele arbejdet med skriftlig dokumentation i forbindelse med indsatser for elever med særlig behov i tre tendenser. Den ene tendens omhandler en gruppe lærere, der oplever arbejdet med elevplanerne som spild af tid, den anden tendens omhandler lærere, som er på vej, og som synes, at de kan se klare fordele og et stort potentiale i at udarbejde elevplaner, men som efter eget udsagn endnu ikke anvender elevplanerne i tilstrækkeligt stort omfang. Den sidste og tredje tendens omhandler en gruppe af lærere, der mener, at elevplanerne udgør en grundsten i forhold til at sikre og skabe kvalitet i deres arbejde med de elever, der har særlige behov. Disse tre tendenser og grupperinger af lærere findes på alle skolerne – men alligevel giver undersøgelsen ikke overraskende et billede af, at skolerne i grove træk som helhed kan placeres inden for en af disse tre tendenser. Nedenstående beskrivelse af de tre tendenser kan give indtryk af, at forfatterne bag denne rapport har en normativ betragtning om, at det at arbejde med elevplaner er positivt. Beskrivelserne skal dog forstås ud fra det faktum, at de interviewede generelt havde mere at sige i forhold til elevplaner, hvis de var positivt indstillet over for arbejdet med elevplanerne end de, der mente, at det var spild af tid. De positivt indstillede lærere og ledere havde gennem deres arbejde med elevplanerne et nuanceret billede af, hvorfor elevplanerne er et meningsfyldt og betydningsfuldt arbejdsredskab for dem i forbindelse med særlige indsatser.

1. tendens – Elevplaner er en bureaukratisk foranstaltning, der stort set ikke er anvendelig

Inden for denne tendens har lærerne en oplevelse af, at elevplanerne bliver arkiveret, så snart de er lavet – og derfor hverken bruges i løbet af indsatsen eller som evalueringsredskab, når den særlige indsats er slut. Lærerne fortæller, at det stigende krav om dokumentation og evaluering i forbindelse med kvalitetssikring af undervisningen opleves som spildt arbejde og som et pres i en travl hverdag. Lærerne oplever, at det tager me-

get tid at udfærdige og administrere den skriftlige dokumentation i forhold til de enkelte elever. De oplever derfor, at dokumentationen stjæler tid fra det, der er mere vigtigt – nemlig samværet med børnene. Generelt opleves udarbejdelse af elevplaner i denne gruppe af lærer som meget bureaukratisk og irrelevant i forholdt til arbejdet med eleverne.

2. tendens – Der er potentiale i at arbejde med individuelle elevplaner
Inden for denne tendens indgår lærere og skoler, som i stor udstrækning forsøger at udarbejde individuelle elevplaner. De udarbejder mål for, hvad der skal arbejdes med, og hvordan eleven skal arbejde med disse mål. En plan, som eleven og forældrene, i det omfang det er muligt, er involveret i. Evalueringen af disse elevplaner foregår ofte i hovedet på den enkelte lærer og bliver derfor ikke drøftet med kolleger, heller ikke elevens klasselærer, eleven selv eller forældrene. På disse skoler har man i udpræget grad ambitioner og intentioner om at lave individuelle elevplaner og evaluere dem for hvert forløb – men i praksis får man ikke altid fulgt op på de ambitioner og intentioner. Man har inden for denne gruppe derfor en klar opfattelse af, at man kunne blive bedre til at få samlet op på støtteforholdene og støtteforløbene. Når der laves kursusforløb med specifikke elevplaner, så oplever lærerne, at det er betydeligt lettere at gennemføre en evaluering af forløbet. Men man har også en tvivl i forhold til, om elevplaner gavner elevernes sociale og faglige udbytte af indsatsen. Samtidig med denne tvivl anerkender man dog også, at forberedelserne i forbindelse med udarbejdelsen af elevplanerne indebærer, at man gør status og forholder sig konkret til barnets situation, hvilket er positivt. I denne gruppe finder man også en skoleleder, som gerne vil kræve, at lærerne udarbejder individuelle elevplaner, men som mener, at det er vanskeligt, fordi kravet bliver til et fagpolitisk spørgsmål om forberedelsestid, hvis der stilles krav om en specifik form for elevplaner.

3. tendens – Elevplaner karakteriseres som et uundværligt arbejdsredskab
På de skoler, hvor lærerne og ledelsen i udpræget grad lægger vægt på, at der udarbejdes individuelle elevplaner for elever, der modtager en særlig indsats, oplever man, at samarbejdet omkring børn og unge med særlige

behov styrkes, konkretiseres, koordineres og forfølges. Lærere peger også på, at den skriftlige dokumentation har stor betydning for elevens udbytte af de særlige indsatser, fordi elevplanerne hjælper dem med at sætte fokus på elevens udvikling og potentialer. På trods af at lærerne oplever, at elevplanerne udgør en forholdsvis stor arbejdsbyrde, så oplever de også, at det er vigtigt med skriftlig dokumentation, så der hele tiden kan vurderes og samles op på en indsats i forhold til et barn. Dermed har man på disse skoler formået at udvikle elevplaner, så de anvendes som et konstruktivt arbejdsredskab både i forbindelse med ressourcetildelingen, og det formaliserede samarbejde mellem lærerne – frem for at være et uinteressant stykke papir, der udarbejdes af pligt og derefter arkiveres i utilgængelige skuffer og skaber. Lærerne og lederne oplever, at nedskrivningen af mål og resultater giver en øget bevidsthed hos alle parter om; hvad der virker, samt hvorfor og hvordan en indsats har en positiv effekt, samt at der følges op på indsatsen. Refleksioner som kan bevirke, at lærerne og ledelsen er kreative og formår at skabe helhed samt sammenhæng gennem planlægning – frem for blot at fokusere på behovet for ekstra ressourcer eller på en mangelfuld tildeling af ressourcer. De oplever, at den skriftlige dokumentation kan være bindeled mellem indsatserne og skolens samt kommunens overordnede mål og folkeskolelovens formål og derved skabe en rød tråd i elevens skolegang.

På skoler, hvor vi har fået beskrevet, at elevplanerne fungerer efter hensigten, er det således kendetegnende, at elevplanerne bliver gjort til et konkret arbejdsredskab. Det gøres ved, at man udarbejder elevplaner, der omhandler en beskrivelse af elevens sociale funktioner, elevens kontaktformer til børn og voksne, elevens forhold til gruppesituationer, elevens trivsel i frikvartererne, hvilke yder rammer eleven profiterer af, elevens faglige funktioner i hvert enkelt fag og forældresamarbejdet. Derved sættes der fokus på den kontekst og det relationelle samspil, eleven indgår i. Ud fra disse funktionsbeskrivelser beskrives både sociale og faglige fokuspunkter for næste periode. Som et meget væsentligt element beskriver lærerne også, hvordan disse fokuspunkter tænkes udført og gennemført – konkretiseret i, hvilke handlinger og tiltag der skal gøres i forhold til hver enkelt elev. Et sådant redskab, som lærerne selv har haft indflydelse på at udarbejde, fungerer som styringsredskab i forhold til processen og hjælper

med at optimere vilkårene på både et fagligt og et socialt plan for den enkelte elev, fordi man generelt får en meget større viden om den enkelte elev. Elevplaner anvendes også på disse skoler som et redskab i forbindelse med den sparring, der finder sted mellem lærerne, lærerteamet, ledelse, forældrene og udefra kommende rådgivere.

Man oplever generelt inden for denne gruppe, at elevplanerne giver en større arbejdsglæde og en større kvalitet i lærernes samt skolernes indsatser. Det er ikke dokumenteret, men bygger på fornemmelser.

4.6 Evaluering af de specialpædagogiske indsatser

Evaluering via test har været til heftig debat i det seneste år, hvor indførelsen af nationale test har sat sindene i kog. Vi skal ikke forholde os til den debat i denne sammenhæng, men blot konstatere at brugen af test ikke er noget nyt fænomen. Brugen af test på det specialpædagogiske område er således allerede et særdeles udbredt fænomen på skolerne.

På en af skolerne bygger de specialpædagogiske indsatser på principper om fleksibilitet og differentiering og indsigt i den enkelte elevs faglige og sociale ståsted. For at skabe en sådan indsigt så tester man alle elever med de standardiserede faglige test gennem hele skoleforløbet. Disse test giver lærerne nogle nye vinkler på børnene og på deres egen undervisning – både i forhold til de almindelige elever og til de børn, der har brug for særlige indsatser. »De opdager noget. Selv om lærerne kender børnene, så bliver de overrasket. Hvad søren siger de – så testene er absolut nødvendige«, konkluderer lederen på den pågældende skole.

Mundtlig og skriftlig evaluering

Det er vores klare indtryk, at mundtlig evaluering eller dialog omkring forløbene for de enkelte børn spiller en væsentlig rolle, når man skal vurdere skolernes arbejde med evaluering på det specialpædagogiske område. Herudover udarbejdes der skriftligt materiale i form af handleplaner for den enkelte elev, ligesom det kan besluttes at supplere handleplanen/evalueringen ved at teste eleven. Den samlede evaluering af den en-

kelte elev foregår ofte på specialteammødet, hvor speciallæreren fortæller, hvordan et forløb er gået. I tillæg hertil kan lærerne og speciallæreren drøfte forløbet på klasseniveau, ligesom forældre og elev kan inddrages i evalueringen af forløbet.

På vej mod mere formel evaluering

I en af kommunerne besluttede Børne- og Kulturudvalget i september 2006 at tilvejebringe et ambitiøst systematisk og sammenhængende evalueringskoncept, der skal bruges på kommunens skoler. Der er opstillet 60 politiske mål, som skolerne skal evaluere på baggrund af. Metodisk skal der bruges både spørgeskemaer, test, redegørelser fra skolerne og analyser for at få et fuldt overblik over, om den enkelte skole lever op til de opstillede mål. Kommunen har fokuseret bredt på folkeskolernes kvalitet og ikke kun set på skolernes faglige niveau, men også elevernes trivsel, lærernes arbejdsmiljø og de lovbestemte undervisningsmiljøvurderinger.

Flere skoler arbejder med at udvikle evalueringskulturen på skolen, så den i højere grad bliver struktureret, systematisk og skriftlig, som udbygning af den mundtlige og varierende praksis, der hidtil har været på skolerne.

På en af skolerne er evalueringsarbejdet er i gang, og man har udarbejdet en evalueringsplan for de kommende skoleår. Skolen har valgt at igangsætte et udviklingsarbejde med fokus på portfoliemapper.

En anden skole udarbejder resultatnotater og indfører tilsyns- og kvalitetssikringssystemer, så man kan dokumenterer over for kommunen, at undervisningen er i orden og foregår efter de foreskrifter, der foreligger. *Vi skal stå til regnskab over for skolechefen ved en årlig samtale, hvor vi skal dokumentere og redegøre for skolens aktiviteter. Efterfølgende skal skolen indgå en form for kontraktstyring, hvor man aftaler, hvad skolen skal blive bedre til i det kommende år.*

Nogle skoler er begyndt med skriftlig formidling af deres evalueringsarbejde på skolernes hjemmesider. Et eksempel herpå er en skole, der har fremlagt den overordnede konklusion på skolens arbejde med rummelighed. Evalueringen er kritisk og viser, at det er vanskeligt at bevæge sig fra at tænke traditionelt individorienteret til at tænke relationelt i forhold til børn med særlige behov: *Alt i alt ser det ud til, at faglige vanskeligheder*

stadig opfattes som eleven iboende – det er meget sjældent, at lærere ser sig selv, undervisningen eller elevens relationer som en del af elevens vanskelighed. Skoleledere angiver graden af målopfyldelse til 5 på en skala fra 1 til 10.

Specialundervisningslærerne har en intention om at udarbejde individuelle handleplaner og evaluere dem for hvert forløb – men i hverdagen kan det være svært at følge ambitioner og intentioner til dørs. *Vi har intentionerne og ønskerne og har talt om det flere gange med ved ikke, hvorfor vi ikke gør det*, fortæller specialundervisningskoordinator.

En AKT-lærer fortæller, at de taler en del om, hvordan de kan måle resultaterne af deres indsatser i AKT-delen af støttecentret. De kan ikke måle deres resultater på samme måde, som det er muligt for specialunderviserne i fagene. *Der, hvor vi hænger vores hat er gennem de fortællinger, der fortælles på lærerværelset, hvor vi fx kan høre, at en lærer siger, at det nu går bedre med det ene eller det andet i forhold til de enkelte elever eller klasser. Vi lytter uden at spørge. Vi er i år kommet i gang med at lave handleplaner. Vi tager udgangspunkt i SMTTE-modellen, hvor vi prøver at finde frem til, hvilke tegn vi skal se efter i forhold til at vurdere, om vores indsatser er lykkedes. Det er vanskeligt at finde den rigtige måde at gøre det på, fordi vores indsatser er meget forskellige og i nogle tilfælde rettes mod en enkelt elev og i andre mod hele klassen eller mindre grupper i klasserne*.

Ressourcerne sætter dog grænser for, hvor meget der kan dokumenteres, selv om det i mange tilfælde kan være nyttigt. *Hvis vi skulle dokumentere det hele, så skulle vi have en sekretær til at hjælpe os. Vi er involveret i så mange sager, at det er umuligt for os selv at foretage al den dokumentation, og så prioriterer vi jo det konkrete arbejde med klasser og elever*.

En del lærere mener, at de kunne blive bedre til at få samlet op på støtteforholdene og støtteforløbene. De samler op hver især, men de er ikke gode nok til at tale med hinanden og formidle deres iagttagelser til elevens øvrige lærere. Der bliver ofte ikke lavet en overlevering til klasselæreren – det gør der dog nogle gang i form af en gennemgang af de individuelle handleplaner. Når der laves kursusforløb med specifikke elevplaner, så oplever lærerne, at det er betydelig lettere at gennemføre en evaluering af forløbet.

Faglærerens karakteristik af de stigende krav om dokumentation og evaluering er, at: *Det bliver mere og mere bureaukratisk, så vi skal dokumentere mere og mere i stedet for at arbejde med børnene. Jeg synes måske, at der var mere værdifuldt, at vi arbejdede direkte med børnene.*

En leder giver følgende karakteristik af den nuværende situation: *Lærerne knurrer en gang imellem over al den skriftlighed. De synes, at det kræver meget tid. Nu kommer elevplanen så for alle. Den knurrer de også over. De er blevet meget bedre til det. De er dygtige.*

Faglærerne understreger, at evalueringer og resultaterne heraf er helt individuelle for det enkelte barn. *Der er så mange parametre, når vi arbejder med det enkelte barn i specialundervisningen, at man må ind og se på det enkelte barn for at kunne forstå, hvad der er sket. De rent statistiske opgørelser er for så vidt uinteressant*, siger den ene af faglærerne fra støttecentret.

Når vi samlet ser på skolernes arbejde med evaluering, tegner der sig et komplekst billede af aktiviteter, tendenser og vurderinger heraf fra de forskellige perspektiver. Der er dog ingen tvivl om, at der er stigende fokus på evaluering, ligesom begrebet evalueringskultur er ved at finde vej ind i skolernes arbejde med evaluering, hvilket vi vil se nærmere på i næste afsnit.

Udviklingen af en evalueringskultur i folkeskolen er blevet et skolepolitisk indsatsområde, hvilket afspejles i debatten, lovgivningen og en række nye bøger og rapporter om udvikling af evalueringskultur i folkeskolen (Larsen 2005, Egelund 2005, Madsen 2006).

I en af skolernes nye evalueringsplaner gør man status for arbejdet med evaluering på følgende måde: *Skolen har altid haft en form for evalueringskultur. Kulturen har ikke været en samlet kultur, og man har ikke for alle elever dokumenteret de resultater, der er opnået. Vi står nu ved begyndelsen af en ny evalueringskultur, som det er vigtigt at understrege, at vi kun lige er på vej ind i. Vi skal til, og er i gang med, at udvikle en mere fælles kultur, hvor alle elever vil blive testet eller inddraget i andre forskellige evalueringsforløb. Ligeledes vil forældrene blive mere involveret, de vil kunne se evalueringer af deres barn på skrift og derved opnå større indsigt i deres barns faglige og alsidige personlige udvikling.*

4.7 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning som skolens kommunale samarbejdspartner

I bestræbelserne på at afdække praksis i forhold til elever med lettere vanskeligheder har det også været et naturligt delmål for denne undersøgelse at indhente viden om skolernes dvs. lærernes og skolelederens samarbejdsformer med og deres syn på den lokale Pædagogiske Psykologiske Rådgivning (PPR). Interviewene med lærere og skoleledere har givet os indblik i, hvordan de udvalgte 11 folkeskoler oplever samarbejdet med den kommunale Pædagogiske Psykologiske Rådgivnings-funktion. Det skal i den forbindelse påpeges, at vi ikke inden for rammerne af denne undersøgelse har haft mulighed for at spørge til og undersøge PPRs perspektiv på samarbejdet med skolerne.

PPR's virksomhed er bl.a. bestemt af Folkeskolelovens § 12 stk. 2, hvori der står: *Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med eleverne og forældrene* (Folkeskoleloven). I Undervisningsministeriets vejledning om PPR står der ydermere: *Den pædagogisk-psykologiske rådgivning, som er en funktionsbetegnelse og ikke en organisationsform, omfatter i forbindelse med iværksættelse af specialundervisning: En pædagogisk-psykologisk vurdering af elevens skoleproblemer, et forslag til hvorledes disse problemer tænkes afhjulpet samt eventuelt udarbejdelse af en pædagogisk-psykologisk rapport* (p. 48, Undervisningsministeriets vejledning om PPR, 2000) (§3 stk. 5-7, Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand 2005).

Ud over disse traditionelle krav til PPR så har et øget krav om, at den danske folkeskole skal være en skole for alle, også fået konsekvenser i forhold til PPRs virksomhed. Et øget krav til skolerne om at være mere rummelige fordrer i praksis et større fokus på en inkluderende og differentierende undervisning og pædagogik i skolen. Dette krav rummer selvfølgelig både etiske, individuelle, skolepolitiske og samfundsmæssige aspekter, men også en implicit fordring til PPR om at ændre praksis for at kunne hjælpe den enkelte, skolen og samfundet med netop dette. En fordring om at ændre praksis fra at være den instans, der ekskluderer elever, til at blive

den instans, der hjælper skolerne og lærerne med at inkludere elever med særlige behov i den almindelige undervisning.

PPR har blandt andet en forpligtelse til at fungere som folkeskolens interne, kritiske rådgivning i forhold til undervisning og indsatsen for elever med særlige behov. Derfor skal PPR anvende sin faglige ekspertise både til at arbejde for udvikling af en rummelig og hensyntagende skole for alle, og til at sikre elever med alvorlige skolevanskeligheder og handicap den mest kvalificerede undervisning (p. 6, Undervisningsministeriets vejledning om PPR, 2000).

PPR er den instans, der har tilsynspligten og visitationsretten via indstilling til kommunalbestyrelsen, samt den instans, der samarbejder med de regionale netværk i forhold til de børn, der har behov for specialundervisning og andre specialpædagogiske indsatser. Et centralt samarbejdsområde for skolen og det skolepsykologiske rådgivningsteam fra PPR er derfor i samarbejde med forældrene og lærerne at finde frem til, hvordan man bedst kan hjælpe børn med særlige behov. Den skolepsykologiske undersøgelse omfatter oftest samtaler med alle parter hhv. barnet, lærerne, forældrene samt pædagogiske og psykologiske test. På dette grundlag giver PPR råd om, hvilke foranstaltninger der anses for de bedst egnede til eleven. Specialundervisning kan som nævnt tidligere kun etableres på baggrund af pædagogisk-psykologisk rådgivning, medmindre indsatsen er af foreløbig karakter jf. Folkeskolelovens §12 stk. 2, eller hvis en akut indsats er nødvendig som følge af akutte situationer. PPR skal også bistå med åben anonym rådgivning for børn og forældre.

10 kommuner, 10 PPR-kontorer og 11 skoler – om forskelle og ligheder i praksis

Af undersøgelsen fremgår det, at det er meget forskelligt fra skole til skole, hvilken rolle PPR spiller, og hvor relevant PPR-bistanden opleves af lærerne og skolelederne – også inden for den samme skole. Det er også meget forskelligt fra kommune til kommune, hvordan og hvilken bistand PPR tilbyder skolerne. På nogle skoler har man fast tilknyttet PPR-personale. Man har fx en psykolog, som er integreret i den øvrige personalegruppe på skolen, og som man kan karakterisere som en slags »huspsykolog«. På andre skoler får man besøg af mere eller mindre faste per-

soner fra PPR på bestemte tidspunkter – varierende fra en gang om ugen til en gang om måneden. På nogle skoler er det nødvendigt, at der foreligger en pædagogisk-psykologisk vurdering fra PPR, før en elev kan modtage undervisning i specialcenteret. Men på andre skoler er det specialundervisningskoordinatoren og elevens lærere, der udarbejder en vurdering af elevens behov – hvilket er helt i overensstemmelse med førnævnte krav i bekendtgørelsen, fordi de tilbyder eleven kortere kurser eller andre kortere specialpædagogiske forløb. Skolens lærere får derved en stor betydning for den forebyggende indsats, idet lærerne, inden de indstiller elever til PPR, bruger deres specialundervisningskolleger som sparringspartnere. Lærerne oplever, at indsatsen dermed bliver hurtigere iværksat og dermed også mere effektiv. I modsætning til tidligere er det også mange steder specialundervisningskoordinatoren, der laver de faglige test af eleverne, som man vurderer er nødvendige, inden en særlig indsats sættes i værk. Det betyder således også, at der kan sættes hurtigere ind end før, hvor det var PPR, der også skulle lave den faglige vurdering i forhold til elevens behov for specialundervisning. Lærerne og lederne på skolerne har oplevet, at dette arbejde har medført et slusesystem, som har medført færre henvisninger, og som ydermere har medført mindre ventetid og en hurtigere samt mere kvalificeret indsats. En observation, der bygger på fornemmelser og oplevelser frem for statistisk dokumentation. Af undersøgelsen fremgår det, at hvis man vælger at indstille en elev til PPR, så drejer det sig oftest om problemer vedr. det indlæringsmæssige, men også omkring elevens trivsel, hvor barnets udvikling synes truet. Undersøgelsen peger på, at det er mest almindeligt, at det klasselæreren, der indstiller barnet til skolepsykologisk undersøgelse, efter at have drøftet problemerne med forældrene.

Derudover peger undersøgelsen på, at PPR har en vigtig funktion i forhold til at koordinere kommunens tværfaglige og tværsektorielle indsats over for udsatte børn. Disse udsatte børn kan være omfattet af både folkeskolelovens og servicelovens bestemmelser samt af lov om forebyggende sundhedsordning. Derved kan PPR være med til at sikre, de kommunale indsatser kommer til at omfatte hele barnets livssituation med hensyntagen til og respekt for forældrenes synspunkter. I forhold til dette område peger undersøgelsen ligeledes på, at der er store forskelle i måderne og i tilfreds-

heden med PPRs funktion i forhold til at koordinerer en tværfaglig og tværsektoriel indsats.

Forandrende faktorer og nye samarbejdsformer

På trods af de store forskelle fra kommune til kommune og fra skole til skole så giver beretningerne fra skolerne alligevel indtryk af, at PPR-kontorerne generelt befinder sig i en proces på vej fra at have haft en primær rolle som test- og vurderingsinstans til at spille en mere konsultativ og forebyggende rolle som sparringspartner gennem rådgivning, vejledning og supervision af forældre, skoleledere, lærere og pædagoger. Det betyder, at PPR-personalet er begyndt at arbejde mere og mere indirekte med barnet, gennem de voksne omkring barnet, med fokus på kontekstens, gruppens, systemernes og relationernes betydning for barnets situation. På andre PPR-kontorer forbereder man sig på at skulle arbejde således i fremtiden. Denne undersøgelse peger på, at der kan være store forskelle i skolernes forståelse af den konsultative metode og deres praktiske erfaringer med gennemførelse af PPRs konsultative virksomhed. Undersøgelsen viser, at lærere og ledere oplever, at det tager lang tid at tilegne sig nye metoder og holdninger, som er nødvendige for at kunne arbejde konsultativt både set fra et skoleperspektiv og fra et PPR-perspektiv.

Undersøgelsen viser, at man kan identificere forandrende faktorer både i skolerne, i PPR og i samfundet. Lærerne og skolelederne har således fortalt, at PPR har været nødt til at lægge deres funktion om, bl.a. fordi antallet af indstillede børn til pædagogisk-psykologisk undersøgelse er steget og steget. Tanken på skolelederniveau og i PPR er derfor, at et forebyggende konsultativt arbejde med børn og unge med særlige vanskeligheder vil resultere i en nedgang i antallet af indstillinger til PPR. På de skoler, der har deltaget i denne undersøgelse, har man en oplevelse af, at denne tidlige og forebyggende indsats har en positiv effekt i form af en nedgang i antallet af indstillede elever til PPR. Dette er dog ikke statistisk dokumenteret. Den tidlige forebyggende indsats på skolerne består bl.a. i, at der på de fleste skoler er indført tværfaglige møder, hvor elever med særlige behov drøftes, inden de indstilles til PPR. Skolerne bruger mange forskellige betegnelser for disse møder, bl.a. møde i vejledningsgruppen, forebyggelsesmøder, dialogmøder eller bekymringsmøder mellem skolen og PPR. De

forskellige betegnelser dækker også i nogen grad over disse møders meget forskellige struktur, organisering og sammensætning. Dog foregår møderne oftest mellem PPR, skolens ledelse samt skolens specialundervisningskoordinatorer og fungerer som et forebyggende møde og dermed som et inspirations- og arbejdsmøde, inden skolens elever evt. sendes videre til yderligere undersøgelse. På de forebyggende møder aftales det fx, hvordan og hvad der arbejdes videre med i forhold til eleven, og hvornår indsatsen skal evalueres. Efter et stykke tid evalueres effekten af indsatsen nogle steder på baggrund af skriftlige dokumentation fra lærerne, mens man på andre skoler blot drøfter indsatsens effekt. På visse skoler inddrages forældrene også enten ved direkte fremmøde eller gennem skriftligt materiale udarbejdet på baggrund af forældrenes oplevelser af deres barns vanskeligheder. Både ledere og lærere har på disse møder erfaret, at processen er effektiv, fordi man få hjælp her og nu.

Skoleportrætterne viser også, at forandringerne af PPR's virksomhed kan tage sit afsæt i nye skolestrukturer og dermed nye måder at organisere og praktisere undervisning på, fordi det simpelthen nødvendiggør en reorganisering af den kommunale PPR-funktion. Disse forandringer på skoleniveau kan således skabe behov for, at PPR begynder at anvende en konsultativ relationsorienteret arbejdsform i forhold til familier, lærere og børn og dermed går bort fra at være en autoritativ funktion båret af psykologisk testning og undersøgelser af børn. Således arbejdes der i en kommune på, at ressourcelærere samarbejder med PPR om at udvikle nye procedurer for, hvilke behov skolen har i for hold til PPR, hvad PPR's rolle skal være på skolen, og hvordan PPR bedst anvender deres ressourcer i forhold til at støtte skolen i dens arbejde. Undersøgelsen har også vist, at forandringer kan skabes med udgangspunkt i et dynamisk og udviklingsorienteret PPR-kontor, som er med til at påvirke en udvikling af hele kommunens skolevæsen ved at insistere på at være en konsultativ virksomhed, som ønsker både at være en undersøgende instans, men også en faciliterende faktor i forhold til at skabe rummelige inkluderende skolemiljøer for børn med særlige behov. Frem for at være en instans, der for at kunne hjælpe barnet udelukkende tester og kategoriserer børn ud fra en individualistisk og essentialistisk forståelse af, at det er det enkelte barn, der har vanskeligheder,

og det derfor altid er i barnet, at disse vanskeligheder skal findes ved hjælp af objektive metoder såsom psykologisk testning.

Undersøgelsen peger på, at der kan være stor forskel på både skolernes, lærernes og skolelederens forståelse af, hvad et konsultativt PPR er og på PPRs egen forståelse af, hvad det betyder at arbejde konsultativt og relationsorienteret. Der er også stor forskel på, hvor meget forældre og elever inddrages i deres egen situation – men i langt overvejende grad involveres eleven dog meget lidt. På nogle skoler har man hørt, at PPR har ændret sin praksis til en konsultativ virksomhed, men man har alligevel ikke oplevet, at der er sket reelle forandringer af den praksis, der er omkring samarbejdet med PPR. Alt opleves som værende ved det gamle, selvom det er pakket ind i nye betegnelser. Undersøgelser viser, at det tager lang tid at ændre den herskende praksis og kultur på området, og at der er mange parter, som ønsker, at alt bliver ved det gamle – både lærere, skoleledere og skolepsykologer.

Skoleledernes og lærernes beskrivelser af det positive PPR-samarbejde

Ud over at pege på det faktum, at PPR er i en forandringsproces, så peger undersøgelsen også på, at lærerne på de enkelte skoler oplever, at PPR har nogle dygtige psykologer. Psykologerne bliver brugt som mødeledere, der strukturerer samtalerne om børn med særlige behov. Nogle lærere oplever, at de bliver klogere på deres arbejde i kraft af disse strukturerede samtaler. Hvis der opstår akutte situationer med børn, der er selvmordstruede, eller andre traumatiske omstændigheder, så oplever lærerne også, at PPR-psykologen er der med det samme – både med råd og vejledning til lærerne og til de personer, det omhandler. Til disse akutte omstændigheder er det ikke nødvendigt for lærerne at indstille eleven til PPR, og samarbejde karakteriseres som godt. Lærerne oplever, at de enkelte personer fra PPR gerne kommer ud på skolen som sparringspartner og samarbejdspartner, fx hvis man har problemer med at takle nogle børn. På de skoler, hvor lærerne taler mest positiv om PPR, har man en fast tilknyttet skolepsykolog, som man føler, at man altid kan komme til med stort og småt. På nogle af disse skoler har lærerne en oplevelse af, at deres egen skolepsykolog er helt uundværlig. Denne undersøgelse peger således på,

at skolepsykologen kommer til at optræde i rollen som lærernes omsorgsperson – hvilket af lærerne opleves som positivt.

Skoleledernes og lærernes kritik af PPR

Derimod opleves det flere steder, at der ikke er et reelt eksisterende samarbejde omkring de børn, der visiteres til de specialforanstaltninger, der findes på de forskellige skoler i en kommune. På skolerne opleves det som et stort problem, at PPR visiterer børn udelukkende med begrundelse i fx intelligenstest uden at se helhedsorienteret på barnets situation og problematik. Det betyder, at man har en oplevelse af, at nogle elever bliver fejlplaceret, og at det ofte handler mere om økonomi end barnets tarv, når der visiteres og placeres børn i kommunens forskellige specialtilbud. Skolerne oplever også, at PPR's visiteringspraksis nogle gange går imod forældrenes ønske, hvilket sjældent kommer til at fungere i praksis. Nogle gange oplever lærerne også, at det ikke kan lykkes med en elev, uanset hvad de stiller op. I sådanne situationer oplever de ikke, at der er opbakning fra PPR eller kommunes side, hvorfra de har fået at vide, at man bare skal undervisningsdifferentiere, uden at man får hjælp til at udvikle nye praksiser. Lærerne oplever således, at der sker det uheldige, at det bliver et politisk spil om de børn. Det betyder, at når man som skole har sagt ja til et barn, så er det skolens problem, uanset hvordan denne elev trives.

En stor del af lærerne oplever også, at PPR-psykologerne ikke er kvalificerede nok som sparringspartner. Psykologerne ved ikke nok om lige præcist det, der foregår og virker i den helt aktuelle og praktiske pædagogiske situation med et barn. Psykologen ved således ikke, hvilken vejledning de skal give, og hvad der i praksis virker for et barn. Deres rådgivning og vejledning bliver derfor oftest meget generel og overordnet, hvilket lærerne ikke oplever som en hjælp. Oftest giver psykologerne sig heller ikke tid til at komme ned i klasserne for at observere børnene. Derfor føler mange lærere, at de har behov for mere supervision samt mere konkret pædagogiske rådgivning og vejledning, end PPR-kontoret af forskellige grunde kan tilbyde. En anden faktor, som stort set alle skoler i undersøgelsen påpeger, er, at PPR-kontorerne lider under en stor udskiftning i personalet, hvilket er en belastning for både forældrene og lærerne, fordi man føler, at man skal starte om og om igen.

En anden væsentlig anke, som mange lærere rejser i forhold til PPR-funktionen, er spørgsmål om, hvorvidt testningen bibringer ny og relevant viden i forhold til den viden, lærerne allerede har. Lærerne har en stor viden om deres elever på baggrund af den daglige kontakt med eleven, kontakt med andre lærer og forældrene omkring eleven samt viden fra de faglige test, der løbende bruges på elevniveau på skolen. Derfor oplever mange lærere psykologtestningen som en forhalende faktor, der ydermere er uproduktiv i forhold til den pædagogiske praksis omkring eleven. I den forbindelse giver lærerne også udtryk for, at de er frustrerede over, at de bruger meget tid på envejskommunikation til systemet herunder PPR og kommunernes familieafdelinger. Der mangler information tilbage fra PPR og kommunen. Lærerne oplever derfor, at de mangler ligeværdige og smidige samarbejdspartnere i det kommunale system.

Undersøgelsen peger på, at PPR som samlet funktion således kommer til at fremtræde som en kommunal instans, der producerer unødvendige papirdokumenter, som ikke øger kvaliteten af de specialpædagogiske tilbud i skolen. Af undersøgelsen fremgår det således, at det for en del af lærerne på skolerne kniber med at finde mening i samarbejde med det lokale PPR-kontor, fordi det sjældent medfører forandringer for lærernes og elevernes situation. Undersøgelsen peger på, at det, der opleves som det vanskeligste, er, at skolen, eleven og familien bliver sat i en venteposition, der kan strække sig over mange måneder helt op til halve og hele år. Generelt opleves denne ventetid, fra man har henvendt sig til PPR, og til der iværksættes indledende undersøgelser eller tilbydes konsulentbistand, som meget lang. Det får den konsekvens, at lærerne af hensyn til barnet føler sig nødsaget til at iværksætte foranstaltninger af mere eller mindre omfattende karakterer uden hjælp fra PPR. På skolerne oplever man også, at forældrene synes, at ventetiden er meget lang og tung, hvilket til tider kan gå ud over forældresamarbejdet. PPR virker derfor på mange lærere og ledere som et tungt langsommeligt og unyttigt bureaukrati – men det skal påpeges, at ventetiden ikke opleves som lang, hvis der er tale om akutte socialproblematikker såsom voldtægt, selvmord og dødsfald etc. Da er der kvalificeret hjælp at hente med det samme.

4.8 Tendenser

Vi vil afslutningsvis pege på de generelle tendenser, som det har været muligt at få øje på i de 11 portrætter. Da portrætterne alene er et udtryk for ledelsens, lærernes og speciallærernes problem- og løsningsforståelse, er det ikke tendenser, der kan sige noget om de konkrete praksisser som sådan, men om den måde, man på skolerne taler om og har forståelse af specialpædagogiske indsatser på og om de elever, som man på skolerne anser for at have et særligt behov.

Generelt tales der på skolerne om elever, der modtager specialpædagogiske tilbud som elever med særlige behov. Denne kategori rummer imidlertid en meget bred vifte af problematikker, men det er særligt elever med læsevanskeligheder, som fremhæves. Dernæst peges der på de elever, der er urolige, og som menes at have brug for struktur og ro omkring sig. Det er den kategori af elever, der betegnes som AKT-børn. På skolerne er der således en generel tendens til at skelne mellem elever med faglige vanskeligheder og elever med sociale og emotionelle vanskeligheder. Men der er også en kategori af elever, der har andre former for vanskeligheder, som refererer til en egentlig diagnose. På nogle skoler findes der ingen tilbud til disse børn, og de vil derfor være på en specialskole. På andre skoler er der specialklasserækker som det mest relevante tilbud. Og endelig arbejdes der ganske få steder med at inkludere denne kategori af elever i normalklasserne og normalundervisningen.

Der synes at være en entydig og fælles forestilling om, at rummelighed er godt og et vigtigt mål at sætte for den danske folkeskole. Dette uanset om det opfattes som et nyt fænomen eller som noget, skolen mener, den altid har arbejdet med. På nogle skoler sættes der fokus på klassens rummelighed, på andre skoler fokuseres der på skolens rummelighed. Rummelighed kan således både betyde, at eleverne så vidt muligt skal integreres i klassen og dens undervisning eller rummes i særskilte tilbud på skolen. Tendensen er på den ene side, at det er den enkelte lærers oplevelse af og arbejde med eleverne med særlige behov, der afgør, om en elev kan rummes i den almindelige undervisning. Lærernes oplevelse influeres af, hvordan ledelsen bakker op, hvilke muligheder der er for kollegialt samarbejde omkring børn med særlige behov og den generelle opbakning fra forældre i klassen. På den anden side er tendensen også, at kommunens politik og

skolens ledelse spiller en væsentlig rolle i forhold til rummelighed og grænser for rummelighed.

Der er endvidere en fælles forståelse af, at rummeligheden har en grænse. Holdningen er generelt, at alle elever ikke kan rummes i klassen eller skolen, men der er forskel på, hvor grænsen går, hvilke kategorier af elever, der anses for at kunne rummes og hvem der ikke kan rummes. Hvor grænsen for rummelighed begrundes ud fra mange forskellige hensyn. Tendensen er, at lærerne er optaget af, om de besidder de nødvendige faglige kvalifikationer til at undervise elever med særlige behov. På flere skoler nævnes det endvidere af lærerne, at det kan være vanskeligt at tage hensyn til elever med særlige behov, da hensynet til fleretallet i klassen vejer tungest. Her nævnes specifikt elever med AKT-vanskeligheder. Nogle lærere mener dog også, at det kan være til gavn for hele klassen, at klassen består af forskellige elever, herunder også elever med særlige behov. Endelig er der også nogle af informanterne, der peger på, at det er hensynt til elevens faglige, sociale og personlige udviklingsmuligheder, der bestemmer grænsen for rummelighed.

Hvor grænsen for rummelighed går, er således meget forskelligt på skolerne, men hvordan ledelsen bakker op, hvilke muligheder der er for kollegialt samarbejde omkring børn med særlige behov, og hvordan den generelle opbakning blandt forældrene i klassen er, ser ud til at være de faktorer, der har særlig betydning for, hvor stor grad af rummelighed den enkelte lærer finder mulig i sit arbejde.

På nogle skoler opererer man med inklusionsbegrebet frem for med rummelighedsbegrebet, jf. afsnit 4.1. og 4.2. Der er en forskel i begrebsforståelsen, hvor disse skoler med reference til inklusionsbegrebet i højere grad synes at fokusere på elevens ressourcer, elevens aktive deltagelse i fællesskaber, en fælles faglig referenceramme i forhold til at forstå inklusion som et alment pædagogisk ansvar og et fokus på en relationel forståelse af inklusion/eksklusion frem for en mere traditionel individfokuseret tilgang til problematikken. Endelig synes ledelsens politik også at spille en afgørende rolle.

Det er muligt at se en tydelig sammenhæng mellem på den ene side organiseringen i team og den fleksibilitet, som denne organisering menes at medføre, og på den anden side oplevelsen af at kunne realisere en øget

rummelighed. En øget rummelighed, som de fleste steder betyder, at et større antal af de elever, der tidligere blev henvist til specialpædagogiske tilbud uden for klassen, i dag i større grad modtager disse tilbud i klassen.

Generelt synes der at være en stor tilfredshed med at arbejde i team. Ud over fleksibiliteten fremhæves også bruddet med den dominerende kultur, hvor lærerne arbejdede alene, og hvor kollegaer ikke blandede sig i den enkelte lærers praksis. Med teamorganiseringen er der sket en bevægelse mod et tættere samarbejde blandt faglærerne og et mere konsultativt baseret samarbejde mellem faglærere og lærere med specialviden. Tendensen på skolerne er, at de tidligere specialcentre afløses af ressourcecentre med dertilknyttede ressourcelærere, der besidder en specialiseret viden. Ressourcecentrenes indsatser retter sig mod faglæreren eller teamet, så læreren og teamet støttes i selv at løse opgaverne i klassen. Forskelligt fra den hjælp, der rettes mod eleven, og som finder sted uden for klassen. På flere skoler peges der på, at de nye samarbejdsformer er en stor udfordring, både for dem, der skal konsulteres, og for dem, der skal konsultere. At forholde sig til andres undervisning og lade andre forholde sig til ens egen undervisning, bliver beskrevet som en stor udfordring, men også af flere som givende og konstruktivt.

Det er særligt viden om undervisningsmateriale og undervisningsmetoder til brug for børn med særlige behov, som faglærerne synes at fokusere på i deres forsøg på at rumme elever med særlige behov. Det er specallærernes viden og erfaring med undervisningsmaterialer og metoder, som de mener, de kan drage nytte af i arbejdet med elever med særlige behov. Men også i forhold til de såkaldte AKT-børn synes lærerne at have gavn af AKT-lærernes viden om og erfaring med denne problematik. Her er tendensen, at AKT-læreren giver råd og vejledning til faglæreren, som så selv skal prøve at håndtere eleven i klassen. Tendensen er, at faglærerne finder AKT-børnene særlig vanskelige at rumme i en klasse. Faglærerne virker mere famlende i deres forsøg på at løfte denne opgave.

Det er primært faget dansk, som elever tilbydes hjælp og støtte i. Tendensen er, at man koncentrerer ressourcerne omkring dette fag, men mange peger på, at den samme støtte burde være mulig at modtage i matematik. Derudover er det i forhold til de konkrete praksisformer vanskeligt at pege på tendenser, der særligt slår igennem i datamaterialet. Der er en meget

stor variation af måder, hvorpå den specialpædagogiske opgave løses. Og der er en meget ringe dokumenteret viden om, hvorvidt og hvordan de forskellige indsatsformer virker. Det bygger tilsyneladende i højere grad på fornemmelser, erfaringer og faglige forståelser og holdninger både hos ledelse og lærere. På flere skoler peger man på, at korte, koncentrerede indsatser har erstattet mere kontinuerlige og langstrakte indsatser. Dels mener man, at det er mere effektivt. Dels peger flere på, at det er mindre problematisk i forhold til eleven. Samtidig er det forebyggende arbejde mange steder et indsatsområde, og det bærer i højere grad præg af at være en mere kontinuerlig indsats.

I forhold til PPR's rolle og skolernes samarbejde med PPR er tendensen, at PPR i stadig højere grad får en mere konsultativ og forebyggende rolle som sparringspartner og rådgivende organ i forhold til ledelse, lærere, pædagoger og forældre, frem for at være en instans, der tester elever. Skolerne beklager dog, at PPR-psykologerne ikke kender til eller har viden om elevens hverdagsliv i skolen, som mange lærere anser for at være af stor betydning for at kunne identificere barnets vanskeligheder og tilbyde den rette indsats. Der synes således at være en manglende overensstemmelse mellem den kompetence- og arbejdsfordeling, der hersker mellem PPR og skole, og de nye konsultative samarbejdsformer, som betyder, at PPR kommer til at arbejde stadig mere indirekte med eleverne og deres problematikker. Mange skoler nævner dog samtidig, at deres samarbejde med skolens psykolog er af stor betydning og meget positivt.

Fra at specialundervisning mange steder er blevet brugt til at fylde enkelte læreres skemaer ud, er specialundervisningen i dag noget, man på de fleste skoler anser for at kræve særlige kompetencer og kvalifikationer. Hvor disse ikke er til stede, kræves det som et minimum, at lærerne har en særlig interesse i at arbejde med børn med særlige behov. Det er således generelt et felt, hvor skolerne forsøger at opbygge, fastholde og udvikle lærernes kvalifikationer og stille specifikke krav til lærernes kompetencer.

På de fleste skoler er der et stort fokus på forældresamarbejdet. Tendensen er, at man ikke mener, at indsatserne kan lykkes, hvis ikke de er funderet i et tæt og godt samarbejde med forældrene. Et samarbejde, hvor forældre og lærere er enige i indsatsen, og hvor de gensidigt støtter hinanden i arbejdet med barnet. Som et vigtigt arbejdsredskab for dette samar-

bejde peger mange lærere og speciallærere på elevplaner og handleplaner, som bruges til at redegøre for elevens faglige og sociale udvikling. Handleplanerne udarbejdes generelt af lærerne, og forældrene inddrages i større eller mindre grad, og nogle steder inddrages eleven også. Samtidig kan der på ledelsesniveau ses en tendens til et stigende fokus på evaluering og dokumentation.

Generelt arbejdes der på alle skolerne med handleplaner eller elevplaner. Men måden, de udarbejdes eller bruges på, er meget forskellig. Også lærerens holdning til det at arbejde med handleplaner er meget forskellig jf. kap. 4.6. Nogle mener, at det er et godt og særdeles vigtigt arbejdsredskab, andre er på vej til at se det som et potentiale, mens andre mener, at udarbejdelsen af elevplaner tager tiden fra arbejdet med eleven. De ser således en modsætning mellem deres kerneydelse som lærere og udarbejdelsen af handleplaner som et administrativt krav. Tendensen er trods de store forskelle dog, at handleplaner menes at kunne kvalificere de specialpædagogiske indsatser ved at anvende dem både som evaluerings- og koordineringsredskab.

Hvad evaluering af de specialpædagogiske indsatser i øvrigt angår, så er tendensen som sagt, at praksis i høj grad er præget af fornemmelser, erfaringer og faglige holdninger mere end af systematiske evalueringer og dokumentation. Ganske vist er brugen af test udbredt i forhold til at måle elevens faglige niveau og udvikling. Men det tyder ifølge portrætterne ikke på, at en manglende faglig udvikling nødvendigvis fører til nye indsatsformer, eller at en målbar faglig udvikling begrundes i en specifik indsats, som herefter anses for at være »best practice«, og en indsatsform, som bør udbredes. Tendensen er i højere grad, at eleverne og deres problematikker anses for at være individuelle, og at indsatserne derfor bør være lige så forskellige, som børnene og deres problematikker anses for at være. Samtidig kan der på ledelsesniveau ses en tendens til et stigende fokus på evaluering og dokumentation og stadig stigende erkendelse af, at der faktisk findes dokumentation i forhold til de enkelte elevers elevplaner. Men at denne viden endnu ikke systematisk benyttes til at skabe ny viden, hvilket der er et potentiale for, hvis man tager hul på opgaven med at udnytte og sammenfatte viden fra elevplanerne til mere generaliseret og tværgående analyse.

5 Skoleportrætter

5.1 På vej mod den rummelige skole – fokus på læringsstile

Indhold

Lokalmiljø 77
Skolens fokus på de specialpædagogiske indsatser 78
Skolens specialforanstaltninger 79
Samarbejdet mellem den almindelige undervisning og Specialundervisningen 84
PPR 87

Lokalmiljø

Kommunen er en af de største i Danmark og dækker et areal på 2.500 hektarer. Ved struktur- og opgavereformen, der træder i kraft 1. januar 2007, forbliver kommunens grænser uændrede. Kommunen ligger i Københavns Amt og grænser op til Københavns Kommune. Kommunen havde pr. 1/1 2006 61.735 indbyggere og 14 folkeskoler med 5918 elever.

Skolen

Skolen har 430 elever og er inddelt i fire afdelinger: 0.-3. klasse, 4.-5. klasse, 6.-7. klasse og 8.-9. klasse. Skolen har 2 spor. Skolen har ca. 86 tosprogede elever. De tosprogede elever har i skoleåret 06/07 fået tildelt 100 timer centralt fra kommunen. Skolen tilbyder undervisning i dansk som andetsprog, men har ikke ansat lærere, der er uddannet til dette. Lærerne kan søge vejledning hos kommunens tosprogskonsulent. Skolen tilbyder modersmålsundervisning i jugoslavisk og tyrkisk.

Det overordnede mål for skolens virksomhedsplan er: *at børn fra »……« Skole skal være hele mennesker – også som voksne.*

Skolen har truffet en række principbeslutninger i et forsøg på at realisere skolens overordnede mål bedst muligt:

Det hele menneske udvikler sig gennem:

- nysgerrighed for mangfoldigheden i det omgivende samfund
- respekt for mennesker og omgivelser
- ansvarlighed for de fælles værdier
- forpligtende samarbejde

samt gennem:

- det gode sociale miljø med trygge kammeratskabsforhold
- den demokratiske proces
- engagement gennem egen læring
- faglig fordybelse og kreativ udfoldelse.

Skolens fokus på de specialpædagogiske indsatser

Rummelighed

I skoleåret 2005/2006 er der for hele skolens virke indgået en skolekontrakt med kommunen. Der skal leves op til intentionerne i aftalen mellem regeringen og KL om styrkelse af det faglige niveau i folkeskolen. Den rummelige skole er en del af skolekontrakten, hvor der fokuseres på læringsstile og de mange intelligenser i indskolingen. Det er ledelsens holdning, at undervisningen fungerer bedre fagligt og socialt, når undervisningen tilrettelægges på forskellige måder. Kommunen har udbudt kurser til indskolingslærerne omkring arbejdet med læringsstile, og skolen har selv sendt mellemtrinslærerne på kursus. Efterfølgende har skolens personale været på pædagogisk weekend, hvor arbejdet med forskellige læringsstile var i fokus. Det er skolens målsætning, at arbejdet med forskellige læringsstile skal være med til at minimere antallet af elever, der er indstillet til specialundervisning. Ifølge skolelederen arbejder lærerne generelt på at rumme de elever, de har i klassen, hvilket beskrives som en markant ændring fra tidligere, hvor der var en tendens til, at elever med vanskeligheder bare skulle ud af klassen: *Generelt arbejder man på skolen med at rumme de børn, vi har. Jeg synes, man som ledelse ofte slår knuder på sig selv for at få det til at fungere omkring et barn. Men indimellem er en opgave bare for stor.* Det er skolelederens holdning, at de voksne omkring eleverne nu arbejder mere som *professionelle voksne.* Skolen diskuterer fortsat, om der skal være rummelighed for enhver pris: *Er det altid det bedste for barnet at være i nærmiljøet?*

Ressourcelæreren mener, at skolen er for rummelig, da nogle elever bliver *ladt i stikken* i skolen, fordi de SKAL gå i folkeskolen, men de får ikke den nødvendige støtte. Hun mener, at det er en fordel for elever med særlige behov at være i et almindeligt skolemiljø, da eleverne kan lære af hinanden, men ulempen er, at eleverne selv føler, de er anderledes og ikke får den fornødne hjælp til at løse deres problemer, da lærerne ikke er specialister. Hun beskriver en specialklasse, skolen havde for tre år siden, og nævner at på trods af, at skolen gjorde meget ud af at drøfte rummelighed i forhold til denne klasses elevgruppe, var de ikke en del af skolens hverdag. De var med til arrangementer, men de andre elever vidste, at det var dem, der var anderledes, og mange drillede.

Faglærerne mener ikke, at elever burde tages ud af den almindelige undervisning, men fortæller samtidig, at de mener, at der er behov for at tage eleverne ud enkeltvis. De mener, at der skal være plads til alle elever på skolen, og at de elever, som ikke kan rummes i klassen, kan rummes i en »ekstra zone« på skolen fx specialundervisning.

