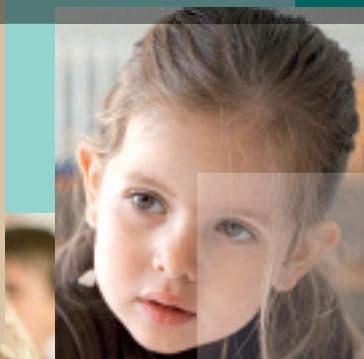




Niels Egelund & Susan Tetler (red.)

Effekter af specialundervisningen

Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer
og elevernes faglige, sociale og personlige resultater



Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag
Danish School of Education Press

Effekter af specialundervisningen

Niels Egelund & Susan Tetler (red.)

Effekter af specialundervisningen

Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer
og elevernes faglige, sociale og personlige resultater

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Effekter af specialundervisningen

Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater

Forfattere: Grete Liv Andersen, Kirsten Baltzer, Connie Boye, Camilla Dyssegaard, Niels Egelund, Lotte Hedegaard-Sørensen, Helen Laustsen og Susan Tetler

Redaktion: Niels Egelund og Susan Tetler

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

© 2009 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copydan

Sats: Schwander Kommunikation
Omslag: Schwander Kommunikation
Tryk: Schultz Grafisk

1. udgave, 1. oplag
ISBN 978-87-7684-298-7

Bogen kan købes ved henvendelse til:
Danmarks Pædagogiske Bibliotek
Tuborgvej 164, 2400 København NV
www.dpu.dk/bogsalg
bogsalg@dpu.dk
Tlf.: 8888 9360
Fax: 8888 9394

Indhold

- 7 **Forord**
- 11 **Velfærdsprogrammets specialundervisningsdel**
Af Niels Egelund
- 27 **Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder**
Af Camilla Dyssegaard og Helen Laustsen
- 31 Resultater fra delprojektet “Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder”
Af Helen Laustsen
- 121 Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt
Af Camilla Dyssegaard
- 131 **Pædagogiske vilkår ... for elever i komplicerede læringsituationer**
Af Susan Tetler, Kirsten Baltzer, Lotte Hedegaard-Sørensen, Connie Boye og Grete Liv Andersen
- 133 Forord til delprojektet om pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer
- 135 Indledning
Af Susan Tetler
- Del I**
- 145 De tre aktørperspektiver
Af Susan Tetler
- 147 Forældrenes perspektiv
Af Susan Tetler
- 167 Elevernes perspektiv
Af Susan Tetler & Kirsten Baltzer
- 191 Lærernes perspektiv
Af Lotte Hedegaard-Sørensen

Del 2

- 217 Læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne
Af Susan Tetler
- 221 Læringsmiljøer for elever med diagnosen ADHD
Af Connie Boye
- 227 Læringsmiljøer for elever med diagnoser inden for Autisme
Spektrum Forstyrrelse
Af Lotte Hedegaard-Sørensen
- 235 Læringsmiljøer for blinde elever i folkeskolen
Af Kirsten Baltzer
- 243 Læringsmiljøer for børn med cerebral parese
Af Connie Boye
- 251 Læringsmiljøer for børn i omfattende læsevanskeligheder
Af Kirsten Baltzer
- 259 Læringsmiljøer for elever med generelle læringsvanskeligheder
Af Grete Liv Andersen
- 267 Sammenfatning
Af Susan Tetler

Del 3

- 271 Byggesten til 'god praksis'
*Af Lotte Hedegaard-Sørensen, Kirsten Baltzer, Connie Boye, Grete Liv Andersen
og Susan Tetler*
- 309 Konklusion og perspektivering
Af Susan Tetler
- 317 Referencer
- 321 Bilag I – Om interview af forældrene ... og lærerne
- 323 **Perspektivering og samlet konklusion**
Af Niels Egelund

Forord

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

Det hed således i opslaget: “Den danske velfærdsindsats omfatter mange former for velfærdsydelser, og store økonomiske ressourcer anvendes til formålet. Mange forskellige aktører, frivillige, private virksomheder og organisationer, kommuner, amtskommuner og staten, udfører opgaverne.

Det strategiske program for velfærdsforskning skal fremme forskning, som belyser effekten af de indsatser, der gøres over for borgerne, effekten af konkrete ydelser, effekten af finansierings- og styringsformer og effekten af den administrative tilrettelæggelse af velfærdsydelserne. Det skal endvidere belyses, hvordan velfærdsordningerne kan tilrettelægges, så man opnår den største effekt i forhold til ressourceanvendelsen.

Viden om effekterne af indsatsen er ofte spredt og usystematiseret. Det strategiske program for velfærdsforskning skal give støtte til højt kvalificeret forskning på internationalt niveau, som kan tilvejebringe systematisk viden om effekter af indsatserne, og hvordan man kan udvikle og forbedre indsatsen. Forskningen skal både omfatte resultaterne af de forskellige indsatser, og hvordan man kan tilrettelægge de enkelte indsatser optimalt og med maksimal omkostningseffektivitet”.

Projektet, der indgår 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 såvel almenundervisningens som specialundervisningens 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.

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. Området er ført videre på DPU efter 2000, hvor det fik en forskningsenhed om specialpædagogik, ledet af lektor Susan Tetler. Fra 2008 er denne enhed sammen med DPU's socialpædagogiske forskningsmiljø med i et forskningsprogram for social- og specialpædagogik, og det ledes også af lektor Susan Tetler. Det specialpædagogiske forskningsmiljø har et stærkt internationalt netværk til førende specialpædagogiske universitetsmiljøer.

Det samlede projekt har haft tre delprojekter. De ene rummer en længde- snitsundersøgelse af elever, som har gået i specialklasser og specialskoler. Dette projekt gennemføres af AKF og afsluttes først ved slutningen af 2009. De to andre, som indgår i denne rapport, vedrører dels indsatsen for relativt let handicappede elever, der modtager specialundervisning som et supplement til den almindelige undervisning, dels virkningen af specialundervisning, der gives til sværere handicappede elever i forskellige typer af inklusionsgrader.

De to delprojekter, der indgår i denne rapport, startede ultimo 2005 og fik tilknyttet tre ph.d.-stipendiater, der har indgået som et naturligt led i forskergrupperne, mens de gennemfører deres forskeruddannelse på DPU. Der har endvidere været tilknyttet en række forskningsassistenter, for flertallets vedkommende medarbejdere fra professionshøjskoler, til dataindsamling samt studentermedarbejdere til databearbejdning. Rapporten er den officielle redegørelse til bevillingsgiveren, og den rummer de mest centrale resultater af betydning for politikere og administratorer. De tre stipendiater vil aflevere deres ph.d.-afhandlinger i løbet af 2009 og 2010, ligesom de øvrige forskere vil publicere mere dybtgående forskningsresultater i videnskabelige skriftserier, og de vil foretage anvendelsesorienteret publicering med daglige praktikere og lærerstuderende som deres målgruppe. Denne publicering vil også ske i 2009 og 2010.

Projektet er overordnet set ledet af professor Niels Egelund. Inden for hvert delprojekt har der været udpeget en projektleder, hvortil ansvaret for delprojektgennemførelsen er delegeret. Lederne for delprojekterne er docent Jill Mehlbye, AKF, seniorforsker Leif Olsen, AKF, indtil april 2007, herefter professor Niels Egelund og lektor Susan Tetler, begge DPU.

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

Professor fil.dr. **Bengt Persson**,

Høgskolen i Stavanger og Högskolan i Växjö

Seniorforsker dr.polit. **Thomas Nordahl**,

NOVA, Oslo

Professor fil.dr. **Jerry Rosenqvist**,

Malmö Högskola og Högskolan i Kristianstad

Universitetslektor, docent fil.dr. **Magnus Tideman**,

Universitetet i Halmstad

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

Som nævnt udgør indeværende rapport den officielle afsluttende rapport fra to af de tre delprojekter. Rapporten rummer en række kapitler, som forskerne hver for sig har ansvaret for. Der vil ultimo 2009/primo 2010 blive udarbejdet en afsluttende rapport for det sidste delprojekt, der omfatter en længdesnitsundersøgelse af tidligere specialundervisningselever.

Niels Egelund

Marts 2009

Velfærdsprogrammets specialundervisningsdel

Af Niels Egelund

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 specialundervis-

ningsressourcer, 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 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 i nyere tid har været foretaget undersøgelser af specialundervisningsindsatsens 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 spotcheck 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 variation 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 delte opgaverne omkring en større gruppe børns undervisning samt intensiv undervisning af én elev eller nogle få 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 henvisningsfrekvens. 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 er 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 Under-

visningsministeriets side er indskærpet over for kommunerne, at specialundervisning fortrinsvis bør finde sted i klassen eller uden for eleverne almindelige skoletid. Dette er 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 procentdelen af elever i specialklasser har været stigende fra 1985 til i dag. Et særligt bemærkelsesværdigt forhold er, 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).

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 p.g.a. senmodernitetens opvækstvilkår
- En øget ekspertise i at stille diagnoser p.g.a. 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 præ-

misser 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 praktisori-

enteret udredningsarbejde. European Agency for Special Needs Education (2003) har udgivet en rapport, som sætter fokus på inkluderende undervisningspraksis i Europa, herunder 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 være danske lærere fremmed – at elever underviser hinanden i en fleksibel og velovervejet gruppering af eleverne. Lignende løsninger påpeges i øvrigt af det seneste OECD review af den danske folkeskole (OECD, 2004).

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 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 design, 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 er 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 gennemførelse af de specialpædagogiske indsatser. Kvasi-eksperimentelle undersøgelser kan støttes med forløbsundersøgelser af follow-back/follow-up 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.

En gennemgang af den internationale litteratur foretaget i et samarbejde med Danmarks Pædagogiske Bibliotek ultimo 2008 viser, at der stadig er en stor variation, og at hovedparten af studierne beskæftiger sig med meget specifikke og isolerede indsatser, hvor der – af og til i et randomiseret design – gennemføres før- og eftertestning med testmateriale, der er rettet mod den specifikke og isolerede indsats. Et klassisk eksempel herpå er Reading Recovery.

Når det gælder specialpædagogisk indsats, som den gennemføres i Danmark i en stærkt varieret og individuelt tilpasset form, oftest med en stor forskellighed fra lærerteam til lærerteam og fra skole til skole, er det ikke muligt at finde internationalt anvendte måleinstrumenter til at dække alle de sider, der fremgår af dels folkeskolelovens formålsparagraf, dels den individuelle specialpædagogiske indsats' formål. Det er dog muligt at dække visse sider af elevernes funktion med internationalt beskrevne instrumenter, der indgår i de to delprojekter, der redogøres for i indeværende publikation.

Undersøgelsens gennemførelse og hovedspørgsmål

De nævnte forhold har været med til at bestemme, at den specialpædagogiske 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 del-

projekterne). Første delprojekt er et follow-up projekt, hvor en gruppe specialunderviste elever følges op i deres senere livssituation over fire år. Andet delprojekt, som indgår i indeværende publikation, skal belyse effekten af specialpædagogiske indsatser over for børn med særlige behov tæt på den almindelige eller i den almindelige klasse. Tredje delprojekt, der også indgår i indeværende publikation, belyser effekten af specialpædagogiske indsatser over for relativt svært handicappede i forskellige grader af inkludering. Det første projekt ledes af AKF, mens de to andre ledes af DPU. Der har indgået forskere med uddannelses- og forskningsmæssig baggrund inden for pædagogik, specialpædagogik, 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 makroniveau og til sidst 4) forskningsmetodiske og metodologiske spørgsmål. Disse fire temaer vil være en akse i matricen, mens de forskellige delprojekter udgør en anden.

For at sikre sammenhæng mellem delprojekterne og opnå synergieffekter har forskningsarbejdet været organiseret på en måde, så seniorforskerne har fungeret som hinandens sparringspartnere, ligesom de sammen med delprojekternes øvrige forskningsmedarbejdere har deltaget i kollokvier og seminarer med inddragelse af den internationalt sammensatte følgegruppe. Ligeledes er delprojekterne bundet sammen via afholdelse af to fælles konferencer, åbne for alle interesserede, samt formidlingsindsatser ved andre konferencer.

Det strategiske velfærdsprogram rummer andre fokusområder end specialundervisningen, bl.a. dagpasningen, det socialpædagogiske område og integration. Der er etableret et samarbejde med de to førstnævnte 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.

Fornyelse og kontinuitet i forhold til eksisterende national og international effektforskning, teoretisk grundlag m.v.

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 år 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 hele 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- som 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 tilfører, 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 professionshøjskolernes formidlingsindsats over for praktikerne i dansk folkeskole (masteruddannelsen i specialpædagogik, PD-uddannelsen i specialpædagogik samt læreruddannelsen).

Beskrivelse af delprojekterne

Første delprojekt 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 (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 særligt tilrettelagt undervisning af børn i en særlig behovssituation, der stadig ved delundersøgelsens start stod ubesvarede. Delprojektet tager udgangspunkt i, at vanskeligheder opstår i det enkelte barns møde med skole, institution eller lokalsamfund. Projektet fokuserer således på ansvaret for at skabe inkluderende eller rummelige skoler, og det 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 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.

Forskningsspørgsmål

Projektet var fra starten planlagt at skulle søge svar på følgende spørgsmål:

- Hvilke elever nyder gavn af hvilke undervisningsformer?
- Hvilke undervisningsformer virker inkluderende, således at der visiteres færrest børn til specialundervisning? Virker fx holddannelse og en gennemført undervisningsdifferentiering mindre udskillende end andre undervisningsformer?
- Hvilke funktioner, herunder pædagogiske funktioner, har gruppeordninger på de skoler, der har etableret dem?
- Hvordan kan erfaringerne fra specialpædagogikken inddrages i almenundervisningen?

Forskningsdesign

Der gennemførtes i første fase en besøgs- og interviewrunde på udvalgte skoler, som blev beskrevet med fokus på deres undervisning og særlige indsatser for elever med særlige behov. Resultaterne herfra blev beskrevet i en særskilt rapport (Dyssegaard m.fl., 2007). Dataindsamlingen skete gennem indsamling af nøgledokumenter som skolernes virksomheds- og udviklingsplaner. Der blev endvidere suppleret med indsamling af dokumentationsmateriale samt interview med skolernes ledelse, faglærere og specialundervisningslærere. Tilsammen belyste 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 indgik også. Det samlede sæt af data belyste således den kultur, der var omkring arbejdet med elever med særlige behov både i og uden for den almindelige undervisning, samt samarbejdet mellem de specielle indsatser og de indsatser, der gøres i klasserne.

I de følgende dele af projektet, der rapporteres her, er undersøgelsen fortsat på fire udvalgte skoler, hvor læringsprocesserne for elever med særlige behov på klassetrinnene 4.-6. klasse er blevet fulgt og undersøgt med hensyn til de læringsmiljøer, der er, og de effekter, den specialpædagogiske indsats har haft for børnene.

Andet delprojekt har haft til formål at undersøge effekten af indsatsen over for børn og unge med nedsat funktionsevne

Baggrund

I slutningen af 1980'erne udviklede der sig på basis af internationale hensigtserklæringer en intention om at afkategorisere specialundervisningsforanstaltninger (jf. Bekendtgørelsen 1990); en intention, som var forankret i en forståelse af, at et barns vanskeligheder ikke udelukkende er iboende det enkelte barn, men i høj grad afhængige af omgivelserne. Derved blev en stor del af ansvaret lagt over på omgivelserne, på lokalsamfundet, på skolen, på forældrene osv. Skolens sociale og kulturelle rum kom i fokus. Ikke mindst fordi den måde, hvorpå et barn indgår i det sociale samspil, er helt afgørende for dets evne til at lære og udvikle sig. I samme periode blev udvikling af inkluderende læringsmiljøer sat på den internationale dagsorden; en fordring, vi i Danmark har haft vanskeligt ved at leve op til. Således er udviklingen af segregerede foranstaltninger i stadig stigning, bl.a. i form

af forskellige gruppeordninger. Selvom der således politisk er en hensigt om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på en måde, som optimerer deres mulighed for læring, deltagelse og udvikling, har vi ikke megen indsigt i, hvilke pædagogiske virkemidler der er de mest valgte over for hvilke grupper af børn.

Projektet placerer sig i spændingsfeltet mellem på den ene side en erkendelse af, at nogle børn vil have behov for særligt tilrettelagt støtte, uanset hvor pædagogisk ideelle vilkårene er i almenundervisningen, og på den anden side intentionen om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på en måde, som optimerer deres udviklingsmuligheder. Projektet har til formål at tilvejebringe øget indsigt i og kundskab om de (special)pædagogiske virkemidler for forskellige kategorier af elever.

Forskningsspørgsmål

Der har i delundersøgelsen været tre hovedspørgsmål, som søgtes belyst:

- Hvordan tilrettelægges specialundervisning og specialpædagogisk bistand bedst i form og indhold, således at elever med forskellige funktionsnedsættelser opnår størst udbytte i forhold til tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs faglige og personlige udvikling?
- Hvad gør sig med hensyn til effekt gældende på tværs af kategorierne, og hvad gør sig specifikt gældende?
- Hvordan adskiller det tilbud, elever får i de specialiserede tilbud fra det, som der modtages i almenundervisningen?

Forskningsdesign

Udgangspunktet for udvalget af sample er seks klassiske handicapkategorier, over for hvilke der traditionelt har været anvendt relativt segregerede undervisningsformer (fx cerebral parese, synsnedsættelse, ADHD, generelle læringsvanskeligheder/psykisk udviklingshæmning, dysleksi). Med hjælp fra regionale konsulenter udvalgte inden for hver kategori fem børn og unge, der var visiteret til enten specialskoler, specialklasser, gruppeordninger eller integration i almindelige klasser. Disse børn og unge er fulgt over to år i deres respektive pædagogiske settings med et bredt spektrum af undersøgelsesmetoder. Denne rapport redegør for arbejdet og de samlede resultater.

Teoretisk fundering af delprojekterne

Første delprojekt har som overordnet teoretisk fundering en multidisciplinær og systemteoretisk ramme. For det første indgår teorier om inklusion, idet disse udgør den officielle ramme, reglerne om dansk specialpædagogisk indsats går på. For det andet indgår de vilkår og relationelle forhold, der ligger i skolen som system. Der tænkes her både på forhold på samfundsniveau, på skoleniveau, på klasseniveau og på elevniveau. Aktørniveauet er centralt, ligesom der indgår et lærings- og udviklingsperspektiv. Metodisk bygger delprojektet på Mixed Methods, dvs. en anvendelse af både kvantitative og kvalitative forskningsstrategier.

Det andet delprojekt er karakteristisk ved at være et 'multi-site and multi-researcher based study', hvilket indebærer en undersøgelse af en række læringsmiljøer, udført af et samlet forskerteam. Projektet placerer sig i spændingsfeltet mellem på den ene side en erkendelse af, at nogle elever vil have behov for særligt tilrettelagt støtte, uanset hvor pædagogisk ideelle vilkårene er i almenundervisningen, og på den anden side intentionen om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på en måde, som optimerer deres udviklingsmuligheder. Vi er i dette delprojekt trådt ind i selve klasserummet, som således udgør undersøgelsens genstandsfelt. Klasseklima, læringsmiljø og læringsledelse i klasserum står i fokus, idet disse faktorer ifølge forskningen ses som nøglefaktorer, der støtter læring. I undersøgelsen er inddraget tre aktørperspektiver: lærernes, forældrenes og elevernes.

Referencer

- Bendtsen, E., Caspersen, L., Egelund, N., Grau-Hansen, H, Lausten, G., Rask, P., Skovgaard, L. og Simonsen, T. (1984): *Specialundervisningen i Sønderjyllands Amt*, Aabenraa, Sønderjyllands Amt.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2004): *Inkluderingshåndbogen*. Oversat og bearbejdet til dansk af Kirsten Baltzer og Susan Tetler, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Vidtgående specialundervisning. Den ændrede opgavefordeling og KVIS-Programmet*. København.

- Dyssegaard, C., Egelund, N., Hansen, J.H., Laustsen, H. og Olsen, L. (2007): *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse af 11 danske folkeskoler*. København. AKF Forlaget.
- Egelund, N. (2003): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund, N. (2005): Skolernes organisering af specialundervisning og undervisning i dansk som andetsprog. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42(1), 24-38.
- Egelund, N. & Hansen, K.F. (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København, Undervisningsministeriet.
- Egelund, N., Kruuse, E., Laursen, J. & Nielsen, M.R. (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): *Inclusive education and effective practices*. Middelfart.
- Hofstetter, C.H. og Alkin, M.C. (2002): Evaluation use revisited. I: Nevo, D. & Stufflebeam, D. (eds.): *International Handbook of Educational Evaluation*. Klunker Academic Press.
- Hvid, T. (1982): *Specialundervisning – udvej eller vildvej*. København, Gyldendal.
- Lihme, B. & Palsvig, K. (1979): *Effekten af behandling på børne- og ungdomshjem*. København, Socialforskningsinstituttet.
- OECD (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark*, København, Undervisningsministeriet.
- Persson, B. (2002): *Åtgärdsprogram i grundskolan. Förekomst, innehåll och användning*. 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.
- 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 (1997): *Specialundervisning i tal. Småbørn og skoleelever 1993/94 samt 1994/95*. København, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004): *Statistikinformation om Udviklingen i antallet af elever i folkeskolen, der modtager almindelig specialundervisning eller vidtgående*. København, Undervisningsministeriet.

Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder



Camilla Dyssegaard og Helen Laustsen

Forord til delprojektet om indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder

Undersøgelsen af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder er foretaget af en række personer og med hjælp fra en meget lang række af mennesker, uden hvem en så omfattende dataindsamling ikke havde ladet sig gøre.

Først og fremmest har næsten 1.000 elever og deres lærere lagt ryg til vore besøg og observationer, og der er udfyldt skemaer og gennemført test, ikke mindst for de knap 100 elever, som har modtaget en eller anden form for specialpædagogisk bistand. Disse elevers forældre har ikke bare bidraget med deres samtykke til undersøgelsen, men de har også leveret oplysninger om deres børn.

På skolerne har lederne og de koordinerende specialundervisningslærere også bistået med oplysninger og ikke mindst med logistisk og administrativ bistand. Kommunerne har også medvirket positivt, ja en kommune bad faktisk om, vi ville gennemføre undersøgelsen på alle deres skoler, hvad vi dog slet ikke havde mand-skabsmæssig kapacitet til.

Endelig har seks personer stået for den praktiske dataindsamling, dels forskningsassistenterne Hanne Forsberg, Bente Maribo Hald og Anita Thye, der hver for sig repræsenterer mere end 30 års erfaring inden for området og er lærere med en akademisk overbygningsuddannelse, dels tre faste DPU-medarbejdere, ph.d.-stipendiaterne Camilla Dyssegaard og Helen Laustsen, som har delt ansvaret for kontakten mellem skolerne imellem sig, og lektor Poul Nissen, som har stået for indsamlingen af data med særligt tilpassede skemaer fra de såkaldte Achenbach og CORS instrumenter. Lektor Susan Tetler har sørget for kontakten til professor Diane Fergusson, som har været vigtig som sparringspartner og som ophavsmand til dataindsamlingskemaet, der betegnes SMS, og som har givet omfattende og værdifulde oplysninger.

Delprojektet er specielt ved, at det er udgangspunkt for de to stipendiater ph.d.-projekter, der nærmer sig afslutningen. Begge stipendiater skal indlevere en afhandling til forsvar for ph.d.-graden, og en sådan skal underkastes en bedømmelse fra et fagkyndigt udvalg. Delprojektet offentliggøres derfor kun på en relativt summarisk måde, således at en lang række detaljer først kommer til offentlig-

hedens kendskab, når afhandlingerne er antaget til forsvar. Læsere må derfor slå sig til tåls med, at det først og fremmest er nogle overordnede, men vigtige resultater, der fremlægges. Stipendiaternes vejledere har for Camilla Dyssegaards vedkommende været lektor Kirsten Baltzer og professor Niels Egelund og for Helen Laustsen professor Niels Egelund. Sidstnævnte har været hovedvejleder for begge stipendiater.

Niels Egelund

Center for Grundskoleforskning

Resultater fra delprojektet “Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder”

Af Helen Laustsen

Skolerne, klasserne og eleverne i undersøgelsen

I undersøgelsen har indgået 4 skoler fra 4 forskellige kommuner. Ved valget af skoler er der satset på, at både Østdanmark og Vestdanmark skulle dækkes. Det er endvidere sådan, at der på tre af skolerne er specialklasserækker. To af skolerne, en på Sjælland og en i Jylland, kan betegnes som relativt traditionelle skoler med almindelig klassesdannelse. De to andre skoler har hver på sin vis en utraditionel struktur, idet den ene har rullende skolestart og aldersintegration i indskolingen, mens den anden har en åben struktur uden egentlige klasseværelser og en 100% gennemført organisering i selvstyrende lærerteam.

På de valgte skoler har det været intentionen, at samtlige klasser på mellemtrinnet, fra 3. til og med 6. klasse, skulle indgå. Det giver et klasseantal på 42. Der har været et frafald på 3 klasser, hvorefter der indgår 39 klasser i projektet. Disse klasser rummer 889 elever, og af disse er 95 elever med særlige behov. Andelen af elever med særlige behov, der indgår i undersøgelsen, udgør dermed 10,7% af den samlede elevgruppe. Eleverne fordeler sig relativt jævnt over klasstrinnene med 25% i 3. klasse, 19% i 4. klasse, 30% i 5. klasse og 26% i 6. klasse. Der er mellem 13

og 31 elever med særlige behov på hver af de fire skoler, og der er en tendens til, at eleverne på de østdanske skoler er yngre (fra lavere klassetrin) end fra de vestdanske skoler ($p=0,059$)¹.

Den primære undersøgelsesfase, Fase 2, hvor der er indsamlet data, har været skoleåret 2007/2008. Ifølge de regler, der var gældende i undersøgelsesperioden, kræves det, at der forud for specialpædagogisk bistand, som ikke er af midlertidig karakter, skal være foretaget en pædagogisk psykologisk udredning. Undersøgelser fra 2003 (Egelund, 2003) og 2005 (Egelund, 2005) viste, at man på kommunalt niveau havde meget forskellig praksis på området, idet man nogle steder kun gennemførte den krævede udredning, hvis man syntes, at dette var nødvendigt for at kunne vurdere komplekse sagsforhold. Tilsvarende var der også forskellig terminologi omkring den specialpædagogiske indsats, og i nogle kommuner opererede man end ikke med begrebet specialundervisning. I de kommuner havde man i stedet decentraliseret styringen af en særlig timepulje til at sætte ind over for elever og klasser, som havde særlige behov, eller over for lærere med behov. I en enkelt kommune brugte man kun begrebet holddannelse.

I den landsdækkende og repræsentative undersøgelse fra 2005 (Egelund, 2005) viste det sig, at 8,5% af samtlige elever på alle klassetrin modtog ekstra støtte, hvad enten det benævntes specialundervisning, holddannelse eller andet.

Af de 95 elever, der indgår i undersøgelsen, har 61% været gennem den formelt krævede pædagogisk psykologiske udredning, mens det ikke har været tilfældet for 39%. Der er en signifikant forskel mellem skolerne ($p=0,005$), hvor andelen uden udredning varierer fra 67% til 14% – og med en karakteristisk forskel fra Øst- til Vestdanmark, hvor man i øst følger reglerne mindre end i vest.

1 Der anvendes ved sammenligninger mellem variable statistisk testning, som har til formål at vurdere, om forskelle har en sådan størrelse, at der er mindre end en vis chance for, at forskellene kan skyldes en statistisk tilfældighed, hvor der ingen forskel er i virkeligheden. Hvis chancen ligger mellem 5% og 10%, betegnes den som en tendens, mens sandsynligheder på 5% og derunder betegnes som statistisk sikre eller signifikante. Chancer angives som decimaltal, hvor $p=0,059$ svaret til 5,9% chance. P står for probability. Som statistiske test er, med mindre andet er nævnt, anvendt nonparametriske testtyper, der tager hensyn til, om der er tale om data i ordinal- eller intervallskala.

Af eleverne er 41% piger og 59% drenge, og der er ikke nogen signifikant forskellig kønsmæssig fordeling på hverken skoler eller klassetrin, ligesom der ikke er forskelle med hensyn til, om der er foretaget pædagogisk psykologisk udredning for de to køn.

Problemtype samt arten af specialpædagogisk bistand

Elevernes klasselærere har kort efter skoleårets start i et spørgeskema skullet angive, hvilke problemer eller vanskeligheder eleven har. Hvis eleven har flere vanskeligheder, har der skullet vælges hvilken problem- eller vanskelighedstype, der efter lærerens opfattelse er primærproblemet. Følgende tabel viser de kategorier, lærerne har skullet vælge imellem samt den respektive fordeling af elever på kategorierne.

Tabel 1. Problemer eller vanskeligheder for eleverne med særlige behov (der har kun været givet mulighed for at angive én kategori)

<i>Kategori</i>	<i>Procent</i>
Hørehæmmet	1%
Synshæmmet	0%
ADHD	7%
Socioemotionelle	19%
Specifikke indlæringsvanskeligheder	53%
Generelle indlæringsvanskeligheder	14%
Udviklingshæmning	1%
Andet	4%

Det fremgår af tabel 1, at den absolut hyppigste problemtype er specifikke indlæringsvanskeligheder – vanskeligheder i specifikke fagområder, i særdeleshed dansk. Næsthypigst er socioemotionelle vanskeligheder, tæt fulgt af generelle vanskeligheder, hvorved forstås vanskeligheder over hele den boglige fagrække. ADHD udgør 7%, mens øvrige kategorier er meget sparsomt forekommende. Kategorien “andet” dækker over motoriske vanskeligheder, sundhedsproblemer og sprogvanskeligheder.

Der er en vis talmæssig forskel i kønnenes repræsentation i de forskellige problemkategorier, idet der er relativt flest drenge i kategorierne ADHD og Socioemotionelle vanskeligheder, mens der er relativt flest piger i kategorien Specifikke indlæringsvanskeligheder. På grund af det relativt lille elevtal i flere af kategorierne opnår forskellene ikke at blive statistisk signifikante.

Der er talmæssig forskydning i problemtyperne på de fire skoler, først og fremmest en overrepræsentation af specifikke indlæringsvanskeligheder på en enkelt af de vestdanske skoler, som til gengæld har få med socioemotionelle vanskeligheder (3% mod ca. 25% på de øvrige tre skoler). Forskellen, der ikke opnår at blive statistisk signifikant, kan skyldes et forskelligt fokus fra lærernes side ved sammensatte vanskeligheder, men i særdeleshed at denne skole har omfattende forebyggende indsatser i indskolingens i forhold til elever med socioemotionelle vanskeligheder.

Tabel 2. Arten af specialpædagogisk bistand (der kan forekomme flere arter af bistand for hver elev)

<i>Art</i>	<i>Procent</i>
Støtte i klassen fra teamlærer	40%
I støttecenter	37%
Holddannelse uden ekstra lærer	34%
Koncentreret kursus	31%
Støtte i klassen fra speciallærer	29%
Støtte før eller efter skoletid	15%
Supervision af lærer	11%

De hyppigste former for indsats er, at der modtages støtte ved, at eleven modtager støtte i klassen fra en ekstra lærer fra teamet og ved i dele af undervisningstiden være i støtte/ressourcecenteret. Dertil kommer, at man modtager støtte ved holddannelse uden ekstra lærerressource, støtte i klassen fra støtte/ressourcecenterlærer eller lignende og deltagelse i koncentreret kursus i perioder. Relativt sjældnest forekommer, at man modtager støtte uden for klassen før eller efter skoletiden, og at faglærer får supervision fra støtte/ressourcecenter, AKT-lærer, læsevejleder eller PPR.

Der er signifikante forskelle i indsatsformerne på skolerne i undersøgelsen (mellem $p=0.02$ og $p<0,001$). To af skolerne har en udpræget praksis i retning af, at man anvender teamlærere i et "tolærersystem" til støtte af elever med særlige behov, mens samme form næsten ikke forekommer på en af skolerne. Anvendelsen af teamlærere står alene som indsatsform for i alt ti elever, hvoraf de ni er fra samme skole. For de andre 21 elever er indsatsen kombineret med andre former for støtte. Støtte i klassen fra en person tilknyttet støtte/ressourcecenteret anvendes stort set kun i Vestdanmark. Anvendelse af holddannelse uden ekstra lærerressource anvendes fortrinsvis på to af skolerne, skoler som allerede har udpræget erfaring med alternative grupperinger, forstået som grupperinger uden for den almindelige klasseorganisering, mens holddannelse forekommer meget sparsomt på de to andre skoler. Der er kun tre elever, som kun får støtte i form af holddannelse, i de øvrige tilfælde er holddannelse kombineret med andre former for indsats. Brugen af, at elever med særlige behov modtager en særlig indsats fra støtte/ressourcecenteret i den almindelige undervisningstid, er på en skole den mest fremtrædende støtteform, idet den anvendes for ca. 70% af eleverne, mens støtteformen på to andre skoler har en forekomst på godt 40% og på den sidste skole slet ikke forekommer. I ti tilfælde er den eneste form for indsats, at eleverne modtager en særlig indsats i støtte/ressourcecenteret i undervisningstiden, mens den for de øvrige elever er kombineret med andre indsatsformer. Støtte før og efter skoletid anvendes primært af en skole, der betjener sig af fremgangsmåden for godt 35% af eleverne, mens en skole slet ikke anvender denne organisering af indsatsen. Støtte før og efter skoletid som eneste indsats anvendes kun for to elever, mens der for de øvrige elever er tale om en kombination med andre indsatsformer. Koncentrerede kurser forekommer også signifikant forskelligt, med en hyppighed fra godt 50% til ca. 10%. Koncentrerede kurser som eneste indsatsform forekommer for tre elever, der alle går i samme klasse. Der er ni elever, for hvilke indsatsen består i, at faglæreren får supervision.

Det skal til ovennævnte bemærkes, at selv om indsatserne typemæssigt har været ens, har de fundet sted med overordentligt forskellige "doseringer", fra nogle relativt få timer til en ganske massiv indsats. Der er endvidere en meget forskellig fordeling hen over skoleåret, hvor der er eksempler på, at kursusformen bruges i bestemte måneder – eller at al støtte ophører fra maj måned, da alle ressourcer er brugt. Et andet "forstyrrende" forhold for effektundersøgelsen er, at de fleste elever har fået specialpædagogisk støtte i flere år, nogen allerede fra første klasse,

men mere almindeligt fra starten af 2. eller 3. klasse, ligesom den specialpædagogiske støtte for de fleste elever ikke slutter ved slutningen af undersøgelsesperioden. Der er i mange tilfælde en relativt svag eller helt fraværende registreringspraksis, og det har ikke været muligt med sikkerhed at fastslå, hvilke indsatser der er sket inden undersøgelsesåret.

Konklusionen på foranstående er, at der ikke er to elever, der har modtaget den samme indsats, hverken i undersøgelsesperioden eller over deres samlede skoleforløb indtil undersøgelsesperiodens slutning. Den specialpædagogiske indsats kan, på grund af dens varighed og individuelle forskellighed, ses som enhedsskolens løsning på et differentieringsproblem over for de ca. 10% elever, der har særlige behov, som det er nødvendigt at have fokus på. Elever, hvis problemer i øvrigt er helt forskellige.

Der er dermed tale om, at det billede, der blev tegnet af Frey, Lau & Skov (1991) under overskriften "Specialundervisningens mange ansigter", i 2008 var blevet endnu mere mangfoldigt. Dette er et stort skift siden 1970'erne og 1980'ernes særlige indsatser, hvor man hovedsageligt benyttede sig af læse- og obsklinikker samt læsehold – former, som forsvandt med enhedsbekendtgørelsen i 1990.

Selv om billedet således er meget mangfoldigt, er det dog muligt at finde et system i det tilsyneladende "kaos". Ved hjælp af Principal Component Analyse data-reduktion (uden rotation) er det lykkedes at identificere tre indsats typer, som totalt dækker 63% af variansen i indsatser.

Komponent 1, at teamlærer kommer i klassen, at der anvendes holddannelse (derunder at have eleven i en mindre gruppe), at der gives støtte før og efter skoletid samt supervision af faglærer, er de indsatsformer, der er klassiske over for elever med ADHD/sociale emotionelle vanskeligheder, hvor der kan skønnes at være brug for større voksenkontakt over for eleven.

Komponent 2, hvor en specialist kommer ind i klassen, hvor der arbejdes med holddannelse, og hvor der gives et koncentreret kursus, kendetegner indsatsen over for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, der må formodes at kræve en særlig "klassisk" specialpædagogisk tilgang med materiale- og tidsdifferentiering.

Komponent 3, med teamlærer i klassen, brug af støtte/ressourcecenter og supervision af faglærere kendetegner indsatsen over for elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, som må formodes at kræve særlige specialpædagogiske kompetencer og særligt undervisningsmateriale inden for fx læse- og skriveprocesser, dyskalkuli. De detaljerede resultater fra analysen ses i appendiks.

Undersøgelsens overordnede teoretiske baggrund

Teoretisk metodologisk grundlag

Indeværende effektundersøgelse af den specialundervisning, der gives som støtte i den almindelige undervisning, er designet som et Mixed Methods forskningsprojekt. Det er hensigten med undersøgelsen at skabe evidens for effekten af indsatserne.

Mixed Methods defineres her som en metode, der baserer sig videnskabsteoretisk og filosofisk på pragmatismen, bl.a. anvendes Deweys form for pragmatisme som inspirationskilde (Brinkmann, 2006). Heraf følger, at Mixed Methods som forskningsmetode er både konsekvensorienteret, problemcentreret og pluralistisk (Tashakkori & Teddlie, 2003). Mixed Methods er en forskningsmetode, som anvender både kvantitative og kvalitative undersøgelsesstrategier for bedst muligt at kunne udforske og forstå forskningsområdet. Effektundersøgelsen bygger således på både numeriske informationer, bearbejdede data fra statistiske analyser og tekstinformationer, bearbejdede data fra fx interview, således at den endelige database indeholder både kvantitative og kvalitative data, der fortæller noget om de konkrete forskningsspørgsmål knyttet til effektundersøgelsen.

Mange vil sikkert stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt det overhovedet er nødvendigt med betegnelsen Mixed Methods, når metoden består af to velkendte og veldefinerede forskningsmetoder hhv. den kvantitative og den kvalitative. Når begrebet anvendes her, så er det for at understrege en virkelighedsnær både-og-tankegang, som også gennemsyrrer hele denne effektundersøgelse. En tankegang, der trækker på oplysninger fra både det unikke og det generelle perspektiv på specialundervisningsindsatserne i den danske folkeskole. Ud over at undersøgelsesmetoden er meget nuanceret, er den også via sin nuancerede kompleksitet tæt forbundet med den reelle og meget komplekse kontekst i skolen, som indsatserne

foregår i. Metoden er dermed godt egnet til at indfange de reelle konsekvenser, såvel positive, neutrale som negative, der er forbundet med den specialundervisning eller de specialpædagogiske indsatser, som eleverne i den danske folkeskole modtager. Mixed Methods er i kraft af sin pluralistiske og holistiske tilgang til forskningsfeltet bedre i stand til at indfange et bredere og mere nuanceret billede af de mangeartede måder og problemstillinger, der ligeledes er forbundet med den specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser, der eksisterer i den danske folkeskole, end de enkelte metoder hver for sig.

Det kvantitative datamateriale betyder, at undersøgelsen har mulighed for at få en stor udsigelseskraft på baggrund af den mulighed for at uddrage generaliseringer, der ligger i et stort numerisk og statistisk bearbejdet datamateriale. Disse kvantitative data understøttes, uddybes og korrigeres af den kvalitative del af undersøgelsen, der giver en dybere forståelse af mening, betydning og strukturer i de mønstre, som skabes på baggrund af den kvantitative undersøgelse. De endelige undersøgelsesresultater bygger således på dialog og dataintegration mellem de to forskellige analyser (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Der er mange aspekter ved specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser i folkeskolen, vi som forskere kun kan forstå og få øje på, hvis vi anvender multiple metoder, der informerer hinanden både i forskningsprojektets designfase, gennemførelsesfase og analysefase. Således er der mange generelle elementer ved de særlige indsatser, som vi ikke kan formå at skabe overblik over og viden om, hvis vi ikke ved hjælp af kvantitative skematiseringer, strukturerede observationer og andre standardiserede metoder samt komplekse statistiske analyser får indsamlet et stort datamateriale og statistisk bearbejdet dette. Hvis vi derudover som forskere ser på den enkelte unikke situation og lytter til de enkelte involverede personers unikke fortællinger og deres måde at skabe mening og betydning i indsatserne på, så får vi væsentlige informationer om de meget komplekse situationer, som specialundervisning og specialpædagogiske indsatser er i praksis. Set ud fra dette perspektiv er de kvalitative data yderst væsentlige, da informationerne har en klar, om end subjektiv, sandhedsværdi i kraft af meningsgivende udsagn fra de direkte involverede parter.

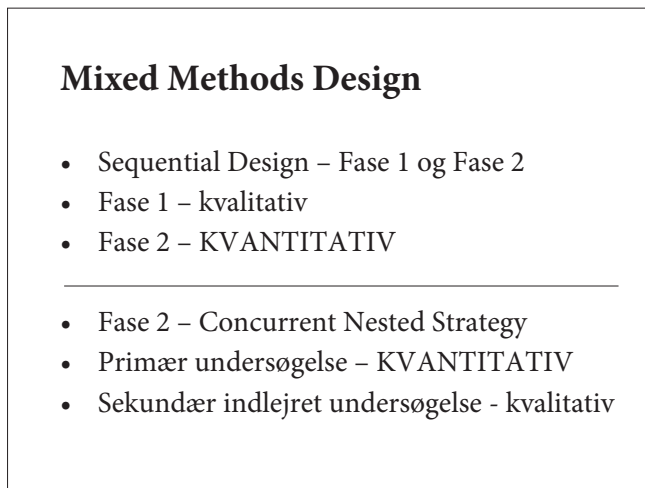
For at kunne sige noget kvalificeret og evidensbaseret om effekterne af indsatserne har vi derfor fundet det helt nødvendigt både at indsamle kvantitative og kvalita-

tive data og dermed undersøge feltet ved hjælp af en Mixed Methods undersøgelse. Gennem dette Mixed Methods Design har vi ikke stædigt bekendt os til enten den ene eller anden metode, fordi vi mener, at man i et sådant komplekst undersøgelsesfelt bør skabe dialog mellem eksisterende forskningstraditioner frem for at grave grøfter.