Tidlig og forebyggende indsats

Kommunen har læsning som indsatsområde. Kommunens mål er at forøge andelen af sikre læsere i skolerne og reducere andelen af usikre læsere efter 2. klasse. Skolen har i flere år tilbudt tidlig læsehjælp til elever i 1. og 2. klasse. Eleverne, der modtager tidlig læsehjælp, får daglig undervisning i læsning i 20 minutter, som foregår uden for klassen.

Fra skoleåret 2004/2005 tilbydes der tidlig matematikhjælp til elever fra 3. klasse. Der undervises i hold eller enkeltvis.

Skolens specialforanstaltninger

Skolen har organiseret dens specialforanstaltninger på følgende måde:

Specialteam:

Hver onsdag mødes skoleleder, sundhedsplejerske, psykolog, talehørepædagog og specialundervisningskoordinator, hvor enkelte elevers eller klassers vanskeligheder drøftes. Speciallærer eller barnets egne lærere inviteres til mødet alt efter, hvad sagen handler om. Alle kan henvende sig til specialteamet og bede om et »bekymringsmøde« omkring en elev – forældrene skal dog først give tilsagn til dette. Deltagerne giver forskellige bud på, hvad man videre skal gøre i sagen, hvilke tiltag der skal igangsættes. En gang om måneden deltager en socialrådgiver.

Skolen har endvidere tre lærere, som varetager specifikke funktioner:

Læsevejleder:

Læsevejlederen har 4 timer om ugen til følgende opgaver: Læreren er ansvarlig for at tage læsetest på de forskellige klassetrin. Der afholdes læsekonference årligt for 0.-5. kl. og 8. kl., hvor hun deltager. Kommunen har læsning på 2., 5., og 8. klasse som indsatsområde, hvorfor der sker en re-

gistrering af børnenes læsefærdigheder en gang årligt. Endvidere vejledes lærere omkring elever med læsevanskeligheder.

Matematikvejleder:
Matematikvejlederen har 4 ugentlige timer til undervisning af og vejledning i elever med vanskeligheder i matematik.

Socialemotionelvejleder:
Kommunen indførte for fire år siden, at skoler skulle have en socialemotionelvejleder, som er uddannet på et af kommunen tilrettelagt kursus. Vejlederen har 4 ugentlige timer til at arbejde i klasser med samarbejdskurser og lignende.

Vejlederne kan i perioder, hvor der ikke er aktuelle problemstillinger inden for deres områder, benytte timerne til at give enkelte elever specialundervisning.

I kommunens lokalaftale kan man læse arbejdsbeskrivelserne for læsevejlederen og socialemotionelvejlederen. Det er et krav fra kommunen, at der skal være en læse- og socialemotionelvejleder på alle skoler. Der er ikke nedskrevet retningslinjer for matematikvejlederen.

Kommunen har følgende konsulenter: læsekonsulent, socialemotionelkonsulent, to-sprogskonsulent og en indskolingskonsulent. Konsulenterne afholder kurser indenfor deres områder, kan kontaktes ved problemer. En gang om året afholdes der møde mellem de relevante lærere og konsulenterne.

De koordinerende speciallærere i kommunen mødes endvidere nogle gange om året. Læsevejlederen og den socialemotionelvejleder er med i et netværk med andre vejledere i kommunen.

Kommunen har endvidere etableret et overordnet tværfagligt samarbejde, som mødes 2-3 gange årligt, hvor skolens distriktsbørnehaver, sundhedsplejersker, psykolog, sagsbehandlere, talepædagog, specialundervisningskoordinator, SFO-leder, klubleder og skoleleder mødes, da kommunen ønsker, at hele familien skal medtænkes, hvis der er et barn, der ikke har det godt.

Kommunen har endvidere fra skoleåret 05/06 dannet et supportteam bestående af en lærer og pædagog fra Familieskolen. Supportteamets ar-

bejde er at afdække det sociale liv og igangsætte og vejlede lærere, pædagoger, elever og forældre i sociale ændringsprocesser, med henblik på optimal trivsel for den enkelte elev og klassen som helhed. Kontakt til supportteamet foregår i samarbejde med skolens ledelse.

Nye lærere på skolen modtager et brev fra specialundervisningskoordinatoren, hvor specialundervisningen beskrives for kommende skoleår, hvilke muligheder der er, hvor de kan få hjælp, hvornår der afholdes specialteammøder m.m. (fx at skolen vægter en tidlig forebyggende indsats, således at indlæringen hos de enkelte elever hurtig kommer i gang).

Skolens specialtimer bliver primært brugt til forebyggende arbejde. Timerne gives fortrinsvis til enkelte elever, den tidlige læsehjælp gives fx individuelt.

Skolens målsætning for specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser

Skolen har ikke et overordnet mål for specialundervisningen – det vurderes ud fra det enkelte barns behov. Skolen er meget styret af kommunens målsætning, hvor der en beskrevet nogle fælles kommunale værdier, som er vedtaget af byrådet og skal følges af skolerne:

- familien er som udgangspunkt det bedste sted for et barn at være
- børn og unge skal leve under forhold, der sikrer, at de kan lære og udvikle sig
- problemer løses i samarbejde med familierne ikke for familierne
- problemer løses som udgangspunkt i nærområdet
- der handles konsekvent til fordel for barnet og den unge
- der arbejdes tværfagligt med respekt for hinandens ansvarsområder

Hvad er specialundervisning

Ledelsen fortæller, at specialundervisning er hjælp til både faglige og sociale vanskeligheder. Der arbejdes primært med forebyggende specialundervisning fx tidlig læsehjælp.

Speciallæreren beskriver specialundervisning som en støtte til elever med særlige behov, der ikke er på niveau med de andre elever i klassen. Et særligt behov kan være enten fagligt eller socialt eller fx et synshandicap.

Faglærerne fortæller, at specialundervisningen kan inddeles i tre grupper:

1. Elever med faglige problemer: dækkes af specialundervisningen på skolen på 1.-6. klassetrin (fortrinsvis).
2. Elever med sociale problemer: dækkes af skolens OBS-timer, eller der kan søges kommunens visitationskontor om ekstra timer.
3. Elever med handicap fx hørehæmmede elever.

Hvad er specialpædagogiske indsatser

Ledelsen definerer begrebet som et formaliseret samarbejde mellem pædagog og lærer. Ledelsen fortæller, at kommunen har lavet en ny struktur for indskolingen, hvor det bliver præciseret, at lærerne og pædagogerne skal samarbejde omkring børnenes sociale, personlige og alsidige udvikling.

Speciallæreren og faglærerne fortæller, at det ikke er et begreb, der anvendes på skolen, men at begrebet kunne dække over en OBS-undervisning, hvor en klasse i en periode får tildelt en ekstra ressourceperson, som har en klar handleplan og målsætning for sit arbejde.

Organisering af specialundervisning og specialpædagogiske indsatser

Skolen har i skoleåret 06/07 fået tildelt 50 specialundervisningstimer. Kommunen har ikke længere en særtildeling af specialundervisningstimer. Skolen får tildelt en pulje penge (lønsum) pr. barn på skolen. Skolen kan evt. få ekstra ressourcer tildelt, hvis skolen har mange elever som ligger lavt i forhold til det sociale indeks, men det er vanskeligt.

PPR kan tildele skolen ekstra specialundervisningstimer, hvis barnets vanskeligheder ligger ud over skolens egen specialundervisningstilbud – de søges gennem visitationskontoret. Anerkender visitationskontoret skolens ansøgning på fx 5 timer til en elev, giver visitationskontoret 1 time forudsat, at skolen giver 4 timer. Der skal ikke være mange ansøgninger af denne karakter, så har skolen ikke mange af de 50 timers specialundervisning tilbage. De 50 specialundervisningstimer fordeles til speciallærerne af ledelsen. Ledelsen har et ønske om, at lærerne har en relevant uddannelsesbaggrund, men har ikke mulighed for at stille det som krav, da der ikke har været ressourcer til at sende lærere på efteruddannelseskurser i specialun-

dervisning. Det er skolens princip, at de lærere, som underviser i specialundervisning, minimum skal have otte timer.

Skolen har fået tildelt 100 timer centralt fra kommunen til de tosprogede elever. Skolen tilbyder modersmålsundervisning i tyrkisk og jugoslavisk, som finder sted uden for skoletiden. Skolen har undervisning i dansk som andetsprog, som foregår i undervisningstiden – det varierer, om undervisningen finder sted inden eller uden for klassen. Skolen har ikke lærere, som er uddannede i at undervise i dansk som andetsprog.

Skolen tilbyder i skoleåret 06/07 specialundervisning inden for følgende områder:

- Motorisk træning (indskolingen)
- OBS (AKT) i klasser
- Tidlig læsehjælp
- Fortsat læsehjælp
- Tidlig matematikhjælp
- Danskfaglige kurser
- Matematikfaglige kurser
- Faglige kurser

Fra næste skoleår vil disse tilbud ændre sig, da ressourcerne til specialundervisningen falder, hvorfor det heller ikke vil være muligt, at elever i 7.-9. klasse modtager specialundervisning. Skolen arbejder endvidere på at etablere en »Familieklasse« på skolen, da det er et kommunalt ønske, at alle skoler i kommunen skal have en. Det er den forebyggende specialundervisning, tidlig læse- og matematikhjælp, der primært gives ressourcer til.

Specialundervisningen foregår som regel uden for klassen. Der kan i tilfælde foregå en trinvis udvikling, hvor eleven gradvis er mere og mere i klassen. Det er dog lærernes opfattelse, at det kan være vanskeligt at arbejde med eleven i klassen, hvis eleven kun modtager en specialundervisningstime om ugen, da det så er svært for læreren at få en fornemmelse af, om undervisningen virker. *Eleverne burde blive i klassen…Det afhænger meget af den enkelte elevs behov – nogle vil det hjælpe, at læreren er i klassen, det vil eleven trives bedst med, og udbyttet vil være størst, andre elever skal bare væk fra klassen i den ene time om ugen. Eleven bliver må-*

*ske ikke klogere af at komme ud, men får i hvert fald ro. Man kan ikke forvente, at der sker en kæmpe udvikling ved, at eleven får specialundervisning, men der sker en mindre trinvis udvikling, men de når måske aldrig det faglige niveau, som resten af klassen ender på, men kan man se, at eleven udvikler sig, må det være succes i specialundervisningen (*citat faglærer).

It og specialundervisning

Ledelsen fortæller, at skolen generelt lægger meget vægt på anvendelsen af it – også i forhold til specialundervisningen. Specialundervisningskoordinatoren og læsevejlederen har været på kursus i anvendelsen af programmer specielt til specialundervisning. Kommunen har anvendelsen af it som fokusområde og har indkøbt 5 it-rygsække til kommunen. Der er p.t. en elev på skolen, der har en it-rygsæk. Kommunekonsulenten har så undervist de involverede lærere i brugen af denne. Kommunen har endvidere en it-konference, hvor der hele tiden meddeles om nye tiltag, og hvor lærerne på de forskellige skoler kan give hinanden vejledning m.m.

De adspurgte lærere mener ikke, at it anvendes særlig meget til specialundervisningen. Der er mulighed for at benytte computere, de er til rådighed, og der er undervisningsprogrammer, men de vurderer dog, at kommunikationen med eleven opnås bedre uden skærm. Speciallæreren fortæller: »*Jeg har haft en elev med sproglige og sociale vanskeligheder, jeg kunne ikke en gang kommunikere med ham i starten, det kunne vi så gøre over computeren, hvor han kunne sidde med nogle matematikspil eller nogle rebusspil, som han så sad og lavede – det er det, som jeg har erfaring med«.*

Samarbejdet mellem den almindelige undervisning og specialundervisningen

Individuelle handleplaner

Det er ledelsens ønske, at der skal udarbejdes handleplaner. Lærerne bliver bedt om at skrive dem, men får det ikke altid gjort – med det forsøges.

Der er ikke en fælles skabelon til handlingsplanerne. Der har været afholdt enkelte møder med specialundervisningslærerne omkring handleplaner, men det er svært for lærerne at realisere dem. Det koster timer til

lærerne at udfærdige handleplaner, hvorfor det ikke er enkelt for ledelsen at kræve dem, da det er et fagpolitisk spørgsmål, hvis der stilles et krav om en specifik form for handleplan.

Den interviewede speciallærer er ansvarlig for den tidlige læsehjælp på skolen. Hun skriver om hver enkelt elev hun underviser – om forløbet, problemet og udviklingen. Ifølge læreren er det meningen, at der også skal skrives handleplaner for den »almindelige« specialundervisning, men hun ved ikke, om det gøres, det er ikke noget, der drøftes i specialteamet.

Læreren som er ansvarlig for den tidlige matematikhjælp, skriver handleplaner ud fra barnets hele situation, da hun er af den overbevisning, at vanskelighederne ofte ikke kun er af faglig karakter, men også af social karakter. Faglæreren skal skrive noget om elevens standpunkt i matematik, og ud fra dette beslutter speciallæreren selv, hvordan forløbet skal tilrettelægges.

Ifølge faglærerne findes der ikke formelle handleplaner på skolen. *Jeg tror faktisk, der ligger noget, vi skal – men det er sjovt for, det er lidt anderledes med de tosprogede, der skal vi aflevere en handleplan på det enkelte barn, men det skal vi altså ikke inden for specialundervisningen – det tror jeg nu egentlig nok, at vi skal – jeg har aldrig afleveret noget – jeg har lavet handleplaner for børnene, men jeg har ikke afleveret noget – det kan så være, at det er min fejl, det ved jeg ikke – har du afleveret noget – nej, men jeg havde i hvert fald tænkt mig med ham jeg skal have sådan noget læsning med at prøve virkelig også at få det skrevet ned i samarbejde med dansklæreren for at finde ud af, hvor den skal ligge.*

Evaluering

Ledelsen fortæller, at specialundervisningsforløbene evalueres på specialteammøderne, hvor der evt. kan besluttes at supplere evalueringen med at tage test på eleven. Speciallærerne evaluerer enten skriftligt eller ved en dialog.

Ledelsen fortæller, at specialundervisningsforløb kan evalueres på følgende måde:

- Tidlig læse- og matematikhjælp: Der udarbejdes en skriftlig evaluering, der gentages evt. en test for at se, om der har været en reel udvikling, og undervisningsforløbet beskrives.

- Evaluering foregår ofte på specialteammødet, hvor speciallæreren fortæller, hvordan et forløb er gået.
- Der foretages testning.
- Forløb med enkeltelever evalueres oftest skriftligt, men der ligger ikke et formelt krav fra skolen herom.
- På klasseniveau, ved at lærerne og speciallæreren drøfter forløbet.
- På skoleniveau, ved at klasser vurderes på fx en læsekonference.

Læreren i tidlig læsehjælp følger dagligt sine elever og evaluerer ud fra elevens udvikling. Eleverne testes løbende i læsning. Elevens lærere informeres løbende om elevens udvikling, og der drøftes, hvordan eleven klarer sig i forhold til klassen.

De interviewede lærere fortæller: *Det er vi ikke gode til – det hænger sammen med, hvad skal vi sige værdigrundlag og målsætning for specialundervisning, at vi ikke rigtig har noget. Hvis man skal evaluere noget, skal man også have en målsætning.*

Eleverne med særlige behov inddrages ikke i evalueringen af forløbene. Der er ikke et formaliseret krav til evaluering af forløbene med forældrene. Forældrene inviteres nogle gange til et møde, ringes op eller faglæreren får en seddel med en beskrivelse af forløbet, som faglæreren kan orientere forældrene ud fra.

Mål

Det er et overordnet mål i kommunen, at alle børn og unge med udgangspunkt i deres forskellige forudsætninger når længst muligt i deres faglige udvikling. Kommunen har endvidere opstillet trinmål for elevernes alsidige personlige udvikling. Lærerne evaluerer årligt, hvordan eleverne udvikles i forhold til de opstillede mål.

Evalueringskultur

Kommunen har evaluering som indsatsområde. Mål med evaluering og dokumentation af skolernes aktiviteter er at give mulighed for, at

- skolen og medarbejderen giver forældrene en viden om klassens, barnets og den unges arbejde mod opnåelse af målene

- skolen giver forældrene viden om, hvad skolen arbejder med, og hvad dens mål er
- skolen og skolevæsenet får og giver indsigt i, hvad skolerne arbejder med, og i hvilket omfang centrale, kommunale og lokale mål nås.

I skolens udviklingsplan for 2005-2006 fremhæves det: at skolen i høj grad bruger logbøger, portefolio, elevsamtaler, test og andre evalueringsmetoder såsom Kvalitetsstjernen, SMTTE og EVAs model for selvevaluering som redskaber til den interne evaluering.

Ud over de nævnte evalueringsværktøjer bruges læse- og matematiktest, læse- og klassekonferencer, handleplaner for tosprogs- og specialundervisningsbørn, løbende mundtlig evalueringer på teammøder og teamsamtaler med ledelsen som metode for intern evaluering.

Samarbejde med forældrene/familierne/lokalsamfundet

Skolen har ikke en folder eller noget skriftligt materiale for specialundervisningsområdet. Der findes ikke materiale, som forældrene får udleveret, når barnet henvises til specialundervisning. Ifølge skolelederen gør skolen meget ud af at etablere en personlig kontakt til forældrene. Speciallæreren drøfter barnets vanskeligheder, og hvilken form for undervisning der skal iværksættes sammen med forældrene.

I forhold til den forebyggende undervisning er der et resultatkrav i skolekontrakten: »samarbejdet om børns udvikling og læring foregår i løbende dialog mellem skole og hjem. Samarbejdet strækker sig ud over det enkelte barn til også at omfatte samarbejdet om klassen/børnegruppen og dens miljø. Det er vigtigt at afklare hvilke forventninger, man har til hinanden, så man derigennem kan løse den fælles opgave, der drejer sig om børnenes undervisning og opdragelse på den for alle parter bedst mulige måde«.

PPR

Skolen er tilknyttet kommunens PPR – der er ikke et direkte samarbejde mellem PPR og skolen ud over, at lederen af PPR er en del af skoleledergruppen. *PPR er nogle, der holder til oppe på rådhuset – det er psykologen, vi samarbejder med.*

Der er dog samarbejde med specialteamet, som består af: sundhedsplejerske, psykolog og talehørepædagog.

Huspsykolog kontra PPR-konsulent

Skolen har en fast psykolog tilknyttet, som er fast på skolen onsdag og fredag. Talepædagogen og sundhedsplejersken er også på skolen hver onsdag.

Fra skoleåret 05/06 forsøger psykologen at arbejde mere på voksenniveau. Målsætningen er, at:

- eleverne skal testes mindre
- eleverne ikke længere får samtaleforløb med psykologen
- lærerteam modtager supervision
- få et øget samarbejde mellem forældre og lærere
- lærere henvender sig oftere med problemer
- nyansatte lærere får supervision af psykologen hver anden måned det første ansættelsesår.

Skoleledere fortæller, at lærerne på skolen endnu ikke har opdaget, at der er sket ændringer i psykologens arbejdsmåde. Ledelsen mærker heller ikke den store forskel endnu. Ved mange henvendelser til psykologen, beder psykologen skoleledere og specialundervisningskoordinatoren om hjælp til at prioritere arbejdsopgaverne.

Ventetid

Fra skoleåret 05/06 er der indført et nyt indstillingsskema til PPR. Ændringen i indstillingsskemaet er, at forældre og evt. eleven skal være med til at udfylde skemaet. Der skal beskrives, hvad der indtil nu er gjort, og hvad problemet er – hvordan opfatter skolen problemet, hvordan oplever forældrene problemet. Lærerne skal ikke have haft et møde med specialteamet, inden de indstiller et barn, men det er dog skoleledelsens ønske, at sagen bliver taget op på specialteammødet først.

Der kan forekomme lange ventetider, der er dog ikke »mange måneders« ventetid. De elever, som vurderes til at have akutte vanskeligheder, prioriteres først. *Forældre kan godt opleve, at der går lang tid – de er meget utålmodige, da de har deres eget barn at tænke på*, skoleleder.

PPR som sparringspartner og samarbejdspartner

Ifølge PPRs website tilbyder de en bred vifte af konsulentydelser til skoler og daginstitutioner, som fx:

- rådgivning vedr. undervisningsdifferentiering
- rådgivning vedr. alle former for specialundervisning
- rådgivning vedr. fremme af børn og unges trivsel, udvikling og læring i det pædagogiske miljø
- deltagelse i forældresamtaler og møder
- supervision af lærere og pædagoger.

PPR yder pædagoger og lærere supervision i forhold til at kunne rumme støttekrævende børn og unge. PPR kan ligeledes yde rådgivning til pædagoger og lærere i forhold til grupper af børn og unge i daginstitution eller i en klasse på en skole ved at se på hele gruppen frem for det enkelte barn.

Børn og unge skal som hovedregel blive i deres institution eller skole, og PPR skal understøtte, at alle muligheder herfor er afprøvet, inden der tages initiativ til at henvise til en udskilt foranstaltning.

5.2 Specialklasserækker – en skole i skolen

Indhold

Indledning 91
Skolens værdier 91
Skolens organisering 91
Organiseringen af specialpædagogiske indsatser 92
Hvad er specialundervisning og specialpædagogiske indsatser? 94
Hvem retter indsatserne sig mod? 95
Mål for indsatserne 97
Kvalitet i indsatserne 97
Den ny bekendtgørelse 98
Det tværfaglige samarbejde 99
PPR som samarbejdspartner 99
Rummelighed og inklusion 101
Lærerkompetencer 104

Indledning

Skolen ligger nær centrum i en mindre dansk provinsby. Det er en såkaldt byskole, indviet i 1909. Skolen er bygget som en hestesko med en skolegård i midten. Bag ved skolens hovedbygning ligger en mindre selvstændig bygning, hvor specialklasserne holder til.

Skolen er 2-3-spors fra 0.-9. klasse. Derudover er der en specialklasserække for børn med generelle indlæringsvanskeligheder. I specialklasserækken er der mellem 5 og 7 elever i hver klasse. I alt har skolen 580 elever og 46 lærere ansat.

Skolen har fra august 2006 gennemført en ændring i skolens organisering af specialundervisningen med henblik på at udvikle en inkluderende skole. Målet er, at specialklasserne i højere grad samarbejder med de øvrige klasser på det samme klassetrin.

Da denne ændring endnu ikke var implementeret, da vi besøgte skolen, tager vi udgangspunkt i den måde, skolen hidtil har organiseret specialundervisningen på. De nye strategier vil dog blive kommenteret undervejs af lærere og ledelse.

Skolens værdier

Skolen vil være en lærende skole, hvor det væsentligste kulturtræk er at lære af erfaring. De professionelle voksnes opgave er at skabe rammer og miljø for læring for voksne og børn i fællesskab:

- udvikler nysgerrighed samt lyst og evne til at eksperimentere og udfordre det, man allerede har lært
- hjælper hinanden med at lære og lære at lære
- har indflydelse til at bruge det, man har lært

Skolens organisering

Skolen er inddelt i 4 afdelinger, hvortil der er knyttet en lærergruppe. Det drejer sig om indskolingsgruppen, mellemgruppen, overbygningsgruppen og specialklasserækken. Hver afdeling har en mødeleder tilknyttet. Afdelingerne arbejder selvstændigt, og langt de fleste mødeaktiviteter foregår i afdelingerne.

Arbejdet omkring de enkelte klasser foregår i de såkaldte årgangsteam, som er tilknyttet en specifik afdeling. Årgangsteam består af de lære-

re, der underviser på en given årgang. Her planlægges undervisningen, og teamet evaluerer elevernes faglige og sociale udvikling.

På skolen arbejder man med fleksibel planlægning. Det betyder, at man arbejder med timeårsnormer i stedet for ugenormer. Hermed bliver det muligt for det enkelte team at lægge skema løbende, hvor eksempelvis nogle fag samles i blokke i en periode, eller ved at man arbejder med tværfaglige projekter, m.m. Det bliver også muligt for teamet at planlægge, hvad timerne skal bruges til ved en lærers planlagte fravær, og det bliver muligt at dække hinanden ind, så vikartimer undgås. Visionen er, at eleverne derigennem får bedre mulighed for fordybelse, sammenhæng og differentiering i undervisningen.

Endelig kan det enkelte team vælge at arbejde med holddannelse. Det betyder, at der kan arbejdes i mindre hold end klassen, så flere lærere arbejder sammen om en enkelt klasse. Antagelsen er, at holddannelse giver mulighed for at differentiere undervisningen og tilgodese både fagligt stærke og fagligt svage elever.

Speciallærerne, som er tilknyttet specialklasserne, udgør et selvstændigt team. Da specialklasserne er placeret fysisk adskilt fra resten af skolen, har specialklasselærerne ikke deres daglige gang på skolen eller blandt skolens andre lærere. De udgør en lille skole i skolen, hvor lærere og elever holder til både i undervisningen og i pauserne. Der er intet samarbejde mellem normalområdet og specialområdet.

I specialklasseteamet har man organiseret sig således, at lærerne følger eleverne, når de skifter klassetrin. Til forskel fra resten af skolen, hvor lærerne er knyttet fast til et team, der arbejder med bestemte årgange.

Organiseringen af specialpædagogiske indsatser

De specialpædagogiske indsatser kan deles op i to.

For det første de indsatser, hvor tilbuddet foregår i den almindelige klasse, og hvor støttecenteret er involveret i indsatsen enten konsultativt, i forhold til materialevalg og indsatsform eller ved at være i klassen og støtte op omkring eleven. Det er meget sjældent, at det er eleven, der kommer i støttecenteret.

For det andet de indsatser, der foregår i specialklasserne, hvor det alene er speciallærerne, der er involveret i arbejdet med de elever, der går i specialklasse.

Indsatsen over for det enkelte barn har den konkrete lærer det overordnede ansvar for, men planlægningen foregår enten i et samarbejde med teamet eller/og i et samarbejde med støttelæreren. I nogle tilfælde er samarbejdet tæt, i andre tilfælde overbringer læreren i højere grad løsningen af problematikken til støttelæreren.

De elever, der anses for at have brug for støtte i klassen, omtales »de skæve børn«. Det er en indsats, der retter sig mod elevens faglige vanskeligheder. Filosofien er, at det er fagligheden, der er en forudsætning for, at eleven er inkluderet i klassefællesskabet. »Man får ikke børn til at have noget socialt sammen, hvis de ikke også har et fagligt fællesskab« (Ledelse).

Samtidig er vurderingen, at hvis en elev er socialt velfungerende, men har faglige vanskeligheder, så ønsker man ikke at flytte eleven til en specialklasse, fordi der rent socialt ikke er meget at tilbyde i en specialklasse. Eksempelvis risikerer eleven at være den eneste pige eller dreng. Der skal derfor være nogle fagligt stærke argumenter for at flytte en elev til en specialklasse. At putte en elev i en specialklasse er en voldsom ændring af børns skolegang, så det er ledelsens vurdering, at det skal man være varsom med.

Men der er altså nogle elever, som menes at have så store faglige vanskeligheder, at den bedste løsning for dem er at gå i en specialklasse.

I specialklasserne er der knyttet én lærer til hver klasse. I specialklasseteamet er det muligt at lave andre holddelinger og bruge timerne på tværs af klasserne. Lærerne kan organisere undervisningen, fuldstændig som de vil. En stor del af undervisningen foregår dog i klasserne, og størstedelen af undervisningen er tilrettelagt således, at eleverne sættes i gang alene eller to og to, og så går læreren rundt til den enkelte. De arbejder ud fra forskelligt materiale og forskellige metoder. Nogle sidder med almindeligt materiale, mens andre sidder med materiale fra specialpædagogisk værksted, hvor det er lærerne, der vurderer, hvad der kan bruges. Undervisningen tilrettelægges således i forhold til den enkelte elevs behov. Der arbej-

des ikke ud fra fælles mål som sådan. Målene sættes i forhold til den enkelte elevs individuelle forudsætninger.

Der foregår derfor heller ikke ret meget tavleundervisning. Ifølge lærerne går det simpelthen ikke, da eleverne er alt for forskellige. Der er tale om en meget uens gruppe, og derfor er det meget svært at sætte fælles mål op.

Der er nok mere opdragelse i lærerarbejdet end i en normalklasse. For der forventes det, at stort set alle er med hele tiden. Der sidder selvfølgelig også en restgruppe, der skal have hjælp til at følge med, og det må man så sørge for. Men i specialklassen er der ikke fælles bøger, der er ikke fælles faglige oplevelser (speciallærer).

I en normalklasse, der er det bare op med bøgerne, og det gør de helt af sig selv. Det gør de ikke i specialklassen. I normalgruppen er der et flow og en udvikling. Hos os er det opdragelse og … opdragelse (speciallærer).

Når jeg går en tur med mine elever, vil jeg have, at de opfører sig ordentligt. Jeg gider ikke, at der er nogen, der står og råber og skriger på et gadehjørne. Det gør de normale elever ikke. Det skal vores elever heller ikke gøre. De opfører sig aparte, og det skal de ikke. De skal opføre sig så normalt som alle andre. Derfor bliver vi nødt til at tale med dem om talemåder, begreber, normer og etik (speciallærer).

Det sociale anses altså at være en forudsætning for det faglige. Så det sociale skal være på plads, hvis eleverne skal have et fagligt udbytte. Men også faglige succeser kan ifølge speciallærerne påvirke det sociale. Derfor mener de, at det skulle være muligt i endnu højere grad at sidde med eleverne en til en. At tage dem væk fra klassen og arbejde mere intensivt med den enkelte elev. For 8 elever til to moduler giver sammenlagt 6-7 minutter til hver elev. Og det er ifølge speciallærerne ikke meget. De mener, at det er alt for lidt.

Hvad er specialundervisning og specialpædagogiske indsatser?

På skolen arbejdes der i de almindelige klasser både med holddannelse, intensive kurser eller tildeling af støttetimer.

Lærerne finder det mere effektivt, at eleven får tilbudt et intensivt forløb med en støttelærer i klassen, frem for eksempelvis tildeling af to timer

fast om ugen. Begrundelsen herfor er, at det dels betyder, at eleven kun skal forholde sig til én lærer, og at de intensive forløb skaber plads til at træne færdigheder og giver samtidig mulighed for at arbejde med elevens sociale kompetencer. Det giver ikke på samme måde mening, når eleven tages ud af klassesammenhængen.

Ifølge lærerne bør en særlig støtte prioritere i stoffet. Når eleven har vanskeligheder i forbindelse med indlæring, kan eleven ikke nå det samme som de øvrige elever. Derfor må der prioriteres i stoffet ud fra den betragtning, at noget er vigtigere for eleven at lære end andet. Det er det såkaldte »grundstof«, et fags centrale færdigheder, der er det væsentlige, og så anses det for at være mindre vigtigt, at eleven eksempelvis i matematik lærer at måle vinkler på trekanter.

Endelig er det lærernes fornemmelse, at et intensivt forløb skaber mere motivation hos eleverne end eksempelvis to faste timer om ugen over et skoleår. Det forklares med, at eleverne føler, at de får styr på nogle ting, og dermed bliver det ganske enkelt sjovere at lære. Endelig skaber det en større selvtillid, og det fremmer ifølge lærerne lysten til læring.

Hvem retter indsatserne sig mod

Indsatserne retter sig dels mod de børn, der har nogle faglige vanskeligheder, som menes at kunne afhjælpes i klassen, og dels mod de børn, der har så store vanskeligheder, at de placeres i en specialklasse.

En gang om året er der en klassekonference, hvor alle eleverne gennemgås på baggrund af test og lærernes bekymringer. Det er primært elevernes faglige problemer, der er i fokus. Ved klassekonferencen er lederen, læsekonsulenten og skolepsykologen til stede. De sociale problematikker tages der i højere grad fat i, i de enkelte lærerteam.

Ifølge speciallærerne er udfordringen, at specialklasseeleverne er meget forskellige. Nogle elever kommer fra en specialbørnehave. Og så sidder der nogle, der er normalt begavede, men som har andre vanskeligheder.

Nogle af eleverne ville være meget bedre stillet ved at være på en specialinstitution. Som folkeskole er vi skåret helt ind til benet, mens specialinstitutionerne har langt bedre ressourcer (speciallærer).

Ifølge speciallærerne er der stor forskel på de børn, der er henvist til at gå i specialklasse, og de undrer sig indimellem over den visitering, som er

foregået. Det er deres vurdering, at nogle af børnene er fejlvisiteret, og at det kan skyldes, at de har gået i en specialbørnehave, hvor der har været tre pædagoger om et barn. Denne gode normering har betydet, at barnet har klaret sig så godt, at det kan klare sig udmærket i en specialbørnehaveklasse. Og måske i en 1. specialklasse. Men så begynder det at knibe med at følge med, og de andre begynder at løbe fra barnet. For speciallærerne er det udtryk for en fejlvisitering fra starten eller udtryk for, at forældrene ikke har ønsket, at deres barn skulle starte på en specialskole.

Når man har en IQ på omkring 50, så skal man nok ikke være her. Det er min holdning i hvert fald. Vi er jo generelt for inklusion. Men omvendt må man måske også prøve at sige, at det ikke er godt for alle, og at der er nogle, som ville have det bedre i nogle andre rammer (speciallærer).

Jeg tænker blandt andet på en elev, som bare ville ønske, at der var nogle flere frikvarterer, og at hun kunne lege noget mere. Hun ville egentlig bare gerne gå i børnehaveklasse. Hun er 11 år, og hun er så umoden, så hun burde måske bare være et sted, hvor hun fik lov til at lege noget mere (speciallærer).

Det ville ifølge speciallærerne være godt for nogle af børnene at være i en gruppe af børn, der havde de samme problemer som dem selv, så de havde nogle legekammerater. I stedet oplever de, at nogle af børnene skal bruge utrolig mange ressourcer på at finde ud af, hvor de er i forhold til de andre. De er meget anderledes, og det er særligt i puberteten, at de bliver hægtet af, og de andre løber fra dem. De er der på de andres nåde og har ikke nogen sociale relationer. Det ville de kunne have, hvis de var sammen med andre børn, der havde de samme behov som dem selv, og som befinder sig på det samme udviklingsstadie. Så de ikke bare er helt alene.

De lærere, der har erfaring med enkeltintegrering, har et lidt andet syn på problematikken omkring børnenes forskelligheder. De peger på, at det er meget vigtigt, at det eksempelvis handicappede barn lærer at omgås børn, der ikke umiddelbart har nogen vanskeligheder. At forskellighed kan være en styrke i forhold til tolerance og accept af forskellighed både for de almindelige og for de særlige børn. Lærerne peger også på fordelene ved, at elever med forskellige ressourcer og potentialer lærer at være sammen i et klassefællesskab.

Mål for indsatserne

For de indsatser, der retter sig mod elever i de almindelige klasser, er målet først og fremmest, at eleverne forbedrer sig fagligt, lærer de færdigheder, som de har haft vanskeligt ved at indoptage tidligere, og at de derigennem opnår en glæde ved læring og får så meget selvtillid, så de har mod på at kaste sig ud i nye udfordringer. Endvidere sætter man det sociale fællesskab højt og ønsker, at flest mulige elever kan blive i deres klasser. Generelt ønsker man at udvikle elevernes erkendelse, fantasi og lyst til at lære.

For speciallærerne er målet at få specialklasseeleverne til at udvikle sig så meget, som de kan ud fra der, hvor de er. At få det optimale ud af hver enkelt elev og få dem til at føle sig som en del af et fællesskab. At de kan lide hinanden og er glade for at gå i skole. For de svageste elever, der ifølge lærerne med stor sandsynlighed kommer på pension som 18-årige, er målet en god skolegang. For dem, der er meget tæt på at komme over i en normalklasse, er målet at styrke eleverne fagligt og intellektuelt.

Generelt er målet at give eleverne en tro på dem selv, noget selvtillid, og prøve at gøre dem bevidste om de fremskridt, de gør. Lære dem at fungere sammen med andre mennesker.

Man skal være glad, når man møder i skole, og man skal være glad, når man går hjem fra skole (lærer).

Kvalitet i indsatserne

Til hver enkelt elev er der lavet en elevmappe, som ligger på skolens kontor. Lærerne lægger løbende materiale ind i dem, skriver mål ned, referater fra elevsamtaler, testresultater m.m.

Det er særligt speciallærernes vurdering, at de bruger mange timer på det forberedende arbejde, og de er i tvivl om, hvorvidt det har en effekt i forhold til elevernes faglige og sociale udbytte. De mener, at der vil være en større effekt i at bruge tiden sammen med eleverne. Samtidig anerkender de, at der i det forberedende arbejde ligger en anledning til at gøre status og forholde sig til, hvordan det går, og hvorvidt der er sket en forandring eller udvikling med eleverne.

Speciallærerne peger også på, at der er kommet meget administration. Det vil sige, at de bruger en stadig større andel af deres arbejdstid til admi-

nistrative opgaver, som bliver taget fra den tid, de tidligere brugte sammen med eleverne.

De mener heller ikke, at eleverne profiterer af, at de nu skal have det samme skema som skolens øvrige elever. Det er nærmere deres vurdering, at specialklasseeleverne mister noget ved det. De peger blandt andet på, at eleverne dermed mister en stor del af den praktiske dimension i undervisningen. Hvor man kan flytte fokus væk fra de boglige fag og hen mod de praktiske fag. Hvor eleverne bruger deres krop eller får et stykke værktøj i hånden, og hvor de lærer at bruge dem selv og deres hænder til at blive mere boglig. Speciallærerne peger på, at med de nye regler vil det være en fordel, at de blev bedre til at gøre teorien praktisk. Det vil sige at flytte matematikundervisningen over i sløjdlokalet eller fysiktimerne ud i naturen. Det er deres vurdering, at der ligger meget udvikling gemt i denne tænkning for rigtig mange børn.

Portefølge er gjort til et nyt arbejdsredskab på skolen. De bruger den ikke aktivt endnu, men det er deres vurdering, at det kan blive godt på lang sigt.

Den ny bekendtgørelse

Speciallærerne er ikke tilfredse med den nye bekendtgørelse, der har betydet, at der ikke længere opereres med 20.2.-børn.

Efter børnene ved et trylleslag er ændret fra at være 20.2 til at være 20.1, så skal vi hele tiden søge om støtte. Det er for mig at se en kæmpe svinestreg. For 20.1. har jo samme ret til støtte. Så hvis vi ikke hele tiden er oppe at markere, så fjerner de stille og roligt støtten (speciallærer).

Til gengæld anser ledelsen det for at være en fordel, at der ikke længere skelnes mellem 20.1- og 20.2-børn. Det er ikke noget, de er særligt optagede af, men syntes dengang, at:

Det var godt, at vi slap for diskussionen med, hvem var 20.1, og hvem var 20.2-børn. Var det amtet eller kommunen, der skulle betale m.m. Det slap vi fuldstændig for, og det ser vi stadig som en fordel at være helt ude over. Det er entydigt godt (ledelsen).

Det tværfaglige samarbejde

Det har været ledelsens ønske, at man som lærer primært var enten i normalklasserne eller specialklasserne, for at bryde med tendensen til, at specialklasserne blev brugt til at fylde lærernes skema ud, eller at bryde med, at nogle af de lærere, der fik timer i specialklasserne, ikke interesserede sig for dette arbejde eller var kompetente til det. Ifølge speciallærerne kan de godt vælge at være flere forskellige steder. For eksempel har en af lærerne få valgfagstimer. Men de synes, det er meget stressende at være flere steder samtidig. Både fysisk, men også i forhold til at omstille sig fra en funktion til en anden.

Der er ikke et egentligt samarbejde mellem støttecenter, læsecenter og specialklasseteamet. Bortset fra når eleverne skal testes eller har brug for noget materiale, som støttecenteret har stor viden om. Specialklasserne har altså meget lidt kontakt til støttecenteret. Både eleverne og lærerne.

Ressourcerne er fordelt således, at der er tilknyttet nogle faste støttelærere til specialklasserne, som støtter enkelte børn eller grupper. Mens støttecenteret går ud i de almindelige klasser og tilbyder læsekurser m.m. Ifølge speciallærerne har de så få elever i hver klasse, at det ikke er nødvendigt, at støttecenteret kommer der.

I forhold til de børn, der modtager støtte i de almindelige klasser, tilbydes både holddelingsforløb, læsekurser eller intensive forløb. Der er også eksempler på enkeltintegrerede elever, hvor den konkrete elev for eksempel har en støttelærer hos sig.

Arbejdet planlægges på tværs af klasserne, og en evt. støttelærer er med i planlægningen. Også eksempelvis et læsekursus kan planlægges lærer og støttelærer imellem.

PPR som samarbejdspartner

PPR bruges ifølge ledelsen konsultativt. Deres opgave er ikke overvejende at teste børnene, fordi det er meget tidkrævende, og det er ikke entydigt, hvorvidt testning kan bibringe ny og relevant viden. For som lederen af specialundervisningen siger:

Barnet bliver jo ikke anderledes af at blive testet. Ligesom grisen ikke bliver tungere af at blive vejet. Så hvis han (psykologen, red.) bare

kommer frem til det samme, som lærerne har vidst i mange år, så er der jo ikke vundet meget ved det (leder af specialundervisningen).

Ledelsen arbejder tæt sammen med PPR-psykologen. Hver mandag holder de møde hele dagen, psykologen har et kontor på skolen, spiser sammen med personalet og er til at hive fat i. Psykologen henvender sig nogle gange selv til en lærer.

Selv om det ikke er psykologens primære opgave at teste børn, så går der alligevel meget tid med det, fordi det er nødvendigt, hvis nogle børn skal indstilles til nye eller andre foranstaltninger. Det er ikke skolens behov at teste, men der er nu engang den måde, som PPR arbejder på.

Jeg havde en elev, som jeg mente kunne være ordblind, og så sagde de, at så må vi jo teste barnet. Og med min viden om ordblindhed, så kan man ikke teste for ordblindhed, medmindre man tager over på ordblindeinstituttet, og det er en meget langsommelig proces. Men det mente de sagtens, at man kunne (speciallærer).

For lærerne opleves PPR som en enhed, der er meget langt væk, og det tager lang tid, fra man har henvendt sig, til der sker noget. Derfor vælger man ofte at sætte foranstaltninger i værk uden inddragelse af PPR.

For speciallærerne er PPR ikke en ressource, som de mener, de kan trække på, fordi de ikke har fundet det relevant. Heller ikke PPR antages at have svaret på, hvordan der kan rykkes ret meget. Svagheden ved PPR er ifølge speciallærerne, at de ikke er så tæt på børnene, som lærerne er. Og at de derfor ikke kan bibringe noget nyt til lærernes viden og erfaring med eleven.

Selvfølgelig kan de komme med nogle råd. Men skulle det virkelig hjælpe, så skulle de være en uge i hver klasse og opleve børnene i deres naturlige miljø i stedet for at sidde og høre om dem på en konference. Og kun høre andenhåndsberetninger (Speciallærer).

Ifølge speciallærerne er der mest tale om, at PPR laver papirarbejde. Speciallærerne ville hellere have, at PPR kom ud i klasserne for at se, hvordan der arbejdes, gøre nogle observationer selv, så de i højere grad fungerede som sparringspartnere.

Så ville de også kunne se, hvad vi gjorde. For en ting er, hvad vi tror, vi gør. Men det kan jo godt være, at vi i virkeligheden gør noget helt andet (Speciallærer).

Hvis PPR kom ud i klasserne, ville de ifølge speciallærerne også bedre se, om der var nogle potentialer hos nogle elever, som lærerne ikke selv har blik for. Og dermed se, om der skulle gøres en indsats for at få en elev ind i en normalklasse.

Generelt er man på skolen kede af, at de ekstra ressourcer, der er i kommunen, som eksempel en AKT-lærer, en læse-skrive-konsulent eller andre, er så få, at det ifølge lærer og ledelse tager urimelig lang tid, fra de har anmodet om et besøg, til at konsulenten rent faktisk kommer. Alene af den grund vælger man på skolen ofte andre løsninger, som hurtigere kan iværksættes af hensyn til barnets behov for hjælp og støtte.

Rummelighed og inklusion

På skolen arbejder man med at implementere inklusion. Det vil på denne skole sige, at uviklingen rettes mod det almindelige læringsmiljø med henblik på at gøre det rummeligt og fleksibelt for at tilgodese alle elevers behov og udnytte det enkelte barns potentiale. Inklusion anses således for at være et alment pædagogisk ansvar.

Målet med at skabe et inkluderende pædagogisk miljø er, at:

- ethvert barn skal føle sig inkluderet i et fagligt og socialt fællesskab
- skolen skal tilpasse sig det enkelte barn og ikke omvendt
- de inkluderende værdier skal opfattes som forpligtende for elever, medarbejdere og forældre.

Set fra nogle af lærernes perspektiv vil det kun være en fordel at arbejde inkluderende. Dels vil det betyde, at der er flere lærere til stede samtidig i undervisningen, og det kan endvidere skabe nye muligheder for at tænke og organisere undervisningen anderledes.

Skolen har allerede erfaring med enkeltintegrering. Det vil sige integration af elever med særlige behov i de almindelige klasser. En lærer fortæller, at han har haft gode erfaringer med at have en elev i klasse med Asperger Syndrom. Eleven er faglig dygtig og klarer sig godt i klassen, men eleven har brug for en støttelærer, der kan hjælpe eleven i forhold til sociale færdigheder og med sine umiddelbare udfald, som kan forstyrre klasseundervisningen, eller med at kontrollere sine tics. Det er lærerens vurdering, at eleven slet ikke ville få faglige udfordringer nok i en speci-

alklasse, og at det derfor er en god løsning for denne elev at være enkeltintegreret.

Læreren peger også på, at det er vigtigt for denne elev at lære at være sammen med helt almindelige jævnaldrende, så de kan skabe flere relationer i frikvartererne, selv om det også nogen gange kan være svært. Læreren er spændt på at se, hvordan det kommer til at gå i de ældre klasser, når puberteten sætter ind.

Endelig mener de ikke, at specialklasseeleverne er svage på alle områder, og at de derfor sagtens kan bidrage som en ressource til de andre børn. Så selv om spredningen mellem eleverne bliver større i forsøget på at skabe en inkluderende skole, så mener lærerne ikke, at det er en ulempe, der kan måles med den fordel, det er, at være flere lærere til stede samtidigt.

Ledelsen peger på, at skolen generelt skal blive bedre til at lave et undervisningstilbud til hele klassen på trods af elevernes forskellighed. *»For hvis vi var gode til det, var det jo ikke nødvendigt at smide dem i specialklasser«* (ledelse).

Der har været gennemført et pilotprojekt i skoleåret 2005/2006, hvor der deltog to specialklasser, og fem såkaldt normalklasser fra 4. og 5. klassetrin. Et projekt, der rettede sig mod at opnå erfaringer med inklusion.

Der var tale om et tværfagligt rollespilsprojekt på ca. 50 lektioner. Eleverne læste om rollespil, hvilke rolle man kunne vælge at være, de forskellige karakterer, som rollerne indeholdt, m.m. Der blev skrevet scener og scenarier, lavet kostumer og der blev spillet og leget over to dage, hvor eleverne var inddelt i grupper på tværs af klasserne.

Det var speciallærernes erfaring, at eleverne fra specialklasserne i høj grad profiterede af projektet. De fik i kraft af de andre elever nogle andre rollemodeller, og det betød, at de »opførte sig lidt mere normalt om man så må sige« (speciallærer). De tilpassede sig i højere grad til skolens normer for god opførsel, end hvad de gør, når de bare er nede i specialklassen. Eleverne lyttede mere, de koncentrerede sig mere, de kom med færre udbrud og de udviste en større tærskel for, hvornår tingene blev for meget for dem.

»Jeg tænkte nogen gange, så NU eksploderer han, for jeg har set nogen gange ham eksplodere på et tidligere tidspunkt. Okay, der skete ikke noget der, det var pokkers«.

Speciallærerne mener også, at børnene fra specialklasserne havde nogle gode succesoplevelser i projektet blandt de andre børn. Der var blandt andet en elev, som holdt foredrag for de andre børn om sin rolle, kostume m.m., hvilket var grænseoverskridende og en stor sejr for ham.

Eleverne fra normalklasserne protesterede ikke over, at specialklasseeleverne indimellem fik lov til at gå lidt rundt, hvis de mistede koncentrationen, eller at de skulle hjælpe dem med det faglige. Der var en forståelse for, at specialeleverne gjorde, hvad de kunne.

Dernæst mener speciallærerne, at deres elever blev bedre læsere. Pilotprojektet lå umiddelbart efter sommerferien, og under projektet blev der ikke læst lige så meget, som de normalt gjorde. Inden da havde eleverne haft 6-7 ugers sommerferie, hvor lærerne af gode grunde ikke havde læst med eleverne, men alligevel er det lærernes vurdering, at eleverne generelt var blevet bedre læsere. Det blev ikke testet, så lærerne kan ikke dokumentere deres fornemmelser. Men de er optaget af, at det tilsyneladende ikke kun er traditionel undervisning med tavle, bøger og andet materiale, der skaber udvikling. De mener, at pilotprojektet bidrog til at aktivere andre centre af hjernen, at eleverne fik brugt alle deres sanser og var mere involveret følelsesmæssigt i det, der skete.

Endelig orienterede specialklassebørnene sig mere mod de andre børn i perioden. De fik flere kammerater og samarbejdspartnere. Men så snart projektperioden var slut, var de lynhurtig tilbage i den gamle gænge.

Specialklasseeleverne har hidtil intet haft med de andre børn på skolen at gøre i det daglige. Den fysiske adskillelse har bidraget til, at når specialeleverne er dukket op i skolegården i frikvartererne, så har de andre børn været hårde ved dem og bedt dem skride ned til sig selv. De er blevet drillet og fået at vide, at de er nogle spadsere. Så ifølge lærerne er der tale om en dobbelt udskillelse, som både er fysisk og psykisk betinget, så eleverne tit er kommet tilbage efter at have besøgt den store skolegård og været kede af det.

Så specialklasseeleverne har gået for sig selv og gået meget op og ned af hinanden, og de andre elever på skolen har lagt mærke til, at de er

for sig selv og har lært ret hurtigt, at det er der en særlig grund til. Det har understøttet tendensen til et »os og dem« – også selv om skolen har mobning som fokusområde og udviser nul tolerance over for mobning. Det er disse tendenser, som skolen ønsker at ændre på ved at arbejde for at skabe en mere inkluderende skole. Det er generelt skolens vurdering, at det vil styrke specialklasseelevernes sociale liv at skabe en mere inkluderende praksis. Om det vil have en faglig positiv effekt, må tiden vise. Men det håber man.

Det tyder således på, at skolens vision om at skabe en skolehverdag, der er præget af tillid, hjælpsomhed og engagement i højere grad realiseres gennem det omtalte pilotprojekt end under den traditionelle organisering. Også målet om at skabe trygge rammer, der kan bidrage til at skabe oplevelser, virkelyst og fordybelse, synes i højere grad at blive understøttet i pilotprojektet frem for i den daglige undervisning.

Lærerkompetencer

På skolen har man for en del år siden ønsket at fjerne sig fra den praksis, hvor specialundervisningen blev varetaget af alle lærere, fordi det blev brugt som en måde at fylde lærerskemaerne ud på. Lærerne skulle derfor vælge, om de ville arbejde inden for det almene eller specielle område. Derfor er det interessen for dette arbejdsfelt, der har haft betydning for den enkeltes valg.

Ledelsen ser gerne, at lærerne tager en PD, allerede har en speciallæreruddannelse eller på anden måde kvalificerer deres kompetencer på området. Der opfordres således til, at man efteruddannes. Man kan få udgifterne til uddannelsen betalt, men timerne må man selv investere i det. Så lærerne pålægges ikke dette krav, og man fastholder, at det skal være interessen for at arbejde med de skæve børn eller med specialklassebørnene, der skal være udgangspunktet. Der er således ikke nogle formelle krav ud over læreruddannelsen.

Hvis vi har et valg mellem to lærere, tager vi ham med kompetencerne. Men ellers må vi håbe på det bedste (ledelsen).

Fire lærere er for nylig blevet læsevejledere som et led i forsøget på at udvikle lærernes kompetencer.

5.3 Den fleksible skole – lærere som innovationsledere

Indhold

Lokalmiljø 106
Skolens fokus på de specialpædagogiske indsatser 108
Skolens specialforanstaltninger 110
Samarbejdet mellem den almindelige undervisning og Specialundervisningen 114
PPR 116

Lokalmiljø

Kommunen grænser direkte op til Københavns Kommune. Kommunens folketal har gennem de seneste 10 år været stigende. Kommunen havde pr. 1.1.2006 69.000 indbyggere. Ved struktur- og opgavereformen, der træder i kraft 1. januar 2007, forbliver kommunes grænser uændrede. Kommunen har 11 folkeskoler med godt 7000 elever. Kommunen har iværksat et skoleudviklings- og udbygningsprojekt i perioden 1998-2007. Projektet indebærer udvikling og ud- og ombygning af kommunens skoler og fritidsordninger. Udbygningen af kommunens skoler blev ansporet af, at børnetallet i kommunen ville stige med 50% frem til 2009, samt folkeskolelovens tilføjelser fra 1993, som lagde op til at ændre måden at drive folkeskole på.

Skolen

Skolen har 582 elever, men vokser de næste fem år og ender med at have ca. 750 elever. Skolen har ca. 10 tosprogede elever. Skolen er organiseret i selvstyrende enheder, som, når skolen har opnået sit endelige elevtal, vil bestå af tre indskolingsafdelinger (0.-3. klassetrin), tre afdelinger på mellemtrinnet (4.-6. klassetrin) og tre afdelinger i udskolingen (7.-9. klassetrin). Skolen har p.t. 3 afdelinger på mellemtrinnet bestående af to afdelinger med 4.-5. klassetrin og en med to 6.-klasser. I udskolingen er der to afdelinger en med 7.-8. klasse og en med 7.-9. klasse.

Skolen arbejder i en ny skolehverdag. Der findes ingen klasseværelser, faste ugeskemaer, timer, eller klokke, der ringer ud og ind. Eleverne går ikke i en klasse i traditionel forstand. Tre til fire aldersintegrerede klasser hører sammen i et hjemområde. Til hvert hjemområde er knyttet et team af lærere og pædagoger (i indskolingen), som planlægger alle undervisnings- og fritidsaktiviteter i hjemområdet. Det pædagogiske indhold er styrende for struktur og skema, og teamet planlægger derfor arbejdet efter børnegruppens udvikling og behov. Teamet laver en fælles årsplan for hele hjemområdet. Årsplanen for indskolingen indeholder mål og aktiviteter for hele dagen fra kl. 7-17.

Årsplanen er en vekselvirkning mellem faglige og tværfaglige projekt- eller emneperioder og perioder med fagdelt undervisning. I begge typer af perioder arbejdes der ofte med holddeling af børnene i et hjemområ-

de på tværs af klasserne. Børnene er med til at lægge planer og sætte mål for deres eget og klassens/hjemområdets arbejde. En teamlærer udtaler: *Første år var vi meget visionære og ville gerne det hele, hvor vi nu måske nok er mere ...vil gerne være sikker på, at det lykkes – det første år troede vi, at vi bare kunne arbejde med projekt på projekt, nu er vi nede på at køre 3-4 projekter om året i hvert team. I starten lavede vi årsplaner, som ikke stod mål med, hvad virkeligheden er, og den erfaring bar vi med os videre. Nu er vi nok der, hvor vi magter at være. Nu har vi så grundskemauger, hvor vi arbejder mere i en fast struktur og mere med bøgerne, end vi gør i projekter, og så har vi et fælles projekt på hele skolen.*

Det er skolens hensigt, at lærerne gerne skulle blive i de samme team i flere år, således at de bliver specialister på det pågældende trin. Lærere kan dog følge eleverne det sidste år i et hjemområde, inden de flytter afdeling. Fx kan en lærer fra mellemtrinnet være med i et team i indskolingen det sidste år og så følge klassen op på mellemtrinnet.

Skolen arbejder med selvstyrende team. De enkelte team er ansvarlige for al undervisning af børn i et hjemområde, både almindelig- og specialundervisning. Lærerne fordeler selv timerne imellem sig efter de forskellige kompetencer, de hver især har. Teamet udarbejder selv sin årsplan og er fuldstændig selvstyrende i forhold til, hvordan og hvornår der undervises i forskellige fag, projekter og emner. Teamet mødes fast en gang ugentligt i to timer, hvor en ledelsesrepræsentant deltager fast i mødet en halv time. *Vi arbejder jo i møder, og vi oplever, at det er rigtig rigtig godt, i første omgang troede vi i ledelsen, at det ville blokere os rigtig meget, men det gør det ikke, en halv time kan vi sagtens finde. Nogle af os er i 4 team, og så skal vi finde to timer, men det kan vi også godt hver uge. Det, der kommer ud af det, er værd mere, end vi måtte give, fordi på den måde har vi en føling med hver eneste team, og på den måde er vi jo også med til at dele viden mellem teamene* (skoleleder).

Skolen har udarbejdet et dokument, »Springbrættet«, der beskriver skolens *vision, værdigrundlag, mission og praksis.* I »Springbrættet« beskrives skolens pædagogiske og organisatoriske grundpiller:

- Projektarbejde – problem- og produktorientering, faglighed og tværfaglighed, deltagerdemokrati, det eksemplariske princip.
- Læringsstile – respektere og værdsætte forskellighed.

- Individuelle elevhandleplaner og portfolio.
- Fælles årsplaner i hjemområdet.
- Selvstyrende team.
- Den røde tråd i indskolingen.
- Evaluering og dokumentation.
- Skole-hjem-samarbejdet.

Skolelederen beskriver skolens arbejde med visioner på følgende måde: *Vi er begyndt i visionsgruppen at tale om »Springbræt 2«, fordi det netop her er en proces hele tiden, så hvis vi skal være tro mod Springbrættet, skal vi i gang med Springbræt 2 og 3. Skolens fokus på udvikling er: ON GOING! Udvikling – videreudvikling – innovation – vores lærere og ledere skal være innovationsledere, fordi de skal lede de her processer, sådan så børnene kan tumle forandringen, og vores børn kan tumle foranderligheden, og til det kræves faktisk, at vi som voksne også kan det.*

Skolens fokus på de specialpædagogiske indsatser

Rummelighed

Målet for kommunens skolevæsen 2003-2007 er: *Alle børn skal lære mere. De skal lære at lære, og de skal lære, hvordan de hver især lærer bedst.*

I skolens vision står der: *For at kunne møde den varierende og foranderlige virkelighed må børnene på skolen have mulighed for varierede betingelser for læring. Børnegruppen bliver stadig mere heterogen, og kravet om at få alle med, bliver stadigt større. Derfor må skolens aktiviteter variere og tage hensyn til forskelle mellem såvel situationer som børn. Dette er på en gang kravet til og værdien i rummelighed og inklusion.*

Skolen har drøftet begreberne rummelighed og inklusion og finder det væsentligt at skelne mellem dem. Skolelederen anser begrebet rummelighed som et underbegreb og inklusion som overbegrebet.

Vi tager det meget alvorligt i vores målsætningsarbejde. Vi ønsker at inkludere børn, og det er netop ikke kun at rumme dem, der er væsentligt, men at der er en villighed til, hvordan vi kan organisere os sådan, at der er en villighed til at inkludere alle både på elev-, pædagog- og lærerniveau, er det væsentlige (ressourcelærerkoordinator).

Jeg vil hellere sige inklusion end rummelighed, for jeg synes, det der rummelighed er et diffust begreb. Det, det egentlig handler om eller den største udfordring for ressourceundervisningen, det er at få dem inkluderet i børnegruppen, at de kan acceptere hinanden, at barnet har nogle andre forudsætninger for at deltage eller får stillet nogle andre opgaver, den accept og forståelse og støtte er spændende og svær. Inklusion er det, det handler om – hvor rummelighed handler om, hvor mange børn man kan have i en klasse (teamlærer).

Sammenhængen mellem inklusion og specialundervisning

Skolen har ikke et egentligt ressourcecenter, da varetagelsen af specialundervisningen i de forskellige hjemområder er udlagt til de respektive lærerteam. Udfordringen for ledelsen er derfor at kvalificere lærerne i hjemområderne til at varetage undervisningen af eleverne med særlige behov, da det er en væsentlig pointe for skolens virksomhed, at specialundervisningen skal varetages af voksne, som i forvejen har kendskab til børnene. Når nye lærere ansættes på skolen, ses der på, hvilke teamkompetencer der efterspørges i det respektive hjemområde, og dette kunne fx være specialpædagogiske kompetencer. Eleverne med særlige behov bliver som udgangspunkt ikke taget ud af undervisningen. Gennemgangen og det, barnet skal lave, er det samme som klassen blot tilpasset barnets niveau. *Udgangspunktet er barnet, og det behov vi ser, og så prøver vi at få vores struktur til at passe til det* (teamlærer).

Tidlig og forebyggende indsats

Arbejdet med forebyggende opgaver og indsatsområder beskrives som følger:

- Den forebyggende indsats vil ofte have karakter af samarbejdsopgaver. Samarbejdet mellem skole og fritid er en del af skolens virksomhedsplan. Intentionen er, at skoledelen og fritidsdelen smelter sammen til én fælles virksomhed med det mål at styrke barnets udvikling og læring, således at alle medarbejdere i indskolingen sikrer et nuanceret syn/praksis på det enkeltes barns alsidige udvikling. Skoleledelsen og fritidsledelsen er samlet. Alle klasser i indskolingen har en klasselærer og en

kontaktpædagog. Der udsendes oftest fælles ugeskemaer med oplysninger om aktiviteter gennem hele dagen.

- Den foregribende indsats i indskolingen er et tilbud til elever, der fagligt vil have fordel af en intensiv træning i en kortere periode i op til 10 uger. Det kan være i mindre grupper eller kan forekomme som individuel undervisning.
- Den foregribende indsats kan bruges i indskolingen, når man er opmærksom på og konstaterer begyndende problemer i fx læseindlæringen, men kan også benyttes til korte særligt tilrettelagte undervisningsforløb på mellemtrinnet eller i overbygningen.

Skolens specialforanstaltninger

Skolens målsætning for specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser

Vi har ikke noget specifikt formuleret hertil, men vi har et overordnet værdigrundlag, som jo gælder for de børn, vi har inkluderet på vores skole. I værdigrundlaget er der begreber som naturligvis mangfoldighed, som kan ramme meget godt ind i inklusionstanken. Et princip er, at vi ikke har delt skolen op i fx undervisning og fritid, men vi har delt vores skole op i en skole. Det er meget vigtigt med samarbejde mellem lærere og pædagoger – det skal betragtes som en helhed, at vi får den helhed i barnets dag uanset hvad. Der skal være sammenhæng i læringssituationerne, uanset hvilke behov de måtte være knyttet an til – om det er behov eller særlige behov (skoleleder).

Hvad er specialundervisning?

Skolen benytter ressourceundervisning frem for specialundervisning. På skolen og i kommunen er der et udtrykt ønske om stor inklusion. Skolelederen ser ressourceundervisning som en slags udvidet undervisningsdifferentiering (evt. en støtte fra en voksen, som styrer processen for barnet), som hensyntagen til børn, som har ganske særlige behov og dermed skal have en særlig tilrettelagt undervisning for, at man kan få en ganske særlig læringssituation for de pågældende børn.

Når vi støder på børn, der har det svært af en eller anden grund, eller en gruppe, der synes, det er svært at være her i en eller anden sammen-

hæng, så skal vi sætte os ned og have talt om det og fundet ud af, hvad vi gør – den specielle opmærksomhed er lærernes (ressourcelærerkoordinator).

Teamlærerne er enige i, at ressourceundervisningen er en teamopgave frem for en »støttelæreropgave«. De beskriver væsentligheden i, at alle lærere er bekendte med og aktivt deltagende i at få de børn med, som har brug for noget ekstra. De mener endvidere, at de har lettere ved at inkludere elever med adfærdsvanskeligheder, da timerne til dette arbejde kan benyttes ved behov. *Problemerne opstår netop i de sociale sammenhænge, når vi er i afdelingen, så timerne bliver lagt ind, hvor vi kan se, der er brug for det. Vi har timerne »liggende«, og så kan vi bruge dem, når der er behov* (teamlærer).

Ressourceundervisningen i de enkelte hjemområder kan fx organiseres således:

- En gruppe på 5 børn i et hjemområde er usikre læsere og lærerne vurderer, at eleverne kan have glæde af et læseløft. Læsevejlederen rådgiver lærerne i hjemområdet, og et læsehold etableres for disse elever over nogle måneder.
- Kurser: elever med specifikke vanskeligheder inden for et fag tilbydes kurser. Der udarbejdes en målsætning for kurset. Når forløbet afsluttes, evalueres det, og det vurderes, om kurset skal fortsætte, eleverne skal have et andet tilbud, eller om elevernes udvikling i perioden har været tilstrækkeligt.
- Børn kan også modtage enkeltundervisning. Timerne vil dog aldrig være fast skemalagt. Nogle afdelinger har fx »summetid« om morgenen mellem kl. 8-8.30, hvor eleverne kan møde ind, når det passer dem. I dette tidsrum kan der så laves en aftale med hjemmet om, at eleven møder kl. 8 og få en halv times koncentreret læseundervisning.

Organisering af specialundervisning og specialpædagogiske indsatser

Kommunen er ved at tænke en helt ny måde at lave ressourcefordelinger på. Tidligere var det den ledende skolepsykolog sammen med nogle eksperter, der afgjorde, hvor mange timer de enkelte børn på skolerne skulle tildeles. Fra skoleåret 07/08 bliver fordelingen af timer lagt ud i netværk. Et netværk består af tre forskellige skoler, hvor det bliver de tre skolele-

dere der til sammen skal vurdere, hvor mange timer den enkelte skole skal have tildelt til børn med særlige behov. Skolerne får ikke tildelt flere timer til ressourceundervisning, men det er kommunens ønske, at der kommer en større fleksibilitet og dermed en bedre udnyttelse af ressourcerne. Der er en forhåbning om større samarbejde mellem de tre skoler, således at kompetencerne mellem skolerne udnyttes bedre.

Fra børnehaveklasse til 3. klasse gives der kun forebyggende ressourceundervisning. Fra 4. klasse kan børn indstilles til egentlig ressourceundervisning.

Ressourceundervisningen varetages og struktureres som følgende:

1. De selvstyrende team fordeler selv de tildelte støtte- og ressourcetimer blandt lærerne i teamet. Ledelsen fordeler de centralt (PPR/kommunen) tildelte timer.
2. Hvert hjemområde har en repræsentant for ressourceundervisningen, som deltager i møder om ressourceundervisningen. Der afholdes trinmøder, som koordinatoren for trinnet har ansvaret for. På møderne drøftes nye sager, og hvad der i øvrigt er nyt i forhold til materialer, erfaringsudveksling m.m. Der afholdes møder 6 gange årligt.
3. Hvert trin, indskoling, mellemskolen og udskolingen, har en ressourceundervisningskoordinator, som har ansvaret for at følge ressourceundervisningen i de forskellige hjemområder. De tre koordinatorer holder regelmæssigt møder. Psykologen deltager ved behov. Ideen med koordinatorer på de enkelte trin er, at de skal yde råd og vejledning til lærerne i afdelingen, da skolen ikke har ressourcelærere, men at det er de enkelte lærere i temaet, som står for undervisningen.
4. Skolen har et ressourceteam, som har det overordnede ansvar for ressourceundervisningen. Teamet består af skoleledere, ressourceundervisningslederen og de tre trins ressourcekoordinatorer. Teamet holder møde seks gange årligt. Sundhedsteamet, talehørepædagogen, sundhedsplejersken og psykologen deltager efter ad hoc-princippet.

AKT-lærere: Er en ny funktion på skolen. Timerne er delt ud på tre lærere, som har taget de kurser, som kommunen tilbyder på området. AKT-lærernes timer bruges i indeværende skoleår til at udarbejde en profil på,

hvordan AKT arbejdet skal forløbe på skolen. AKT-lærernes rolle er derfor ikke defineret endnu, men det relationelle er i fokus specifikt i forhold til lærer-elev.

Læsevejleder: Er også en relativ ny funktion på skolen. Timerne læses af én lærer, som har taget kommunens uddannelse. Læsevejlederen er ikke en del af ressourceteamet, da funktionen ikke kun er rettet mod børn med særlige behov, men også til elever, der har brug for lidt ekstra opmærksomhed.

Vi skal væk fra at sondre så meget imellem, om det er et specielt barn. Vi vil gerne over til, at vi kan være en paraply. Vores ressourceportal skal være en mappe, der både rummer alle de her funktioner, men også rummer de ting som hun kan bidrage med omkring almindelig læselæring – det er jo ikke altid, at der er en specifik vanskelighed. Jeg kunne tænke mig, at ressourcecenteret var et center, hvorfra der gik ressourcer ud til børn, der havde særlige vidtgående vanskeligheder, men også til børn, der bare lige har brug for lidt ekstra opmærksomhed (ressourcelærerkoordinator).

It- og specialundervisning

Kommunen har et projekt om it-læring i gang, som er et forsøg på at integrere it og medier i alle dele af undervisningen på kommunens skoler. Kommunalbestyrelsen har bevilget 5 mio.kr. til projektet, og målet er, at eleverne skal kunne beherske it nu og i fremtiden.

I forbindelse med projektet har kommunen også fokus på it og ressourceundervisning. Kommunen har derfor købt hjemmelicenser til CDord5, således at eleverne kan benytte programmet hjemme såvel som i hjemområderne. It-rygsækken anvendes ikke så meget på skolen, da det er ledelsens opfattelse, at det er spild af ressourcer, da de fleste har computere hjemme. For at sikre, at alle lærere har kendskab til programmet, har der på pædagogisk Råd været afholdt en workshop for brugen af CDord5 organiseret af Dansk Center for Ordblinde.

Skolen råder over computere svarende til 3,8 elev pr. computer.

Ny lov om specialundervisning

Ledelsen mener, at den nye bekendtgørelse passer fint til den måde, de ønsker, at ressourceundervisningen skal tilrettelægges på. De føler, at det

giver rigtig god mening, at børn ikke skal tages ud af den almindelige undervisning, og at dette er let at tage højde for i den fleksible planlægning, som skolen praktiserer.

Samarbejdet mellem den almindelige undervisning og specialundervisningen

Individuelle handleplaner

Skolen har arbejdet med individuelle handleplaner for alle elever, siden den startede. Skolen har arbejdet en del med både portefolie og logbøger. Portefolie indgår i dagligdagen som et naturligt redskab for både elever, lærere og pædagoger og er endvidere et tilgængeligt materiale for forældrene. *Portefoliemappen er også en evalueringsform – måske er vi 7 skoler i én, men på sigt er det planen, at skolen efterhånden gør dette fælles* (teamlærer).

Skolen har en fast model for handleplaner, som bruges af alle lærere. Handleplanen beskriver både den faglige og sociale udvikling hos eleven. Handleplanen udfyldes i samarbejde med eleven. Handleplanerne placeres i sagsmapper, som er tilgængelige i hjemområderne og følger eleverne gennem skolen. Målet er, at handleplanerne skal vise elevernes progression gennem hele skolegangen. Handleplanerne danner udgangspunkt for skole-hjem-samtalerne.

Der skal udarbejdes en særskilt handleplan for alle børn, som modtager ressourceundervisning. Handleplanerne udfyldes i samarbejde med lærere, elever og forældre, og de sætter i fællesskab en målsætning for undervisningen.

Evaluering

I kommunens Skoleplan 2006 er det dominerende tema, hvordan skolerne evalueres, og hvordan den positive udvikling dokumenteres.

Skolen har i sin udviklingskontrakt for perioden 05/07 præciseret et særligt ønske om *at efterprøve kendte – samt udvikle nye – evalueringsmetoder i relation til rummelighed samt i relation til hensynet til den enkeltes udvikling og behov. Gør vi det vi siger, og virker det vi gør?*

I forhold til ressourceundervisningen skal der foretages en evaluering af den målsætning, som blev udarbejdet, inden undervisningen påbegynd-

tes. Forældre, elever og lærere arbejder sammen om denne evaluering. Evalueringen kan evt. suppleres med nye test.

Mål

Skolen er forpligtet til at følge de mål, der er bestemt om evaluering og prøvetagning i kommunen.

Det er skolens overordnede målsætning at inkludere alle børn, og det, der har afgørende betydning herfor, er ifølge ledelsen, at de har de faglige og pædagogiske evner, der gør dem i stand til at se, om nogle børn har brug for hjælp til at blive inkluderet. *Det giver mening, når vi siger, at det, som vi gerne vil med ressourcecentret, er det, som vi gerne vil med skolen* (skoleleder).

Inddragelse af den enkelte elev

Eleverne er inddraget både i udarbejdelsen af handleplaner, målsætninger og evalueringen af deres undervisningsforløb.

Inddragelse af familie

Skolen har et forældreintra. Al kommunikation mellem skole og hjem foregår her. Information kan sendes til et hjemområde, en klasse eller til et specifikt barn. I forbindelse med de større projekter sendes evalueringsskemaer også hjem via forældreintra. Forældrene har en meget aktiv rolle omkring børnenes undervisning.

Forældrene bliver udfordret så meget i, hvad deres syn på skole egentlig er, at hvis vi ikke har fortalt dem, hvad meningen er med et forløb, når vi kommer ud i en situation, hvor vi ikke har kommunikeret tydeligt nok, bliver det utrygt (skoleleder).

Evalueringskultur

Skolen har udarbejdet en handleplan for styrkelse af evalueringskulturen og til forbedring af evalueringsmetoder. Alle team har i forbindelse med årsevalueringen 05/06 skullet beskrive deres erfaringer med anvendte evalueringsværktøjer og dokumentationsmetoder. Disse er blevet samlet på skoleporten, således at alle team kan have glæde af hinandens erfaringer. Endvidere har teamene arbejdet med forskelligt evalueringsværktøj i

forhold til læseudvikling og læringsmiljøer, disse erfaringer samles også på skoleporten.

Samarbejde med forældrene/familierne/lokalsamfundet

Der skal udarbejdes en målsætning for og en evaluering af alle børn, der får tildelt en ekstra ressource. Målsætningsarbejdet og evalueringen af forløbet skal ske i samarbejde med forældrene, hvor der i fællesskab tages stilling til, hvordan forløbet er gået, og hvordan elevens udbytte af forløbet er. Ledelsen beskriver dette som essentielt for deres arbejde med eleverne, da forældrene forventes at spille en aktiv rolle omkring deres børns forløb. Forældrene er derfor inddraget helt centralt i processen både på et metodisk niveau, men også på et refleksionsniveau.

I de to årlige skoleprojekter, hvor hele skolen arbejder sammen om et projekt, inddrages forældrene altid i evalueringen af projektet. Alle projekter evalueres af elevgruppen.

PPR

PPR var indtil for to år siden forankret i skoleafdelingen i forvaltningen. PPR hører nu under en ny forvaltning: *Børn og forebyggelse*. Kommunen har skilt børn og unge og fritidsforvaltningen i to – *Børn og forebyggelses forvaltning* og *Skole og fritidsforvaltningen*. PPR er i en udviklingsproces, hvor de både skal finde en ny rolle i forhold til en ny forvaltning, men også i forhold til et helt nyt skolevæsen.

PPR er i gang med at udvikle nye samarbejdsformer med skolerne. Den koordinerende ressourcelærer samarbejder med PPR om at udvikle procedure for, hvilke behov skolen har i forhold til PPR, hvad PPRs rolle skal være på skolen, og hvordan PPR bedst bruger deres ressourcer på at støtte skolens arbejde.

Huspsykolog kontra PPR-konsulent

Skolen har tilknyttet et sundhedsteam bestående af psykolog, sundhedsplejerske og talepædagog. Sundhedsteamet har deres daglige gang på skolen. PPR har den holdning, at de gerne vil arbejde konsultativt. Psykologen har derfor åben rådgivning hver mandag eftermiddag, hvor lærere kan få råd og vejledning omkring »X elev«, klasser med vanskeligheder, sam-

arbejde m.m. Ideen er, at det er lærerne, der fremlægger en sag, og ud fra det fortalte giver psykologen supervision. Teamlærerne udtaler dog, at de savner, at psykologen har tid til at observere i undervisning og herefter yde supervision til lærerne.

Ventetid

Det er PPR's ønske, at de gerne vil involveres i elevsager, inden en reel indstilling foretages. Inden børn kan indstilles til PPR, skal skolen dokumentere skriftligt, hvilken indsats der er gjort i forhold til eleven. Forældre skriver også, hvordan de oplever sagen. PPR indkalder så til et »forebyggende møde«, hvor der aftales, hvordan der skal arbejdes videre i forhold til eleven. Dette evalueres efter en periode, har indsatsen ikke haft den ønskede effekt, kan eleven herefter indstilles til PPR.

Hvor lang ventetiden er, afhænger af, hvilken ressource der er behov for. Der kan være mellem tre og fem måneders ventetid på samtale med eller testning af psykologen.

PPR som sparringspartner og samarbejdspartner

Det er skolens oplevelse, at PPR tidligere fokuserede meget på det enkelte barns vanskelighed, men at der er ved at ske en tydelig forandring i PPRs arbejde omkring børn med vanskeligheder. Hvor PPR tidligere ønskede en redegørelse fra lærerne om barnets vanskeligheder, tages der nu udgangspunkt i elevens holdning til egen situation, og forældrene inddrages, og på baggrund af dette træffes der beslutninger.

Det har været væsentligt for skolens arbejde med de enkelte elevers kompetencer, at PPR har ændret fokus, da det har en afsmittende virkning på skolens arbejde, hvilket udgangspunkt der tages i forhold til eleverne, hvis ønsket om den rummelige og inkluderende skole skal opnås.

Vi skal se på barnets styrkesider for at se, hvordan vi kan støtte op, så er det problematisk, at man skal skrive en beskrivelse af, hvor forfærdeligt alting er – det er umuligt at arbejde med. Man vil helst ikke føle sig som et fjols – så sidder man og er vild opmærksom på barnets kompetencer, og så får man ingen ressourcer. Jeg opfatter virkelig, at de er meget indstillet på at ændre processen (skoleleder).

5.4 Mod en anerkendende kultur – fra fejlfinding til udviklingspotentialer

Indhold

Lokalmiljø 119
Skolens fokus på de specialpædagogiske indsatser 120
Skolens specialforanstaltninger 124
Samarbejdet mellem den almindelige undervisning og Specialundervisningen 126
PPR 128

Lokalmiljø

Kommunen har eksisteret siden 1. april 1970, hvor tre landkommuner blev sammenlagt som en del af en landsdækkende kommunalreform. Igennem de seneste 30 år har kommunen gennemgået en kolossal udvikling, hvor blandt andet indbyggerantallet er fordoblet og moderne boligområder skudt op. Ved struktur- og opgavereformen, der træder i kraft 1. januar 2007, forbliver kommunes grænser uændrede. Kommunen ligger 20 kilometer fra Københavns centrum. Kommunen havde pr. 1/1 2005 47.671 indbyggere og 13 folkeskoler med godt 6000 elever.

Skolen

Skolen har 625 elever og er afdelingsdelt i indskoling (0.-2. klasse), mellemtrinnet (3.-5. klasse) og udskoling (6.-9. klasse). Skolen er p.t. på 2½ spor, men vil i løbet af kort tid være tresporet. Til skolen er knyttet en taleklasserække fra 0.-6. klasse. Der er ca. 6 elever i hver taleklasse, som rummer elever med taleproblemer af forskelligartet karakter. Skolen har ca. 30 tosprogede elever. I skoleåret 2006/07 har skolen startet en indskolingsgruppe for de tosprogede elever.

Det overordnede mål for skolens virksomhedsplan er: *at skabe fagligt velfunderede, selvstændige, kreative og engagerede mennesker med et højt selvværd og respekt for andre.*

Skolen har truffet en række principbeslutninger i et forsøg på at realisere skolens overordnede mål bedst muligt:

- Eleverne skal have en oplevelse ved glæden af at gå i skole.
- Den anerkendende pædagogik skal være i fokus.
- Der skal tages udgangspunkt i den enkeltes elevs potentialer frem for vanskeligheder.
- Ledelsen har udviklingssamtaler med de enkelte ansatte, hvor der arbejdes ud fra anerkendende samtaler, således at der er en sammenhæng mellem skolens udviklingsprofil, hvor der arbejdes for at tage udgangspunkt i de enkelte elevers potentialer frem for vanskeligheder.
- Skolen arbejder endvidere med en fælles måde at løse konflikter på ud fra et anerkendende udgangspunkt.
- Lærere må ikke kun fungere som speciallærere, men skal også undervise i de almindelige klasser.

Man kan godt rende rundt og blive irriteret over en masse ting til dagligt – mange steder beskriver ledelsen og lærerne hverdagen med alt det, der ikke virker, hvis vi skal vende udviklingen, bliver vi nødt til at fokusere på det, der virker, det, vi er gode til, og det, der er godt (skoleleder).

Skolens fokus på de specialpædagogiske indsatser

Rummelighed

I år 2002 kom der flere projekter om rummelighed i gang i kommunen. Der er et stort fælles projekt i forvaltningen: Den rummelige folkeskole. Flere skoler arbejder med begrebet rummelighed ud fra undervisningsdifferentiering, fleksibilitet, lærerteam. PPR har gennem længere tid fokuseret på rummelighed i hele børneområdet. I 2004 startes et 3-årigt uddannelsesforløb for PPR, der sætter fokus på rummelighedsbegreber.

Skolelederen foretrækker begrebet inklusion frem for rummelighed: *Vi har valgt at tage den positive del af debatten og kalde det inklusion i stedet for, fordi rummelighed også handler om ressourcer. Rummelighed afføder ofte en diskussion af, hvad kan vi rumme og ikke rumme, hvor inklusion i højere grad handler om, hvad der skal til for, at det her barn kan udvikle sig, og det er jo noget med, hvad man har lagt i de her ord.*

Begrebet rummelighed anvendes dog fortsat af de adspurgte lærere.

Ressourcelærerne kan kun tilslutte sig idealet, men føler, at det er vanskeligt at tilgodese alle krav. Der skal være grænser for rummelighed – det skal ikke gå ud over andre elever. *Vi sidder p.t. og skal på lejrskole og skal have en pige med med muskelsvind, og det begrænser rigtig, rigtig meget – skal de andre elever lide, eller skal pigen se på, når de fx rapellerer?*

Ressourcelærerne nævner endvidere, at rummelighed også skal dække over de dygtige elever, de skal have flere udfordringer. *Jeg er også begyndt at tænke meget på dem, der er enormt dygtige, som vi heller ikke har plads til at rumme lige så godt, som man gør med den der middelgruppe. De dygtige sidder altså nogle gange og bliver ikke glemt – det kunne vi løse bedre.*

Faglærerne stiller spørgsmålet: *Er vi lærere eller socialrådgivere – hvis disse børn skal rummes, skal der slækkes på fagligheden.* Lærerne refererer her til elever med sociale emotionelle vanskeligheder, som de føler

fylder meget i klasserne. Lærerne mener, at rummelighed som udgangspunkt er godt nok, men at der til tider pålægges opgaver, som det ikke kan forventes, at de skal kunne magte. De føler, at der er et økonomisk aspekt tilknyttet – det kræver, at der ydes den nødvendige støtte til både lærere, elever og forældre, hvilket ikke altid tilgodeses. De mener endvidere, at det frie skolevalg også præger rummeligheden, forældre kan nu frit placere deres børn på de forskellige skoler i kommunen. Før samarbejdede skolerne om den bedste løsning for et barn med vanskeligheder, nu kender lærerne til eksempler på elever, der har flyttet skole op til flere gange i et skoleår, uden at der har været noget samarbejde mellem skolerne omkring elevens placering og skoleskift.

Det skal påpeges, at begrebet inklusion benyttes konsekvent i forhold til eleverne i taleklasserækken, da eleverne her søges inkluderet i de almindelige klasser, i det omfang de overhovedet formår – såvel fagligt som socialt. Hvor meget de enkelte elever inkluderes i den almindelige klasse, afhænger til dels også af, hvor indstillet lærerne i de almindelige klasser er på at imødekomme taleklasseeleven.

Sammenhængen mellem inklusion og specialundervisning

Skolen er i en proces, hvor det tidligere specialundervisningsteam er ved at blive omdannet til et ressourceteam. Ressourceteamet skal vejlede lærerne i at fokusere på elevernes ressourcer, og der skal arbejdes på at tænke mere nuanceret om den enkelte elevs vanskeligheder. Lærerne i klasserne forventes i langt højere grad at løse undervisningsopgaverne omkring den enkelte elev – eleven skal mødes med en mere kompenserende undervisning. *Målsætningen er, at man kan hjælpe børn bedst, der hvor de befinder sig, man gør det ikke ved at isolere dem og samle dem sammen med nogen, der har de samme problemer, som de selv har – det er den overordnede målsætning. De lærer alle af hinanden i klassen* (skolelederen).

Ifølge skolens hjemmeside skal lærerteamene:

1. Det er lærerteamets opgave at medtænke alle elever i klassen, når undervisningen planlægges. Udgangspunktet er, at undervisningen skal indrettes efter eleverne og ikke omvendt.

2. Lærerteamet skal ligeledes medtænke, hvordan klassens sociale trivsel håndteres. I den sammenhæng er det vigtigt at understrege, at adfærdskontakt og trivselsproblemer (AKT) for det meste er klassens problemstilling og ikke kun en enkelt elevs problem. Ofte hænger AKT-problemer sammen med undervisningssituationen.
3. Lærerteamet omkring klassen bør anskueliggøre, dokumentere eller beskrive indsatsen omkring eleverne

Ressourceteamet består af tre ressourcelærere, der kan supplere hinanden med hvert deres speciale, skoleledere og psykologen.

De tre ressourcelærere skal varetage følgende opgaver ifølge skolens hjemmeside:

- Læsevejleder:
  Det er læsevejlederens opgave at råde og vejlede lærerne om, hvordan de hjælper elever med læsevanskeligheder. Læsevejlederen tilrettelægger særlige undervisningsforløb for elever med særlige læsevanskeligheder med beskrivelse af status, handleplan og evalueringsplan. Læsevejlederen sikrer relevant information til forældre, lærere, skolebibliotek, skoleledelse m.fl.

  Læseprøver og evt. anden form for testning vedrørende læsning forestås af læsevejlederen.

- Kompenserende undervisning:
  Den hovedansvarlige for kompenserende undervisning råder og vejleder lærerne om, hvordan undervisningen tilrettelægges, så elever med indlæringsvanskeligheder rummes i den almindelige undervisning og så vidt muligt med deltagelse i samme emner og temaer som de øvrige elever i klassen. Den hovedansvarlige har overblik over materialer og hjælpemidler, som kan anvendes i den kompenserende undervisning og arbejder til stadighed for at udvide samlingen.

- AKT(OBS)-undervisning:
  Arbejdet med adfærds- kontakt- og trivselsproblemer varetages af en AKT-lærer. Opgaven er i dialog med forældre, elever, lærere, ledelse

og relevante fagpersoner at udarbejde handleplaner for elever med AKT-problemer. AKT-læreren sikrer relevant information til de involverede.

En af de tre koordinerer samarbejdet, så ressourcerne udnyttes bedst muligt.

Den ene ressourcelærer oplever det som vanskeligt i forhold til kollegaerne at ændre sin rolle fra speciallærer til ressourcelærer, som skal vejlede og rådgive kollegaer – det kan være svært at kombinere ens opfattelse af egen rolle til omverdenens forventninger. Læreren fra taleklasserækken føler ikke, det er svært at påtage sig »ekspertrollen«, men føler til gengæld, at det kan være vanskeligt at skabe plads til eleverne i de almindelige klasser: *Det er en balancegang mellem at inkludere og sige, vi inkluderer, og det skal der være plads til samtidig med, at eleverne* ***har*** *nogle særlige behov.*

De adspurgte faglærere forklarer, at ressourceteamet er det tidligere specialundervisningsteam, og teamet arbejder med elever med særlige behov både fagligt og socialt. Ændringerne i forhold til den støtte, som ressourcelærerne giver, nævnes ikke.

Tidlig og forebyggende indsats

Indskolingsgrupper:

I januar 2005 er der truffet politisk beslutning om, at kommunen opretter indskolingsgrupper fra skoleåret 2005/06. Skolen har oprettet en sådan indskolingsgruppe i skoleåret 2006/07. De tosprogede elever screenes i forbindelse med indskrivningen i skolen. De børn, som ikke har »et alderssvarende dansk«, indskrives i en indskolingsgruppe, som samtidig er en del af en almindelig klasse. Indskolingsgruppen kan bestå af op til 7 elever, som tilknyttes børnehaveklasserne. For forældrene til eleverne, der indskrives i en indskolingsgruppe, er det ikke et »tilbud«, men den skoleplacering forvaltningen anbefaler.

Kommunen har læsning som indsatsområde. Kommunen har besluttet, at elever på alle klassetrin skal testes i læsning en gang årligt – dette svarer til 10 timers undervisning om ugen. Kommunen giver et tilskud til testning, men ellers er det læsevejlederen, der foretager testningen. Det er de enkelte dansklærere, der retter læseprøverne. Skolen skal på baggrund af

årets læseresultater opstille mål og handleplaner for forbedring af elevens læsefærdigheder.

Skolen vil gerne indføre et intensivt læsetræningskursus (Reading Recovery) for indskolingsbørn i skoleåret 2006/07. Tilbudet gives til elever, der viser tegn på vanskeligheder i forhold til læseindlæringen. Én elev modtager en halv times eneundervisning dagligt i 20 uger.

Skolens specialforanstaltninger

Skolens målsætning for specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser

De grundlæggende principper for håndtering af elever med særligt behov er de tanker, der ligger i:

- Salamanca-erklæringen om respekt for alle børns udviklingsmuligheder
- Folkeskolelovens tanker om undervisningsdifferentiering
- Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning
- ….. kommunes principper i »Projekt dialog- og indstillingsprocedure« og den rummelige folkeskole.

Sammenfattende kan det siges, at hjælpen skal gives så tæt på elevernes nærmiljø som muligt. **Inklusionstanken** er det bærende princip. Der tages afsæt i **elevernes ressourcer,** og der fokuseres på **elevernes relationer** til andre børn og til voksne (citat fra skolens hjemmeside).

Det forventes, at der bliver arbejdet med problemstillingen, inden sagen indstilles til »Dialogudvalget« (se figur 5.1).

Hvad er specialundervisning?

Ledelsen fortæller, at begrebet specialundervisning er afskaffet på skolen.

Speciallærerne beskriver specialundervisning som en ekstra ressource, der tildeles elever med særlige behov enten fagligt eller socialt. Det påpeges dog, at skolen har en proces i gang, hvor alle skal lære at se særlige behov som værende relationsbaseret, frem for at se eleven som en, der skal laves om på.

Faglærerne beskriver også specialundervisning som en indsats overfor børn med særlige behov fagligt eller socialt. De påpeger dog også, at skolen taler meget om inklusion især i forhold til eleverne i taleklasserækken.

Hvad er specialpædagogiske indsatser?
Ifølge ledelsen anvendes begrebet specialpædagogiske indsatser ikke på skolen.

Ressourcelærerne opfatter begrebet specialpædagogiske indsatser mere fremadrettet, struktureret og positivt end specialundervisning, som de opfatter som et negativt ord. De nævner som eksempler:

- En klasse, der arbejder med relationer og får støtte af AKT-læreren
- Små hold på tværs af klassetrin
- En elevgruppe får ekstra timer fra en ressourcelærer til læsning

Faglærerne opfatter specialpædagogiske indsatser som værende mere gammeldags, hvor eleverne tages ud af klassen og får træning. De tænker det mest anvendt i forhold til elever med sociale vanskeligheder.

Organisering af specialundervisning og specialpædagogiske indsatser
Kommunen tildeler holdtimer til skolen efter hvor mange klasser skolen har og antallet af elever i klasserne. Skolen fordeler så selv timer til ressourcecentret herfra. Skolen har p.t. 36 timer om ugen til ressourcecentret, som er taget fra de tildelte holdtimer. Nogle bruges til AKT (10 timer), læsetræning og kompenserende undervisning (20 timer), og 6 timer er givet til en lærer til at lave kompenserende undervisning med it i de store klasser. Holdtimerne, som er fordelt på de enkelte klasser, er tænkt som en mulighed for at lave kurser på tværs af klasserne – dette er teknisk vanskeligt, da klasserne ikke har de samme fag på samme tidspunkt. De bliver derfor primært brugt i de enkelte klasser.

Det er en farlig tendens, som jeg er bange for, hele diskussionen om holdtimer går på, om vi er dygtige nok til, at de svage børn får gavn af dem eller det bliver til noget radiator-noget, og bliver det kun de børn, der råber op, der får opmærksomheden (speciallærer).

Ressourcelærerne forsøger at arbejde konsultativt, således at støtten til de enkelte elever primært gives i klassen, til lærerne m.m.

Skolen har i indeværende skoleår ikke nogle faste tilbud om kurser – i kommende skoleår overvejes det at indføre Reading Recovery – en elev modtager en halv times eneundervisning dagligt i 20 uger.

Kommunen har en kontaktlærerordning mellem de forskellige skoler (en fra hver skole, der mødes med kommunekonsulenten), hvor der udveksles erfaringer – dette er ikke kun inden for det specialpædagogiske arbejde.

It og specialundervisning

Skolen lægger vægt på, at eleverne bliver uddannet i og med brugen af computere. Information og kommunikation er en af vor tids største ressourcer til viden og vidensdeling.

- Antal elever pr. computer: 8
- Antal computere med netadgang: 75
- Antal lærere med pædagogisk it-kørekort: 8

Skolen har som målsætning at anskaffe flere computere. Det er skolens mål, at CDord5 (et program til oplæsning af tekster) skal findes på samtlige computere, og at skolen opnår at få en hjemmelicens, således at eleverne også kan benytte programmet hjemme. Speciallærerne fortæller begge, at de benytter computere i deres undervisning. *Det opleves som, at it vægtes højt i forhold til den almindelige undervisning, men ikke i forhold til specialundervisningen. Der er fx kun 1 lærer, der kan bruge CDord5, men alle lærere på skolen skal vist have et kursus på et tidspunkt* (faglærer).

Samarbejdet mellem den almindelige undervisning og specialundervisningen

Individuelle handleplaner

Skolen har arbejdet med individuelle handleplaner fra august 2005. Handleplanerne udarbejdes i fællesskab mellem ressourcelæreren og lærerne. Handleplanerne er en del af det indstillingsskema, som lærerne skriver til ressourceteamet på skolen. Eleverne inddrages ikke. Handleplanerne udarbejdes for samtlige elever med særlige behov, og skolen arbejder p.t. med at indføre handleplaner for samtlige elever på skolen. *Vi satte det i værk fra august, da vi ikke kunne acceptere, at vi ikke havde en eller anden plan for, hvad der skulle ske konkret – det arbejder vi på at opkvalificere* (skoleleder).

Evaluering

Elevernes forløb evalueres løbende undervejs i forløbet, hvor der afholdes møder mellem ressourcelæreren og lærerne. Ressourceteamet drøfter de forskellige elevers og klassers forløb – her besluttes det endvidere, om eleven skal afslutte eller fortsætte sit forløb. Der evalueres enten ved at tage test for at se, om der er sket en målbar forbedring, og ved ressourcelærerens, forældrenes og lærerteamets observationer af eleverne. Der er meget dialog omkring indsatsen, men ikke noget skriftligt materiale. *Det med at dokumentere indsatsen kan vi godt gøre bedre – apropos det her projekt, hvad er det der virker og ikke virker*…(speciallærer).

Eleverne med særlige behov inddrages ikke i evalueringen af forløbene. Ressourcelæreren sender et brev hjem til forældrene og orienterer om et kommende forløb. Der afholdes ikke et møde med ressourcelæreren, lærerne og forældrene, når forløbet afsluttes. Lærerne er ikke helt klar over, hvordan forældrene informeres, når forløbet afsluttes, da skolen er i en ny proces vedrørende børn med særlige behov.

Taleklassen: Alle elevers udvikling evalueres løbende skriftligt og de enkelte elevers mapper følger dem gennem hele skoleforløbet.

Mål

Der findes mapper med målsætninger (fastsatte trinmål) for det enkelte klassetrin i alle afdelingerne på skolen. Kommunen arbejder endvidere på at fastsætte trinmål, som lærerne løbende skal følge op på.

Evalueringskultur

Børne- og Kulturudvalget besluttede i september 2006 at tilvejebringe et faktuelt og objektivt grundlag for at diskutere de lokaler skoler. Kommunen har gennem et pilotprojekt på to af kommunens skoler udviklet et systematisk og sammenhængende evalueringskoncept, der nu skal bruges på kommunens skoler.

Ud fra en definition af, hvad kvalitet i skolen betyder for kommunen, har kommunen opstillet 60 politiske mål, som skolerne skal evaluere på baggrund af. Målene strækker sig fra, at 90% af eleverne som hovedregel skal være glade for at gå i skole, til at andelen af hurtige og sikre læsere skal være 5 procentpoint højere i kommunen end på landsplan. Der skal

både bruges spørgeskemaer, test, redegørelser fra skolen og analyser for at få et fuldt overblik over, om den enkelte skole lever op til målene. Kommunen har fokuseret bredt på folkeskolernes kvalitet og ikke kun set på skolernes faglige niveau, men også elevernes trivsel, lærernes arbejdsmiljø og de lovbestemte undervisningsmiljø-vurderinger.

Skolerne skal i skoleåret 2006/07 både arbejde med fælles kommunale evalueringer og interne undersøgelser og evalueringer.

Skolen har i skoleåret 2005/06 lavet interne evalueringer over læsning og en undervisningsmiljø-vurdering.

Samarbejde med forældrene/familierne/lokalsamfundet

Skolen har udarbejdet et tosiders oplæg, som findes på skolens hjemmeside, til, hvordan samarbejdet mellem hjem og skole kan foregå. Der kan læses om følgende overordnede punkter:

- Samarbejde på skoleplan
- Samarbejde på klasseplan
- Forældremødernes formål
- Skole-hjem-samtalernes formål
- Klasseforældrenes/SFO'ens forældreråds formål
- Forældrerådenes opgaver kan være
- Kontaktforældrenes opgave er

Den tidligere opfattelse af, at forældrene tog sig af opdragelse og lærerne af undervisning, er afløst af en forståelse af, at begge parter på hver sin måde har en opgave i begge sammenhænge (citat fra skolens hjemmeside).

PPR

Alle PPR-medarbejdere begyndte i foråret 2003 et uddannelsesforløb i relations- og ressourceorienteret tænkning. PPR tror på, at børn udvikler sig bedst gennem positive relationer til andre og ved, at man finder deres ressourcer. PPR ønsker at gå fra et mangelsyn til et ressourcesyn. Pædagogikken er en videreudvikling af Marte Meo (en løsningsorienteret metode, hvor vejledning og rådgivning tager udgangspunkt i de ressourcer, der i

forvejen er til stede hos personerne) og er yderst god til rådgivning og guidning af forældre, lærere, pædagoger og andre.

Det er en svær øvelse, for vi er oppe imod 100 års fejlfinding i folkeskolen og samfundet. Vi er ved at vende denne fejlfindingskultur – det er en spændende proces (skoleleder).

Hus-psykolog kontra PPR-konsulent

PPR prøver at omfordele ressourcer, så arbejdet kan blive mere konsultativt og forebyggende eller foregribende. PPR valgte derfor at se på indstillingerne til PPR. Indstillingerne steg og steg, og PPR-medarbejderne havde svært ved at følge med, tanken opstod, om det var muligt at gøre noget, inden vi fik indstillingerne, så de kunne begrænses. Skolerne har fortsat en fast psykolog tilknyttet skolen.

Det har været vanskeligt for lærerne at vende sig til den nye arbejdsform, da de har været vant til at kunne bede om psykologhjælp, og så har de fået det (skoleleder).

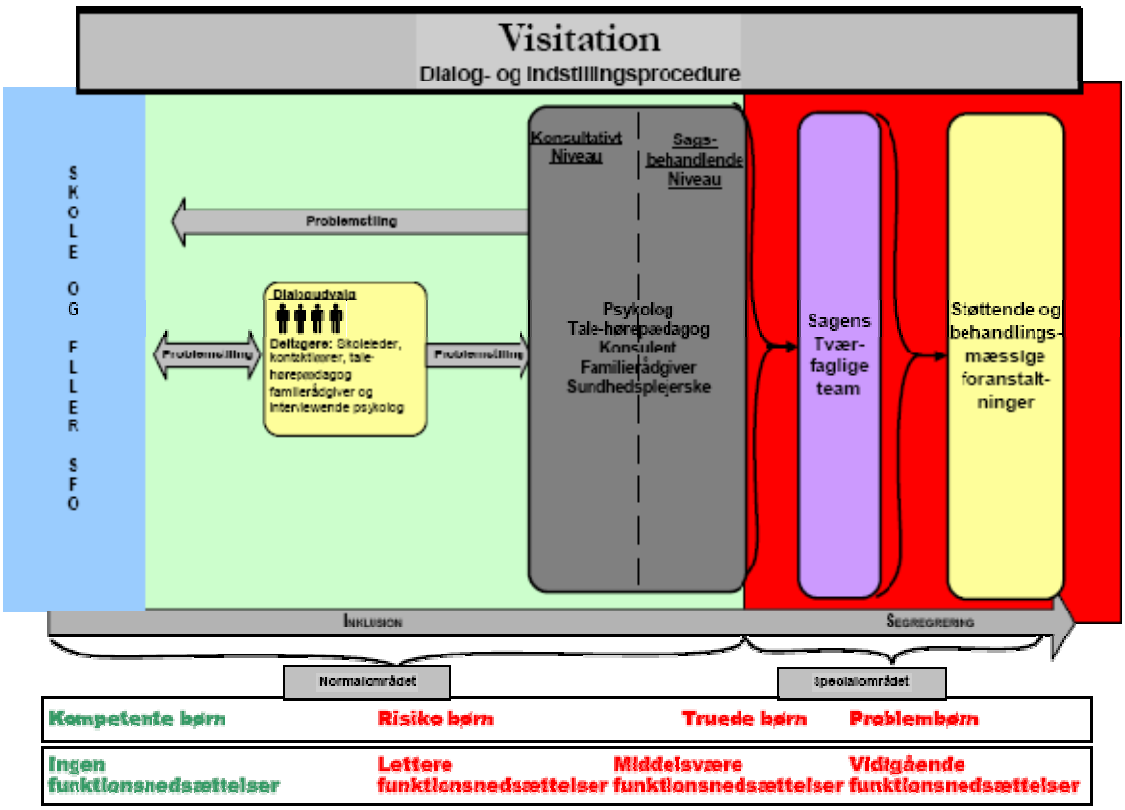
Ventetid

PPR tog udgangspunkt i forvaltningens rummeligheds debat og i Salamanca-erklæringen, at alle børn skal have lige muligheder for uddannelse. »Børn med særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn«.....»Almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle«. Samtidig har PPR og andre i kommunen et ønske om, at servicen blev mere ensartet. Der blev dannet en ny Dialog- og Indstillingsprocedure på skoleområdet – dialogudvalget (se figur 5.1). Dialogudvalget er tværfagligt og består af skoleleder, speciallærer, psykolog, talehørepædagog og familierådgiver. To skoler arbejder sammen om et dialogudvalg. Tidligere var det den enkelte lærer eller pædagog, der i samarbejde med forældrene indstillede børn til PPR, men nu er proceduren, at alle sager først drøftes i dialogudvalget, inden en evt. indstilling til PPR udarbejdes. Dialogudvalget mødes hver 14. dag, og lærere og pædagoger kan henvende sig og

drøfte problemstillinger omkring klasser/grupper eller omkring enkelte børn, som er kommet i vanskeligheder. Læreren/pædagogen får en tværfaglig drøftelse af problemstillingen og handlemuligheder. Modellen har betydet færre indstillinger, hvilket har forkortet ventetiden. *Processen er hurtigere end tidligere, da man før skulle koordinere kalendere, nu er der møde hver 14. dag* (faglærer).