Sequential Design med et Concurrent Nested Design

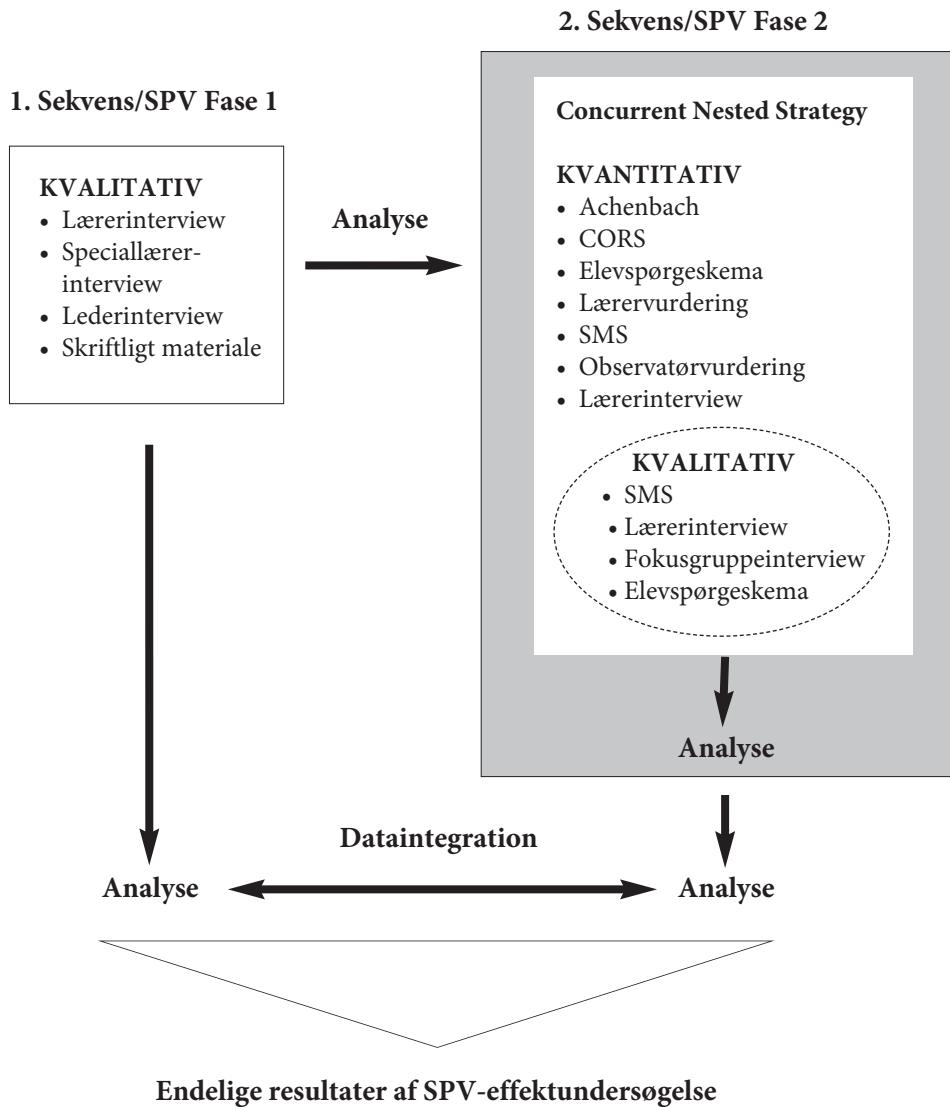
Indeværende effektundersøgelse består af hhv. Fase 1 og Fase 2 og er baseret på et Mixed Methods design, der overordnet set kan beskrives som et sekventielt design bestående af de to på hinanden følgende sekvenser eller faser. Fase 2 kan ud over at betegnes som den 2. sekvens i undersøgelsen også beskrives som en *Concurrent Nested* undersøgelse (Creswell, 2003). Dette er beskrevet i figur 1 og illustreret på figur 2.

Figur 1 (Inspireret af Creswell, 2003)



Figur 2 (Inspireret af Creswell, 2003)

SPV-effektundersøgelse Sequential Design



Fase 1

Fase 1 er en kvalitativ undersøgelse, som har bestræbt sig på at beskrive fænomenet specialundervisningen i Danmark anno 2006. Dette er gjort ud fra semistrukturerede interview på lærerniveau, specialundervisningslærerniveau og ledelsesniveau samt ved at undersøge de offentligt tilgængelige dokumenter, som omhandler de udvalgte skolars praksis på området. Denne kvalitative undersøgelse resulterede i et kendskab til, hvorledes specialundervisningen praktiseredes på 11 udvalgte danske folkeskoler, der skulle søge at dække den variation, som blev påpeget af Egelund (2003). Projektets ydre validitet er nøje bundet til den relative repræsentativitet, de skoler, der er med i undersøgelsen, udgør i forhold til de danske folkeskoler som helhed, hvilket igen er en betydningsfuld faktor for, at effektundersøgelsens resultater kan karakteriseres som generaliserbare. Fase 1 resulterede i, at der kunne identificeres områder og spørgsmål, som skulle undersøges i Fase 2, og dermed danne basis for at gennemføre den egentlige effektundersøgelse af specialundervisningen på individniveau i Danmark. Fase 1, den første sekvens, var altså udelukkende kvalitativ.

Fase 2

I Fase 2 er det kvantitative datasæt og de statistiske analyser, de bærende i projektet, dette fremgår også af størrelsesforholdene illustreret på figur 3. For at nuancere og validere undersøgelsen i Fase 2, undersøgelsens 2. sekvens, blev der anvendt en *Cuncurrent Nested Strategy* (Creswell, 2003), hvor hovedvægten af data er af en kvantitativ karakter, mens der indlejret i denne fase også indsamles kvalitative data. Denne indlejring af en samtidig og samvirkende kvalitativ undersøgelse har været nødvendig for bedre at kunne validere de store mængder komplekse kvantitative data og statistiske analyser, der er blevet produceret.

Fase 2, den anden sekvens i undersøgelsen, består således af en fase, hvor der indsamles kvantitative og kvalitative data samtidig. I denne del af undersøgelsen anvendes der en tilgang, hvor det kvantitative datasæt og dermed de kvantitative analyser er dominerende i forhold til de kvalitative data og kvalitative analyser. Hermed er de kvantitative data klart styrende i forhold til hele undersøgelsen og hele projektet, eftersom Fase 2 også er langt den største og mest dominerende sekvens i undersøgelsen. Denne metode er forskellig fra en mere almindelig trianguleringsmodel, hvor man oftest bestræber sig på en ligeværdig vægtning af de kvalitative data og de kvantitative data (Tashakkori & Teddlie, 2003). Når der

er valgt en skæv vægtning af de kvantitative og kvalitative data, er det gjort for at tilgodese et ønske om at kunne komme med nogle mere generelle betragtninger over den specialundervisning, der gives i Danmark, samt for at skabe evidens for, om disse særlige indsatser har en effekt på individniveau. Den kvantitative del af undersøgelsen har derfor højere prioritet, og den kvalitative del kan dermed beskrives som værende indlejret, *nested*, i den langt mere omfattende kvantitative del af undersøgelsen (Creswell, 2003).

Denne indlejring af et kvalitativt perspektiv har gjort det muligt at forfølge andre spørgsmål end de spørgsmål, som de kvantitative data kan besvare, og at indsamle nogle vigtige oplysninger og data i forhold til effektundersøgelsen. Samtidig hermed blev det ved hjælp af de sidste kvalitative interview med klasselærerne gjort muligt at anerkende deres store og helt uundværlige indsats i forbindelse med gennemførelsen af undersøgelsen ved at give dem mulighed for at uddybe deres perspektiv på de indsatser, deres elever havde fået igennem skoleåret 2007/08. Den kvantitative effektundersøgelse blev således udbygget ved at gennemføre et reflekterende og anerkendende interview med mellemtrinnets klasselærere, dvs. med de klasselærere, der havde elever, som var direkte involveret i undersøgelsen. Denne kvalitative *Concurrent Nested Strategy* har således gjort det muligt at søge informationer på et andet niveau, dvs. på et metaniveau i forhold til de tanker og overvejelser, lærerne har gjort sig i forhold til de indsatser, som de har iværksat over for elever med særlige behov. Den *Concurrent Nested* kvalitative undersøgelse bestod også af et elevspørgeskema, kvalitative vurderinger baseret på klasserumsobservationer, øvrige observatørvurderinger og fokusgruppeinterview. Tashakkori & Teddlie (2003) har beskrevet dette design som et multi-niveaudesign.

Det har således været muligt gennem en *Concurrent Nested* forskningstrategi at skabe et bredere perspektiv gennem både kvantitative og kvalitative data, som kunne anvendes til at besvare forskningsspørgsmålene mere nuanceret, og som dermed også har haft til formål at sikre undersøgelsens validitet – så vi har kunnet undersøge forskellige niveauer i den komplekse sammenhæng, som specialundervisning og specialpædagogiske indsatser er spundet ind i jf. næste afsnit: “Teoretisk grundlag for undersøgelsens empiriske arbejde”.

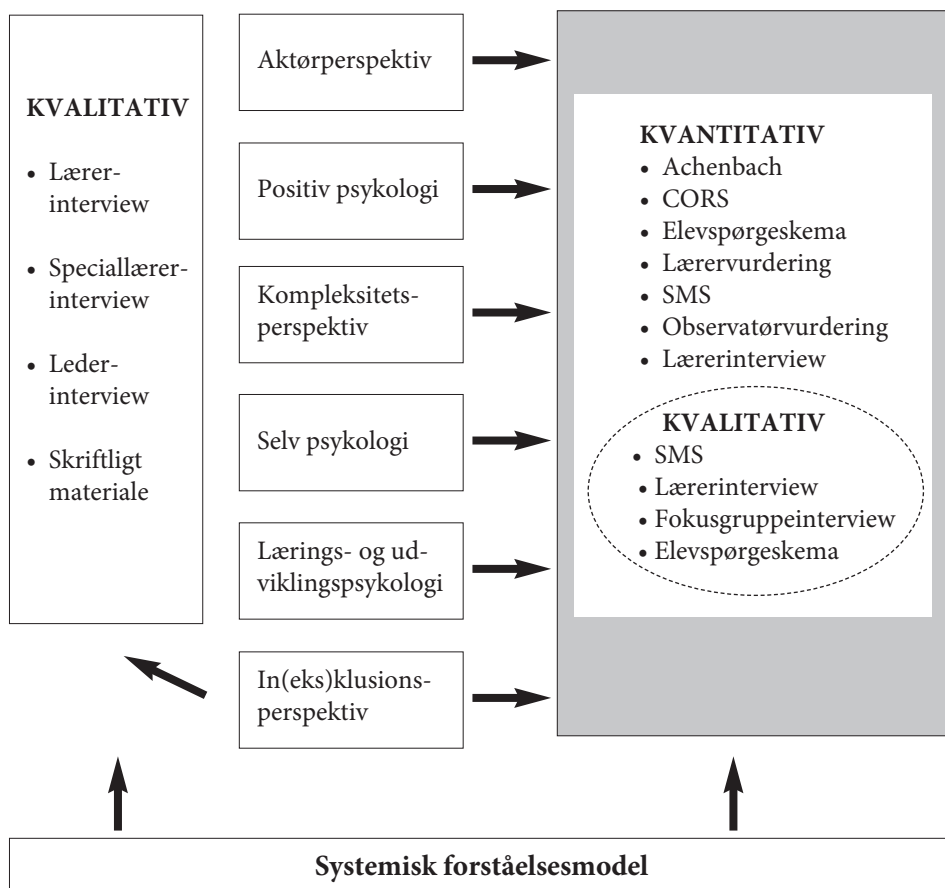
Denne Mixed Methods undersøgelse med både et *Sequential* og *Concurrent Nested* forskningsdesign har bibragt undersøgelsen fordel og styrker fra både det kvalitative og det kvantitative aspekt. Den kvantitative del har gjort det muligt at udbrede og generalisere fundene, mens det kvalitative aspekt har gjort det muligt at fremkomme med nogle mere nuancerede forklaringsmodeller i forhold til de effektvurderinger, der er lavet i undersøgelsen. Når vi har valgt at anvende et Mixed Methods design, har det også været med den hensigt metodisk at understøtte projektets reliabilitet ved at lade de kvantitative og kvalitative data og analyser gå i dialog med hinanden for at sikre, at det samlede datasæt har så stor en nøjagtighed og pålidelighed, som det er muligt. Projektets indre validitet har vi også kunnet understøtte gennem dialogen mellem de to vidt forskellige forskningstraditioner, fordi datadiologen har hjulpet til med på bedst mulig måde at sikre, at de konklusioner, som drages omkring årsagssammenhænge fra en variabel til en anden, fx hvorvidt effekten af indsatsen kan kædes sammen med de iværksatte indsatser, er valide (Cook & Cambell, 1979). Valget af et Mixed Methods design har været tidskrævende og kompliceret, men det har som nævnt også haft mange fordele og styrker.

Teoretisk grundlag for undersøgelsens empiriske arbejde

Nedenstående teoretiske grundlag for undersøgelsens empiriske arbejde har været med til at sikre, at undersøgelsen har begrebsvaliditet, fordi det har været med til at guide undersøgelsens forskningstemaer og forskningsspørgsmål således, at vi på bedst mulige måde fik studeret effekten af specialundervisningen. Det teoretiske grundlag, se figur 3, har således været styrende for det metodologiske og substantielle indhold i effektundersøgelsen for at sikre validiteten – at vi reelt har undersøgt det, vi tror, mener og beskriver, at vi undersøger.

Figur 3 (Inspireret af Creswell, 2003)

SPV-effektundersøgelsens teoretiske grundlag – for det empiriske arbejde



Figur 3 illustrerer det forhold, at undersøgelsen er interdisciplinær og tværvidenskabelig, idet den baserer sig på de forskellige psykologiske, pædagogiske og samfundsvidenskabelige teoretiske bidrag, som er skitseret i de vandrette rektangulære kasser på figuren samtidig med, at den som tidligere nævnt er metodepluralistisk i kraft af et Mixed Methods Design og baserer sig på flere empiriske metoder og forklaringsmodeller. De teoretiske bidrag vil i korthed blive beskrevet

i dette afsnit – for at give et overblik over, hvilken optik de har bibragt dataindsamlingen og dataanalyserne.

En systemisk forståelsesmodel

Grundlaget for en systemisk forståelsesmodel er systemteorien, hvor Bertalanffy (1967) arbejdede med teorier om sammenhængende systemer. Interessefeltet for systemteorien omhandler begreber som struktur, orden, form og helhed og beskæftiger sig med relationerne og kommunikationen i et system. Bateson (1972) udviklede det systemiske perspektiv gennem sit arbejde med at forstå og beskrive menneskets mentalitet, sådan som det kommer til udtryk i kommunikationen mellem mennesker. Grundtanken hos Bateson er, at der konstant mellem mennesker og deres omverden foregår en udveksling af informationer, idéer og tanker, som tilsammen udgør et økomentalt system. I den sammenhæng er det vigtigt at forstå, at etablering af meningsfulde relationer mellem mennesker i et system er en forudsætning for en meningsfuld kommunikation i et økomentalt system og dermed også en forudsætning for, at man kan nå frem til en fælles forståelse og dermed skabe meningsfuld handling i systemet (Ølgaard, 1986).

Systemteori er grundlaget for en systemisk forståelsesmodel, som også er inspireret af nyere systemiske teoretikere, blandt andre Maturana & Varela (1987) samt Andersen (1991), hvis tanker om intervention i systemer bygger på paradigmer om: at skabe fremtid, at hjælpe mennesker med at lære – individuelt og kollektivt, at involvere alle parter, at finde bedre måder og at skabe gradvise forbedringer i et system. Perspektiver, som også i denne undersøgelse kan bidrage med at se på skolens virksomhed som et komplekst system, der er i konstant forandring og udvikling.

Derudover giver en systemisk optik en forståelse af, at vore handlinger udspiller sig i interaktion med omgivelserne. Det betyder, at den enkelte elevs mulighed for læring, udvikling, deltagelse og trivsel skal forstås i et relationelt perspektiv, hvor interaktionerne i systemet har en helt afgørende betydning. Vort liv og vore handlinger er, uanset om vi er børn, unge, voksne, elever, forældre, lærere eller skoleledere osv., indlejret i mange forskellige sociale systemer. Det enkelte barn lever i sin familie med de forældre, de socioøkonomiske og uddannelsesmæssige forhold, der eksisterer i familien, og omgivet af de venner, han eller hun har. I skolen har læreren, kammeraterne, de øvrige elever i klassen og på skolen, lærerens kolleger,

lærerens sparringspartnere, skolens ledelse i større eller mindre grad også betydning for elevens hverdag. Skolens virksomhed påvirkes også af skolens bestyrelse, de kommunale retningslinier, Folketinget, folkeskoleloven, EU-lovgivningen, generelle samfundsforhold og generelle globale forhold m.m. Alle faktorer har på hver deres måde indvirkning på den kompleksitet, som den almindelige undervisning, specialundervisningen, specialpædagogiske indsatser, andre særlige indsatser og livet i skolen er indlejret i. Således kan skolen karakteriseres som et meget komplekst socialt system med flere niveauer.

For at kunne gå i dybden med at udforske skolen og dens særlige indsatser er der blevet anvendt følgende definitioner i forhold til at beskrive indholdet af skolen som et socialt system. Et socialt system kan defineres ved dets *objekter, attributter, relationer* og *omgivelser* (Littlejohn, 1992).

- *Objekter* refererer til de forskellige aktører i systemet – i denne effektundersøgelse hovedsageligt eleverne og lærerne – men også forældrene, skolens ledelse og skolens øvrige samarbejdspartnere.
- *Attributter* refererer til de kvaliteter, som fx en klasse kan have i form af trykthed, god arbejdsmoral, stærk motivation, struktur, ro og orden.
- *Relationer* i et system er det, der eksisterer mellem systemets objekter fx mellem lærere og elever og mellem elever samt mellem forskellige lærere i systemet osv.
- *Omgivelser* refererer til det miljø, systemet er en del af. Eksempelvis er skolens miljø en del af klassens omgivelser, mens det boligområde med dets særlige socioøkonomiske karakteristika, skolen ligger i, er en del af skolens omgivelser.

Disse fire elementer hhv. *objekter, attributter, relationer* og *omgivelser* indgår i den systemiske forståelsesmodel, som udgør det teoretiske fundament for både de kvantitative variable, der anvendes, og de kvalitative afsøgninger, som er foretaget i effektundersøgelsen.

For at kunne undersøge, analysere og forstå det, der foregår i skolen, også i forhold til de særlige indsatser, har det således i denne undersøgelse været essentielt at anvende en systemisk forståelsesmodel, som inddrager mange af de forskellige faktorer, der indgår i samspillet mellem lærere, elever, forældre, ledelser, og som kan have betydning for elevens deltagelse, læring, udvikling og trivsel. En systemisk forståelsesmodel har således gjort det muligt at få indblik i forholdet mellem

den iværksatte særlige indsats, den enkelte elev samt de omgivelser, som eleven med særlige behov er i interaktion med. Dette teoretiske grundlag er valgt for på bedst mulige måde at kunne vurdere effekten af en særlig indsats i en meget kompleks skolehverdag.

Skolens dynamiske, sociale og emergente kompleksitet

Inspireret af Schammer (2007) kan man udbygge det systemiske perspektiv på skolen ved at inddele skolens kompleksitet i tre forskellige former for kompleksitet, hhv. en dynamisk, social og emergent kompleksitet. Disse tre former for kompleksitet påvirker alle de udfordringer, som skolen står over for både i mødet med eleverne og med de lærings- og udviklingsmuligheder, de tilbydes.

Dynamisk kompleksitet

Dynamisk kompleksitet beskriver en overordnet kompleksitet i systemet, som har betydning for, at der optræder en forsinkelse mellem årsager og virkninger i et system (Schammer, 2007). Eksempelvis er der indbygget en dynamisk kompleksitet i en given specialundervisningsindsats i skolen på den måde, at undervisningen, der kan karakteriseres som en af årsagerne til læring og udvikling, vil eller kan få vidtrækkende konsekvenser for eleven og elevens muligheder eller mangel på samme i fremtiden. Måske får eleven det ud af indsatsen/undervisningen, som var hensigten, fx øget læsekompetence, men måske føler eleven sig stemplet som mindre værd og ekskluderet fra fællesskabet i klassen netop pga. indsatsen. Set i det perspektiv kan en indsats skabe forandringer fx i forhold til elevens kompetencer og holdning til skolen, lærerne og kammeraterne eller påvirke lærerens holdning til eleven eller forældrenes holdning til skolen. Forandringer, der igen kan virke ind på elevens fremtidige muligheder for deltagelse, læring, udvikling og trivsel i skolen.

Jo flere faktorer, der indgår i denne årsags-virkningsspiral, des større er indsatsens eller fænomenets dynamiske kompleksitet. Hvis kompleksiteten ikke er ret stor, hvis der fx kun indgår 3-4 faktorer, så er det forholdsvis nemt at gribe fænomenet an trin for trin og dermed sikre sig en god løsning. Men en indsats i skolen består ikke kun af få faktorer, og det betyder, at indsatser i skolen har en meget stor dynamisk kompleksitet. Det betyder så igen, at det er meningsløst at bryde den op i enkeltdele uden at forstå enkeltdelene i et systemisk perspektiv, en helhedsorienteret forståelsesramme, som dele af et meget større system. Et helhedsorien-

teret eller holistisk perspektiv på de særlige indsatser i skolen betyder, at man anvender strategier, der forsøger at rumme den gensidige afhængighed og dynamik, der er mellem de forskellige faktorer i systemet.

Schammer (2007) beskriver, at jo større dynamisk kompleksitet, der er indbygget i et system, des mere gensidigt afhængige er delelementerne i systemet. Det påpeges dermed, at den større gensidige afhængighed i et meget komplekst system fordrer, at det er endnu mere nødvendigt at anvende en helhedsorienteret tænkning også i forhold til de tiltag, der iværksættes i systemet. Overføres denne tænkning til undersøgelsesfeltet, en meget kompleks specialundervisningskontekst, så betyder det, at det er essentielt, at vi anvender en helhedsorienteret tænkning om de indsatser, der iværksættes over for elever med særlige behov.

Social kompleksitet

Den sociale kompleksitet er et spadestik dybere end den dynamiske kompleksitet, og den finder vi på hvert niveau i skolen jf. den organisationsdynamiske model vist i figur 4. På hvert niveau findes flere forskellige aktører med hver deres forskellige interesser, holdninger og kompetencer. Er den sociale kompleksitet lille, kan man nøjes med at lade eksperterne eller eksperten træffe beslutninger. Dette var tilfældet med den form for specialundervisning, der blev praktiseret tidligere, hvor man tilgodeså elever med særlige behov med to former for indsatser: enten nogle timer på læseklubben eller nogle timer i obsklubben. Disse tidligere former for indsatser blev givet på baggrund af en ekspertudredning, som skolepsykologen havde foretaget af eleven, ofte baseret på psykologiske testresultater.

I dag i en specialpædagogisk brydningstid (Egelund, 2003; Dyssegaard m.fl., 2007) betragtes de særlige indsatser i skolen som langt mere komplekse og indeholder derfor langt flere aspekter ved undervisningen end tidligere. Med ovenstående teoretiske bidrag fra Schammer (2007) in mente betyder denne øgede sociale kompleksitet, at det er endnu mere vigtigt at anskue alle interessenterne som aktører og dermed inddrage alle de implicerede parter i problemløsningen, herunder eleven, forældrene, klasselæreren, lærerteamet, eksperter og evt. skolens ledelse.

Emergent kompleksitet

Emergent kompleksitet er ifølge Schammer (2007) karakteriseret ved uforudsigelighed. En uforudsigelighed, som opstår i kraft af de forandringer, der vedvarende

kan registreres i et system, og som er med til at nedbryde det bestående system, uden at der skabes et klart billede af den fremtid, der venter.

Verden er præget af stor foranderlighed, og det er vanskeligt at forudsige, hvad der kommer til at ske i fremtiden, og hvilke krav fremtiden stiller til os, vore uddannelsesinstitutioner, virksomheder osv. Ikke nok med at fremtiden tegner uklare, der er også noget, som tyder på, at vi ikke kan anvende tankemønstre og strukturer fra fortiden, ja endda nutiden, som redskaber til at håndtere fremtiden. Dermed er det ikke længere nok at reflektere over de gjorte erfaringer. Der er således meget, som tyder på, at vi bliver nødt til at tage stilling til tingene i nuet, når de opstår, da der ikke findes distinkte problemløsningsprototyper (Schammer, 2007) – og det gælder også for særlige indsats i skolen. Det er således vanskeligt at forudsige konsekvenserne af et problem samtidig med, at det er særdeles nødvendigt at forholde sig til problemet og begynde at løse problemet, selvom dets omfang endnu er ukendt – hvilket leder tankerne hen på forebyggende indsats over for elever med særlige behov.

Ved at inddrage en sondring mellem dynamisk, social og emergent kompleksitet i vores teoretiske forståelsesramme af skolens kompleksitet, åbnes der op for, at undersøgelsen forholder sig til den uforudsigelighed og kompleksitet, der er indbygget i den specialpædagogiske brydningstid, som vi står midt i, hvor tanker, meninger og handlinger knyttet til de særlige indsats i skolen er under kolossal forandring, og hvor de krav, samfundet stiller til det enkelte individ, også er under stor forandring. Der åbnes endvidere op for at se på nødvendigheden af at have fleksible løsningsstrategier/tiltag baseret på evidens og løbende evaluering af de iværksatte indsats.

Særlige indsats i et systemisk perspektiv

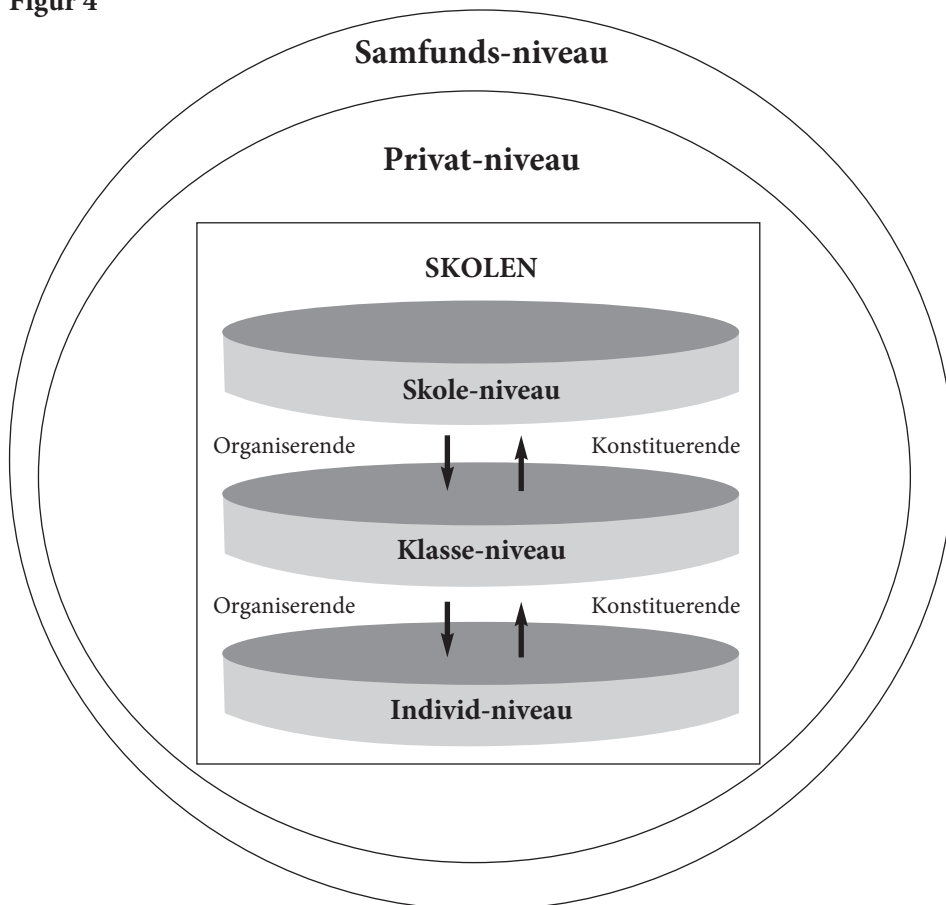
En systemisk forståelsesmodel i forhold til elever med særlige behov med en indbygget forståelse af skolens kompleksitet adskiller sig fra en traditionel individorienteret forståelsesmodel ved at fokusere på årsager i samspillet i systemet frem for at finde fejl og mangler i det eller ved det enkelte individ (Nordahl, 2005). Selvom eleverne i denne effektundersøgelse også kategoriseres ud fra deres primære problemtype, så anses disse individuelle problematikker ikke for at være den eneste årsag til de særlige behov, som eleven har. Ud fra en systemisk tankegang er det muligt at fokusere på det komplekse hele og de interagerende betin-

gelses i et system eller i elevens omgivelser – for ad den vej at skabe bedre forståelse for de faktorer i læringsmiljøet, som har betydning for elevens deltagelse, motivation, læring, udvikling samt trivsel og dermed for effekten af den særlige indsats. Potentialet for at opnå ny viden opstår, når vi forstår de mønstre og strukturer, som sætter rammerne i et socialt system, fx i klassen, fordi vi så bedre kan forstå de forskellige aktørers strategier og handlinger.

Disse komplekse forhold er illustreret på figur 4. Figuren er en organisationsdynamisk model over skolens kompleksitet og er bygget op omkring den antagelse, at specialundervisningen og specialpædagogiske indsatser praktiseres i et komplekst system, hvor der inden for skolens rammer kan skelnes mellem tre niveauer hhv. elevniveau, klasseniveau og skoleniveau. Disse tre niveauer inden for skolens rammer er gensidigt konstituerende, dvs. grundlagsskabende, og organiserende samtidig med, at niveauerne også står i et konstituerende og organiserende forhold til de ydre faktorer, hhv. de private og samfundsmæssige forhold, illustreret ved de to cirkler rundt om den firkantede kasse, der illustrerer skolen. Den grundlæggende tankegang bag modellen i figur 4 er, at de forskellige niveauer står i et dynamisk gensidigt forhold til hinanden i en konstant organisationsdynamisk vekselvirkning, og det er også i dette dynamiske system, at skolens særlige indsatser skal undersøges. Figuren er inspireret af Bertelsens organisationsdynamiske tankegang, dog uden at de enkelte niveauer indgår i et hierarkisk system (Bertelsen, 2000).

De tre forskellige niveauer i skolen forholder sig på individniveau til elevernes personlige, faglige og sociale kompetencer; på klasseniveau til elevsammensætning i klassen, lærernes eller støttepersoners kompetencer, klassens fysiske rammer m.m., mens skoleniveauet forholder sig til faktorer som fx lærerkollegiets sammensætning, skolens størrelse, rammer, værdier og holdninger. De to cirkler rundt om skolen illustrerer, at skolens virksomhed også er i et gensidigt forhold til det privat-niveau med de betingelser af kulturel, socioøkonomisk og social karakter, der gør sig gældende i familien og de nære relationer, og til de samfundsmæssige forhold som fx skolens beliggenhed, ressourcetildelingen og lovgivningen på området – altså både lokale og regionale samt nationale betingelser for skolen og det enkelte individ.

Figur 4



- *Privat-niveau*: Familie og venner har både en konstituerende og organiserende betydning for det, der foregår i skolen, idet det private niveau påvirker den enkelte elevs muligheder for udvikling, læring, deltagelse og trivsel i skole.
- *Individ-niveau*: Elevens sociale samt kognitive evner og kompetencer har også både en konstituerende og organiserende betydning for hans eller hendes mulighed for udvikling, læring, deltagelse og trivsel. Dette niveau kan som det eneste i figuren ikke karakteriseres som et socialt system, da det kun omhandler det enkelte individ, den enkelte elev med særlige behov, der indgår i undersøgelsen.

- *Klasse-niveau*: Klasseledelse og etablering af relationer mellem lærere og elever, elever og elever samt mellem lærere og forældre er en mellemmenneskelig aktivitet, som også påvirker læringsmiljøet i en klasse og dermed påvirker den enkelte elevs mulighed for udvikling, læring, deltagelse og trivsel – både med konstituerende og organiserende kræfter.
- *Skole-niveau*: Skolens ledelse, strukturer og kultur har også både en konstituerende og organiserende betydning for læringsmiljøet i den enkelte klasse og dermed for den enkelte elevs mulighed for udvikling, læring, deltagelse og trivsel.
- *Samfunds-niveau*: I det danske samfund gælder forhold, love og bestemmelser, der er styrende for skolens virksomhed, og som derfor også har både en konstituerende og organiserende indvirkning på det, der sker på de øvrige niveauer.

Figur 4 illustrerer det forhold, at specialundervisning og specialpædagogiske indsatser er under indflydelse af mange og komplekse forhold i de sociale systemer, der er i og omkring skolen. Specialundervisning og specialpædagogiske indsatser er ikke løsevne fænomener. Generelt kan man sige, at arbejdet med at undersøge og forstå en skoles tiltag, både i forhold til det faglige niveau og det sociale niveau, kan profitere af, at aktørerne har et indgående kendskab til skolens kompleksitet. Figur 4 har hjulpet os med ikke at indsnævre blikket til kun at omfatte eleven og dermed isolere elevens adfærd, læring og trivsel fra den kontekst, hvori de optræder. Grundtanken er, at man heller ikke kan isolere elevens adfærd og læring fra den kontekst, som eleven indgår i på et overordnet plan i form af det omgivende samfund, hele skolens virksomhed, klassens liv eller livet i familien – dette gør sig i øvrigt gældende for samtlige aktører i skolen (Nordahl, 2002).

Indeværende effektundersøgelse forholder sig hovedsageligt til de på figur 4 illustrerede tre niveauer, der findes i skolen, dvs. inde i den firkantede boks. Disse tre niveauer, hhv. individ-niveau, klasse-niveau og skole-niveau, er alle blevet grundigt analyseret ved hjælp af det meget komplekse og mangfoldige datasæt, som er blevet indsamlet i kraft af de mange forskellige dataindsamlingsinstrumenter, der er anvendt i denne Mixed Methods effektundersøgelse. Det er således både de strukturelle forhold og de sociale dynamikker og interaktionen mellem de enkelte individer på de forskellige niveauer og mellem niveauerne, det har været interessant at forfølge for at finde ud af, hvilken effekt de iværksatte særlige indsatser

over for elever med særlige behov har haft. Dette perspektiv anlægges også for at komme ud over, at skolen ofte er delt i to verdener, en social verden og en undervisnings- og læringsverden, som Nordahl (2005) påpegede. Eleverne er i begge verdener, og de to verdener er tæt forbundne.

Inkusions- og eksklusionsperspektiv

For yderligere at rette fokus på både den sociale verden og undervisnings- og læringsverdenen har vi set en fordel i at inddrage et inkusions- og eksklusionsperspektiv i effektundersøgelsen. Så ud over et multiniveau systemisk perspektiv, så guides undersøgelsen også gennem et inkluderende perspektiv, hvor der er fokus på de inkluderings- og ekskluderingsprocesser, der foregår i klasserummet omkring eleven med særlige behov. Denne guide er valgt, fordi det indarbejder forskning i feltet, bl.a. *Index for Inclusion* udarbejdet af Tony Booth og Mel Ainscow (2002), og fordi inklusionstankegange har været et centralt begreb i debatten om folkeskolen siden maj 2000, da Folketinget vedtog lov nr. 485, hvis hensigt var, at elever med vidtgående behov så vidt muligt skulle kunne være i det almindelige folkeskolesystem (Basse & Gertz, 2006).

Aktørperspektivet

Aktørperspektivet yder også et væsentligt teoretisk bidrag som grundlag for effektundersøgelsen, fordi aktørperspektivet sætter spotlight på elever, forældre, lærere og skoleledelse som handlende og villende individer (Nordahl, 2002).

I de forskellige sociale systemer, vi indgår i, er vi aktører og i interaktion med andre mennesker ud fra de rammer og betingelser, som netop det sociale system giver os, som de personer vi er. Men vi er ikke kun styret af det sociale system, vi påvirker også det sociale system med de holdninger, meninger og handlinger, som vi bidrager med. Interaktionen i det sociale system virker således begge veje, dvs., det enkelte individ er aktør i et socialt system og påvirker helheden samt påvirkes af helheden (Eide & Eide, 2000).

Selvom fokus er på individet som aktør, så er det vigtigt at påpege, at de enkelte aktører er del af et større socialt system, som de vel at mærke selv er med til at konstruere, og hvor det er helt essentielt, at fællesskabets interesser ikke tilside-sættes. Det enkelte individ gør sig gennem sine handlinger og interaktion med det sociale og kulturelle miljø nye erfaringer, som påvirker individets virkeligheds-

opfattelse, der igen påvirker individets fremtidige handlemuligheder (Trickett & Zlotlow, 1990).

Aktørperspektivet rummer en antagelse om, at de enkelte aktører, elever, klassekammerater, lærere og skoleledelse samt øvrige professionelle, pædagoger, psykologer og forskere, der har med skolen at gøre, danner subjektive forståelser af den virkelighed, de er en del af. Disse subjektive virkelighedsopfattelser danner sammen med den enkeltes mål, ønsker og værdier udgangspunktet for de handlinger, som der foretages i givne situationer (Nordahl, 2005). Den enkeltes handlinger er derfor oftest styret af intentionelle og rationelle beslutninger samt overvejelser – også selvom handlingerne umiddelbart kan synes at være både irrationelle og uhensigtsmæssige og bryde med de krav, forventninger og normer, som er en del af systemet. Bronfenbrenner (1979) gør også opmærksom på denne mulighed i forhold til at forstå elevers handlinger i skolen.

Inden for skolens rammer anses både den enkelte elev, klassekammeraten, læreren og skolelederen for at være en aktiv, kompetent aktør, som handler på baggrund af individuelle forudsætninger både i form af sociale og kognitive kompetencer samt med den viden og de erfaringer de har (Nordahl, 2002). De enkelte aktører i skolen eller omkring skolen er ikke blot personer, der kan fremme elevens læring, udvikling og trivsel. De kan af forskellige reflekterede eller ureflekterede årsager også indsnævre og hæmme elevens muligheder for læring, udvikling, deltagelse og trivsel. Dette er ifølge Mollenhauer (1996) et uundgåeligt vilkår ved skolen. Dermed ikke sagt, at vi ikke hele tiden bør stræbe efter gennem refleksive handlinger baseret på anerkendelse og respekt over for de enkelte aktørers stemmer at skabe de bedst mulige vilkår for den enkelte elev. Ved at være lydhøre over for de enkelte aktører får vi adgang til uvurderlige informationer om det, der skaber mening og betydning for den enkelte.

Aktørperspektivet i undersøgelsen sætter derfor fokus på de enkelte personers rolle og ansvar i bestræbelserne på at skabe de bedst mulige betingelser for den enkelte elevs mulighed for læring, udvikling, deltagelse og trivsel i skolen – både fagligt og socialt. Ud fra dette perspektiv har det også i indeværende effektundersøgelse været væsentligt at forsøge at lytte til og forstå de meninger og betydninger, de enkelte lærere tillægger deres handlinger og strategier i forhold til særlige

indsatser, som vi har fået kendskab til i kraft af de klasserumsobservationer, som indgår i undersøgelsen.

Et lærings- udviklingspsykologisk perspektiv

Det teoretiske perspektiv for undersøgelsen rummer også med afsæt i Valsiners (2000) teorier et lærings- og udviklingspsykologisk perspektiv. Valsiner (2000), som vil blive introduceret herunder, er også inspireret af en systemteoretiker som fx Bertalanffy, og han beskriver i sin teori, hvordan dannelse eller processer af forandringer sker i den udveksling, der forekommer i åbne, gensidigt afhængige systemer. Selvom megen udviklingspsykologisk forskning medgiver, at kontekst og individ har en relation, så opfattes konteksten ofte som noget, der påvirker individet (Bronfenbrenner, 1979), men ifølge Valsiner vil en sådan eksklusiv adskillelse betyde, at konteksten bliver determinerende (Valsiner, 2000). Derfor påpeger Valsiner, at individet er kulturelt formet, således at udvikling har store variationsmuligheder snarere end at være ensidigt determineret. Individets vilkår er således, at det skaber muligheder gennem sin deltagelse og herigennem også virker tilbage på sin omverden. I dette perspektiv anses barnet eller eleven som et kraftfuldt individ, der virker tilbage på sit lokale miljø. Udgangspunkt er altså et kontekstuelt subjektorienteret perspektiv, et perspektiv, som også ligger i forlængelse af undersøgelsens systemiske fundering med et indbygget aktørperspektiv.

For at lægge særlig vægt på elevens udvikling i skolen, udbygges indeværende undersøgelse med viden om psykologiske teorier, som netop sætter fokus på de relationelle forholds betydning for individets læring, udvikling deltagelse og trivsel, bl.a. gennem Valsiners teoretiske ramme om individ og omverdenens gensidige afhængighed. Ifølge Valsiner er det menneskelige og kulturelle forskelle, der er med til at skabe uforudsigelighed og forstyrrelser – og dermed læring og udvikling, som dog også er betinget af både orden og mangfoldighed. Derudover bidrager Valsiners teoretiske perspektiv med et fokus på skolen som et sted, hvor eleven har mulighed for at udvikle de færdigheder, som er relevante for eleven, når eleven skal møde en uforudsigelig senmoderne fremtid (Giddens, 1997). En af skolens roller i det senmoderne samfund er således at fungere som vejleder for det enkelte barn, så det bliver i stand til at opbygge og udfolde sine refleksive færdigheder og give dem en plads i fællesskabet (Valsiner, 2000).

Derudover har Valsiners tre grundlæggende zonebegreber som en teoretisk ramme for udvikling skærpet blikket for at indfange lærerens betydning og rolle som kompetent voksen, der velovervejnet styrer eleven gennem fx særlige indsatser med henblik på at opnå bestemte resultater fx bedre sociale kompetencer eller bedre læsekundskaber. De tre zoner omhandler: “*Zone of Free Movement*”, “*Zone of Promoted Action*”, og “*Zone of Proximal Development*” (Valsiner, 2000).

Forholdet mellem de tre zonebegreber forklarer udviklingsprocessens mekanismer i dens dynamiske flow, både interpsykologisk mellem mennesker og intrapsykologisk i den enkeltes regulering af egne tanker, følelser og handling (Valsiner, 2000).

Zone of Free Movement, zonen for fri bevægelse, kan sætte rammerne for det tilladte, mens *Zone of Promoted Action* er zonen for støttet handling, hvor barnets handlinger i forhold til en række aktiviteter, genstande eller områder i omgivelserne må støttes og befordres, ligesom den indeholder grænser for, hvad børn udsættes for og kan deltage i, jf. Vygotskys begreb om Zonen for Nærmeste Udvikling (Vygotsky, 1978). Vygotsky bidrog for mere end 50 år siden med formuleringer omkring børns tilegnelse af viden og begrebsdannelse, og han beskrev bl.a., hvordan børns tænkning får indhold og form gennem det miljø, de færdes i (Vygotsky, 1978). I den sammenhæng og med aktørperspektivet i tankerne er det også væsentligt her at påpege en virksomhedsteoretisk forståelsesramme som et væsentligt bidrag til den udviklingspsykologiske tænkning. I virksomhedsteoriens forståelse for udvikling er det centralt, at mennesket udvikler sig, fordi det handler (Leontjev, 1982). En tankegang, som man også genfinder i Deweys berømte begreb “*Learning by doing*” (1966). Den tredje zone, *Zone of Proximal Development* (ZPA) eller zonen for kommende udvikling, er et forsøg på at indfange de aspekter ved barnets udvikling, der endnu ikke har bevæget sig fra mulighedssfæren til aktualitetssfæren, men som er ved at blive aktualiseret (Valsiner, 2000). Her bevæges eleven fra et sted til et andet af en mere kompetent person, eksempelvis læreren, og det interessante er ikke, hvad eleven kan, men hvad eleven kan komme til at kunne. Ifølge Valsiner (1997) bliver eleven “forstyrret” og gennem engagement samt forhandling skabes elevens motivation for at lære noget nyt.

Undersøgelsen har derfor også haft som omdrejningspunkt at belyse anvendelsen af en formålsrettet bestræbelse fra lærerens eller støttepersonens side, hvor denne optræder som den mere kompetente voksne, der støtter og beforder elevens handlinger eller fremmer helt nye færdigheder gennem aktiviteter, genstande eller områder i omgivelserne, således at eleven bevæges og bevæger sig fra et sted til et andet i sin udvikling. Ud fra denne vinkel tjener også Selvpsykologien, introduceret herunder, som teoretisk optik for indeværende undersøgelse.

Selvpsykologi

Selvpsykologien ved bl.a. Kohut (1999), Bertelsen (2000), Hansen (2001) repræsenterer altså også en af de indfaldsvinkler, som har dannet teoretisk grundlag for denne undersøgelses bestræbelser på at indkredse de elementer, der har betydning i en specialundervisningssammenhæng. Selvpsykologien med begreberne selvet og selvobjekter er interessant, fordi dette teoretiske perspektiv sætter selvet i centrum og betragter selvobjekterne fra selvets perspektiv – indeholdende både et intrapsykisk og interpersonelt perspektiv.

Selvobjektfunktionen, et af selvpsykologiens væsentligste begreber, blev introduceret af Kohut og bygger på en grundantagelse om, at mennesker fungerer som selvobjekter for hinanden. Det betyder, at vi som mennesker har stor og afgørende betydning for de personers livsudfoldelsesmuligheder, som vi indgår i et relationelt forhold til. Vi er hinandens liv og skæbne, som Løgstrup ville betegne denne evige forbundethed til de mennesker, vi møder på vor vej gennem livet (Løgstrup, 1975). Alle mennesker har brug for nogle eller noget at idealisere og spejle sig i – at mærke anerkendelse og blive set – men det er forskelligt fra person til person, hvilke selvobjektsoplevelser, der er adækvate eller fyldestgørende for dem. Bertelsen beskriver et selvobjekt som de sider ved den anden, som en persons selvudvikling er særligt rettet mod – sider, der forholder sig med empatisk genklang til personens udviklingsbestræbelse, og som dermed er fyldestgørende i situationen for personen (Bertelsen, 1994). Selvobjektsdimensionen indeholder en mellem-menneskelig, subjektiv komponent og fungerer som betegnelse for den konkrete anden, som giver anledning til en selvoplevelse hos individet (Hansen, 2001). Selvobjektfunktionen handler altså om den enkeltes oplevelse af, at et andet menneske er understøttende og udviklingsfaciliterende for selvudvikling (Wolf, 1988). Selvobjekter kan defineres ved at være understøttende, opløftende, vitaliserende og udviklingsfaciliterende dimensioner ved den person, som er selvobjekt. En lærer

kan på denne måde være et adækvat selvobjekt for en elev, eller en elev kan være det for en anden elev mv.

Positiv psykologi

Positiv psykologi skal introduceres som det sidste teoretiske bidrag for denne undersøgelses teoretiske fundament. Positiv psykologi beskæftiger sig med forhold og processer, der faciliterer personlig vækst eller optimal funktion hos mennesker (Gable & Haidt, 2005). Positiv psykologi blev introduceret som et supplement og en videreudvikling af den traditionelle psykologiske forskning, videnskab og praksis, som har haft tendens til at fokusere på det, der ikke fungerer, det dysfunktionelle hos mennesker, og de "steder", hvor fejludvikling finder sted. Begrebet positiv psykologi blev introduceret af Csikszentmihalyi & Seligman (2000). Deres håb er, at man ved hjælp af en positiv psykologisk optik kan medvirke til, at både individer, organisationer, institutioner og hele samfund bedre kan udvikle sig positivt.

En positiv psykologisk optik er anvendt for at rette fokus på de ressourcer og potentialer, som både elever, lærere, forældre, skoleledelser og eksperter kan bidrage med for at optimere læringsmiljøet for de elever, der har særlige behov. Alle har ressourcer og potentialer, der fremadrettet kan bidrage til at skabe bedre mulighed for den enkelte elevs motivation, fordybelse og engagement, som kan føre til forbedret læring og udvikling, deltagelse og trivsel.

Konklusion

Livet og det, der foregår i skolen, er komplekst, og skal som beskrevet undersøges i sin kompleksitet via komplekse teoretiske indfaldsvinkler og multiple metoder. Dette skal gøres for at få en reel forståelse af de sammenhænge, der er på spil i forhold til effekten af de særlige indsatser, der iværksættes i den danske folkeskole som supplement til den almindelige undervisning.

Indeværende effektundersøgelse har derfor taget afsæt i et meget bredt og nuanceret teoretisk grundlag for netop at have blik for en helhed, der både inkluderer det brede perspektiv og de mere detaljerede faktorer. Dette er gjort for efter bedste evne at gennemføre en undersøgelse båret af reliabilitet, som kan fremkomme med valide evidensbaserede forskningsresultater, der undersøger effekten af så komplekse fænomener som specialundervisning og specialpædagogiske indsatser.

Tidligere undersøgelser på området og de fund, der blev gjort i Fase 1, udstak retningslinierne for det videre arbejde i Fase 2. Det har haft den betydning, at det teoretiske grundlag både i forhold til de metodiske overvejelser og de konkrete empiriske strategier er båret af et komplekst systemisk perspektiv, et in- og eksklusionsperspektiv og et aktørperspektiv med bidrag fra både læringspsykologi, udviklingspsykologi, selvpsykologi og positivpsykologi. Disse teoretiske bidrag har som beskrevet tilsammen givet et godt og bredt samt komplementært og sammenhængende grundlag for gennemførelsen af en Mixed Methods effektundersøgelse af specialundervisningen i Danmark.

Konsekvenserne af et så bredt perspektiv er, at der er indsamlet mange forskellige data, som indgår i det meget komplekse og omfattende datasæt. I afsnittet herunder vil de forskellige dataindsamlingsinstrumenter blive beskrevet. De efterfølgende kvantitative og kvalitative analyser og resultater baserer sig på det omfattende datamateriale, og der er på baggrund heraf fremkommet en lang række resultater, som alle sammen fortæller noget om den specialundervisning og de specialpædagogiske indsatser, der er blevet undersøgt.

Metoderne i undersøgelsen

Der indgår en lang række af datakilder i undersøgelsen. De kan rubriceres i følgende kategorier

- Oplysninger fra skolernes hjemmesider, virksomhedsplaner og anden skriftlig dokumentation
- Semistrukturerede interview med skolernes ledelse, specialundervisningskoordinatorer, specialundervisningslærere og klasselærere gennemført af forskere og stipendiater
- Strukturerede interview med klasselærere gennemført af observatørerne
- Struktureret elevspørgeskema gennemført af stipendiater
- Spørgeskemaer udfyldt af klasselærere
- Strukturerede elev-, klasse- og skolevurderinger udfyldt af observatørerne
- Strukturerede klasserumsobservationer, "Student Membership Snapshot", gennemført af observatører og stipendiater

- Semistrukturerede vurderinger af arbejdet gjort i forhold til eleven med særlige behov udført af observatørerne
- Kvalitative fokusgruppeinterview med observatørerne og stipendiaterne
- Achenbach multiinformant assessmentsystem udfyldt af forældre, elever og lærere
- CORS (Children Outcome Rating Scale) udfyldt af elever

Skriftlige dokumenter

Oplysninger fra skolernes hjemmesider, virksomhedsplaner og anden skriftlig dokumentation er benyttet til at få dels en forhåndsviden om skolerne og deres profil, dels at opnå en basis som baggrund for fortolkning af oplysninger af mere kvalitativ natur. Oplysningerne indgik også i den første rapport fra delprojektet (Dyssegaard m.fl., 2007).

Interview

Semistrukturerede interview med skolernes ledelser og specialundervisningskoordinatorer, specialundervisningslærere og faglærere er ligeledes anvendt til at danne et billede af skolernes pædagogiske og specialpædagogiske praksis. Resultaterne fra de indledende interview er indgået i den første rapport fra delprojektet (Dyssegaard m.fl., 2007). Strukturerede interview med klasselærerne er gennemført ved projektets afslutning forsommeren 2008, og formålet har været sammen med et spørgeskema udfyldt af klasselærerne at opnå en afsluttende vurdering af undersøgelsesårets forløb og elevernes progression.

Det afsluttende lærerinterview afdækkede indsatsernes indhold samt en holistisk effektvurdering.

Det væsentligste formål med dette interview var ved undersøgelsens afslutning at få klasselærerens holistiske effektvurdering i forhold til elevens faglige, sociale og personlige udbytte af indsatsen udtrykt på en 5-trinsskala. Derudover blev der lagt vægt på, at interviewet blev en anerkendende og reflekterende samtale i forhold til de indsatser, der har været iværksat i løbet af skoleåret 2007/08 over for elever med særlige behov. Interviewet havde fokus på både de læringsmæssige og sociale aspekter i forbindelse med gennemførelsen af de særlige indsatser – både på elevniveau, lærerniveau og skoleniveau. Det blev præciseret i interviewguiden, at det var vigtigt at få indblik i, hvad der faktisk er sket i praksis – og det var derfor vig-

tigt, at udtalelserne og beskrivelserne blev konkretiseret samt eksemplificeret. Opbygningen af interviewguiden er funderet i en systemisk tankegang suppleret med fokuspunkter fra en positiv psykologisk vinkel.

Spørgeskemaer

Elevspørgeskemaundersøgelsen er ligeledes blevet gennemført ved undersøgelsens afslutning, og formålet var at undersøge elevernes egen vurdering af de forhold, der på sigt vil kunne forbedre deres læringsituation. Elevspørgeskemaet blev anvendt til at få indblik i elevernes oplevelse af skolen, deres læringsbetingelser og deres trivsel i skolen. Af etiske årsager blev alle 889 elever i undersøgelsen udspurgt om disse forhold, således at de elever, der har særlige behov, ikke endnu en gang blev udpeget, samt for at gøre det mindre "farligt" for forældrene at lade deres børn udfylde skemaet. Derfor omhandler elevspørgeskemaet forhold vedrørende elevernes generelle trivsel og deres generelle oplevelse af de muligheder og begrænsninger, som de har registreret gennem skoleåret, og som de ønsker ændringer i forhold til. Elevspørgeskemaet omhandler både relationelle aspekter mellem den enkelte elev, hans/hendes lærer, støttelærer, kammerater og forældre, fordi disse forhold betragtes som væsentlige for den enkelte elevs muligheder for deltagelse og læring – altså som væsentlige faktorer for det læringsmiljø, som eleven befinder sig i. Ud fra disse overvejelser er elevspørgeskemaet udformet med fremtidsrettede spørgsmål ud fra følgende temaer:

- Læreren fremtidige rolle i forhold til forbedringer af læringsbetingelser for den enkelte elev/informant – herunder betingelser som hjælp til klarlæggelse af læringsmål, anerkendelse, lydhørhed, ledelse af arbejdsbetingelser i form af ro og arbejdsomhed i klassen.
- Forældrenes fremtidige rolle i forhold til forbedringer af læringsbetingelser for den enkelte elev/informant – herunder betingelser som hjælp af mor eller far til lektielæsning, klarlæggelse af læringsmål, anerkendelse, lydhørhed, styring af aktiviteter i hjemmet.
- Kammeraternes fremtidige rolle i forhold til forbedringer af læringsbetingelser for den enkelte elev/informant – herunder betingelser som arbejdsro i klassen, respekt for læreren samt det at være en anerkendende og god kammerat.
- Elevens/informantens egen fremtidige rolle i forhold til forbedringer af læringsbetingelser – herunder at være mere stille, vise mere respekt for læreren, være en god kammerat, læse flere lektier og være mere aktiv i timerne.

- Hvordan det generelt kan blive bedre at gå i skole til næste år både med hensyn til undervisningsmaterialer, lokaler, lærere, fag, fritid, læringsaktiviteter og stemningen i klassen.

Spørgeskemaet er funderet i undersøgelsens teoretiske grundlag og blev inden brug testet på en lille gruppe børn med repræsentanter fra de forskellige klassetrin og fundet egnet til aldersgruppen. De yngste elever fik læst alle spørgsmålene op og fik forklaret, hvad de forskellige spørgsmål gik ud på. De svageste elever fik hjælp til at læse og udfylde spørgeskemaet. Eleverne fik spørgeskemaet udleveret i en time og havde timen til at besvare det under vejledning af en af projektets stipendiater.

Spørgeskemaerne udfyldt af klasselærere om elever er baseret på projektets teoretiske og empiriske basis. Hvad det teoretiske angår, så er spørgeskemaet systemisk funderet. Hvad det empiriske angår, anvendes i disse spørgeskemaer spørgsmål, som har baggrund i tidligere undersøgelser, projekter og strategiformuleringer om undervisningsdifferentiering og specialpædagogiske foranstaltninger i en inkluderende skole.

Den første er den undersøgelse, der blev foretaget for Undervisningsministeriet af Strukturkommissionen i 2003 (Egelund, 2003). Efter en kvantitativ opgørelse fra et tilfældigt udvalg på 17% af de danske folkeskoler viste det sig, at andelen af elever, der i perioden 1. august 2002 til 31. december 2002 modtog en eller anden form for specialpædagogisk bistand, udgjorde 8,8%, med en variation fra 0% til 26,6%. Der blev ud fra disse data udvalgt 4 "skole-par", hvor de parrede skoler bestod af skoler med nogenlunde samme størrelse, urbaniseringsgrad, geografisk beliggenhed og sociale belastningsgrad – men hvor de parrede skoler lå i hver sin ende af spektret med hensyn til henvisningsfrekvens. Kvalitative analyser af forskellene mellem skole-parrene viste, at inkluderende skoler, forstået som skoler med lav udskillelse til specialundervisning, syntes at have følgende karakteristika:

- Fleksibilitet i organisering af skolen
- Viden om undervisningsdifferentiering
- Skærpet løbende evaluering af progression
- Tidlig indsats over for læse- og matematikvanskeligheder
- Teamsamarbejde

- Viden om specialpædagogiske principper og metoder
- Tolerance over for forskellighed
- Mulighed for støtte til “det normale system”
- Supervision fra ressourcecenteret og PPR
- Ledelse og delegering af ansvar

Den anden baggrund er resultaterne fra den første fase af delprojektet, hvor der var udvalgt 12 skoler, som skulle udgøre en variation af danske folkeskoler, hvoraf fire havde specialklasserækker på skolen. Ideen var at få en god dækning af den variation, der findes i det pædagogiske, herunder specialpædagogiske felt. En skole valgte at trække sig fra undersøgelsen sent i forløbet, hvorefter der indgår 11 skoler, der er portrætteret (Dyssegaard m.fl., 2007). Portræterne beskriver, hvordan skolerne selv forstår deres arbejde med elever med særlige behov, hvilke elevkategorier og typer af vanskeligheder, som skolerne selv mener, er relevante, hvordan skolerne bidrager til at skabe inkludering, og endelig hvor grænserne for inkludering går.

Inkluderingshåndbogen udarbejdet af Tony Booth & Mel Ainscow, oversat og bearbejdet til dansk (Baltzer & Tetler, 2004), indgår som basis for Fase 1 undersøgelsen, og den indgår også som basis for in- og ekskluderingsperspektivet i Fase 2. Inklusionshåndbogen tager udgangspunkt i tre strategiske hovedområder: at skabe en inkluderende skolekultur, at udvikle inkluderende strategier og at udvikle bæredygtige inkluderende praksisser. Inkluderingshåndbogen hviler på de visioner for børns ret til skolegang, der bl.a. er udtrykt i FN-konventionen om Barnets rettigheder, UNESCO's Salamanca Erklæring og FN-erklæringen om Ligebehandling af Handicappede. Inklusionshåndbogens forståelse af inkludering omhandler alle aspekter ved skolens liv og praksis opstillet i de 9 punkter herunder.

- Inkluderende undervisning skal øge elevernes deltagelse i og reducere al ekskludering fra det kulturelle, faglige og sociale fællesskab.
- Inkludering betyder, at man må udvikle skolekultur, strategier og praksis, så den enkelte skole kan tilpasse sin undervisning til den mangfoldighed af elever, som tilhører skolens læringsfællesskab.
- Inkludering drejer sig om læring og deltagelse for alle elever, som kan blive udsat for eksklusionspres – ikke bare for dem, der har en nedsat funktionsevne eller er kategoriseret som “elever med særlige behov”.
- Når man prøver at fjerne de hindringer for læring og deltagelse, som enkeltelever kan møde, bliver det lettere at opdage mangler i skolens generelle evne til at tilpasse sig mangfoldigheden.
- Inkludering handler om at gøre skolerne bedre for både medarbejdere og elever.
- Inkludering forudsætter, at alle elever får undervisning i deres lokale miljø.
- Mangfoldighed betragtes ikke som et problem, men som en rig mulighed til at støtte læring og deltagelse for alle elever.
- Inkludering drejer sig om at udvikle gode og gensidige positive relationer mellem skole og lokalmiljø.
- En inkluderende skole er én side af et inkluderende samfund.

(Inklusionshåndbogen s. 18, K. Baltzer & S. Tetler, 2004)

Undersøgelserne viser, at inklusion synes at fremmes af følgende forhold:

- Brug af begrebet inklusion frem for rummelighed
- Teamsamarbejde
- Viden om undervisningsmaterialer og undervisningsmetoder
- Velkvalificerede specialundervisningslærere
- Tilgængelighed af AKT- og læseekspertise
- Forebyggende indsats
- Kort og koncentreret specialpædagogisk indsats
- Supervision og støtte fra PPR

- Godt forældresamarbejde
- Brug af handle- og elevplaner

En tredje baggrund er den såkaldte LP-model, LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse (Nordahl, 2005). Projektet, der er startet i Norge på 14 forsøgsskoler i perioden 2002 til 2004, bygger overordnet set på systemteori. I LP-projektet besvares spørgsmål af eleverne, elevernes klasselærere og samtlige lærere på skolen, og der er størst muligt overlap mellem de spørgsmål, som stilles de tre grupper. Der indgår empiriske resultater om risikofaktorer og beskyttende faktorer for elevers læring og adfærd som en nødvendig viden og fokus for de strategier og tiltag, der iværksættes. Nedenstående liste indeholder således evidensbaserede indikatorer for et undervisningsmiljø, der skaber personlig, social og faglig læring for alle elever.

- Relationer mellem lærere og elever
- Relationer mellem elever
- Regler og håndhævelse af regler
- Læreres evne til at lede klassen og læringsprocesserne
- Undervisningens indhold og arbejds måder samt undervisningsdifferentiering
- Forældresamarbejde
- Virkelighedsopfattelse og værdier hos lærere
- Motivation, mestring, udfordringer og krav til elever
- Brug af forskellige former for opmuntring af prosocial adfærd

Videre indgår spørgsmål inspireret fra den norske evaluering af Reform 97 projektet (Klette, 2003) og fra PISA+ projektet (Klette & Lie, 2006), der også er inspireret af Reform 97 undersøgelsen. Undersøgelserne hviler på systematiske klasserumsobservationer, hvor der bl.a. bruges videooptagelser. Nedenstående liste, baseret på de to undersøgelser, indeholder evidensbaserede indikatorer for et undervisningsmiljø, der skaber personlig, social og faglig læring for alle elever.

- Læreren som leder af klasserummet
- Læreren kompetence
- Pædagogiske konsekvenser knyttet til brug af arbejdsplaner
- Læreren aktive og systematiske introduktion og opsummering af aktiviteter
- Balance mellem kollektive, individuelle og gruppebaserede arbejdsformer

- Systematisk brug af elever som læringsressourcer
- Klare faglige krav
- Klar feedback til elever uden rituel ros

Dataindsamlingsinstrumenterne elev-, klasse og skolevurderinger besvares af en af undersøgelsens observatører på baggrund af de observationer og vurderinger, der blev foretaget i løbet af undersøgelsesperioden. Instrumenternes spørgsmål går på enkeltelever med særlige behov, på klassen som helhed og på skolen som helhed. Spørgsmålene er stillet, så de i maksimal grad dækker de emnefelt, der nævnes i de foranstående oversigter.

Strukturerede klasserumsobservationer

Der er til brug for observatørernes strukturerede klasserumsobservationer anvendt Student Membership Snapshots "SMS" (Rivers m.fl., 1995), der på systematisk vis registrerer, hvad der foregår for enkeltelever udpeget af deres lærere som elever med særlige behov, og hvad der generelt foregår i klassen. SMS er tænkt som et udviklingsredskab, der kan facilitere en fortløbende problemløsningsstrategi i forhold til elever, der har særlige behov enten i forhold til deres faglige forhold såsom læringsstil og læringsniveau eller i forhold til sociale forhold såsom adfærd og trivsel.

Intentionen er, at SMS-redskabet kan bruges til at skabe nye og konstruktive strategier i forhold til elever, der af forskellige årsager, enten sporadisk eller mere konstant, har særlige behov, som gør dem ude af stand til umiddelbart at deltage i det læringsmiljø og læringsfællesskab, der findes i klassen. Intentionen bag SMS-redskabet er således at hjælpe lærere med at få elever med særlige behov integreret og inkluderet som reelle medlemmer i klassens læringsmiljø. Dette ønske bygger på en inkluderende tankegang om, at det er i klassen, man bør og kan skabe de mest optimale læringsforhold for elever med særlige behov.

Derudover bygger SMS-udviklingsredskabet på antagelsen om, at et læringsmiljø i en klasse kan forandres – det er ikke et uforanderligt tapetmønster (Barth, 1990). Det er læreren, der har mulighed for at iværksætte disse forandringer og skabe et bedre læringsmiljø for alle elever på baggrund af nye og vedvarende refleksioner og betragtninger. Refleksioner og betragtninger, som kan resultere i nye undervisningsstrategier, der kan forandre en elevs mulighed for læring, udvikling og

deltagelse i en positiv retning i tråd med tankegangen bag et systemisk relationelt perspektiv og et positiv psykologisk perspektiv på læringsmiljøet.

SMS giver altså lærere en mulighed for at sætte fokus på og reflektere over elevers særlige behov på en måde, som skærper lærerens opmærksomhed både i forhold til de læringsmæssige og sociale aspekter ved elevens situation i klassen samtidig med, at opmærksomheden også rettes mod aspekter ved det generelle læringsmiljø og læringsbetingelser i klassen. Ideen bag redskabet har også været at skabe et hurtigt billede, et *snapshot*, af situationen i klasserummet indeholdende både en breddevinkel på klasserummet generelt og et nærbillede af den elev, man er særligt interesseret i, og med særligt fokus på elevens medlemskab af læringsmiljøet i klassen.

SMS-udviklingsredskabet giver mulighed for, hvis man både bruger SMS-observationsskemaet, de tilknyttede refleksive spørgsmål og den tilhørende guidede brainstorm, at undersøge læringsmiljøet og de elevspecifikke faktorer, som er på spil i klasserummet. Derudover giver det basis for at skabe en plan for, hvordan man kan skabe forandringer for eleven med særlige behov, således at denne elev bliver et reelt medlem af det sociale og faglige læringsmiljø i klassen.

Som udviklingsredskab indeholder SMS således forskellige faser – både en observationsdel, en måde at finde problemet på og en måde at løse problemet på i forhold til eleven med særlige behov.

SMS-processen er således designet til at:

- generere informationer om, hvad der foregår i forhold til den elev, man har fokus på
- generere informationer om, hvad der foregår generelt i klassen og med en udvalgt sammenligningselev
- skabe et hurtigt overblikbillede, et *snapshot*, på baggrund af en syntese af disse informationer
- guide observatøren i forhold til at finde problemet og se løsninger i forhold til de faktorer, man kan ændre på i forhold til fokuseleven, eller i forhold til hele klassen eller for interaktionen mellem fokuseleven og klassen.

(Rivers m.fl., 1995)

Indeværende undersøgelse har kun benyttet sig af SMS-skemaet og anvendt dette som et forskningsredskab og ikke som et udviklingsredskab.

Som det fremgår af SMS-skemaet, kan man se, at det er et struktureret og velorganiseret observationsskema, der som nævnt dækker et meget bredt udsnit af det, der foregår i klasserummet både for fokuselev og for den elev, man udvælger som sammenligningselev, og for hvad der ellers foregår i klassen. Fokuseleven er eleven med særlige behov, og sammenligningseleven er en elev fra klassen, der ikke er kategoriseret som en elev med særlige behov – en elev, som er udvalgt for at repræsentere den “almindelige” elev i klassen.

Formålet med at anvende SMS-skemaerne som basis for observationer i denne effektundersøgelse kan stilles op i følgende punkter:

- At få en fælles basis for alle observatører
- At få en struktur, der sikrer, at alle områder bliver dækket systematisk
- At give observatørerne en bred baggrund for at kunne foretage vurderinger på elev-, klasse og skoleniveau til de kvantitative analyser
- At give en kvantitativ basis for sammenligning med elevresultater vurderet af klasselæreren
- At give basis for en afsluttende og generel vurdering af årets arbejde med fokuseleven
- At give basis for et afsluttende kvalitativt fokusgruppeinterview.

SMS-skemaet er i indeværende undersøgelse blevet anvendt som både et kvantitativt og et kvalitativt dataindsamlingsinstrument – hvordan er beskrevet herunder. Det har været muligt at anvende SMS-skemaet som et brugbart dataindsamlingsinstrument, fordi det har givet os mulighed for at foretage meget strukturerede, systematiske, ensartede og grundige observationer af det, der sker i en klasse – både i forhold til fokuseleven, eleven med særlige behov, og hvad der ellers karakteriserer den undervisning og det, der foregår i en almindelig lektion i de klasser, der indgår i undersøgelsen. Nedenstående SMS-skema viser det skema, der blev anvendt i undersøgelsen blot med den modifikation, at der her kun er medtaget to intervaller.

Tidspunkt for 5 minutters intervaller				
Hvad sker der generelt i klassen?	Hvordan er eleverne grupperet i klassen?	Hele klassen Flere end 5 Mellem 3-5 Parvis Individuel		
	Undervisning/lærerenes rolle	Støtte/vejlede Instruere/demonstrere Spørge/svare Undervise/fortælle Observere/give feedback Engageret i andet		
	Sammenligningseleven i forhold til klassen	Aktiv som de andre Passiv som de andre Aktiv ej som andre Passiv ej som andre Uengageret/forstyrrende Engageret/forstyrrende		
Hvad gør fokuseleven?	Fokuseleven i forhold til klassen	Aktiv som de andre Passiv som de andre Aktiv ej som andre Passiv ej som andre Uengageret/forstyrrende Engageret/forstyrrende		
	Læring/aktiviteter i forhold til klassen	Ens Differentieret/materialer Differentieret/arbejdsformer Differentieret mål og resultat Noget helt andet		
	Gruppering af fokuseleven	Hele klassen Flere end 5 Mellem 3-5 Parvis Individuel		
Hvem gør fokuseleven noget sammen med?	Hvordan arbejder fokuseleven primært?	Samarbejdende i grupper Selvstændigt Kammeratstøtte Lærer støtte Støttelærer/pædagog		
	Lærer/pædagog intervention	Lærer støtte/naturlig Støttepersonale/naturlig Lærer støtte/"overflødig" Støttepersonale/"overflødig" Ingen støtte		
	Kammerat-intervention	Støtte/naturlig Støtte/"overflødig" Ingen støtte		
Hvad sker der ellers?	Arbejdssituationen i lokalet	Aktivitet/diskussion Aktivitet/stille Blandede aktiviteter Siddende/diskussion Siddende/stille		

Inden de 185 strukturerede SMS-observationer, der indgår som datamateriale, blev gennemført, blev skemaet afprøvet i praksis for at give observatørerne en rutine i anvendelsen af skemaet og for at finde ud af, om det var praktisk muligt at gennemføre disse strukturerede observationer og registreringer hvert 5. minut gennem en hel lektion/modul. Efter denne pilotfase blev SMS-skemaet fundet egnet som dataindsamlingsinstrument. Den forudgående pilotfase med SMS-observationer og registreringer gjorde det også muligt at afstemme tolkningerne af nedenstående ordforklaringsskema. Ordforklaringsskemaet kom således til at fungere som en guide, der havde til hensigt at minimere observatørens usikkerhed i forhold til at kategorisere og registrere deres observationer i SMS-skemaet. Nedenstående ordforklaings-skema giver et indblik i de overvejelser, der ligger bag hver af SMS-skemaets kategorier.

Ordforklaringsskema til SMS-skema

Hvad sker der generelt i klassen?

Hvordan er eleverne grupperet i klassen

Hele klassen	Alle eleverne i klassen arbejder som en enhed – de er ikke delt i mindre grupper
Flere end 5	Eleverne arbejder i grupper med flere end 5 elever
Mellem 3-5	Eleverne arbejder i grupper på mellem 3 og 5 elever
Parvis	Eleverne arbejder i par – to og to
Individuel	Eleverne arbejder individuelt med en voksen eller alene ved et bord

Undervisning/lærerens rolle – Hvilken form for undervisning foregår der generelt i klassen?

Støtte/vejlede	Eleverne bliver individuelt eller organiseret i grupper aktivt guidet gennem klassens aktivitet af voksne. De voksne er faciliterende frem for dikterende i deres måde at styre aktiviteterne på.
Instruere/demonstrere	Eleverne bliver som gruppe forevist, hvordan man skal arbejde med en opgave/aktivitet samtidig med, at aktiviteten udføres i timen/perioden.
Spørge/svare	Eleverne bliver mundtligt, visuelt eller gennem forskellige medier præsenteret for informationer.
Undervise/fortælle	Eleverne bliver spurgt eller får mundtligt svar i forhold til mundtligt stillede spørgsmål – af de voksne.
Observere/feedback	Eleverne fører sig selv gennem en aktivitet/opgave, mens læreren er ved katederet, eller mens han/hun går rundt i lokalet observerende, evaluerende eller givende feedback til eleverne.
Engageret i andet	Læreren er engageret i fx at rette stile, er ude for at kopiere – han/hun laver noget, der ikke har relevans for læringssituationen.

Sammenligningsleven i forhold til klassen – Matcher han/hun de andre elever, eller gør han/hun ikke? Hvad laver de andre elever?

Aktiv som de andre	Sammenligningsleven er aktivt involveret i, hvad der foregår i lokalet ligesom resten af gruppen/eleverne.
Passiv som de andre	Sammenligningsleven er passiv – men det er de fleste andre også.
Aktiv ej som de andre	Sammenligningsleven er aktivt involveret i lektion/aktiviteten/opgaven – mens hovedparten af eleverne i klassen er forholdsvis passive.
Passiv ej som de andre	Sammenligningsleven er passiv, mens hovedparten af de andre elever i klassen er aktivt involveret i aktiviteten/opgaven.
Uengageret/forstyrrende	Sammenligningsleven er uengageret i opgaven på en forstyrrende måde i forhold til de andre elever i klassen.
Engageret/forstyrrende	Sammenligningsleven er engageret i opgaven på en forstyrrende måde i forhold til de andre elever i klassen.

Hvad laver fokuseleven?

Fokuseleven i forhold til klassen – Matcher han/hun de andre elever, eller gør han/hun ikke? Hvad laver de andre elever?

Aktiv som de andre	Fokuseleven er aktivt involveret i, hvad der foregår i lokalet ligesom resten af gruppen/eleverne.
Passiv som de andre	Fokuseleven er passiv – men det er de fleste andre også.
Aktiv ej som de andre	Fokuseleven er aktivt involveret i lektion/aktiviteten/opgaven – mens hovedparten af eleverne i klassen er forholdsvis passive.
Passiv ej som de andre	Fokuseleven er passiv, mens hovedparten af de andre elever i klassen er aktivt involveret i aktiviteten/opgaven.
Uengageret/forstyrrende	Fokuseleven er uengageret i opgaven på en forstyrrende måde i forhold til de andre elever i klassen.
Engageret/forstyrrende	Fokuseleven er engageret i opgaven på en forstyrrende måde i forhold til de andre elever i klassen.

Læring/aktiviteter i forhold til klassen – Hvordan er fokuselevens læringsituation sammenlignet med resten af klassens?

NB! Hvis fokuselevens aktivitet/opgave i perioden indeholder en kombination af tilpasset materiale, indhold eller undervisning – så markeres samtlige former.

Ens	Fokuselevens læringsaktivitet er den samme i forhold til mål, undervisningsmetode – og materialet/indholdet er identisk med det, der foregår i forhold til de andre elever i klassen. (Fx Fokuseleven er involveret i undervisning om 2. verdenskrig og har de samme bøger, materialer, opgaver etc. og bliver undervist på den samme måde som resten af eleverne i klassen).
Differentieret/materialer	Fokuselevens læringsaktivitet har det samme mål og den samme undervisningsmetode – men han/hun arbejder med et anderledes indhold eller andre materialer. (Fx Fokuseleven er involveret i at tilegne sig addition og følger den samme undervisning som de andre elever, men anvender en lommeregner eller gennemfører kun opgaverne med de lige tal i modsætning til de andre).
Differentieret/arbejdsformer	Fokuselevens læringsaktivitet/opgave har samme indhold, og materialet er det samme, men undervisningen er forskellig fra de andre elevers undervisning. (Fx Fokuseleven er involveret i den samme sundhedsquiz og anvender den samme test som resten af klassen – men han/hun får den læst højt, mens de andre elever selv læser den).
Differentieret mål & resultater	Fokuselevens læringsaktivitet består af de samme materialer og den samme undervisningsform – men fokuselevens læring er fuldstændig forskellig fra de andre elevers læring. (Fx Fokuseleven er involveret i en måleøvelse/aktivitet og anvender den samme lineal og det samme opgaveark, men læser de tal op, der bliver udpeget for ham/hende).
Noget helt andet	Fokuseleven er engageret i en isoleret læringsaktivitet/opgave, som ikke matcher formålet for eller instruktionen i forhold til resten af klassens læringsituation. (Fx Fokuseleven går i 5. klasse, har matematik og arbejder med addition sammen med en støttelærer, mens de andre elever får undervisning i metersystemet).

Gruppering af fokuseleven

Hele klassen	Fokuseleven arbejder som alle andre elever i klassen i en enhed – de er ikke delt i mindre grupper
Flere end 5	Fokuseleven arbejder i en gruppe med flere end 5 elever
Mellem 3-5	Fokuseleven arbejder i en gruppe på mellem 3 og 5 elever
Parvis	Fokuseleven arbejder med en makker
Individuel	Fokuseleven arbejder individuelt med en voksen eller alene ved et bord

Hvem gør fokuseleven noget sammen med?

NB! Hvis fokuselevens arbejdssituation i perioden kan beskrives med mere end en af nedenstående kategoriseringer, så markeres alle de relevante kategorier – mens den mest forekommende kategori markeres med et særligt mærke fx en cirkel.

Hvordan arbejder fokuseleven primært? – Hvem underviser fokuseleven det meste af tiden?

Samarbejdende i grupper	Fokuseleven gennemfører eller er involveret i en aktivitet/opgave som del af en gruppe af elever, der arbejder sammen om aktiviteten/opgaven.
Selvstændig	Fokuseleven arbejder uafhængigt eller individuelt som led i den aktivitet, der foregår i hele klassen/lokalet.
Kammeratstøtte	En udpeget klassekammerat underviser eller hjælper fokuseleven.
Lærerstøtte	Klassens lærer eller en anden voksen underviser fokuseleven.
Støttelærer/pædagog	En udpeget støtteperson/voksen, som ikke normalt er tilknyttet klassen, giver én til én undervisning til fokuseleven.

Lærer-/pædagogintervention – Hvilke voksne interagerer med fokuseleven – og hvor relevant er denne interaktion?

Lærerstøtte/naturlig	Fokuseleven er involveret i mindst en interaktion med læreren i lokalet – interaktionen er i situationen naturlig og respektfuld (fx alderssvarende, tilsvarende lærerens interaktion med andre elever i klassen osv.).
Støttepersonale/naturlig	Fokuseleven er involveret i mindst en interaktion med støttepersonen i lokalet – interaktionen er i situationen naturlig og respektfuld.
Lærerstøtte/”overflødig”	Fokuseleven er involveret i mindst en interaktion med læreren i lokalet – interaktionen er i situationen hverken naturlig eller respektfuld – dvs. interaktionen er overflødig (fx ikke alderssvarende, forskellig fra lærerens interaktion med de andre elever i klassen osv.).
Støttepersonale/”overflødig”	Fokuseleven er involveret i mindst en interaktion med en støttepersonen i lokalet – interaktionen er i situationen hverken naturlig eller respektfuld – dvs. interaktionen er overflødig.
Ingen støtte	Fokuseleven er ikke involveret i en direkte interaktion med en lærer/pædagog.

Kammeratintervention – Hvilken interaktion med kammerater har fokuseleven – og hvor relevant er denne kontakt?

Støtte/naturlig	Fokuseleven er involveret i mindst en interaktion med en kammerat i lokalet – interaktionen er i situationen naturlig og respektfuld.
Støtte/”overflødig”	Fokuseleven er involveret i mindst en interaktion med en kammerat i lokalet – interaktionen er i situationen unaturlig måske med manglende respektfuldhed dvs. overflødig.
Ingen støtte	Fokuseleven er ikke involveret i en direkte interaktion med en kammerat.

Hvad sker der ellers?

Arbejdssituationen i lokalet – Hvordan er den generelle stemning og det generelle aktivitetsniveau i klassen?

Aktivitet/diskussion	Eleverne bevæger sig rundt i lokalet – og der er konversation eller diskussion mellem eleverne.
Aktivitet/stille	Eleverne bevæger sig rundt i lokalet, men generelt er der stille i lokalet.
Blandede aktiviteter	Nogle elever sidder, andre bevæger sig rundt, og/eller nogle er stille og siddende, mens andre konverserer eller diskuterer.
Siddende/diskussion	Eleverne sidder, mens der diskuteres eller konverseres.
Siddende/stille	Eleverne sidder, og der er stille i lokalet.

Observatørerne blev herefter instrueret i at gennemføre SMS-observationerne i enten dansk- eller matematiktimerne og kun i de timer, hvor der foregik, det man ville kunne karakterisere som en helt “almindelig” undervisningssituation – således forstået, at der ikke var vikar på i lektionen, at der ikke foregik noget usædvanligt som fx fejring af et fødselsdagsbarn, temaugle eller andre “ualmindelige” undervisningssituationer. SMS-datamaterialet består altså af 185 strukturerede observationer af det, man vil kunne kalde en helt “almindelig” undervisningssituation.

Der er foretaget en SMS-observation om efteråret og en om foråret for hver af de 95 elever med særlige behov, som indgår i undersøgelsen. Da der oftest er udpeget flere elever med særlige behov i hver klasse, har det betydet, at observatørerne har foretaget en del strukturerede SMS-observationer i hver klasse, op til flere end 10 i hver klasse, hvilket har været med til at give dem et godt indblik i de forskellige klasser.

Observationerne, der sker hvert 5. minut, drejer sig om følgende overordnede forhold:

- Hvad sker der generelt i klassen?
- Hvad gør fokuseleven?
- Hvem gør fokuseleven noget sammen med?
- Hvad sker der ellers?

Nærmere specificeret fokuseres på følgende:

- Hvordan er eleverne grupperet i klassen?
- Undervisning/lærerens rolle
- Sammenligningseleven i forhold til klassen
- Læring/aktiviteter i forhold til klassen
- Gruppering af fokuseleven
- Hvordan arbejder fokuseleven primært?
- Lærer/pædagogintervention
- Kammeratintervention
- Arbejdssituationen i klassen

Den strukturerede anvendelse muliggør, at der kan uddrages kvantitative forhold, som kan suppleres med kvalitative observationer og vurderinger.