PPR som sparringspartner og samarbejdspartner

Figur 5.1 Kommunens nye visitationsprocedure



I starten opfattede vi det som noget rod, der var meget, der skulle skrives, inden man kom derop. Det var vanskeligt at fortælle om et barn foran så mange – det var lidt som en eksamenssituation. Nu har vi erfaret, at processen er effektiv, og lærerne kan få hjælp her og nu (speciallærer).

5.5 En skole med fokus på individualitet og fællesskab i et helhedsorienteret perspektiv

Indhold

Skolen i lokalmiljøet 132
Skolens værdigrundlag 132
Skolens organisation 133
Skolens fokus på udvikling 135
Skolens fokus på inklusion 136
Skolens tidlige og forebyggende indsats 137
Skolens specialforanstaltninger 139
PPR som kommunal samarbejdspartner 144

Skolen i lokalmiljøet

Skolen ligger i en meget lille provinsby i det sydlige Danmark, men har bragt sig selv på det skolehistoriske danmarkskort ved at omdanne sig til en fællesinstitution for børn i alderen 0 til 14 år. Fællesinstitutionen ligger tæt ved den lokale sportsplads – som den yderste bastion i et lille villakvarter med helt almindelige huse bygget i 40'erne, 50'erne og 60'erne kun omkranset af landbrugs-, eng- og mosearealer.

Fællesinstitutionen består af 3 bygninger. Den oprindelige skolebygning, som er fra skolens start i 1954, og en træbygning fra 1996 samt en ny tilbygning fra 2001. Disse tre bygninger forbindes i dag af en glasgang, Walk of Fame, hvor alle børnene har malet deres helt egen flise. Alle disse »børne-visitkort« danner tilsammen gulvet i glasgangen.

Fællesinstitutionen er et udviklingsprojekt, hvor kommunen har fået dispensation af både Undervisningsministeriet og Socialministeriet til at drive skole og daginstitution med en fælles ledelse. En af de væsentligste intentioner bag projektet har været at forsøge at opnå større helhed i børnenes hverdag gennem mere glidende og lettere overgang fra dagplejen til børnehaven, fra børnehaven til skolen og fra indskolingen til mellemtrinnet, gennem et tæt og tværfagligt samarbejde. Arbejdet understøttes af implementering af læreplaner i dagplejen, i Børnehuset og i Fritidshuset. Ud over disse klare målsætninger har Fællesinstitutionen også haft en funktion i forhold til at bibeholde og bevare institutionstilbudet, både pasningstilbudet og skoletilbudet for de 0-14-årige, i lokalsamfundet. Blandt lokalbefolkningens borgere er der blandt andet derfor en meget stor interesse for at følge Fællesinstitutionens liv, ligesom lokalbefolkningen og lokalmiljøets foreninger er flittige brugere af institutionens lokaler.

Skolens værdigrundlag

Grundfilosofien i Fællesinstitutionen er, at både det faglige og det sociale arbejde prioriteres højt på alle niveauer i organisationen således, at Fællesinstitutionen både er et udviklende lærested og et udviklende værested for børn, elever og personale. I Fællesinstitutionen lægges der overordnet stor vægt på, at det enkelte barn får tid, rum og muligheder for at udvikle sig optimalt.

I Fællesinstitutionen er der løbende intern og ekstern evaluering af det faglige og det sociale miljø. En evalueringskultur, som også afspejles i det tætte samarbejde mellem ledelsen og personalet i Fællesinstitutionen. Ifølge personalet er det med til at sikre arbejdsmæssig trivsel og udvikling samt en udfordrende og konstruktiv mødestruktur og kultur i Fællesinstitutionen.

Derudover er arbejdet i Fællesinstitutionen baseret på et nært samarbejde med forældrekredsen for at udvikle stedet i dialog med forældrene.

Forældrene er ikke længere den betingelsesløse opbakning til skolen, som de var for 20 år siden. Nu skal vi gøre os fortjente til at få deres opbakning. Og dermed kommer vi allerlængst ved at lave fælles fodslag (lærer).

Fællesinstitutionens virksomhedsplan repræsenterer ovenstående og er udarbejdet i et samarbejde mellem personale, ledelsesteamet og fællesbestyrelsen på baggrund af de visioner, mål og resultatkrav, som kommunalbestyrelsen har besluttet, samt de mål og visioner, som personalet, ledelsen og bestyrelsen har for Fællesinstitution. Desuden er bestyrelsens principper, mål og handleplaner for Fællesinstitution medinddraget i udarbejdelsen.

Skolens organisation

Ledelsen i Fællesinstitutionen består af en fællesleder for hele Fællesinstitutionen, en afdelingsleder for Skolehuset og en afdelingsleder for Børnehuset, 8 lærere, 4 pædagoger, 2 skolepædagoger, 3 pædagogmedhjælpere, 1 børnehaveklasseleder, 8 dagplejere, 1 administrativ medarbejder og 1 teknisk serviceleder. Ud over at være en fællesinstitution med både børnehave og skole så er Skolehuset også en helhedsskole, hvor skoledagene i indskolingen er forlænget 4 dage om ugen til kl. 13.20 og planlagt således, at der veksles mellem leg og læring. Planlægningen omkring indholdet af skoledagen sker i et formaliseret samarbejde mellem de lærere, skolepædagoger og børnehaveklasselærer, der har timer i indskolingen.

I Skolehuset går der fra 0. til 7. klasse ca. 90 elever. I Børnehuset for de 3-6-årige er der ca. 44 børn, i Fritidshuset for de 6-10-årige er der ca. 40 børn, og i dagplejen for de 0 til 3-årige er der ca. 30 børn. Personalet i Skolehuset er organiseres i 2 selvstyrende team. Et indskolingsteam, der dæk-

ker undervisningen fra 0.-3. klasse, og et udskolingsteam, der dækker undervisningen fra 4.-7. klasse. Der eksisterer ikke et decideret team for specialundervisning, men specialundervisningen varetages af tre lærere og koordineres af afdelingslederen for skolehuset. Generelt er lærerne ud over deres klasseteam kun med i enten indskolings- eller udskolingsteamet, så at de kan fordybe sig i teamets arbejde og anvende deres ressourcer koncentreret i et team frem for i to team. *Det der med at være på halv kraft to steder er frustrerende for lærerne. De sidste lærere skulle lige prøve på egen krop hvor godt det var, og nu er alle indforstået med at man kun er tilknyttet et team* (fællesslederen).

Teamarbejdet foregår som selvstyrende processer, og principperne for dette arbejde bygger på høj grad af uddelegering af opgaver fra den administrative og pædagogiske ledelse. Opgavefordelingen bygger således på en flad struktur, med en stærk, synlig og handlekraftig leder, som giver muligheder for og stiller forventninger til, at den enkelte medarbejder og teamet udvikler, udfører og færdiggør opgaverne. I Fællesinstitutionen står kollegerne, teamet og ledelsen dog altid tid til rådighed med sparring både fagligt og personligt. På teammøder gennemarbejdes den enkelte elevs trivsel herunder elevens sociale og faglige udvikling. Konkret udmønter teamets arbejde sig i, at der ved skole-hjem-samtalerne laves aftaler mellem eleven, forældrene samt læreren om mål og betingelser for målopfyldelse; – i Børnehuset laves der tilsvarende aftaler. *Det er meget forskelligt, hvad de forskellige team tager sig af. Klasseteamet er dog særligt det forum, hvor de enkelte elever drøftes – selv om man også i indskolings- og i udskolingsteamet kan drøfte enkeltelever* (specialundervisningslærer).

I Fællesinstitutionen er der altid to klasselærere til en klasse. Klasselærerens opgave er at koordinere arbejdet vedrørende klassen som helhed samt arbejdet med de enkelte elever. *Fordelen ved, at der er to klasselærere, er, at man aldrig føler, at man trænger sig på – man kan altid lige komme og drøfte en elev. Det er rigtig godt* (lærer).

Fællesinstitutionen er karakteriseret ved at være en organisation, der i meget stor grad bygger på at praktisere reel ligeværdighed blandt voksne og børn, blandt professionelle og familier samt indbyrdes mellem de forskellige professionelle. *Alle bliver klædt på til det arbejde, der foregår her på skolen. Vores sekretær, vores pedel og vores fleksjobber er også med til*

fællesinstitutionens *pædagogiske dage. De både deltager og bidrager, og det er dejligt* (fællesslederen).

Skolens fokus på udvikling

Skoleudvikling og nytænkning, dynamik og innovation præger en stor del af arbejdet på alle niveauer i organisationen, Fællesinstitutionen. Ud over at betragte skoleudvikling som en nødvendighed for at varetage en tidssvarende og kvalitetsorienteret undervisningen af børnene, så betragtes udvikling også som en nødvendighed i en tid, hvor store forandringer i form af en gennemgribende strukturreform præger det kommunale landskab.

Det handler da hele tiden om herude at kæmpe for sin eksistensberettigelse og en synlighed. Vi bliver nødt til at skabe gode resultater. Og vi er nok endnu mere opmærksomme på at skabe resultater, end de store skoler i kommune er det. Vi er nødt til at have bolde i luften hele tiden, så lokalbefolkningen, lokalpolitikkerne og kommunen ved, at vi er her (fællesslederen).

Behovet for at opsøge nye udfordringer på andre skoler har ikke været der, for der sker bare så meget her på stedet (lærer).

Holdningen i Fællesinstitutionen er, at nye projekter, som er i tråd med eksisterende udviklingsprojekter, kan være med til at understøtte den udvikling, man i forvejen er i gang med. Personalet indrømmer dog gerne, at det ved første øjekast kan virke uoverskueligt at skulle gå i gang med nye udviklingsprojekter, inden man er færdig med at implementere eksisterende udviklingsprojekter. Men der kan også opstår uventet synergieffekt mellem gamle og nye tiltag.

Yderligere udvikling kan godt implementeres i den udvikling, man er i gang med, og det kan så være med til at styrke det, man alligevel er i gang med (fællesslederen).

Generelt arbejdes der i Fællesinstitutionen med udviklingstiltag, der er i tråd med kommunens fokusområder i forhold til skoleudvikling. Udviklingstiltagene betyder, at lærerne er involveret i og gives mulighed for at skabe en fælles referenceramme, hvilket både skaber systematik og struktur i det pædagogiske arbejde.

Det kræver noget af lærerne, det er et kæmpe arbejde. Det er lettere at finde ressourcerne, hvis man ved, at dette er det, vi satser på (specialundervisningslærer).

Skolens fokus på inklusion

I Fællesinstitutionen har man en ambition om at være en rummelig institution, og man accepterer i videst mulig omfang forskelligheder af både personlige, sociale og faglige karakterer. *Vi synes, at vi har en øget rummelighed, og det er da også tilbagemeldingen fra vores kommunale læsekonsulent, at vi er den mest rummelig skole i kommunen, og det er da dejligt at vide* (fællesledere).

Der gøres således meget for at rumme elever i nærmiljøet, også elever, der vil kunne karakteriseres som fx specialklasseelever. Dette lader sig blandt andet gøre på grund af holdningen til og ønsket om en rummelig institution, arbejdet med Multiple Intelligenser (Howard Gardner) og individuelle læringsstile samt det faktum, at skolen har meget lavere klassekvotienter. Den mindste klasse har tre elever. *Vi strækker os langt – der er meget få elever fra vores skoledistrikt, der er sendt andre steder hen. Ikke fordi vi ikke har meget svage elever. Vi forsøger at få dem sendt på passende efterskoler, hvor de kan rummes efter 7. klasse* (specialundervisningslærer).

Det opleves, at arbejdet med Multiple Intelligenser (MI) øger rummeligheden, fordi man gennem denne teoretiske referenceramme får sat fokus på, at børn lærer i forskellige tempi og på forskellige måder. I Fællesinstitutionen oplever man, at man får udvidet sit normalitetsbegreb gennem arbejdet med MI. Styrede pædagogiske aktiviteter er derfor ofte udarbejdet på baggrund af den viden samt erfaringer og den fælles teoretiske referenceramme, som findes i Fællesinstitutionen, og som hjælper med at kvalifice de observationer, de professionelle gør over de færdigheder, børnene skal have underbygget.

Arbejdet med AKT-funktionen har også givet Fællesinstitutionen mulighed for at skabe en mere rummelig institution, fordi de kan fungere som konsulenter i forhold til kolleger og som ressourcepersoner i forhold til børn, der i perioder har brug for ekstra opmærksomhed. *AKT-læreren kan komme ind i klassen og lave iagttagelser – for det kan jo lige så godt være,*

at det har noget med os at gøre, frem for at det er eleven, der er noget galt med (lærer).

Et andet vigtigt aspekt i forbindelse med at skabe en rummelig institution er at give forældre og elever en høj grad af mulighed for at præge institutionens udvikling og dagligdag. Personalet er derfor lydhør over for forældrenes ønsker og ideer til at videreudvikle institutionen. Også eleverne er hele tiden med til at præge dagligdagen i de enkelte klasser.

Hvis vi har lagt en forkert strategi, og så er det bare om igen – det kan nemlig ikke nytte noget at sige om forældrene, at de bare valgte at melde sig helt ud – og så kan vi ikke gøre noget ved det, og det er ikke vores ansvar (lærer).

Bestræbelserne på at skabe gensidig respekt betyder ifølge en lærer også at:

Vi er blevet bedre til at sige fra over for børnene og ringer til forældrene, hvis de skal komme og hente deres børn – fælles ansvar. Så fandt børnene og forældrene ud af, at det ikke skulle ske igen. Vi har et godt forældresamarbejde, og det ved børnene også godt. Vi aftaler, hvad reglerne skal være (specialundervisningslærer).

I dette eksempel ligger der også den holdning, at bestræbelserne på at være en rummelig og inkluderende institution ikke må være på bekostning af den enkeltes eller af de andre børns, elevers eller personalets trivsel og udbytte af dagligdagen både fagligt og socialt. Rummeligheden ophører, når et barn med særlige behov ikke får udbytte af institutionens sociale og faglige liv.

Skolens tidlige og forebyggende indsats

I Fællesinstitutionen lægger man vægt på det brede tværfaglige samarbejde i den tidlige og forebyggende indsats for og omkring børn med særlige behov. Der skal sættes tidligt ind med den rette hjælp, mens problemerne endnu er relativ små og derfor overskuelige. *Hvis du ikke har dit dansk på plads – så går det ikke. Det er som regel de samme elever, der har problemer i engelsk og i dansk* (specialundervisningslærer). Man mener, at den tidlige indsats både har stor betydning for effekten af specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser og for elevernes generelle udbytte af undervisningen. Også fra kommunens side er der fokus på at

anvende ressourcer til forebyggende initiativer i nærmiljøet dvs. i dagtilbud, i skoler, i fritidslivet og i familierne for at undgå udskillelse til specialklasser, anbringelser eller lignende.

Fra børnehaveklassen til og med tredje klasse undersøger man, om der er nogle elever, der ikke fungerer så godt, om der er nogle, der ikke er så gode til lydene og til at stave. Ud fra denne viden prøve man herefter at danne nogle små hold fra 2. klassetrin med elever, som får intensiv undervisning uden for klassen.

En stor del af det forebyggende arbejde handler også om at have fokus på at lette børnenes overgange mellem de forskellige miljøer i Fællesinstitutionen. *Vi kan bruge nogle faglige ting såsom læsekurser til at arbejde med overgangsproblematikker, fordi kurset bliver sammensat af elever fra forskellige klasser og årgange. Sidegevindsten er, at børnene i 3. klasse netop får venskaber i 4. klassen ved at arbejde sammen på denne måde* (specialundervisningslærer).

Den tidlige og forebyggende indsats glæder ikke kun livet i skolen, men også børnenes og familiernes generelle trivsel og udvikling. I sådanne sager udarbejdes der handleplaner i et samarbejde mellem de relevante parter, fx skolen, PPR, sagsbehandlere, hjemmehosser etc. I forhold til børnenes generelle trivsel er personalet også opmærksomme på at skabe sociale relationer til de børn og rundt om de børn, der af den ene eller anden grund opfattes som anderledes af de andre børn. Der foregår således en stor koordination omkring det forebyggende arbejde på tværs af forskellige kommunale enheder og på tværs af afdelingerne i Fællesinstitutionen i forhold til alle børn og unge fra 0 til 14 år. Via det store lokalkendskab til det lille lokalsamfunds borgere er man i Fællesinstitutionen opmærksomme på de enkelte individers trivsel og udvikling – også efter de har forladt Fællesinstitutionen, hvilket kan resultere i opfølgning med kommunens ungdomsvejleder. *Vi kender alle problemfamilierne, der er i området* (specialundervisningslærer). *Som klasselærere har man et meget nært samarbejde med forældrene. Vi har til tider forældre, vi mødes med hver 3. uge. Det kunne være i forbindelse med læsetræning, hvis familierne lige skal have et lille skub. Eller hvis der har været bøvl med ikke at få lavet lektierne. Eller sociale omstændigheder, hvor der er noget, der koger over* (lærer).

Den tidlige og forebyggende indsats er også i nogen grad bundet til mængden af ressourcer, der er til rådighed. I forhold til skolerne bliver ressourcerne til det forebyggende arbejde tildelt efter børne- og elevtallet, og for Fællesinstitutionen betyder det i øjeblikket, at der ikke er mange ressourcer til det forebyggende arbejde i Skolehuset, fordi man p.t. har en del elever, som er meget støttekrævende. De kommunalt tilførte ressourcer til specialundervisningen svarer således ofte ikke til det oplevede behov på skolen. Men hvis der er ressourcer til det, så har den forebyggende specialundervisning karakterer af læsevejlederordning i indskolingen og læsekurser.

Skolens specialforanstaltninger

Fællesinstitutionen er en lille skole med meget lave klassekvotienter, men også her finder man børn og elever, der har behov for enten specialundervisning eller andre specialpædagogiske tiltag. Nogle af problematikkerne skyldes, at Fællesinstitutionen ligger i et lokalområde, der ligesom så mange andre udkantskommuner bærer præg af en stigende affolkning, mangel på arbejdspladser og billige boliger, som er med til at tiltrække familier, der lider under dårlig økonomi og sociale problemer.

Der bor mange familier med dårlig socialbaggrund. Vi har nogle gange tænkt på, hvordan de dog finder helt herover. Vi bliver nødt til at rive de der faldefærdige rønner ned (specialundervisningslærer).

Når man som udefrakommende besøger skolen for at undersøge dens praksis i forhold til specialundervisning og specialpædagogiske indsatser, så er det karakteristisk, at skolens generelle organisering og praksis hænger uløseligt sammen med organiseringen og praktiseringen af de særlige indsatser. De generelle og gennemgribende udviklingstiltag, som omhandler hele Fællesinstitutionen, kan derfor betragtes som udviklingstiltag inden for det specialpædagogiske område, fordi man gennem det generelle arbejde med både MI og Trin for Trin arbejder for at øge rummeligheden for både børn og voksne.

Målsætning

Målsætningen for specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser i Fællesinstitutionen er ikke nedfældet på skrift. Grundfilosofien er

dog, at indsatserne skal være fleksible, kortvarige og effektive, hvilket betyder, at de kan iværksættes med kort varsel. *Hvis der opstår et akut behov for fx hjemmeundervisning, så må vi løse det problem – og det gør vi så. For mig har det betydning, at forretningsgangene ikke er så lange. Når jeg får en idé, så kan jeg rent faktisk få svar, inden jeg går hjem – om jeg må sætte det i værk eller ej. Det betyder meget for mig at kunne komme til at handle, mens det stadig er aktuelt* (lærer).

Derudover lægges der som tidligere nævnt stor vægt på den forebyggende indsats både i forhold til faglige og sociale problematikker.

Lige så snart vi kan se, at et barn har brug for lige at få repeteret noget af det faglige stof dvs. lidt ekstra støtte, så laver vi et kort kursus, og barnet får så et kort kursus for så at komme med i klassen igen (specialundervisningskoordinator).

Samarbejdet omkring en særlig indsats mellem skole og hjem prioriteres højt med henblik på at fastholde og øge forståelsen af det fælles ansvar for elevens udvikling. Hvis tiltagene er mere omfattende og af længere varighed, så drøftes og kortlægges familiens, barnets samt skolens behov, og herefter drøftes det med familien og barnet, hvilke ressourcer man har, og hvilke der er nødvendige for at iværksætte en passende indsats. Skolen, familien og barnet indgår derudover en aftale om fordeling af ansvar og opgaver i forhold til den tiltænkte indsats eller de tiltænkte foranstaltninger. I forbindelse med skole-hjem-samtaler laves der bindende skriftlige aftaler mellem skolen, eleven og hjemmet.

Vi stiller krav til forældrene og er tydelige – det ville vi ikke have gjort for 5 år siden – for ellers kan udvikling bare ikke ske for deres børn. Professionalismen er i højsæde, og det finder forældrene tryghed i og de er villige til at tage debatten i stedet for at sige, sådan vil jeg have det punktum. Vi er villige til at tage en beslutning, og så tager vi en beslutning (lærer).

Dette grundlæggende arbejde skaber tryghed for alle parter også for de øvrige børn og deres forældre. Der finder derfor jævnligt en dialog sted om den enkelte elevs udvikling i forbindelse med iværksættelse af særlige indsatser. Det har betydning for lærerens virksomhed og praksis, at forældrene bakker op om den indsats, skolen iværksætter. Det gælder både forældrene til den elev, der modtager specialundervisning eller anden special-

pædagogisk indsats og for klassens øvrige forældre. *Man skaber tryghed ved at fortælle forældrene, at det er velovervejet, når en dreng sidder fx bag skabet – det er ikke et udtryk for, hvor skal vi dog gøre af ham/problemet.* (lærer).

Organisering og karakteristik

Skolens specialforanstaltninger kan opdeles i to kategorier i hhv. specialundervisning og i andre specialpædagogiske indsatser, hvor specialundervisning refererer til en indsats i forhold til elevens faglige niveau, mens specialpædagogiske indsatser refererer til en indsats i forhold til elevens sociale og personlige trivsel. Der er dog oftest en sammenhæng mellem elevens faglige og sociale samt personlige trivsel og derfor også mellem de to indsatsformer. Hvis disse foranstaltninger ikke er tilstrækkelige, så kan elever henvises og visiteres til mere vidtgående specialundervisning på kommunens hovedskole eller på andre specialinstitutioner.

For nogle elever er korte intensive faglige kurser nogle få gange i deres skoleforløb tilstrækkeligt. For andre børn er det nødvendigt med mere omfattende og vedvarende foranstaltninger i forhold til at give dem et rimeligt fagligt udbytte af folkeskolen. Som hovedregel gælder det dog, for alle børnene i Fællesinstitutionen, at de ikke tages ud af klassen i længere tid. *Vi giver et kort intensivt kursus til en eller helst flere elever i stedet for en time gennem hele året – for det giver ikke en pind. Så snart man ser et behov, er der mulighed for, at man kan gøre noget. Fordi vi har så stor en fleksibilitet i de ekstraressourcer, der er på skolen. Også selv om der ikke er tilstrækkelig med ressourcer* (specialundervisningskoordinator).

Elevernes undervisning i klassen afbrydes derfor ikke unødigt pga. ekstraundervisning – hvilket er helt i overensstemmelse med den gældende lovgivning på området. Hvis man laver et hurtigt intensivt forløb i fx lydtræning for et barn, så er det ikke nødvendigt med en handleplan. For lidt længerevarende kurser eller lidt større problematikker fx i forbindelse med store faglige problemer med læsning eller matematik eller omfattende problematikker i forbindelse med adfærd, kontakt og trivsel, så laves der handleplaner. *Vi har ikke handlingsplaner, der strækker sig over længere end 3 måneder. Eleverne er med til at lave disse handlingsplaner i den udstrækning de kan. I en konkret sag med en ny dreng, en tilflytter, blev det*

nødvendigt med en handlingsplan for at få ham integreret og for at få ham til at falde til, og det fortalte lærerne ham. Konkret betød det, at han skulle gøre nogle bestemte ting for at være her, og det sjove var, at drengen gjorde det. Han tog imod hjælpen, og vi skulle ikke løbe rundt for at sørge for, at han gjorde det. Og så begyndte det lige så stille at hjælpe – så det var en succeshistorie (lærer).

Der er også en stor grad af uformelt samarbejde, hvor støttelæreren er med eleven både uden for klassen og inde i klassen, og personen kan derfor bygge bro mellem de to forskellige pædagogiske situationer. *Det giver sig selv, det kan slet ikke undgås. Hvis man kun tager en elev ud et kvarter for herefter at følge med eleven inde i klassen igen, så er man jo hele tiden tæt på hinanden og ved, hvad der foregår det ene og det andet sted* (lærer).

Specialundervisning

Helt specifikt så adskiller specialundervisningen sig fra den almindelige undervisning ved, at der kun undervises enkelte elever ad gangen enten i eller uden for klassen, så vidt muligt mens klassen har det pågældende fag. Konkret tilbydes elever med alvorlige læsevanskeligheder et eller flere læsekurser i løbet af deres skoletid. Kurset består af 10 timers intensiv læsetræning pr. uge i ca. 12 uger, hvorefter eleven vender tilbage til den daglige undervisning. I forbindelse med disse kurser har det betydning for elevernes motivation og involvering, at de kender de faglige mål, der stræbes efter. Man har derfor den holdning i Fællesinstitutionen, at det er lærerens pligt at gøre den abstrakte læringssituation så konkret som mulig ved at opstille overskuelige delmål, for hele tiden at understøtte elevens nye initiativer i forhold til nye mål og sætte fokus på nye områder.

Vi stiller klare mål efter de samtaler, vi har med børnene og deres forældre. Hver gang vi har haft et emne eller et forløb, så laver vi før- og efter-test – så børnene selv kan se, hov, der fik jeg da det med, og der fandt jeg ud af det. Det hjælper på elevernes selvværd, for de føler, at nu har de selv været med til at finde ud af det – de bliver inddraget i evalueringen, så de selv kan se, hvor de ligger – og det motiverer dem (specialundervisningslærer).

Børnene skal bare have at vide, hvad vi forventer af dem. Det der med at være tydelige voksne – det er noget, vi taler meget om her, og hvor vigtigt det er (lærer).

I Fællesinstitutionen oplever man således, at det er væsentligt, at eleverne deltager i planlægningen af nye mål, men også at det er væsentligt, at eleven deltager i evalueringen af de anstrengelser, han eller hun allerede har investeret i opfyldelsen af mål. Ved at evaluere både indsatsen og de resultater, der er opnået, hjælper læreren eleven med at sætte fokus på, at eleven rent faktisk er blevet bedre og har fået flere kompetencer inden for et bestemt område. Lærerne oplever, at dette giver eleven motivation og energi til at fortsætte med nye opgaver.

Vi fokuserer på det, de kan – en positiv tilgang til læring – men vi lægger heller ikke skjul på, at man også skal arbejde med de sider, man har svært ved, og det ved børnene og deres forældre også godt (lærer).

Grundlæggende oplever man i Fællesinstitutionen, at det har betydning for elevens involvering, at elevens særlige behov og omstændigheder kan udløse en bred og fleksibel vifte at særlige indsatser. For selv om man mener, at det grundlæggende er bedst for eleven at være i klassen og være en del af et større fællesskab, så kan der opstå situationer af kortere og længere varighed, hvor det er helt nødvendigt for det enkelte barn at kunne sidde for sig selv eller sammen med få andre og en voksen for at få styr på både faglige og sociale problematikker, som eventuelt kan blokere for barnets trivsel og læring. Der skal tages individuelle hensyn, og eleverne er gode til selv at pege på de løsninger, der er bedst for dem. Indsatserne foregår derfor i Fællesinstitutionen i dialog med eleven.

Specialpædagogiske indsatser

I Fællesinstitutionen har man ikke haft særligt fokus på udvikling inden for specialundervisningsområdet bortset fra inden for området specialpædagogiske indsatser, hvor man er i fuld gang med at udbygge og anvende AKT-funktionen, der skal håndtere problematikker vedrørende adfærd, kontakt og trivsel (AKT). Fællesinstitutionen har 2 personer, der har en AKT-uddannelse hhv. 1 lærer og 1 pædagog. I kraft af AKT-personens ekstra uddannelse er det legitimt og naturligt at agere som konsulent, og

det er også legitimt at henvende sig som almindelig lærer til en ekspert for at få råd og vejledning i situationer, hvor man selv er kørt fast.

Der er en åbenhed om, at man ikke kan og skal klare alt selv (Lærer).

AKT-personen kan derfor få betydning i forhold til, hvorvidt det er nødvendigt at tage en elev ud af undervisningen, fordi AKT-læreren giver den pågældende lærer mulighed for at evaluere egen praksis i forhold til den enkelte elev og relationen i og til klassen.

Informationsteknologi

I Fællesinstitutionen har man ikke særligt fokus på sammenhængen mellem ny informationsteknologi og specialundervisning, men man har en grundlæggende forståelse for, at adgangen til og kendskabet til informationsteknologi vil have en stor indvirkning på de kommende generationers muligheder. Fællesinstitutionen er således gearet til de undervisningskrav, der stilles på området også i forhold til at anvende nye programmer, ny viden og ny teknologi i forhold til særligt støttekrævende børn.

PPR som kommunal samarbejdspartner

Kommunens målsætning

Formålet med specialundervisning eller anden form for særlig indsats er at fremme udviklingen hos elever med særlige behov, så de ved skolegangens ophør har forudsætning for at få en aktiv voksentilværelse. For at koordinere indsatsen over for de svagest stillede børn og unge, og for at sikre en mere hensigtsmæssig anvendelse af ressourcerne har man i denne kommune indført et enstrenget visitationssystem med en fastlagt økonomisk ramme. På skolerne og i institutionerne skal det forebyggende konsultative arbejde med børn og unge med særlige vanskeligheder resultere i en nedgang i antallet af indstillinger til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, PPR, i forhold til det nuværende niveau. Derfor afholdes der i samarbejdet mellem skolen og PPR bekymringsmøder, hvor de børn, som vækker bekymring, bliver drøftet.

Fællesinstitutionen og PPR

Et centralt samarbejdsområde for skolen og det skolepsykologiske rådgivningsteam fra PPR er problemer omkring det indlæringsmæssige, men

også omkring elevens trivsel. Det mest almindelige er, at klasselæreren indstiller barnet til skolepsykologisk undersøgelse, efter at denne og forældrene har drøftet problemerne. Der kan også rettes henvendelse fra forældrene eller elever. Den skolepsykologiske undersøgelse omfatter oftest samtaler med alle parter hhv. barnet, lærerne, forældrene samt pædagogiske og psykologiske test. På dette grundlag giver PPR råd om, hvilke foranstaltninger der anses for bedst egnede til eleven. I praksis foregår samarbejdet mellem Fællesinstitutionen og PPR på et månedligt møde mellem den psykolog, der er tilknyttet Fællesinstitutionen, samt læsekonsulenten og det personale fra Fællesinstitutionen, der er involveret i arbejdet med de børn, der har særlige behov. Fællesinstitutionen har en oplevelse af, at PPR gerne kommer ud på skolen. *Vi bruger dem i forhold til sparring og til at få hjælp til, hvordan vi skal takle et barn, det ikke kører helt med – vi bliver nødt til at have en professionel ind at kigge på* (lærer).

Kommunens læsekonsulent arbejder også konsultativt, og ud over at være sparringspartner for lærerne så organiserer og etablerer læsekonsulenten også kurser for lærerne. *PPR som konsultativt tilbud er rigtig godt både i form at læsevejledning og psykologisk sparring til at kunne takle nogle børn* (ledelsen).

For Fællesinstitutionen kniber det alligevel til tider med at se meningen med det nødvendige samarbejde med kommunens PPR-funktion. *Det er let at få kontakt med PPR, men det er vanskeligt at få handlingen med* (lærer). Samarbejdet med PPR opleves derfor også som problematisk. Der gives klart udtryk for, at man mener, at det har betydning for effekten af specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser, at kommunen er involveret i og skaber mulighed for at udvikle et mere brugbart PPR. *Det er PPR, der undersøger eleverne og indstiller til, hvor mange timer vi skal have, og det hænger jo ikke sammen med det, vi får – så det hænger overhovedet ikke sammen* (specialundervisningslærer).

Ventetid i forhold til PPR

I Fællesinstitutionen oplever man, at PPR er presset af både mængden af sager og af sygdom. Det betyder, at der går lang tid, fra man henvender sig til PPR, og til der sker noget. Det opleves, at der er en ventetid på 4 til

6 måneder, og man har derfor valgt at forholde sig til det ved blot at arbejde videre. *Det er meget forskelligt, hvor lang tid der går – det afhænger af sygdom og travlhed. I gennemsnit går der 3 måneder* (specialundervisningslærer). *Nu har vi i skoleledergruppen fået en melding om, at PPR ikke tager nye sager ind de næste 3 måneder, og det holder jo ikke. Vi oplever, at ventetiden er mellem 4 og 6 måneder. Men vi arbejder videre og betragter det ikke som en standby-situation. Hvis vi har afdækket de faglige problemer, så går vi i gang – vi kan simpelthen ikke vente* (ledelsen).

Ventetiden er dog ikke så lang, hvis der er tale om akutte socialproblematikker, hvor børns trivsel er truet, eller hvor forhold er traumatiserende.

5.6 Åbne døre til ledelse og SFO – ny ledelse, ny kultur og fastholdelse af stærk integration med SFO

Indhold

Skolen i lokalmiljøet 148
Skolens organisering 148
Skolens værdigrundlag 149
Skolens fokus på udvikling 150
Skolens fokus på rummelighed 152
Skolens forebyggende indsatser 152
Skolens specialpædagogiske indsatser 153
Skolens samarbejde med PPR 163

Skolen i lokalmiljøet

Skolen ligger i et grønt, velfungerende område i en stor dansk kommune og har omkring 750 elever, hvoraf knap 10% er tosprogede. Skoleledelsen forventer, at andelen af tosprogede elever vil vokse i de kommende år som resultat af det frie skolevalg, og fordi skolen blevet udvalgt som modtageskole for tosprogede elever i sit distrikt. Det er kun en mindre del af de tosprogede elever, der har behov for dansk som andetsprog.

Skolen er firesporet og har 0. til 9. klasse. SFO er skolens fritidstilbud for elever i 0.-3. klasse, og samarbejdet mellem skole og SFO er tæt.

Skolens pædagogiske leder fortæller, at sammensætningen af elever består af en stor gruppe af meget velfungerende elever med et godt bagland i familien. Herudover er der en mindre mellemgruppe og en lille gruppe af elever med problemer og manglende støtte i det familiære og sociale netværk. En af skolens faglærer supplerer ved at sige, at problemerne på denne skole er for intet at regne i forhold til den skole i et af byens mindre ressourcestærke områder, hvor han tidligere var lærer.

Skolens organisering

Skolens ledelse blev ændret for et par år siden, hvor kommunen indførte en fælles model for ledelse af kommunens folkeskoler. Der er tale om en struktur, hvor skolelederen står i spidsen for den samlede ledelse, der består af fire personer, henholdsvis den pædagogiske leder, den administrative leder og SFO-lederen.

Ændringen i skolens ledelsesmodel faldt sammen med, at skolen fik ny skoleleder og ny pædagogisk leder. Den nye ledelse har ifølge flere af vores interviewpersoner, herunder koordinatoren for de specialpædagogiske indsatser, forandret kulturen på skolen og påvirket arbejdet med de specialpædagogiske indsatser og rummeligheden i de enkelte klasser. Koordinatoren fortæller, at det er svært at forklare, men at lærerne nu ved, at de børn, der før sad oppe ved kontoret, bliver rummet af ledelsen, og de kan derfor bedre arbejde med dem i klasserne. Der har været tale om et markant skifte fra en ledelse, der var mere autoritær, og hvor skolelederen udtrykte, »*det er min skole*«. De 30-50 børn med en eller anden type af særlige problemer bliver mødt og anerkendt gennem tiltale med navn, når de møder ledelsen på gangen. Det gør en forskel, mener både den pædago-

giske leder og koordinatoren. Det forplanter sig til alle børn og lærerne, at denne gruppe af børn får denne positive opmærksomhed.

Der er et generationsskifte i gang på skolen. Denne forandringsproces kan godt betyde, at det slår gnister en gang imellem, men er positivt for skolens udvikling, vurderer speciallærernes koordinator.

Skolen er organiseret med fem selvstyrende team, hvor de fire underviser klasser i lodrette spor fra 0. til 6. klasse. Det 5. team består af lærere, der underviser klasserne fra 7. til 9. klasse. Efter en treårig udviklingsperiode med teamstrukturen har man valgt også at arbejde med årgangsteam, hvor lærerne kan samarbejde om aktiviteter og tiltag på tværs af de fem team. De selvstyrende team arbejder på et refleksivt grundlag, og en gruppe af skolens lærere er derfor uddannet til at gennemføre læringsprocesser og pædagogisk refleksion. Kompetencer til systematisk refleksion er således til stede i hvert team.

De seneste par år har pædagogerne i SFO også været organiseret i team, hvilket er med til at udbygge samarbejde mellem undervisning og fritid, idet pædagogerne hermed indgår som en integreret del af de selvstyrende team.

Skolens værdigrundlag

Skolens værdigrundlag indgår implicit i aktiviteter og udsagn og til dels eksplicit i nedenstående og overordnede målsætning for skolen, der fremgår af skolens hjemmeside, og er skabt gennem et udviklingsarbejde på skolen.

Skolens mål er at udvikle mennesker, som er rustet til at tage del i et foranderligt samfund. Skolen kendetegnes ved glæde, tryghed, tillid og åbenhed. For alle er det vigtigt at kunne være, lære og virke sammen med andre. Vi vil udvikle faglige, kulturelle, sociale og personlige kompetencer med respekt for fællesskabet og ud fra den enkeltes forudsætninger.

I forhold til udviklingen og den aktuelle status for, hvordan skolens værdigrundlag omsættes til praksis over for børn med særlige behov, så har den pædagogiske leder overvejet, hvordan det kan observeres og evt. »måles«. En måde at observere status og udvikling på er gennem deltagelse i klassekonferencer, hvor det kan konstateres, hvordan man taler om

børn med særlige behov. Der lægges således vægt på: 1) at der tales om børns muligheder i stedet for begrænsninger, 2) at der tales åbent om relationer, og 3) at lærerne taler om betydningen af egen indflydelse på relationer. Herudover har alle lærere, i starten af året, fået til opgave at udfylde en såkaldt SMTTE-model (**S**ammenhæng, **M**ål, **T**iltag, **T**egn og **E**valuering), der går ud på at konkretisere sine mål og fokusere på, hvad det er, man skal sanse – se, høre, føle, mærke på vejen mod målet. Dette arbejde har været en del af en samlet evaluering af skolens arbejde med rummelighed. Den overordnede konklusion på skolens arbejde med rummelighed præsenteres i skoleledererens evaluering, der er tilgængelig på skolens hjemmeside. Evalueringen viser, at det er vanskeligt at bevæge sig fra at tænke traditionelt individorienteret til at tænke moderne relationelt i forhold til børn med særlige behov: *Alt i alt ser det ud til, at faglige vanskeligheder stadig opfattes som elevens iboende – det er meget sjældent, at lærere ser sig selv, undervisningen eller elevens relationer som en del af elevens vanskeligheder*. Skoleledereren angiver graden af målopfyldelse til fem på en skala fra 1 til 10.

Som en indikator for en positiv tendens i udviklingen af skolens rummelighed i det seneste 1½ år nævner den pædagogiske leder, at der tidligere sad mange elever i kontorområdet. Det har gradvist ændret sig til, at der stort set ikke sidder nogen i dag. *Vi ved ikke hvorfor, men de må jo foretage sig noget andet, og lærerne må påtage sig nogle opgaver, som de tidligere sendte ned på kontoret*, siger den pædagogiske leder.

Om skolens værdigrundlag siger de interviewede faglærere, at de ikke mener, at skolen har et nedskrevet værdigrundlag og har haft en egentlig diskussion heraf. De påpeger, at de har arbejdet med rummelighed som indsatsområde, men forbinder det ikke direkte med spørgsmålet om skolens værdigrundlag. Faglærerne oplevede, at budskabet var, at de skulle være mere rummelige i fremtiden, bl.a. med henvisning til, at der i givet fald kan spares penge, hvis eleverne bliver på skolen og ikke skal i specielle foranstaltninger.

Skolens fokus på udvikling

Skolen arbejder struktureret med udvikling på udvalgte fokusområder ud fra en fireårig plan, der indeholder to fokusområder pr. år i perioden

2004-2008. Der sættes fokus på: Fysiske rammer, organisationsudvikling, rummelighed, faglige/personlige/kulturelle og sociale kompetencer, kvalitetsudvikling og dokumentation, de naturvidenskabelige fagområder, internationalisering og integration, skole-hjem-samarbejdet, indskoling og udskoling.

For hvert af disse fokusområder udarbejdes der planer for proces og konkrete initiativer, der gøres tilgængelige på skolens hjemmeside. Her kan man også finde skolelederens status og vurdering af resultaterne samt en præsentation af de metoder og indikatorer, der er brugt til at evaluere indsatserne.

Skolens udvikling og fokus på udvikling er naturligvis ikke alene bestemt af de særlige formelle og strukturelle udviklingsprojekter, der arbejdes med år for år. Udvikling finder sted i dagligdagens praksis og interaktioner mellem skolens forskellige parter.

Gennem vores besøg på skolen og interview med bl.a. en af AKT-lærerne fik vi et billede af, at skolen er midt i en brydningstid, efter at der er kommet en ny ledelse. Ledelsen karakteriseres ved stor villighed til forandring og lyst til at lave tingene om. »*Det er en udvikling, der passer lige ind i mit kram*«, siger AKT-læreren, der tilføjer, at kulturen på lærerværelset bærer præg af »*en gammel skole under opbrydning*«. Man har været vant til, at tingene er blevet gjort på en bestemt måde, og nu er man så småt ved at indstille sig på, at tingene kan gøres på andre måder. Impulserne til forandringer kommer fra både ledelse og kommune, så man er ved at lære, at verden er under forandring, herunder måden at lave skole på.

Forældrene er også en kilde til inspiration og pres på skolens udvikling. Skoleledelsen karakteriserer således skolen som en ressourcestærk skole, hvor der er stærke forældre, der møder op, hvis der er »*det mindste galt*«. Samarbejdet med forældrene er udfordrende og kan være svært. Det er derfor vigtigt, at lærerne møder op med deres faglighed og siger til forældrene, at de ser deres børn, at de tager affære og giver besked, hvis der er brug for det. Hvis lærerne kan det, så er samarbejdsmulighederne store og gode, vurderer skolens koordinator for specialundervisning.

Skolens fokus på rummelighed

Skolen har arbejdet med rummelighed, som også er tema i kommunes skolepolitik. Målet er at få løftet perspektivet fra det enkelte barn til også at inkludere barnets omgivelser såsom lærere, kammerater, pædagoger mv. *Vi har set bredt på rummelighedsbegrebet, og vi har også som skole og lærere skullet se på os selv,* fortæller den pædagogiske leder. Skolelederen fortæller, at formålet bl.a. var at få lærerne til at formulere, hvordan de tænker om rummelighed og udfordrer disse tanker.

Hun vurderer, at lærerne af gode grunde kan være i tvivl om, hvor grænsen går for den specialiserede ekspertise, der er brug for i forhold til børn med særlige behov. Hun peger samtidig på problemet med, at lærere på den ene side kan opbygge speciel ekspertise i forhold til børn med særlige behov i klassen, og at kravene på den anden side hele tiden skifter. Det kan derfor være svært at opbygge den nødvendige viden i forhold til de skiftende børn med varierende typer af særlige behov.

Både skolelederen og den pædagogiske leder mener, at det er lykkedes at fastholde et positivt syn på rummelighedstanken, så det ikke er blevet et sparebegreb. Denne vurdering deles dog ikke af de to faglærere, der giver udtryk for, at de forbinder det stigende fokus på rummelighed med interessen i at spare.

Skolens forebyggende indsatser

Koordinatoren fortæller, at skolens foregribende arbejde bygger på inspiration fra New Zealand. Der er tale om tidlig læseindsats gennem skræddersyede forløb, der er opbygget med supervision af læsekonsulenten. I andet halvår tilbydes udvalgte børn i 1.-klasserne, der af den ene eller anden grund ikke er kommet rigtigt i gang med læsningen, et læsekursus. Målet er at give dem et løft, et pust, et spark. Der er ikke udarbejdet statistik over, hvordan det går de børn, der gennemfører kurset, der kræver at børnene får støtte hjemmefra. Koordinatoren kunne godt tænke sig at se en sådan statistik, der kunne vise, i hvilken grad det lykkes at påvirke de deltagende børn positivt i deres læsning.

Man kan ikke deltage, hvis man er ordblind eller har massive vanskeligheder. Udvælgelsen af elever sker i samarbejde med klasselærerne og ved hjælp af test. Tilbuddet gives til tre børn pr. 1. klasse, og de deltagende

børns forældre er meget glade for indsatsen. Der har dog kun været to pr. klasse i år.

Skolens specialpædagogiske indsatser

Specialcentret

Kommunen besluttede for nogle år siden, at alle skoler skulle oprette et specialcenter, der er skolens forum for specialpædagogiske initiativer. Det er et sted, *hvor lærere og pædagoger kan få sparring, og et sted, der har karakter af at være et udviklings- og kompetencecenter*, som det formuleres i skolens pjece om specialcentret.

Skolelederen fortæller: *Vi valgte simpelthen, at der skule være en let måde for lærerne at få hjælp på eller spørge til råds på. Lærerne kan derfor henvende sig til specialcentret med stort som småt via et enkelt ark, hvor man skriver kort om det enkelte barn og stiller spørgsmålet. Det, der var skelsættende i modsætning til tidligere, var, at vi ændrede syn på specialundervisningen eller hele det specialpædagogiske felt. Fra et fokus på det rent faglige blev det specialpædagogiske felt udvidet til at omfatte alle mulige børn med alle mulige vanskeligheder. Og vi så nu ikke kun på barnet som barnet, der kommer til skolen med nogle problemer. Vi prøvede nu også at se på barnets omgivelser meget bredt. Og det er det gode og den store styrke ved specialcentret, at vi ser på barnet med vidt forskellige øjne og drøfter problemstillingerne. Tidligere var der altid tale om faglige problemer omkring et barn, hvor vi skyndte os at henvise barnet til PPR, så barnet kunne få noget specialundervisning. Nu går vi andre veje ved at alle (forældre, lærere, skoleledelse mv.) kan henvende sig til specialcentret for at få taget problemstillinger op.*

I specialcentrets arbejde deltager: Skolelederen, den pædagogiske leder, en specialundervisningslærer – koordinator, en AKT-lærer – koordinator, AKT-pædagog, SFO-lederen, en lærer fra den almindelige undervisning, læsekonsulenten eller talepædagogen og skolepsykologen. Der holdes fire årlige møder til ressourcefordeling og fire årlige møder om temaer inden for specialpædagogikken. Ved alle møder behandles de indkomne henvendelsesskemaer. Skolelederen opfordrer til, at lærerne skriver henvendelsesskemaer om alle sager, der er behov for at få taget op.

De to faglærere havde forskelligt indblik i centrets opbygning og arbejdsmåde. Den ene sagde: *Med hensyn til støttecentret, så er det nyt og egentlig ikke helt klart for mig, hvordan det er »skruet sammen«. Der er en faglig del og en social del, idet vi har haft nogle elever, der har haft adfærdsmæssige problemer i de senere år.* Den anden fulgte op: *Hvert team har en kontaktperson til støttecentret. Hvis man har en bekymring eller et konkret problem, så kan man tage en snak med kontaktpersonen og evt. udfylde et henvendelsesskema, så sagen kan blive taget op på det næste møde i støttecentret. Altså, der er typisk først en mundtlig kontakt og dernæst en skriftlig, hvis der er behov for det. Skal man videre til PPR, så skal man bruge et grønt henvendelsesskema. Herefter kan sagen drible rundt mellem de forskellige folk, inden sagen ender i PPR til konkret vurdering i forhold til eventuelle yderligere støtteforanstaltninger.*

Centret råder over 70 timer om ugen fordelt på 40 timer til den faglige del og 30 timer til AKT. *Det er meget lidt. Det skal derfor være meget fleksibelt, og det skal kunne nytte noget. Kan det ikke det, så skal vi ikke bruge ressourcer på det. Lærerne er derfor løbende inde og vurdere, om deres indsatser nytter noget i forhold til de børn, de arbejder med,* siger skolelederen.

Klassekonferencer

Ved siden af oprettelsen af specialcenteret har skolen indført klassekonferencer, med deltagelse af fx en psykolog, talepædagog, læsepædagog, læreren og en pædagog fra fritidsordningen. Pædagogerne bruger en del ressourcer på det specialpædagogiske felt, hvilket i høj grad værdsættes af skolens ledelse. En del af problemstillingerne behandles og afsluttes her, men der er også mange, der går til specialcentret.

SFO en vigtig medspiller

Skolens ledere fremhæver, at samarbejdet mellem skole og SFO fungerer rigtigt godt og er fokuseret på børnenes udvikling og ikke på faggrænser. Der fokuseres på, hvordan pædagogernes og lærernes fagligheder kan supplere hinanden i gensidig respekt. I det kommende år vil pædagogerne bruge mere tid i klasserne, så de kan bidrage yderligere til støtte af børn med særlige behov. Pædagogerne vil fra næste år indgå i arbejdet med

børnene efter 11.45, hvor de fx kan gå ind og støtte børn i mindre grupper. En af pædagogerne, der er uddannet lærer, er også AKT-medarbejder og arbejder om formiddagen.

Den pædagogiske leder fremhæver SFO'en som et meget integreret og positivt element i skolen. Pædagogerne deltager aktivt i mange af skolens aktiviteter. SFO-lederen får stor ros for sin positive betydning for skolen og samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Det er SFO-lederens kongstanke, at pædagogerne kan få bedre indsigt i og relationer til børnene ved at deltage i deres arbejde i klasserne. Når det kan lade sig gøre, så er det, fordi SFO'en er stor og kan afsætte ressourcer til pædagogernes deltagelse i undervisningen. Pædagogerne er desuden kulturbærere, idet de følger med klassen i overgangen fra 0. klasse til 1. klasse.

Økonomi og beslutningskompetence

Der er fra 2006 indført en ny kommunal ressourcemodel, hvor skolen får tildelt de samlede ressourcer til alle deres aktiviteter, herunder elever i specialforanstaltninger. Fra i år blev ledelsen således klar over, hvor mange af skolens børn der er anbragt i specialforanstaltninger, hvilket man ikke var klar over tidligere. Der er tale om en økonomisk og ledelsesmæssig decentralisering, der betyder, at skolen nu skal overveje, hvad der er den rigtige løsning for den enkelte elev, set i lyset af skolens samlede økonomi.

Skolelederen vurderer, at der er positive muligheder i, at skolen har fået både beslutningskompetencen og finansieringsansvaret. Hun ser muligheder for at udvikle mere fleksible tilbud, der kan varieres i indhold og udstrækning, så de matcher børnenes behov i kortere og længere tidsforløb.

Den pædagogiske leder ser også fordele i fleksibiliteten. *Det er jo at tænke i udvikling om børn i stedet for at sige; du har behov for hjælp, basta, og det har du otte timer til (om ugen) fra august til juni. Det handler jo også om at se på effekter. Det kan jo godt være, at vi i oktober eller november kan se, at fx Mathias har behov for hjælp i to timer om ugen. Vi behøver jo ikke at lægge os fast på, at Mathias er et barn med et fast behov for støtte på otte timer om ugen over hele året.*

Når det gælder fordelingen af ressourcerne til støttelæretimer, så fortæller skolelederen, at man har valgt en »*centralistisk model*«, hvor timerne

fordeles mellem relativt få lærere, der igen fordeles gennem en visitationsproces. Der er dog stadig nogle timer, der er tildelt mere spredt, idet man ikke vil inddrage disse i de centrale aktiviteter, før eleverne i de pågældende klasser går ud af skolen. Der kan dog være situationer, hvor det er bedst for et barn, at der tildeles fx klasselæreren nogle timer til støtte i klassen, og så gør man det. Rationalet i denne model er, at skolen gerne vil opbygge specielle kompetencer hos støttelærerne (faglærerne og AKT-lærerne). Skoleledere bemærker hertil: *Vi lægger altså ikke ressourcerne ud i de forskellige team, hvilket nogle skoler gør. Hvad der er bedst, tror jeg, kommer an på forholdene i de enkelte skoler og børnenes behov*, vurderer skoleledere.

Skolen har valgt at satse ressourcerne i specialundervisningen til de mindste klasser ud fra et rationale om at opnå mere langsigtede effekter, der gerne skulle bestå i, at støttebehovet vil falde blandt de ældre årgange. *Perspektivet på, om det virker, er efter min mening langt. Vi har børn på skolen, der ikke er i stand til at gå til afgangsprøve, og børn, der ikke kan gennemføre den almindelige undervisning og derfor har beskåret skema. Det kan ikke være rigtigt, og her skal skolen blive bedre. Det kan man måle på langt sigt.*

Specialklasser og indsatser på tværs af skoler

Den pædagogiske leder fortæller, at det i enkelte sager opleves frustrerende, at der ikke er ledige pladser til børn, der har brug for at indgå i specialklasser. Aktuelt har hun en elev, hvor alle omkring barnet, herunder psykologen fra PPR vurderer, at barnet har brug for en plads i en specialklasse. Der er dog ingen ledige pladser i relevante tilbud. Skolen har 19 børn placeret i specialklasser, hvoraf der er nogen, de aldrig har set, idet de er blevet henvist, før de startede på skolen. De indgår nu i skolens budget.

Skoleledere pointerer, at det er positivt, at skolen nu skal være med i vurderingerne af, om elever skal henvises til specialklasser, selv om der er knaphed på pladser, hvilket der altid har været. Skoleledere mener således ikke, at der er tale om et spareprojekt. Det vurderes at være en god udvikling, at opgaveløsningen er kommet ud på skolerne. Det kan måske være vanskeligere at sige, at nogen med behov ikke skal have tildelt særlige til-

bud, når man er tæt på børn og forældre i skolen. Ledelsen er opmærksom på, at skolen skal undgå at ende i middelmådighed og frem for alt skal arbejde mere kreativt og målrettet med de særlige tilbud.

I bestræbelserne på at finde løsninger på tværs af skolerne så ansættes der en områdeleder for en gruppe på fire skoler, hvori skolen indgår. Målet er, at områdelederen skal bidrage til at løfte opgaver for børn med særlige behov på tværs af skolerne.

Tilbud til tosprogede elever

Skolen har ikke aktuelt et tilbud om undervisning i dansk som andetsprog, men får det i fremtiden, idet skolen er udvalgt som en af de skoler i kommunen, der skal tilbyde undervisning i dansk som andetsprog fra 0. klasse.

Samarbejde mellem specialcentret og normalklasserne

Der er fokus på det tværfaglige samarbejde, der tidligere var forbeholdt børn med særlige behov, men nu skal gælde for alle børn. Baggrunden er, at erfaringerne med det tværfaglige samarbejde har været gode og derfor ønskes udstrakt til hele skolen. Det vil påvirke hele spørgsmålet om, hvilke børn der defineres som børn med særlige behov i fremtiden, fortæller den pædagogiske leder.

Faglærerne fortæller, at det er børnene med adfærdsmæssige problemer, de taler mest med hinanden om. Når det fx handler om elever, der skal have ekstra hjælp med dansk, så mener de, at det er deres opgave, sammen med de andre lærere på årgangen, at sørge for at finde løsninger på det.

Den ene af faglærerne kom under interviewet til at tænke på, at skolen også har AKT-lærerne. Det er imidlertid nyt med AKT-delen, og derfor er det ikke dem, faglæreren i første omgang tænker på. Den anden faglærer har haft et konkret lærerigt og positivt samarbejde med AKT-lærerne, hvorfor han udmærket kender dem.

Det er nyt, at AKT-lærerne kommer rundt i klasserne og arbejder, hvilket kræver, at der skal opbygges samarbejdsrelationer. Det giver anledning til reaktioner og usikkerhed, inden parterne får opbygget kendskab og tillid til hinanden. AKT-læreren vurderer, at det går godt, men at det ik-

ke er lige let for alle. Han lægger vægt på, at de arbejder som støtte for lærerne og sikrer, at de bevarer og opbygger deres *magt og autoritet i klasserummet. Jeg kan godt gå ind og råbe en klasse op, så der bliver den ro, som en ny lærer fx har svært ved at få. Resultatet er så, at der er ro så længe, jeg er der, men at problemerne bliver endnu større, når jeg er gået, idet den nye lærer har mistet yderligere autoritet. Vi skal i stedet hjælpe læreren til at løse problemerne selv med vores støtte, fx ved at vi er i klassen, mens læreren selv taler med de problematiske elever og vender tilbage med fornyet respekt og autoritet*, understreger AKT-læreren.

I forhold til de indsatser, AKT-lærerne kan tilbyde i samarbejdet med faglærerne, fortæller AKT-koordinatoren: *Vi gør det, som lærerne gerne vil have. Vi har selvfølgelig altid en idé om, hvad der skal til. Vi tilbyder at gå ind i konkret undervisning. Vi tilbyder at gå ind i grupper. Vi tilbyder sparring i forhold til alle spørgsmål. Vi tilbyder at komme til forældremøder og lave oplæg af faglig og social karakter. Vi tilbyder at sidde med ved svære samtaler. Vi tilbyder udvikling i forhold til de enkelte klassetrin. Vi tilbyder hjemmeundervisning, hvis det er det, der skal til. Det er kort sagt kun fantasien, der sætter grænser for de opgaver, vi kan tænkes at tage os af. Det er bl.a. derfor, at vi så godt kan lide at være i teamet, fordi vi arbejder med så mange forskellige ting. Derfor er spørgsmålet om, hvilke indsatser vi tilbyder, så svært at svare på. Kom i stedet med et eksempel, og så skal jeg sige dig, om vi kan tilbyde det eller ej. Vi har ikke noget, hvor vi siger: Hvis situation B opstår, så har vi en bestemt løsning til det.*

Samarbejdet mellem AKT-delen og den faglige del af støttecentret skal der arbejdes med at udvikle, set fra AKT-lærerens perspektiv. I mange tilfælde går et socialt problem over i, at der skal sættes ind med faglig støtte. Den overgang bør man, ifølge AKT-læreren, arbejde med at gøre bedre.

AKT-teamet oplever, at der er forskelligt syn på dem blandt skolens lærere. Mange respekterer arbejdet, men der er også nogen, der synes, at de kommer lidt nemt om ved det. De vurderer dog, at der er stigende forståelse for deres arbejde. En del af grunden til de kritiske vurderinger af teamet kan hænge sammen med, at nogle lærere føler, at teamet har taget timer fra deres tidligere såkaldte »*nemme*« støttetimer, der krævede mindre indsats af den enkelte lærer end den øvrige undervisning.

Test for alle og i særlige tilfælde

Skolen arbejder med nedenstående standardiserede læse-stave-prøver til brug for dansklærerens planlægning af differentieret undervisning. Yderligere prøvetagning gennemføres efter behov i forbindelse med henvendelse til specialcentret.

0. klasse	KTI IL-basisgruppeprøven påbegyndes	
1. klasse	IL-basisgruppeprøven færdiggøres OS 64 primo december mhp. TLI OS 64 maj	
2. klasse	OS 120 februar mhp. klassekonferende OS 120 maj ST-prøve	
3. klasse	SL-prøve 60 ST-prøve	
4. klasse	SL-prøve 40 ST-prøve	
5. klasse	LÆS 5 ST-prøve	**Ordforklaring** KTI – Kontrolleret Tegne Iagttagelse TLI – Tidlig Læse Indsats IL – Individuel Læseundersøgelse OS – Ord Stille læsningsprøve SL – Sætnings Læseprøve TL – Tekst Læsningsprøve ST – Staveprøve
6. klasse	TL 1-prøve ST-prøve	
7. klasse	TL 2-prøve ST-prøve	
8. klasse	TL 3-prøve ST-prøve	

Herudover bliver udvalgte klasser testet i kommunalt fastsatte test, som offentliggøres på skoleforvaltningens hjemmeside, der indeholder fakta og testresultater for alle folkeskoler i kommunen.

Evaluering

Skoleledere fortæller, at man de seneste år har arbejdet med at dokumentere børnenes udvikling i forhold til de specialpædagogiske indsatser, så det er muligt at følge med i og se tilbage på de indsatser og erfaringer, der er gjort i forhold til det enkelte barn. Udgangspunktet for de specialpædagogiske indsatser er altid en skriftlig indstilling.

Skolen benytter sig af test og handleplaner til at følge og dokumentere det enkelte barns udvikling. De specialpædagogiske indsatser evalueres gennem test og gennem møder med specialundervisningslærer, klasselærer og forældrene.

Forældrene inddrages løbende og inviteres til at komme til lektionerne og inddrages i den afsluttende evaluering af forløbet.

Alle notater følger barnet, hvilket er godt udviklet i den faglige del af specialundervisningen, mens det er mindre udviklet i AKT-delen. Når det gælder AKT, er der også i mindre omfang tale om, at der bliver henvist, idet fokus ofte er på grupper af børn. Skolelederen er opmærksom på, at der kan være problemer heri og arbejder med at udvikle opmærksomheden på, hvornår der er behov for at lave en indstilling (formel henvisning) og en højere grad af dokumentation heraf. *Hvis vi ikke får dokumenteret udviklingen, så kan barnet komme til kort siden hen,* siger skolelederen.

AKT-læreren fortæller, at de taler en del om, hvordan de kan måle resultaterne af deres indsatser i AKT-delen af støttecentret. De kan ikke måle deres resultater på samme måde, som det er muligt for specialunderviserne i fagene. *Der, hvor vi hænger vores hat, er gennem de fortællinger, der fortælles på lærerværelset, hvor vi fx kan høre, at en lærer siger, at det nu går bedre med det ene eller det andet i forhold til de enkelte elever eller klasser. Vi lytter uden at spørge. Vi er i år kommet i gang med at lave handleplaner. Vi tager udgangspunkt i SMTTE-modellen, hvor vi prøver at finde frem til, hvilke tegn vi skal se efter i forhold til at vurdere, om vores indsatser er lykkedes. Det er vanskeligt at finde den rigtige måde at gøre det på, fordi vores indsatser er meget forskellige, og i nogle tilfælde rettes mod en enkelt elev og i andre mod hele klassen eller mindre grupper i klasserne.*

De håber, at de har udviklet en god model til at måle deres indsatser til næste skoleår.

Handleplaner

Der bruges de samme procedurer til henvisning og udarbejdelse af handleplaner både i den faglige del og i AKT-delen af støttecentret.

Faglærerne fortæller, at der udarbejdes elevplaner for alle elever, der herudover har en porteføljemappe, der støtter opfølgningen af, om man når målene. De understreger, at de også har gjort det hidtil, blot uden at skrive det ned. Det at skrive mål og resultater ned giver nok en større bevidsthed hos alle parter, vurderer faglærerne. Den ene faglærer peger dog på, at alle de nye evalueringskrav kræver en del skriftlighed, der er en barriere i de mindre klasser. Han betoner også, at der er tale om et relativt højt tidsforbrug på disse aktiviteter.

Den ene faglærer fortæller, at hun for alle større projekter både sætter individuelle mål og mål for klassen, som hun efterfølgende evaluerer og reflekterer over. Hun bruger også refleksionsbreve, hvor eleverne skriver til hende, hvad de har fået ud af forløbet.

Eleverne skriver desuden altid refleksionsbreve før elevsamtaler. Hun synes, det er et vigtigt input, idet det er svært at nå omkring alle elever på anden vis. Det er svært for børnene at sætte mål, men de udvikler sig og bliver gradvist mere reflekterede. For faglæreren giver det også inspiration i arbejdet med at finde tegn, der kan sige noget om, hvilken vej det går for den enkelte elev og klassen.

Rekruttering og kompetencer i specialcentret

Skolen har netop været igennem en rekrutteringsproces af en specialundervisningslærer. Der var mange ansøgere til den ledige stilling, hvilket gav anledning til at diskutere og formulere de værdier og forventninger, der knytter sig til denne særlige stilling. Der blev lagt vægt på, at opgaven som specialundervisningslærer ikke »*bare*« er en forlængelse af opgaven som faglærer, idet der er tale om en specialpædagogisk opgave, der stiller særlige krav til lærerne, fx når det gælder svære samtaler, evnen til at modtage kritik mv. Skolelederen understregede de særlige krav på følgende måde: *Når man går ind i det specialpædagogiske felt, så er det vigtigt, at man ikke tror, at det bare er en forlængelse af dansk- eller matematikundervisningen. Der er brug for et helt andet syn på rummelighed og et andet inkluderende syn, end man umiddelbart kommer med til normalundervisningen. Man kan fx ikke gå ind i specialundervisningen og sige, at der er børn, jeg ikke kan arbejde med.*

Der blev også lagt vægt på, at ansøgerne til stillingen også på det sproglige plan passer ind i skolens værdigrundlag og den måde, man gerne vil omgås og behandle børn med særlige behov på. »*Sproget siger meget om vores skolekultur*«, sagde koordinatoren for den faglige specialundervisning, der senere blev bakket op af koordinatoren for skolens arbejde med akt, der udtrykte sammenhængen mellem sprog, problemforståelser og praksis på følgende måde: *Vi forsøger at lære vores kolleger at sige: Det er skolen, det er klassen, det er hele konteksten og dermed gennem hele systemet, at løsningerne skal findes. Vi forsøger at arbejde kontekstuelt i*

vores team, og når vi er ude og støtte lærerne, klasserne og eleverne. Det er ligesom en dans på en line mellem to paradigmer. På den ene side er der fokus på det enkelte barn, og på den anden side er der fokus på konteksten og klassens rummelighed.

Koordinatoren vurderer, at den nuværende gruppe af specialundervisningslærere udgør en lidt lukket enhed, hvilket forstærkes af, at der er tale om fire kvinder, der har været der i lang tid og præcis ved, hvad hinanden gør. Der synes at være indtrådt en vis form for rutine, som har brug for påvirkning og udvikling.

Skolelederen siger, at de prioriterer kurser og efteruddannelse højt på specialområdet. Der er aktuelt en lærer på vej til kursus i læsevejledning. Kommunen har krone til krone-tilbud, der motiverer os til at sende folk på kursus. Her er også kurser på specialområdet. Fordelen ved disse kurser er bl.a., at der er flere lærere fra kommunen af sted på samme tid, så de kan bruge hinanden til sparring undervejs og efter kurset.

Skolelederen fortæller, at der ikke stilles specielle krav for at blive fx AKT-lærer, men de sendes på kursus. Der er tale om et tilbud, som alle hidtil har sagt ja til. Skolelederen ved ikke, hvad hun ville gøre, hvis en lærer takkede nej til tilbuddet.

AKT-koordinatoren har erfaringer med, at de særlige kvalifikationskrav, der bør stilles til AKT-lærere er: 1) Man skal »have maven« til at kunne sige svære ting til sine kolleger, 2) man skal kunne bevare overblikket, selv om man arbejder med problemer og vanskelige sager dagen lang, og 3) man skal kunne arbejde med de mindre børn.

Ressourcepersoner

Skolelederen sætter fokus på at få skabt grundlag for udvikling og brug af ressourcepersoner, der har opbygget ekspertise gennem deres arbejde med elever med særlige behov, fx aspergers. Disse personer og deres specialiserede viden skal kunne bruges af andre, der modtager og skal arbejde med elever med lignende problemstillinger. Det er målet at fastholde den opbyggede viden og gøre den anvendelig og fleksibel på tværs i skolen.

It og specialundervisning/specialpædagogiske indsatser

Skolen har ikke en særlig politik eller særlige indsatser, når det gælder anvendelsen, fx it i specialundervisningen eller i specialpædagogiske indsatser.

Kommunen tilbyder skolerne, at de kan købe en såkaldt it-rygsæk, som skolen kan bruge. I praksis integrerer man it i arbejdet med elever med særlige behov, hvis dette er relevant inden for de faglige områder, mens AKT-delen ikke gør brug af it.

Faglærerne fortæller, at de gør brug af it og påpeger begrænsninger i skolens udstyr. Den ene faglærer fortæller, at han har haft en elev, der havde været under observation i flere år, inden man fandt frem til nogle løsninger, bl.a. brug af it som værktøj i arbejdet med det pågældende barn. Han har i øvrigt erfaringer med, at it kan virke særligt motiverende for de drenge, der har adfærdsmæssige problemer.

Skolens samarbejde med PPR

Psykologen fra PPR deltager i møderne i specialcentret. Herudover deltager PPR i klassekonferencerne. Den pædagogiske leder vurderer, at henvisningerne til PPR er faldet, men er ikke helt sikker. Der er samarbejde mellem PPR og specialcentret om de enkelte børn, og de inddrages også i dialog med klasselærerne, så der kan formidles viden om de forskellige indsatser og samspillet med klasserne.

AKT-læreren kunne godt tænke sig et udbygget samarbejde, hvor PPR også kommer mere på banen i stedet for at sætte sig ud på sidelinjen med deres forskellige test. De skal meget hellere arbejde mere som involverede pædagogiske psykologer og fungere som sparringspartnere i stedet for at indtage en tilbagetrukken position.

Faglærerne fortæller, at der, hvor der er skabt kontakt til PPR, går samarbejdet godt, men den ene faglærer oplever, at det er meget tungt og langstrakt at komme igennem til PPR. Det kan fx tage »*en krig*« at komme igennem til skolepsykologen.

5.7 Mangfoldighed og vilje – en skole med fokus på at være for at lære

Indhold

Skolen i lokalmiljøet 165
Skolens fokus på tidlig indsats, rummelighed og inklusion 166
Specialundervisning og specialpædagogik i de almindelige klasser ... 169
Specialklasserækken, skovhytten og projektklasserne 174
PPR som kommunal samarbejdspartner 179

Skolen i lokalmiljøet

Skolen ligger i en dansk provinsby i et villakvarter med parcelhuse fra 50'erne og 60'erne. Nogle huser er blevet moderniseret, og der er også kommet enkelte nyere til fx nogle rækkehuse fra 80'erne. Ved skolen finder man sportshallen, fodboldbaner og cykelstisystemer, så de mange børn trygt kan komme til og fra skole.

Skolens grundlæggende filosofi udtrykkes på følgende måde:

»Lære at være før man kan lære at lære«

Af skolens hjemmeside fremgår det bl.a., at man arbejder med følgende overordnede mål:

- At udvikle eleverne til fagligt dygtige personer med gode samarbejdsevner
- At gøre eleverne til ansvarlige personer med mod på og vilje til at tage vare på egen livskvalitet
- At styrke elevernes kreativitet og nysgerrighed i den lærende proces
- At elevernes nære omverden og lokalområdet inddrages i undervisningen og skolen liv

Skolens ca. 740 elever og 74 lærere, som varetager skolens 64 fuldtidsstillinger, er organiseret i 9 forskellige huse. De forskellige huse rummer hver en afdeling. En afdeling for børnehaveklassen, indskolingen, mellemtrin I, mellemtrin II og udskolingen. Derudover er der et hus til specialklasserækkerne, et hus til SFO'en og et lille hus, Skovhytten, som bliver brugt til de indskolingselever, der har så store socio-emotionelle problemstillinger, at de ikke kan være i den almindelige klasse. Lærerne er ikke tilknyttet et hus, men underviser i flere forskellige huse. Lederen beskriver personalegruppen som meget engagerede og villige til at indgå i samarbejde på kryds og tværs af husene. De lærere, der underviser i specialklasserækken, underviser dog hovedsageligt kun der og ikke i de almindelige klasser.

Lærerne er organiseret i et klasseteam, som prioriteres højest, derudover er skolens lærere organiseret i fagteam og årgangssteam. På skolen er der et struktureret samarbejde mellem de forskellige team og ledelsen.

Hver afdeling har en kontaktperson til ledelsen – disse kontaktpersoner mødes med ledelsen i koordineringsudvalget.

Derudover har skolen en fast stab af 4 til 5 lærere, som udgør støtteteamet, der varetager den almindelige specialundervisning i skolens støttecenter.

Skolens fokus på tidlig indsats, rummelighed og inklusion

Tidlig indsats

På skolen prioriterer man den forebyggende indsats, og man arbejder med tidlig indsat på mange måder både i de forskellige specialforanstaltninger og ude i de almindelige klasser. I indskolingen arbejdes der med classroom-management som en form for tidlig indsats. *Classroom-management har virkelig givet pote – helt enormt. Jeg fik nogle børn med fuld støtte fra børnehaven og jeg tænkte – hold da op – hvordan får vi nogen sinde klaret dette uden at mandsopdække dem. Men med belønninger – eleverne får klistermærker, hvis de overholder en regel, fx at man ikke må slå – har det ikke været nødvendigt at mandsopdække dem* (lærer). Systemet går således bl.a. ud på at rose de små fremskridt frem for at skælde ud – at give eleverne incitament til at opføre sig hensigtsmæssigt. Læreren har en oplevelse af, at classroom-management som en fælles referenceramme blandt lærerne og som helt konkrete redskaber har haft en positiv betydning for, at man i indskolingen har kunnet inkludere elever med vanskeligheder.

Rummelighed og inklusion

På skolen har lærerne og ledelsen generelt den holdning, at alle kan bidrage til fællesskabet. Man skal være fleksibel, så alle kan få en plads i fællesskabet og fx acceptere, at nogle elever har brug for andre måder og regler end resten af klassen. Hver enkelt elev skal have mulighed for at bidrage med de ressourcer og kompetencer, han eller hun har. *Alle kan bidrage til fællesskabet på en eller anden måde – frem for at det er fællesskabet, der skal acceptere, at man bare skal tolererer at have revl og krat i klassen* (lærer).

Disse værdier og holdninger afspejler sig konkret i, at man på skolen har haft succes med i den almindelige klasse at rumme en pige, Sine, selv

om hun har generelle indlæringsvanskeligheder på grund af en hjerneskade. Sine kunne have fået en plads i skolens specialklasse, men forældrene ønskede, at hun skulle tilbydes det samme som de almindelige elever. Sine kom derfor til at gå i den almindelige klasse fra børnehaveklassen til og med 7. klasse. Det lykkedes at rumme pigen, fordi der var et meget tæt samarbejde mellem klasselæreren, forældrene, psykologen og særligt med en meget kompetent kollega fra specialcenteret. Dette tætte samarbejde involverede også klassens øvrige forældre, som bakkede op om, at Sine skulle gå i klassen. Undervisningen blev tilrettelagt, så Sine både kunne være med i klassen og få individuel undervisning af specialundervisningslæreren. Børnene i klassen var også med til at skabe et inkluderende og rummeligt miljø for Sine. Pigerne i klassen legede med hende på skift – sørgede for, at de skabte nogle omstændigheder, så hun også kunne være med. Hele klassen har udvist stor forståelse for Sine. Når Sine blev hørt i timerne, og hun svarede med sin meget lave røst – *hun skulle jo ikke bare springes over, fordi hun havde svært ved det* (klasselærer) – så blev der så stille i klassen, *at man kunne høre en knappenål falde til jorden* (klasselærer). Der var også altid plads til at have Sine med, når der skulle laves gruppearbejde. *Jeg tror, at vi har fået skabt et skoleforløb for Sine, der har været rigtig, rigtig godt* (klasselærer). Da pigerne i klassen og Sine begyndte at komme i puberteten, begyndte deres og Sines veje at skilles. Derfor blev der etableret et praktikforløb i specialklasserækken for Sine. Der blev skabt en overgangsordning og en fremtid i specialklasserækken, som alle og ikke mindst Sine og forældrene kunne trives med.

Dette forløb har været for alles bedste. Jeg kan godt sige dig, at det har været et gode for den her klasse, at de har haft Sine, for de har lært at forholde sig til andre og tage de der specielle hensyn – de har oplevet at verden er mangfoldig (klasselærer).

Forløbet med Sine har også haft en særlig betydning for en anden dreng i klassen. En dreng, som kom til klassen med det prædikat, at han var umulig, en dårlig kammerat og til tider ondskabsfuld over for andre børn. Denne dreng opdagede hurtigt, at der blev taget særlige hensyn til Sine, og han fulgte efter ved også at vise sig som en god kammerat over for Sine. *Han blev en af vores rigtig gode ressourcer i klassen, rent socialt og det har han jo aldrig været før – men det er han nu* (klasselæreren).

Rummelighed, inklusion og ressourcer

Generelt mener lærerne, at de også bliver mere og mere rummelige og at de med tiden får flere og flere erfaringer med at være rummelige og inkluderende. Men de mener også, at rummelighed og inklusion af børn med særlige behov ikke må være på bekostning af de andre børn i en klasse. *Hvis vi fik nogle flere ressourcer ind i klassen og nogle flere hænder, så kunne vi også være mere rummelige. Så kunne vi sagtens rumme dem* (lærer).

Ressourceproblematikker skal ses både i forhold til det rent praktiske og i forhold til lærernes mentale parathed i forhold til at rumme elever med særlige behov. Hvis der tilføres ekstraressourcer i form af en ekstra person, så man er to lærere, fx i kraft tolærertimer (TT-timer), så oplever lærerne, at de har en sparringspartner *En kollega, der kan bakke en op* (lærer). En kollega, som ville kunne hjælpe læreren på både et praktisk og et reflektorisk niveau med at takle de problematikker, der opstår, og dermed virke som en tidlig og forebyggende indsats i forhold til at kunne rumme og inkludere elever med særlige behov. *Det betyder, at man har en sparringspartner, og man tør derfor sætte ind med noget nyt, en tidlig indsats. Afprøve noget andet, inden det kører helt af sporet* (lærer).

Inklusion og sparring

Lærerne bruger, ud over de personer, som de er i team med, AKT-lærerne som sparringspartner. Lærerne synes, at skolen har en velfungerende AKT-ordning, men ønsker dog, at AKT-lærerne kunne bruges mere inde i klassen, fordi de oplever, at det er i timerne, at eleverne kan hjælpes med at bryde negative mønstre og dermed løse elevens adfærds, kontakt og trivselsproblemer. Dermed hænger rummelighed og inklusion også sammen med en tidlig indsats.

Lærerne mener, at man er ved at gøre op med den grundlæggende kultur blandt lærere – en kultur, som indebærer, at man skal kunne klare alt selv, opdrage og undervise 23 vidt forskellige elever uden at bede om hjælp. Lærerne er enige om, at det ikke gavner den tidlige og forebyggende indsats, da man strækker det for langt, inden man beder om hjælp til grupper af elever eller enkelte elever i klassen. I den sidste ende kan dette gå ud over den enkelte elev, at man som lærer ikke får bedt om sparring, råd og

vejledning i tide. *Vi skal over den hurdle, at man ikke kan alt alene – vi skal sætte noget før ind. Tidlig indsats hos en selv i forhold til at bede kolleger om hjælp. En positiv spiraleffekt – tidlig indsats betyder meget* (lærer).

Inklusion og forældre

I forhold til de øvrige forældre så oplever lærerne, at de til tider synes, at det er urimeligt over for deres børn, at de skal gå i klasse med børn, der er urolige, eller som tager ekstra tid fra læreren, fordi de har nogle særlige behov. *Vi har et forældrekrav, der efterhånden er rimeligt stort* (lærer). Forældrene er både mere krævende og mere rådvilde. Det er nødvendigt at lægge et stort arbejde i at skabe en »*tolerancekultur«* i klassen både blandt elever og blandt forældre. En af lærerne har oplevet, at forældre kommer marcherende ind i klassen og insisterer på, at deres barn ikke skulle sidde ved siden af urolige Pelle. Derfor kræver det dialog og samarbejde, åbenhed og ærlighed på alle fronter, hvis skolen og lærerne skal lykkes med at inkludere elever med særlige behov og skabe en rummelig kultur i de enkelte klasser. Forældrene har behov for at vide, at man som lærer gør, hvad man kan, og går i dialog med kompetente sparringspartnere – for alle børns bedste uanset om de har særlige behov eller ej.

Specialundervisning og specialpædagogik i de almindelige klasser

Skole har arbejdet meget på at udvikle og forbedre kvaliteten af indsatsen over for børn med særlige vanskeligheder. Det gælder både i forhold til elever, der har faglige vanskeligheder, og i forhold til elever med sociale vanskeligheder af større eller mindre grad. Ledelsen prioriterer området og har stor tiltro til, at specialundervisningskoordinatorerne og speciallærerne er meget kompetent og derfor kan administrere og organiserer opgaverne omkring de børn, der har særlige behov. Ledelsen har derfor givet dette personale ansvaret og friheden til at varetage disse opgaver. I personalegruppen er der en stor vilje og indsigt i samt evne til at varetage både de specialpædagogiske indsatser og den specialundervisning, der er behov for på stedet. Ledelsen og lærerne peger dog også på, at man for at kunne forbedre kvaliteten af indsatsen over for børn med særlige behov

yderligere – så kunne man ønske sig en større fleksibilitet i anvendelsen af ressourcerne bl.a. for at skabe mulighed for flere holdtimer. Lærerne mener, at der mangler fleksibilitet i specialundervisningssystemet – forstået på den måde, at mange af de afsatte ressourcer bliver båndlagt, fordi man skal planlægge undervisningen et år i forvejen. Mange af ressourcerne bliver båndlagt til elever, der har specielle og specifikke vanskeligheder. *Det får den konsekvens, at der ikke er så mange ressourcer tilbage, som lærerne kan råde over, hvis de oplever, at der opstår uventede behov for fx læsekurser i en klasse eller andre former for kursus og holdundervisning til gavn for børn med særlige behov* (lærer).

Organisering

Skolen tilbyder enten specialundervisning i støttecenteret eller i klasserne til de elever, der har særlige behov i forbindelse med den almindelige undervisning. Disse elever kan have læse-, stave- eller regnevanskeligheder, følelsesmæssige vanskeligheder, talehøreproblemer eller motoriske vanskeligheder.

Skolen har et stort lokale, der er indrettet til specialundervisning. *Så ved børnene, hvor de skal hen, de er i trygge rammer, i ro og fred – børnene skal være i trygge rammer, det skal lærerne ikke* (lederen).

Skolen har to specialundervisningskoordinatorer. De har stort udbytte af at være to, der står sammen om at løfte opgaven med de specialundervisningskrævende elever. De kan sparre med hinanden, og systemet er også mindre sårbart, når en meget omfattende og specialiseret viden deles af to ansvarshavende personer. De to specialundervisningskoordinatorer servicerer personalet med materialer, råd og vejledning. Det materiale, som specialundervisningskoordinatorerne finder relevant og interessant for de almindelige kolleger på skolen, lægges ud på skolecom. *Jo mere vi gør af sådan noget, jo mindre behov skulle der jo egentlig være for at undervise børnene i støttecenteret* (specialundervisningskoordinator). Lederen af støttecenteret er altid helt opdateret på det nyeste inden for området. På lærerrådsmøder orienteres lærerne om, hvad der foregår af nytænkning inden for specialområdet. Nogle gange får lærerne også nyt materiale tilsendt.

De lærere, der varetager specialundervisningen på skolen, udvælges, fordi de er meget interesseret og engageret i området – og fordi de er dyg-

tige til at arbejde med børn med særlige behov. *Der er ingen skånejob i den danske folkeskole – heller ikke her* (lederen). Den gruppe af lærere, der varetager specialundervisningen ved, hvad de vil med deres specialundervisning, og de har en fælles holdning til at prioritere specialundervisningen højt. De 4 til 5 lærere, der er tilknyttet støttecenteret, er meget rutinerede lærere og har været underviserer i folkeskolen gennemsnitligt 25 år. Alle lærerne har speciale C, den gamle speciallæreruddannelse fra seminariet, og de har løbende taget kurser og efteruddannelse for at opkvalificere og videreudvikle deres kompetencer inden for specialområdet. Men uddannelse er ikke alt, *det er alfa og omega, at lærerne brænder for området* (specialundervisningskoordinator).

På skolen bruger man ikke specialundervisningstimerne som et middel til at få de mange lærerskemaer til at hænge sammen, skema-kit, eller til vikardækning. Sådan har det ikke altid været. *Før i tiden blev vi brugt som vikarer – det gør vi aldrig mere* (specialundervisningskoordinator). *Vi kan heller ikke sidde og kæmpe for specialundervisningen og så bruge timerne til noget andet. Jeg siger jo hvert år, at vi har brug for flere ressourcer til specialundervisningen – så vil jeg jo være helt til grin* (lederen). Lærerne oplever, at det er *utroligt rart* (specialundervisningskoordinator) – at man, når man har forberedt sig på et specialundervisningsforløb, en time med et barn eller en gruppe børn, at man så får lov til det – i stedet for, at man skal lave noget tilfældigt vikararbejde i en klasse. *Tænk på, hvilket signal det er, man sender til eleverne, hvis man bare aflyser deres specialundervisninger og siger, du kan godt gå tilbage – for jeg skal ned for at være vikar i en anden klasse…* (specialundervisningskoordinator).

Specialundervisningen i praksis

Specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser foregår enten ved, at eleven bliver i klassen, hvor eleven bliver støttet og hjulpet af en specialundervisningslærer, eller ved at eleven går ud af klassen og er med på et lille hold, som har undervisning samtidig med klassen. Elever kan også modtage specialundervisningen i timer, der ligger uden for det normale skema. Man støtter også elever i klassen, men ikke så ofte, fordi det kræver flere ressourcer, end skolen har. Når eleverne kommer op i støttecenteret, så sidder de ofte sammen med andre elever fra helt andre klas-

ser, og derfor vil det kræve yderligere ressourcer, hvis specialundervisningslærerne skulle følge disse elever ud i deres respektive klasser for at støtte dem der. De børn, der kræver massiv støtte, får individuel specialundervisning i støttecenteret. Disse former for specialundervisning praktiseres kun i form af kurser og gerne allerede fra børnehaveklassen. Man tager ikke elever ud af klassen for at undervise dem to timer om ugen i fx dansk et helt år. *Sådan var det ikke førhen. Det var rædselsfuldt for børnene. Arme unger – det må have været skrækkeligt* (lærer).

Men den mindst indgribende form for specialundervisning og specialpædagogiske indsatser er vejledning af læreren gennem en af personerne fra støttecenteret. Man vælger også nogle gange at vejlede elever og forældre. Disse foranstaltninger er til tider nok. *Jeg havde en samtale med en pige fra 8. klasse – hun var endnu ikke kommet i gang med læseprocessen. Vi talte sammen en halv time og gik så på biblioteket – og nu er hun i gang med at læse. Selvfølgelig er det ikke tit, man kan nøjes med det* (specialundervisningskoordinator). En af de lærere, der er tilknyttet specialundervisningsteamet, koordinerer undervisningen for de tosprogede elever, der modtager ekstra danskundervisning. Der er specifikt afsat 25 timer til undervisningen i dansk som andetsprog.

Samarbejde med den almindelige undervisning

Lærerne er meget tilfredse med, at de får hjælp fra speciallærerne til at lave korte kurser i klassen. Lærerne oplever også, at de har stor gavn af den ekspertise og erfaring, der findes i støttecenterets lærerkorps. Speciallærerne er et meget velfungerende sparringsteam, som er villige til også at finde materialer og litteratur til deres almindelige lærerkolleger. *Vi bruger specialcenteret som vidensbank* (lærer).

Der er ikke et formaliseret samarbejde mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning, men der er nedskrevne vejledninger, som koordinatoren af specialundervisningen har udarbejdet. Samarbejdet foregår også ved, at elever, der tages ud af klassen, kommer tilbage til klassen med den lærer, der har givet dem specialundervisning, så der skabes sammenhæng i det, der sker for eleven både ude af og inde i klassen. Holdundervisning på 3-4 elever fra samme klasse binder også det, der foregår ude af klassen, sammen med det, der foregår inde i klassen. Det gode samar-

bejde er baseret på erfaringsudveksling og fleksibilitet mellem den almindelige undervisning og specialundervisningen. Det betyder, at der arbejdes videre med de kompetencer, som eleverne tilegner sig i specialundervisningen. Men det betyder også, at der skabes en meningsfuld sammenhæng for eleven i forhold til det, klassen arbejder med.

Elevplaner

På skolen laves der individuelle elevplaner for, hvad målet er, hvad der skal arbejdes med, og hvordan eleven skal arbejde. En plan, som eleven og forældrene i det omfang det er muligt er involveret i. Evalueringen af disse elevplaner foregår i lærernes hoveder. *Der bliver evalueret på forløbne, men det kunne vi godt gøre bedre* (lærer). Der er ingen tvivl om, at specialundervisningslærerne på skolen har en intention om at lave individuelle handleplaner og evaluere dem for hvert forløb – men i hverdagen får man ikke altid fulgt sine ambitioner og intentioner til dørs. *Vi har intentionerne og ønskerne – og har talt om det flere gange – med ved ikke hvorfor vi ikke gør det* (specialundervisningskoordinator).

Lærerne mener, at de kunne blive bedre til at få samlet op på støtteforholdene og støtteforløbene. De samler op hver især, men er ikke gode nok til at tale med hinanden om det og udbrede det til elevens øvrige lærere. Der bliver ofte ikke lavet skriftlige overleveringer til klasselæreren – det gør der dog nogle gang i form af en gennemgang af de individuelle handleplaner. Når der laves kursusforløb med specifikke elevplaner, så oplever lærerne, at det er betydelig lettere at gennemføre en evaluering af forløbet. Generelt peger lærerne peger på, at man fx i forbindelse med de individuelle handleplaner eller elevplaner kunne styrke evalueringskulturen og samarbejdet mellem de lærere, der står for de særlige indsatser, og klassens lærere. Lærerne og ledelsen oplever, at der er stor mulighed for dette, fordi der er en meget stor vilje og glæde ved at samarbejde med kolleger i klasseteamet og på tværs af andre team.

Informationsteknologi

Specialundervisningslærerne hjælper eleverne med at finde alle de bøger de kan på cd-rom, og hjælper dem med at finde oplæsningsprogrammer på nettet. *Drømmen er, at vi fx med elever, der er ordblinde – gør dem*

mere selvhjulpne ved hjælp af computeren (specialundervisningslærer). Skolen har også inviteret forældre til børn med læsestavevanskeligheder på it-kursus for at give dem et indblik i, hvilke hjælpemidler der findes i forhold til deres børns vanskeligheder. *Drømmen er at få nogle licenser til de programmer, der kan hjælpe børnene, og at PPR evt. fik nogle licenser, som de kunne dele ud af til eleverne, og at der var nogle maskiner i klasserne, og at eleverne kunne få programmerne med hjem – så var vi fri for de det bærbare* (specialundervisningskoordinator).

Specialklasserækken, skovhytten og projektklasserne

Specialklasserækken og SFO-Klubben modtager børn og unge fra et stort geografisk område. Børnene kommer fra selve kommunen og fra omegnskommunerne. Eleverne henvises fra PPR og er primært svagt begavede elever med generelle indlæringsvanskeligheder, autisme, Downs Syndrom, hjerneskader eller tidlige følelsesmæssige skader. I specialklasserækken har man således mange forskellige, men alligevel udviklingsmæssigt ligesindede elever. Det betyder, at eleverne generelt set har et stort netværk af ligesindede kammerater på trods af deres forskellige vanskeligheder og handicap, hvilket opleves som et stort plus. Specialklasserækken er et heldagstilbud, og derfor satses der på kvalitet i både skole delen og fritidsdelen.

Skovhytten er en alternativ klasse for udadreagerende og urolige skolebegyndere og kan karakteriseres som en tidlig og forebyggende indsats for disse børn. Projektklasserne er for større normaltbegavede børn, der har vanskeligt ved at tilpasse sig undervisningen.

Generelt har man i disse specialforanstaltninger fokus på både faglig og social læring i et omsorgsfuldt miljø, hvor man har en forståelse for, at eleverne *Skal lære at være, før de kan lære at lære* (lærer).

Specialklasserækken

Specialklasserækkerne har et fagligt samarbejde med skolens støttecenter og et socialt fællesskab med den øvrige skole på en sådan måde, at de aldrig føler sig glemt af skolen.

I specialklasserækkens hus er der klasselokaler, et motorikrum, et sløjdværksted og et fællesrum samt klublokaler til de store elever. Special-

klassernes elever er en integreret del af den øvrige skole på den måde, at de bruger faglokalerne, færdes i kantinen, besøger kontoret, låner bøger på biblioteket, er hos tandlægen og hos sundhedsplejersken.

Specialklasserækken har 13 fuldtidsansatte lærere og pædagoger, som udgør et bredt og kompetent fundament for arbejdet i specialklasserækken. Kun to af disse lærere har en kombinationsstilling, så de også har undervisning i de almindelige klasser på skolen. Da man i specialklasserækken oprettede tre selvstyrende team for områderne indskoling, mellemtrinnet og udskolingen, var det ikke længere muligt at undervise i både specialklasserne og i de almindelige klasser. Der arbejdes sekundært med klasseteam.

Der er i gennemsnit 5-6 elever i hver klasse. I nogle klasser er der 3-4 og i andre op til 7. Man har prioriteret få elever i de yngste klasser frem for i de ældste klasser. Det er dog lærernes oplevelse, at det vanskeligt at lave noget i en klasse med kun 2 elever – det er selv vanskeligt med 3 elever.

Der arbejdes ud fra et fælles værdigrundlag med fælles overordnede mål og handleplaner, hvor man supplerer hinanden og udnytter læreres og pædagogers forskellige styrker og kompetencer bedst muligt. I specialklasserækken er det en grundlæggende tanke, at man både som lærer og pædagog skal fokusere på elevernes kompetencer frem for det, de ikke kan. I lærergruppen arbejdes der målrettet med at ændre holdninger og vaner for at komme væk fra at anvende fejlfindingssystemer, der kun fokuserer på det, børnene ikke kan.

For at opkvalificere arbejdet i specialklasserækken har lærerne via kurser og pædagogiske udviklingsarbejder beskæftiget sig med følgende metoder og arbejdsformer: Multiple Intelligenser og individuelle læringsstile, class-room management, social stories, sproglig udvikling herunder tegn-til-tale og anerkendende kommunikation. Der er sat fokus på børnenes sociale læring gennem materialet trin for trin samt på deres motoriske udvikling gennem motorisk træning. Personalet har sat fokus på deres egen udvikling gennem supervision og teamsamarbejde. Disse metoder er en del af lærernes værktøjskasse og indgår efter behov i de pædagogiske overvejelser og den daglige undervisning. Læreren i specialklasserækken har alle været på kursus og efteruddannelse – lederen prioriterer det meget højt. *De*

skal være utrolig dygtige inden for det specialpædagogiske område – ellers kan vi ikke bruge dem i specialklasserækken (lederen).

På skolen mener man, at det er til gavn for alle børnene, at skolen har en specialklasserække. De almindelige elever oplever, at der findes mennesker, der har særlige behov, fordi de er handicappede, har Downs syndrom eller noget andet.

Derudover finder lærerne i den almindelige undervisning det meget frugtbart, at de har nogle sparringspartnere i deres kolleger fra specialklasserækken, som har kompetencer og erfaring med børn, der kræver noget ganske særligt. Det er lettere at kontakte lærerne fra specialklasserækken for at få råd og vejledning, end det er at skulle ringe til en specialskole. *Det betyder noget, at jeg kunne sparre med en kollega, der også selv havde erfaring med Asperger-børn – da det blev konstateret meget sent, at en af mine elever var en Asperger-dreng* (lærer).

Generelt opleves det altså at være en fordel for hele miljøet, at man har et mangfoldigt miljø med specialklasserækker.

Eleverne i specialklasserækken

Fælles for eleverne/børnene er, at de ikke udviser udpræget voldelig adfærd og er i stand til at følge hverdagene i gruppesammenhænge. Specialklasserækken betegner sig selv som et sted, der er god til at rumme ligheder. Dermed understreger de, at de ikke ønsker at være en skraldespand for alle de børn med særlige behov, som de almindelige klasser ikke kan rumme. Når det lægges vægt på ligheder, så skal det forstås ud fra et ønske om at have klasser, som kan rumme mange forskellige børn med forskellige diagnoser og vanskeligheder, men som alligevel alle kan indgå i et fællesskab. På stedet finder man så stor en rummelighed, at nogle elever er så stærkt retarderet, at de kunne være institutionsanbragte, men alligevel er de i skolen. *Men som alligevel trives i et skoleliv her* (lærer).

Til tider modtager specialklasserækken normaltbegavede elever fra andre skoler, fordi man tidligt i barnets skoleforløb har forsømt eller ikke været opmærksom på at tage hånd om de massive socio-emotionelle problematikker, som barnet har haft, hvilket har gjort det umuligt for barnet at lære noget i skolen. Specialklasserækken modtager også børn, der har været 3-5 år i de almindelige klasser, hvor de ikke har kunnet give dem de

ekstra ressourcer, de havde behov for, og de er derfor kommet længere og længere bagud i forhold til klassen. Derfor modtager de elever med forældre, der føler sig smidt ud af det almindelige skoletilbud, *der virkelig føler sig svigtet af skolesystemet* (lærer/leder af specialklasserækken). *Disse elever har siddet i ydercirklen i 3 år eller helt uden for ydercirklen, og man har ikke været inde og støtte op om barnet eller familien.* Det lykkes dog ofte i kraft af hårdt og kompetent arbejde for specialklasserækkens leder og lærer at vende det til en positiv oplevelse for barnet og forældrene. Lærerne og lederen oplever, at det har en positiv betydning for forældrene, at specialklasserækken er en del af et almindeligt skolemiljø.

Kulturen i specialklasserækken

I specialklasserækken har man tidligere kæmpet med, at man *fra kommunens side simpelthen har brugt specialklasserækkerne som en affaldsspand dvs. som en aftrædelsesordning for lærere. Når man ikke kunne mere, så kunne man komme her* (lærer). Man har oplevet et klassisk dilemma i forhold til, hvem man skulle tage hensyn til. Eleverne eller lærerne? Der er dog sket meget positivt de sidste 2-3 år, og specialklasserækken har nu en lærerstab med stor pædagogisk viden og en bred erfaring. Man er klar over og stræber efter at skabe et meget højt fagligt niveau inden for det specialpædagogiske område for at skabe gode muligheder og resultater i forhold til de børn, der er placeret i specialklasserækkerne. Men det er helt essentielt, at man VIL børn med særlige behov. *Når man er lærer i en specialklasserække, så er det en del af ens fagligh*ed *at ville børnene* (specialklasselærer). Faglighed betragtes ikke snævert som fag i form af dansk eller matematik, men faglighed gælder også i forhold til at skabe udviklingsbetingelser for elevernes alsidige personlige og sociale kompetencer. *Det er faktisk det største fag hos os* (specialklasselærer). I specialklasserækkerne har man det for øje, at det også handler om at give eleverne kompetencer ud i livsduelighed. Eleverne skal uddannes til at begå sig i samfundet ved fx at lære at finde rundt i det område, de bor i, tage bussen og købe ind. *Det her er jo virkelig skolen for livet* (specialklasselærer).

Elevplaner

Der laves individuelle undervisningsplaner i forhold til de enkelte elever i specialklasserækken. Den første plan skal ligge klar efter den første skole-hjem-samtale der afholdes i november. Ud fra fælles mål og handleplaner samarbejdes der om at koordinere undervisningen, og derved oplever eleverne klare og synlige rammer i hverdagen. Dette er en væsentlig forudsætning for, at barnet oplever struktur, genkendelighed og tryghed i forhold til alle de voksne. I specialklasserækken har man også erfaring med, at de individuelle elevplaner gør det lettere at fokusere på og tale om barnets ressourcer frem for, hvad det ikke kan. Planerne hjælper lærerne til at sætte nogle mål og stræbe efter dem. *Vi forsøger at leve op til planerne, så godt vi kan. Planerne styrker fagligheden* (specialklasselærer).

Udarbejdelsen af de individuelle elevplaner foregår ikke altid i et samarbejde med eleven – det afhænger af, om man mener, at eleven kan. Kan eleven ikke bidrage, så udarbejder lærerne de individuelle elevplaner i et samarbejde med forældrene. Elevplanerne bruges sammen med de faglige test i bestræbelserne på at give eleverne den bedste mulighed for at udvikle sig både fagligt og socialt og for evt. at kunne tage afgangseksamen i et eller flere fag.