Undersøgelsens teoretiske fundament med særligt fokus på en systemisk forståelsesmodel har skabt den nødvendige viden og fokus i forhold til kvalitativt at kunne undersøge disse overordnede forhold samt de nærmere specificerede forhold. Men også bidrag fra både positiv psykologi, selvpsykologien og lærings- og udviklingspsykologien har bidraget med aspekter i forhold til de kvalitative analyser på baggrund af SMS-observationerne.

De kvalitative forhold observeret på baggrund af de strukturerede klasserumsobservationer med SMS-skemaet er efter prøverunden i efteråret 2007 blevet tematiseret. Disse temaer med relaterede spørgsmål har dannet basis for de fokusgruppeinterview, der blev gennemført ved undersøgelsens afslutning, sommeren 2008. Temaerne og de relaterede spørgsmål blev inddelt i kategorierne elevniveau, klasseniveau og skoleniveau for at matche de øvrige dataindsamlingsinstrumenters strukturering og fremgår af listen herunder.

Elevniveau

- Hvordan opleves en normpolarisering i samfundet eller et skift i holdninger og værdier til, hvad der er normalt og acceptabelt, hvem der er egnet eller måske egnet på elev- og forældreniveau?
- Hvilken betydning har den løse revne færdighedstræning, fx 20 min. læsning uden for klassen, for eleven?

- Opleves der en sammenhæng mellem specialforanstaltninger og den almindelige undervisning – fx intensiv læsetræning og den almindelige danskundervisning i klassen? Hvilken betydning har det for eleven?
- Hvilken form for inkluderingsdidaktik fremmer muligheden for den enkelte elevs læring og deltagelse?
- Har anvendelsen af visuelle virkemidler en betydning for elevernes mulighed for læring og deltagelse?
- Hvad tager læreren udgangspunkt i – det eleven kan, eller det eleven ikke kan?
- Kan man fornemme fra undervisningens begyndelse, om læreren har tænkt eleven med særlige behov ind?
- Hvad forværrer håndteringen af opmærksomheds- og koncentrationsproblematikker hos eleverne?
- Hvad fremmer håndteringen af opmærksomheds- og koncentrationsproblematikker hos eleverne?

Klasseniveau

- Hvordan opleves en normpolarisering i samfundet eller et skift i holdninger og værdier til, hvad der er normalt og acceptabelt, hvem der er egnet eller måske egnet på lærer/pædagogniveau?
- Hvad hæmmer og fremmer en konstruktiv evalueringskultur på klasseniveau?
- Hvilken betydning har de mange forskellige forståelser af fx anerkendende pædagogik?
- Er lærerens kommunikationsform eller tiltaleform anerkendende eller underkendende?
- Hvilken betydning har de forskellige lærerteam for den enkelte lærer og for den pædagogik, der praktiseres i klasserne og generelt på skolen?
- Hvad sker der, når der mangler ledelse af klassens aktiviteter?
- Hvad hæmmer og fremmer ledelsen af klassens aktiviteter?
- Hvordan håndteres konfliktløsning?
- Lærerpersonelets betydning for formidling, strukturering, fleksibilitet og dynamik i undervisningen.
- Hvordan implementerer man den nye bekendtgørelse om specialundervisning i de enkelte klasser?
- Hvilken betydning har den løsrevne færdighedstræning, fx 20 min. læsning uden for klassen, for læreren og klassen?

- Opleves der en sammenhæng mellem specialforanstaltninger og den almindelige undervisning – fx intensiv læsetræning og den almindelige danskundervisning i klassen? Hvilken betydning har det for læreren og klassen?
- Hvad sker der, når der er to lærere i klassen? Skaber det kvalificeret holddannelse, eller fungerer den ekstra lærer som støttelærer for alle eleverne eller for en specifik elev med særlige behov?
- Hvad hæmmer og fremmer muligheden for undervisningsdifferentiering?
- Hvordan fremmer eller hæmmer brugen af differentierede materialer mulighed for reel undervisningsdifferentiering?
- Hvad hæmmer og fremmer de inkluderende faktorer?
- Er der lige muligheder for alle i forhold til læring og deltagelse?

Skoleniveau

- Hvordan opleves en normpolarisering i samfundet eller et skift i holdninger og værdier til, hvad der er normalt og acceptabelt, hvem der er egnet eller måske egnet på ledelsesniveau?
- Hvilken betydning kan vi fornemme, at skoleledelsen har på praktiseringen af specialundervisningen og de specialpædagogiske indsatser?
- Hvad hæmmer og fremmer en konstruktiv evalueringskultur på skoleniveau?
- Hvordan fremmes eller hæmmes en fællesskabskultur på skolen?
- Hvilken betydning har de fysiske rammer for specialundervisningen?
- Har førskoleområdet og indskolingens betydning for at “opdrage eller uddanne” eleverne til at kunne fungere i skolen?
- Hvordan implementerer man den nye bekendtgørelse om specialundervisning på skolen?
- Hvad hæmmer eller fremmer en konstruktiv brug af elevplanerne?

Ud over temaerne og de relaterede spørgsmål, der er funderet i en systemisk forståelsesmodel, har viden indsamlet i Fase 1, viden fra de strukturerede elev-, klasse- og skolevurderinger samt viden indsamlet i det afsluttende interview med klasselæreren dannet basis for at gennemføre de afsluttende fokusgruppeinterview med forskere tilknyttet undersøgelsen.

Fokusgruppeinterviewene var endvidere baseret på viden om, hvad der karakteriserer den gode lærer ud fra et systematisk review udført for Kundskapsdepartementet i Oslo af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008). Dette

review peger på følgende tre forhold: det mest betydningsfulde er, at lærerne har gode relationskompetencer i forhold til både elever, forældre, kolleger og ledelsen, herefter peges der på, at læreren skal besidde evne til klasseledelse, og som tredje mest betydningsfulde faktor nævnes lærerens faglige kompetencer. Derudover har en kvalitativ analyse udført af McKinsey & Company (2007) skærpet vor forståelse af, hvordan verdens bedste skolesystemer blev verdens bedste. Analysen peger på, at et uddannelsessystems kvaliteter aldrig kan overstige kvaliteten af dets lærere, at den eneste vej til at få bedre resultater er at forbedre undervisningen, og at gode resultater kræver, at alle elever bliver bedre. Sidst, men ikke mindst har svenske undersøgelsesresultater for Skolverket (2004) skærpet fokus i forhold til elever med særlige behov i og med, at undersøgelsen har påvist, at en øget andel af svage elever hænger sammen med øgningen af individuelt arbejde i undervisningstiden, et øget krav til elevers eget ansvar for læring samt elevindflydelse, at elever bliver overladt til deres egen oplevelshorizont, samt at lærertid spildes ved, at lærere går rundt og hjælper flere elever med de samme opgaver i stedet for at give dem hjælp i samlet folk.

Achenbach

Til belysning af adfærdsniveauet og det fænomenologiske niveau samt interpersonelle relationer kan Achenbachs multi-informante empirisk forankrede assessmentsystem ASEBA40 (Achenbach & Rescorla, 2007) anvendes. Det multi-informante består i, at der er udviklet spørgeskemaer til forældrene, læreren/pædagogen og barnet/den unge, samt at hovedparten af spørgsmålene er ens. Systemet er endvidere udviklet til at omfatte alderen fra 1½ til 90. Achenbachs assessment-system belyser både kompetencer og problemområder.

CORS – Måling af behandlingseffekt – praksisbaseret evidens

Virker interventionen? Inden for de seneste årtier har der været en stigende interesse for effektforskning i forbindelse med psykoterapeutiske former for intervention. Udviklingen, der kan overføres til en specialpædagogisk indsats, er beskrevet af Murphy & Duncan (2009). I begyndelsen var spørgsmålet *Virker psykoterapi?* Senere reformuleredes det til, *Hvilken form for behandling, udført af hvem, er mest effektiv over for dette individ med dette specifikke problem – under hvilke omstændigheder og hvorledes kommer det til udtryk?* Imidlertid viste det sig, at der ikke var en terapeutisk tilgang, der var de andre overlegen. De var lige virkningsfulde. Det var dog heller ikke sådan, at det var ligegyldigt, om folk fik behandling

eller ej. De fleste undersøgelser viste, at behandling var mere effektiv end ikke-behandling. I det seneste årti har “en tredje generation” af effektforskere mere interesseret sig for ligheder end forskelle efter en *common factor model*, idet de forskellige terapiformer synes at have langt flere ligheder end forskelle. Det er således ud fra psykoterapeutisk effektforskning estimeret, at 40% af effekten hidrører fra klientfaktorer, dvs. om klienten har en oplevelse af at kunne bruge den intervention, han eller hun får, 30% kommer fra alliancefaktorer, som hidrører fra relationen mellem terapeut og klient, 15% af effekten kommer fra selve teknikken eller “værktøjet”, mens de resterende 15% kommer fra forventninger til klienten, om klienten vil få det bedre. Hvis dette oversættes til en specialpædagogisk indsats, kan det forventes, at 40% af effekten kommer fra elevfaktorer, om eleven kan bruge det, der sættes i værk, mens 30% kommer fra relationsbundne forhold mellem elev og lærer/pædagog, 15% kommer fra indsatsens art eller type, og 15% kommer fra forventningerne til og hos eleven.

Valg af outcomevariable

Som tidligere nævnt findes der ikke standardiserede outcome mål, der forholder sig til noget så komplekst som folkeskolelovens formålsparagraf samt formålene med specialpædagogisk bistand.

Dette problem har haft betydning på området, og bl.a. derfor og som følge af fokus på kvalitative undersøgelser fra og med 60'erne og op gennem 90'erne er der blevet gennemført ganske få effektundersøgelser af specialundervisningen både i Danmark og i resten af Norden. De ganske få effektundersøgelser, der er blevet gennemført i feltet, blev gennemført for mellem 30 og 50 år siden af hhv. Larsen (1960), Gjessing (1974) og Stangvik (1979). Både Larsen (1960) og Stangvik (1979) kom frem til det nedslående resultat, at effekten af indsatserne var fraværende. Gjessings (1974) resultater viste dog et mere nuanceret billede, nemlig at effekten af særlige indsatser er positive for nogle, fraværende for andre samt negative for de resterende elever – men uden at kunne påvise, at der var en overvejende positiv effekt af indsatserne.

I indeværende undersøgelse har det derfor været vigtigt at finde en pragmatisk løsning, hvor man ved en “global” eller holistisk vurdering opnår en bedømmelse

af, om formålet med indsatsen er lykkedes. Dette er slet og ret sket ved, at klasselæreren ved skoleårets afslutning er blevet bedt om at vurdere indsatsens effekt på en 5-trinsskala (se tabel 3.). Klasselæreren er den person, der kender eleven bedst, og klasselæreren har selv som en del af lærerteamet haft ansvaret for at skabe sammenhæng mellem det, der sker i almenundervisningen, og det, der foregår i den specialpædagogiske indsats. Ud over dette er der anvendt to andre outcomevariable, så der i alt er gjort forsøg med tre variable.

- Klasselærerens holistiske vurdering af effekt
- Klasselærerens vurdering af faglig effekt via Achenbach brugt som kontrol
- Elevens holistiske vurdering af effekt via CORS brugt som supplement

De tre outcomevariable har naturligvis overlap, men der er også meget væsentlige forskelle. Først og fremmest gælder, at de faglige effekter afdækket af Achenbach (omtalt herefter) er langt snævrere end lærernes holistiske vurdering, der går på såvel faglige som sociale og personlige forhold. Det må i den forbindelse erindres, at en del af eleverne har socioemotionelle vanskeligheder, og nogle har ADHD, hvor adfærdstræk spiller en betydelig og måske større rolle end de rent faglige forhold. Hvad CORS angår, er der som hos klasselærerne tale om en holistisk vurdering, men det kan ikke forventes, at elever i samme grad som lærerne har blik for folkeskolelovens formålsparagraf og for formålet med den specialpædagogiske indsats, de har været udsat for. Sidst, men ikke mindst gælder, at klasselærernes vurdering går på et helt skoleår, mens såvel Achenbach som CORS er taget omkring midten af efteråret 2007 og i løbet af foråret 2008 og dermed kun dækker godt ½ år. Med andre ord kan de to sidstnævnte outcomevariable antages at give mere beskedne resultater end klasselærernes vurdering for hele året, og de er derfor kun anvendt som en kontrolmåling eller et supplement, der forholder sig til lærerens holistiske effektvurdering.

Tabel 3. Klasselærerens holistiske vurdering af effekt

<i>Grad af effekt</i>	<i>Procent</i>
Meget positiv	32%
Positiv	52%
Neutral	13%
Negativ	2%
Meget negativ	0%

Besvarelsen af klasselærerskemaerne viser, at der for ca. en tredjedel af eleverne vurderes at være en meget positiv effekt. For ca. halvdelen er effekten vurderet til at være positiv. For 13% vurderes effekten at være neutral og for kun et par procent angives den at være negativ. Der er ikke nogen elever, som falder i kategorien meget negativ effekt.

Der er dermed tale om en markant positiv overvægt, og der peges dermed på, at indsatsen helt overvejende er “givet godt ud”, da den vurderes til at have en positiv effekt. Det kan naturligvis overvejes, om klasselærerne har været for positive, da de jo kender undersøgelsens formål – samtidig med at den specialpædagogiske indsats støtter enhedsskolens differentieringsbehov. Klasselærerne har derfor en naturlig interesse i, at den specialpædagogiske indsats for lov til at fortsætte, hvad der kan give en skævhed i positiv retning. Omvendt er det mest sandsynligt, at lærerne i situationen, hvor de sidder sammen med en observatør, der har været til stede og observeret en del timer, fokuserer på den enkelte elev, som spørgsmålene vedrører, og dermed også på de formål, der har været med undervisningen.

Tabel 4. Klasselærerens vurdering af faglig effekt (Achenbach) N=75

<i>Grad af effekt</i>	<i>Procent</i>
Positiv	43%
Neutral	33%
Negativ	24%

Klasselærernes vurdering af faglig effekt sker i Achenbach ved, at lærerne på en 5-trinsskala vurderer elevens faglige niveau inden for områderne: Læsning, Stavning, Matematik & Regning, Natur & Teknik og Engelsk samt to åbne muligheder. 5-trinsskalaen er inddelt i følgende kategorier: langt under gennemsnittet, under gennemsnittet, som gennemsnittet, over gennemsnittet og langt over gennemsnittet.

Der er i forbindelse med undersøgelsen det problem, at der kun for 75 elever foreligger en Achenbach vurdering både forår og efterår. Dette skyldes dels det forholdsvise store omfang af spørgsmål, der indgår i Achenbach, dels at disse meget kliniske, børnepsykiatrisk orienterede spørgsmål – selvom de mest vanskelige var taget ud af spørgeskemaet – kunne virke provokerende, demotiverende og meningsløse for lærerne samt uden for deres kompetenceområde. Derfor har det trods rykkere ikke været muligt at opnå en svarprocent på 100. Achenbach vurderingerne af faglig effekt opnået ved lærersvar skal derfor primært ses som en art kontrol af lærernes mere holistiske vurderinger.

Tabel 4 viser, at der igen er en positiv overvægt, idet der for 43% af svarene er registreret en positiv effekt, mens der for 33% ikke er nogen effekt, og for 24% er en negativ effekt. Det skal i denne forbindelse erindres, at effekten her i modsætning til lærerens holistiske vurdering kun dækker ca. ½ år eller ca. halvdelen af det tidsrum, den holistiske effektvurdering dækker. Hvis man foretager en sammenstilling af forekomsten af klasselærernes holistiske vurderinger og deres vurderinger af faglig effekt ifølge Achenbach, opnås fordelinger som vist nedenfor.

Tabel 5. Klasselærerens vurdering af faglig effekt (Achenbach) og deres holistiske vurdering af effekt angivet i procent

<i>Holistisk vurdering af effekt Grad af effekt i Achenbach</i>	<i>Meget positiv</i>	<i>Positiv</i>	<i>Neutral</i>	<i>Negativ</i>
Positiv	17%	35%	4%	2%
Neutral	2%	4%	8%	0%
Negativ	8%	15%	4%	2%

Det fremgår af tabel 5, at det alt i alt er 52%, der vurderes meget positivt eller positivt med hensyn til effekt både holistisk og fagligt. Modsat er der 23% af eleverne, som holistisk vurderes meget positivt eller positivt, men negativt rent fagligt. Det næsten dobbelt høje sammenfald af positive vurderinger sammenlignet med negative vurderinger indikerer, at det faglige spiller en stor rolle i lærernes vurdering af effekt, men samtidig peger forekomsten af resultater uden sammenfald på, at andet end faglig effekt har betydning for den holistiske vurdering. Indflydelsen her er naturligvis de formål i folkeskoleloven, der går ud over det rent faglige, herunder først og fremmest elevens personlige og sociale kompetencer, som de kommer til udtryk i en skolesammenhæng.

Tabel 6. Elevers holistiske vurdering af effekt (CORS) N=56

<i>Grad af effekt</i>	<i>Procent</i>
Positiv	59%
Neutral	12%
Negativ	29%

Elevernes holistiske vurdering af effekt er sket ved CORS, der har skullet administreres af lærerne. Der er i denne forbindelse et betydeligt frafald, hvor lærere af forskellige, ukendte årsager ikke har formået at dele skemaerne ud, og et mindre antal, hvor elever ikke har kunnet eller villet svare. Det er symptomatisk, at det er i 18 ud af de i alt 42 klasser, at der ikke foreligger nogen elevbesvarelser. Der er ligeledes et højt sammenfald mellem manglende lærerbesvarelser af Achenbach og indhentning af CORS, idet der kun er to af de elever, der har udfyldt CORS, som ikke også har Achenbach vurderinger. Frafaldet skyldes dermed i høj grad, at lærere ikke har kunnet eller ønsket at svare.

På grund af det meget betydelige frafald skal elevernes holistiske vurdering af effekt ved hjælp af CORS kun ses som et supplement til lærerens holistiske vurdering af effekt.

Tabel 6 viser, at der også ved elevernes egen vurdering af holistisk effekt er en meget betydelig overvægt af positive vurderinger med 59% positive mod 29% negative. Når der alligevel er en større negativ vægt hos eleverne end for lærerne,

skal dette igen holdes op imod, at elevernes vurdering kun dækker ½ år mod for lærerne et fuldt år.

Tabel 7. Klasselærerens vurdering af faglig effekt (Achenbach) og elevernes holistiske vurdering af effekt ved CORS angivet i procent

<i>Holistisk vurdering fra klasselærer</i>	<i>Meget positiv</i>	<i>Positiv</i>	<i>Neutral</i>	<i>Negativ</i>
<i>Holistisk vurdering fra elev</i>				
Positiv	28%	35%	4%	2%
Neutral	2%	4%	8%	0%
Negativ	12%	15%	4%	2%

Det fremgår af tabel 7, at der er et sammenfald af vurderingerne meget positiv eller positiv for lærerne med positiv for eleverne ved 63% af eleverne, mens det modsatte er gældende for 27% af eleverne.

Hvis man endelig ser på sammenfaldet mellem klasselærerens vurdering af faglig effekt opnås et billede som vist i tabel 8.

Tabel 8. Klasselærerens vurdering af faglig effekt (Achenbach) og elevens holistiske vurdering af effekt ved CORS angivet i procent

<i>Faglig vurdering fra klasselærer</i>	<i>Positiv</i>	<i>Neutral</i>	<i>Negativ</i>
<i>Holistisk vurdering fra elev</i>			
Positiv	28%	22%	12%
Neutral	10%	4%	0%
Negativ	6%	8%	10%

Sammenstillingen af elevernes holistiske vurdering med CORS og klasselærerens vurdering af faglig effekt ved Achenbach viser, at der for mere end halvdelen af de positive elevvurderinger er en neutral eller negativ faglig effekt. De elever, der vurderer sig selv neutralt, har en overvægt af positive eller neutrale vurderinger fra lærerside, mens de elever, der vurderer sig selv negativt oftere, har en negativ faglig vurdering fra lærerside. Forskellene afspejler som allerede nævnt, at eleverne

har en langt bredere vurderingsflade end det faglige, og forskellene er i øvrigt ikke statistisk signifikante.

Da der for et betydeligt antal elever ikke foreligger effektvurderinger ved hjælp af Achenbach, og da disse kun dækker ½ år, og der er et betydeligt frafald af vurderinger ved CORS, som også kun dækker et ½ år, vil de resterende analyser i denne rapport kun anvende lærernes holistiske vurderinger af effekt, idet det samtidig skal bemærkes, at effektmålene fra Achenbach og CORS i høj grad bekræfter de positive vurderinger, som klasselærerne har afgivet, især da disse netop har været holistiske i forhold til folkeskolelovens formålsparagraf.

Sammenhænge mellem lærernes holistiske vurdering af effekt og andre variable i undersøgelsen

Demografiske forhold

Det er undersøgt, om der er forskelle i resultaterne for de fire deltagende skoler, og der er i den forbindelse en skole, der skiller sig ud. Hvis man for at få en enkel beskrivelse omsætter placeringen i forannævnte tabel (tabel 3.) til tal, hvor “meget positiv” får værdien 1 og “negativ” værdien 4, bliver gennemsnittene for skolerne 1,94, 1,92, 1,56 og 2,05. En anden måde at illustrere det på er at se på andelen i kategorien “meget positiv”, og her ligger de fire skoler med 29%, 23%, 56% og 14%. Der er altså én skole, som skiller sig positivt ud fra de andre. Forskellen opnår dog ikke at blive statistisk signifikant ($p=0,11$). Samme skole skiller sig først og fremmest ud på en anden måde ved, at den næsten aldrig anvender interventionsformen “Støtte i klassen fra teamlærer”, mens de andre skoler anvender formen for omkring halvdelen af eleverne. En anden forskel er, at skolen hyppigere anvender støtte/ressourcecenteret, enten ved at en lærer fra støtte/ressourcecenteret bistår i klassen, eller ved at eleven modtager undervisning i støtte/ressourcecenteret. Selv om disse kvantitative fund ikke opnår at være statistisk signifikante, samt at der ikke er taget højde for elevernes køn, problemtype og alder, hvad der ikke er muligt med det relativt beskedne elevtal, bør det dog føre til en interesse ved sammenligning med projektets kvalitative analyser.

Det er også undersøgt, om der er forskel i resultater for piger og drenge. Der fremkommer tal, der umiddelbart indikerer, at resultaterne er højest for pigerne med

næsten 40% meget positive mod knap 30% for drengene. Forskellene mellem køn-
nene opnår imidlertid ikke at blive statistisk sikre ($p=0,18$).

Endelig er det undersøgt, om der er en systematisk forskel på resultaterne for ele-
ver på forskellige klassetrin. Dette viser sig ikke at være tilfældet med en Spearman
korrelation på 0,08 ($p=0,48$).

Problemtype, effektvurdering og henvisning til PPR

Hvis man ser på problemtype, er der statistisk sikre forskelle i resultater ($p=0,003$).
For elever med specifikke indlæringsvanskeligheder gælder, at lærerne i 44% af
vurderingerne har vurderet indsatsens effekt i kategorien meget positiv, mens de
for elever med generelle indlæringsvanskeligheder i 25% af vurderingerne har vur-
deret indsatsens effekt med samme resultat, mens de for elever med socioemotio-
nelle vanskeligheder er nede på 18%.

Der er ingen systematisk sammenhæng mellem resultater og henvisning til PPR
($p=0,67$).

Arten af specialpædagogisk støtte og vurdering af indsatsen

**Tabel 9. Arten af specialpædagogisk bistand (der kan forekomme flere arter af
bistand for hver elev) og sammenhængen med klasselærerens holistiske
vurdering af effekt**

<i>Art</i>	<i>Effekt</i>	<i>Signifikansniveau</i>
Støtte i klassen fra teamlærer	÷	$p=0,09$
I støtte/ressourcecenter	+	$p=0,09$
Holddannelse uden ekstra lærer	0	$p=0,71$
Koncentreret kursus	0	$p=0,36$
Støtte i klassen fra speciallærer	0	$p=0,19$
Støtte før eller efter skoletid	÷	$p=0,05$
Supervision af lærer	+	$P=0,10$

Tabel 9 viser, at to ud af syv indsatsformer har en positiv effekt, med et signifi-
kansniveau på 10% niveauet. Statistisk testning sker ved hjælp af Spearman non-

parametisk korrelation. Det drejer sig om, at eleven tages ud af klassen og får sin specialpædagogiske støtte i støtte/ressourcecenteret, og at faglæreren får supervision fra støtte/ressourcecenteret. To indsatsformer har negativ effekt. Den ene, der er signifikant på 10% niveau, er, at støtten sker ved, at en lærer fra lærerteamet omkring klassen giver støtte, fx ved at matematiklæreren støtter i dansktimerne eller omvendt. Den anden, som er signifikant på 5% niveau, drejer sig om, at eleven får sin støtte før eller efter skoletid. Disse indsatsformer antydes dermed at være problematiske. Der kan ikke konstateres effekter ved de tre andre indsatsformer.

Sociale færdigheder

Hver enkelt elev i undersøgelsen har fået sine sociale færdigheder vurderet ved skoleårets start af deres klasselærer. Vurderingen er som tidligere nævnt sket ud fra forskellige udsagn om sociale færdigheder, der er anvendt i LP-modellen (Nordahl, 2005). Skemaet er oprindelig udviklet af Gresham og Elliott (1990) i deres "Social Skills Rating System". Følgende tabel 10 viser svarfordelingen for de 95 elever med særlige behov i undersøgelsen.

Tabel 10. Klasselæreres vurdering af elevernes sociale færdigheder ved skoleårets start og deres vurdering af indsatsens effekt ved skoleårets slutning

Sociale færdigheder	Aldrig/ sjældent	Af og til	Ofte	Meget ofte	Effekt	p- værdi
Laver skolearbejdet korrekt	6,8%	50,0%	35,2%	8%	0	0,105
Holder orden omkring sig på skolen uden at blive mindet om det	18,7%	33,0%	20,9%	27,5%	0	0,416
Reagerer passende på fysisk aggression fra andre elever	11,4%	30,7%	35,2%	22,7%	0	0,165
Tager initiativ til samtaler med andre elever	2,2%	17,6%	39,6%	40,7%	0	0,353
Tilbyder at hjælpe andre elever med arbejdet i skolen	32,6%	38,2%	21,3%	7,9%	0	0,451
Afviser høfligt urimelige spørgsmål eller krav fra andre elever	16,5%	48,2%	27,1%	8,2%	+	0,067
Er kritisk over for regler, som kan virke uretfærdige	15,9%	30,7%	37,5%	15,9%	+	0,044
Reagerer passende på drillerier fra kammerater	15,6%	40,0%	30,0%	14,4%	+	0,048
Godtager klassekammeraternes forslag til aktiviteter	0,0%	30,9%	48,4%	19,8%	0	0,274
Giver et naturligt udtryk for skuffelse, når han/hun ikke har heldet med sig	11,5%	31,0%	42,5%	14,9%	+	0,049
Kan tage imod rimelig kritik fra andre	8,0%	42,0%	40,9%	9,1%	0	0,206
Er opmærksom, når du underviser eller giver besked	7,7%	37,4%	36,3%	18,7%	+	0,028
Bruger tiden fornuftigt, mens han/hun venter på at få hjælp	33,0%	44,0%	18,7%	4,4%	0	0,226
Præsenterer sig uopfordret for nye mennesker	27,9%	47,7%	16,3%	8,1%	0	0,457
Indgår kompromiser for at opnå enighed	16,3%	43,0%	29,1%	11,6%	+	0,035
Kan tage imod ros/komplimenter fra andre elever på en god måde	1,1%	19,1%	56,2%	23,6%	0	0,258
Kan skifte aktivitet uden at protestere	4,4%	20,9%	46,2%	28,6%	+	0,037
Kan klare at kontrollere sin vrede i konflikter med andre	15,3%	28,2%	32,9%	23,5%	0	0,284
Fuldfører arbejdsopgaver i klassen til tiden	20,9%	31,9%	29,7%	17,6%	0	0,340
Lytter til andre elever, når de snakker eller præsenterer det, de har lavet	6,6%	39,9%	38,5%	23,1%	0	0,278
Virker tryk i kontakt med personer af modsat køn	3,3%	18,9%	44,4%	33,3%	0	0,348
Inviterer andre til at deltage i aktiviteter	8,9%	31,1%	41,1%	18,9%	0	0,397
Kan kontrollere sin vrede i konflikt med voksne	8,2%	16,5%	38,8%	36,5%	+	0,034
Ignorerer forstyrrelser fra andre elever, når hun/han arbejder	33,0%	46,2%	16,5%	4,4%	+	0,034
Forsvarer kammerater, når de er blevet uretfærdigt kritiseret	14,8%	25,0%	39,8%	20,5%	0	0,243
Rydder op efter sig	14,3%	31,9%	28,6%	25,3%	+	0,024
Siger fra, når han/hun mener, at du har været uretfærdig	11,6%	32,6%	43,0%	12,8%	0	0,181
Kan rose eller give komplimenter til personer af modsat køn	19,8%	34,6%	33,3%	12,3%	0	0,400
Følger dine instruktioner	5,5%	26,4%	42,9%	25,3%	0	0,439
Reagerer passende på gruppepres fra kammerater	12,4%	39,3%	38,2%	10,1%	+	0,011

De 30 variable for elevsociale forhold giver helt umiddelbart et billede af en elevgruppe, som fungerer relativt dårligt. Alene det, at 57% af eleverne kun “af og til” eller “aldrig/sjældent” laver skolearbejde korrekt, giver et indtryk af de vanskeligheder, eleverne har – og som lærerne står med i undervisningen. Et andet eksempel er, at 56% af eleverne kun “af og til” eller “aldrig/sjældent” reagerer passende på drillerier fra kammerater, og 69% “af og til” eller “aldrig/sjældent” ignorerer forstyrrelser fra andre elever, når eleven arbejder.

Et interessant spørgsmål er naturligvis at se på hvilke af de 30 variable, som har en statistisk signifikant sammenhæng med klasselærerens holistiske vurdering af effekt ved skoleårets afslutning. Det viser sig, som det fremgår af de to højre kolonner i tabel 10, at der er 11 signifikante variable. Af disse forholder fem sig til, om man kan tilpasse sig skolens normer, om man er opmærksom over for lærerens anvisninger, om man kan ignorere forstyrrelser, og om man rydder op efter sig. Fire forholder sig til selvkontrol, at kunne håndtere gruppepres, drillerier og urimelige krav. To vedrører empati og retfærdighed, om man er kritisk over for uretfærdige regler, og om man kan give naturligt udtryk for skuffelse. Det drejer sig kort sagt om at kunne være en “god elev” i en classesammenhæng med gode personlige og sociale kompetencer.

For at opnå en samlet vurdering af de elevsociale forhold er der beregnet en sumscore, hvor værdierne for alle 30 variable er adderet². I denne forbindelse tildeles kategorierne fra “aldrig/sjældent” til “meget ofte” værdierne 1 til 4. En høj score indikerer en høj social funktion, mens en lav score indikerer en lav social funktion. Hvis man derefter beregner gennemsnit for de fire hyppigst forekommende problemtyper i undersøgelsesmaterialet, opnås for samtlige elever i disse kategorier et gennemsnit på 77,26 med et minimum på 50 og et maksimum på 110 og en standardafvigelse på 14,26. Ser man på problemtyperne hver for sig, opnås en fordeling som vist i tabel 11.

2 Dette, at man omsætter værdier i en ordinalskala til talværdier og derefter behandler dem som om, der var tale om normalfordelte værdier i en intervalskala, kan anses for at være en kontrolprocedure. I praksis har fremgangsmåden det resultat, at signifikansværdier bliver mindre konservative og derfor bør betragtes med en vis reservation.

Tabel 11. Samlet vurdering af elevsociale forhold (sumscore og standardfejl) for de hyppigst forekommende problemtyper i undersøgelsen

<i>Problemtype</i>	<i>Sumscore</i>	<i>Standardfejl</i>
ADHD	71,2	3,73
Socioemotionelle	66,7	2,34
Specifikke indlæringsvanskeligheder	84,6	2,04
Generelle indlæringsvanskeligheder	66,6	2,42

Eleverne med specifikke indlæringsvanskeligheder opnår den relativt set højeste sociale funktion med en sumscore på 85. Herpå følger elever med ADHD med 71 og lavest elever med socioemotionelle problemer og generelle indlæringsvanskeligheder med 67. Forskellene er statistisk signifikante ($p < 0,001$).

Der er foretaget en Principal Component Analyse (uden rotation) for at undersøge mønstre i fordelingen på de 30 variable³. Det viser sig herved, at der er en gennemgående faktor, som forklarer 33% af variationen i det samlede materiale, og det er en komponent, der kan kaldes “den gode og over for læreren opmærksomme elev”. Næststørste faktor med 14% af variationen er “den meget udadvendte og socialt orienterede elev”. Derpå følger “den stille elev” med 9% af variationen, hvorefter det ikke er muligt at fremdrage meningsfulde “typer”. Alt i alt forklarer de tre komponenter 42% af variationen i de variable, der omhandler elevsociale forhold.

Elevers motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse

Der er igen, i lighed med LP-modellen, anvendt nogle spørgsmål, hvor klasselæreren ved skoleårets start har skullet vurdere elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse. Spørgsmålene og svarene fremgår af tabel 12.

3 Også denne analysemetode bygger på den forudsætning, at der er tale om normalfordelte data i en intervallskala, hvorfor resultaterne bør betragtes med reservation.

Tabel 12. Klasselæreres vurdering af elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse ved skoleårets start og deres vurdering af indsatsens effekt ved skoleårets slutning

Motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse	Meget højt	Højt	Lav	Middel	Meget lav	Effekt	p-værdi
Elevers motivation for at få succes i skolen er:	17,9%	23,8%	39,3%	17,9%	1,2%	0	0,219
Elevers evneniveau sammenlignet med de andre i basisgruppen/klassen er:	1,2%	9,5%	42,9%	33,3%	13,1%	0	0,216
Elevers arbejdsindsats i skolen er:	11,9%	13,1%	48,8%	19,0%	7,1%	0	0,281
Elevers interesse for at lære noget i timerne er:	11,9%	23,8%	45,2%	16,7%	2,4%	+	0,085

Tabel 12 viser, at elevernes motivation for at få succes vurderes til at være middel eller høj for i alt 63% af eleverne, mens den er meget høj for 18% og lav eller meget lav for 19%.

Hvis man sammenholder klasselærernes vurdering af motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse med klasselærernes holistiske vurdering af indsatsens effekt ved skoleåret slutning, er der et af områderne, som viser en sammenhæng. Det er ved interesse for at lære noget i timerne, hvor der er en tendens til, at eleverne med størst effekt også har haft den største interesse.

Vurderinger af praksis om eleverne samt elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse samt faglige og sociale progression

Observatørerne har ved slutningen af skoleåret vurderet den praksis omkring de enkelte elever med særlige behov, som de gennem det forløbne år har observeret. Vurderingerne fremkommer i forbindelse med, at observatørerne har skullet tage stilling til en række udsagn på en skala med fire trin. Vurderingerne fremgår af tabel 13, som også rummer en oversigt over sammenhænge med de holistiske effektvurderinger af indsatsen, som klasselærerne har givet. Det skal bemærkes, at observatørerne har foretaget deres vurderinger inden og dermed uafhængigt af klasselærernes vurderinger af effekt.

Table 13. Observatorers vurdering af lærernes praksis om elever med særlige behov og klasselærernes vurdering af indsatsens effekt ved skoleårets slutning

Lærernes praksis om elever med særlige behov	Næsten aldrig	Nogle gange	Oft	Næsten altid	Effekt	p-værdi
Praksis om eleven er kendetegnet ved at være inkluderende	3,3%	11,0%	19,8%	65,9%	0	0,295
Praksis om eleven er kendetegnet af fleksibilitet	3,3%	16,5%	48,4%	31,9%	+	0,074
Der er en god brug af undervisningsmaterialer	6,6%	30,8%	42,9%	19,8%	+	0,027
Der er en høj grad af undervisningsdifferentiering	11,0%	29,7%	34,1%	25,3%	+	0,020
Der er et godt teamsamarbejde om eleven	5,6%	17,8%	53,3%	23,3%	+	0,032
Læreren leder arbejdet med eleven godt	4,4%	18,7%	28,6%	48,4%	0	0,210
Faglærerens indsats bærer præg af et godt kendskab til specialpædagogik	11,1%	17,5%	42,9%	28,6%	0	0,469
Støttende lærers indsats bærer præg af et godt kendskab til specialpædagogik	7,6%	15,2%	28,8%	48,5%	+	0,100
Der er en kvalificeret, løbende intern evaluering	2,2%	38,5%	48,4%	11,0%	+	0,036
Der er en god brug af elevplaner i undervisningen	13,2%	46,2%	36,3%	4,4%	+	0,021
Læreren stiller klare faglige krav til eleven	5,5%	18,7%	35,2%	40,7%	0	0,130
Eleven er med til at bestemme målene for, hvad eleven skal lære	9,9%	52,7%	29,7%	7,7%	0	0,117
Læreren giver klar feedback til eleven uden rituel ros	4,4%	14,3%	31,9%	49,5%	0	0,291
Eleven er med til at vurdere, om der er lært det, der har været planlagt	6,6%	53,8%	28,6%	11,0%	+	0,099

Table 13 viser, at fordelingen i skalaen er overordentlig forskellig hen over de forskellige udsagn, observatorerne har skullet forholde sig til. De mest positivt vurderede områder er tilstedeværelsen af en inkluderende praksis, lærerens klare feedback til eleven, god klasseledelse og støttende lærers kendskab til specialpædagogik. De lavest vurderede områder er brugen af elevplaner i undervisningen, elevmedbestemmelse i målsætningen og elevinddragelse i evalueringen.

Når man undersøger sammenhænge med klasselærerens holistiske effektvurdering af indsatsen, er der otte af de 14 udsagn, som har statistiske sammenhænge med effekten. Således er der sammenhæng mellem en fleksibel praksis, en god brug af undervisningsmaterialer, en høj grad af undervisningsdifferentiering, et godt teamsamarbejde, et godt kendskab til specialpædagogik hos støttende lærer, en kvalificeret, god brug af elevplaner, løbende intern evaluering samt elevinddragelse i evalueringen – og en positiv effekt af indsatsen.

Ud over en vurdering af lærernes praksis over for eleven har observatørerne foretaget en vurdering af elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse samt faglige og sociale progression. Også denne vurdering er foretaget på baggrund af et års observationer, og resultaterne fremgår af tabel 14.

Tabel 14. Observatørs vurdering af elevernes motivation, evneniveau, arbejdsindsats og interesse samt faglige og sociale progression ved skoleårets start og deres vurdering af indsatsens effekt ved skoleårets slutning

Motivation, evneniveau, arbejdsindsats, interesse samt faglige og sociale progression	Meget høj	Høj	Middel	Lav	Meget lav	Effekt	p-værdi
Elevens motivation for at få succes i skolen er:	0,0%	29,3%	39,1%	31,5%	0,0%	+	0,001
Elevens evneniveau sammenlignet med de andre i basisgruppen/klassen er:	0,0%	21,7%	47,8%	27,2%	3,3%	+	0,001
Elevens arbejdsindsats i skolen er:	0,0%	27,5%	35,2%	36,3%	1,1%	+	0,001
Elevens interesse for at lære noget i timerne er:	0,0%	31,9%	36,3%	29,7%	2,2%	+	0,001
Elevens faglige progression i skolen er:	0,0%	23,1%	40,7%	35,2%	1,1%	+	0,001
Elevens sociale progression i skolen er:	0,0%	19,8%	57,1%	23,1%	0,0%	+	0,014

Det viser sig, at vurderingen af evneniveau, arbejdsindsats og interesse i meget høj grad er centreret omkring middel, med ingen eller ganske få elever placeret i skalaens yderkategorier. Den faglige og sociale progression har en lille forskydning mod de lavere værdier. For alle seks variable er der en statistisk sammenhæng mellem positive værdier og en positiv effektvurdering af indsatsen.

Vurderinger af praksis om klassen

Observatørerne har endvidere ved forårets slutning foretaget en selvstændig vurdering af praksis om klassen. Vurderingerne sker på variable, der er afledt af samme teoretiske og empiriske grundlag som vurderingerne af praksis om eleverne. Vurderingerne er også foretaget på samme firetrinsskala.