Specialpædagogiske indsatser

En af lærerne fra specialklasserækken har deltaget i et AKT-uddannelsesforløb over 8 uger med en afsluttende eksamen. De andre lærere i specialklasserækken har »*lært*« (specialklasserækkens leder) at bruge den lærer, der har en AKT-uddannelse til konkrete og specifikke AKT-opgaver. Personalet har skullet »*opdrages*« (specialklasserækkens leder) til at forstå, at AKT-ressourcerne ikke skal betragtes som en tolærerording. AKT-læreren har således skullet kæmpe for ikke at få en position som støttelærer. Nu er der skabt en forståelse for det, fordi AKT-læreren selv har brugt mange kræfter på at fortælle kolleger, hvad de kan bruge hende til. AKT-læreren afholder kurser for det øvrige personale i fx Trin for Trin og forsøger også at inspirere kollegerne på fællesmøder ved at informere om spændende relevant litteratur, foredrag og kurser. Kollegerne i specialklasserækken bruger således AKT-læreren som vidensbank og sparringspartner. AKT-læreren føler også, at hun både har pligt og ret til at agere

som en slags supervisor over for sine kolleger – at udnytte den uddannelse, hun har taget. AKT-læreren indgår i et netværk med kommunens øvrige AKT-lærere, som mødes ca. 4 gange om året og giver hinanden sparring, supervision, råd og vejledning i forhold til konkrete sager og i forhold til nye tendenser og ny litteratur inden for området.

Samarbejde mellem institutioner og kommuner

I specialklasserækken oplever man, at der er et godt samarbejde med kommunens ungdomsvejleder. Det betyder, at der lægges planer for eleven i god tid for at finde en passende efterskole eller et andet tilbud, så eleven og familien ikke efterlades uden et tilbud, når skolegangen skal ophøre efter det 11. skoleår. Men med skolestartens begyndelse oplever man fra specialklassens side desværre mangelfuldt samarbejde med de specialbørnehaver, hvorfra nogle af deres børn kommer.

I forbindelse med etablering af den nye kommune håber afdelingslederen for specialklasserækkerne, at man kan arbejde på at skabe bedre sammenhæng mellem institution, skole og uddannelse og voksenliv. *Med kommunesammenlægningen har vi alle tiders mulighed for at starte noget helt nyt op* (specialklasserækkens leder). Det er der brug for fordi: *Vi har oplevet, at vi gennem skoleforløbet har lært vores børn at færdes frit i deres lokalområde, og så bliver de sendt 3 år til en anden kommune for at modtage et ungdomstilbud, hvorefter de sendes tilbage til et botilbud her i byen. Men efter 3 år har de glemt alt det, vi lærte dem, og de skal starte forfra med at lære at færdes i byen* (specialklasserækkens leder).

PPR som kommunal samarbejdspartner

PPR og skolen

Skolen har en fast tilknyttet psykolog, som har et kontor på skolen, men hun er ikke involveret i klassekonferencer eller lignende. Lærerne og ledelsen oplever samarbejdet som godt og konstruktivt. Skolen indstiller en elev til PPR, når der skal udarbejdes en pædagogisk psykologisk vurdering af barnet. Vurderingen foretages af enten en psykolog, en læsestavekonsulent, en talehørepædagog eller af flere af disse i et samarbejde. Man forsøger at finde ud af, hvad eleven er god til, og hvad eleven har vanskeligt ved. Herefter får skolen et forslag fra PPR til, hvad man kan

gøre for at hjælpe eleven. Hvis der er behov for det, så kommer eleven med i skolens specialundervisning. Inden lærerne indstiller elever til PPR, så bruger de ofte deres specialundervisningskolleger som sparringspartnere, og det er i modsætning til tidligere specialundervisningskoordinator, der laver de faglige test af eleverne, inden en særlig indsats sættes i værk. Det betyder, at der kan sættes hurtigere ind end før, hvor det var PPR, der også skulle lave den faglige vurdering i forhold til elevens behov for specialundervisning. *En hurtigere forløbsgang betyder, at man hurtigere og mere præcist kan sætte ind* (lærer).

Lærerne oplever også, at man nu i princippet hurtigere og mere fleksibelt kan sætte ind, fordi man løbende kan søge om ekstra ressourcer, hvis skolen råder over ekstra ressourcer, hvilket medfører, at det bliver gjort i et beskedent omfang. Det gør arbejdet lettere, fordi *Hvor alvorligt kan man mene det, hvis der går halve og hele år, som der gjorde tidligere, når PPR skulle involveres* (lærer). Fleksibilitet og hurtighed er således vigtige elementer for både barnet, forældrene og lærerne. *Går halve år, så er det ligesom man er blevet glemt, og så bliver man fortvivlet* (lærer).

Hvis der opstår akutte situationer med børn, der er selvmordstruede eller andre traumatiske omstændigheder såsom fx alvorligt familiære situationer, så oplever lærerne, at PPR-psykologen er der med det samme både med råd og vejledning til lærerne og til de personer, det omhandler. Til disse akutte omstændigheder er det ikke nødvendigt for lærerne at indstille eleven til PPR.

Ud over PPR så findes der et kommunalt tværfagligt udvalg, der besår af sagsbehandler, sundhedsplejerske og psykologen, som dækker skoledistriktet. Dette udvalg tager sig af bekymringssager. Disse møder har stor betydning for sagsgangen i bekymringssager, fordi opgaver og information deles og koordineres mellem de relevante parter.

PPR og specialklasserækken

Selv om skolens lærere oplever, at samarbejdet med skolens PPR-psykolog er meget positivt, så mangler skolen alligevel et PPR-kontor, som de kan samarbejde konstruktiv med i forhold til de elever, der bliver visiteret til skolen fra andre skoler. Et PPR-kontor, som bakker op om, hvilke elever man ønsker, specialklasserækken skal rumme. Således at

man i specialklasserækken kan arbejde for at skabe de rammer, der er nødvendige for at være et værdigt og kvalificeret tilbud til eleverne og for at kunne fastholde lærernes engagement. I denne forbindelse er det også værd at nævne personalets ønske om et større samarbejde med kommunen omkring et fælles samarbejde med de specialbørnehaver, som specialklasserækken modtager børn fra. Tiltag, der ville kunne forbedre vilkårene for de børn og de familier, der har behov for et specialtilbud, der rækker ud over, hvad den rummelige folkeskole kan tilbyde dem. Skolen opfordrer derfor samarbejdspartnere herunder politikere og PPR-personale til gå i dialog med dem for at skabe en fælles forståelse for de forskellige aspekter ved de opgaver, der rækker ind i hinanden, og som skal løftes i fællesskab.

For specialklasserækkerne beskrives samarbejdet med PPR derfor som et samarbejde med to sider. Der er et rigtig godt samarbejde omkring det enkelte barn, men derimod er der ikke et reelt eksisterende samarbejde omkring de børn, der visiteres til specialklasserækken. *Der bliver proppet alle mulige børn ind – men omkring det enkelte barn fungerer samarbejdet* (specialklasselærer). *Vi har vores helt egen fra PPR, som meget gerne vil samarbejde en vej. Og ellers vil jeg ikke kommentere PPR* (lederen af specialklasserækken). I specialklasserækken opleves det som et problem, at PPR visiterer børn udelukkende med begrundelse i en intelligenstest. Skolen oplever, at elever kan blive fejlplaceret på baggrund af disse test, hvilket skaber mange problemer. Lærerne mangler kompetencer til børn, der reelt ligger uden for deres målgruppe. Derudover kan de sarte tungt begavede børn, der er den primære målgruppe for specialklasserne, have meget vanskeligt ved at håndtere en klassekammerat, der er meget anderledes, og som har massive adfærdsmæssige problemer. En massivt understimuleret elev med massive adfærdsmæssige problemer vil heller ikke kunne få stimulerende klassekammerater eller stimulerende læringsaktiviteter i specialklassens miljø. Dermed kommer man ved en fejlplacering til at igangsætte en negativ spiraleffekt med store konsekvenser for alle parter. *Man mister arbejdsglæden, fordi man bliver frustreret over, at man ikke føler, at man har kompetencer til det* (specialklasselærer).

5.8 Den centrale og integrerede specialundervisning – to forskellige kategoriseringer af elever og indsatser

Indhold

Indledning 183
Den fleksible skole 183
Organiseringen af specialpædagogiske indsatser 184
Hvad er specialundervisning og specialpædagogiske indsatser? 186
Hvem retter indsatserne sig mod? 188
Kvalitet i indsatsen 189
Det tværfaglige samarbejde 191
Rummelighed 192
Lærerkompetencer 195

Indledning

Skolen ligger midt i et parcelhuskvarter i en mindre dansk by med såkaldte velstillede familier og familier, som man generelt vil betegne som ressourcestærke. Skolen blev indviet første gang i 1909 og er gennem årene mange gange blevet om- og udbygget i takt med skiftende behov, krav og udfordringer. Skolen er tosporet, dog er der på 6. klassetrin tre spor. I alt går der 478 elever på skolen fordelt på 21 klasser. Der er ansat 43 lærere og 2 børnehaveklasseledere samt 12 pædagoger og pædagogmedhjælpere.

Den fleksible skole

Skolen er inddelt i tre afdelinger: indskoling, mellemtrin og udskoling. Hver afdeling er delt i to spor, de såkaldte afdelingsspor, med et dertil knyttet lærerteam. Hver klasse i det enkelte spor udgør en enhed, hvortil der er knyttet en klasselærer. Hensigten er, at det enkelte lærerteam skal dække alle undervisningsopgaver så vidt mulig. Lærerteamet skal også selv organisere og tilrettelægge undervisningen inden for det enkelte spor, på grundlag af årsnormer. Målet er at skabe øget fleksibilitet med det formål dels at sikre de *bedste lærerforudsætninger for det enkelte fag*, dels at tage hensyn til, *hvordan den enkelte elev lærer bedst*.

Målet er endvidere, at det enkelte barn får en så god skolegang som mulig ved at tage hensyn til det enkelte barns udvikling og fremme den enkeltes selvværd, ansvarlighed, selvstændighed og samarbejdsevne.

Ledelsen begrunder for det første denne organisering i, at udviklingen af ny viden såvel inden for det faglige område som det psykologiske har betydet, at ingen lærere kan spænde over det hele. Målet er derfor at gøre lærerne til eksperter på bestemte klassetrin både fagligt og i forhold til barnets udvikling. For det andet ønsker man at skabe et tæt samarbejde mellem få lærere, så de oplever at have en fælles forpligtelse i forhold til en gruppe børn. For det tredje har det været visionen at skabe større sammenhæng i elevernes skolegang. Det har man gjort ved at sætte fokus på procedurer ved overlevering af børn fra et trin til et andet. Ifølge ledelsen har det nemlig vist sig, at det er vigtigt at fokusere på, hvilke kompetencer og hvilken viden børnene har med sig fra tidligere, og dermed, hvilke byggestene der er at arbejde med på næste trin. Således er det ikke ligegyldigt, hvad de laver i indskolingen i forhold til, hvad de skal i mellemtrinnet osv. Endelig

er det ledelsens vision, at ved at ændre på strukturen bliver det muligt at ændre på lærerens indholdstænkning og formålstænkning omkring det enkelte barn, så alle børn får gavn af den nye organisering.

Det har været for alle børns trivsels skyld, at vi har ændret organiseringen og hermed også for de børn, der har et særligt behov (skolens ledelse).

Med en decentral struktur er det blevet væsentligt at arbejde med fælles mål som det, der binder de enkelte afdelinger sammen til én skole. Til dette formål udarbejdes årsplaner og evalueringsplaner, og der gennemføres teamsamtaler to gange om året. Der gennemføres prøver i matematik og dansk, og der er udviklet værktøjer i forhold til elevernes kompetenceudvikling. Det overordnede mål er at skabe større kvalitet i skolens indsatser, og ledelsens vurdering er, at lærernes fokusering på mål og evaluering, det tættere teamsamarbejde, større viden om børnenes forskellige læringsstile og større viden om børnenes faglighed er elementer, som eleverne lukrerer på, fordi der hermed tages meget mere hensyn til den enkelte elevs behov, hvormed den enkelte får meget mere ud af det. Men det er ikke dokumenteret. Det bygger på fornemmelser.

Organiseringen af specialpædagogiske indsatser

Specialundervisningen er i den nye struktur delt op i to dele: den integrerede specialundervisning og den centrale specialundervisning. Ca. 20 procent af det samlede timeforbrug på specialpædagogiske indsatser anvendes til den integrerede specialundervisning. Ideen er, at den integrerede specialundervisning er lagt ud i det enkelte team. Det er det enkelte lærerteam, der har ansvaret for denne del af specialundervisningen. Hvor mange ressourcer, det enkelte lærerteam får til at varetage denne opgave, er noget, der besluttes i ledelsen på baggrund af en såkaldt »klassegennemgang« en gang om året. Lærerteamet indstiller til ledelsen, hvad de vurderer, behovet er på grundlag af det enkelte barns sociale og faglige situation og niveau, men den endelige beslutning træffes af skolelederen, skolepsykologen og speciallærerlederen. Det er ikke altid, at lærerteamet er enigt i denne ressourcefordeling.

Den centrale specialundervisning finder sted i specialcenteret. Eksempelvis kan et ordblindt barn få tilbudt intensive forløb i specialcenteret,

hvorefter eleven kommer tilbage i klassen med råd og vejledning til lærerne. Speciallæreren må derfor arbejde tæt sammen med læreren eller teamet for at skabe kontinuitet i indsatsen. Men det er meget individuelt, hvordan det tilrettelægges. Nogle elever har brug for en fast ugentlig dosis. Mens det kan virke ørkesløst for et barn at gå to gange om ugen år efter år, kan andre elever have gavn af det. De fleste menes dog at profitere af en koncentreret dosis.

Skolen har kun et enkelt års erfaring med den nye teamstruktur, og for lærerne har det været en ny udfordring at fordele lærerressourcer i det enkelte team, lægge skema, m.m. En udfordring ved den nye organisering er at få hensynet til lærerforudsætninger og elevernes behov til at forenes. Det kan være vanskeligt at få skemaerne til at passe på en måde, så det eksempelvis er en matematiklærer, der giver støtte i matematikundervisningen. Måske underviser han i en anden klasse, og så må den lærer, der er ledig på det tidspunkt, hvor støtten skal gives, træde til. Omvendt kan hensynet til den integrerede specialundervisning betyde, at det ikke bliver musiklæreren, der underviser i musik, fordi han er optaget af et støttebarn, og så må den ledige lærer træde til i stedet.

Dette puslespil kan rent teknisk blokere for, at løsningen bliver optimal. Det betyder blandt andet, at børnene ikke altid får den støtte, hvor det er mest optimalt, alene fordi det rent teknisk ikke kan lade sig gøre.

Men det bliver lidt bedre, tror jeg, selv om der altid vil være noget med: hvad vægtes højest, er det fagfordelingen eller specialundervisningen. Det har været lidt sådan, at man lægger fagfordelingen først, og så kikker man lidt på, hvem er særlig egnede til specialundervisningen i det konkrete spor, hvem har en interesse i det – og har lyst til at søge kurser og videreudvikle det – og hvem har timer til det (teamlærer).

Det er fortrinsvis dansk og matematik, støtten gives i. Det kan også være engelsk, men det bliver typisk nedprioriteret, fordi der er så få timer at gøre godt med.

Faktisk er der ikke mulighed for at få støtte i engelsk, fordi der er rigeligt med børn, der har brug for støtte i dansk og matematik. Og det prioriterer vi højest (teamlærer).

Hvad er specialundervisning og specialpædagogiske indsatser?

Det er vanskeligt at pege på nogle generelle metoder eller et generelt indhold i den integrerede specialundervisning. Hver indsats er individuel og tager udgangspunkt i elevens særlige behov. Lærerne har en del materiale, de kan benytte sig af, og de bruger skolens læsevejleder som sparringspartner for at finde den rette løsning for den enkelte elev. Ofte retter indsatsen sig mod at følge op på det, som klassen har arbejdet med, og få bygget det fundament op, som er glippet på et tidligere tidspunkt. Generelt er den konkrete indsats meget op til den enkelte lærer.

Hvis der er tale om en situation, hvor en lærer fra den centrale specialundervisning kommer i klassen, så er de opmærksomme på de to-tre børn, der har særlige behov, men når disse børn så er sat i gang, går læreren rundt i klassen og deltager og tager sig af de andre børn. Teamlærere og speciallærere kan godt planlægge sammen. Nogen gange laves der holddeling, lige eller skævt, andre gange trækkes et hold ud af klassen. Uanset hvordan undervisningen organiseres, så er målet, at også de elever, der har et særligt behov, får lavet det, resten af klassen laver.

Lærerne har erfaret, at det ikke fungerer godt for eleven, hvis det ikke er den samme lærer, der forestår støtten.

Hvis elever har brug for noget fagligt, så er det, fordi de er svage. Dermed er det vigtigt, tror jeg, at det er de samme ord, man bruger, og den samme måde, man gør det på, som eleven kender fra klassen. Hvis der er to tre forskellige lærere, der gør det og gør det på hver deres måde, bliver det noget rod (teamlærer).

Hos os har det været fordelt på tre lærere, og det har været helt håbløst. Det giver ikke nogen sammenhæng eller kontinuitet i indsatsen. Så i år har vi valgt, at de timer, vi har fået tildelt, ligger hos én lærer. Sidste år var det en time her og en time der, og det duer ikke til noget (teamlærer).

Skolen har for et år siden indført reading recovery, hvis formål er at indfange elever med særlige behov på et tidligt tidspunkt. Der er således tale om en forebyggende specialpædagogisk indsats, som har slugt rigtig mange ressourcer, men som det endnu ikke har været muligt at måle effekten af. Man håber, at denne metode viser sig at være en god investering, så de ikke længere skal have elever, som bliver ved med at være specialun-

dervisningselever fra 1 til 9 klasse, men i stedet få nogle elever, der bliver lige så gode læsere som de andre.

Den centrale specialundervisning retter sig mod de børn, der har et særligt behov. Det vil her sige store specifikke vanskeligheder såsom ordblindhed eller AKT-problematikker. Det antages, at disse børn indimellem har brug for at sidde i ro sammen med en lærer, der er ekspert på området. Det kan alle lærere ikke være, og derfor må der være en stab, der har hvert deres område, som de har gjort sig til specialister i. En sådan opgave mener ledelsen ikke, man kan løfte ude i sporene.

I andre situationer kan det ganske enkelt være svært at dække en elevs behov for en særlig indsats i klassen, hvor der sidder 24 andre elever og er i gang med noget, og så kommer man med noget materiale, der intet har at gøre med det, der foregår i klassen, og så er det svært for eleven at koncentrere sig. Grænsen for det rummelige læringsmiljø går således der, hvor elevens problematik fordrer en specialist til at varetage arbejdet med eleven. Eller hvor det vurderes at være nødvendigt for eleven at arbejde med noget andet end det, klassen arbejder med. Det er en grænse, som er flydende, og som sættes fra sag til sag eller fra elev til elev.

Specialcenterets lærere fungerer også som konsulenter for de øvrige lærere. De står til rådighed med deres viden og ekspertise i forhold til de indsatser, der retter sig mod den integrerede specialundervisning. Specialcenterets lærere har stor gavn af skolens psykolog, som de ofte konsulterer og får råd og vejledning af. De lægger stor vægt på psykologens viden og indsigt på dette felt.

Endelig kan specialcenterets lærere også rette deres indsats mod en hel klasse, der har helt særlige behov såvel fagligt som socialt. Det kan være en klasse, hvor der er trivselsproblemer, og hvor disse problemer er en hindring for at skabe et godt læringsmiljø.

De elever, der modtager støtte i specialcenteret, skal være indstillet til en pædagogisk-psykologisk vurdering. En sådan vurdering finder sted på grundlag af en grundig beskrivelse af barnets problematik. Specialcenteret arbejder også med individuelle handleplaner, som bruges som redskab til elevens udvikling, sætte mål for indsatserne og sikre sig, at der følges op på disse indsatser. Specialcenterets lærere lægger stor vægt på samarbejdet med forældrene. De mener, at det er helt afgørende for deres arbejde med

eleverne, at forældrene er involveret og bakker op omkring skolens arbejde med barnets problematikker.

Specialcenterets lærere har gode erfaringer med it-baseret undervisning, som de anvender i stadig større grad. De synes, der er nogle gode læse-stave-programmer, som også børnene er glade for. Derudover anvender de forskellige former for specialundervisningsmateriale, som de bruger ud fra en vurdering af elevens behov. Undervisningen i specialcenteret foregår oftest individuelt, fordi børnenes behov er forskellige.

Hvem retter indsatserne sig mod?

Forskellen mellem den centrale specialundervisning og den integrerede specialundervisning er en forskel, der retter sig mod tyngden af elevens særlige behov. Der peges blandt andet på elever med ordblindhed som de såkaldte tunge specialundervisningselever, elever med særlige behov. De andre elever tilhører en kategori, som har brug for hjælp, men hvor det forventes, at det kan klares blandt andet gennem differentieret undervisning. Det er de såkaldt støttekrævende børn, de børn, der har brug for en særlig opmærksomhed. Ledelsen taler om, at disse børn kan mangle noget i deres faglige fundamentet, måske fordi de har haft svært ved at komme i gang. Så braser det hele sammen på et tidspunkt, fordi grundviden og grundfærdigheder skal være i orden. Endelig vurderer lærerne, at en stadig større gruppe af de børn, der hører til den integrerede specialundervisning, har brug for støtte omkring struktur.

Der bliver ikke skrevet i lektiebogen, der bliver ikke samlet op. Det hele sejler for dem, så bryder verden sammen og så videre (teamlærer).

Det er lærernes vurdering, at en stor del af ressourcerne rettes mod denne problematik, og at det er meget vigtigt, at det er den samme person, der går igen, fordi disse elever har brug for »de her firkantede kasser«. Dem med meget udadrettet adfærd er vanskelige at have i klassen og ødelæggende for mange af de andre børn.

Hvorvidt en elev indstilles til den centrale eller til den integrerede specialundervisning, afhænger af flere forhold. Enten kan en lærer udtrykke bekymring, eller resultatet af en test kan vække bekymring. På dette grundlag gives der råd og vejledning til læreren. Hvis bekymringen fortsat vokser, og de umiddelbare tiltag ikke har vist en effekt, så starter næste fa-

se, hvor skolepsykologen inddrages, og ledelsen involveres. Men inden da har man prøvet alle andre muligheder. I de såkaldt velkendte sager går tingene hurtigt. Hver elev evalueres en gang om året, og skoleleder, psykolog og læsevejleder holder møde hver 14. dag vedr. de børn, der har vanskeligheder. Så der er et godt kendskab til det enkelte barn. Læsevejlederen har styr på det enkelte barn gennem elevplaner og test. Disse redskaber bruges også som grundlag for næste års ressourceforbrug.

Kvaliteten i indsatsen

Ifølge lærerne er fordelen ved den nye struktur, at den ikke er så omstændelig. Tidligere skulle lærerne først tage kontakt til læsevejlederen, og det var hende, der lagde timerne, fordi det var nogle andre mennesker uden for teamet, der skulle løfte opgaven, og som man derfor måtte rette ind efter. Nu kan lærerne hurtigere komme i gang og beslutte, hvad der skal gøres, uden at skulle koordinere med andre uden for teamet. »Nu er det vigtigt at sætte ind, så nu gør vi det«. Lærerne mener, at det dermed er blevet nemmere at tilgodese børnenes behov i forhold til at sætte ind hurtigere gennem en hurtig tildeling af timer. Når det drejer sig om indholdet i indsatsen, er de mere i tvivl om, hvorvidt der er sket en forbedring.

Det er svært at sige, hvad børnene får ud af det. I nogle situationer er det meget godt for eleverne, at de ikke bliver taget ud af undervisningen, men kan blive i klassen med for eksempel to lærere på.

Med tolærersystemet bliver det muligt, at den ene lærer er meget opmærksom på, hvilke elever der skal have noget ekstra hjælp, og sørger for, at de får denne hjælp, mens den anden lærer står for undervisningen af klassen.

Men det bliver selvfølgelig ikke helt så effektivt, fordi meget af en time også går med andre ting. Så det er mere effektivt, hvis du trækker eleven ud af undervisningen og så sidder med dem på et hold og laver noget.

Med den nye struktur er det blevet vanskeligere at trække elever med særlige behov ud af klassen, blandt andet fordi der ikke er ekstra lokaler, hvor der er ro til at sidde med en lille gruppe.

Lærerne er således af den opfattelse, at den mest effektive indsats er den indsats, hvor eleven tages ud af den almene undervisning og tilbydes en særlig indsats. Gerne i en lille gruppe. At en særlig indsats væk fra den

almene undervisning er mere effektiv, er udtryk for, at den er mere koncentreret, »man når mere«. Hvad outputtet er i forhold til elevens læring, er der ikke nogen reel viden om. Den integrerede specialundervisning er således en indsats, der ifølge lærerne i højere grad tager hensyn til elevens sociale liv og integration end til elevens faglige udbytte.

Mange af de børn, som jeg har haft igennem tiden, har ikke syntes, at det var særlig sjovt at blive trukket ud. Det får dem til at føle, at de er lidt anderledes, og de andre ved godt, at man bliver taget ud, fordi man har vanskeligheder med det og det. I den integrerede specialundervisning kan du bedre gå rundt i flokken og hjælpe dem, der har brug for støtte, men også hjælpe de andre elever. Så bliver det ikke så synligt for eleverne, at nogle elever har brug for særlig støtte (teamlærer).

Men jeg har i øjeblikket også en elev, der har så svært ved nogle ting, så når speciallæreren kommer, så er det altså bare redningen, der kommer. De sidder bare der og fatter ikke, hvad der foregår…ja, det opleves bare som redningen. Mens andre elever, der er blevet hevet ud i rigtig lang tid, kommer og siger, at nu har de altså brug for, at det stopper i en periode, eller at læreren kommer ind i klassen. Og det prøver vi så at tilrettelægge efter (teamlærer).

Set fra lærernes perspektiv er det meget individuelt, hvad der er den gode løsning. Det er forskelligt fra elev til elev, men også forskelligt fra periode til periode i elevens skolegang. Så hvad der er effektivt for den ene elev, er ikke nødvendigvis effektivt for den anden. Lærerne mener dog, at det generelt for de børn, der har vanskeligt ved at skabe struktur på det, der foregår inde i klassen, er relevant, at den hjælp, der retter sig mod at få struktur på, netop foregår inde i klassen. En sådan indsats skal samtidig ske i et samarbejde med speciallæreren, så speciallæreren også har forståelse for, hvad der foregår i klassen og derved kan støtte barnet i det.

På ledelsesniveau peges der på det gode i at skabe et rummeligt læringsmiljø. Grundholdningen er, at det er bedst for barnet at blive i klassen og møde de almindelige lærere, som de kender. Grundlaget for indsatserne er altså, at det er bedst at være i eget læringsmiljø og blive hjulpet af de lærere, eleven kender, frem for at skulle gå væk. Men også ledelsen mener, at nogle børns vanskeligheder kan være svære at løse i klassen, og at det der-

for i nogle tilfælde er nødvendigt at tilbyde en specialpædagogisk indsats væk fra klassen.

Jeg ved godt, der er nogle, der vil mene, at det er forfærdeligt for et barn at gå ud af klassen. Jeg vil så sige, at efter alle de år, jeg har været speciallærer, så er det ikke det, der altid er tilfældet. Rigtig mange gange har eleven det fint med at komme ud, hvor der er fred og ro, og hvor tingene foregår på deres niveau og på deres præmisser. Men selvfølgelig skal eleven så hurtig som muligt tilbage igen. Det er jo ikke noget med at blive taget ud i mange timer i træk (læsevejleder).

Der synes således at være en forestilling om, at den integrerede specialundervisning er at foretrække, men at den centrale specialundervisning kan være nødvendig. Den integrerede specialundervisning understøtter et rummeligt læringsmiljø og elevens tilknytning til klassen. Mens den centrale specialundervisning understøtter barnets særlige faglige behov, som ikke menes at kunne imødekommes i klassen.

Det tværfaglige samarbejde

Der er en tæt kontakt mellem faglæreren og den person, som er knyttet til den pågældende elev. Indholdet af undervisningen planlægges sammen, uanset om det er en lærer fra teamet eller en lærer fra specialcenteret. Nogen gange skal eleven arbejde med det samme materiale som de andre elever, andre gange ikke.

Antagelsen er, at det er faglæreren, der ved, hvor skoen trykker, og derfor er det faglæreren, der må vurdere, hvad elevens problem er, hvorefter problemet løses i fællesskab. Selv om problemet identificeres, så er det ifølge lærerne ikke altid til at vide, hvad der virker. Altså hvilken indsats der skal til for at løse elevens problematik. Derfor må de prøve sig frem, og i den fase er det en hjælp at arbejde sammen i mindre team, hvor man arbejder så tæt sammen. Det gør det nemmere at få talt tingene igennem, når der er noget, der ikke lykkes, med henblik på at kvalificere indsatsen.

Jeg bruger meget vores læsevejleder til alt omkring dansk, når jeg er i tvivl. Også når jeg er i tvivl om, hvorvidt der er brug for noget ekstra eller….

Læsevejlederen bruges som sparringspartner, så lærerne bliver klædt på til selv at gå ud og løse opgaven. Lærerne anser læsevejlederen for at

være en stor ressource, fordi hun har en specialiseret viden og mange års erfaring. Samarbejdet mellem team og læsevejleder er meget tæt.

Og man burde jo egentlig ha noget lignende inden for matematik.

Specialcenterets lærere fungerer som et videnscenter sammen med Pædagogisk Center. Centeret giver råd og vejledning og fungerer som sparringspartner for normalundervisningen og for den integrerede specialundervisning. Det betyder, at et barn ikke længere henvises til skolepsykologisk vurdering, men at det er lærerne, som må søge råd og vejledning, hvis de mener, at der er grund til bekymring for et barns sociale eller faglige udvikling eller situation.

Dernæst er der etableret en vejledningsgruppe, som består af ledelsen, skolepsykologen og den koordinerende lærer for Specialcenteret. Dels forholder gruppen sig til enkelte elever eller klassers faglige eller sociale problematikker, som en lærer eller et team har ønsket, at gruppen skal drøfte. Dels kan lærerne bede om et møde for at få råd og vejledning forud for en indstilling til skolepsykologen eller specialcenteret.

Således udgør vejledningsgruppen udgangspunktet for en vurdering af behov for en særlig indsats i specialcenteret. Hvis et barn henvises til specialcenteret, er det specialcenteret, der efterfølgende har ansvar for skolehjem-samarbejdet, udarbejdelse af handleplaner, samarbejdet med lærerteamet samt for evaluering af indsatsen.

Rummelighed

Jeg tænker, at den rummelige skole skal rumme alt. Det vil sige, at den skal rumme alle børn, og der skal tages særlige hensyn til hvert enkelt barn både fagligt, socialt og pædagogisk.

Jeg forstår slet ikke det der med rummelighed ud over, at vi skal løbe stærkere, fordi vi skal tage os af nogle børn, der har nogle større vanskeligheder, end vi har skullet tidligere.

Set fra lærernes perspektiv er rummelighed først og fremmest udtryk for en ny struktur. En struktur, som betyder, at en andel af de elever, der tidligere blev henvist til specialcenteret, i dag skal rummes i klassen. Det betyder, at rammerne for specialundervisningen har ændret sig, men indholdet i specialundervisningen ikke nødvendigvis har ændret sig. Det er lærernes vurdering, at den ny struktur er til gavn for de såkaldt stærke ele-

ver, mens den ikke er hensigtsmæssig i forhold til de svage elevers behov. Den ny struktur karakteriseres som fleksibel og betyder, at hverdagen i skolen er blevet langt mere foranderlig og omskiftelig, end den tidligere har været. Skemaet bliver ændret i sidste øjeblik, eller en anden lærer, end hende der stod på skemaet, træder ind ad døren. De børn, der har brug for struktur og ro omkring sig i undervisningen, profiterer ifølge lærerne ikke af den nye struktur, som den rummelige skole har ført med sig. De mister orienteringen og bliver forvirrede. I stedet giver den rummelige skole meget uro, fordi der er så mange ting, der skal prøves af, og der stilles mange nye krav både til lærere og elever.

Man kan sige, at vi skal rumme alt for mange børn, der er rastløse og forvirrede. Tidligere gjorde man ikke nødvendigvis noget andet, medmindre de rent fysisk blev placeret et andet sted og taget ud af folkeskolen. Men det er mange år siden. Pointen er, at vi har fået flere af dem. De der rastløse og urolige børn.

Ifølge ledelsen er rummelighed et modeord. For få år siden kendte de slet ikke begrebet, men børnene har altid været forskellige, og de har altid skullet være i skolen.

I virkeligheden har vi altid gjort sådan, vi har bare kaldt det noget andet. Vores indhold og værdigrundlag er det samme. Den politiske debat om rummelighed har ikke nogen direkte konsekvens for skolens praksis (skolens ledelse).

For det er jo hele ånden, hvordan man er sammen med hinanden, hvordan man snakker børn, hvordan man snakker pædagogik, alt det der underlige udefinerbare noget, som efter min overbevisning har langt større værdi. Hvordan snakker man med forældrene – om hele kulturen og det der er rundt om, om det er rummeligt (skolens ledelse).

Det er ledelsens vurdering, at den nye struktur betyder, at den enkelte lærers ansvarlighed øges, i og med han selv skal tage hånd om situationen i stedet for at sælge problemet, fordi barnet ikke lige passer ind. Tidligere var det således barnet, der var problemet. I dag er det lige så meget samspillet mellem lærer og elev og forholdene i klassen generelt.

Samtidig peger ledelsen på, at der fortsat kan være så stor afstand mellem det niveau, klassen arbejder på, og det niveau, den pågældende elev kan arbejde på, så det bliver svært at skabe en sammenhæng. Det kan

også være svært at imødekomme en elevs behov for ro i et lokale på 47 m^2, hvor der sidder 24-25 børn. Endelig kan behovet for særlige undervisningsmaterialer gøre det nødvendigt at trække eleven ud af klassen.

Så på den ene side peges der på, at det ikke længere er eleven, der er problemet, men samspillet mellem elev, klasse, lærer og tilrettelæggelse af undervisningen. På den anden side fastholdes det, at visse elever har nogle problematikker, som ikke kan løses i klassen, og som altså ikke kan begrundes i det omtalte samspil.

Grænsen for rummelighed er ifølge ledelsen også betinget af, hvor stor en differentiering den enkelte lærer magter at arbejde med. Og endelig er der også en grænse for, hvor differentieret en undervisning kan være. *Der må være en ramme, der sætter grænser for forskellighed, ellers vil der være tale om individuel undervisning. Differentieret undervisning er at gøre det samme på forskellige måder* (ledelsen).

Ifølge ledelsen er der sket et fald i antallet af indstillinger af elever. Det ser ledelsen som et tegn på, at den nye organisering af skolen og specialundervisningen er kommet de svageste elever til gavn. Det vil sige, at det anses for at være godt, at et større antal børn modtager støttepædagogiske foranstaltninger i klassen frem for uden for klassen. For som ledelsen understreger, så betyder det ikke, at der er kommet færre børn, der har et særligt behov, og der er derfor heller ikke tale om et mindre ressourceforbrug. Et lavere antal af indstillinger skal således ses som et udtryk for, at ressourcerne lægges ud i de enkelte team, så det er muligt at lave tolærersystem, holddeling eller andet.

Både ledelse og lærere er bekymrede for, at et lavere antal af elever, der henvises til den centrale specialundervisning, vil blive anset for en mulig ressourcebesparelse, frem for en anden måde at anvende ressourcerne på. *Færre indstillinger er ikke lig med ressourcebesparelse. Vores organisering, som tilsyneladende har betydet færre indstillinger, kræver meget mere arbejde på andre måder af nogle af os. Både lærere og ledelse. Men det skulle vi så kunne dokumentere, men … man bliver så dum af at tælle timer. Men der er helt klart større mødevirksomhed og mere papirarbejde og skriftlighed forbundet med den nye organisering* (skolens ledelse).

For skolens specialcenter og for skolens ledelse er den nye bekendtgørelse et tilbageskridt. De mener, at det er frugtbart, at de har mulighed for

at trækken en lille gruppe børn med de samme vanskeligheder ud af den almindelige undervisning, på tværs af klasser og årgange, for at kunne tilbyde dem specialundervisning i specialcenterets regi. Med den nye bekendtgørelse er det ikke længere muligt. I stedet må de trække et enkelt barn ud ad gangen, og det bliver meget ressourcetungt. Ifølge bekendtgørelsen er der dog mulighed for at fortsætte den eksisterende praksis, hvis blot indsatsen placeres uden for almindelig skoletid. Ledelsen og speciallærerne er enige om, at det kun kan blive opfattet som en straf eller som udtryk for, at man er så dum, at man bliver nødt til at have ekstraundervisning, mens de andre går hjem. Dernæst ser speciallærerne det som et stort problem, at de elever, der går på fritidshjem, ikke får mulighed for at følges med deres kammerater, men skal blive på skolen og dermed trækkes væk fra det sociale liv efter skoletid. De synes, det virker stigmatiserende og ekskluderende. Og de få gange, de har prøvet at lægge specialundervisning uden for skoletiden, har eleven typisk glemt det, og de har måttet aflyse det. Så på denne skole er man ikke særlig tilfredse med, at specialundervisning i dansk for eksempel ikke kan ligge i en matematik- eller musiktime. Både af hensyn til ressourcerne og af hensyn til eleverne.

Lærerkompetencer

Tidligere blev al specialundervisning varetaget af nogle bestemte lærere, som var tilknyttet en specialundervisningsklinik. Specialundervisningen foregik i denne klinik. Nu foregår den integrerede del af specialundervisningen inden for rammerne af den almindelige undervisning. Mens den centrale specialundervisning foregår i specialcenteret eller varetages af specialcenterets speciallærere. Hvad den integrerede specialundervisning angår, forudsætter den, at alle teamets lærere kan varetage specialundervisning. Det er nyt, at lærerne nu forventes at kunne varetage støtte uden at have de formelle kompetencer til det. Tidligere skulle man have en uddannelse af specialpædagogisk art for at påtage sig disse opgaver i specialcenteret. Nu skal alle kunne, og *det kan godt forfladige tingene. I et team kan det godt være sådan, at ingen har formelle eller særlige kompetencer til at varetage støtten. Hvis det drejer sig om matematik, vil man selvfølgelig finde en matematiklærer, men sådan er det ikke med specialundervisningen.*

For at undgå, at specialundervisningen dækkes på en måde, så det kommer til at handle om at få timerne til at gå op, prøver man i stedet at skabe plads til de lærere, der har kompetencer eller har interesse i at få dem. Eller at få de mest erfarne lærere til at varetage støtten.

Set fra ledelsens side er fordelen ved den nye ordning, at eleverne modtager hjælp af lærere, som de kender, og som er lige ved hånden. Eleverne skal ikke gå et andet sted hen for at få en specifik hjælp, og forestillingen er, at det vil skabe et andet læringsmiljø, hvor der er en meget større rummelighed, som er karakteriseret ved en langt større mangfoldighed af undervisningsformer.

Ifølge ledelsen er de lærere, der har de rette kompetencer nu placeret ude i de enkelte team, men anerkender samtidig, at der har været team, hvor de rette kvalifikationer ikke har været til stede. Ledelsen anser ikke dette for at være et afgørende problem, for selv om det er vigtigt, at lærerne har de rette kompetencer, så ser de det som mere afgørende, at lærerne har den rette indstilling til de børn, der har problemer, har den rette indstilling til denne del af lærergerningen, og at de har den rigtige holdning. For det er altid muligt at få hjælp af fagkyndige og fra et veludstyret specialcenter.

De lærere, der er tilknyttet specialcenteret, skal til gengæld have særlige kompetencer for at varetage denne opgave i form af kompetencegivende uddannelse, såsom speciallæreruddannelsen, en relevant masteruddannelse eller andet. Så for den ene kategori af børn, der har brug for støtte, anses lærernes kompetencer ikke at være afgørende. At eleven kender læreren og kan blive i det normale læringsmiljø, vægtes højere. Mens det for den anden kategori af børn, der har brug for støtte, anses at være nødvendigt, at lærerne har de formelle kompetencer, anses det for at være mindre vigtigt for disse børns situation at kende den pågældende lærer eller have mulighed for at blive i sit normale undervisningsmiljø. Begrundelsen for denne forskel synes at relatere sig til graden af vanskeligheder, som eleven menes at have.

5.9 Rullende indskoling – vejen til et mere inkluderende miljø

Indhold

Skolen i lokalmiljøet 198
Skolens tidlige og forebyggende indsats 198
Skolens fokus på rummelighed og inklusion 200
Skolens teamstruktur og organisering af praksis 203
Skolens specialforanstaltninger 205
Sparring, rådgivning og vejledning 214
Skolen og det lokale PPR 215

Skolen i lokalmiljøet

Skolen ligger i åbne grønne omgivelser i en lille kommune ca. 15 km nordvest for en af Danmarks største byer. Kommunen er ved den kommunale strukturreform, 2007, blevet sammenlagt med fire nabokommuner. Skolens ligger på en grund med unikke geologiske karakteristika, som kan føres tilbage til istiden. Disse bevaringsværdige geologiske forhold har betydet, at det var nødvendigt at tænke i alternative arkitektoniske løsninger. Arbejdet resulterede derfor i en skole, som består af tre selvstændige afdelingshuse, der ligger med godt 150 m afstand omgivet af grønne bakker, højt til himlen og åbne vidder. Om skolens lokalområde kan lærerne fortælle: *Det er stort set ressourcestærke familier. Det gør også, at ens spillerum er anderledes. Og gennemgående har skolen et godt ry blandt forældrene, det gør også noget – så tør man som lærere at satse lidt mere, for det går jo nok* (lærer). Skolen og dens ca. 500 elever er således begunstiget af velfungerende familier, som generelt ikke lider under store sociale og økonomiske vanskeligheder.

Inde i de enkelte klasser fornemmer man, at det er en dynamisk skole, der konstant er i bevægelse og udvikling. I indskolingen kan man opleve elever med forskellige aldre hjælpe hinanden på eksemplarisk vis. Der er ro, men også plads til kreativitet og udfoldelse. Man fornemmer også tydeligt, at skolen sætter den enkelte elev i centrum – måske fordi skolen har den grundlæggende filosofi at:

Man bliver til nogen, så man kan blive til noget!

Som noget helt særligt er denne skole karakteriseret ved at praktisere rullende indskoling til aldersblandede grupper og ved at have en specialklasserække bestående af 3 grupper, en gruppe i hvert hus. Det, der kendetegner specialgrupper, er, at de alle er en integreret del af afdelingshuset og meget tæt knyttet til og derfor en del en af de almindelige klasser i huset.

Skolens tidlige og forebyggende indsats

Skolestarten er et vigtigt element i forståelse af denne skoles kultur og tanker om forebyggende indsats. *Vores indskoling er vores hjerteblod* (lederen). Skolen praktiserer rullende indskoling, hvilket betyder, at børnene

starter i skole den måned, hvor de fylder 6 år. Eleverne i indskolingshuset går der mellem 2½ år til 3½ år – alt afhængigt af deres fødselsdato og deres udvikling. Hvert skoleår dannes der nye 3. klasser for de børn, der fagligt såvel socialt er parate til at rykke videre til mellemtrinnet.

Skolens rullende indskoling og dens aldersblandede grupper kan betragtes som en del af en forebyggende indsats, hvor man tager udgangspunkt i barnets udvikling frem for i barnets alder. Skolebegyndere starter i et veletableret og velfungerende fællesskab i et heldagstilbud. Normer og regler kendes af de elever, der går der i forvejen, og de kan derfor agere som rollemodel over for den lille nye elev. Eleverne udvikler sig fra at være den lille ny elev i gruppen til at blive en af de store rollemodeller, som skal hjælpe de små nye elever på vej inde i skolens mangfoldige univers.

Børn lærer egentlig meget bedre af børn, end de lærer af voksne. Adfærd osv. meget bedre. Og det er meget lettere at have med børn at gøre, hvis de kommer til en gruppe, der har nogle normer (lærer).

I disse aldersblandede grupper lærer børnene også at fungere i grupper, hvor det er helt naturligt, at forskelligheder er en del af dagligdagen. Og derfor lærer børnene allerede fra skolestarten, at man kan lære af hinanden både fagligt og socialt, selv om man er meget forskellige og har meget forskellige forudsætninger. I de aldersblandede grupper arbejdes der som en naturlig konsekvens af denne konstellation meget med, at eleverne skal udvise hensyn og drage omsorg for hinanden.

Undervisningen i de aldersblandede grupper består af en blanding af individuel undervisning og undervisning i mindre grupper af elever, der er på det samme niveau samt af emneundervisning på tværs af alder og niveau. Denne form for undervisning baserer sig i meget stor grad på undervisningsdifferentiering og på at skabe rammer samt muligheder for, at de enkelte elever i et stort omfang bliver selvkørende i forhold til deres læringsprocesser. Når man som udefrakommende træder ind i dette unikke indskolingsunivers, så bliver man slået af den gode atmosfære og den arbejdsro, der hersker hér. Her er der tid og rum til at beskæftige sig med alle de faglige og skolekulturelle kompetencer, som det intentionelt er hensigten, at børnene skal tilegne sig gennem deres første tre år i den danske folkeskole. Både ved første øjekast og ved nærsyn er det indlysende, at det unikke fællesskab mellem børn, hvor børnene lærer af og hjælper hinanden

er til alles fordel – også for de børn, der har særlige behov. Derudover har den rullende indskoling den fordel, at man næsten kommer de mange skoleudsættelser til livs, fordi det simpelthen ikke længere er nødvendigt i kraft af den undervisningsdifferentiering, der finder sted i grupperne. Denne form for indskoling har ikke kun en positiv effekt på antallet af skoleudsættelser, men også på antallet af omgængere, et fænomen, som i praksis er ikke-eksisterende på skolen. Den rullende indskoling får karakter af at blive en tidlig og forebyggende indsats i forhold til at hjælpe børn med særlige behov og børn, der er lidt umodne.

Skolens fokus på rummelighed og inklusion

Skolens forståelse af og praksis i forhold til inklusion af børn med særlige behov hænger sammen med skolens måde at praktisere indskoling på. En praksis, som i høj grad fordrer både rummelighed og fokus på det enkelte barn.

Rummelighed er et grundvilkår for os. Forskellighed giver styrke, og der skal være plads til forskellighed (specialundervisningslærer).

Selv om skolen generelt kan betegnes som en meget inkluderende folkeskole, så er der dog forskel på rummeligheden i de tre huse. Det stigende fokus på faglige krav og den stigende mængde af fag op igennem skoleforløbet er en stressfaktor for lærerne, som kan virke hæmmende for evnen til og mulighederne for at skabe et inkluderende læringsmiljø for de ældste elever. Men når det er sagt, så har man her på skolen alligevel også i udskolingshuset et rummeligt læringsmiljø, hvor man i vid udstrækning forsøger at inkludere elever med særlige behov. På skolen er rummelighed således i alle husene og på alle niveauer et tema for refleksion og praksis. Der arbejdes til stadighed på at nuancere forståelsen af begrebet rummelighed og dermed på at praktisere rummelighed og inklusion i skolens hverdagsliv i forhold til de enkelte elever og deres familier. Det bliver løbende diskuteret, på hvilke præmisser man skal være rummelig – om man kan blive for rummelige, så det hverken er til gavn for den elev, der inkluderes, eller for fællesskabet.

Børn med særlige behov er således et prioriteret område også for ledelsen. En lærer stiller sig selv spørgsmålet, om det, når man har en meget rummelig ledelse, bliver vanskeligere for personalet at trække grænsen og

sige, nu kan man ikke mere? Men ledelsen er enige med lærerne i, at en rummelig og inkluderende folkeskole kræver, at både systemet og skolen afsætter de ressourcer, der skal bruges for at kunne behandle børnene og personalet ordentligt. Alle er derfor enige om, at inklusion også handler om ressourcer og rammer samt meget andet såsom kompetencer og holdninger. Skolen udviser således en stor forståelse for, at børn med særlige behov også kan have brug for særlige fysiske rammer, som gør det muligt at tilrettelægge en individuel undervisning, der kan foregå ved individuelle arbejdspladser eller i små grupperum. På skolen er det gjort muligt ved at skabe fleksible rammer gennem nedbrydning eller åbning af vægge. På skolen har man dog også den holdning, at rummelighed foregår i personalets hoveder. Dermed menes det, at inklusion af børn med særlige behov er funderet i en vilje, evne og lyst til at forstå og anerkende børnenes behov og ressourcer frem for at fokuserer på fejl og mangler. Som skolelederen udtrykker det: *(….) det handler et langt stykke hen ad vejen om, at det nogle gange er bittesmå ændringer, som læreren i kraft af deres kreativitet finder på at gøre, der har betydning for, om det lykkes med en elev* (ledelsen).

Ledelsen oplever, at der er mange lærere, der gennem positive erfaringer med at inkludere børn med særlige behov, bliver mere åbne over for, at man godt kan have børn i klassen, som ikke kan det samme som de andre børn hverken socialt eller fagligt; – børn, som man ellers ville have ment, at man ikke kunne have med at gøre. *De er begyndt at tænke anderledes og tænke om børnene, at de kan bidrage med noget på nogle andre niveauer* (ledelsen).

Som nævnt har skolen en specialklasserække, der består af tre grupper for børn med særlige behov – der er en gruppe i hvert hus. Erfaringer med disse specialgrupper smitter af på og diffunderer ud til både den almindelige undervisning og den almindelige specialundervisning. Erfaringerne påvirker lærernes og ledelsens kompetencer og holdningerne til at kunne praktisere undervisningsdifferentiering i et inkluderende perspektiv. Erfaringsudvekslingen foregår ved møder, men også i meget høj grad, fordi de lærere, der arbejder i specialgrupperne, også underviser i den almindelige klasse og er en del af huset på lige fod med de øvrige lærere. På skolen oplever man, at dette er en af grundene til, at man har et personale, som bliver mere og mere rummelige i deres forståelse af, hvad det er, der er deres op-

gave. *Vi har ikke længere så mange, der står og siger – det her kan vi ikke, det er ikke et barn, der skal være i folkeskolen, barnet må være et andet sted* (ledelsen).

Lærerne fortæller med glæde om de oplevelser, de har med, at det er lykkedes for dem gradvist at inkludere elever i de almindelige klasser. En mulighed, som eleverne ikke ville have haft, hvis de havde været placeret på specialskoler. Det er dog vigtigt, at der er det perspektiv, at børnene med de særlige behov på sigt kan inkluderes helt eller delvist i de almindelige klasser til gavn for alle parter. *Mange børn med en Asperger diagnose er jo yderst velfungerende til et vist punkt. De børn kan se, at det er latterligt at sidde og kigge på de der smilies – det er jo ikke virkeligt. Så den virkelige virkelighed, det er det, jeg tænker der er denne skoles »number one«. Vi træner dem til virkeligheden ved at være i virkeligheden. Det er velovervejet, det er ikke tilfældigt* (lærer).