Tabel 15. Observatorers vurdering af lærernes praksis om klassen og klasselærernes vurdering af indsatsens effekt ved skoleårets slutning

Lærernes praksis om klassen	Næsten aldrig	Nogle gange	Ofte	Næsten altid	Effekt	p-værdi
Praksis i klassen er kendetegnet ved at være inkluderende	4,2%	7,4%	8,4%	89,0%	0	0,196
Der synes at have været arbejdet forebyggende med klassen	4,2%	14,7%	42,1%	38,9%	+	0,045
Støtte har været præget af satsning på en kort og koncentreret praksis	12,8%	50,0%	24,5%	12,8%	+	0,023
Praksis i klassen er kendetegnet af fleksibilitet	4,2%	8,4%	63,2%	24,2%	0	0,375
Der er balance mellem kollektive, individuelle og gruppebaserede aktiviteter	4,2%	12,6%	43,2%	40,0%	0	0,397
Der er generelt høje krav og forventninger til elever	4,2%	32,6%	29,5%	33,7%	0	0,372
Der er en god brug af undervisningsmaterialer	4,2%	20,0%	49,5%	26,3%	0	0,311
Der er en høj grad af undervisningsdifferentiering	8,4%	32,6%	35,8%	23,2%	+	0,076
Der er systematisk brug af elever som læringsressource	30,5%	48,4%	3,2%	17,9%	0	0,134
Der er en aktiv og systematisk introduktion og opsummering af aktiviteter	7,4%	35,8%	29,5%	27,4%	0	0,202
Der er et godt teamsamarbejde	4,3%	12,8%	63,8%	19,1%	0	0,223
Læreren leder arbejdet med klassen godt	5,3%	20,0%	21,1%	53,7%	+	0,029
Faglærerens indsats bærer præg af et godt kendskab til specialpædagogik	6,1%	31,8%	40,9%	21,2%	0	0,137
Støttende lærers indsats bærer præg af et godt kendskab til specialpædagogik	3,8%	25,6%	34,6%	35,9%	0	0,349
Der er gode muligheder for supervision fra støttecenteret	20,4%	57,0%	11,8%	10,8%	0	0,197
Der er gode muligheder for supervision fra specialklasserække	62,4%	18,3%	18,4%	0,0%	+	0,037
Der er gode muligheder for supervision fra PPR	62,1%	37,9%	0,0%	0,0%	0	0,185
Der er gode muligheder for supervision fra eksternt videnscenter/specialscole	75,8%	24,2%	0,0%	0,0%	+	0,003
Der er en kvalificeret, løbende intern evaluering	8,4%	35,8%	50,5%	5,3%	+	0,045
Der er en god brug af elevplaner i undervisningen	10,5%	48,4%	35,8%	5,3%	+	0,004
Eleverne er med til at bestemme målene for, hvad de skal lære	4,4%	66,7%	23,3%	5,6%	0	0,483
Lærerne giver eleverne klar feedback uden rituel ros	4,2%	10,5%	28,4%	56,8%	0	0,491
Eleverne er med til at vurdere, om de har lært det, der har været planlagt	6,3%	34,7%	54,7%	4,2%	+	0,093
Der er en god udnyttelse af de fysiske rammer	4,2%	25,6%	70,5%	0,0%	0	0,382

Tabel 15 viser en række markante fund. Først og fremmest kan man se, at undervisningen i meget høj grad er kendetegnet ved at være inkluderende, det vurderes næsten altid at være tilfældet for 89% af de vurderede klasser. Der arbejdes også meget med forebyggelse og med en god balance mellem forskellige aktiviteter. Lærernes ledelse af arbejdet i klassen får også en generelt positiv vurdering, og der er en god udnyttelse af de fysiske rammer. Af udprægede negative vurderinger kan nævnes mulighederne for at få supervision, dels fra støttecenteret, men endnu vanskeligere er det at få supervision fra PPR eller eksterne samarbejdspartnere. Der er en relativt beskednen brug af elever som læringsressource, og brugen af elevplaner i undervisningen lader noget tilbage at ønske.

Hvad sammenhænge mellem klassefaktorer og effekten af indsatsen over for de individuelle elever angår, er der en række signifikante sammenhænge. En forebyggende indsats, satsning på en kort og koncentreret praksis, en høj grad af undervisningsdifferentiering, god klasseledelse, supervision fra støttecenteret og fra eksternt videnscenter/specialskole, en kvalificeret løbende intern evaluering og en god brug af elevplaner samt elevmedinddragelse i evalueringen hænger alle sammen med en god holistisk effektvurdering af indsatsen.

Vurderinger af praksis på skolen

Observatørerne har endelig ved forårets slutning foretaget en selvstændig vurdering af praksis på skolen. Vurderingerne sker også her på variable, der er afledt af samme teoretiske og empiriske grundlag som vurderingerne af praksis om eleverne og om klasserne. Vurderingerne er endvidere foretaget på samme firetrinsskala.

Tabel 16. Observatorers vurdering af skolens praksis og klasselærernes vurdering af indsatsens effekt ved skoleårets slutning

Skolens praksis	Næsten aldrig	Nogle gange	Ofte	Næsten altid	Effekt	p-værdi
Ledelsen på skolen er kendetegnet af at være inkluderende	0,0%	32,6%	13,7%	53,7%	0	0,169
Praksis på skolen er kendetegnet ved at være inkluderende	0,0%	0,0%	32,6%	67,4%	0	0,244
Skolen synes at have et klart værdigrundlag, som der er god konsensus om	0,0%	32,6%	22,1%	45,3%	+	0,066
Der er generelt høje krav og forventninger til lærere	0,0%	0,0%	86,3%	13,7%	0	0,297
Der er generelt høje krav og forventninger til elever	0,0%	32,6%	35,8%	31,6%	+	0,034
Der sættes på at arbejde forebyggende	0,0%	0,0%	68,4%	31,6%	+	0,005
Støtte er præget af satsning på kort og koncentreret praksis	0,0%	13,7%	54,7%	31,6%	+	0,015
Praksis på skolen er kendetegnet ved fleksibilitet	0,0%	0,0%	13,7%	86,3%	0	0,297
Der er en høj grad af delegation til det enkelte lærerteam	0,0%	13,7%	0,0%	86,3%	0	0,297
Der er et godt teamsamarbejde på skolen	0,0%	0,0%	86,3%	13,7%	0	0,297
Lærernes indsats bærer præg af et godt kendskab til specialpædagogik	32,6%	0,0%	35,8%	31,6%	+	0,034
Støtteindsatser styres mere af elevbehov end af håndhævelse af professionelle domæner	0,0%	0,0%	68,4%	31,6%	+	0,034
Der er gode muligheder for supervision fra støttecenteret	32,6%	0,0%	67,4%	0,0%	0	0,244
Der er gode muligheder for supervision fra specialklasserække	32,6%	22,1%	45,3%	0,0%	+	0,065
Der er gode muligheder for supervision fra PPR	47,7%	52,3%	0,0%	0,0%	0	0,321
Der er gode muligheder for supervision fra eksternt videnscenter/specialscole	43,6%	22,2%	31,6%	0,0%	+	0,036
Der er en kvalificeret, løbende intern evaluering	0,0%	32,6%	22,1%	45,3%	+	0,065
Skolen har en systematisk praksis om elevplaner	0,0%	0,0%	68,4%	31,6%	+	0,005
Skolen har en god praksis for forældresamarbejdet	0,0%	0,0%	54,7%	45,3%	+	0,027
Der er gode bygningsmæssige forhold	0,0%	0,0%	32,6%	67,4%	0	0,244

Tabel 16 efterlader det generelle billede, at ledelsen lægger grunden for en inkluderende praksis, og at denne også i meget høj grad føres ud i livet. Der er som regel et klart værdigrundlag, som der er enighed om, og der stilles høje krav til lærerne og til eleverne. Skolerne er kendetegnet ved fleksibilitet og delegation til de enkelte lærerteam. Støtteindsatser er ikke særligt præget af håndhævelse af professionelle domæner, men i høj grad af elevbehov. Den løbende, interne evaluering må anses for at være rimeligt høj, man har en god praksis for elevplaner og for forældresamarbejdet, ligesom der er gode bygningsmæssige forhold. På negativsiden tæller, at muligheden for supervision på skolerne er relativt lav, især fra PPR's side.

Der viser sig på ganske mange områder at være en signifikant sammenhæng mellem vurderingerne af skolen og klasselærernes holistiske effektivvurdering af indsatsen over for eleverne. Således har et klart værdigrundlag, som der er god konsensus om, sammenhæng med en positiv effekt. Høje krav til elever, satsning på forebyggende arbejde og en kort og koncentreret indsats har også positiv effekt. Endvidere er lærernes kendskab til specialpædagogik af betydning, og det synes vigtigt, at indsatsen er styret af elevbehov mere end af håndhævelse af professionelle domæner. Muligheder for supervision fra eksternt videnscenter eller speci-alskole har også sammenhæng med positiv effekt, og det samme gælder en kvalificeret, løbende intern evaluering, en systematisk praksis om elevplaner og en god praksis for forældresamarbejdet.

Resultater fra klasserumsobservationer

Klasserumsobservationer er som beskrevet tidligere foretaget med en tilpasset version af Student Membership Snapshot redskabet (Rivers m.fl., 1995). Der er foretaget i alt 185 observationer, hvoraf den ene halvdel er foretaget i efteråret 2007, den anden halvdel i foråret 2008. Observationerne fra efteråret 2007 tjente det formål, at observatørerne skulle lære dataindsamlingsmetoden at kende, samtidig med at de fik et godt kendskab til klasserne, eleverne med særlige behov og lærerne omkring eleverne, en viden, som kunne bruges i de senere kvalitative analyser. Observationerne fra foråret 2008 er anvendt til både kvantitative og kvalitative analyser.

Tabel 17. SMS-skemaet indeholdende observatørers registrering af alle de kvantitative observationsregistreringer

Observationstemaer		1. int.	2.int.	3.int.	4.int.	5.int.	6.int.	7.int.	8.int.	9.int.		
Tidspunkt for 5. minutters intervaller												
Hvad sker der generelt i klassen?	Hvordan er eleverne grupperet i klassen?	Hele klassen	0,76	0,61	0,52	0,49	0,44	0,47	0,39	0,33	0,24	
		Flere end 5	0,06	0,04	0,12	0,08	0,13	0,13	0,13	0,12	0,12	
		Mellem 3-5	0,10	0,16	0,34	0,26	0,29	0,27	0,25	0,25	0,23	
		Parvis	0,06	0,01	0,13	0,17	0,19	0,21	0,20	0,20	0,24	
		Individuel	0,13	0,26	0,34	0,38	0,38	5,00	0,37	0,41	0,47	
	Undervisning/ lærerens rolle	Støtte/vejlede	0,29	0,23	0,40	0,47	0,41	0,41	0,39	0,46	0,36	
		Instruere/demonstrere	0,28	0,13	0,11	0,13	0,13	0,03	0,07	0,09	0,10	
		Spørge/svare	0,21	0,21	0,17	0,11	0,12	0,14	0,16	0,09	0,06	
		Undervise/fortælle	0,25	0,22	0,19	0,15	0,15	0,20	0,13	0,08	0,08	
		Observere/give feedback	0,04	0,07	0,11	0,13	0,16	0,15	0,16	0,12	0,14	
		Engageret i andet	0,09	0,17	0,11	0,19	0,14	0,10	0,07	0,09	0,06	
	Sammenligningsleven i forhold til klassen	Aktiv som de andre	0,79	0,80	0,82	0,80	0,79	0,72	0,80	0,70	0,60	
		Passiv som de andre	0,10	0,09	0,10	0,09	0,08	0,09	0,07	0,09	0,05	
		Aktiv ej som andre	0,02	0,03	0,02	0,02	0,05	0,07	0,02	0,04	0,03	
		Passiv ej som andre	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	
		Uengageret/forstyrrende	0,01	0,02	0,00	0,02	0,07	0,07	0,02	0,03	0,01	
	Hvad gør fokuseleven?	Fokuseleven i forhold til klassen	Aktiv som de andre	0,72	0,67	0,72	0,69	0,71	0,67	0,71	0,64	0,58
			Passiv som de andre	0,09	0,10	0,10	0,11	0,11	0,14	0,05	0,07	0,06
Aktiv ej som andre			0,03	0,03	0,02	0,05	0,02	0,03	0,02	0,04	0,01	
Passiv ej som andre			0,04	0,07	0,09	0,03	0,06	0,09	0,04	0,01	0,01	
Uengageret/forstyrrende			0,02	0,04	0,01	0,07	0,06	0,05	0,04	0,04	0,03	
Læring/aktiviteter i forhold til klassen		Engageret/forstyrrende	0,03	0,04	0,03	0,02	0,01	0,02	0,04	0,02	0,00	
		Ens	0,79	0,72	0,72	0,66	0,66	0,66	0,67	0,63	0,53	
		Differentieret/materialer	0,16	0,23	0,22	0,26	0,26	0,35	0,23	0,21	0,15	
		Differentieret/arbejdsformer	0,02	0,02	0,03	0,06	0,05	0,03	0,05	0,05	0,03	
Gruppering af fokuseleven		Differentieret mål og resultat	0,03	0,02	0,02	0,02	0,03	0,03	0,04	0,04	0,03	
		Noget helt andet	0,04	0,03	0,02	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	0,01	
		Hele klassen	0,74	0,67	0,60	0,47	0,41	0,43	0,37	0,30	0,22	
		Flere end 5	0,02	0,02	0,03	0,00	0,02	0,03	0,05	0,01	0,04	
		Mellem 3-5	0,06	0,09	0,11	0,16	0,17	0,17	0,14	0,16	0,12	
		Parvis	0,02	0,04	0,02	0,03	0,06	0,07	0,05	0,07	0,05	
		Individuel	0,13	0,18	0,22	0,33	0,29	0,33	0,29	0,27	0,28	
		Hvem gør fokuseleven noget sammen med?	Hvordan arbejder fokuseleven primært?	Samarbejdende i grupper	0,00	0,02	0,04	0,07	0,12	0,12	0,10	0,11
Selvstændig				0,88	0,83	0,82	0,86	0,74	0,71	0,70	0,60	0,48
Kammeratstøtte	0,06			0,08	0,06	0,04	0,06	0,09	0,09	0,10	0,09	
Lærerstøtte	0,05			0,07	0,10	0,08	0,08	0,13	0,06	0,04	0,05	
Lærer-/pædagogintervention	Støttelærer/pædagog		0,00	0,00	0,00	0,02	0,02	0,02	0,00	0,00	0,00	
	Lærerstøtte/naturlig		0,18	0,18	0,20	0,18	0,21	0,29	0,20	0,16	0,13	
	Støttepersonale/naturlig		0,00	0,00	0,02	0,04	0,05	0,05	0,02	0,03	0,03	
	Lærerstøtte/"overflødig"		0,00	0,05	0,01	0,02	0,02	0,01	0,00	0,01	0,00	
	Støttepersonale/"overflødig"		0,01	0,01	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	Ingen støtte		0,80	0,74	0,76	0,79	0,68	0,66	0,73	0,64	0,64	
Kammerat-intervention	Støtte/naturlig		0,03	0,08	0,07	0,11	0,16	0,16	0,20	0,15	0,16	
	Støtte/"overflødig"		0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,02	0,01	0,01	0,01	
Hvad sker der ellers?	Arbejdssituationen i lokalet	Ingen støtte	0,93	0,87	0,88	0,87	0,81	0,82	0,76	0,74	0,66	
		Aktivitet/diskussion	0,19	0,20	0,20	0,25	0,19	0,20	0,17	0,13	0,12	
		Aktivitet/stille	0,16	0,19	0,20	0,23	0,24	0,26	0,25	0,27	0,25	
		Blandede aktiviteter	0,11	0,10	0,14	0,15	0,14	0,16	0,14	0,16	0,13	
		Siddende/diskussion	0,23	0,24	0,19	0,22	0,22	0,20	0,18	0,11	0,08	
Siddende/stille	0,34	0,28	0,31	0,21	0,21	0,21	0,28	0,26	0,21			

Det fremgår af tabel 17 hvilke iagttagelser, der er blevet registreret i alle 185 observationer. Hvert felt indeholder et decimaltal, som udtrykker, hvor hyppigt der er blevet foretaget en registrering i netop det felt. Fx i første interval (markeret med rødt) er der i 76% af de 185 udfyldte skemaer blevet foretaget en registrering i dette felt. Det er en indikation af, at der i 76% af observationerne generelt sker det i klassen, at eleverne arbejder i en enhed – de er ikke delt i mindre grupper. Så feltet med rødt forholder sig til spørgsmålene: Hvad der generelt sker i klassen? Hvordan eleverne er grupperet i klassen – hhv. som en enhed/hele klassen, i grupper på flere end fem elever, i grupper på mellem 3-5 elever, parvist eller individuelt? Hvis observatørerne havde oplevet denne situation i alle 185 observationer, så ville der i det røde felt have stået talværdien 1,00 svarende til 100% af observationerne. Man kan altså ved at kigge på tallene umiddelbart se, hvordan lektionerne aktivitetsmæssigt er forløbet i forhold til de kategorier, der er opstillet i skemaet og forklaret i ordforklaring til SMS-skemaet.

Analyse af det kvantitative indhold fra SMS-skemaerne rummer en række interessante hovedresultater, der fremgår af følgende oversigter.

Tabel 18. *Oversigt over aktiviteter i klasserne hvad overordnet struktur angår*

Der går i gennemsnit 5,9 min. før undervisningen starter

Der er to lærere på klassen i 12,5% af tiden

Klassebaserede aktiviteter dominerer 24-76% af tiden

Individuelt arbejde fylder 13-41% af tiden

Gruppearbejde fylder 10-29% af tiden

Parvist arbejde fylder 6-24% af tiden

Af tabel 18 fremgår det, at der går ca. 6 min., fra “klokken” har ringet ind til time, og til at læreren påbegynder lektionen. Der er to lærere på klassen i 12,5% af tiden, det kan være en lærer fra teamet, en støtteperson eller en ekspert fra støtte/resourcecentret. Klassebaserede aktiviteter, hvor eleverne ikke er delt i mindre grupper dominerer undervisningssituationen med 24-76% af tiden, hovedsageligt i starten af lektionen. Der kan dog i disse situationer godt være tale om, at eleverne sidder med hver deres arbejde, individuelt arbejde, som fylder 13-41%, som mest forekommer i slutningen af lektionen. Når eleverne arbejder i grupper, fylder det

10-29% og dette sker oftest i midten af lektionen, mens parvist arbejde fylder mindst med 6-24% og foregår mest i slutningen af lektionen.

Tabel 19. Oversigt over aktiviteter i klasserne hvad arbejdsformer angår

Siddende/stille fylder 21-35% af tiden
Siddende/diskussioner fylder 8-24% af tiden
Aktivitet/diskussion fylder 12-25% af tiden
Blandede aktiviteter fylder 10-17% af tiden

Af tabel 19 fremgår, at de stillesiddende aktiviteter fylder mest med 21-35%, med et maksimum i starten af lektionen. Diskussioner, mens man sidder, fylder 8-24%, med et maksimum i starten og efter midten af lektionen. Fysiske aktiviteter og diskussioner, hvor eleverne bevæger sig rundt i lokalet, samtidig med at der er konversation eller diskussion, fylder 12-25% med maksimum i slutningen. Blandede aktiviteter, hvor nogle elever sidder, andre bevæger sig, og nogle diskuterer, mens andre er stille, fylder 10-17% med størst hyppighed i midten af lektionen.

Tabel 20. Oversigt over aktiviteter i klasserne for elever med særlige behov i forhold til andre elever

Aktivitetsniveauet ligger på 60-82%
Er forstyrrende 0-7% af tiden
Har samme læringsaktiviteter som de øvrige elever 52-78% af tiden
Arbejder med differentierede materialer 16-26% af tiden
Arbejder med differentierede arbejdsformer 2-6% af tiden
Arbejder med differentierede mål og resultater 2-5% af tiden
Er engagerede i selvstændigt arbejde 48-88% af tiden
Modtager kammeratstøtte 4-10% af tiden
Modtager lærerstøtte 4-13% af tiden
Modtager støtte af ekstra lærer/pædagog 0-2% af tiden

Tabel 20 viser, at aktivitetsniveauet for elever med særlige behov ligger på 60-82% af de øvrige elevers niveau med maksimum i starten af lektionen. Undersøgelsens elever med særlige behov er forstyrrende 0-7% af tiden med jævn fordeling over lektionen. De har de samme læringsaktiviteter som de øvrige elever 52-78% af tiden med maksimum i starten af lektionen. De arbejder med differentierede materialer 16-26% af tiden med jævn fordeling over lektionen og arbejder med differentierede arbejdsformer 2-6% af tiden med maksimum midt i lektionen. Elever med særlige behov arbejder med differentierede mål og resultater 2-5% af tiden jævnt fordelt over lektionen. Er engagerede i selvstændigt arbejde 48%-88% af tiden med maksimum i starten af lektionen. Modtager kammeratstøtte 4-10% af tiden med maksimum i slutningen af lektionen. Modtager lærerstøtte 4-13% af tiden med maksimum i slutningen af lektionen. Modtager støtte af ekstra lærer/pædagog i 0-2% af tiden med maksimum i midten af lektionen og det skal påpeges her, at der er to lærere på i 12,5% af tiden.

Resultater af elevspørgeskemaer

Tabel 21. Sammenhængen mellem elevudsagn til fremtidige forbedringer af deres læringsmiljø og klasselærers holistiske effektvurdering

<i>Elevudsagn</i>	<i>Effekt</i>	<i>p-værdi</i>
Min lærer kan hjælpe mig ved at fortælle mig, hvad jeg skal blive bedre til	0	0,439
Min lærer kan hjælpe mig ved at vise mig hvordan	0	0,406
Min lærer kan hjælpe mig ved at fortælle mig, at jeg er blevet bedre	0	0,118
Min lærer kan hjælpe mig ved at lytte mere til mig	0	0,429
Min lærer kan hjælpe mig ved at få ro i klassen	0	0,117
Min lærer kan hjælpe mig ved at få kammeraterne til at arbejde mere	0	0,209
Min lærer skal gøre, som hun/han plejer	0	0,138
Mine forældre kan hjælpe mig ved at læse flere lektier med mig	+	0,007
Mine forældre kan hjælpe mig ved at have mere tid sammen med mig	+	0,090
Mine forældre kan hjælpe mig ved at fortælle mig, hvad jeg skal blive bedre til	+	0,061
Mine forældre kan hjælpe mig ved at vise mig hvordan	0	0,141
Mine forældre kan hjælpe mig ved at fortælle mig, når jeg er blevet bedre	+	0,024
Mine forældre kan hjælpe mig ved at lytte mere til mig	+	0,035
Mine forældre kan hjælpe mig ved at give mig færre pligter	+	0,013
Mine forældre kan hjælpe mig ved at sørge for, at jeg ser mindre tv	0	0,128
Mine forældre kan hjælpe mig ved at sørge for, at jeg bruger mindre tid ved computeren	+	0,038
Mine forældre kan hjælpe mig ved at gøre, som de plejer	0	0,441
Mine kammerater kan hjælpe mig ved at være mere stille	+	0,026
Mine kammerater kan hjælpe mig ved at være bedre kammerater	0	0,212
Mine kammerater kan hjælpe mig ved at fortælle mig, når jeg gør noget godt	0	0,291
Jeg kan selv være mere stille i klassen	0	0,146
Jeg kan selv lytte mere efter, hvad læreren siger	+	0,006
Jeg kan selv være en bedre kammerat over for de andre	0	0,432
Jeg kan læse flere lektier	0	0,141
Jeg kan deltage mere i timerne	+	0,040

Det viser sig (tabel 21), at når man ser på sammenhængen mellem elevernes ønsker og en relativt lav vurdering af holistisk effekt fra klasselærerens side, så er der 10 ud af 25 variable, hvor der forekommer en sammenhæng på mindst 10% niveauet, og heraf er de 9 signifikante på 5% niveauet eller bedre.

Det er først og fremmest ønsker om forældrenes bistand og omsorg, herunder i forbindelse med lektier og hjemmeaktiviteter, men også et ønske til kammeraterne om at være mere stille og endelig et ønske for eleven selv om at lytte mere til læreren og om en højere deltagelse i timerne. Disse ønsker fra eleven repræsenterer altså tre dimensioner:

- En forældredimension
- En kammeratdimension
- En personlig dimension

Generelt peger undersøgelsen altså på, at elever (hvor læreren vurderer en forholdsvis lav effekt af indsatsen) mener, at der kan ske forbedringer inden for ovenstående tre dimensioner i forhold til at forbedre læringsituationen for dem i fremtiden.

Resultater fra fokusgruppeinterview i juni 2008 med observatører og stipendiater

Undervisningens ydre struktur

Det mest almindelige er, at læreren kommer ind i klassen, ca. 5 min. efter at lektionen er startet. Det sker dog i ca. en femtedel af alle lektioner, at læreren er til stede i klassen, når eleverne kommer ind, hvad der giver en større ro og mere effektiv undervisningsstart. Der er eksempler på, at der går 20-30 min. før læreren ankommer til en lektion.

Der startes i de fleste tilfælde med omkring 10 minutters klasseundervisning, hvorefter der arbejdes gruppevis, parvis og individuelt. Individuelt arbejde er den form, der fylder mest, men en del elever magter ikke at holde koncentrationen, ligesom en del ikke har hørt efter i den fælles gennemgang og derfor ikke kan arbejde selvstændigt. De sidder så og venter, foretager sig noget helt andet eller forstyrrer de

Øvrige elever i den gruppe, de sidder i. I forbindelse med klasseundervisningen er det meget almindeligt, at elever fremlægger og fortæller, og disse passager er ofte meget lange, hvorved de øvrige elever mister koncentrationen. Parvist arbejde anvendes en del, men er ikke altid effektivt, da parsammensætningen ikke er let.

Borde står oftest i grupper med 3-5 elever i hver gruppe, og denne opstilling varieres kun sjældent i forhold til undervisnings- og arbejdsformer.

Lærernes organisering af undervisningen med henblik på inklusion

De mest inkluderende lærere leder arbejdet i klassen med naturlig autoritet. De bruger begrebet "inklusion" i forhold til deres didaktiske overvejelser og har en klar ide om deres elevers faglige, sociale og personlige kompetencer og arbejder bevidst med Classroom Management samt anerkendende pædagogik i en personlig stil og velbegrundet samt reflekteret form. De har etableret faste rutiner, fx navneopråb og morgensang, hvor de får samling på eleverne og får dem til at føle sig som en gruppe. Under disse daglige rutiner tager de temperaturen på de enkelte elevers og klassens dagsform. Når de påbegynder den egentlige undervisning, så formår disse lærere på en markant måde at skifte mellem aktiviteterne i det kollektiv, som klassen er – således at der hele tiden foregår en reel undervisningsdifferentiering. De formår herunder at selvstændiggøre eleverne, så de altid ved, hvad de skal, og ved, hvad de derefter skal, når de er færdige med en given aktivitet. De inkluderende lærere sørger for, at der er en tilstrækkelig bredde og variation i undervisningsmidlerne, som de anvender systematisk. De bruger endvidere fælles mål og elevplaner aktivt i deres målsætning og evaluering. De inkluderende lærere begynder og afslutter aktiviteter i et fællesskab, så alle føler, at de trods individuelle mellemforløb er led i en større helhed, hvilket styrker det sociale fællesskab i klassen. Da det i disse tilfælde er læreren, der også afslutter lektionens eller modulets aktiviteter, så formår disse inkluderende lærere, dog særligt i de yngste klasser, dvs. her 3.-4. klasse, også at tage ansvar for elevernes grupperinger og aktiviteter i frikvartererne. Dette har stor betydning for de elever, der befinder sig i periferien af kammeratskabsgrupperne i klassen, hvad enten det skyldes, at de har særlige behov, generelt udviser en særlig uhensigtsmæssig adfærd, eller er elever, som af den ene eller anden grund ikke besidder deres normale "dagsform". De inkluderende lærere kan ansvarliggøre eleverne over for hinanden, så det danner meningssammenhænge for alle elever, hvilket i høj grad påvirker det sociale fæl-

lesskab. De inkluderende lærere kan arbejde med konflikthåndtering og bibringe deres elever konflikthåndteringskompetencer.

De lidet inkluderende lærere, der skønnes at udgøre ca. 25%, virker uengagerede i elevernes forskellighed og kommer på den måde til at understøtte en ekskluderende adfærd i klassen. Disse lærere formår ikke at være inkluderende over for elever med særlige behov, bl.a. fordi de engang imellem forsvinder ud af klassen, hvilket deres elever også indimellem gør. I sådanne lektioner er der op til 50% af eleverne, som ikke laver noget, keder sig eller sidder og hyggesnakker. Når elevernes opmærksomhed samles om at etablere en fælles læringssituation, forekommer det desværre også, at lærernes oplæg er diffuse, med manglende fokusering, manglende mening og manglende opsamling, hvilket medfører en situation, hvor der reelt ikke etableres en læringssituation. Som følge heraf ses det, at der skabes en situation i klassen, som er præget af uro, ikkeengagement og "civil ulydighed" blandt eleverne og særligt blandt de elever, der har socioemotionelle vanskeligheder, hvorved der sker en yderligere ekskludering af de socialt svageste i klassen. I lektioner præget af disse forhold virker det oftest som om, at lærerne bare skal have tiden til at gå. I sådanne tilfælde ser man den "fleksible" skoles mest negative side præget af mangel på engagement og ligegyldighed både i forhold til eleverne og til læreren. Endelig kan nævnes, at der er eksempler på, at elever med deres kropssprog signalerer den yderste ligegyldighed, uden at lærerne gør indsigelser mod en sådan adfærd.

Der findes også mellemformer, hvor lærere i forsøg på at være inkluderende skifter aktiviteter hele tiden og dermed kommer til at afbryde sig selv og derved aldrig får samlet op på og rundet af i forhold til de forskellige aktiviteter og i forhold til den enkelte elevs udbytte af de afbrudte læringsseancer. Disse lektioner eller moduler er meget uheldige for de elever, der i forvejen har vanskeligt ved at koncentrere sig, og som har vanskeligt ved at rette deres opmærksomhed mod en læringssituation.

Den fleksible skole

Den fleksible skole er præget af, at tidligere tiders klasseundervisningsorienterede rammesætning er fjernet. Der er variation i undervisningsmodulers længde. Lærerne arbejder i selvstyreteam og tilrettelægger dags- og ugeplanerne for forløb over nogle uger. Skoleklokken er afskaffet. Fællesarealer anvendes til hold-

dannelse, gruppearbejde og individuelt arbejde. Skolens pædagogiske servicecenter (bibliotek og multimediecenter) anvendes som led i undervisningen.

En af intentionerne med den fleksible skole er, at den skal forberede elever til det fleksible, individualiserede senmoderne videnssamfund og mere konkret, at den fleksible skole lettere skal kunne inkludere individualiserede elever og herunder også elever med særlige behov. Disse intentioner kan man glimtvis observere de steder, hvor læreren har påtaget sig lederskabet i forhold til de forskellige aktiviteter og har gjort sig reflekterede overvejelser over mål, metoder, materialer og rammer i forhold til disse læringsaktiviteter – dvs. at der reelt forekommer en meget stram lærerstyring af de fleksible aktiviteter, selvom den synes at være meget skjult.

Ved en umiddelbar betragtning kan den fleksible skole ligne et stort fritidshjem, hvor forskellige grupperinger gør noget forskelligt i forskellige tidsperioder. Der er ikke tvivl om, at en del af eleverne trives og lærer i et sådant miljø, men det kræver, at man er god til at arbejde selvstændigt, er god til at skabe mening, og at man er i stand til at tåle mange lyd- og synsindtryk uden at blive distraheret. Man skal endvidere have gode sociale kompetencer for at kunne indgå i de varierede grupperinger, og man skal vide, hvordan man gør, hvis man gerne vil være for sig selv i en periode. Elever med særlige behov, hvad enten der er tale om manglende kognitive færdigheder, sociale problemer eller koncentrationsvanskeligheder kan let komme i klemme, hvis lærerne ikke er særdeles opmærksomme på disse elevers behov, og som allerede nævnt giver den fleksible skole let adgang til, at elever melder sig ud.

To lærere i klassen

Et system med to lærere i klassen er en meget populær form for ekstra ressourcindsats, og den foregår i de undersøgte klasser typisk på to forskellige måder. I den ene kommer en specialundervisningslærer ind og deltager i klassens undervisning enten i hele undervisningstiden eller i dele af undervisningstiden. I den anden kommer en af teamets lærere ind og støtter. Det kan være matematiklæreren, der støtter i dansktimer eller andre kombinationer. Det kan også forekomme, at andre lærere eller andet pædagogisk personale fra skolen agerer i klassen som den anden lærer.

To lærere i klassen kan være en udmærket og effektiv ordning, men det forudsætter, at der er meget nøje aftaler om ansvars- og rollefordelingen mellem de to lærere, og det sker hyppigst, hvor der er tale om, at en specialundervisningslærer kommer ind og støtter med nogle helt specifikke opgaver. Brugen af en teamlærer lægger i mindre grad op til, at der er tale om en ansvars- og rollefordeling, da teamlæreren kender klassen og klassens børn godt og derfor forventes umiddelbart at kunne sætte ind, hvor der er behov, ligesom de almindelige drøftelser i lærerteamet forventes at kunne rumme tilstrækkelige informationer om, hvordan eleverne fungerer. En ulempe er, at teamlæreren ikke nødvendigvis har specialpædagogiske kompetencer, hvad enten det gælder indlæringsproblemer eller AKT-problemer.

Et eksempel på god praksis er, når klassen efter en indledende introduktion deles op i to hold, et stort og et lille, hvor det lille rummer 4 elever med særlige behov, som så får glæde af den tættere og mere specialiserede kontakt med en lærer fra skolens ressource-team. Et andet godt eksempel er situationer, hvor en AKT-lærer tager hånd om en elev, som har meget vanskeligt ved at koncentrere sig om det, de andre elever er i gang med. AKT-læreren formår at få rettet den uopmærksomme elevs opmærksomhed ind i forhold til det, der arbejdes med i klassen, og derved får eleven med særlige behov en oplevelse af at være i fællesskabet og mulighed for at deltage i de læringsaktiviteter, der foregår.

Et eksempel fra en dansktime er, når den lille elevgruppe efter holdopdeling kommer til at sidde med matematiklæreren, der ikke rigtigt ved, hvad hun skal stille op ud over at være der. Hun går lidt rundt på må og få, gætter sig til, hvad hun skal gøre, og ender med at rydde op og til sidst gå på lærerværelset for at kopiere. Det skønnes totalt set, at ca. halvdelen af tolærernes tid går til spilde ved, at de ikke foretager sig noget, som har med elevernes læring at gøre, men fungerer som "radiatorlærere" eller slet ikke er til stede.

Der er andre eksempler på dårlig praksis i forbindelse med manglende koordination og interesse. En støttelærer, til seks elever, sidder og lytter til lærerens gennemgang, hvorefter hun sidder inaktivt og kigger, mens eleverne skal arbejde skriftligt. En af eleverne med særlige behov begynder at genere en af de andre elever med særlige behov, men støttelæreren griber ikke ind, hvorfor klassens lærer

må gribe ind. Derefter bliver hun lidt aktiv og vender sig om og begynder at hjælpe de nærmeste.

Der kan også nævnes et tilfælde, hvor en dansklærer som andetsproglærer kommer ind i 30 min. og i det tidsrum formår at blive uvenner med klassen og ender med at forlade den.

Endelig kan der nævnes flere tilfælde, hvor en støtteperson til en enkelt elev hindrer læring, fordi personen hele tiden står ved eller bagved eleven, og som derved med sine gode intentioner kommer til at skærme eleven med de særlige behov fra de øvrige elever i klassen. Eleven med de særlige behov føler sig tydeligvis isoleret og ekskluderet fra fællesskabet og fra den fælles læringssituation, og dette observeres i form af mangel på deltagelse og engagement i opgaverne og i de øvrige elevers bidrag til læringssituationen. Denne iagttagelse understøttes også af observationer, som beskriver, at eleven med de særlige behov blomstrer op og begynder at deltage med relevante spørgsmål og svar, så snart hans/hendes såkaldte støtte-lærer forlader klassen.

Evalueringskultur

Der er set mange eksempler på en god evalueringskultur, og de synes at hænge sammen med, at det er et satsningsområde, der er højt prioriteret af ledelsen på skolen, og at lærerteamet samlet går ind i arbejdet med positiv og konstruktiv ånd. Trinmål anvendes systematisk, og der bruges en mangfoldighed af evalueringsredskaber. Elevplanen er et aktivt redskab, der anvendes i teamdrøftelserne og prioriteres højt i skole-hjemsamarbejdet og ved elevsamtalerne. Man opdager, at der er mange elever, der virkelig vil noget, og som så også når det, hvilket giver læreren både arbejdsglæde og motivation til at fortsætte det strukturerede og målrettede arbejde med eleverne og til tider også forældrene.

Der er imidlertid også eksempler på en dårlig evalueringskultur, der hænger sammen med manglende prioritering og manglende interesse, måske ligefrem modstand mod elevplaner. Ved en del børn, herunder elever med særlige behov, kan man være i tvivl, om der er en målsætning. I en del tilfælde arbejder lærerne med elevplaner, men eleverne inddrages ikke. I andre tilfælde er elevplanerne noget, der skal laves en gang om året, og så kigger man ikke mere på dem. De evalue-

ringsværktøjer og begreber, der findes på Undervisningsministeriets evalueringsportal, er der en del lærere, som ikke kender eller endsigse interesserer sig for.

Personlige elevmapper som fx Portfolio synes at være et populært redskab, men er af og til helt løsrevet fra det daglige arbejde og indgår ikke i lærerteamets løbende, interne evaluering

Skole/hjemsamarbejdet

I forhold til skole/hjemsamarbejdet opleves det, at når der iværksættes korte koncentrerede kurser, fx et læsekursus, så er det vigtigt, at forældrene bakker op om indsatsen, så de kan støtte op om deres barns arbejde. Forældrene opleves som meget interesserede i også at yde en ekstra indsats, så deres barn kan få de mest optimale betingelser for at få en positiv effekt af en særlige indsats. For at understøtte dette skole/hjemsamarbejde opleves det at tydelige elevplaner og evaluering af indsatsen har en stor betydning for, hvor godt samarbejdet med forældrene falder ud. Dette gælder ikke kun i forhold til korte koncentrerede indsatser, men opleves også i forhold til andre indsatstyper i forhold til elever med særlige behov.

Skole/hjemsamarbejdet har også fået en mere besværlig side. Fra at skole/hjemsamarbejdet for 25 år siden næsten udelukkende var lærerinitieret og lærerstyret, er der i dag sket et skift, der kan føles helt ind i skolens hverdag. Mange elever er blevet deres forældres "projektbarn", og forældrene stiller derfor meget store krav til skolens og lærernes service over for netop deres barn. Det ses, at der er forældre, i særdeleshed veluddannede forældre, der lægger et meget stort ansvar over på skolen, mens de ikke selv altid tager det nødvendige ansvar. Et lille eksempel er, at det ikke er usædvanligt, at forældre om morgenen, når de alligevel har kørt deres barn i skole, går ind i klassen for at tale om deres barn eller til deres barn uden hensyn til, at de forstyrrer den planlagte undervisning samtidig med, at de stiller store krav til læreren om at deres barns undervisning ikke forstyrres af fx andre elever i klassen.

Det opleves også, at klassefællesskabet prioriteres meget lidt af forældrene, der ofte siger: "Er det nu godt for mit barn?", og det kan, gennem en manglende tolerance over for elever med særlige behov, være med til at reducere mulighederne for, hvor inkluderende undervisningsmiljøet er. Skolerne oplever, at forældre truer med at tage deres børn ud, hvis skolen fortsat skal inkludere specifikke elever med

særlige behov. Men skolerne oplever også situationer hvor næsten alle forældre i en klasse bakker op om at skabe et inkluderende klassemiljø. Erfaringerne viser, at det kræver 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 inkluderende kultur på skolen. Forældre har behov for at vide, at man som lærer og skole gør, hvad man kan, og går i dialog med kompetente sparringspartnere – for alle elevers bedste, uanset om de har særlige behov eller ej. Ligeledes har det en betydning, at lærerne skolen på bedst mulig måde sikrer sig og får viden om, at forældre gør, hvad de kan gøre for elevens mulighedsbetingelser for læring og trivsel i skolen.

Konklusion

Hvad undersøgelsen peger på i forhold til en positiv effekt

Både de kvalitative og kvantitative resultater af denne effektundersøgelse peger på, at iværksættelse af særlige indsatser som supplement til den almindelige undervisning over for elever med særlige behov langt overvejende har en positiv effekt på elevniveau. Undersøgelsen fortæller dog ikke noget om, hvordan det ville være gået, hvis eleven aldrig havde fået specialundervisning, eller noget om, hvor meget eleven har accelereret i forhold til de andre elever i klassen.

Undersøgelsens resultater bygger primært på klasselærerens holistiske effektvurdering af indsatserne. Disse resultater viser, at en stor del af indsatserne har haft en positiv effekt i forhold til elevens personlige, faglige og sociale udvikling. Da det er klasselæreren, der har det store overblik i forhold til skolens faglige krav, elevens sociale og personlige trivsel, har det været naturligt, at det var klasselæreren, der har kunnet og derfor er blevet bedt om at vurdere den samlede effekt. Inden for rammerne af det teoretiske kompleksitetsperspektiv kan man også argumentere for, at det er lærerens holistiske effektvurdering, man bør læne sig op ad. Det skyldes de mange faktorer, der har indflydelse på dagens indsatser, hvor mange aktører er i spil, og hvor flere forskellige former for indsatser iværksættes over for den samme elev. Dermed kan man sige, at indsatsernes dynamiske og sociale kompleksitet fordrer, at man anvender en helhedsorienteret effektvurdering foretaget af den person, der har det største overblik i forhold til indsatsens mange facetter, nemlig klasselæreren.

Klasselærernes effektvurderinger viser, at 84 procent af indsatserne vurderes at have en meget positiv eller en positiv effekt på elevniveau, mens 13 procent vurderes til at have en neutral effekt, og kun to procent falder i kategorien negativ effekt. Indsatserne er altså helt overvejende givet godt ud. Achenbach resultaterne, som forholder sig til elevens faglige progression, peger i samme positive retning og dermed på, at den faglige progression spiller en væsentlig rolle for lærernes holistiske effektvurderinger, men også at andre faktorer spiller en betydelig rolle. Dette er helt forventeligt, da folkeskolens overordnede rolle er "... at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling" (Folkeskoleloven, kap. 1). Elevernes holistiske effektvurderinger viser også en meget betydelig overvægt af positiv effekt og dermed overensstemmelse med klasselærerne holistiske vurderinger.

Det vil selvfølgelig også altid være sådan, at elever af den ene eller anden grund ikke opnår den ønskede effekt af en indsats eller ligefrem opnår en negativ effekt enten som en direkte følge af indsatsen eller som følge af noget helt andet. Indeværende undersøgelse peger på supplerende perspektiver med forskellige strategier, der kan være med til at minimere denne gruppe af elever, således at flere elever i fremtiden vil kunne opnå en positiv effekt af de særlige indsatser, der iværksættes for at imødekomme deres særlige behov.

Undersøgelsen har vist, at der ikke længere findes distinkte problemløsningsprototyper såsom fx 2 ekstratimer i læseklubben i 3. klasse – men at man i dag, i en specialpædagogisk brydningstid, i langt overvejende grad benytter sig af en fleksibel, mangfoldig og individualiseret praksis. Undersøgelsen viser, at der er sammenhæng mellem positiv effekt og en fleksibel praksis, en god brug af undervisningsmaterialer, en høj grad af undervisningsdifferentiering, et godt teamsamarbejde, et godt kendskab til specialpædagogik, en kvalificeret, løbende intern evaluering samt elevinddragelse i evalueringen. Når man baserer sin praksis i forhold til særlige indsatser på ovenstående faktorer, så tager man også hånd om problematikernes indbyggede kompleksitet. Det gør, at man satser på at iværksætte fleksible indsatser, som løbende evalueres, så man på den måde tager højde for, at man ikke på forhånd kender løsningen eller metoden – for den eneste ene løsning eller metode findes ikke – elevernes særlige behov skal tilgodeses ved løbende at vurdere den enkelte elev og ved at sætte handlinger i værk på baggrund af sådanne

vurderinger samt ved løbende at evaluere de tiltag, der sættes i værk. Dette åbner helt naturligt op for, at man også får blik for at iværksætte forebyggende indsatser.