Lærerne oplever således, at det mange gange er bedre at få eleverne med de særlige behov inkluderet og få dem godt på vej – bruge ressourcerne i klasserne i deres dagligdag, så de ikke bliver henvist til en hypotetisk pseudoverden. Et sådan miljø rummer også store muligheder for de helt almindelige børn, som ikke har behov for en særlig indsats. I den rummelige inkluderende folkeskole gives disse elever mulighed for at øge deres tolerance og forståelse over for børn, altså mennesker, med anderledes behov end deres egne. *De kortluntede kan godt finde deres tålmodighed frem, når det gælder én fra den lille gruppe* (lærer).

En lærer har oplevet, at klassekammeraterne til en dreng, der er diagnosticeret, og som virkelig har særlige behov, en dag kom op på lærerværelset for at spørge efter drengen, fordi de vidste, at han havde haft en dårlig dag og gerne ville forsøge at give ham en god dag ved at lege med ham. Dagen efter fik læren at vide, at eleverne havde leget sammen uden problemer, og hun sagde lamslået: *fortæl mig, hvordan det kan være, at Lukas kan spille 4-bold med jer?* Eleverne svarer: *det er, fordi vi har lavet nogle særlige regler for ham. Han måtte dø tre gange, inden han gik ud af legen. Bad han selv om det? Nej det har vi fundet på. Så går jeg hjem med hænderne over hovedet – for så er projektet lykkedes. Det gør noget godt ved de børn – det er der ingen tvivl om* (lærer).

Børnene bliver rummelige, mere sociale og tolerante, de vænner sig til, at nogle er stærke, andre svage, og at nogle har meget særlige behov, som alle skal og kan tage hensyn til for at få hverdagen til at fungere. Men det er holdningen, at dette aldrig må være begrundelsen for at tilbyde børn med særlige behov undervisning i den almindelige klasse i folkeskolen. På skolen oplever man også, at forældrene til de almindelige børn bakker op omkring den rummelige og inkluderende folkeskole.

At praktisere en rummelig inkluderende folkeskole er forbundet med en lang række udfordringer både af sociale og faglige karakterer, som skal løses – så de elever, der har særlige behov, kan udvikle sig hensigtsmæssigt både fagligt, socialt, følelsesmæssigt og kreativt. *Det er klart, at hvis man adskiller rummelighed og faglighed, så er der et eller andet, man har misforstået* (ledelsen).

Det er da heller ikke alle elever, der kan rummes her på denne skole. Af forskellige årsager er 5 ud af 31 elever sendt videre til andre og mere specialiserede foranstaltninger, fordi de ikke havde glæde af at være tæt på og inkluderet i den almindelige undervisning på skolen. Man skal passe på, at en skole ikke bliver en »*skraldespandsskole«*, selv om det selvfølgelig opleves som positiv at være en tilvalgsskole.

Folkeskolen kan og skal ikke rumme alle børn. Og ikke alle folkeskoler kan og skal (lærer).

For at skabe en rummelig og inkluderende folkeskole er det vigtigt, at alle børnene får mulighed for at finde ligesindede lege- og lærekammerater, så de ikke bliver ensomme og marginaliserede. Så holdningen er, at er eleverne så dårlige, at de aldrig rigtig kommer ind og får kontakt og ikke får noget ud af det almindelige miljø på skolen – så er det bedre, at de er placeret et andet sted, som er specialiseret i at varetage disse elevers udvikling og trivsel.

Skolens teamstruktur og organisering af praksis

Skolens elever og lærere er fordelt i tre selvstændige huse – et indskolingshus, et mellemtrinshus og et udskolingshus. Disse tre afdelinger hører alle ind under skolens ledelse, der består af en skoleleder og en souschef. Derudover har SFO'en en leder. I hvert hus er der en kontaktlærer, en budbringer, som deltager ved skolens ledelsesmøder, og som organise-

rer hverdagene i husene i forhold til husmøder og andre praktiske foranstaltninger. Skolen har ikke et fælles lærerværelse, og alle skolens lærere samles kun ved særlige lejligheder/pædagogisk råds møder og arrangementer. Afdelingsstrukturen betyder, at lærerne generelt ikke følger eleverne. Man ønsker at bevarer erfaringerne og metoderne med at undervise på de tre forskellige trin – ved hele tiden at have en kerne af erfarne lærer på det respektive trin i hhv. indskolingshuset, i mellemtrinshuset og i udskolingshuset.

Af samtalen med ledelsen fremgår det, at en rummelig og inkluderende folkeskole skabes gennem positive holdninger, men i høj grad også af den måde, hvorpå en skole er organiseret og struktureret. På denne skole oplever man, at lærerteamstrukturen har en stor betydning for at kunne skabe et inkluderende læringsmiljø. Helt konkret har man i skolens tre huse organiseret sig i et afdelingsteam, årgangsteam og fagteam. Derudover har skolen et udviklingsteam, som består af teamkoordinatorerne fra hver årgang. Det er en grundregel, at alle lærere primært er organiseret i ét team, som er baseret på årgangen eller i en af indskolingshusets grupper. Der er teammøder på årgangen en gang om ugen og husmøder for hele personalet 4-8 gange om året. Hele personalet samles til pædagogisk råds møder og pædagogiske arrangementer. Enkelte gange har specialgrupperne arbejdet og haft erfaringsudveksling på tværs af husene.

Lærerne beskriver teamsamarbejdet som meget velfungerende. Psykologisk forstået er der åbne døre indtil klasseværelserne. Lærerne kommer ind til hinanden, og det er accepteret, at man beder om og får hjælp og sparring af kolleger. *Det tætte teamsamarbejde, vi har – gør, at man har en tryghed ved hinanden* (lærer).

Ud over den almindelige undervisning så løses specialopgaverne i høj grad i de selvkørende årgangsteam, som i udgangspunktet står sammen om at skabe inkluderende klassemiljøer med plads til meget forskellige elever. Koordinationen af samarbejdet mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning fungerer derfor godt og sker helt naturligt i kraft af, at specialundervisningslærerne er med i årgangsteamene. De deltager på møderne på lige fod med de øvrige lærere, hvilket resulterer i løbende samt gensidigt forpligtende skriftlige aftaler og evalueringer. Undervisningen af børn med særlige behov af den ene eller anden karakter bliver således

blandt andet til i kraft af det velfungerende teamsamarbejde, i en vekselvirkning mellem elevernes individuelle behov og klassens arbejde. Ledelsen fortæller om teamsamarbejdet vedrørende børnene med særlige behov: *Det er tydeligt, at teamene bliver dygtigere og dygtigere til det* (ledelsen).

Skolens specialforanstaltninger

Denne skole har som mange andre skoler oplevet en stigning i antallet af børn, der har brug for en særlig indsats. De fleste af disse børn er fra skolens eget distrikt, men der er i gennem de sidste 4 år også kommet flere børn med særlige behov fra kommunens andre skoledistrikter. Denne stigning har særligt fundet sted inden for gruppen af normaltbegavede børn med sociale og personlighedsmæssige problemer.

8 børn, §20.2-elever, (Asperger, ADHD, udviklingsforstyrrelser, Tourette)
15 elever med støtte fra kommunen
9 af disse elever er enkeltintegreret elever i normalklasser
12 af disse elever er fordelt som elever i 3 specialgrupper
1 specialgruppe i indskolingen
1 specialgruppe på mellemtrinnet 3.-4. klassetrin
1 specialgruppe på 7. klassetrin
Der er 3-4 lærere og pædagoger tilknyttet hver gruppe.

Kommunen har givet en bevilling til området, og så er det ligegyldigt, hvor mange eller hvor få børn der har behov, de skal alle dækkes af de ressourcer eller den økonomiske ramme, der er afsat. *Det er ikke som hvis det sner lidt mere et år, hvor man så må lave en ekstrabevilling det år, så man kan få ryddet sne* (ledelsen). Hvorvidt kommunesammenlægningen får betydning for større budgetter til specialområdet, er nok tvivlsomt, men sammenlægningen kan måske alligevel få en positiv indflydelse på området, fordi visiteringen af de tidligere amtsbørn, 20.2-eleverne, kommer til at ligge internt i kommunen. Det betyder, at man kan skabe mere lokale og sammenhængende ordninger for disse børn. *Den nye sammenlagte kommune får langt flere strenge at spille på, fordi vi bliver 3-4 gange så stor* (ledelsen). Derudover kommer der også til at ligge en specialskole i den nye kommune, som betyder, at det sandsynligvis bliver lettere

for de fire kommuner, der ikke havde denne specialskole, at få elever placeret der.

Af en eller anden grund har den specialskole altid haft sit kundegrundlag sådan lige omkring skolen. Så den er blevet fyldt op med børn fra det (ledelsen).

Grundholdning og målsætning for børn med særlige behov

Skolens grundholdning, som gennemsyrer dens virksomhed fra indskoling til udskoling er, at man i forhold til børn med særlige behov skal fokusere på det enkelte barns potentialer og kompetencer. Derudover er det et grundlæggende princip, at alle børn skal indgå i meningsfulde fællesskaber, hvor deres sociale og faglige udvikling kan tilgodeses hensigtsmæssigt. Helt overordnet bygger denne skoles specialundervisning og specialpædagogiske indsatser derfor på principper om fleksibilitet, differentiering og indsigt i den enkelte elevs faglige og sociale ståsted. For at skabe en sådan indsigt testes alle elever med de standardiserede faglige test gennem hele skoleforløbet. De test giver lærerne nogle nye vinkler på børnene og på deres egen undervisning – både i forhold til de almindelige elever og til de børn, der har brug for særlige indsatser.

De opdager noget. Selv om lærerne kender børnene, så bliver de overrasket. Hvad søren siger de – så testene er absolut nødvendige (ledelsen).

Men helt grundlæggende betragtes elever med særlige behov som elever på vej ind i normalsystemet og ikke som elever, der har et statisk og uforanderligt behov for at være i et særligt tilrettelagt tilbud. *Vi ønsker at tage udgangspunkt i, at alle børn skal nå så langt som muligt* (lærer).

Ledelsen og lærerne ønsker, at børn med særlige behov har de betingelser og rammer, der gør, at de på sigt kan fungerer helt eller delvist i normalundervisningen. En overordnet målsætning er derfor, at alle børn har mulighed for at lære og tilegne sig relevante livskundskaber ved at være tæt på børn med almindelige normer, almindelige sociale omgangsformer og almindelig opførsel. Tankegangen er, at børnene hurtigst og bedst lærer nye sociale kompetencer af andre børn, både i skolen, i pasningsordningen og i hjemmet, ved at spejle sig i det almindelig. Og de almindelige elever lærer at blive rummelige.

Jeg synes, at vi skal have en folkeskole, hvor de specielle børn kan være. Det skal være på nogle ordentlige betingelser for både dem og os. Jeg vil være trist til mode, hvis vores skole bliver sådan en skole, der ikke er i stand til at rumme de børn, der ikke er helt normale (lærer).

Grundlæggende udviser denne skole det mod, der skal til for at tilbyde børn med særlige og omfattende behov en chance i den almindelige folkeskole. Dette mod og disse kompetencer har resulteret i, at flere børn, som ved skolestart er blevet stemplet med prædikatet specialskoleelev, får muligheden og chancen for at være en del af det almindelige miljø. Det viser sig, at en del af dem klarer sig godt både med, men også uden støtte i den almindelige klasse.

Disse børn får derved mulighed for at høre til i det lokalmiljø, de bor i og er en del af. De får mulighed for at skabe relationer til andre børn, som de kan lege med uden for skoletid og udsættes heller ikke for lang transporttid til og fra en specialskole. Men det er ikke kun det sociale aspekt, der bliver tilgodeset, også forpligtelsen over for børnenes faglige udvikling tilgodeses på skolen. Fagligt velbegavede børn, som disse børn med særlige behov også ofte er, har nemlig brug for at være en del af et fagligt miljø, som vægter omsorg og ligeværd, men som ikke har disse to parameter som et overordnet kriterium for skolens virksomhed. Børn med særlige behov får derfor, på denne skole, en chance for at få en skoletid, der uddanner dem til det helt almindelige og mangfoldige liv. Det liv, der venter dem og alle de andre elever for enden af deres skolegang – en skole for livet og ikke en skole, der uddanner elever til nye segregerede specialforanstaltninger på kanten af det almindelige samfund.

Specialundervisningen i praksis

Skolen stiller ikke i udgangspunktet krav om, at de lærere, der arbejder med specialundervisningen, har en speciallæreruddannelse, men opfordrer og giver mulighed for, at disse lærere opkvalificerer sig inden for området gennem kurser og videreuddannelsesforløb. Derudover forsøger ledelsen at inspirere lærerne gennem kurser og foredrag. Herigennem har skolen været med til at skabe et meget kvalificeret personale inden for det specialpædagogiske område. Skolens specialundervisningslærere agerer også

som konsulenter i forhold til kollegerne og giver råd og vejledning omkring materialer, evaluering og handleplaner.

Specialundervisningen er organiseret i husene. Der er en specialundervisningsansvarlig i hvert hus og derudover en til to lærere, der tager sig af specialundervisningen i huset. *Indtil nu har vi kunnet give alle vores team ekstra tid målrettet til specialundervisning og særlige støtteopgaver* (ledelsen).

Skolen kan tilbyde elever med særlige behov forskellige former for specialforanstaltninger. Elever, der har behov for ekstra faglig støtte, kan tilbydes dette i klassen eller som korte målrettede kurser. Ressourcerne til dette dækkes af de ressourcer, der er udlagt til skolen og bruges oftest inden for læse-stave-området. *Vi tror ikke ret meget på, at børn, der i årevis bliver taget ud af klassen for at blive trænet med – får ret meget andet ud af det end tab af selvværd* (lærer). *Det ofte kan være forbundet med ubehag for eleven at skulle tages ud. Og hvad sker der så i klassen imens?* (ledelsen).

Man har også den erfaring, at det er bedst, hvis teamet selv magter at administrere og praktisere specialundervisningen, for så får flere børn glæde af de ekstra ressourcer.

Skolen har som nævnt også elever, der har behov for mere omfattende indsatser. Det gælder elever, der har behov for støttetimer for at kunne inkluderes i den almindelige klasse – eller elever, der har behov for i større eller mindre udstrækning at tilhøre en specialgruppe. Man har erfaring med, at nogle af de børn, der har særlige behov, kan samles i små specialgrupper, fordi de kan have glæde af den samme pædagogik. Skolens enkeltintegrerede elever, som går i skole mellem 25 og 32 timer pr. uge, modtager støttetimer, der svinger i antal mellem 8 og 16 timer pr. uge. Deres undervisning tilrettelægges individuelt, således at der er den fleksibilitet, der skal være for at kunne varetage deres læring og trivsel i den almindelige klasse.

I skolens tre specialgrupper i hhv. indskolingshuset, mellemtrinshuset og udskolingshuset arbejdes der ud fra principper om ro, struktur, forudsigelighed og tydelighed. Konkret arbejder man med belønningssystemer, piktogrammer, Tegn til Tale samt motorisk og social træning. Grupperne er dækket af en fuld eller delvis tolærerordning afhængig af klassens størrel-

se. Det er meget individuelt, hvor meget de enkelte elever fra gruppen er med i den almindelige klasse. Når de er inde i den store klasse, tages der også hensyn til eleverne fra gruppe ved fx at placere dem helt oppe ved kateteret eller der i klassen, hvor det er mest roligt for dem. Det udbytte, de har af at være med i den almindelige klasse, rækker ud over timerne og til frikvarterne, hvor de lettere kan lege med de almindelige børn, fordi de kender hinanden. Disse specialgrupper opleves som gode og fornuftige, hvis eleverne kan matche hinanden, og hvis forældrene er indstillet på det. Specialgrupperne, der er kommunale ordninger, har deres eget lokale, som støder op til det klasselokale, der tilhører den almindelige klasse, som gruppens elever tænkes integreret i. Derfor kaldes grupperne ikke for specialklasser – de er en del af den almindelige klasse. *De hedder 7.a ude på skiltet til deres klasselokale – de hedder ikke 7.x, og de føler sig meget som 7.a og ikke bare som en lille gruppe. Det betyder meget for deres identitet* (lærer).

Man har på skolen en klar fornemmelse af, at det har en stor betydning for disse elever, at de er i grupper, der er tilknyttet de almindelige klasser og ikke i særlige specialklasser. Det er ikke kun specialgruppens elever, der er tilknyttet den almindelige klasse – det gælder også for gruppens lærere. Denne konstellation gør det lettere at indsluse eleverne fra gruppen til den almindelige klasse, fordi de både har kendskab til eleven med de særlige behov og til den almindelige klasse. Det er individuelt, hvad de forskellige børn fra den lille gruppe er med i, og det bliver planlagt mellem gruppens lærere og klassens lærere. *De lærere, der har specialgrupperne, skal være med i teamet på årgangen og have timer i den almindelige undervisning – fordi det er det, der gør, at det kan lykkes at indsluse og integrere de elever, der har særlige behov* (ledelsen).

De lærere, der både har undervisning i gruppen og i klassen, har den fordel, at de kan forholde sig konstruktiv til, hvad den elev, der har særlige behov, kan og skal. Det giver også klassens lærere en vis form for tryghed at vide, at der er en lærer, der kender til elevens reaktionsmønstre – man har en kvalificeret sparringspartner lige ved hånden. *De er ikke bange for de elever – tit kan man jo være bange for de elever, der har brug for et særligt tilbud* (ledelsen).

Selv om grupperne er kommunale, så tillod amtet, at enkeltintegrerede §20.2-elever havde deres base her. *Amtet er ikke vild med at betale til en kommunal gruppe, men gør det, fordi de kan se, at drengene udvikler sig enormt godt i dette tilbud* (ledelsen).

Samarbejde omkring børn med særlige behov

Det tætte teamsamarbejde mellem specialundervisningslærerne og lærerne i den almindelige undervisning bevirker, at det er lettere at få specialundervisningen til at foregå i en vekselvirkning, hvor eleven veksler mellem at være inde og ude af klassen. *I forhold til tidligere, hvor det jo tit var en radiator-lærer* (en lærer, der står og varmer sig og ikke bidrager med meget)*, der kom ind, fordi man ikke havde det daglige samarbejde, så er der nu en helt anden kvalitet i det, vi laver nu. Hvor vi laver særlige læreplaner for de her børn, og hvor det er teamet, der hele tiden tilrettelægger, hvad det nu lige er, de her børn har brug for – for at kunne være med i den almindelige undervisning. Det har meget højere kvalitet i dag, end det havde tidligere* (ledelsen).

Samarbejdet har også en betydning i forhold til udbyttet af den almindelige faglige specialundervisning, som foregår i perioder med en intensiv ekstra indsats. *For der er ikke meget fis ved, at børnene sidder i en time sammen med en specialundervisningslærer og øver fx ti-talsystemet. For så kommer han væk fra bogen og væk fra, hvordan han skal bruge det, og hvorfor han nu skal lære det her* (lærer).

For lærerne, der varetager undervisningen af børn med meget særlige behov, er det også yderst påkrævet, at teamsamarbejdet fungerer. På skolen har man oplevet, at kolleger er blevet ramt af stress og sygdom, fordi det til tider er ekstra krævende at skulle inkludere elever, der har meget specielle behov. Disse elever kræver noget andet og mere end blot ekstra timer og ekstra ressourcer. Kolleger kan hjælpe med at se og identificere de til tider meget små og derfor næsten usynlige, men ikke ubetydelige, fremskridt, som børn med særlig behov gør. Teamets lærere kan derfor hjælpe hinanden med at skabe mening med deres arbejde og holde fokus på barnets ressourcer og udviklingspotentialer. Teamsamarbejdet mellem lærerne i den almindelige klasse og læreren i den lille specialgruppe er dog også krævende. Det er krævende, fordi det betyder, at lærerne må ændre deres måde

at tilrettelægge deres arbejde på. En af lærerne beskriver det som forbundet med vanskeligheder at skulle ændre vaner i kraft af, at han mindst 14 dage i forvejen skal have en plan over, hvad præcist det er, han skal lave i den time, fordi det skal de tre elever i den lille specialgruppe vide. *Og sådan underviser jeg ikke altid. Og det kan jeg mærke, at jeg skal vænne mig til, at det skal være anderledes. De tre børn stiller større krav til os, der ikke har de tre børn, fordi de gerne skal følge lidt med i det, vi laver* (lærer).

Både lærerne og ledelsen er dog ikke i tvivl om, at anstrengelserne bærer frugt i kraft af, at kvaliteten i specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser er blevet meget højere. Samarbejdet omkring indslusning og inkludering af elever fra specialgrupperne i de almindelige klasser eller blot inkludering af elever, der modtager helt ordinær specialundervisning, som fx støtte til læseindlæring betyder, at lærerne hele tiden bliver udfordret eller »*punket*« (lærer) i forhold til deres evne til at kunne praktisere undervisningsdifferentiering. *Det bliver bare et must at kunne spænde bredt over et felt* (lærer). Det betyder, at skolen har fået et personale, der mestrer omskiftelighed, og som har forståelse for børn med særlige behov og dermed en vilje og evne til at skabe mening og betydning i inklusionen af disse børn.

Elevplaner for børn og unge med særlige behov

Samarbejdet omkring børn og unge med særlige behov styrkes, konkretiseres og koordineres gennem fokus på skriftlighed via individuelle elevplaner, som tillægges stor betydning for elevens udbytte af de særlige indsatser. De individuelle elevplaner bruges som et vigtigt arbejdsredskab til både at sætte fokus på indsatsområder, evaluere indsatser og koordinere samarbejdet omkring barnet. *Lærerne knurrer en gang imellem over al den skriftlighed. De synes, at det kræver meget tid. Nu kommer elevplanen så for alle. Den knurrer de også over. De er blevet meget bedre til det. De er dygtige* (ledelsen).

På trods af arbejdsbyrden ved elevplanerne så oplever lærerne, at det er vigtigt med skriftlighed i forhold til de særlige indsatser, så der hele tiden kan vurderes og samles op på en indsats i forhold til et barn. Elevplanerne er også vigtige, når der skal laves målsætninger, handleplaner og samarbejdsaftaler med specialundervisningsudvalget og evalueringsrappor-

ter. Lærerne skal hele tiden dokumentere, at indsatsen hjælper og fungerer, samt at der fortsat er et behov. *Så det er blevet et arbejdsredskab frem for bare et stykke papir* (lærer).

Konkret betyder det, at der hver tredje måned laves individuelle handleplaner. Handleplanen omhandler en beskrivelse af elevens sociale funktioner, elevens kontaktformer til børn og voksne, elevens forhold til gruppesituationer, elevens trivsel i frikvartererne, hvilke ydre rammer eleven profiterer af, elevens faglige funktioner i hvert enkelt fag og forældresamarbejdet. Ud fra disse funktionsbeskrivelser beskrives både sociale og faglige fokuspunkter for næste periode. Som et meget væsentligt element så beskriver lærerne også, hvordan disse fokuspunkter tænkes udført og gennemført – konkretiseret, i hvilke handlinger og tiltag der skal gøres i forhold til hver enkelt elev. *Det er rart at have de fokuspunkter, så man ved, at nu er det altså her, vi målretter indsatsen* (lærer).

Derudover udarbejdes der årlige statusbeskrivelser af børnene. Disse to redskaber er med til at styre processen med at optimere vilkårene på både fagligt og socialt for den enkelte elev og anvendes som et redskab i forbindelse med den sparring, der finder sted mellem lærerne, lærerteamet, ledelse, forældrene og udefrakommende rådgivere. *Det er bare et knald godt system. Vi tager diskussionerne om, hvad der er bedst for barnet lige nu* (lærer).

Skriftlighed anvendes også i forbindelse med overgange fra børnehave til skole, fra et hus i skolen til et andet og i forbindelse med overgange fra andre skoler evt. modtagerskolen/fødeskolen i det nærliggende landsbyområde, eller når elever flytter til andre skoler.

Specialpædagogiske indsatser

På skolen er der 6 lærere og pædagoger, der har taget en AKT-uddannelse. *Men dels er der jo nogle, der kan det uden at uddanne sig. De kan det i kraft af deres personlighed. Og så er der nogle, der kommer på uddannelse og ikke kan det alligevel* (lærer).

Det er hensigten, at AKT-lærerne skal arbejde med problematikker omkring de børn, der har vanskeligheder inden for området adfærd, kontakt og trivsel. Dette arbejde kan foregå i forhold til alle skolens elever. Nogle af disse AKT-lærere er blevet brugt til at lave observationer af børn i van-

skelige situationer for nogle af de kolleger, der ikke selv har haft tid og overskud til det. Når der laves AKT-forløb, så laves der også handleplaner for at kunne beskrive, fokusere og evaluere indsatsen. AKT-lærerne har i kraft af deres uddannelse erhvervet sig teknikker og metoder til at observe og notere. Dette arbejde er så blevet anvendt af klassens lærere som grundlag for det videre arbejde med forældrene og PPR.

Det var en kongstanke for skolen, at der skulle være en AKT-lærer i hvert team, men sådan er det ikke gået. AKT-funktionen fungerer ikke efter hensigten – personalet har af forskellige årsager ikke haft behov for at anvende de timer, der var lagt ud til AKT-timer. Lærerne begrunder det med, at AKT-timerne måske har været fordelt på for mange, og at man simpelthen har så velfungerende en team-struktur, at de problematikker, der er, bliver klaret i de forskellige team gennem kollegialsparring og hjælp. Lærerne mener derfor også, at timerne ofte vil være givet bedre ud, hvis det er en af teamets lærere, der kender eleven, der også arbejdede individuelt med eleven i forhold til at begå sig i fællesskabet. På skolen er man således opmærksom på ikke at gøre AKT-funktionen til en terapeutisk foranstaltning, der foregår i enerum med en elev. Man arbejder derfor ikke med elevens indre problematikker med derimod med de problemtikker, der udspiller sig for eleven i relation til de andre elever og lærere. *Jeg tror, at fordi man er AKT-lærer, så skal man ikke tro, at man er psykolog* (lærer).

Brugen af informationsteknologi

I kommunen har man et læsekompetencecenter, hvor man arbejder målrettet med it-støttet undervisning i forhold til børn, der i 3. til 4. klasse endnu ikke er kommet i gang med læseprocessen. Elever er i læsekompetencecenteret 2 gange 2 måneder – fire ud af ugens fem dage – så de stadig har kontakt og føling med deres klassekammerater. *De bliver ikke glemte. De bliver stadig inviteret til fødselsdag og alle de ting, der også er vigtige – de bevarer tilknytningen* (lærer).

Når eleverne er færdige med kurset, så køber skolen en it-rygsæk til dem med de programmer og de værktøjer fx en læsepen, en scanner osv., som de nu har lært at anvende. Skolen oplever, at de fleste elever får et rigtigt godt løft og får en masse selvtillid og selvværd af kurset på læsekom-

petencecenteret. *Det skal være så tidligt som muligt, så giver det godt* (ledelsen).

På sigt kunne man måske anvende læsekompetencecenterets lærere som konsulenter så skolens lærere kunne få nogle brugbare it-værktøjer – *mere indviklet er det jo ikke* (lederen) – så eleverne ikke behøvede at blive taget ud af skolen.

Sparring, rådgivning og vejledning

Ud over den kollegiale rådgivning og vejledning som omtalt i det foregående afsnit så afholder ledelsen bekymringsmøder med læreren. Forældrene kan også deltage i disse møder, hvis de ønsker det. På bekymringsmøderne drøftes situationer omkring enkeltelever. Gennem disse drøftelser får lærerne ofte nye vinkler på deres arbejde, og der bliver således taget hånd om deres bekymringer. *Det betyder, at vi ikke altid behøver at henvise de børn til PPR* (ledelsen).

Skolen har også et konstruktivt samarbejde med børnepsykiatrisk afdeling i forhold til rådgivning og vejledning af lærerne. Pædagogerne fra børnepsykiatrien er med i undervisningen og vejleder lærerne helt ned i detaljen og kommer med konkrete forslag til praksis. *Der har været nogle folk udefra, der virkelig har været kompetente. Det har jeg været imponeret over* (lærer). De har været med i undervisningen og set, hvad er det, man gør, og *De har været tæskedygtige – kommet med gode ideer* (lærer). Personalet på skolen oplever også, at personalet fra det børnepsykiatriske system er gode til at følge op på udredninger og diagnoser, når de udskriver børn tilbage til skolen. Selv flere år efter kan lærerne ringe til børnepsykiatrisk afdeling og få råd og vejledning i forhold til de konkrete børn. *Der er ikke den der mur af formalia, inden man kan få et råd eller et samspil med dem* (lærer).

Skolens lærere har også stor gavn af at få råd og vejledning i forbindelse med konkrete og aktuelle problemstillinger fra den nærliggende specialskole. Lærerne og ledelsen oplever således, at det særligt er personale fra disse to instanser, som kan bringe dem videre i forhold til praksis med diagnosebørnene – og ikke det lokale PPR-personale.

Det er dem, vi har brug for, og de er meget værd for os – sådan et møde flytter forståelsen, så folk får nye kræfter, når de går derfra. De er dyre, men de er guld værd (ledelsen).

Derudover lægges der stor vægt på et konstruktivt og velfungerende samarbejde mellem skolen og forældrene gennem daglig information. På skolen er der en tradition for at have et stærkt forældresamarbejde. *Vi bruger forældrene som eksperter på deres egne børn* (specialundervisningslærer).

Skolen og det lokale PPR

Denne skole er tilknyttet et PPR-kontor, som blev oprettet i 1976. Det er kommunen, der bestemmer, hvilke arbejdsopgaver PPR skal varetage, og dette sker gennem en kontraktstyring. Derudover er der mulighed for, at PPR-kontoret kan påtage sig andre opgaver mod betaling. Der er tilknyttet et brugerråd til PPR bestående af én skoleleder og én daginstitutionsleder fra hver kommune.

PPR-kontoret består af psykologer, talehørelærere og konsulenter indenfor specialundervisningsområdet, talehøreområdet og læseområdet. Hver skole har tilknyttet én fast psykolog og én fast talehørelærer. PPR-personalet arbejder oftest indirekte med barnet, det vil sige konsultativ gennem de voksne både forældre, lærere og pædagoger omkring barnet. Derudover står PPR for visitering af elever til særlige tilbud. Skolen oplever, at det ofte handler om økonomi, når der skal visiteres og placeres børn. I forhold til kommunens visiteringspraksis har skolen oplevet, at PPR har fået øje på et par elever i kommunen, som de har visiteret til skolen i håb om at give dem et godt tilbud – men imod forældrenes ønske, hvilket sjældent kommer til at fungere i praksis. Nogle gange oplever lærerne også, at det ikke lykkes med en elev, uanset hvad de stiller op. I sådanne situationer oplever de ikke, at der er opbakning fra kommunes side, hvorfra de har fået at vide, at man bare skal undervisningsdifferentiere, *og så tænker man – så kom lige ud for at kigge* (lærer). Lærerne oplever, at der sker det uheldige, at det bliver et politisk spil om de børn, og når man som skole har sagt »A«, så hedder det også »B« og »C« og »D«. *Og det er jo ikke heldigt for hverken dem eller os* (lærer).

Skolens specialgrupper får supervision 10 gange om året af PPR-psykologen. Derudover kommer psykologen, der er tilknyttet skolen en time en fast dag om måneden samt naturligvis til rådgivningerne. *Resten klarer vi selv* (ledelsen). Derudover deltager psykologer i mange af skolens møder med andre instanser og forældre osv. Der er en ventetid på ca. 2 måneder – fra PPR får en indstilling, til der sker noget i sagen – medmindre det er en akut sag med fx et traumatiseret barn.

Lærerne på skolen oplever, at PPR har nogle dygtige psykologer, som de kan bruge til at strukturere samtalerne omkring børn med særlige behov. Lærerne bliver klogere på deres arbejde i kraft af de samtaler. Men lærerne oplever også, at PPR-psykologerne ikke ved nok om lige præcist det, der foregår og virker i den helt aktuelle og praktiske pædagogiske situation med diagnosebørnene. Psykologen ved ikke, hvilken vejledning de skal give, og hvad der i praksis virker for et barn med Asperger eller Tourette. *Ren pædagogisk vejledning til diagnosebørn har psykologen ikke en chance for at give* (ledelsen). Men det kan konsulenterne fra specialskolerne samt pædagogerne og konsulenterne fra børnepsykiatrisk center. Så lærerne har behov for mere supervision samt mere konkret pædagogiske rådgivning og vejledning, end PPR-kontoret af forskellige grunde kan tilbyde. En lærer udtrykker det således: *Jeg kunne godt tænke mig, at de i PPR havde sådan en konsulentfunktion, hvor man kunne sige, kan I lige komme ud og være her? – som distriktspædagogerne fra børnepsykiatrien. Men det må skolepsykologen jo ikke, før de har en indstilling og noget at være der efter, som er skrevet ned. Det er på grund af kontraktstyringen – de rører ikke en finger, før der kommer penge ind* (lærer).

På skolen har man som tidligere beskrevet derfor fundet andre vej, andre sparringspartnere, hvilket også kan tilskrives den omstændighed, at man på skolen haft 5 forskellige psykologer på 4 år, hvilket er en belastning for både forældrene og lærerne.

En lærer udtrykke det således: *Hvis jeg skal være helt ærlig, så synes jeg, det er lidt spild af tid mange gange. Mængden af psykologer, der har passeret gennem skolen, har været voldsom stor. Der kommer en psykolog her hver torsdag i spisefrikvarteret – halløj du – det kan jeg ikke bruge til noget som helst* (lærer).

5.10 Frit skolevalg skaber store forandringer – idealer udfordres ved stor tilvækst af elever

Indhold

Skolen i lokalmiljøet 218
Skolens organisering 218
Skolens værdigrundlag 219
Skolens fokus på udvikling 220
Skolens fokus på rummelighed 220
Skolens forebyggende indsatser 221
Skolens specialpædagogiske indsatser 221
Skolens samarbejde med PPR 230

Skolen i lokalmiljøet

Skolen ligger i et villakvarter lidt uden for centrum af en større dansk by i en større dansk kommune. Der er knap 700 elever på skolen, hvoraf godt 100 er kommet i løbet af det seneste skoleår og er tosproget. Tidligere havde skolen omkring 15% tosprogede elever, hvilket nu er steget til 26%.

Både skolens ledelse og medarbejdere giver udtryk for, at det er en meget vanskelig og slidsom proces at tage imod så stor en andel af nye elever på kort tid. Skolelederen fortæller, at de har fået en del såkaldte »flødeskumsbørn«, der har ressourcestærke forældre, der vælger at flytte deres børn til en skole med »danske elever«. Der er dog også kommet en del elever med store problemer, som skolen må arbejde med.

Skolelederen fortæller, at det store antal nye elever har givet anledning til en del disciplinære problemer. Man har derfor, trods tidligere bandlysning, følt sig presset til at oprette en akut-obs, hvor der har siddet en lærer parat til at tage imod elever, der må sendes ud af klassen. *Det er nok en tanke, som mange på skolen ikke synes er ret god.*

Det er noget, man tidligere har oplevet – og så sidder der en lærer dernede og læser avis. Det har dog været nødvendigt, selv om vi ikke bryder os om løsningen, fortæller skolens leder.

Skolens organisering

Skolen er tresporet og opdelt i fire afdelinger: 1) 0.-3. klasse, 2) mellemtrin 4.-6. klasse, 3) overbygning 7.-9. og 4) 10. klasse. Afdelingerne er fysisk adskilt, og lærerne er tilknyttet den afdeling, hvor de har deres hovedengagement.

Hver lærer er tilknyttet et af trinnene og er med i et årgangsteam. Herudover er der faglige team i fx dansk, engelsk, matematik og fysik, hvor man arbejder med at udvikle de enkelte fag.

Ledelsesstrukturen blev ændret i forbindelse med, at den nye skoleledelse trådte til for cirka tre år siden. Skolens tidligere leder havde været på skolen i mange år. Lærergruppen har også været på skolen i mange år, og der vil derfor finde en stor udskiftning sted i lærergruppen i de kommende år.

Den nye ledelsesstruktur består af skolelederen, den pædagogiske leder, sekretariatslederen, den tekniske leder og SFO-lederen. Tilsammen udgør de skolens ledelsesteam, der tager sig af de overordnede beslutninger. Forretningsudvalget er bindeled mellem ledelse og lærere, mens det pædagogiske udvalg arbejder med de pædagogiske udviklingsinitiativer. Endelig er der uddelegeret en del opgaver og kompetencer til lærer- og afdelingsmøder.

Den nye ledelse arbejder mere synligt end den gamle og mere aktivt i forhold til fx støttecentret. Det er blevet hilst velkommen, selv om der også nogen gange markeres grænser i forhold til, hvor meget lærerne synes, at ledelsen skal »blande« sig. *Vi blander os måske mere i diskussionerne. Men det er ikke nødvendigvis os, der får det sidste ord. På den måde hører vi flere ting og får viden om, hvad der rører sig på skolen, selv om vi ikke altid deltager meget aktivt. Vi diskuterer mere på lige fod med de øvrige, fordi vi nu har mere tid til at gå ind i den pædagogiske del af skolen*, fortæller den pædagogiske leder.

Økonomisk er man begyndt at arbejde med lønsumsstyring, der gerne skulle gøre det muligt at foretage en hurtigere regulering af budgetterne i forhold til tilgang og frafald i elevtallet. Indførelsen af den nye budgetmodel gør det dog vanskeligt at overskue økonomien i overgangsfasen.

Skolens værdigrundlag

Skolen har udarbejdet et værdigrundlag, hvorfra hver årgang har udvalgt et af punkterne til projektarbejde, der skal omsætte værdierne til praksis.

Den grundlæggende værdi i skolens daglige virke bygger på, at eleverne skal lære for livet. I værdigrundlaget, der præsenteres på skolens hjemmeside, sættes fokus på seks områder, der indeholder skolens bærende værdier: 1) Sociale kompetencer, 2) forpligtende fællesskab, 3) demokratisk dannelse, 4) livsmod, 5) nærvær og tryghed og 6) faglig udvikling.

Med hensyn til værdigrundlagets betydning for arbejdet i støttecentret, siger en af AKT-lærerne, at det ikke påvirker arbejdet direkte: *Vi tager udgangspunkt i de konkrete problemer og de konkrete elever. Men der er jo ting, som vi lægger vægt på, der også står i værdigrundlaget, ja*.

Skolens fokus på udvikling

Skolen har ikke selvstændige udviklingsplaner ud over, at man søger at følge med de komplekse udfordringer, som skolen står med i forhold til de mange nye elever og i forhold til de krav om udviklingsinitiativer, der stilles fra kommunes side. Udviklingsarbejdet er således i al væsentlighed knyttet til de kommunale initiativer, som skolen skal leve op til. *Vi magter ikke så meget ud over det, kommunen sætter i gang. Hvis vi skal kunne følge med der, så har vi ikke så meget overskud til selv at sætte noget i gang*, fortæller den pædagogiske leder.

Skolens fokus på rummelighed

Skolen arbejder med at udvikle rummeligheden, som kommunen har sat på dagsordenen. Flere lærere gør dog opmærksom på, at skolen i forvejen er meget rummelig, og de spørger derfor: *Hvad er det mere, vi skal gøre*? Flere lærere opfatter kommunens fokus på rummelighed som en spareforanstaltning, så kommunen undgår, at elever skal tilbydes specialtilbud, der koster mange penge. Denne oplevelse blandt lærerne betyder ifølge skolelederen, at *lærerne ikke har nogen speciel positiv forståelse for, at man skal udvikle rummeligheden yderligere på det nuværende grundlag. Men jeg tror, at vi efterhånden, som vi tager konkret fat i de enkelte børn, vil opleve, at lærerne bliver optaget af børnenes udvikling og udfordringen med at skabe rum for dem. Det er hele tiden en afvejning af, hvor rummelig folkeskolen skal være*, siger skolelederen.

En af faglæreren bakker op omkring de ideelle værdier og mål med øget rummelig, men peger på, at de nødvendige ressourcer skal være til stede, hvis de skal realiseres. Det mener hun ikke altid er tilfældet og siger videre: *Når rummelighed bruges som besparelsespolitik, så synes jeg, det er noget af det mest elendige, man kan byde børnene. Det er hverken fair over for de børn, der har særlige problemer, eller de andre børn og lærerne, der går ned på grund af det.*

Med det frie skoleskifte, så har rummeligheden fået en helt anden betydning på skolen, idet der ikke er fulgt ressourcer med de mange nye elever, der er kommet og har mange vanskeligheder med sig.

Skolens forebyggende indsatser

Skolens arbejde med specielle og forebyggende indsatser prioriteres i høj grad i forhold til de mindre klasser, så problemerne kan gribes tidligt, og man kan undgå, at de udvikler sig til store problemer.

Indsatserne i læseklinikken er primært målrettet på at støtte de svage elever i 0.-3. klasse i læsning. Og det er sjældent, at det er de svage læsere i de klasser, der også har AKT-problemer, ifølge en af støttelærerne. *Det kan lyde mærkeligt, men det er det faktisk ikke. Jeg har fx en klasse med meget kvikke elever, der bare ikke kan finde ud af at gå i skole. Der er mange vi simpelthen skal lære at gå i skole og omgås andre mennesker*, fortæller støttelæreren.

Skolen har oprettet en lektiecafé, som bliver besøgt, men godt kunne besøges af endnu flere. Det diskuteres på skolen om man skal videreføre cafeen, set i forhold til det antal elever, der gør brug af den. Den pædagogiske leder synes, den skal have en chance.

Skolens specialpædagogiske indsatser

Støttecenteret

Skolens støttecenter indeholder en læseklinik og AKT-del, som begge dele er meget vigtige ifølge den pædagogiske leder.

Ja, vi laver specialundervisning i forholdsvis traditionel forstand. Det er noget af det, vi skal have diskuteret med specialundervisningslærerne. Vi skal til at tænke på nye måder, så vi får udvidet begrebet lidt i forhold til den faglige specialundervisning. I AKT-delen er man meget indstillet på at arbejde på andre måder, fortæller den pædagogiske leder.

Det tværfaglige team mødes en gang om måneden, og der er udpeget en koordinator, der formidler kontakten mellem lærerne og teamet. Behandlingen af sagerne omkring de enkelte børn sker anonymt, som en casefremstilling for teamet, der arbejder konsultativt i forhold til at støtte den enkelte lærer.

Ledelsen har prøvet at samle støttetimerne på lidt færre elever i de seneste par år, så indsatserne bliver mere koncentreret, men til gengæld gives i kortere tid af året. I den forbindelse peger skoleledere på behovet for formidling af viden fra specialundervisningslæreren til lærerne i normal-

klasserne. Målet er, at lærerne kan drage nytte af arbejdet i specialundervisningen, efter at den særlige indsats er ophørt.

Den seneste udvikling er, at skolen har genoprettet en såkaldt fast akut-OBS, som man ellers havde forladt til fordel for det opsøgende, konfliktløsende og forebyggende arbejde i klasserne. Baggrunden for denne løsning, som man principielt set ikke bryder sig om, er, at problemerne med den store tilgang af nye elever har været for voldsom for mange lærere. Man besluttede derfor på et fælles lærermøde at genindføre OBS-klassen, så lærerne kunne få aflastning ved at sende belastende elever derhen. En medvirkende årsag hertil var også, at to af lærerne i AKT-delen er på kursus som AKT-vejleder.

Støttecenteret har udarbejdet en oversigt over særlige indsatser på de enkelte klassetrin. Indskolingen har 1. prioritet, men der tilbydes også kursusforløb af 3-4 timer ugentligt til elever henvist fra 4.-6. klasse. Læsecenteret tester alle elever i 1. og 3. klasse, og læsevejlederen tester i 2. klasse. Elever med vanskeligheder tilbydes intensive kurser på små hold.

AKT-centeret iagttager og tester 0. årgang og tilbyder støtte i klasserne. De øvrige timer læses fortrinsvis i indskolingen, men resten er fordelt på de øvrige årgange efter behov og ressourcer.

DSA-teamet tilbyder støtte i klasserne eller i sprogstøttecenteret for alle tosprogede elever i henhold til behov og tildelte ressourcer.

Skolen har fået tildelt ressourcer til støtteundervisning i 68 timer pr. uge til fordeling mellem læseklinikken og AKT-delen. Dette tal stiger til næste år, hvor der vil ske en regulering af skolens budget i relation til stigningen i elevtallet. Ledelsen understreger dog, at man har haft behov for dem allerede i år, set i lyset af den store elevtilgang.

Timerne bliver uddelt som en pulje, som de to dele af støttecentret (læseklinikken og AKT) fordeler mellem sig. I år er timerne fordelt nogenlunde fifty-fifty, men det kan skifte fra år til år. *Det ligger rimeligt decentralt at beslutte fordelingen af timerne. Lærerne i støttecentret kender jo behovet og får ønsker ind fra skolens lærere. I år har der været mere behov for specialundervisning, hvorfor man har det største timetal i læseklinikken.*

Set fra lærerne i støttecentrets perspektiv er der sket det, at samarbejdet mellem AKT-delen og fag-delen er blevet mindre, efter at økonomien

blev lagt fast, og de ikke mere har diskussioner om prioriteringer af midlerne mellem læseklinikken og AKT-delen.

Lærerne i støttecentret er stødt på problemer med, at ressourcerne sætter grænser for deres aktiviteter ud af huset. Lærerne vurderer samstemmende, at de har for få ressourcer set i forhold til de reelle problemer, der er hos eleverne på skolen.

Skolen gør i sin virksomhedsplan for 2006 opmærksom på en række behov i relation til deres specialpædagogiske indsatser. Det fremgår bl.a. af virksomhedsplanen, at skolen har behov for: 1) bedre lokaleforhold, herunder grupperum, 2) flere timer til samarbejde med psykolog, tværfagligt team, ledelse, familiehus, forældre m.fl., 3) flere ressourcer til AKT-centeret og DSA-teamet samt 4) flere ressourcer til modtagelse af nye elever, der kommer på grund af indførelsen af frit skolevalg.

SFO

Der er ikke meget samarbejde mellem skolen og SFO, idet de ikke har mange timer at gøre godt med i skolen.

Specialklasser og indsatser på tværs af skoler

Skoleledere deltager i et kommunalt pilotprojekt, der samler en række skoler i Specialpædagogisk Forum, hvor man er gået i gang med at finde frem til, hvilke initiativer skolerne skal arbejde med i det kommende skoleår. Formålet er at udvikle det forebyggende og inkluderende arbejde, så eleverne kan være længst muligt i klasserne. Her er der brug for at udvikle nye arbejdsformer og udnytte hinandens erfaringer.

En af faglærerne mærker i høj grad, at der bliver nedlagt specialklasser, så hun nu skal rumme børn, der ville have det bedst med at være i en specialklasse. Det er en meget hård proces og føles urimelig for læreren, der oplever at blive pålagt at løse tungere problemerne, end hun finder rimeligt og er uddannet til.

Skolen har et team, der arbejder med dansk for tosprogede. Ledelsen fortæller, at teamet er blevet meget mere belastet i år, hvor der er kommet langt flere elever, og timetallet ikke er blevet ændret. Til næste år får skolen tildelt nogle flere ressourcer, hvilket hidtil er blevet justeret fra år til år. Kommunen arbejder på at gøre tildelingen mere fleksibel, så timetallet kan

følge udviklingen i det faktiske antal tosprogede elever på skolen. Dansk som andetsprog har 100 timer i år og vil få 120 timer til næste år.

Samarbejde mellem specialcentret og normalklasserne

Skolen er de senere år påbegyndt at gennemføre individuelle samtaler med lærerne, hvorigennem der arbejdes med at skabe opmærksomhed på elever med særlige vanskeligheder. Ellers er det lærerne, der i det daglige kommer forbi og gør opmærksom på »bekymringselever« over for ledelsen, der lægger vægt på, at de har åbne døre og byder lærerne velkommen med hensyn til disse henvendelser.

Den pædagogiske leder peger på, at det er vigtigt at komme væk fra den traditionelle model med at give nogle få timers specialundervisning til en enkelt elev og i stedet gå over til den konsultative model, hvor rådgivning gør det muligt at arbejde med eleverne i klasserne i alle fag og hele tiden. Det kræver dog noget tid at omstille sig og ikke mindst nogle gode eksempler, der viser, at det rent faktisk kan lade sig gøre. Der er en del skepsis, som skal overvindes, idet *det er nye tanker, der ikke kommer til at virke før, der er nogen, der har opdaget, at det virker, så det må vi ud at prøve af til næste år*, fortæller den pædagogiske leder.

Begge ledere pegede både på behovene for og vanskelighederne ved, at lærerne i højere grad skal udvikle deres samarbejde i konsultativ retning for, at målene om rummelighed og undervisningsdifferentiering skal kunne indfries. Det er svært, bl.a. fordi der ikke er tradition for, at lærerne forholder sig direkte, kritiske og indgribende i forhold til hinandens arbejde. Skolelederen giver et eksempel, hvor en specialundervisningslærer påpeger, at en lærer i normalklassen ikke arbejder differentieret. Det er en svær samtale, hvori der ligger en kritik, som både speciallæreren og faglæreren skal lære at håndtere og udvikle sig igennem.

Skolens ledelse vil gerne have, at lærerne i støttecentret arbejder mere »*ude i klasserne*«. Ledelsen overvejer derfor at indføre en ny struktur, hvor speciallærerne knyttes til særlige klasser, men det har man ikke lagt sig fast på endnu.

En af AKT-lærerne siger om det vanskelige samarbejde og den konsulterende praksis: *Vi er meget forsigtige i forhold til vores kolleger. Så det*

er kun der, hvor de selv beder os om at gå ind, at vi gør det. Det kan være svært, at der kommer andre og blander sig i din undervisning.

For at komme videre med det svære samarbejde så benytter AKT-lærerne sig i nogle sammenhænge af en testform, hvor eleverne fx skal svare på, om de tror, læreren kan lide dem. Hvis eleverne svarer nej til det, så kan AKT-lærerne på den baggrund tage en snak med læreren om dette problem, som det opleves af eleven selv. Her kan AKT-læreren undlade at være den, der direkte rejser spørgsmålet, og i stedet være formidler mellem elever og lærere, fortæller en af AKT-lærerne.

AKT-læreren fortæller, at hun også benytter sig af en teknik, hvor hun sætter sig i klassen og udarbejder notater over, hvad der sker i klassen. Det har hun og andre rigtig gode erfaringer med, idet de fx kan sige til eleven, at hun afbrød 20 gange i denne time, og du rejste dig op 15 gange. De konkrete og dokumenterede observationer tror de ofte ikke på i første omgang, men de ved jo, at AKT-læreren selv har observeret det, og derfor virker det fremmende for udviklingen af dialogen og selvforståelsen hos eleverne. Ressourcerne sætter dog grænser for, hvor meget der kan dokumenteres, selv om det i mange tilfælde kan være nyttigt. *Hvis vi skulle dokumentere det hele, så skulle vi have en sekretær til at hjælpe os. Vi er involveret i så mange sager, at det er umuligt for os selv at foretage al den dokumentation, og så prioriterer vi jo det konkrete arbejde med klasser og elever.*

Her følger et eksempel på en indsats over for en hel klasse: Arbejdet med hele klasser kan være en meget vanskelig udfordring. En AKT-lærer fortæller om en klasse, der var helt ustruktureret, hun derfor arbejdede med sidste år. Hun lod dem besvare et spørgeskema om forhold og relationer i klassen. Hun fremlagde resultaterne for forældrene på et forældremøde og derefter for klassens elever. Det førte frem til en plan for arbejdet med pigegruppen – *det kogte helt op, men endte faktisk godt, selv om det var hårdt og førte frem til, at man kunne arbejde med svære problemer for enkelte af eleverne. Det kostede rigtig mange timer*. I forhold til at rådgive lærerne i klassen fortæller AKT-læreren, at hun i dette tilfælde sagde til lærerne, at de skulle være klar i klassen til tiden, så eleverne kunne se, at det var nu, fra start, at de skulle i gang med at arbejde, og lærerne var klar. *Det var lidt svært at sige, men de tog imod rådet, og det hjalp*.