Noget kunne tyde på, at det er udviklingen med at anvende meget fleksible og individuelle strategier over for den enkelte elev og dennes særlige behov, som har gjort en forskel i forhold til at kunne registrere en positiv effekt af de særlige indsatser. Denne antagelse begrundes med, at tidligere undersøgelser på feltet ikke har kunnet påvise en tydelig positiv effekt af de særlige indsatser. I den sammenhæng er det vigtigt at forstå, at disse undersøgelser har undersøgt effekten af deres tids særlige indsatser, som hovedsageligt bestod af enten ekstra timer på et lille hold eller i en lille klasse – indsatser, som bar præg af, at man betragtede læringsvanskeligheder som iboende eleven og dermed som noget, der kunne løses med en eller to prototypestrategier i modsætning til de indsatser, der iværksættes i dag.

Hvad undersøgelsen peger på i forhold til forskellige typer af vanskeligheder

Indeværende undersøgelse viser også, at indsatser over for specifikke indlæringsvanskeligheder har den største positive effektvurdering. Herefter kommer indsatser over for generelle indlæringsvanskeligheder, og lavest effektvurdering forekommer i forhold til socioemotionelle vanskeligheder. Undersøgelsen viser ydermere, at elever med særlige behov er en gruppe, som socialt set fungerer relativt dårligt. Der er en klar sammenhæng mellem en positiv effekt og gode personlige og sociale kompetencer. Undersøgelsen peger derfor på, at der bør gøres en særlig indsats for at udvikle elevers sociale og personlige kompetencer.

Hvad undersøgelsen peger på i forhold til kvalificeret personale og supervision

Analysen af de forskellige specialpædagogiske indsatser viser, at der er en klar sammenhæng mellem arten af indsatsen og en positiv effekt. Støtte i eller i samarbejde med støtte/ressourcecentret giver således den bedste effekt for eleven, mens støtte fra en teamlærer eller støtte uden for skoletiden har en direkte negativ effekt.

Resultaterne viser også, at det er vigtigt, at det er velkvalificerede lærere med særlige specialpædagogiske kompetencer, som enten selv varetager de særlige indsatser, eller som bistår deres kolleger i klasserne som kompetente konsulenter. Undersøgelsesresultaterne viser også, at det er vigtigt, at der sættes fokus på at

skabe bedre mulighed for kvalificeret supervision fra støtte/ressourcecentret og særligt fra PPR og andre videnscentre.

To lærere i en klasse kan være en god ide, hvis der er en klar arbejdsfordeling samtidig med, at støttende lærere har en gennemtænkt plan og løbende evaluerer deres indsats i forhold til de hensigter, der er opstillet i forhold til at forbedre en elevs situation enten fagligt, personligt eller socialt. En god evalueringskultur er altså helt nødvendig, og det er godt at inddrage både forældre og elever i evalueringen.

Fra et teoretisk perspektiv kan man forstå disse resultater ud fra både Valsiner, Vygotsky og Kohut, som alle beskriver betydningen af den kompetente, empatiske voksne, som skal være med til at lede elevens udvikling.

Hvad undersøgelsen peger på i forhold til god praksis i klassen og på skolen

Undersøgelsens resultater peger også på andre supplerende perspektiver, som har en sammenhæng med positiv effekt. Det har en positiv effekt, at der er etableret et godt teamsamarbejde omkring klassen, og at der er etableret en klar klasseledelse. Gennem god klasseledelse formår læreren at skabe rammerne for eleverne, så de generelt ved, hvad de skal arbejde med, hvorfor de skal det, og hvordan de skal det – samtidig med at læreren formår at selvstændiggøre eleverne. God klasseledelse baserer sig også på faste rutiner, hvor man begynder og afslutter lektionen med at samle elevernes fokus og dermed skabe et kollektivt læringsrum. Den gode leder gennemfører velovervejede gruppering af eleverne i forhold til elevernes kompetencer og i forhold til elevernes måde at kunne supplere hinanden på i en læringssituation. God klasseledelse betyder også, at læreren formår at ansvarliggøre eleverne over for hinanden og udviser en anerkendende praksis over for elevernes arbejde, adfærd og perspektiver. God klasseledelse hænger endelig også sammen med, at læreren er til stede i klassen, når timen starter, så undervisningen kan komme hurtigt i gang.

I forhold til praksis på skolen gælder mange af de samme forhold, samt at man på skolen generelt har høje forventninger til eleverne, samt at indsatserne er styret af elevbehov samt baseret på et godt forældresamarbejde.

Resultaterne af indeværende effektundersøgelse er sammenfaldende med de empiriske resultater fra andre analyser af god skolepraksis. Disse undersøgelser har bl.a.

påvist evidensbaserede faktorer, der er med til at skabe et undervisningsmiljø, som skaber personlig, social og faglig læring for alle elever. Således har Nordahl (2005) peget på værdien af, at et undervisningsmiljø er anerkendende, er udfordrende med et klart indhold, med klare regler og med klare arbejdsmåder samt tydelig undervisningsdifferentiering, hvor det også er vigtigt, at der er gode relationer mellem elever og mellem lærere og elever. Undersøgelsens resultater er også sammenfaldende med Klette og Lie (2006), hvis resultater peger på følgende væsentlige faktorer: læreren som leder af klasserummet, lærerens faglige og didaktiske kompetencer, brugen af arbejdsplaner, aktiv styring i form af systematisk introduktion og opsamling samt god balance mellem kollektive, individuelle og gruppebaserede arbejdsformer, systematisk brug af elever som læringsressourcer, klare faglige krav og klar feedback til eleverne.

Resultaterne er endvidere i overensstemmelse med følgende tre faktorer, der ifølge review udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008) karakteriserer den gode lærer. Den mest betydningsfulde faktor er, at lærerne har gode relationskompetencer i forhold til både elever, forældre, kolleger og ledelsen, herefter peges der på, at læreren skal besidde evne til klasseledelse, og som tredje mest betydningsfulde faktor nævnes lærerens faglige kompetencer.

Resultaterne er også sammenfaldende med den kvalitative analyse, der peger på, at et uddannelsessystems kvaliteter aldrig kan overstige kvaliteten af dets lærere, at den eneste vej til at få bedre resultater er at forbedre undervisningen, og at gode resultater kræver, at alle elever bliver bedre (McKinsey & Company, 2007).

Sidst, men ikke mindst er der sammenfald mellem resultaterne og de undersøgelser, der har påvist, at en øget andel af svage elever hænger sammen med en øgning af individuelt arbejde i undervisningstiden, et øget krav til elevers eget ansvar for læring samt elevindflydelse, at elever bliver overladt til deres egen oplevelseshorisont samt, at lærertid spildes ved, at lærere går rundt og hjælper flere elever med de samme opgaver i stedet for at give dem hjælp i samlet flok (Skolverket, 2004).

Også ud fra undersøgelsens teoretiske fokus på inkludering, på lærings- og udviklingspsykologiske forståelser af individuelle lærerprocesser samt ud fra et systemisk og aktørorienteret perspektiv kan man forklare undersøgelsens resultater.

Dette vil blive uddybet i den kommende ph.d.-afhandling "Effekten af den specialundervisning, der gives som støtte til den almindelige undervisning".

Fremtidige perspektiver

Med baggrund i denne undersøgelse kan man sige, at det er helt nødvendigt, at man over for elever med særlige behov af den ene eller anden karakter har mulighed for at iværksætte kvalificerede og fleksible ekstra indsatser. Det er nødvendigt for at give disse elever en fair og reel chance for at kunne tilegne sig de faglige og sociale kompetencer, som skal bære dem gennem resten af livet og i første omgang føre dem frem til folkeskolens afgangsprøve efter 9 eller 10 års skolegang. I et velfærds- og vidensamfund skylder vi elever med særlige behov, deres forældre, lærerne og hinanden, at skolen er med til at skabe gode læringsbetingelser for alle. Læringsbetingelser, som kan være med til at bekæmpe faren for, at unge forlader folkeskolen med mangelfulde sociale eller faglige kundskaber og færdigheder samt med en generel, negativ holdning til uddannelse og uddannelses-systemer.

Referencer

- Achenbach, T.M. (1966): The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80, (No. 615).
- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2007): *Multicultural Understanding of Child and Adolescent Psychopathology: Implications for Mental Health Assessment*. New York: Guilford Press.
- Andersen, T. (1991): *Reflekterende team. Samtale og samtaler om samtalen*. Mareld.
- Barth, R.S. (1990): *A personal vision of a good school*. Phi Delta Kappan, 71, 512-516.
- Basse, L. & Gretz, S.E. (2006): *Folkeskoleloven med kommentarer*. Vejle. Krogs Forlag.
- Bateson, G. (1972): *Steps to Ecology of Mind*. New York: Chandler.
- Bertalanffy, L. von (1967): *Robots, Men and Minds*. New York: Braziller.
- Bertelsen, P. (2000): *Antropologisk psykologi. En almenpsykologisk opfattelse af den frie vilje, bevidstheden og selvet*. København: Frydenlund Grafisk.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion*. World copyright CSIE.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2004): *Indkluderingshåndbogen*. Oversat og bearbejdet til dansk af Kirsten Baltzer og Susan Tetler, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Brinkmann, S. (2006): København: Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cook, T. D. & Campbell, D.T. (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Creswell, J. W. (2003): *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London. Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. & Seligman, M.E.P. (2000): Positive Psychology – an Introduction. *American Psychologist*. 55(1).
- Dewey, J. (1966): *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- Dyssegaard, C., Egelund, N., Hansen, J.H., Laustsen, H. og Olsen, L. (2007): *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse af 11 danske folkeskoler*. København. AKF Forlaget.
- Egelund, N. (2003): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund, N. (2005): Skolernes organisering af specialundervisning og undervisning i dansk som andetsprog. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42(1), 24-38.
- Eide, H. & Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frey, B., Lau, J. & Skov, P. (1991). *Specialundervisningens mange ansigter. Evaluering af udviklingsarbejder om specialundervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Institut. Folkeskolens Udviklingsråd.
- Gable, S.L. & Haidt, J. (2005): *What (and why) is Positive Psychology?* In: *Rewiew of General Psychology*. Vol. 0. No. 2, 103-110.
- Giddens, A. (1997): *Modernitet og selvidentitet*. Købehavn: Hans Reitzels Forlag.
- Gjessing, H.-J. (1974): Om sanering av specialundervisning og om alternative tilbud. *Skolepsykologi* nr. 9.
- Gresham, F.H. & Elliott, S.N. (1990): *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Hansen, T.J. (2001): *Selvet som rettethed – en teori om noget af dét der driver og former menneskeliv*. Århus: Forlaget Klim.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd. Klette, K. & Lie, S. (2006): *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*. <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Sentrale%20funn.pdf>

- Kohut, H. (1971): *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press.
- Kohut, H. (1999): *Selvets psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, C. Aa. (1960): Om undervisning af børn med læse- og stavevanskeligheder i de første skoleår. Undersøgelse og overvejelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 8, 1993-249.
- Leontjev, A.N. (1982): *Psychologie des Abbilds*. Forum kritische Psychologie, 9: 5-19.
- Littlejohn, S.W. (1992): Learning and behavior problems. In: Charlton, T. & David, K. (ed.): *Managing misbehavior in Schools*. New York: Routledge.
- Løgstrup, E.K. (1975): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing school systems come out on the top*.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987): *The Tree of Knowledge*. Boston Shambala Publications.
- Miller, S.D., Duncan, B.L., Brown, J., Sparks, J.A. & Claud, P.A. (2003): The Outcome Rating Scale. A Preliminary Study of the Reliability, Validity, and Feasibility and a Brief Visual Analog Measure. *Journal of Brief Therapy*. Vol. 2. No 2, 91-100.
- Mollenhauer, K. (1996): *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam.
- Murphey, J.N. & Duncan, B.L. (2009): *Intervention i skolen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-Rapport 11/00. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pædagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. NOVA.
- Ogden, T. (2001): *Social kompetence og problemadferd i skolen. Kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rivers, E.S., Ferguson, D.L., Lester, J. & Droege, C.A. (1995): *Student Membership Snapshots. An Ongoing Problem-Finding and Problem-Solving Strategy*. University of Oregon.
- Schammer, O. (2007): *Therory U. Sol* (The Society for Organizational Learning Inc.) Cambridge, MA, USA.
- Skolverket (2004): *Nationelle utvurderingar av grundskolan 2003. Sammenfattande huvdrapport*. Stockholm.

- Stangvik, G. (1979): *Self-concept and school segregation*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sørli, M.A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forsknings-baseret kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003): *Handbook of Mixed Methods – in social & behavioural research*. London. Sage Publications.
- Trickett, E.J. og S.F. Zlotlow (1990): Ecology and Disordered behavior. I: P. Leone (red.): *Understanding troubled and troubling youth*. London: SAGE Publications, Inc.
- Valsiner, J. (1997): *Culture and the Development of Children's Action*. Canada. John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2000): *Culture and Human Development*. London. Sage Publications.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society: The Development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press.
- Wolf, E. (1988): *Treating the Self*. New York. Guilford Press.
- Ølgaard, B. (1986): *Kommunikation og økomentale systemer – Ifølge Gregory Bateson*. Odense: ASK.

Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt

Af Camilla Dyssegaard

Ph.d.-afhandlingen “Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt”, der indleveres foråret 2009, udgør en del af det strategiske program for velfærdsforskning, der vedrører specialundervisningsområdet i delprojekt to. Delprojekt to er inddelt i to faser. I fase et gennemførtes en besøgs- og interviewrunde på 11 folkeskoler fordelt i Danmark. Resultaterne herfra resulterede i rapporten *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse* (Dyssegaard et al., 2007), som beskriver de enkelte skolars fokus på deres undervisning og særlige indsatser for børn med særlige behov. Det er resultaterne fra denne rapport, der dannede grundlaget for projektets anden fase.

I anden fase af projektet blev fire folkeskoler udvalgt til at fortsætte samarbejdet. 3.-6. klassetrin blev fulgt og undersøgt på de fire skoler med henblik på at vurdere de effekter, som indsatserne har over for de børn, som af lærerne beskrives som havende særlige behov.

I ph.d.-projektet er to af skolerne fra fase to udvalgt til at indsamle empiri. De to skoler er udvalgt til projektet, da de begge har arbejdet mod udvikling af en mere inkluderende undervisning som fokusområde.

Gennem interviewet med de to skoleledere og koordinerende ressource lærere under indsamlingen af data til fase et, blev det tydeligt, at skolelederne på de to udvalgte skoler havde en markant og tydelige holdning til, at deres skolars prak-

sis skulle udvikles i en inkluderende retning, at tilrettelæggelsen af undervisningen skulle tages i de enkelte elevers ressourcer og behov, og at specialundervisningen skulle ændres til resourceundervisning og i videst muligt omfang gives som støtte til lærerne, således at elever med særlige behov kunne modtage støtte og undervisning i deres almindelige klasser. Under de efterfølgende fire interview med henholdsvis speciallærere og faglærere fremgik det imidlertid, at skoleledelsens holdninger ikke nødvendigvis var tydelige at spore hos lærerne. Disse betragtninger dannede udgangspunkt for ph.d.-afhandlingen.

Projektets fokus er at opnå viden om, hvordan skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, omsætter dette i skolens praksis.

Mixed Methods Design

Et historisk overblik

“Blandet forskning” inden for social- og adfærdsvidenskaber eller de humanistiske videnskaber begyndte med forskere og metodikere, som mente, at både kvalitative og kvantitative synspunkter og metoder var nyttige, når de skulle besvare deres forskningsspørgsmål. I de første 60 år af det tyvende århundrede kan “blandet forskning” (indeholdende det, vi i dag kalder kvantitative og kvalitative data) ses hos kulturantropologer og især hos sociologer, der laver feltarbejde (fx Gans, 1963; Hollingshead, 1949; Lynd & Lynd, 1929/1959). Mixed methods benævnelsen kom dog først mange år senere (Onwuegbuzie et al. 2007).

Selv om mixed methods forskning ikke er ny, er det en ny bevægelse eller forskningsparadigme, som er opstået som en reaktion på den eksisterende kvantitative og kvalitative forskning. Historisk udvikler nye antiteser eller synteser sig kontinuerligt som reaktion på nuværende teser. Mixed methods er en syntese, som inkluderer ideer fra kvantitativ og kvalitativ forskning. Overordnet kan mixed methods forskning beskrives som en fremgangsmåde til at opnå viden (teori og praksis), som forsøger at inddrage flere synspunkter, perspektiver, positioner og standpunkter (standpunkter fra kvalitativ og kvantitativ forskning er altid inkluderet). Mixed methods forskning er en intellektuel og praktisk syntese baseret på kvantitativ og kvalitativ forskning. Det er det tredje metodologiske eller forsk-

ningsmæssige paradigme ved siden af kvalitativ og kvantitativ forskning. (Onwuegbuzie et al. 2007).

I afhandlingen benyttes Creswells et al. (2007) definition af mixed methods research, fordi den synes at give den bredest mulige definition, men samtidig er en definition med et klart fokus. Creswell betegner mixed methods som et forskningsdesign med filosofiske antagelser og kvantitative og kvalitative metoder:

Mixed methods research is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases of the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone (Creswell et al. 2007, s. 5).

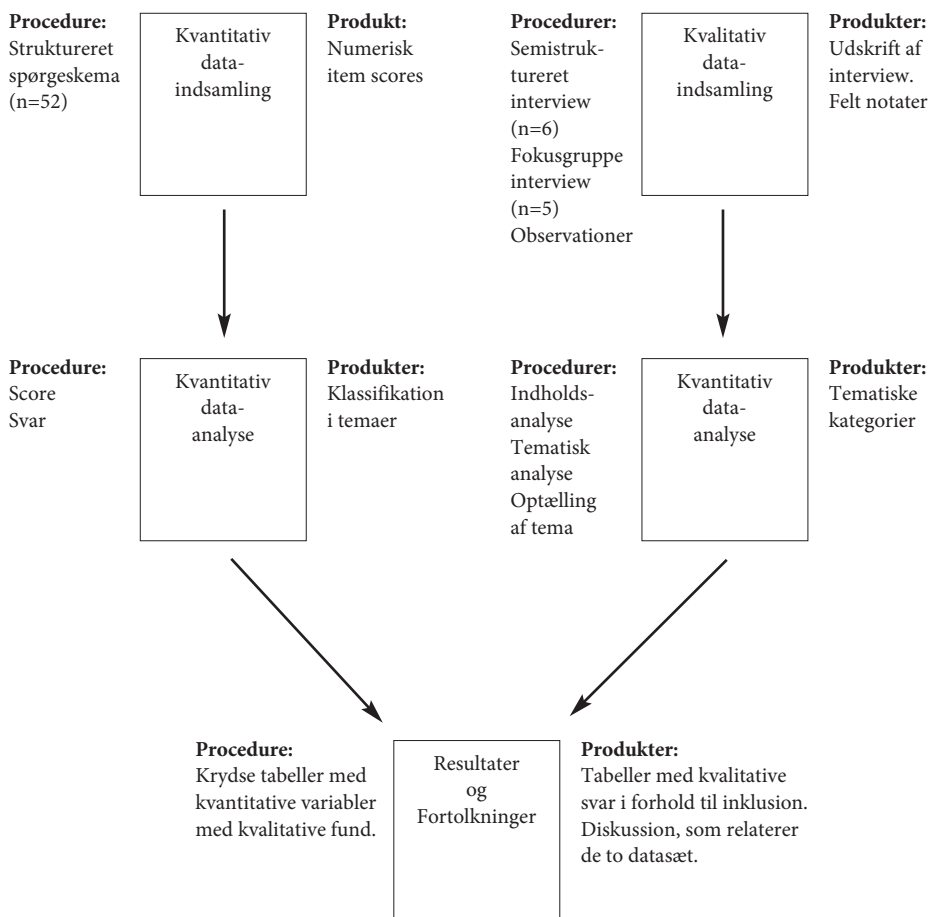
Et triangulerings mixed methods design er benyttet, et design, hvor forskellige, men komplementære data er blevet indsamlet omkring samme tema: udviklingen af en inkluderende praksis. I projektet er et struktureret spørgeskema udviklet på baggrund af inklusionsteori fra "index of inclusion" (Booth et al. 2002). Spørgeskemaet er anvendt til at opnå et overblik over, hvordan lærerne på de to skoler forholder sig til skolernes målsætning om inklusion, om de har kendskab til denne, og hvordan det afspejler sig i skolens og lærernes praksis.

Samtidig med denne dataindsamling foregik indsamlingen af kvalitative data bestående af interview med lærerne og observationer i de fire klasser med henblik på at undersøge, hvordan skolernes overordnede målsætninger om at skabe inkluderende undervisning afspejles i lærernes praksis. Begrundelsen for at indsamle både kvantitative og kvalitative data er at kunne sammenligne resultaterne fra to forskellige perspektiver. De kvantitative data udgør en unik mulighed for at se om fortolkninger og analyser, der er foretaget af de kvalitative data, understøttes (Creswell et al. 2007).

Forskningsspørgsmål:

1. Hvilke værdier og målsætninger har skolerne som organisationer omkring diversitet og deltagelse af deres elever?
2. Hvor stammer disse værdier og målsætninger fra?
3. Hvordan omsættes disse værdier og målsætninger i skolens og klassernes processer og praksis?
4. Hvordan kan forholdet mellem udtalte værdier og praksis bedst undersøges?
 - Mixed methods: Målet er at opnå et bredere perspektiv og en dybere forståelse af de forskellige niveauer på skolerne og interaktionerne mellem dem, end der kunne opnås ved at benytte en enkelt forskningsmetode.

Visuelt diagram over afhandlingens metode



Begrundelse for valg af analysevariable og undertemaer

Analysen og fortolkningen af de 11 interview er gennemført på baggrund af nyere inklusionsteori ud fra de tre overordnede temaer: kultur, strategier og praksis. Inden for hvert af de tre overordnede temaer er der et antal indikatorer, som belyser den måde, medarbejderne forstår skolens værdigrundlag på, og den praksis, de indgår i.

Spørgeskemaerne fra de to skoler er slået sammen i analysen. Dette er gjort, fordi det ikke var praktisk muligt at få nok svar fra den ene skole, hvorfor det ikke ville give et retmæssigt billede af skolen. Der er to argumenter for at slå data sammen i analysen:

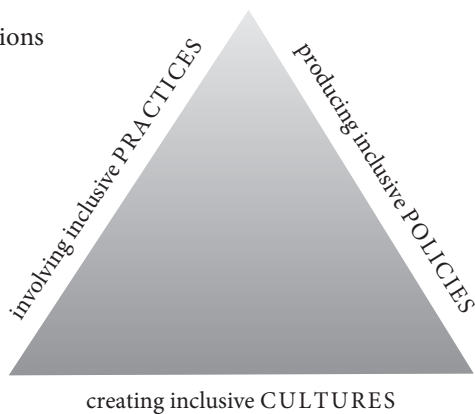
1. Hovedformålet med de kvantitative data er at belyse den kvalitative analyse.
2. Temaerne er i de kvalitative analyser meget ens for de to skoler, hvorfor det ud fra teori om inklusion er rimeligt at sammenligne dem.

De kvantitative data er analyseret og fortolket ud fra de temaer, som opstod i analysen af de kvalitative data.

Inklusionsteori

Ifølge Booth et al. (2002) er der tre dimensioner, som er nødvendige at arbejde med, hvis en skole skal udvikle sig i en inkluderende retning:

The three dimensions of the *Index*



(Booth et al. 2002, s. 7)

Det er nødvendigt at medtænke alle tre dimensioner for at udvikle en mere inkluderende skole; ingen af dimensionerne kan udelades, men det er ikke tilfældigt, at etablering af en inkluderende kultur står i bunden af figuren. Det at skabe fælles, inkluderende værdier for skolen og samarbejde, medfører ændringer i de andre dimensioner. Etableringen af fælles inkluderende værdier er central for en skoles udvikling, og det er gennem den inkluderende kultur på en skole, at ændringer i

strategier og praksis kan fastholdes og videreudvikles af nye medarbejdere og elever.

I nyere inklusionsteori er fokus rettet på, hvordan inklusion på skoler kan udvikles, frem for hvordan inklusion bør se ud på skoler. Det væsentlige er, at værdierne bag skolernes handlinger bliver tydelige, da det er fra disse værdier, at handlingerne sættes i gang (Ainscow et al. 2006).

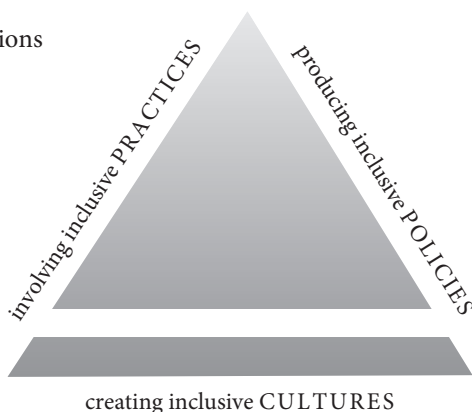
The development of inclusion, therefore, involves us in making explicit the values that underlie actions, practices and policies, and learning how to better relate our actions to inclusive values.

(Ainscow et al 2006, s. 23, l. 27-30).

Analysen af data peger på følgende resultater

På de to skoler, som indgår i afhandlingen, kunne skolernes udvikling af mere inkluderende praksis illustreres på følgende måde:

The three dimensions
of the *Index*



De tre dimensioner er alle repræsenteret, hvor inkluderende strategier og praksis fortsat hænger sammen i toppen af trekanten, men etableringen af inkluderende kulturer er løsrevet i bunden af figuren. På baggrund af de analyserede data er dette repræsentativt for de to skoler. Der findes idealer om udvikling af en mere inkluderende praksis på skolerne blandt de to skoleledere og lærerne, men sko-

lerne har ikke formået at gøre idealerne fælles og accepteret af alle medarbejdere på skolen. Det afspejler sig også i skolernes praksis, at der ikke er en fælles mål-sætning blandt medarbejderne for, hvilke idealer der vægtes i praksis, eller på hvilken baggrund de er opstået.

Resultaterne af analyserne i afhandlingen peger mod

- Mixed methods forskning indeholder styrker, som bidrager til at opveje svagheder ved kvalitativ og kvantitativ forskning. I forhold til indeværende projekt har de kvalitative data, observationer i de fire klasser og interview med lærere og ledelse givet indblik i de rammer, lærerne på de to skoler arbejder inden for, og hvilke holdninger disse lærere har til en inkluderende praksis, samtidig med at der også er foretaget observation af undervisning. De kvalitative data har endvidere skabt mulighed for at diskutere personlige holdninger og fortolkninger med lærerne. De kvantitative data, der omfatter spørgeskemaer til lærerne på de to skoler og systematiske observationer af elever med særlige behov i klasserne, har skabt mulighed for at generalisere resultaterne.
- Mixed methods forskning giver mere omfattende evidens for undersøgelsen af et forskningsproblem. Indeværende projekt havde ikke kunnet afdække de to skolers arbejde med at udvikle skolerne i en mere inkluderende retning uden anvendelse af de to forskningstilgange
- Mixed methods forskning gør det muligt at svare på spørgsmål, som ikke ville kunne besvares på grundlag udelukkende af en kvantitativ eller en kvalitativ tilgang. I forhold til indeværende projekt kunne fx følgende spørgsmål ikke besvares uden begge tilgange: Konvergerer eller afviger lærernes synspunkter og praksis fra det standardiserede instrument? Hvad forklarer resultaterne af de kvantitative data?
- Mixed methods forskning er praktisk forstået på den måde, at forskeren må benytte alle tilgængelige metoder til at undersøge et forskningsproblem. Psykologer løser problemer ved at benytte induktiv og deduktiv tænkning, dvs. de anvender færdigheder i at observere mennesker såvel som at notere adfærd, hvorfor benyttelse af mixed methods forskning har været et naturligt valg. I

forskningsprojektet har det været et ønske at se på, hvordan skoler, som har prioriteret at arbejde med at skabe en mere inkluderende undervisning, har udviklet dette arbejde i praksis. Det har derfor været vigtigt ikke alene at se på enkelte læreres praksis og disse læreres egen beskrivelse af denne praksis, men også på hvordan lærerkollegiet på skolerne overordnet forholder sig til denne praksis, og om der er nogle generelle tendenser, der kan iagttages på skolerne.

- Ud fra analysen af data er der to områder, der især blev meget tydelige som væsentlige faktorer omkring skoleudvikling i det hele taget:
 1. Skoleledernes samarbejde med medarbejderne
 2. Lærernes samarbejde i team.
- Skolernes udvikling er præget af “top-down” processer (Reynolds et al. 2000), hvor alle lærere ikke nødvendigvis føler sig forpligtet til at omsætte målsætninger fra skoleledelsen eller forvaltningen m.m. i praksis.
- Skolernes udviklingsprocesser kan beskrives ud fra Kagans (1992) “educational platform” (pædagogiske platform), som eksisterer på to niveauer:
 1. Det lærerne siger, de antager, tror på og har til hensigt at gøre: den teori de ønsker at være talsmand for. Lærerne er generelt bevidste om disse teorier.
 2. De antagelser, værdier og hensigter, som lærere viser i deres adfærd og måde at tale om tingene på: den teori de reelt benytter.

Projektet peger på nogle meget væsentlige faktorer, som er forudsætninger for en skoleudvikling, men giver også retningslinier for, hvordan en brobygning fra intentioner og målsætninger kan blive en del af virkelighedens verden.

Referencer

- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (revised 2002): *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. CSIE, Bristol, UK.
- Creswell, J.W. & Plano, V.L. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications Inc.

- Dyssegaard, C., Egelund, N., Hansen, J.H., Laustsen, H. og Olsen, L. (2007):
Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse af 11 danske folkeskoler. AKF Forlaget.
- Gans, H.J. (1963): *Urban villagers: Group life and class in the life of Italian-Americans.* New York: Free Press.
- Hollingshead, A.B. (1949): *Elmtown's youth.* New York: John Wiley.
- Kagan, D.M.(1992): Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Lynd, R.S. & Lynd, H. M. (1929/1959): *Middletown: A study in modern American culture.* Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Onwuegbuzie, A.J., Johnson, B.R. & Turner, L.A. (2007): Toward a definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 2007; 1, 112.
- Reynolds, D., Teddlie, C., with Hopskins, D., & Stringfield, S. (2000): *Linking school effectiveness and school improvement.* In: C. Teddlie and D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London, Falmer Press.

Pædagogiske vilkår ...

for elever i komplicerede læringsituationer



Susan Tetler

Kirsten Baltzer

Lotte Hedegaard-Sørensen

Connie Boye

Grete Liv Andersen

Forord til delprojektet om pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer

Denne undersøgelse er blevet til i et samarbejde med en lang række personer, som jeg gerne hermed vil takke for deres indsats. Først og fremmest skal der lyde en tak til alle de lærere og forældre, der inviterede os indenfor i deres respektive skoler og hjem, og som så gæstfrit tog imod os. Også en tak til alle de dejlige børn, vi gennem denne undersøgelse mødte, og som beredvilligt besvarede alle vores spørgsmål. Uden jeres åbenhed var denne undersøgelse aldrig blevet til noget.

Vi har fået god hjælp fra masterstuderende på DPU, både i forhold til at åbne døre for os på skolerne samt samle data ind og drøfte analyserne med os. Så en tak skal lyde til Jens Norrinder Pedersen (synskonsulent), Hanne Forsberg (adjunkt, VIA), Anne Marie Østergaard Andersen (læsekonsulent) og Grethe Kjær Jacobsen (læsekonsulent) for mange inspirerende drøftelser af datamaterialet.

Undersøgelsen omfatter bl.a. 80 interview (lærere og forældre), og samtlige interview er transskriberet. En stor opgave, som vi da også i en vis udstrækning har lagt i hænderne på vores engagerede studentermedhjælpere: Henriette Lassen, Stine Menander, Line Gravgaard Knudsen og Lisbeth Steunenbergs Kjær. I leverede altid tekster til tiden. Stor tak for det!

Sidst (men ikke mindst) har vi fået god sparring af kolleger i det videnskabelige samfund. Først og fremmest professor Dianne L. Ferguson, Western Oregon University & Chapman University, som har fulgt projektet og medvirket til at udvikle observationsinstrumentet 'Student Membership Snapshot' til et forskningsredskab.

Også Docent Mara Westling Allodi (Stockholms Universitet) skylder vi en tak for hendes sparring i forhold til udviklingen af 'Elevernes mening om deres klasseklima'. I den sammenhæng er der grund til at nævne, at professor Peter Allerup og Hanne Ankerdal, DPU, har bistået os med en statistisk bearbejdning af dette undersøgelsesredskab.

En sidste tak til mine fæller på denne lange rejse: Kirsten Baltzer, Lotte Hedegaard-Sørensen, Connie Boye og Grete Liv Andersen. Ikke ét sekund har været kedeligt!

Susan Tetler

Forskningsprogrammet Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv.

Forsidebilledets historie

Under et børnemøde, arrangeret af Københavns Amt på Bank Mikkelsensvej, så vi en legeplads med forskellige legeredskaber, gynger, vipper, klatrestativer mm. Efter andre aktiviteter er der mulighed for de 10 børn at lege på legepladsen. Lucas (som er blind) er vaks og ivrig på legepladsen, og har hurtigt været alle redskaberne igennem, derefter klatrer han selv op i basketkurven – først op ad stolpen, så ud over pladen og derefter ned i kurven, hvor han sætter sig til rette. I øvrigt kravler han selv samme vej tilbage.

Med til historien hører, at samme Lucas fortæller sine forældre, at han i store dele af klassens gymnastiktimer har passet sig selv inde i redskabsrummet, mens de andre har boldspil eller lignende. Som faderen udtrykker det: 'En gang imellem kunne man måske godt finde på et eller andet, hvor de (N og en anden blind dreng) kunne være med?'

Tak til Lucas og hans forældre for dette fine billede!

Indledning

Af Susan Tetler

Projekt ‘Læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne’¹ – baggrund og rationale

Det specialpædagogiske område er aktuelt under stort krydspres; dels i forhold til humanistisk prægede internationale hensigtserklæringer (fx FN’s Standardregler for ligebehandling af handicappede og Salamanca-erklæringen), dels i forhold til markedsorienterede styringsinstrumenter, som i løbet af det sidste tiår har domineret uddannelsesområdet.

Hvor de internationale hensigtserklæringer tilsiger, at specialpædagogiske indsatser må være karakteriseret af inkludering, deltagelse og ligestilling, fokuseres der med en markedsorienteret optik snarere på disse indsatsers effektivitet i forhold til de anvendte ressourcer – og med et voksende krav om dokumentation af netop disse effekter. En øjenåbner i den sammenhæng har givetvis været KL’s (Kommunernes Landsforening) sammenlignende analyse af, hvordan en række kommuner vurderer, hvilke specialpædagogiske indsatser der er nødvendige i forhold til ti konkrete elev’cases’. Analysen viste, at der var endog meget store forskelle på, hvor omfattende og indgribende de foreslåede indsatser var for de pågældende børn – og ikke mindst i tildelingen af ressourcer i hvert enkelt tilfælde. Analysen afslørede ligeledes, at der savnes et overblik over, hvordan det specialpædagogiske felt håndteres lokalt – og en samlet viden om, hvilke indsatsformer der virker i

1 Vi har i denne del af undersøgelsen valgt at bruge begreberne ‘nedsat funktionsevne’ eller funktionsevnenedsættelse’ for at være i overensstemmelse med den danske oversættelse af ICF (International Classification of Functioning).

forhold til hvilke børn. Der blev med andre ord efterlyst nogle forskningsforankrede bud på god praksis.

Idet flere og flere børn modtager specialundervisning, er der opstået stor politisk opmærksomhed om, hvilke effekter forskellige specialpædagogiske indsatser har, og denne interesse er helt i tråd med den internationale 'School Effectiveness'-bevægelse, hvor intentionen er at afdække en række nøgelfaktorer, der korrelerer positivt med elevernes præstationer. På dette grundlag udformes så beskrivelser af 'What Works' med henblik på at give anvisninger på velegnede metoder i forhold til fx elever med behov for særligt tilrettelagt undervisning (Hjort, 2006). Spørgsmålet er så, hvordan dette lader sig gøre, set i lyset af det komplekse samspil mellem mange faktorer, der altid vil gøre sig gældende, når der er tale om en specifik elev i en konkret pædagogisk sammenhæng. Det er denne særlige udfordring, som dette aktuelle projekt har forsøgt at håndtere ved at udvikle et design, der indeholder analyser af både specifikke læringskontekster ('within cases') og på tværs af samme læringskontekster ('cross cases').

Projektet placerer sig ligeledes i spændingsfeltet mellem på den ene side en erkendelse af, at nogle børn vil have behov for særligt tilrettelagt støtte, uanset hvor pædagogisk ideelle vilkårene er i almenundervisningen, og på den anden side intentionen om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på en måde, som optimerer deres udviklingsmuligheder. Endvidere tager projektet afsæt i en analyse af dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet (0-18 år), der udpeger nogle forskningsmæssigt underbelyste områder (Baltzer & Tetler, 2003, s. 157):

- Sammenkædning af specifikke og generelle dimensioner af et handicap med henblik på at få et mere bredspektret billede af, hvordan et handicap erfares;
- Udvikling af en dybere forståelse af komplekse fænomener som tilhørsforhold og delagtighed, så intentionerne om inklusion kan blive mere end blot et spørgsmål om at få adgang;
- Fokus på didaktiske aspekter: hvorfor, med hvilket indhold, hvor og hvordan specialundervisning;
- Analyser af hvordan 'særlige behov' konstrueres og indlejres i vores bevidsthed, sprog og kulturelle institutioner.

Projektets centrale omdrejningspunkter udgøres således af tre dimensioner, der på forskellig vis karakteriserer de brydningstendenser, som aktuelt kan iagttages på det specialpædagogiske område, såvel teoretisk som i praksis:

- en tværkategorial dimension
- en inkluderingsdimension
- en læringsdimension.

Skåret helt ind til benet har projektet til formål at tilvejebringe øget indsigt i og viden om (special)pædagogiske virkemidler for forskellige kategorier af elever. Analysen af, hvad der konstituerer (og karakteriserer) de pædagogiske rum, som tilbydes undersøgelsens 26 konkrete elever, er baseret på de centrale aktørers perspektiver: de professionelles, forældrenes og elevernes.

En tværkategorisk dimension

Traditionelt har det specialpædagogiske område været kendetegnet ved et kategorisk perspektiv (Bressendorff, 1993; Persson, 2003), idet fokus for forskningen har ligget snævert på specifikke handicap kategorier, på bestemmelse af diagnoser og på udvikling af dertilhørende afgrænsede behandlings-, undervisnings-, og træningsprogrammer. Biologiske, medicinske og psykologiske teorier har været centrale og udgjort et fundament for udviklingen af det specialpædagogiske felt igennem årtier. Mange fagfolk vil endvidere hævde, at der til hver kategori også hører en særlig pædagogik; en tese, der i sidste instans er det, der netop legitimerer opdelingen i de mange forskellige kategorier/systemer.

Det er i dette spændingsfelt, at den ene af undersøgelsens dimensioner har sit udspring, idet analysen udgår fra en antagelse om, at der på tværs af kategorierne af børn med nedsat funktionsevne er mere, der forener end adskiller, når fokus rettes mod de *pædagogiske* grundlagsbetingelser for disse børns læringsprocesser. Et væsentligt forskningsspørgsmål i denne sammenhæng er således, om der gør sig noget gældende på tværs af kategorierne. I givet fald hvad? Og hvad gør sig specifikt gældende?

De kategorier, der inddrages i undersøgelsen, er valgt, fordi de pædagogisk set forstås som forskelligartede i forhold til karakteren af den pædagogiske indsats:

- Elever med diagnosen ADHD
- Elever med diagnosen Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF)
- Blinde elever
- Elever med cerebral parese
- Elever i omfattende læsevanskeligheder (dysleksi)
- Elever i generelle læringsvanskeligheder.

Inkluderingsdimensionen

I 90'erne blev udvikling af inkluderende læringsmiljøer sat på den internationale dagsorden; en fordring, vi i Danmark har haft vanskeligt ved at leve op til. Således er udviklingen af segregerede foranstaltninger i stadig stigning, bl.a. i form af forskellige gruppeordninger. Kommunerne opretter i stigende grad specialklasser på de lokale skoler, men sjældent ud fra tydeligt formulerede pædagogiske begrundelser. Det giver anledning til en række væsentlige spørgsmål, som fx om et barn er 'mere inkluderet', blot fordi det er tilmeldt den lokale skole, men måske samtidig er placeret i en særlig bygning uden reel mulighed for samspil med skolens øvrige elever? Eller som 'enkeltintegreret' i en klasse, men måske indsat i en symbiotisk relation med sin støttelærer? Bliver børns behov usynliggjorte, når de enkeltintegreres? Eller bliver de stemplede, når de går i specialskoler? Kan et barn føle sig isoleret og ekskluderet inden for skolens rammer? Og er der så meget kvalitet i et specialskoletilbud, at det legitimerer op til flere timers daglig transport for et barn? Dette er blot nogle af de spørgsmål, som myldrer frem i den specialpædagogiske debat, både blandt professionelle og forældre, og som denne undersøgelse vil løfte frem ved at inddrage en inkluderingsdimension som et andet centralt omdrejningspunkt.

Et ofte stillet spørgsmål handler om, hvorvidt der er grænser for inklusion. Svaret 'i princippet nej; i praksis ja' kan synes paradoksalt. Den ultimative målsætning er inkludering i lokalmiljøets pædagogiske miljøer, men må også altid afhænge af de konkrete foreliggende vilkår for, at det kan opleves meningsfuldt af den enkelte. Udfordringen består således i til stadighed at skabe rum for inkluderende processer, men selvom der politisk er en hensigt om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på en måde, som optimerer deres mulighed for læring, deltagelse og udvikling, har vi ikke megen indsigt i, hvilke pædagogiske strategier der er de mest vel-

valgte over for hvilke grupper af børn. Aktuelt udvalgte vi derfor 30² elevers pædagogiske læringsmiljøer, ud fra kriteriet om en vis variationsbredde, netop begrundet i en interesse i at afdække, hvad der karakteriserer det pædagogiske rum i mere eller mindre segregerede sammenhænge:

- integreret i almindelig klasse i den lokale skole (i undersøgelsen benævnt almenpædagogiske læringsmiljøer);
- i specialklasse/gruppeordning i den lokale skole (i undersøgelsen benævnt specialpædagogiske læringsmiljøer);
- i specialskole skole (i undersøgelsen benævnt specialpædagogiske læringsmiljøer).

Læringsdimensionen

Der gør sig adskillige sejlivede myter gældende på det specialpædagogiske område, hvad angår de pædagogiske forhold, som elever med nedsat funktionsevne tilbydes, og det er derfor projektets ambition ligeledes at stille skarpt på de pædagogiske processer, som disse elever er deltagere i. Projektets læringsdimension omhandler centrale didaktiske aspekter i den specialpædagogiske indsats, dvs. undervisningens hvorfor, hvad og hvordan (begrundelser, indhold og metoder). Specialpædagogikkens hidtidige forankring i det medicinske og biologiske teoriekompleks har betydet en primær interesse i at afdække årsager (diagnosticeringen) i en tro på, at behandlingen/undervisningen så at sige udspringer heraf. Fokus for specialpædagogisk forskning og teoriudvikling har således været rettet mod undervisningens hvordan (metodeudviklingen) med henblik på at udbedre og afhjælpe den biologiske skade, som et barn måtte have. Formålet var af kompensatorisk karakter og indholdet fortrinsvis træning i at mestre færdigheder, fx at klare sig mest muligt selvhjulpen i hverdagslivets aktiviteter, men ofte løsrevet fra den kontekst, hvor det kunne have givet mening for børnene (Ferguson, 1994).

En sådan tilgang kan karakteriseres som tilpasningsorienteret, jf. Birgit Kirkebæks distinktion mellem en tilpasnings- og dannelsesorienteret tilgang til undervisning

2 I løbet af undersøgelsen kom der af forskellige årsager et frafald på fire elever i forhold til dette udgangspunkt.

af børn med nedsatte funktionsevner (1994); en tilgang, der har en tendens til at objektgøre børnene, hvorimod en mere dannelsesorienteret tilgang har til hensigt at indsætte børnene som subjekter i deres egne læringsprocesser. Forskning viser en generel tendens til, at unge med en nedsat funktionsevne oplever sig unddraget indflydelse på egne livsvilkår (Ringsmose & Buch-Hansen, 2004; Høgsbro et al., 1999), og det bliver derfor vigtigt at kunne imødegå en udvikling, hvor afhængighed, passivitet og resignation internaliseres i det enkelte barn.

Når elever med nedsat funktionsevne unddrages medindflydelse på egne læringsprocesser, passiviseres de. Mange af dem undertrykker successivt egne ønsker og motiver – og fremtræder som uinteresserede og initiativløse. Når de så senere i skoleforløbet eller i voksenlivet afkræves aktivitet og selvstændig stillingtagen, har de for længst aflært en sådan adfærd. Skal denne udvikling vendes, må vi i højere grad tage den specialpædagogiske udfordring på alvor, således som den er formuleret af Per Lorentzen (1998, s. 27 – vores oversættelse):

Det at ville noget med sig selv og andre er en forudsætning for at have mod på livet, at tro på sig selv og se sig selv som betydningsfuld. At arbejde med elevens “at ville” er derfor specialpædagogikkens ædleste område. Gennem dette træder individet frem som selvstændigt menneske.

I det specialpædagogiske felt hersker der stor enighed om, at børn med nedsat funktionsevne har brug for struktur og tydelighed i undervisningssituationer (bl.a. Trillingsgaard, 2000), men det er ikke helt ligegyldigt hvilken form for struktur, der er tale om. Birgit Kirkebæk (2004) peger således på, at det er vigtigt at rette fokus mod, hvordan en ydre struktur kan blive til en indre struktureret mening for barnet. Ellers vil rummet for barnets indflydelse på forløbet blive betydeligt begrænset, idet den ydre struktur kommer til ‘at skygge for en relationistisk tilgang, der er udsprunget af det møde med det enkelte barn, som *netop* er forudsætningen for opbygning af indre struktur’. Det pædagogiske mål må med den optik være at give rum for udviklingen af en indre struktur, som opstår gennem fælles meningsfulde handlinger af kommunikativ art.

At gøre de enkelte børn til aktive deltagere kræver af lærerne, at de må kunne forholde sig både konsekvente og fleksible i det pædagogiske arbejde, så det procesdidaktiske fokus kan prioriteres. Ikke mindst indebærer konsekvenskravet for

lærerne en stadig refleksion over processens retning og indhold som grundlag for deres vurdering af eventuelle justeringer og ændringer af processen. Kravet om lydhørhed og fleksibilitet i forhold til elevernes intentioner nødvendiggør ligeledes en konstant evaluering af praksisnu'et, så dialogen med eleverne kan inddrages i den pædagogiske proces, men uden at de langsigtede individuelle og fælles mål tabes af syne. Der må således indarbejdes løbende refleksioner og vurderinger af egen og fælles undervisningspraksis i det enkelte teams samarbejds måde.

En anden myte på det specialpædagogiske område går på, at omsorg og trivsel prioriteres højere end læring. Elever med nedsatte funktionsevner ses som sarte og sårbare børn, som først og fremmest har brug for beskyttelse og hjælp. Børn har brug for både tryghed og udfordringer for at udvikle sig. På den ene side må de have deres individuelle behov for tryghed og anerkendelse dækket, mens de på den anden side også må have udviklet deres sociale, kulturelle og kommunikative kompetencer. Det er denne dobbelthed, som Ziehe (1993) kalder socialitet, og som han mener, at 'steder for børn' bør udvikle; dvs. både tilbyde og tillade egenskaber, som er rettet mod tryghed, nærhed og familiaritet, men også tillade børn at gøre andre slags erfaringer: med offentlighed, interessekonflikter, regler, procedurer og forskellige typer af socialt liv. Alle børn har således brug for at stifte bekendtskab med uvante perspektiver og situationer, indeholdende en vis grad af risikofylthed, så de udfordres. I denne sammenhæng som i andre er begrebet om nærmeste udviklingszone en konstruktiv tilgang til at formulere adækvate krav til det enkelte barn.

Fra en del forældre lyder det, at der stilles færre og mindre krav til børn med nedsat funktionsevne i forhold til de krav, der stilles til deres jævnaldrende kammerater. På den anden side er der også forældre, der klager over, at deres børn stilles over for høje krav, som de ikke magter. Især for børn, som er placeret i specialklasser, kan det være problematisk med få og lave krav til deres formåen, fordi de så får endnu vanskeligere ved at blive tilknyttet en 'normalklasse' senere i skoleforløbet. Specialklasseplacering bliver således reelt en permanent foranstaltning.

På basis af disse overvejelser samt en antagelse om, at der i forhold til undervisning af børn med nedsat funktionsevne savnes en reflekteret didaktisk tænkning, er det hensigten at fokusere på, hvorvidt tilrettelæggelsen af pædagogiske processer giver rum for læring og aktiv deltagelse. Hvilke undervisningsformer dominerer? Hvor-

dan indgår de i klassens undervisning? Hvem samhandler de med? Hvilken grad af aktivitet fremviser de?

Projektets metode/design

Projektet er karakteristisk ved at være et 'multi-site and multi-researcher based study', hvilket indebærer en undersøgelse af en række læringsmiljøer udført af et forskerteam. Intentionen var således over en toårig periode at studere 30 udvalgte læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne, men i processens forløb flyttede bl.a. tre af fokuseleverne til andre pædagogiske foranstaltninger (en elev i omfattende læsevanskeligheder og to elever med diagnosen ADHD). Den afsluttende rapport omfatter således 'kun' de resterende 26 elevers læringsmiljøer. I alt er det 24 læringsmiljøer, da fire af eleverne er parvis placeret i to af læringsmiljøerne. De 24 læringsmiljøer befinder sig på 23 forskellige skoler, som ifølge det nye kommunale Danmarkskort har matrikel i 18 kommuner både øst og vest for Storbælt. De 26 fokuselever går i 1.-5. klasse. 15 elever er tilknyttet almenpædagogiske læringsmiljøer, mens de resterende 11 elever er tilknyttet specialpædagogiske miljøer; heraf otte i specialklasser og tre i specialskoler³.

Projektet er gennemført af et team bestående af en projektkoordinator og fire forskningsmedarbejdere (heraf en ph.d.-studerende); desuden har fire masterstuderende været inddraget i dataindsamling med henblik på at udarbejde egne masterprojekter inden for projektets ramme. Fire studentermedhjælpere har stået for transskription af interview, og sidst, men ikke mindst har internationale forskere bidraget med sparring i løbet af forskningsprocessen.

Undersøgelsen er forløbet i to tempi. Den første fase vedrører skoleåret 2006/2007, idet hver elevs læringsmiljø er analyseret via interview af lærere og forældre samt observationer i klasserne. Ligeledes er fokuselevernes oplevelse af egen trivsel studeret nærmere. Denne første fase er mundet ud i en 'within case'-analyse, dvs. at

3 Vi tilstræbte i udgangspunktet en mere ligelig fordeling mellem specialklasser og specialskoler, men på tidspunktet for undersøgelsens igangsættelse (foråret 2006) fik vi 'afbud' fra flere af de adspurgte specialskoler.

der er samlet data ind fra hver enkelt case, som er analyseret i forhold til to af projektets dimensioner (karakteristika ved det pædagogiske rum samt inkluderingsaspekterne).

I den anden fase er der indsamlet yderligere data vedrørende skoleåret 2007/2008 (interview af lærere, interview af fokuselever og deres klassekammerater, indsamling af elevplaner og årsplaner samt observationer i klasserne). Denne fase er mundet ud i en 'within category'-analyse med henblik på også at belyse projektets tværkategoriale dimension.

Afslutningsvis er der foretaget en 'cross case'-analyse af de mønstre, som går på tværs af de 24 læringsmiljøer med henblik på en afsluttende vurdering af 'god praksis' i forhold til undervisningen af elever med nedsatte funktionsevner.

I undersøgelsen er inddraget tre aktørperspektiver: lærernes, forældrenes og elevernes. Traditionelt har det ofte været fagfolks perspektiv, der har været fremtrædende i forskning af det specialpædagogiske felt, men i overensstemmelse med bl.a. Standardreglerne for ligebehandling af handicappede er der en stigende interesse for at give stemme til dem, det direkte vedrører. Det kræver til gengæld udvikling af metoder, som kan indkredse disse stemmers betydningsindhold på autentisk vis.

De anvendte dataindsamlingsmetoder og -kilder har således været:

- Interview med fokuselevernes lærerteam (med to års mellemrum).
- Interview med fokuselevernes forældre (se bilag 1).
- Interview med fokuselever om deres selvopfattelse i forhold til skolefaglighed, sociale relationer og deltagelse.
- Interview med fokuselever og deres klassekammerater om deres mening om deres respektive læringsmiljøer.
- Observationer af undervisning i 'klassen' (med et års mellemrum).
- Indsamling af succeshistorier (defineret af lærerne).
- Indsamling af pædagogisk elevmateriale, fx elev- og årsplaner.

De indsamlede data er analyseret på tre niveauer. Først er der foretaget en kontekstbundet 'within case'-analyse (i form af en 'student profile'); dernæst er der

på basis af de respektive 'student profiles' foretaget en 'within category'-analyse for hver af de seks udvalgte kategorier: ADHD, autisme, synsnedsættelse, CP, dysleksi⁴ og generelle læringsvanskeligheder. Afslutningsvis er der foretaget en 'cross case'-analyse af de tre aktørperspektiver: lærernes, forældrenes og elevernes.

I konsekvens af dette består den samlede afrapportering af projektet af tre dele:

- 1) En analyse af centrale aktørperspektiver. Hvordan opfattes skolens specialpædagogiske indsatser, set fra henholdsvis forældrenes, elevernes og lærernes⁵ perspektiver?
- 2) En analyse af de 24 læringsmiljøer, set i et mere kategorisk perspektiv; dvs. læringsmiljøer for elever med henholdsvis ADHD, Autisme Spektrum Forstyrrelse, Blinde, CP, Dysleksi og Generelle læringsvanskeligheder.
- 3) En analyse af byggesten til 'god praksis' ... på tværs af de seks 'problemkategorier'.

4 Måske 'dysleksi' snarere i denne undersøgelse bør defineres som 'omfattende læsevanskeligheder', al den stund at blot en af undersøgelsens fokuselever har fået stillet diagnosen 'dysleksi'. Vi har dog valgt i rapporten at operere med begge benævnelser.

5 I dette projekt anvender vi primært betegnelsen 'lærere' om de professionelle, der i skolen varetager den specialpædagogiske indsats over for elever med nedsat funktionsevne. Det skal dog nævnes, at ca. en fjerdedel af de professionelle er uddannede pædagoger. Andre steder har vi valgt betegnelsen 'de professionelle'.

DEL I

De tre aktørperspektiver

Af Susan Tetler

Projektet har haft som sin ambition at belyse læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne ud fra de tre centrale aktørers perspektiver, dvs. fra lærernes såvel som fra forældrenes og elevernes perspektiv. I specialpædagogisk forskning er det dominerende perspektiv de professionelles, hvilket er ganske forståeligt, al den stund at forskning indikerer lærernes centrale rolle for deres elevers udbytte af undervisningen. I dette projekt er det især lærernes forståelse af deres specialpædagogiske opgave, som fokus har været rettet imod ... samt de hindringer og muligheder for at udføre den i den konkrete praksis, som de oplever.

Hvordan forældre til børn med nedsat funktionsevne oplever skole-hjem-samarbejdet og deres rolle i det, er til gengæld underbelyst i dansk forskning. Det er imidlertid blevet en vigtig politisk målsætning at inddrage forældrene i skolens arbejde omkring den enkelte elev, og også når det gælder forældre til børn med særlige behov, betragtes forældrene i lovgivningsmæssig forstand som vigtige medspillere. Set i den sammenhæng har vi valgt at inddrage forældrenes perspektiv med henblik på at belyse deres ønsker og drømme for samt erfaringer med deres børns skolegang. Hvilke gode og dårlige oplevelser har de af skolens indsats overfor deres børn, og hvordan oplever de sig inddraget i skolens arbejde, udgør de centrale temaer i denne del af undersøgelsen.

Flere undersøgelser har i tidens løb interesseret sig for elevernes trivsel, men har fortrinsvis overdraget det til deres lærere og forældre at tolke deres opfattelser

herom (fx Gugu Kristoffersen, 1990). Imidlertid udvikler der sig i løbet af 90'erne en voksende tro på ethvert menneskes ret og mulighed for at give sin mening til kende om egne forhold, og i konsekvens heraf gennemføres stadig flere forskningsprojekter, hvor mennesker med nedsat funktionsevne gives stemme. At gøre børn til informanter, som af forskellige grunde kan have vanskeligheder ved verbalt at give udtryk for deres meninger, kræver imidlertid udvikling af andre metoder end de traditionelle semi-strukturerede interview. Dertil kommer, at der også gør sig særlige etiske hensyn gældende, når man forsøger at inddrage børn som aktive deltagere i undersøgelser af deres egne læringsvilkår. Ikke desto mindre har vi betragtet det som væsentligt at få samtlige aktørers synspunkter repræsenteret, når der skal udvikles nye indsigter i, hvilke læringsmuligheder og -vilkår børn med nedsat funktionsevne tilbydes i den danske folkeskole.

Forældrenes perspektiv

Af Susan Tetler

Det er blevet en vigtig politisk målsætning at inddrage forældrene i skolens arbejde omkring den enkelte elev. Også når det gælder forældre til børn med særlige behov, betragtes forældrene i lovgivningsmæssig forstand som vigtige medspillere. Det fremgår således af bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 1373 af 15.12.2005), at forældrene skal høres og tages med på råd gennem hele visitationsprocessen. Fx pointeres det, at forældrenes ønske med hensyn til deres barns skoleplacering så vidt muligt skal følges. I vejledningen (VEJ nr. 4 af 21.01.2008) understreges ligeledes forældrenes centrale medvirken; ikke blot i forbindelse med iværksættelse af specialpædagogisk bistand, men også i undervisningsforløbet via elevplanen. Der er dog ikke fastsat retningslinjer for, hvordan dette samarbejde skal foregå.

Spørgsmålet om, hvordan forældre til børn med nedsat funktionsevne så oplever skole-hjem-samarbejdet og deres rolle i det, har hidtil været underbelyst i dansk forskning, og det er ud fra disse betragtninger, at der i nærværende undersøgelse er inddraget et forældreperspektiv til forståelse af skolegangen for børn i mere komplicerede læringssituationer. Der er således foretaget interview af samtlige forældre til de børn med nedsat funktionsevne, der indgår i undersøgelsen. I alt drejer det sig om 26 forældrepar, der er interviewet om deres visioner for deres børns skolegang, deres erfaringer med at samarbejde med skolen og 'det specialpædagogiske system' samt deres konkrete ændringsforslag. Selvom de er forældre til børn med meget forskellige pædagogiske behov, placeret i forskellige skolesammenhænge, så er de først og fremmest forældre. Vi har derfor valgt at foretage en tværgående analyse af forældrenes fortællinger med henblik på at skrive de problemstillinger, refleksioner og visioner, som forældrene er fælles om, frem.

Forældrenes visioner

Denne undersøgelses forældre til børn med nedsat funktionsevne har ønsker og drømme for deres børns skolegang, præcis ligesom alle andre forældre har, men der er stor variation i, hvad denne forældregruppe først og fremmest ønsker for deres børn. Nogle lægger vægt på, at deres børn erhverver sig specifikke faglige kompetencer som at læse, skrive og regne, mens andre forældre fremhæver andre kompetencer som væsentlige for deres børn at udvikle, fx kommunikative kompetencer og kreative kompetencer (musik, drama). Også udviklingen af sociale kompetencer peger flere forældre på som ret så afgørende, mens enkelte forældre prioriterer, at deres barn får en skolegang, *'hvor han føler sig tryk, og hvor der er tid og ressourcer til at tage sig af ham'*.

Det er endvidere slående, at adskillige forældre ... på trods af at deres børn befinder sig tidligt i skoleforløbet ... allerede gør sig mange tanker om, hvordan de skal kunne klare sig som voksne, og ønsker for dem, at de erhverver sig kompetencer, så de kan få en uddannelse og dermed adgang til et godt job. Et forældrepar udtrykker det fx således: *'Jeg så jo helst, at han fik noget at beskæftige sig med, som han var glad for at stå op til om morgenen. Noget, der ligesom fyldte en hverdag'*. Enkelte forældrepar giver dog udtryk for, at de lever i en form for midlertidighed, da prognoserne for deres børns udvikling er meget usikre.

Overgange

Samtlige forældrepar gjorde sig mange overvejelser, da deres børn skulle påbegynde skolen, og de fleste husker det som en tid med mange kampe om at vælge 'det rigtige skoletilbud' for deres børn. For enkelte af børnene blev behovet for støtte dog først tydeligt, da de begyndte i skolen i almindelige klasser, mens det for de andre børn gjaldt, at de allerede i børnehaven havde fået støtte, enten i form af en støttepædagogisk indsats i en almindelig børnehave eller i form af placering i en gruppeordning/specialbørnehave. Således var både forældre og PPR før skolestart bekendt med disse børns pædagogiske behov og kunne medtænke dem i deres drøftelser af den fremtidige skoleplacering.

Mange forældrepar taler om, at der fra kommunens side kom flere tilbud i spil, fordi de fravalgte de første tilbud, men der er også enkelte forældrepar, som sidder tilbage med en oplevelse af ikke at have fået noget valg. Et forældrepar blev således anbefalet en placering i specialklasse af psykologen og havde så en forventning om, at deres datter kom i en klasse, hvor de andre elever havde en lignende problemstilling, men *'det var tilsyneladende et nyt specialpædagogisk tilbud, og der var ikke nogen, der kunne fortælle os noget som helst om, hvad det var, tilbuddet gik ud på. Og det var det tilbud, der var i kommunen'*. Andre forældrepar giver udtryk for lignende oplevelser, og to af dem har endog taget det drastiske skridt at flytte til en anden kommune for at give deres børn det, de opfatter som det bedste skoletilbud.

I de kommuner, hvor forældrene har fået mulighed for at vælge tilbud fra, er der typisk op til tre forskellige tilbud i spil, før en skoleplacering accepteres. Enkelte forældrepar var helt afklarede om hvilket skoletilbud, de ønskede for deres børn, og de kæmpede for at få adgang til det. De fleste forældre havde dog ikke på forhånd bestemt sig og var mere åbne over for de forslag, som kommunen successivt kom med. Når forældrene afviste et foreslået tilbud, var det med begrundelser om, at der var for lang afstand fra bopæl, at skolen ikke gav indtryk af rummelighed, eller at de anså deres barn for at være bedre fungerende end den elevgruppe, der typisk frekventerede det pågældende tilbud. Værd at bemærke i den sammenhæng er, at i de tilfælde, hvor forældrene fik mulighed for at vælge mellem flere tilbud, er der heller ikke forekommet skoleskift siden hen (dvs. for tidspunktet af undersøgelsens afsluttende dataindsamling).

Til gengæld er der flere kritiske beretninger om fejlplacering blandt de forældre, der blot fik præsenteret ét tilbud. Fx fortæller en mor, hvis datter blev placeret i en specialklasse sammen med seks drenge og en enkelt anden pige, at *'Emilie havde det bare så skidt. Frygteligt, frygteligt. Grusomt'*. Efter et år med klager til *'både skoleinspektør, borgmester, alle vegne'* fik en skolepsykolog indstillet hende til integration i en lilleskole med fuld støtte, hvor hun i dag stortrives. *'Hun er meget meget mere tryk, glad, selvtillidsfuld, altså al den der optræden, den elsker hun jo. Hun stiller jo gerne op ... til hvad som helst, synge, danse, fremsige digte. Så hun har rigtig meget selvtillid'*, fortæller moderen. Denne pige var ikke ene om at skifte skole. Faktisk har halvdelen af undersøgelsens børn været udsat for skoleskift i løbet af deres første skoleår.

Det gode ved skolen

Alt i alt oplever forældrene, at deres børn udvikler sig i den rigtige retning, og de har også en mening om, hvad det er, skolen gør, som virker godt for deres børn. Der er dog delte meninger om indholdet, men mange fremhæver lærerens betydning; ikke hele lærerteamet omkring deres barn, men typisk en enkelt af lærerne, som de synes, har en god pædagogisk indstilling ... og en god kontakt til dem og deres barn. Nogle hæfter sig ved lærerens væremåde. Lukas' forældre udtrykker fx deres mening om læreren på følgende måde:

Det gode ved skolen er hans nye lærer; hun er meget forstående, og hun er meget sød og meget kærlig over for ham i den måde, hun siger tingene til ham på. Og det er faktisk det, der gør, at det fungerer så godt for ham.

I det hele taget er det karakteristisk, at når forældrene udtrykker kritik, så er den som oftest vendt mod skolen som system ... og ikke mod lærerne som personer. Andre forældre hæfter sig mere ved de undervisningsmetoder, som tages i anvendelse over for deres børn. Viktors forældre sammenligner den undervisning, Viktor fik i sin tidligere skole, med den undervisning, han får nu, og ser en tydelig forskel i, at lærerne i den nye skole (specialklasse) *'tager fat i hver enkelt elev, og de bruger meget tid på at sige, at 'du er god til det'. Det har hjulpet, at han får musik i ørerne. Så fungerede det bare'*.

At der er struktur i børnenes skoleliv ser adskillige forældre som et gode for deres børn. Således konstaterer Anders' forældre, at *'han har fået mere overskud, fordi der er mere struktur på. Det var der ikke i børnehaven, selvom det var en specialbørnehave. Han bruger meget energi på skolen, men deres metoder med visualisering og struktur, det er absolut gavnligt for Anders'*. Tilsvarende fremhæver andre forældrepar, at:

- Det strukturerede og funktionsopdelte undervisningsmiljø er godt for ham.
- Det gode ved skolen er, at det er en lille skole, hvor der er struktur på tingene.
- Hvis jeg altså skal nævne noget godt om skolen, så synes jeg, at H. hun gør det godt som lærer. Jeg kan godt lide, at hun i år lagde ud med at lave en plan for, hvad de skulle nå i løbet af året.

Også de individuelle hensyn prioriteres højt af nogle af forældrene:

- Det individuelle hensyn er skolen god til.
- Det gode ved skolen er, at de sætter fokus på det, og at det er mere individuelt. Det er ikke kun det faglige, det er også det sociale.
- De virker meget gode til at være opmærksomme på, altså i hvert fald i dansk. Man er opmærksom på, om han er med.

Andre forældre peger på betydningen af at styrke børnenes oplevelse af selvværd ... og giver udtryk for, at skolen er god til at *'vise Viktor tillid til, at de kan lære ham noget'*, og *'skolen giver Emilie den der grundlæggende følelse af at være god nok'*. Et enkelt forældrepar, hvis barn er kørestolsbruger, ser tilgængeligheden som et gode ved skolen: *'Den er godt indrettet, og de har også let adgang til natur'*.

... og det dårlige ved skolen

Generelt set er forældrene således relativt tilfredse med skolens indsats over for deres børn, men der er også rum for forbedringer. Kritikken retter sig mod skolens faglige indsats (fx læseindsatsen), men i særdeleshed mod undervisningsmateriale-lernes standard (og brugen af dem), som fx udtrykt af dette forældrepar til et blindt barn: *'Ilse får ikke adgang til undervisningsmaterialer af samme kvalitet og omfang som de andre børn. De kommer ikke til tiden, og frilæsningsbøgerne fra Refsnæs er kedelige'*. Et andet forældrepar har en oplevelse, som knytter sig til samme problematik:

Det dårlige ved skolen er, at der er manglende forståelse fra skolens side. Ikke fra hans lærere, men fra skoleledelsens side. For nogle af de her specielle behov, hvor det har været lidt op ad bakke, og hvor man har skullet kæmpe for nogle ting, som burde være naturlige. Fx et kamera, som kunne hjælpe dem med at visualisere nogle ting.

Forældrenes fortællinger viser med al tydelighed, at de tekniske hjælpemidler er en markant akilleshæl i skolens indsats; enten mangler de, og er de til rådighed, er de af dårlig standard, er forsinkede, i stykker, eller lærerne mangler helt enkelt kompetencer i at anvende dem på en pædagogisk konstruktiv måde. Endelig er

der forældre til nogle af de integrerede børn, som finder det problematisk, at deres børn fratages muligheder for at udvikle deres styrkesider, som fx Jacobs forældre:

Vi synes, det har været underligt, når Jacob elsker at dramatisere og elsker at spille musik ... at det ikke har spillet en større rolle. De har aldrig nogen sinde henne i skolen involveret ham i noget med musik. De har aldrig involveret ham i noget med drama, hverken på det lille niveau eller det store niveau ...

Et andet forældrepar beretter tilsvarende om, at deres søn i store dele af sine gymnastiktimer må *'passe sig selv inde i redskabsrummet'*, mens Iles forældre især er kritiske over for skolens indsats for at støtte op om hendes sociale inkludering i klassen.

Med en viden om at læringsresultater bedst opnås, når et barn trives i sin skole, må et af succeskriterierne for en effektiv indsats handle om, hvorvidt børnene gerne går i skole, eller om de på forskellig vis forsøger at unddrage sig. Når forældrene skal vurdere deres børns skoletrivsel, er samtlige forældre (dog med en enkelt undtagelse) ganske overbeviste om, at deres børn for det meste går glade i skole ... og også kommer glade hjem igen. Langt de fleste børn er ifølge forældrene ubetinget glade for at gå af sted om morgenen, eksempelvis en af drengene, som *'næsten kan stå op en time før bare for at komme i skole'*. For tre af børnene er det mere blandet, typisk udtrykt på denne måde af en mor: *'Det er lidt op og ned. Der er perioder, hvor han er ked af det, men for det meste er han glad'*. Kun for et enkelt barns vedkommende vurderer forældrene, at hun ofte er ked af at gå i skole.

På tilsvarende vis er det forældrenes opfattelse, at børnene for det meste også kommer glade hjem fra skole. Fx beretter et forældrepar, at deres søn kommer hjem og siger: *'Det har været en god dag i skolen'*. Men der er heller ingen tvivl om, at det koster kræfter for børnene at skulle fungere i skolen med konsekvenserne af en funktionsevnenedsættelse. Dette vidner flere udsagn om:

- Hun kommer også glad hjem, for hun er positiv over for de ting, der er sket i skolen. Hun bruger så meget energi, så hun er jo brugt, når hun kommer hjem, og så er der jo ikke langt til tårer, men det er, fordi hun er træt.

- Glad, når han kommer hjem; men han er træt. Man kan godt mærke, at han er træt.
- Kommer også glad hjem, men er træt. 'Han er brugt'.

Børnenes relationer til jævnaldrende

Nyere forskning viser, at der for børn er en forbundethed mellem den læring, som finder sted, og andre dele af skolelivet, som bl.a. forholdet til kammeraterne (fx om de er involveret i konflikter) (Morin, 2007). For fokusbørnene i denne undersøgelse gør der sig forskellige problemstillinger gældende, afhængig af hvor disse relationsdannelser skal etableres og vedligeholdes. Således kan det være vanskeligt for børn med nedsat funktionsevne, som er integrerede i almindelige klasser, at finde jævnaldrende, som de kan spejle sig i, mens der for børn, som er placerede i mere segregerede sammenhænge, fx specialklasser, ofte er et relativt mindre udbud at 'vælge sin kammerat' ud fra.

Med dette som udgangspunkt er forældrene spurgt om, hvorvidt deres børn har venner i skolen, og der viser sig i deres svar et ganske broget mønster af muligheder og vilkår for at etablere og vedligeholde relationer med kammeraterne. I den ene ende af spektret befinder de børn sig, som finder deres venner uden for klassens rammer, fx Morten. *'Han har en ven, der ikke er klassekammerat, som han leger lidt mere med, men jeg synes også, at klassekammeraterne alle er meget søde, rigtig søde'*, fortæller Mortens mor. I den anden ende af spektret er der en række børn, som har mange sociale berøringsflader med deres klassekammerater, eksempelvis Uffe, som (ifølge sin mor) *'har nemt ved at finde kammerater. Han har tre drengeskammerater fra hans klasse, og de kommer her næsten hver dag. Og så har han en enkelt kammerat, som er helt tilbage fra børnehaveklassen. De to er simpelthen pot og pande'*.

Andre forældre beretter om mere sporadiske kontakter: *'Nogle gange besøger hun klassekammerater, og nogle gange kommer de på besøg'* eller *'Venner og venner; han kender jo en del deroppe ... men ikke sådan deciderede venner'*. Og det at miste sin gode ven kan opleves som en næsten traumatisk begivenhed:

Anton mistede sin bedste kammerat i sommers; han flyttede fra kvarteret og flyttede fra hans klasse. Det tog hårdt på ham. Her efter jul er han begyndt at finde sammen med en anden dreng fra klassen. Han bliver ikke valgt fra; det gør han ikke.

Det var endvidere karakteristisk for flere af forældrene, at de selv gjorde en indsats for at støtte deres børn i at etablere og vedligeholde deres relationer med jævnaldrende, og det syntes især nødvendigt for forældre til børn i specialklasser og skoler, primært på grund af den lange afstand der var mellem klassekammeraterne. Gustavs far formulerer det sådan:

Han har [venner] på skolen. Men vi har jo selv gjort meget for at få sat gang i noget. Omkring skolen. For klassekammerater og fra andre klasser. Han ville gerne have nogen legekammerater, og hvor finder man lige dem? Det er jo det, som er ulempen ved specialskoler. Kammeraterne bor længere væk, det er meget omstændeligt. Altså det kræver en større indsats at skabe det.

Og dette er også vilkårene for Anders' mor, som ikke oplever behovet til daglig, på grund af hverdage der allerede er fyldt op med aktiviteter, men til gengæld i weekender:

Han er hele tiden i aktivitet, men han har ikke nogen bedste ven. Det havde han i børnehaven. Han har ikke nogen, som han leger mere med end andre. ... så i weekenderne, da må vi enten hente eller køre ud med ham til nogen.

Enkelte forældrepar udtrykker alvorlige bekymringer for deres børns socialt isolerede situation og har nogle klare forventninger til, at skolen også tager denne opgave på sig, fx ved i undervisningen at skabe rum for, at sociale relationer kan udvikle sig. Dette kommer tydeligst til udtryk blandt forældre til børn i specialklasser, fx hos denne mor, hvis søn for relativt nylig er blevet overført til specialklasse på en anden af kommunens skoler:

Han har en dreng, som går i en af de almindelige 4. klasser, og som han synes rigtig godt om. Men lærerne har også lovet mig, at de vil have lidt

mere fokus på, at man prøver at involvere de børn lidt mere med hinanden, netop fordi det er en lille klasse.

Og Zaras forældre, hvis ønske det er, at hun kommer i en almindelig klasse, er ligeledes opmærksomme på, hvorvidt deres datter får muligheder for at knytte venskabsbånd med andre end børnene fra sin egen (special)klasse. De reagerer således indigneret på, at ydre strukturer (i dette tilfælde lærernes skemaer) får forrang på bekostning af datterens muligheder for at blive socialt inkluderet:

Det rigtigt positive var også, at Zara skulle have billedkunst og gymnastik sammen med en normal 3. klasse. Det er jo et af vores store ønsker, at hun kan blive integreret nogle timer evt. i de her kreative fag sammen med nogle normalt fungerende, og det har Zara bare med det samme været så glad for, men så passede det lige pludseligt ikke ind i timetallet for de her lærerteam, som er i det her specialcenter, så man dropper det ene fag. Det synes jeg simpelthen er for dårligt. Det er jo ikke at tage udgangspunkt i det enkelte barns behov overhovedet.

Men også forældre til børn, der er integrerede i almindelige klasser, er opmærksomme på, hvorvidt undervisningens organisation (fx støttelærerens tilgang) spænder ben for udviklingen af sociale relationer. En af fædrene, som er meget kritisk over for skolens indsats for at støtte op om datterens sociale inkludering i klassen, siger således, at det faglige kan de som forældre godt støtte op om, men med hensyn til at blive en del af klassens sociale fællesskab er det skolen, der må tage opgaven på sig.

Forældrenes funktion i skole-hjem-samarbejdet

Et vigtigt omdrejningspunkt i samarbejdet mellem skolen og forældre til børn med nedsat funktionsevne er, hvorvidt den viden, som forældrene sidder inde med om deres børn, af skolen bliver mødt åbent og med interesse, og om den bliver anvendt i lærernes pædagogiske arbejde. Dette set i lyset af, at der synes at gøre sig to markante tendenser gældende, når det drejer sig om skolens opfattelse af forældrenes værdi som ressource.

Den ene tendens handler om opfattelsen af, at denne generations forældre er meget engagerede i deres børns udvikling i skolen, fagligt og socialt, at de er vel-formulerede og i vid udstrækning indstillede på at advokere for deres børns vilkår, samt at de er velorienterede og søger informationer på internet, i interesseorganisationer (fx forældreforeninger) og i det privatpraktiserende system. Det stiller på sin side krav til skolen om til stadighed at have gode og velunderbyggede begrundelser for de valg, der træffes i relation til de enkelte børns skoleforløb.

Den anden tendens handler om opfattelsen af, at denne generations forældre 'mangler forældreevne', og at skolen derfor må tage på sig at støtte disse forældre i at opdrage deres børn. Således ses stadig flere skoler etablere 'familieklasser' (eller hvad de nu benævnes i de forskellige kommuner), hvor forældre (ofte sammen med deres børn) er på kursus og superviseres af psykologer og lærere (Madsen, 2008). Derudover tænkes i forskellige former for incitamenter med henblik på at motivere forældrene til at tage deres forældreansvar alvorligt; incitamenter, som især synes at handle om forskellige former for straf, fx bøder, hvis deres børn udebliver fra skole.

Ifølge nærværende undersøgelse synes forældre til børn med nedsat funktions-evne ikke at adskille sig nævneværdigt fra forældre, hvis børn befinder sig i mere ukomplicerede læringssituationer. Hverken hvad angår deres ønsker for deres børn om faglig og social udvikling eller i deres udtrykte behov for et samarbejde med skolen om deres børn. Mønstrer for skole-hjem-samarbejdet omkring børn med behov for mere omfattende støtte ligner da også til forveksling det, der præger samarbejdet omkring folkeskolens 'normale' børn, dvs. de gængse to forældre-konsultationer om året, en kontaktbog og mulighed for at tage kontakt med lærerne, når særlige situationer opstår. Langt de fleste forældre udtrykker imidlertid behov for mere samarbejde med skolen, fx dette forældrepar:

Mor: Jeg synes, at to konsultationer er for lidt til specialklassebørn. Der burde være mere opfølgning. Også fordi vi ikke er nogle af de forældre, der står om morgenen og lige skal konferere med lærerne. Og jeg ved ikke, om det er positivt eller negativt, fordi så får man ikke informationerne.

Far: Vi har fået at vide af skolen, at vi ikke skal stå der, for undervisningen starter ti minutter over otte, og jeg vil jo også gerne, at Gitta bliver undervist i den tid, hun er derovre.

Ligeledes er det slående, at skolen synes mest interesseret i at inddrage forældrenes viden om deres børn i starten af skoleforløbet, og at denne interesse successivt aftager fra skolens side. Forældrene oplever generelt, at de stadig bliver hørt, *'men vi udveksler ikke så mange erfaringer, som vi gjorde engang'*. Det samme forældrepar udtrykker dog også en vis dobbelthed, idet de på den ene side ikke ønsker mere skole-hjem-samarbejde, fordi de nærer stor tillid til skolens arbejde, men *'savnet er der egentlig. Det var meget tæt i starten, og så fik vi virkelig snakket sammen'*.

Samlet set tyder forældrenes udsagn ikke på, at de nødvendigvis ønsker mere formaliseret kontakt med skolen i form af flere forældrekonsultationer. Deres børn er ikke altid så meddelsomme om, hvad der er foregået i skolen, så det generelle ønske om et øget skole-hjem-samarbejde handler snarere om en mere løbende og regelmæssig kontakt med lærerne, fx i forbindelse med afhentning af deres børn eller via skolens ForældreIntranet. Noget af behovet er begrundet i en interesse fra forældrenes side om at være godt orienteret om det daglige skolearbejde for hjemme at kunne følge op på det, fx lektielæsning, og i den sammenhæng føler forældre ved skoler, som har indført ForældreIntra(nettet), sig godt hjulpet, når lærerne via ugebrev informerer om den kommende uges arbejde. Andre forældre har behov for at sikre sig, at deres barn trives og udvikler sig, via en løbende og regelmæssig kontakt med lærerne. Men der udtrykkes også behov for mere uformelle sammenkomster, hvor rammerne ikke er så formaliserede, og hvor positionerne 'lærere og forældre' ikke er så forhåndsdefinerede.

Forældrenes bidrag

Forældrene vil grundlæggende gerne bidrage til, at deres børns skolegang bliver mest mulig optimal, men da det er en broget forældreskare (som skolens øvrige forældre), har de i sagens natur noget forskelligt at byde ind med. Nogle forældre har gode IKT-kompetencer, og de oplever i høj grad, at deres IKT-viden efterspørges og anvendes af skolen. Andre forældre har valgt at yde et bidrag i skolebestyrelsen eller i klasserådet, mens atter andre forsøger at være behjælpelige i praktiske anliggender.

Flere forældre gør sig tanker om, hvorvidt skolen opfatter dem som for emsige forældre og holder bevidst igen i deres bestræbelser på at tage kontakt med lærerne. En af forældrene til et barn i en specialklasse: *'Man sagde ikke ret meget, fordi man jo havde en fornemmelse af, at man blev regnet for en hysterisk mor'*. Andre udtrykker en lignende opfattelse: *'Jeg kan godt forestille mig, at de engang imellem synes, at vi var lidt 'Altså kan de ikke bare slappe af', og 'Jeg oplever, at vi af skolen bliver opfattet som meget kritiske forældre'*.

De fleste forældre har stor viden om deres børns funktionsevnenedsættelse, og også det forhold giver anledning til overvejelser om, hvorvidt de skal holde igen på deres viden og de deraf afledte holdninger til det pædagogiske arbejde omkring deres børn. De har bl.a. involveret sig i forældreforeninger samt deltaget i netværksmøder og kurser, som er blevet afholdt af de respektive forældreforeninger, fx Spastikerforeningen. Denne indsigt og oplevelse af netværkstilknytning har givet dem styrke til at advokere for deres børns skolegang, også selvom de har en klar bevidsthed om, at det kan få konsekvenser:

Jeg tror da nogle gange, vi er en pestilens (for skolen) ... fordi vi er oppe på mærkerne, og vi forsøger at være Antons advokat hele tiden, og vi er måske et skridt foran også, fordi vi ved, hvad der er så væsentligt. Som jeg plejer at sige, det her, det er jo mit barn ...

Andre holder sig tilbage, fordi de selv har pædagogisk uddannelse og ikke ønsker 'at gå kollegerne i bedene'.

Forældrenes rolle i udarbejdelsen af den individuelle elevplan

Der er inden for det specialpædagogiske område forventninger om, at individuelle undervisningsplaner kan bane vejen for et bedre skole-hjem-samarbejde, men både danske og internationale erfaringer viser, at disse forventninger ikke synes at blive indfriet (Cunningham & Davis, 1985; Persson & Andreasson, 2003; Tetler, 2005). Et interessant fund fra svensk forskning viser, at spørger man lærerne, så mener de, at der er en relativt høj frekvens af forældreinvolvering, hvorimod to case-studier (fra samme undersøgelse) indikerer, at forældres reelle deltagelse i mange tilfælde er reduceret. Det er oftest skolens medarbejdere, som tolker barnets behov og vanskeligheder samt foreslår tiltag, som forældrene så siden har mulighed for at kommentere og godkende via en underskrift (Persson & Andreasson, 2003).