Når der arbejdes med klassen, så udarbejdes der en plan for klassen og nogen gange også en plan for enkelte elever i de klasser, der arbejdes med.

Fra en faglærers perspektiv opleves samarbejdet på mange måder godt, når det er muligt at gøre noget, og meget frustrerende, når der ikke kan gives tilbud til elever med store vanskeligheder. Det gælder fx for en af hendes elever, der fik støtte i læseklinikken i 1. og 2. klasse, hvor skolen har prioriteret indsatsen. Herefter har hun ikke kunnet få den støtte, og det gør det svært for faglæreren. Hun har fået konsultativ støtte og arbejder med specielle materialer fra læseklinikken, men hun føler ikke, at det er tilstrækkeligt i forhold til den konkrete elev. Når det gælder støtten fra AKT-delen, så oplever faglæren opbakning herfra, men det er ikke altid nok. Aktuelt har hun en dreng med meget store problemer, hvor der har været kontakt mellem den kommunale familieafdeling, skolelederen og faglæreren, men aktiviteterne sættes i værk i familieafdelingens tempo, som er alt for langsomt for faglæreren. Hverken klassen, eleven eller lærerne kan klare elevens udadvendte udbrud i længden, men *der må jo hugges en hæl og klippes en tå*, fortæller faglæreren. Der holdes også møder med AKT-lærerne, der kan bakke op og støtte lærerne i, at de gør deres arbejde godt nok, selv om de har mange problemer. Det er vigtigt, selv om det jo ikke altid kan løse problemerne og dermed ikke løser en række meget tunge problemer for eleverne.

Test for alle og i særlige tilfælde

Skolens interne testning foretages af lærerne fra støttecenteret samt af lærerne fra AKT-centeret i begyndelsen af skoleåret og efterfølgende planer for henholdsvis intern og ekstern testning gennem hele skoleforløbet.

Skolen plan for intern testning

0. årgang:	Kognitiv test (tester elevens modenhed)
	Motoriske iagttagelser (v. skolesundhedsplejersken og motoriklærerne)
	Tegneiagttagelser (v. talepædagogen og børnehaveklasselederen)
1. årgang:	Testning af bogstavindlæringen
	Testning af elevernes selvopfattelse fagligt og socialt
2. årgang:	Læsetest
	Testning af læsestrategierne
3. årgang:	Læsetest
4. årgang:	Læsetest
5. årgang:	Stavetest
	Testning af elevernes selvopfattelse fagligt og socialt
6. årgang:	Stavetest
8. årgang:	Testning af elevernes selvopfattelse fagligt og socialt
9. årgang:	Terminsprøver

Skolens plan for ekstern testning

6. årgang:	Matematik
8. årgang:	Dansk/læsning
	Fysik/kemi
9. årgang:	Folkeskolens afgangsprøve
10. årgang:	Folkeskolens udvidede afgangsprøve

Evaluering

Skolen arbejder med at udvikle evalueringskulturen på skolen, så den i højere grad bliver struktureret, systematisk og skriftlig, som udbygning af den mundtlige og varierende praksis, der hidtil har været på skolen. Evalueringsarbejdet er i gang, og man har udarbejdet en evalueringsplan for de kommende skoleår. Skolen har valgt at igangsætte et udviklingsarbejde med fokus på porteføljemapper. Målet med porteføljen er at gøre det muligt for skolen at ansvarliggøre og bevidstgøre eleverne i forhold til deres egen læring og gøre det lettere for forældrene at følge med og deltage. Det kommende skoleår er et indkøringsår, hvorefter man forventer at være bedre rustet til at arbejde fuldt ud med porteføljen. Udviklingsprojektet har fået 50% støtte fra kommunen.

Skolen vil også arbejde med udviklingen af en skabelon til elevplaner, der skal bidrage til at sikre og dokumentere, at eleverne får det fulde udbytte af undervisningen. Skolen har sat som mål for evalueringsplanen, at den inddrager både elevens faglige og alsidige personlige udvikling.

Alle klasser har en ugentlig evalueringstime, hvor begge klassens hovedlærere er til stede. Evalueringstimen kan bruges til samtaler med den enkelte elev, udarbejdelse af elevplaner, arbejdet med porteføljen, testning eller anden evaluering.

I skolens nye evalueringsplan gør man status for arbejdet med evaluering på følgende måde: *Skolen har altid haft en form for evalueringskultur. Kulturen har ikke været en samlet kultur, og man har ikke for alle elever dokumenteret de resultater, der er opnået. Vi står nu ved begyndelsen af en ny evalueringskultur, som det er vigtigt at understrege, at vi kun lige er på vej ind i. Vi skal til, og er i gang med, at udvikle en mere fælles kultur, hvor alle elever vil blive testet eller inddraget i andre forskellige evalueringsforløb. Ligeledes vil forældrene blive mere involveret, de vil kunne se evalueringer af deres barn på skrift og derved opnå større indsigt i deres barns faglige og alsidige personlige udvikling.*

Specialundervisningslærerne er positivt indstillet over for arbejdet med at dokumentere og evaluere deres arbejde. Skoleledelsen tilføjer hertil: *De har jo også fået afsat tid til at foretage de nødvendige test og evaluere indsatserne. Men det, vi får klager over, er spørgsmålet om tid. Der er altid for lidt tid i støttecentret.*

Der bliver ikke udarbejdet årsrapporter for arbejdet i støttecentret (læseklinik og AKT).

Der holdes teamsamtaler, og skolelederen deltager løbende i teamets møder, hvor der sker en løbende mundtlig evaluering, og man tilpasser indsatserne i forhold til behovene.

Skolelederen fortæller, at skoleledelsen skal være mere synlig over for kommunen i fremtiden. Skolen skal udarbejde resultatnotater og indfører tilsyns- og kvalitetssikringssystemer, så man kan dokumenterer over for kommunen, at undervisningen er i orden og foregår efter de forskrifter, der foreligger. *Vi skal stå til regnskab over for skolechefen ved en årlig samtale, hvor vi skal dokumentere og redegøre for skolens aktiviteter. Efterføl-*

gende skal skolen indgå en form for kontraktstyring, hvor man aftaler, hvad skolen skal blive bedre til i det kommende år.

De nye tendenser betyder også, at skolens ledelse i højere grad skal ud i klasserne og overvære undervisningen, som den bedrives på skolen. Det er der nogen, der har det meget dårligt med, ligesom nogen har det dårligt med at blive »kikket over skulderen« i undervisningen.

Faglærerens karakteristik af de stigende krav om dokumentation og evaluering er, at:

Det bliver mere og mere bureaukratisk, så vi skal dokumentere mere og mere i stedet for at arbejde med børnene. Jeg synes måske, at der var mere værdifuldt, at vi arbejdede direkte med børnene.

Handleplaner

Der udarbejdes individuelle handleplaner for alle elever, der har særlige behov. Om handleplanerne og brugen heraf siger faglæreren: *Vi udfylder den, og så ser jeg ikke mere til den, når de er kommet ned i specialundervisningen i læseklinikken. Men vi taler da sammen, så lidt ved jeg jo.*

Rekruttering og kompetencer i specialcentret

Der stilles ikke specielle krav til specialundervisningslærerne. De er faglærere med interesse for området, som får tilbudt relevante kurser efterfølgende.

Når skolen slår nye stillinger op, så kommer der typisk ca. 10-15 ansøgere, der som regel er kvalificerede. Til den seneste stilling var der dog kun en ansøger.

Skolen skal følge kommunes læsestrategi, hvor skolen skal stille med to personer til uddannelse (det havde skolen ikke valgt, idet man allerede har to læsevejledere). Det samme gør sig gældende på AKT-området, hvor skolen for første gang har to lærere på kursus som AKT-vejledere. Formålet er, at de skal bringe nye ideer med tilbage til udvikling af arbejdet i støttecentret fx gennem erfaringer fra et projektarbejde, der har taget udgangspunkt i en konkret problemstilling på skolen.

Med hensyn til de reelle kompetencer, der er brug for i arbejdet som AKT-læreren, fortæller en af lærerne, at det er meget vigtigt, at man ikke er konfliktsky, hverken i forhold til forældre eller kolleger. Man skal turde

sige tingene, som de er. Det er samtidig vigtigt at kunne være konstruktiv og fremadskuende, så kritikken kan formuleres samtidig med, at der skabes en vej ud af problemerne. Det er også vigtigt at kunne adskille det, at det er synd for børnene, med, at man også skal stille krav til de børn, der har det svært derhjemme. Man skal også have faglig indsigt, så man har grundlag for at kunne bedømme, hvilke forventninger der kan stilles til de enkelte børn og fortolke de signaler, de kommer med, pointerer AKT-læreren.

It og specialundervisning/specialpædagogiske indsatser

Skolen arbejder på at få it integreret, særligt på mellemtrinnet, som en af specialundervisningslærerne tager sig særligt af.

Faglæreren mener, at it i høj grad kan støtte arbejdet med elever med særlige behov, herunder tosprogede elever. De kan få hjælp og blive aflastes for ting, de har meget svært ved gennem brug af it. *Det er oplagt, at de svagere børn har meget mere gavn af computeren end de øvrige børn, fx i læseundervisningen. Jeg ved ikke, hvor pengene skal komme fra, men jeg kan se mulighederne for, at it kan bruges i forhold til elever med særlige behov.*

Skolens samarbejde med PPR

Skolen har en psykolog tilknyttet, der har eget kontor og kan arbejde med eleverne på skolen. Hun arbejder både med test af elever og konsultativt med lærere og elever.

Psykologen kan godt være inde i billedet, inden der foreligger en indstilling til PPR, idet hun i de første faser fungerer konsultativt. Det er først i de tilfælde, hvor opgaven viser sig at være lidt større, at der foretages en egentlig indstilling til PPR, som kan omhandle problemer af faglig art eller problemer med adfærd og trivsel.

Forløb af samarbejder med PPR starter og slutter ofte med en test, så det er nogenlunde målbart, hvad indsatserne har medført i perioden, men der er ikke nogen systematiske opsamlinger på graden af målopnåelse.

Skolen er tilknyttet en familieafdeling i distriktet, hvor der tilbydes støtte til familier og børn, som skolen og lærerne kan henvise til.

En af faglærerne fortæller, at det opleves som dybt frustrerende, at informationerne kun går fra dem og videre til socialrådgiver og psykologer i

familieafdelingen, mens der aldrig kommer noget tilbage. Det sker *i anonymitetens hellige navn*, selv om hun har fået tilladelse til at lå oplysninger af familien. Det er hårdt, idet der lægges meget arbejde i at finde løsninger, og her mangler ofte informationer, som de andre parter ligger inde med, men ikke vil dele. Det opleves dybt frustrerende, fortæller faglæreren. *Vi ved det jo godt, så hvorfor kan vi ikke sige det højt. Jeg kunne godt tænke mig et meget mere ligeværdigt og smidigt samarbejde, som også kunne komme vores arbejde til gode i skolen.*

5.11 Elevernes ombudsmand – traditioner og innovation

Indhold

Skolen i lokalmiljøet 233
Skolens organisering 233
Skolens værdigrundlag 234
Skolens fokus på udvikling 235
Skolens fokus på rummelighed 235
Skolens forebyggende indsatser 236
Skolens specialpædagogiske indsatser 237
Skolens samarbejde med PPR 244

Skolen i lokalmiljøet

Skolen er beliggende i en tæt, lav parcelhusbebyggelse i en mindre by med 10.000 indbyggere og knap 10 kilometers afstand til kommunens hovedby. Byen og skolen er bl.a. karakteriseret ved at have veludbyggede stisystemer samt udbyggede bus- og togforbindelser til de nærliggende hovedbyer.

Elevtallet er steget det seneste år, hvor skolen har modtaget markant flere børn fra andre skoledistrikter efter indførelsen af loven om frit skolevalg. Der er få tosprogede elever på skolen.

Skoleledelsen fortæller, at skolen nyder respekt blandt brugerne af skolen og i lokalsamfundet.

Skolens organisering

Skolen er tresporet fra 0. til 9. klassetrin og har knap 600 elever. Lærerne er organiseret i en teamstruktur, der er inddelt i en indskolingsdel (0.-3. kl.), et mellemtrin (4.-6. kl.) og afgangsklasserne (7.-9. kl.). Hvert af de selvstyrende team har en teamkoordinator. Skolen har foreløbig tre års erfaring med denne struktur, og ledelsen understreger, at der er tale om en løbende udviklingsproces i de selvstyrende team.

Skolen lægger vægt på at skabe samarbejde på tværs af årgangene, hvilket der er tradition for på skolen. Samarbejde på det lodrette plan organiseres i fagteam, hvor man arbejder med »røde tråde« i alle fag. Indholdet af de »røde tråde« er under udarbejdelse ud fra »Fælles mål«, der konkretiseres i forhold til skolen.

Lærerne, der er tilknyttet skolens støttecenter og står for specialundervisning og specialpædagogiske indsatser, udgør et selvstændigt selvstyrende team.

Der er ikke specialklasser på skolen, der i øjeblikket har 13 elever, der går i specialklasser uden for skolen, men indgår i skolens økonomi. Skolens leder fortæller, at skolen har et underskud på 150.000 kr. om året i forhold til de specialklasseelever, der hører til skolen, men ikke går der og aldrig har gjort det. Lederen mener ikke, det er muligt at etablere et alternativt tilbud til de 13 elever på skolen, hvorfor de ikke kan gøre noget i forhold til det underskud, som indirekte betales gennem færre aktiviteter på skolen. Det finder skolelederen er urimeligt.

Skolens ledelse vurderer, at medarbejderne sætter pris på deres arbejdsplads, hvilket har sat sig spor i stor stabilitet i deres ansættelse. Skolen står dog over for en udvikling, hvor en betragtelig del af lærerne forlader skolen på grund af alder. Der vil derfor ske en betydelig udskiftning i lærerstaben i de kommende år. Ledelsen giver endvidere udtryk for, at der hersker en fordragelig omgangstone med respekt og omsorg for hinanden, samt at skolen er udviklingsorienteret og matcher tidens krav gennem en professionel medarbejderstab.

Skolen bygningsmæssige rammer udgør dog, ifølge ledelsen, en hæmmende ramme for skolens muligheder for at imødekomme tidens krav om nye pladskrævende undervisningsformer. Skolen har derfor valgt at investere midler i en mere hensigtsmæssig indretning af bygningerne og bedt kommunen om støtte til at gennemføre en moderniseringsplan.

Skolens værdigrundlag

Skolen afsluttede i 2006 et fælles projekt med formulering af skolens selvstændige værdigrundlag som en udbygning og konkretisering af de fælles værdier i folkeskoleloven og i kommunens skolevæsen. Alle grupper på skolen var inddraget i processen med at udarbejde værdierne, som blev endeligt vedtaget af skolebestyrelsen. Værdierne er relativt bredt formuleret, og skolebestyrelsen har derfor yderligere defineret en række principper, som bidrager til at udmønte værdierne i den daglige skolevirksomhed. I overensstemmelse med de fælles værdier og principper arbejder skolens selvstyrende team videre med at definere værdier, der kommer helt tæt på deres konkrete daglige praksis.

Den overordnede formulering af værdigrundlaget lyder: *Skolen ønsker, i samarbejde med forældrene, at skabe et trygt, rummeligt og udfordrende læringsmiljø, hvor den enkelte elev kan udvikle sig fagligt, personligt, socialt og kulturelt i et fællesskab, som bygger på det hele menneske og på at udvikle ansvarlighed og respekt for sig selv og for andre*.

Selv om man formulerer sig forskelligt på tværs af grupperne på skolen, så vurderer skoleledere, at skolens parter er meget enige om det endelige resultat, man er nået frem til og har gjort tilgængeligt for alle via skolens hjemmeside. Den pædagogiske leder pointerer vigtigheden af, at vær-

dierne, som alle er enige om, bliver omsat i den daglige praksis og ikke blot forbliver en »*papirtiger*«.

I forhold til de specialpædagogiske indsatser så er den anerkendende pædagogik et meget vigtigt grundlag for arbejdet. Herudover prioriteres de praktisk-musiske aspekter højt i skolens samlede aktiviteter.

Skolens fokus på udvikling

Ledelsen udtrykker en positiv tilgang til udviklingsprojekter, men nye initiativer koster ressourcer og betyder, at skolen må prioritere midlerne hertil. I øjeblikket vurderer ledelsen således, at de mange krav om nye tiltag fra kommune og stat betyder, at skolen ikke har overskud til at sætte nye projekter i værk.

Skolens pædagogiske leder fortæller, at skolen aktuelt er med i et pilotprojekt om udvikling af de lærestuderendes praktik. Tidligere har skolen arbejdet med bl.a. temaerne rummelighed og evaluering.

Skolens fokus på rummelighed

Skolen har inden for de seneste år arbejdet med temaet rummelighed. Lederne peger på, at det er en vanskelig problemstilling at afgøre, hvor grænsen går mellem at gøre skolen rummelig for de »*svage elever*«, så det ikke sker på bekostning af de »*normale elever*«. Skolelederen mener, at der er grund til at være bekymret for, om den enkelte rimeligt velfungerende elev efterhånden betaler en for høj pris for, at skolen skal være rummelig.

Den pædagogiske leder fortæller, at ressourcemodellen, hvor skolens budget indeholder udgifter til elever i specialskoler, giver skolerne et økonomisk incitament til at forsøge at holde elever med særlige vanskeligheder i skolen via tilpassede tilbud. Hun vurderer, at det i praksis påvirker skolen og får dem til at overveje nøje, om de kan finde løsninger, så eleverne så vidt muligt kan blive på skolen. »*Vi kan også motiveres til at samarbejde med andre skoler*«, siger den pædagogiske leder.

Skolen har udarbejdet et »*Rummelighedsbilag*«, der er tilgængeligt på skolens hjemmeside. Det fremgår af bilaget, hvordan skolen i praksis håndterer arbejdet med rummelighed, herunder uro, gennem forskellige konkre-

te tiltag inden for rammerne af folkeskoleloven og kommunens politik over for elever med uhensigtsmæssig adfærd.

En af skolens dansklærere fortæller, at hun i dag rummer flere elever i klassen end tidligere. Det gør hun med baggrund i sin egen faglige udvikling, gennem kurser og erfaringer, men også ved, at *støttecentret hjælper mig til at kunne rumme elever i klassen. Jeg kan spørge dem, så snart jeg ser et begyndende problem. De siger, »kom endelig med det samme, og hellere en gang for meget end en gang for lidt«. De kan så se, om de har materialer eller på anden måde kan hjælpe, så jeg selv kan arbejde med problemstillingen i klassen evt. med deres hjælp, fx via et besøg.*

Skolens forebyggende indsatser

Skolen har særligt fokus på forebyggelse, når det gælder indskolingen, specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser. Som en af faglærerne i støttecentret udtrykker det: *Vi tænker meget i forebyggelse, når vi taler om specialundervisning*.

Der arbejdes forebyggende med læseløft i forhold til både klasser og enkelte elever i indskolingen og på mellemtrinnet.

De forebyggende indsatser kræver ikke altid henvisninger, men forældrene skal være indforstået. Det er først, når der er tale om lidt vanskeligere problemer, at lærerne skal udarbejde en indstilling, hvilket de tidligere skulle i alle sager.

Skolen har udarbejdet en samlet beskrivelse af støttecentret, hvoraf det fremgår, hvilke typer af indsatser, herunder de forebyggende, der arbejdes med i forhold til skolens tre trin. Beskrivelsen er tilgængelig på skolens hjemmeside, og formålet er: … *at orientere om, hvilke handlemuligheder den enkelte lærer har, når vi har med et barn at gøre, der giver anledning til bekymring. Folderen giver et overblik over procedurerne på skolen. Som oftest er børns vanskeligheder ikke entydige. Det kan nogle gange være svært at skelne mellem faglige og sociale vanskeligheder*.

Det fremgår også af beskrivelsen, at de forebyggende indsatser i indskolingen er tilrettelagt gennem følgende aktiviteter:

- 0. klasse – 2 støttetimer pr. uge i 1. periode.
- 1. klasse – 2 støttetimer pr. uge i 2. periode.

- I 2. halvdel af skoleåret tilbydes udvalgte elever fra 1. klasse timer i støttecenteret (uden henvisning).
- 2. klasse – læsekursus i klassen (august).
- 3. klasse – læsekursus i støttecenteret (august).
- Hele STI læser i klasserne i januar måned.
- Prøvetagning og opfølgning.
- Deltagelse i klassekonferencer.
- Rådgivning.
- Observation i klassen.

Skolens specialpædagogiske indsatser

Organiseringen af skolens specialpædagogiske indsatser følger kommunens overordnede politik på dette område. Kommunens skoler skal således oprette et specialcenter, der, som det besluttende led, skal prioritere ressourcer, opgaver og tage initiativ til indsatser, der kan hjælpe det enkelte barn. Specialcentret prioriterer hovedparten af ressourcerne til støttecentret, der udgør det udførende led, som vil blive beskrevet mere indgående i de følgende afsnit.

Specialcenteret holder møde én gang hver anden uge, og halvdelen af disse møder holdes fælles med støttecenteret, altså ét fælles møde pr. måned. Specialcenterets faste medlemmer er for det kommende skoleår repræsentanter fra skoleledelsen, skolepsykologen og socialrådgiveren. Ud over de faste medlemmer deltager der efter behov andre fagfolk i de enkelte møder.

Støttecentret

Skolen har valgt at lægge AKT-delen ind i støttecentret og dermed sikre, at der skabes samarbejde på tværs mellem AKT-lærerne og faglærerne i støttecentret. Det prioriteres ligeledes højt, at lærerne fra centret kommer ud i klasserne og hjælper der, hvor problemerne er.

Den pædagogiske leder siger om den grundlæggende forandring, der i de senere år er sket i forhold til specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser på skolen: *Det er ikke den gammeldags indstilling, hvor man sidder med to elever for sig. Lærerne skal ud og hjælpe i klasserne, og jeg synes også, de bliver bedre og bedre til at tage fat og samarbejde i*

klasserne med kollegerne. Den pædagogiske leder oplever denne udvikling som en positiv proces, hvor man i stigende grad bliver opmærksom på og får erfaringer med, at tingene kan gøres på nye måder.

Lærerne, der er tilknyttet støttecentret, er organiseret som et selvstyrende team, og skolelederen vurderer, at de bliver stadig bedre til at opfylde de krav, der stilles til dem som team. Faglærerne udtrykker stor tilfredshed med, at de er organiseret i et team og dermed selv har mulighed for at tilrettelægge og udvikle arbejdet i centret. De fem lærere i støttecentret mødes fast hver mandag og planlægger ugens aktiviteter. Møderne udgør »*nerven*« i deres arbejde som team, idet de her får talt samlet om elevernes problemstillinger og på baggrund heraf tilpasser indsatserne fleksibelt efter elevernes aktuelle behov. De har erfaring med, at det passer godt, at hver lærer har ansvar for omkring 10 elever, hvorfor de planlægger arbejdsfordelingen ud fra det antal. Indsatserne prioriteres som nævnt løbende, men fokus er størst på indskolingen, idet skolen finder det vigtigt at forsøge at gribe problemerne så tidligt som muligt.

Den pædagogiske leder fortæller, at ledelsen nogle gange går ind med forslag til indsatser og initiativer, som teamet kan løfte, fordi de er fem lærere med en god pulje timer.

Skolelederen fortæller, at der er kommet en »lille knopskydning« på teamet, idet en af lærerne har taget en AKT-uddannelse og har fået en særlig funktion som en slags »børnenes ombudsmand«, der kan løse problemer, *som vi måske ikke fanger i de strukturer, vi har stillet op*. Funktionen som AKT-medarbejder bliver ikke kaldt noget specielt, hvilket den pædagogiske leder overvejer, om man skal. *Det betyder jo noget, hvad vi kalder tingene. Det former den måde, vi tænker og handler på.*

Skolelederen synes, der er kommet turbo på funktionen, der har håndteret meget tunge problemer i forhold til fx selvmordstruede og mere banale småting i dagligdagen. Han tror, at rollen som AKT-medarbejder er meget personafhængig i forhold til, hvordan den praktiseres og fungerer.

Den pædagogiske leder ser en positiv synergi mellem AKT-lærerne og faglærerne i støttecentret. Ofte er der jo en sammenhæng mellem faglige problemstillinger og trivsel, som det er meget vigtigt at være opmærksom på og få håndteret. Det kan teamet bedre nu, hvor de skal arbejde

sammen på tværs af de forskellige typer af problemstillinger og deres forskellige kompetencer.

En af udfordringerne for AKT-lærerne er, at de og lærerne i klasserne skal vænne sig til at samarbejde direkte og anerkende hinandens kompetencer. Lærerne skal bl.a. vænne sig til og opbygge gode erfaringer med, at AKT-læreren forholder sig direkte til deres undervisning. Det har der ikke været tradition for, hvorfor der er tale om en svær læreproces. Skolelederen tror dog, at rollen som sparringspartner er ved at blive accepteret, og lederen vurderer, at grundlaget for den videre praktiske udvikling og grundlaget for samarbejde mellem lærerne og AKT-lærerne er godt.

Ressourcemæssigt er der afsat 2 gange 60 timer til de to AKT-lærere, der kan bruge en del af disse timer til at arbejde med faglig specialundervisning. AKT-lærerne har meldt tilbage til ledelsen, at de har for meget AKT-tid, set i forhold til de problemstillinger, der er på skolen. Da de arbejder fleksibelt, så bruger de i stedet tiden på den faglige specialundervisning.

Der er afsat 50 timer specifikt til den faglige del af støttecentret, mens der til knopskydningen »elevernes ombudsmand« er afsat 30 timer om måneden.

Ideen til »elevernes ombudsmand« kom fra AKT-lærerne og passede fint ind i de tanker, som den pædagogiske leder gik med. Hun havde læst en bog om funktionen, hvor det blev påpeget, at man gennem en sådan funktion kan forebygge mange problemer. Ombudsmanden fungerer som en buffer i systemet, der kan støtte lederen og forældrene i arbejdet med bekymringer, inden problemerne udvikler sig til at blive store. Skolelederen siger, at det selvfølgelig er vanskeligt at evaluere effekten af ombudsmandsfunktionen, men han er dog ikke i tvivl om, at *»elevernes ombudsmand virkelig batter noget«*.

De forskellige områder, som støttecentret tilbyder støtte indenfor, er: 1) støtte til elever med faglige vanskeligheder (dansk, matematik), 2) forebyggende arbejde i indskolingen, 3) sprogstøtte, 4) AKT/obs., 5) læsekurser, 6) læsevejledning til elever og lærere, 7) prøvetagning og opfølgning, herunder afvikling af prøver for AKT, 8) deltagelse i klassekonferencer, 9) konsulentopgaver, 10) samarbejde om holddannelse, 11) en til en-undervisning (2 timer pr. dag), 12) afslutte henvisninger og 13) motorik.

Faglærerne i støttecentret fortæller, at der er kommet flere økonomiske overvejelser ind i arbejdet, så de i stigende grad overvejer, om de selv skal give et tilbud, eller de skal anbefale at sende eleven ud til et tilbud på en specialskole eller en folkeskole med et særligt tilbud.

Klassekonferencer

Der holdes årlige klassekonferencer for 0.-2. klasse, hvor der er afsat en time. Formålet med klassekonferencen er: 1) at gøre status i forhold til det enkelte barn, 2) at forhindre, at enkelte børn bliver overset, 3) at foretage en samlet vurdering af den samlede børnegruppe, 4) at udveksle ideer og planer for det kommende arbejde i klassen og 5) at informationer gives til de relevante personer vedrørende arbejdet med klassen.

Dagsorden for klassekonferencen, hvor skoleledelsen fungerer som mødeleder, er: 1) klasseprofil – klassen generelt, 2) konkrete børn og fælles drøftelse og aftaler om konkret og koordineret og 3) opfølgning. Klasselæreren udsender relevante informationer til mødedeltagerne. Al skriftlig dokumentation skal behandles som fortroligt materiale. Mødedeltagerne udformer hver især referat til det videre arbejde, og det er skolens pædagogiske leder, der indkalder til klassekonferencerne.

SFO som medspiller

Der er tilknyttet en fast klassepædagog til hver klasse. Herudover er samarbejdet med SFO omkring specialundervisningen og specialpædagogiske indsatser begrænset, fortæller faglærerne i støttecentret. Samarbejdet mellem skole og SFO går mere i forhold til hele klasser og deres lærere. Der har dog været rejst en diskussion om evt. at arbejde med et læsevenligt miljø i SFO, så eleverne kan arbejde der, ligesom det er tilfældet i lektiecafeen, som skolen har oprettet.

Specialklasser og indsatser på tværs af skoler

Skolen har som tidligere nævnt 13 elever, der går i specialklasser, som de ikke har muligheder for at »tage hjem« og rumme i skolen. Både ledelse og faglærerne i specialcentret giver dog udtryk for, at de for fremtiden vil overveje nøje, om de ikke i højere grad kan rumme elever med særlige behov. En af forudsætningerne for at rumme elever med særlige behov

kan være at indgå samarbejde med andre skoler, hvilket skolens pædagogiske leder udtrykker sig positivt om og gerne vil være med til at etablere i fremtiden.

Samarbejde mellem støttecentret og normalklasserne

Det er formålet med støttecentret, at lærerne kan hente hjælp og sparring i specialcenteret uanset problemets omfang og karakter, og at det sker på en måde, der fremmer tidlig indsats. Det kan kun ske, hvis der skabes et tillidsfuldt samarbejde mellem støttecenterets lærere og skolens øvrige lærere, hvilket skolen arbejder på at etablere.

En dansklærer fortæller om sine erfaringer med støttecentret, at hun kan bruge centret, når hun observerer vanskeligheder eller kan måle vanskeligheder gennem de test, hun anvender. Det er støttecentret, der sørger for at formidle viden om de diagnostiske test og indkøber dem til brug på skolen. De hjælper også ved fortolkning og opfølgning af resultaterne, hvilket giver bedre mulighed for at finde de problemer, eleverne har og skaber grundlag for at gøre noget ved dem.

Dansklæreren fortæller videre, at skolen, før støttecentret blev oprettet, havde en læseklinik på skolen: *Det lyder lidt som et sygelighedsproblem, ikke! Jeg oplevede tidligere, at behandlingen af mine henvendelser til læseklinikken blev behandlet ligesom i et lukket rum, og jeg derefter sad alene med vurderingerne af de læseprøver, jeg fx havde taget. Opfølgningen var ikke så tydelig tidligere. Og det var heller ikke så tydeligt tidligere, at læseklinikken faktisk lå inde med materialer, som jeg kunne have glæde af som lærer og evt. bruge i det forebyggende arbejde. De hjalp mig, når jeg havde identificeret en elevs problem og indstillet vedkommende til klinikken, og elever derefter blev taget ud af klassen til specialundervisning i læseklinikken. Nu synes jeg der er meget mere samarbejde, og jeg i det daglige kan gå direkte til de personer, jeg ved, tager sig af de forskellige opgaver og spørge dem om materiale. Materialerne kommer mere og mere ud. De går også mere op i at hjælpe mig med at fortolke mine testresultater og give sparring. Det er sådan, jeg altid har ønsket det, og nu er det sådan i dag. Det er dog mest, når det gælder dansk, og undtagelsesvist matematik, at jeg kan få den vejledning.*

Matematiklæreren siger hertil, at han også oplever, at det særligt er problemstillinger relateret til dansk, der kan hentes hjælp til i støttecentret. Han understreger, at de også bruger test i matematik, så de kan følge den enkelte elevs progression og eventuelle huller i udviklingen. Det sker dog i et samarbejde inden for den faglige matematikgruppe og ikke i samarbejde med støttecentret. Typisk er der sammenfald mellem problemer i matematik og i dansk. Det betyder, at man foretager en vurdering af, om der skal sættes ind i forhold til enten dansk, hvilket sker de fleste gange, eller matematik.

Dansklæreren synes som nævnt, at samarbejdet er blevet væsentligt forbedret, men hun mener trods alt, at der er behov for udvikling af nye samarbejdsformer. Efter hendes vurdering bør støttecentret i højere grad komme ud i klasserne og indgå i samarbejde om identifikation af problemerne og udvikling af løsninger. *Som lærer tænker man jo ofte: Det er en skam, at de ikke er i klassen, når problemerne er der. Det kunne de have godt af at opleve og deltage i. Der er rigtig mange ting at tage hensyn til, når man skal træffe den ene eller den anden beslutning om støtte. Det kan man også se i de nye henvisningsskemaer, der inddrager mange forhold omkring elevernes situation.*

Selv om dansklæreren roser støttecentret for i højere grad at synliggøre deres materialer og kompetencer, så efterlyser hun endnu bedre adgang til at kunne bruge de særlige undervisningsmaterialer, der ligger i støttecentret og kan gøre fyldest i hendes egen undervisning. Hun bliver meget skuffet, når hun efter et længere forløb finder ud af, at støttecentret har materialer, som hun og eleverne kunne have haft stor glæde af at inddrage meget tidligere i forløbet, hvis hun havde kendt til, at de var på skolen. *De kunne fx holde et lille kursus for os lærere, så vi ved, hvad det er, de har liggende af materialer. De kunne godt komme mere ud, selv om jeg da godt kan se, at materialerne ikke må blive væk. Hvis jeg fik bedre information og bedre adgang til materialerne, så kunne jeg selv i højere grad bruge dem i min forebyggende indsats i det daglige.*

Ingen af de to faglærere finder problemer i, at AKT-lærerne arbejder i klassen sammen med dem. Dansklæreren pointerer dog, at samarbejdet i høj grad afhænger af de signaler, som AKT-medarbejderne sender. Med hensyn til eleverne, så er de vant til, at der kan være flere, der deltager i

undervisningen, og de er vant til at blive vurderet af flere personer, *og de kan godt lide det*, fortæller dansklæreren. Det er også blevet legalt for lærere at sige: *Her har jeg en vanskelig problematik. Vi er også ved at blive bedre til at være åbne over for kritik af de måder, den enkelte arbejder på, og erkende, at der kan ske udvikling gennem kritik.*

Evaluering

Skolen arbejder med at udvikle og integrere evalueringer i aktiviteterne, fx indgår evaluering som en integreret del af skolens miljø- og handleplan. Der bliver udarbejdet handleplaner for hver enkelt elev, og der arbejdes løbende med forskellige test, hvorigennem udviklingen for den enkelte elev følges.

Faglærerne understreger, at evalueringer og resultaterne heraf er helt individuelle for det enkelte barn. *Der er så mange parametre, når vi arbejder med det enkelte barn i specialundervisningen, at man må ind og se på det enkelte barn for at kunne forstå, hvad der er sket. De rent statistiske opgørelser er for så vidt uinteressante*, siger den ene af faglærerne fra støttecentret.

Hvis der skal laves en samlet oversigt over skolens indsatser over en periode og deres evalueringer heraf, så kræver det, at man går alle handleplanerne igennem. Skolen indberetter dog hvert år, hvor mange børn der har været i støttecentret, til kommunens PPR.

Handleplaner

I støttecentret udarbejdes der handleplaner for de enkelte elever. Herudover evalueres der ikke systematisk, men der finder en løbende daglig uformel evaluering sted i kontakten mellem særligt den pædagogiske leder og lærerne i støttecentret.

Rekruttering og kompetencer i specialcentret

Den pædagogiske leder fortæller, at det er almindelige lærere, der står for specialundervisningen. De er ansat i støttecentret på baggrund af deres almindelige uddannelse og de særlige kompetencer, de har udviklet gennem deres erfaringer som lærere samt gennem supplerende kurser.

Skolens samarbejde med PPR

Skolen samarbejder med kommunens PPR omkring indstillinger til specialundervisning og specialpædagogiske indsatser, hvilket kan involvere udredning.

Herudover kan rådgiverne fra PPR bruges til supervision og rådgivning i form af fx koordinationssamtaler, samtaler med lærere og forældre sammen eller hver for sig.

Bilag 1

Interviewguide til ledere

Interviewpersoner: Skoleleder og leder/lærer med ansvar for det specialpædagogiske arbejde/specialundervisningen.

Særligt fokus: Politik, ledelse/styring og organisering

Temaer og spørgsmål

Baggrundsdata 246
Skolens struktur 246
Hvordan taler I om børn med særlige behov? 247
Skolens værdigrundlag 247
Skolens udviklings- og virksomhedsplan, herunder indsatsområder . 247
Målsætninger for specialundervisning og specialpædagogiske indsatser 248
Skolens samarbejde med PPR 248
Organisering af specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser 249
It og specialundervisning/specialpædagogiske indsatser 250
Lærerne, der arbejder med specialundervisning/specialpædagogiske indsatser 250
Ressourcelærere 250
Tosprogethed 250
Samarbejde mellem støttecenter og den almindelige undervisning ... 251
Individuelle handlings/undervisnings/elevplaner i specialundervisningen 252
Strukturreformen 2007 252

Skole:

Interviewpersoner:

Interviewer:

Dato:

Baggrundsdata

Antal indbyggere i kommunen:

Antal elever:
Antal tosprogede elever:

Skolens samlede timetal:

Antal specialklasser:
Beskriv kort, hvilke vanskeligheder foranstaltningen er rettet imod:

Antal kommunale gruppeordninger:
Beskriv kort, hvilke vanskeligheder foranstaltningen er rettet imod:

Skolens struktur

Beskriv skolens organisering mht.:

- klasseteam
- årgangsteam
- afdelingsteam
- fagteam
- støtte/ressourceteam
- ad hoc-team

Hvordan har skolen struktureret samarbejdet:

- i de enkelte team?
- mellem de forskellige team?
- mellem de forskellige team og ledelsen?

Hvordan taler I om børn med særlige behov?

Hvad forstår I ved:

- specialundervisning?
- specialpædagogiske indsatser?

Hvad kunne specialundervisning/specialpædagogiske indsatser være i praksis?

Skolens værdigrundlag

Hvilke værdier bygger du din praksis på?

- Specifikt i forhold til det specialpædagogiske område

Hvordan har det formelle værdigrundlag betydning for din praksis?

- skolernes
- skolens
- specialpædagogiske praksis

Skolens udviklings- og virksomhedsplan herunder indsatsområder

Hvilke indsatsområder for udvikling har kommunen generelt/på det specialpædagogiske område?
(fx faglige – dansk, matematik – sociale – mobning, trivsel mv.)

- i de foregående år?
- i år?
- i de kommende år?

Hvilke indsatsområder for udvikling har skolen generelt/på det specialpædagogiske område?
(fx faglige – dansk, matematik – sociale – mobning, trivsel mv.)

- i de foregående år?
- i år?
- i de kommende år?

I hvilken grad bliver skolens udviklingsprojekter påvirket af prioriteringen af indsatser fra:

- kommunen?
- ministeriet?

Målsætninger for specialundervisning og specialpædagogiske indsatser

Har kommunen en vedtaget målsætning for skolevæsenet generelt/på det specialpædagogiske område?

- hvor er den tilgængelig?
- indeholder målsætningen særlige tiltag/indsatser?

Har skolen en vedtaget målsætning generelt/på det specialpædagogiske område?

- hvor er den tilgængelig?
- indeholder målsætningen særlige tiltag/indsatser?
- indeholder målsætningen særlige tiltag/indsatser?

Hvordan får lærere, forældre og elever målsætningen?

Skolens samarbejde med PPR

Hvilket PPR-kontor, familiecenter, rådgivningscenter eller lignende er skolen tilknyttet?

Har skolen et formaliseret samarbejde med PPR?

- fx en »huspsykolog« eller et fast PPR-team

Hvordan samarbejder skolen med PPR?

- fx via teamsamtaler og klassekonferencer
- hvad kan man få hjælp til

Hvad skal skolen have gjort, inden børn indstilles til PPR?

Hvad skal skolen gøre for at indstille børn til PPR?

Hvor lang tid går der (omtrent) fra et barn er indstillet til pædagogisk-psykologisk undersøgelse, og til undersøgelsen er gennemført?

Har PPR tilknyttet lærere?
- hvordan og i hvilket omfang bliver de brugt?

Har kommunen skolekonsulenter?
- hvordan og i hvilket omfang bliver de brugt?

NB! Husk kopi af indstillingsskema til PPR

Organisering af specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser

Hvordan tildeles ressourcerne til skolens specialundervisning/specialpædagogiske indsatser?
- tildeles timer lokalt på skolen eller fra PPR/anden kommunal instans uden for skolen?

Hvilke tilbud til specialundervisning/specialpædagogiske indsatser råder skolen over?
- specialcenter
- støttecenter
- ressourcecenter
- klinik

Til hvilke problematikker/opgaver bruges de specielle tilbud?
- fx test og prøver for grupper, hele klasser eller enkeltelever

Hvilke personalegrupper indgår i skolens specielle tilbud?

Hvordan er skolens tilbud organiseret?
- antal støttetimer
- antal lærere
- timetal pr. specialundervisningslærer pr. uge
- retningslinjer
- tilbud fx kurser, støtte til/i klasser, timer til elever/klasser inden for/uden for klassen
- hyppighed af møder

- samarbejde med forældre

Samarbejder I med andre af kommunens skoler om specialundervisning/specialpædagogiske indsatser?
- typer af samarbejde

It og specialundervisning/specialpædagogiske indsatser

Hvordan benyttes it i forhold til specialundervisning/specialpædagogiske indsatser?

Hvor meget vægt lægges der på udviklingen af it?

Lærerne der arbejder med specialundervisning/specialpædagogiske indsatser

Hvilke krav stilles der til disse læreres uddannelse?

Kan man sige noget om ancienniteten blandt disse lærere?

Har kommunen/skolen en efter- og videreuddannelsespolitik for disse lærere?

Ressourcelærere

Har skolen ressourcelærere?
- timer
- områder
- opgaver

(Hvis der er nedskrevne retningslinjer for ressourcelærernes arbejde, beder vi om at få adgang til dem.)

Har skolen adgang til at bruge ressourcelærere fra andre skoler?

Tosprogethed

Har skolen modersmålsundervisning
- uden for skoletid i/uden for klassen?

- i skoletiden i/uden for klassen?

Har skolen undervisning i dansk som andetsprog
- uden for skoletid i/uden for klassen?
- i skoletiden i/uden for klassen?

Har skolen specifikke støttetimer til de tosprogede elever?

Samarbejde mellem støttecenter og den almindelige undervisning

Fungerer støttecentret som ressource for den almindelige undervisning,
- fx i form af materialecentral, supervision, råd eller vejledning til kolleger?

For de skoler med specialklasser eller gruppeordninger

Er der nedskrevne retningslinjer for samarbejdet mellem de almindelige klasser og specialklasser?
Hvis ja, beder vi om at få adgang til dem.
Hvis nej: Hvilke uformelle samarbejder er der mellem de almindelige klasser og specialklasser?

Har PPR en funktion i forhold til samarbejdet mellem støttecenteret og den almindelige undervisning?

Er alle specialklassers elever tilknyttet en almindelig klasse?

Hvori består tilknytningen?

På hvilken måde er almindelige klassers elever tilknyttet specialklasserne?

Hvad betyder den rummelige skole for jer?

Individuelle handlings/undervisnings/elevplaner i specialundervisningen

Har specialcenteret udarbejdet individuelle elevplaner?

- Hvor længe har I arbejdet med individuelle elevplaner?

(Bede om kopi af skabelon, hvis en sådan findes)

Hvordan anvendes disse individuelle elevplaner?

- Fx i samarbejdet med: Eleven, forældrene, lærerne i den almindelige undervisning og PPR.

Hvordan evalueres de enkelte elevers forløb?

- Er eleverne og forældrene involveret i evalueringen?

Hvordan evalueres forløb på:

- klasseniveau
- skoleniveau

Strukturreformen 2007

Har strukturreformen en betydning for dette område?

Hvordan påvirker den nye bekendtgørelse organiseringen af undervisningen?

- »Bekendtgørelse om Folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand«, som træder i kraft 01.01.07.

Litteratur

Bendtsen, E.; L. Caspersen, N. Egelund, H. Grau-Hansen, G. Lausten, P. Rask, L. Skovgaard og T. Simonsen (1984): *Specialundervisningen i Sønderjyllands Amt*, Aabenraa, Sønderjyllands Amt.

Booth, T. og M. Ainscow (2004): *Indkluderingshåndbogen.* Oversat og bearbejdet til dansk af Kirsten Baltzer og Susan Tetler, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.

Dalen, M. (1984): *Søkelys på tolærersystemet*. Oslo, Universitetsforlaget.

Egelund, N. (under udgivelse): *Elevplaner.* I: Andersen, P. (red.) (under udgivelse): Dansk psykologisk forlag. Virum.

Egelund, N. (2005): *Den gode evaluering – hvad er kravene i dagens samfund?* PowerPoint-fil fra Evalueringsforum i Randers den 22. september 2005. Tilgængelig via www.evaforum.dk.

Egelund, N. (2005): Skolernes organisering af specialundervisning og undervisning i dansk som andetsprog. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42(1), 24-38.

Egelund, N. (2003): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Egelund, N. og K.F. Hansen (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København, Undervisningsministeriet.

Egelund, N.; E. Kruuse, J. Laursen og M.R. Nielsen (1984): *Forholdet mellem normal- og specialundervisningen – et paradoks?* I: Rapport fra 17. Nordiske Konference om Specialundervisning. København, Undervisningsministeriet.

European Agency for Special Needs Education. (2003): *Inklusive education and effective practices.* Middelfart.

Hofstetter, C.H. og M.C. Alkin (2002): Evaluation use revisited. I: Nevo, D. & D. Stufflebeam (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Klunner Academic Press.

Hvid, T. (1982): *Specialundervisning – udvej eller vildvej*. København, Gyldendal.

Lihme, B. og K. Palsvig (1979): Effekten af behandling på børne- og ungdomshjem. København, Socialforskningsinstituttet.

Madsen, C. (2006): *Evalueringsfaglighed i skolen*. Unge Pædagoger.

OECD (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark*, København, Undervisningsministeriet.

Persson, B. (2002): *Åtgärdsprogram i grundskolan. Förekomst, innhåll och använding*. Göteborgs Universitet.

Rasmussen, E.W. (2002): Er specialundervisningen gået for vidt? *Budget Nyt*. Nr 3. August 2002.

Skrtic, T. (1991): *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado, Love Publishing.

Skårbrevik, K.J. (1996): *Specialpedagogiske tiltak på dagsorden*. Volda. Møreforskning.

Undervisningsministeriet (1983): *Skolepsykologisk rådgivning og specialundervisning 1980/81*. København, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1989): *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i folkeskolen 1984/85, 1985/86 og 1986/87*. København, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1996): *Skolen og specialundervisning – om at lave individuelle undervisningsplaner.* Folkeskoleafdelingen, Temahæfte 16.

Undervisningsministeriet (1997): *Specialundervisning i tal. Småbørn og skoleelever 1993/94 samt 1994/95.* København, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2000): *Vejledning om PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.* Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr.1.

Undervisningsministeriet (2004): *Statistikinformation om Udviklingen i antallet af elever i folkeskolen, der modtager almindelig specialundervisning eller vidtgående*. København, Undervisningsministeriet.

Summary

Special education in practice – a field in change

A qualitative study of 11 Danish primary and lower secondary schools

Issued April 2007

by Camilla Brørup Dyssegaard, Niels Egelund, Janne Hedegaard Hansen, Helen Laustsen and Leif Olsen

This report is the result of the first part of a study of the impact of special education interventions for pupils with minor problems in Danish primary and lower secondary education.

The objective of this report is to present the approaches of 11 different schools towards children with special needs.

We have chosen to develop 11 school portraits primarily on the basis of interviews with principals, subject teacher representatives and special education teacher representatives from the individual schools. Further, we have incorporated knowledge from the schools' websites and relevant documents. The portraits are to form the basis for the second part of the research project, the object of which is to analyse the impacts of different special education interventions.

During the first part of the project, we have been particularly interested in analysing which special education interventions the schools offer to pupils with special needs and whether, according to the schools themselves, the objective of these interventions is to create a more inclusive

school. The study also focuses on which special education strategies were used in practice in the different schools and which interventions were geared towards which types of problems.

Thus, the portraits are descriptions of the schools' understanding of their own work with pupils with special needs – how they think their special education practices contribute to creating an inclusive school; how they perceive inclusiveness; and how they feel they work with inclusiveness in practice. Finally the portraits provide a picture of where the individual schools and teachers believe the line goes as regards inclusiveness.

From the 11 portraits, we have highlighted some general themes which we have assessed to be the most central in the schools' work with pupils with special needs. The general themes represent the schools' overall understanding of inclusiveness as well as their limits, special education practices, the role of pedagogical-psychological services, pupil development plans, interdisciplinary cooperation, parent-teacher cooperation and evaluation procedures. With these themes, we seek to highlight the trends that we feel are exhibited by the portraits in relation to special education interventions and their importance for creating an inclusive school.

The portraits show that there is great variation in the special education programmes offered at the schools and thus great differences in how the pupils' problems are handled. Generally, support for creating an inclusive school is strong, as is the understanding that inclusiveness has a limit. However, there are many different ideas of what an inclusive school is and where the limit for inclusiveness goes. According to teachers and principals, there are consequently major differences in the extent of diversity among pupils as a class that a programme or a school as a whole can handle.

The portraits also show that working in teams has become the most common organisational approach and that the establishment of resource centres has replaced the previous special educational centres in several places. This development also means that there is a larger amount of consultancy work and that the resource centres' interventions are geared more towards helping and supporting the individual teacher or team to perform a variety of special educational tasks in the classroom. In many places the pedagogical-psychological services are experiencing major changes, and these services are also, to a greater extent, taking on a consultancy role –

acting as sparring partner and advisory body for principals, teachers and other educators.

In general, great emphasis is placed on parent-teacher cooperation, while it is not particularly common for the pupils themselves to be involved in planning the special education programmes.

Most of the schools operate with pupil development plans, but there are huge differences in how they are prepared, how they are used and how much weight they are designated. There is an increasing interest in evaluation and documentation work, especially at the school management level. But systematic collection and utilisation of the information in the individual pupil development plans is not yet taking place.

This report provides insight into the special education interventions of 11 different schools and their importance for creating a more inclusive school. Taking this as its point of departure, the next phase of the overall research project will study the impacts of the different types of interventions used at four of the 11 schools.