En lignende tendens kommer til syne i interviewene af de 26 børns forældre. Langt de fleste forældre er blevet præsenteret for planen⁶ (hvad enten den så kaldes udviklingsplan, handleplan, elevplan etc.). Typisk er det sket i forbindelse med en af de to årlige forældrekonsultationer, men lige så typisk er det, at de ikke oplever, at de har haft nogen som helst indflydelse på planens indhold: *'Det er kun lærerne selv, der har lavet den. Vi har ikke været med til noget som helst'*. Og en anden af forældrene beskriver forløbet således:

Den individuelle elevplan blev serveret sidst, vi var nede til en individuel forældresamtale. Og det er jo sådan nogle seancer, som tager 10 minutter. Det var jo sådan, hvad kan man sige, en plan, som ikke indeholdt noget som helst andet end det, man kunne tænke sig til.

Et andet forældrepar refererer ligeledes til, at 'planen' blot indeholdt almindeligheder: *'Nogle af de ting, de skrev, det var bare, synes jeg, almindeligheder, fx at skulle lære at lægge sammen'*.

Der synes dog at være enkelte undtagelser, hvor forældrene oplever sig medinddraget i målsætning, bl.a. udtrykt af dette forældrepar: *'To gange om året er vi til forældrekonsultation, hvor vi gennemgår udviklingsbeskrivelsen og giver vores besyv med. Og er med til at fastsætte nogle fælles mål'*.

Det generelle indtryk er imidlertid, at forældrene oplever sig uden indflydelse på planernes indhold, og dermed udgrænses deres indefra-perspektiver på processens forløb. Der er således en tendens til, at samarbejdet omkring elevplanen stadig synes forankret i en ekspertmodel, hvor det er de professionelle, som kontrollerer processen og træffer beslutningerne, mens forældrene forventes at være passive modtagere af de foreslåede tilbud. Skal elevplanen ikke reduceres til at være et professionelt styringsredskab, men derimod være et centralt omdrejningspunkt i skole-hjem-samarbejdet, så er det nødvendigt at inddrage forældrene mere synligt og bevidst i udarbejdelsen.

6 Det skal her bemærkes, at der på tidspunktet for interviewene med forældrene (forår 2007) herskede stor usikkerhed om elevplanens nye funktion, både blandt lærerne og forældrene.

Karakteristika ved partnerskabet mellem skole og hjem

De 26 forældrepar oplever sig og deres viden til en vis grad medinddraget i skolens arbejde med deres børn. Der synes således fra skolens side at være en begyndende anerkendelse af forældrenes viden om og indsigt i deres børn; på den anden side inddrages denne viden ikke bevidst i skolens planlægning og evaluering af undervisningen, fx i forbindelse med udarbejdelse af elevplanerne. I det mindste står det uklart for forældrene. Det er således stadig de professionelle, som har definitionsmagten og kontrollen. Der spores imidlertid også ansatser til, at dette samarbejde i flere klasser er i udvikling hen imod mere samarbejdsorienterede relationer; der er en velvilje fra skolens side, er forældrenes vurdering, men samtidig savner de, at skolen effektivt følger op på de gode hensigter.

Skolen synes at se forældrene som en ressource, og selvom forælderrollen således er værdsat, er det stadig den professionelle tilgang, der er den klart dominerende. Et karakteristisk træk ved de senere års specialpædagogiske indsatser over for specifikke funktionsevnedssættelser (fx autisme, stammen, adfærdsforstyrrelser) er deres direkte afhængighed af forældres accept af at træde ind som 'pædagogiske aktører og hjælpere'. De instrueres i, hvordan de derhjemme trin for trin kan arbejde med deres barn. Risikoen er imidlertid, at forældre dels kan overbebyrdes, dels kan blive så fokuserede på at tilegne sig 'lærerkompetence', at de ikke formår at interagere 'naturligt' med deres barn. Der er ikke i interviewundersøgelsen fundet eksempler på forældre, som har påtaget sig den slags meget strukturerede opgaver i forhold til deres børn, ligesom der heller ikke fra skolernes side synes at være stillet krav til forældrene af denne art. Til gengæld er der utallige eksempler på, at forældrene gerne i al almindelighed påtager sig opgaver af faglig og social karakter i forhold til deres barns skolegang.

Det empiriske materiale fremviser en overraskende stor beslutsomhed fra langt de fleste forældres side om at advokere for deres børn. Vist udtrykkes der en klar samarbejdsvilje over for skolen, men forældrene fremviser ikke mange tegn på usikkerhed om, hvad der vil være godt for deres børn og deres faglige og sociale udvikling. Tværtimod giver de indtryk af at sidde inde med et ganske godt kendskab til deres børn, som skolen med fordel ville kunne bruge.

Forældrenes forhold til 'Det specialpædagogiske system'

Forældrene udtrykker generelt set stor velvilje over for deres børns lærere og støttepersoner, lige fra de forældre, som oplever at have et rigtigt godt og tæt samarbejde med dem, til de forældre, som karakteriserer deres barns lærere som velmenende. Alle forældrepar oplever da også at have den tætteste kontakt med en af de fagpersoner, som er omkring deres barn i hverdagen. Som oftest klasselæreren, hvis deres børn er placerede i specialklasser eller -skoler, eller støttepersonen, når det handler om de børn, der er integrerede i almindelige klasser. Men ikke nødvendigvis. Forældrene er meget afklarede i deres valg, og de vælger, ud fra hvem de oplever sig bedst på bølgelængde med. Som fx dette forældrepar:

Mor: Jeg ville ringe til skolepsykologen ... eller klasselæreren.

Far: Jeg ville ringe til matematiklæreren. Det er et spørgsmål om temperament.

Og Anders' mor uddyber det således: *'Vi har det jo nøjagtigt lige som Anders; vi søger den, som vi synes, vi har en forståelse med, som vi har sympati for, og som vi ved arbejder videre med tingene. Det er en af pædagogerne i klassen.'*

Enkelte forældre fremhæver også skoleinspektøren som den person, de gerne går til, hvis de har behov for at drøfte noget igennem vedrørende deres barns skolegang. Og tankevækkende nok er alle de nævnte skoleinspektører ledere på friskoler eller specialskoler, altså relativt små skoler.

PPR

Ganske anderledes forholder det sig med forældrenes relationer til PPR. Det skal dog i denne forbindelse nævnes, at mange forældre havde en ganske uklar forestilling om, hvad eller hvem PPR er. Ligeledes skal det nævnes, at disse forældreinterview er foretaget kort tid efter strukturreformen, og at deres erfaringer med det kommunale PPR derfor på dette tidspunkt kan være relativt begrænsede.

Men på spørgsmålet om, hvorvidt forældrene oplever at få tilstrækkelig rådgivning og vejledning af PPR, svarer samtlige forældre, at der ikke aktuelt er noget samarbejde med PPR. Typisk stoppede dette samarbejde, da der var fundet en skoleplacering. Flere forældre omtaler dog positive samarbejdsrelationer med konsulenter; for de blinde børns vedkommende synskonsulenten, og for børn i læse-

vanskeligheder er det læsekonsulenten, som har været inde i billedet. Andre synes også at have regelmæssig kontakt med skolepsykologer, men da disse er tilknyttet den enkelte skole, opleves de ikke af forældrene som værende en del af PPR.

Der er imidlertid også en stor gruppe forældre, som har haft så dårlige erfaringer med psykologer, at de ikke oplever den manglende kontakt som et savn. Anders' mor fortæller således:

Jeg tror sådan set, at vi lidt har lagt PPR på hylden på grund af dårlige erfaringer. Vi havde ikke meget gavn af PPR, da han var i dagplejen og var ked af det ... og ikke havde ordentlige forhold i dagplejen ... og vi så aldrig skyggen af PPR, da vi fik ham i kernegruppen i børnehaven ... og overgangen ved skolen, det var jo så, at de stillede spørgsmålstejn ved hans diagnose. Så et eller andet sted, så har vi ikke rigtigt fundet fodslag med PPR.

I det hele taget synes der ... at dømme ud fra forældrenes udtalelser ... at være et uklart forhold mellem PPR og 'specialistsystemet', hvad enten der er tale om det børnepsykiatriske system, Refsnæsskolen eller Spastikerforeningen. Sat på spidsen synes forældrene at opleve, at 'specialistsystemet' er til for dem og advokerer deres sag, hvorimod PPR snarere betragtes som systemets/kommunens forlængede arm, som forældrene oplever sig i opposition til. Denne indstilling risikerer let at få en afsmittende virkning på forældrenes vurdering af PPR-psykologens *faglige* dømmekraft, som fx i denne mors beretning:

Jeg har kun snakket en gang med én fra PPR. Bent begyndte at gå til skolepsykolog, og der var jeg så lige ved at stå af, for så kommer hun op med asperger og autisme og sådan noget ... Jeg var ved at stå helt af ... og så indkalder hun NN [en psykolog fra et andet amt], som skulle hjælpe hende med at sætte den diagnose, og så finder de så lige pludselig ud af, at det var DAMP. Og så har vi så også været på Børnepsyk, og så blev det altså slået fast, at det er helt klassisk DAMP.

Det er mange forældres oplevelse, at de har måttet kæmpe for at give deres børn de bedste udviklingsmuligheder, og i den kamp har de søgt efter alliancepartnere. De forældre, hvis børn indgår i det børnepsykiatriske system, trækker på eksper-tisen her, mens andre har benyttet sig af privatpraktiserende psykologer og bør-

nelæger. Renés forældre kæmpede fx for, at deres søns skolevanskeligheder skulle blive anerkendt som ordblindhed – og ikke dårlig begavelse, hvilket ville have stor betydning for hans fremtidige skoleplacering, og først via en privatpraktiserende børnelæges mellemkomst fik de medhold.

PPR står tydeligvis i et krydspres mellem på den ene side forældrenes enkeltinteresser og på den anden side de respektive kommuners interesser i at foretage en rimelig fordeling af de tilgængelige ressourcer, og dette krydspres vil givetvis intensiveres i en tid, hvor kommunerne ikke kan sende regningen andre steder hen. Denne undersøgelse giver kun grundlag for at komme med vage indikationer på det scenario, men der er ingen tvivl om, at PPR p.t. står med et imageproblem over for denne undersøgelses forældre til børn med nedsat funktionsevne.

Lærernes opfattelse af skole-hjem-samarbejdet

Lærerne er på tilsvarende vis interviewet om deres syn på skole-hjem-samarbejdet, og det fremgår af analysen, at deres respektive specialpædagogiske indsatser i høj grad baserer sig på forældrenes aktive medvirken, først og fremmest i form af lektielæsning ... med læsningen som omdrejningspunkt. Stort set samtlige lærere udtrykker således klare forventninger om, at forældrene står til rådighed, og dette samarbejde er typisk organiseret omkring en bog mellem skole og hjem, hvad enten den nu er benævnt vandrebog, kontaktbog, meddelelsesbog eller lektiebog. Enkelte skoler 'nøjes' med en ugeplan, hvori den kommende uges lektier præciseres. Flere lærere giver udtryk for meget positive erfaringer med forældrenes støtte, eksempelvis denne lærer:

Forældrene bakker utroligt godt op og læser med ham hver dag og hjælper med at holde orden i tingene. Det samarbejde med forældrene er næsten lige så vigtigt, som det vi gør her. Det er godt at mærke, at forældrene har overskud til det.

Men der er også lærere, der er utilfredse med forældrenes indsats. Og som synes, at der er uudnyttede ressourcer hos forældrene:

De har ressourcer. Problemet er bare, at jeg synes hele tiden, at der kommer noget i vejen. Altså først kom det der hus ... så køber de det der hus, som skal fuldstændig renoveres ... Vi er nødt til at have hjælp hjemmefra, for at vi kan få den [læse]hastighed op.

I konsekvens af denne indstilling er det heller ikke overraskende, at lærerne ser de uudnyttede ressourcer hos forældrene som først og fremmest noget, der vedrører lektielæsningen, som fx:

- Jeg synes godt, at de ku' læse mere med deres børn.
- Hvis de kunne få en større forståelse af, hvad læring er, så de kan hjælpe deres børn hjemme; fx via kurser/foredrag for forældrene.
- Lektiehjælp for det første, og det at støtte børnene i at få lavet deres ting, så de kan møde op og være forberedte.

Endelig er der enkelte lærere, som anerkender, at forældrene ikke har overskud til at yde mere, end de allerede gør. Et eksempel på dette er hentet fra en af specialklasserne:

Forældrene er meget positive, og jeg tror ikke, at de har nogle uudnyttede ressourcer, som de ikke bruger her. De sætter alt ind på at bruge det, som nu skal bruges, for at hun kan få en god skolegang. Sådan opfatter jeg dem i hvert fald. Og jeg tror ikke, at de kan så meget mere.

Skole-hjem samarbejdet synes til forveksling at ligne det, der karakteriserer skolens øvrige arbejde med elever i mindre komplicerede læringssituationer, dvs. et forældremøde samt et par skole-hjem-samtaler. Nogle lærere differentierer på omfanget, fx ved at have en ekstra skole-hjem-samtale med revisitationen som tema eller ved tidsmæssigt at forlænge de ordinære skole-hjem-samtaler. Ellers foregår kontakten mellem skole og hjem via telefon eller mail, når der opstår specifikke situationer, der kræver en hurtig indsats.

Skolens udfordring

Hvis regeringens intentioner om øget forældreinvolvering skal indfries, står skolen over for en række udfordringer. En af disse udspringer af, at skole-hjem-samarbejdet hidtil i udpræget grad har baseret sig på en normativ opfattelse af 'de gode forældre', og at ethvert forældrepar, som falder uden for denne norm, vil have svært ved at indgå i et aktivt og meningsfuldt samarbejde med skoler, som grundlæggende ser dem anderledes, end de ser sig selv. Endnu vanskeligere er det for forældrene at indgå som ligeværdige aktører i skole-hjem-samarbejdet, hvis problemerne omkring deres barn af skolen oven i købet opfattes som selvforskyldte.

I denne undersøgelse fremstår forældrene mindst lige så forskellige som deres børn (eleverne), og det afspejler sig også i deres valg af strategier over for skolen. Fx anvender de mere 'skolefremmede' forældre primært to strategier: enten bestræber de sig på at tilpasse sig skolens forventninger til dem, eller de bestræber sig på at sætte deres egen dagsorden igennem (fx ved at skrive brev til skoleinspektøren), når tingene efter deres mening er gået for vidt, men samtidig med stor risiko for, at de derved udgrænser sig selv. Der er således i denne forældregruppe kun ganske få eksempler på ligeværdig dialogisk kommunikation med skolen. Det er der til gengæld blandt de mere 'skolevante' forældre, som også i mere udpræget grad sætter deres egen dagsorden (fx ved selv at undervise deres barn, undersøge alternative tilbud, kontakte politikere etc.).

Denne diversitet blandt forældrene stiller krav til skolens medarbejdere om ikke at behandle forældrene som en homogen gruppe. Er øget forældreinvolvering udtryk for en reel intention, må der udvikles kooperative relationer, som ikke patologiserer forældrene, men derimod bygger på respekt og tillid. Ikke mindst kræver det, at der sættes mere tid af til samarbejdet med forældrene ... end de gængse to (yderst formelle) forældrekonsultationer.

Elevernes perspektiv

Af Susan Tetler & Kirsten Baltzer

Flere undersøgelser har i tidens løb interesseret sig for elevernes trivsel, men har fortrinsvis overdraget det til deres lærere og forældre at tolke deres opfattelser heraf (fx Gugu Kristoffersen, 1990). En undersøgelse fra 1991 af L. Jensen & I. Ohlsson, hvor der spørges til 16 enkeltintegrerede elevers opfattelse af deres skole-situation, viser imidlertid med al tydelighed, at der er god grund til at gå direkte til eleverne, når vi ønsker indsigt i, hvordan de oplever deres skoleforløb. I den konkrete undersøgelse spørges tre grupper af skolens aktører om, hvordan de enkeltintegrerede elever trives i deres respektive klasser. Klassens faglærere gav udtryk for, at det gik fint for dem, mens elevernes respektive støttelærere mente, at der var visse problemer, men at det generelt set gik OK. Eleverne derimod havde et ganske andet syn på deres trivsel som enkeltintegrerede elever i skolen. 75 % af eleverne (12 ud af 16 elever) udtrykte således, at de følte sig isolerede, ensomme og udsat for drillerier fra deres klassekammerater.

Generelt set savnes der i specialpædagogisk forskning projekter, der tager elev-perspektivet alvorligt, især når det drejer sig om elever med nedsat funktionsevne, der befinder sig i starten af deres skoleforløb. Vi ved, at der knytter sig en lang række problemstillinger til denne gruppes skolesituation, som fx uinteresse, marginalisering og oplevelser af ikke at slå til, så for at kunne tilrettelægge læringsforløb med en intention om at imødegå den form for eleverfaringer er det nødvendigt at forstå deres motiver og drivkræfter. Mere specifikt har det været projektets ambition at få mere viden om, hvordan elever med nedsat funktionsevne oplever deres rolle i skolen, og hvordan de karakteriserer deres læringsmiljø.

Forskning om elevperspektiv på læring

Nogle af de stillede forskningsspørgsmål i denne undersøgelse har følgende ordlyd:

- Hvordan tilrettelægges specialundervisning og specialpædagogisk bistand bedst i form og indhold, således at eleverne med forskellige funktionsevneudsættelser opnår størst udbytte i forhold til tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs faglige og personlige udvikling?
- Hvad gør sig med hensyn til effekt gældende på tværs af kategorierne, og hvad gør sig specifikt gældende?

Der er en bred vifte af teorier om læring, der ser elevs faglige og personlige udvikling vævet tæt ind i hinanden (McCaslin et al., 2006; Wentzel, 2006). Samlebetegnelsen for disse teorier er 'selv-reguleret læring' (Self-Regulated Learning; forkortet til SRL), og forskningen er kendt siden 1960'erne. Kernen i denne forståelse er, at erfaringer fra skolelivet bidrager til elevens selvopfattelse og opfattelsen af læringsmiljøet. Disse opfattelser fungerer som vigtige pejlemærker for elevens engagement i skolelivet – fagligt som socialt; ifølge nogle af SRL teorierne er de simpelthen den afgørende motivationsfaktor i skolelivet. Det har gennem hele perioden været et forskningsområde i vækst, og det seneste (endnu spinkle) skud på stammen er forskning, der forbinder SRL og læringsledelse i klasserum (McCaslin et al., 2006).

I det følgende præsenteres vigtige pointer fra SRL forskningen med relevans for undersøgelse af miljøer for elever i komplicerede læringssituationer. En af nøgleteoriene er Banduras social-kognitive læringsteori. Den hviler på opfattelsen af mennesker som selvregulerende og selvorganiserende subjekter, der er optaget af og engagerede i at tage styring og kontrol over deres eget liv. En væsentlig ledetråd for engagementet er menneskets forestillinger om sig selv (Nielsen, 2007, s. 232-233; opr. citat: Bandura, 1986). Der indgår fire vigtige faktorer i udviklingen af forestillingerne:

1. Vurdering af konsekvenser af ens egne tidligere handlinger skaber en forventningshorisont for udfaldet af fremtidige handlinger.

2. Iagttagelse af betydningsfulde andres handlinger og resultaterne deraf (ofte benævnt vikarierende læring).
3. At modtage overbevisende ros eller ris.
4. Angst, stress og stærke udsving i følelser kan påvirke selv-forestillingerne, så personen nedsætter forventningerne til sig selv.

Bandura betegner den enkeltes tiltro til sig selv i forhold til en bestemt opgave med termen selveffektivitet (self-efficacy), og den dannes i social interaktion med betydningsfulde andre. Bandura finder, at det er den enkeltfaktor, der har størst betydning for oplevelsen af velvære, motivation og tiltro til egne evner (Nielsen, 2007; opr. citat: Bandura, 1986). Selveffektivitet er siden suppleret med kollektiv selveffektivitet i grupper (McCaslin et al., 2006). Pointen er således, at når der forskes i effekter af specialpædagogiske indsatser, er det væsentligt at undersøge de lærendes tiltro til sig selv – deres selveffektivitet med andre ord.

M. Hedegaard og S. Chaiklin (Hedegaard, 1995; Hedegaard & Chaiklin, 2005) har gennemført en omfattende teoretisk og empirisk forskning i motivation i skolealderen. Selveffektivitet kritiseres for kun at fokusere på indhold og mål i færdighedstilegnelse. Deres forskning ligger nærmere den Vygotsky-inspirerede trend i SRL forskningen. Motivationsudviklingen sammenkædes med elevens samlede personlige udvikling, som den skabes i alle hverdagens aktiviteter. Den personlige udvikling er kendetegnet ved søgen efter mening og etablering af mening på tværs af forskellige livsarenaer. For skoleeleven er der tre vigtige arenaer: hjem, skole og fritidsliv. Når det således er intentionen at forske i effekter af specialpædagogiske indsatser, er det væsentligt at undersøge, om arbejdet i skolen giver mening i den lærendes liv (Hedegaard et al., 2007).

J. Tønnesvang (2002) er også optaget af, hvad der former og driver et menneskeliv, og ser skolen som en vigtig kontekst for udvikling af børns motivation og kompetence til at tage føringen i deres eget liv. Mens Hedegaard og Chaiklin overvejende fokuserer på udvikling af begrebsmæssig og teoretisk viden gennem undervisning (ibid., s. 55), er Tønnesvang optaget af den personlige dimension af elevers viden og erfaring, herunder bestræbelsen på at skabe samhørighed og fælles betydninger med de øvrige deltagere i skolelivet. Skolens undervisning har kun udsigt til at udvikle tilværelseskompetence, hvis elever oplever læreren som en betydningsfuld person for deres læring. Læreren er personligt bærer af den faglige viden

og de relationer, hvori den formidles. Således er det også væsentligt at medinddrage i undersøgelsen, hvordan elever oplever relationerne til deres lærere, og hvordan de oplever, at lærerne kommunikerer med dem om meningen med skolearbejdet.

Klasseklima, læringsmiljø og læringsledelse i klasserum er beslægtede temaer, der også kommer på den pædagogiske (forsknings)dagsorden i 1960'erne. Temaet har siden været et forsknings- og udviklingsområde i betragtelig vækst (Mitchell, 2008). Læringsmiljø eller klasseklima (Mitchell, 2008) fokuserer på faktorer, der er støttende for læring. Forskningen udpeger tre vigtige faktorer:

1. Relationer fokuserer på, i hvilket omfang deltagerne i klassen støtter og hjælper hinanden.
2. Personlig udvikling fokuserer på, hvordan der støttes op om personlig vækst og udvikling.
3. Struktur ('system maintenance') fokuserer på læringsledelse (bl.a. opmærksomhed på behov for ændringer i undervisningen generelt eller i forhold til den enkelte elev), klare forventninger til eleverne og orden i klasseværelset.

Mens Mitchells metastudier af læringsmiljøer ikke har fundet indikatorer på, at de fysiske rammer har større betydning for kommunikationen om gensidige forventninger i undervisningen, peger andre undersøgelser på, at kommunikationen i klasserummet hænger nøje sammen med det fysiske miljø (Kagan, 1994; Kagan & Stenlev, 2002). Set i den sammenhæng er det endvidere væsentligt at undersøge, hvordan deltagerne i læringsmiljøet samarbejder om og støtter hinanden i at skabe tiltro til egne evner.

Undersøgelsesredskaber

I Danmark findes der ikke gennemprøvede materialer til undersøgelse af elevers vurdering af deres klassemiljø. I Sverige har Mara Westling Allodi imidlertid undersøgt dette i en stor svensk kommune (Westling Allodi, 2007 og 2005). Af litteraturstudiet relateret til hendes undersøgelse fremgår det, at der findes en mængde engelsksprogede redskaber til undersøgelse af læringsmiljøet. De er udarbejdede og anvendt i perioden 1960-2002, og alle er statistisk validerede. Det kon-

kluderes, at der ikke er etableret praksis for at bruge den type redskaber i svenske skoler. Westling Allodi har udviklet et teoribaseret redskab til sin undersøgelse. Banduras begreb selveffektivitet indgår i grundlaget, men hovedvægten er Schwartz' teori om vurderingers indhold og struktur fra 1992. Teorien omfatter samlet set de samme elementer, som er nævnt i den teoretiske redegørelse ovenfor. Westling Allodi udvikler redskabet MAVIS til vurdering af læringsmiljøet i forhold til elever i alderen 10-18 år; i alt har ca. 1100 elever besvaret spørgeskemaet.

MAVIS omfatter 10 dimensioner/områder relateret til klassemiljøet: kreativitet, stimulering, læring, selvopfattelse, tryghed, kontrol, samarbejde, deltagelse, ansvar og påvirkning (Westling Allodi, 2005). MAVIS er udviklet til brug for de ældste årgange i grundskolen og gymnasiale uddannelser, og SPV undersøgelsen har hentet inspiration i dette redskab, tilpasset projektets årgange og brede målgruppe (dvs. elever med nedsat funktionsevne i skolens fem første årgange samt deres klassekammerater).

I Norge har der over en 2½ årig periode været gennemført et forskningsbaseret udviklingsarbejde 'Projekt læringsmiljø og pedagogisk analyse' med deltagelse af 14 skoler (Nordahl, 2005). Følgende faktorer defineres som væsentlige faktorer i læringsmiljøet: lærer-elev relationer; elev-elev relationer; normer og regler; skoleledelse; klasse- og gruppeledelse; skolens kultur; engagement, motivation og arbejdsindsats; skole-hjem-samarbejde. Nordahl pointerer, at faktorerne vedrører forhold i skolen, som lærere og skoleledelse kan gøre noget ved. Men han forstår dem tillige som beskyttelsesfaktorer i relation til eleverne. Elever med en positiv oplevelse af de områder, faktorerne vedrører, har gode udviklingsbetingelser i skolen (Nordahl, 2005, s. 44-45). I undersøgelsen kortlægges elevernes selvopfattelse og selv vurdering med spørgeskemaer oversat og tilpasset fra engelsksprogede materialer. De undersøger selvopfattelse inden for tre områder: adfærd, social kompetence og skolefaglig kompetence (ibid., s. 71).

Den tyske didaktiker Hilbert Meyer har gennemført et meta-review af international undervisningsforskning og sammenfattet resultaterne i 10 kendetegn for god undervisning (Meyer, 2005): klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde ægte læretid, læringsfremmende klima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligent træning, transparente præstationsforventninger og stimulerende miljø.

Endelig har det været vigtigt at indarbejde temaet 'deltagelse' i redskaberne. Deltagelse er både nævnt i FN deklARATIONEN om ligebehandling af handicappede og International Classification of Functioning (ICF) fra 2001. Deltagelse henviser til 'et individs engagement i livssituationer' (Molin, 2004). I den sammenhæng er der bl.a. gennemført en svensk undersøgelse af skoleelevers oplevelse af deltagelse, og resultaterne herfra peger på, at jo yngre eleverne er, des stærkere er relationen deltagelse-miljø. Endvidere peger denne forskning på, at lærerne spiller en vigtig rolle i at skabe strukturerede situationer, der muliggør deltagelse for elever med nedsat funktionsevne (Almqvist et al., 2004).

Når man sammenfatter pointerne fra de forskellige forskningstiltag, peger de samlet set i retning af, at undersøgelsesredskaber skal omfatte følgende dimensioner af elevers opfattelse af sig selv og deres læringsmiljø: Tiltro til og selv vurdering af skolefaglighed, sociale relationer både til lærere og kammerater samt mening og betydning forbundet med deltagelse i skolearbejdet. At gå i skole er en vigtig del af børns liv i en lang årrække, i Danmark mindst 10 år. ICF klassifikationens formulering om engagement i livssituationer peger i samme retning som forskningen. Engagement er det dynamiske aspekt i aktiviteter, der er betydningsfulde for eleverne og giver mening i forhold til deres liv. Når man ser på teorierne om læringsmiljø og selvopfattelse, bliver det klart, at det ganske vist er to forskellige indfaldsvinkler til skolelivet, men oplevelsen af læringsmiljø og selvopfattelsen som skoleelev er to sider af samme sag.

Det er således teoretisk og empirisk velbegrundet at undersøge både elevers selvopfattelse med hensyn til skolefaglighed, sociale relationer og deltagelse samt deres mening om læringsmiljøet. Da der ikke findes velafprøvede danske redskaber, der dækker SPV projektets elevgruppe og tematisering, har projektet måttet udvikle sine egne instrumenter.

Udvikling af undersøgelsesredskaber

Der er som nævnt udviklet mange engelsksprogede redskaber til undersøgelse af selvopfattelse og læringsmiljø, men i dette projekts sammenhæng har hovedinteressen samlet sig om gennemprøvede danske og nordiske redskaber. I 1980'erne udvikledes flere materialer til undersøgelse af elevers forestillinger om sig selv, heriblandt et materiale til klassevis undersøgelse af elevers selv vurdering af deres skolesituation. Målgruppen er elever i 1.-4. klasse (Andreasen, Christiansen, Hein

og Kyed, 2000). Materialet 'Mig og skolen' blev udgivet første gang i 1982 og er siden revideret flere gange, ligesom indhold og terminologi er blevet justeret i takt med ændringer i skolelovgivningen. Grundlæggende fokuserer materialet på elevernes vurderinger af sig selv med hensyn til skolefaglighed og sociale relationer, to af de områder, forskningen udpeger som væsentlige for elevernes motivation for arbejde på egen læring. Klasse miljøet er medtaget i den seneste revidering i 2008, hvorimod materialet kun sporadisk berører dimensionen 'Deltagelse'. Der findes et andet selvevalueringsværktøj 'Sådan er jeg' afprøvet i dansk sammenhæng for 1.-9. klassetrin (Ouvinen-Birgerstam, 2007). Imidlertid er ingen af materialerne afprøvet i læringsmiljøer, hvor nogle af eleverne befinder sig i komplicerede læringsituationer på grund af nedsatte funktionsevner.

Baseret på eksisterende forskning og empirisk afprøvede redskaber er der udviklet to redskaber til brug for denne undersøgelse:

1. Elevens selvopfattelse med hensyn til skolefaglighed og sociale relationer med inspiration fra 'Mig og skolen' og MAVIS. I denne undersøgelse benævnt SSD.
2. Elevers mening om deres klasse miljø med inspiration fra MAVIS, Meyers 10 kendetegn for god undervisning og den svenske undersøgelse gennemført af Almqvist et al. I denne undersøgelse benævnt som EMK.

Konstruktion af SSD

Første fase i udvikling af SSD materialet bestod i at gennemprøve sproglige formuleringer af et materiale udformet i spørgeskemaform, men anvendt som klasse- eller gruppeinterview. Ligeledes var det nødvendigt at afprøve forskellige former for gennemførelse af et stramt struktureret klasse- eller gruppeinterview. Pilotmaterialet rummede 22 udsagn om skolen. Indholdet var inspireret af de eksisterende danske og svenske materialer. Efter pilotfasen i 2007 revideredes materialet til den form og det indhold, der vises i det følgende.

SSD er et screeningsmateriale og ikke en test. Elevens mening om udsagnene er de rigtige svar, og i gennemførelsen blev der givet tid til, at meningen med de enkelte udsagn blev drøftet og forklaret undervejs. Nogle klasser eller grupper blev delt i mindre hold ved gennemførelsen af screeningen, og enkelte elever måtte have læreren eller en anden voksen til at markere deres valg af svar. Forskningsmedar-

bejderen eller læreren læste udsagnene højt og sikrede sig, at alle havde svaret, før der blev fortsat til det næste.

Elevens selvopfattelse af Skolefaglighed, Sociale relationer og Deltagelse (SSD)

I hovedundersøgelsen deltog i alt 24 fokuselever⁷ med nedsat funktionsevne, hvoraf de 14 elever er enkeltintegrerede i almenpædagogiske læringsmiljøer, og 10 er placerede i specialpædagogiske læringsmiljøer. SSD svarene er opgjort på en 4 trins Likert skala. I alle de følgende oversigter markerer blå farvetoner de positive svar, mens de rød/orange markerer negative svar. Hvide felter betyder, at der ikke er svaret, eller at svaret har været vanskeligt at tolke.

Skolefaglighed

Fokuseleverne er overvejende positive over for det faglige arbejde i skolen. De kan lide at gå i skole (1) og lærer meget (2). Der er stor forskel på oplevelsen af læsning/dansk (5) og matematik (8). Eleverne oplever, at de er gode til at læse; men matematik er svært. De kan ikke lide at lave lektier (4). Lærerne lykkes godt med at skabe en positiv faglig selvopfattelse hos elever, der i en eller anden henseende har nedsat funktionsevne. Smertensbarnet blandt fagene er matematik. Det er forståeligt, at de ikke kan lide at lave lektier, når de skoledagen igennem har skullet arbejde med noget, der er svært for dem.

Når man ser på indtrykket af skolefaglig selvopfattelse for de forskellige funktionsevnenedsættelser, er børn i omfattende læsevanskeligheder de mest positive. Når man ser på indtrykket for de enkelte elever, tegner der sig på trods af det positive helhedsindtryk et billede af nogle få elever, der ikke ser ud til at trives. Det er især elev B, men også elev I, der har mange negative markeringer.

⁷ I forhold til undersøgelsens 26 elever er der i denne del af undersøgelsen et frafald på to elever, hvilket dels skyldes fraflytning, dels skyldes sygdom.

Figur 1. Fokuselevernes selvopfattelse, ordnet i forhold til arten af nedsat funktionsevne

Elevernes selvopfattelse: skolefaglighed, sociale relationer og deltagelse

Spørgsmål	POS		neg		NEG		ADHD		Autisme				Blinde				CP				Dysleksi				Generelle			
	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z				
Skolefaglighed																												
1 Jeg kan godt lide at gå i skole	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
2 Jeg lærer meget i skolen	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
3 Jeg er god til computer	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
4 Jeg kan lide at lave lektier etc.	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
5 Jeg er god til at læse/arbejde med bogstaver	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
6 Jeg er god til gymnastik/idræt	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
7 Jeg kan lide at tegne, male og lave ting af ler	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
8 Matematik og regnestykker er svært	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
Sociale relationer																												
9 Jeg kan lide at arbejde i grupper	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
10 Jeg bliver tit uvenner med de andre i klassen	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
11 Frikvarter er kedeligt	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
12 Jeg er bange for nogle af de andre børn	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
13 Der er nogen i klassen, der driller mig	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
14 Jeg laver mange ting sammen med mine kammerater	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
15 Jeg får hjælp af kammerater, når vi arbejder i gruppe	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
16 Jeg har en bedste ven i klassen	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
Deltagelse																												
17 Nogen gange bestemmer jeg selv, hvad jeg vil lave	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
18 Mine kammerater hører efter, når jeg fortæller	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
19 Jeg føler mig udenfor og alene i min klasse	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
20 Jeg kan lide at fortælle for de andre	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
21 Snakker tit med med lærerne om, hvordan jeg har det	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
22 Mine lærere er gode til at snakke med mig om ...	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
23 Er med til at bestemme, hvad vi skal lave i frikvarterer	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS
24 Er med til at bestemme, hvad jeg vil lave af lektier	POS	POS	neg	neg	NEG	NEG	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS	POS

Sociale relationer

Uanset vanskelighedens karakter oplever alle grupper, at skolen er et trygt sted at være, frit for uvenskab og drilleri (10, 11, 12, 13). Når det kommer til, hvad fokuseleverne foretager sig sammen med andre elever i skolen (14), tegner der sig et noget mere blandet mønster. Elever med diagnosen Autisme Spektrum Forstyrrelse og de blinde elever er i klemme i gruppearbejde (9), og de har ikke så nemt ved at finde en bedste ven i klassen (16). Elever med CP og elever i omfattende læsevanskeligheder har overvejende positive svar på alle items. Deres svarmøn-

ster tyder på god social skoletrivsel i alle henseender. Når man ser på de lodrette svarmønstre, vækker især eleverne D, G og M bekymring.

Deltagelse

Svarmønsteret hos de blinde elever springer især i øjnene med de mange negative svar. De oplever ikke indflydelse på deres arbejde i skolen (17, 24, 25). Det er ikke rigtigt til at afgøre, om det bunder i relationer til kammerater eller lærere. Men de fleste føler sig dog ikke udenfor eller alene (18). Det ser lidt mere positivt ud for de andre kategorier, men uanset funktionsevnenedsættelse er der et mønster, ifølge hvilket medbestemmelse over skolelivet opleves temmelig fraværende.

På trods af et lidt blandet svarmønster overordnet set oplever eleverne A, H og V, at de er deltagende i skolelivet, medens I og J oplever det modsatte. De er begge blinde, og det rummer muligvis en del af forklaringen.

Samlet set vækker de blinde fokuselever bekymring. Det er positivt overraskende, at elever med diagnosen ASF har et ganske godt skoleliv med hensyn til sociale relationer. Deres faglige selvopfattelse er lidt mere negativ, mens den mest positive kategori er deltagelse. Der er par enkelte elevbesvarelser, der skiller sig ud ved at være virkelig positive på alle tre områder.

SSD svarmønstre for enkeltintegrerede elever i almenpædagogiske læringsmiljøer

Generelt set er de integrerede fokuselever positive over for den faglige dimension af skolearbejdet. De kan lide at arbejde med læsning (5) og er gode til computer (3), mens det er et broget billede for de praktisk-musiske fag (6, 7), og matematik volder vanskeligheder (8). De bryder sig ikke om lektier (4). Men det lykkes for lærerne i de almenpædagogiske læringsmiljøer at skabe rammer for udvikling af positiv selvopfattelse med hensyn til skolefaglighed. Lærerne magter at skabe og opretholde god motivation for skolearbejdet.

De sociale relationer opleves velfungerende. Skolen er et trygt sted (11, 12, 13), og man kan få hjælp af kammeraterne (15). Næsten halvdelen af fokuseleverne finder en bedste ven i deres klasse (16). Lærerne formår at skabe gode sociale relationer i klassen, og det er lige så vigtigt for motivationen for skolearbejdet som den skolefaglige dimension.

Figur 2. Fokuselevernes selvopfattelse, ordnet i forhold til skoleplacering

Elevernes selvopfattelse: skolefaglighed, sociale og deltagelse

	PO	pos	neg	NEG	almenpædagogiske											specialpædagogiske												
Spørgsmål	B	D	E	H	I	J	K	L	M	P	O	S	T	U	A	F	G	N	R	V	W	X	Y	Z				
Skolefagligt																												
1 Jeg kan godt lide at gå i skole	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
2 Jeg lærer meget i skolen	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
3 Jeg er god til computer	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
4 Jeg kan lide at lave lektier etc.	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
5 Jeg er god til at læse/arbejde med bogstaver	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
6 Jeg er god til gymnastik/idræt	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
7 Jeg kan lide at tegne, male og lave ting af ler	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
8 Matematik og regnestykker er svært	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
Socialt og relationer																												
9 Jeg kan lide at arbejde i grupper	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
10 Jeg bliver tit uvenner med de andre i klassen	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
11 Frikvarter er kedeligt	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
12 Jeg er bange for nogle af de andre børn	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
13 Der er nogen i klassen, der driller mig	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
14 Jeg laver mange ting sammen med mine kammerater	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
15 Jeg får hjælp af kammerater, når vi arbejder i gruppe	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
16 Jeg har en bedste ven i klassen	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
Deltagelse																												
17 Nogle gange bestemmer jeg selv, hvad jeg vil lave	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
18 Mine kammerater hører efter, når jeg fortæller	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
19 Jeg føler mig udenfor og alene i min klasse	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
20 Jeg kan lide at fortælle for de andre	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
21 Snakker tit med med lærerne om, hvordan jeg har det	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
22 Mine lærere er gode til at snakke med mig om ...	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
23 Er med til at bestemme, hvad vi skal lave i frikvarterer	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG
24 Er med til at bestemme, hvad jeg vil lave af lektier	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG	PO	pos	neg	NEG

Hvad angår dimensionen ‘deltagelse’, tegner svarmønstret et uklart billede. På den ene side oplever eleverne ikke, de er med til at træffe beslutninger om indholdet i deres skoleliv (17, 23, 24), på den anden side er lærerne gode til at snakke med dem om deres skoleliv (21, 22). De føler sig ikke udenfor eller alene i deres klasser (19), men oplever, at kammeraterne lytter til dem (18), selv om de ikke kan lide at ytre sig i klassen (20).

SSD svarmønstre for elever i specialpædagogiske læringsmiljøer

Også eleverne i de specialpædagogiske miljøer kan lide at gå i skole og synes, de lærer meget (1, 2). De oplever, at de har gode faglige færdigheder i læsning og brug

af computer (3, 5), ligesom de praktisk-musiske fag giver positive erfaringer (6, 7). Matematik derimod er svært (8), og lektier bryder de sig ikke om (4). Mønsteret er positivt set i lyset af, at alle børn kommer i omfattende vanskeligheder i mødet med skolens krav. Lærerne magter at give eleverne erfaringer, der kan fungere som en positiv bærebølge for skolearbejdet.

Skolen er et trygt sted ... uden drillerier (10, 11, 12, 13). Eleverne kan lide at arbejde i grupper og hjælper hinanden (9, 15). De fleste har en bedste ven i klassen (16). Lærerne formår at skabe rammer for et socialt fællesskab, der er lige så vigtigt for motivationen for skolearbejdet som at lære noget.

Svarmønsteret er overordnet set positivt. Eleverne oplever, at de hører til i deres klasse (19). Det hænger især sammen med, at lærerne er gode til at snakke med deres elever om faglige og personlige sider af skolelivet (21, 22). Eleverne lytter til hinanden (18), mens de ikke er så positive med hensyn til selv at ytre sig (20). Derimod er de ikke med til at træffe beslutninger om indholdet af deres skoleliv (23, 24).

Et samlet SSD billede

Man ser et billede af 24 elever, der kan lide at gå i skole og lærer meget. De har det godt med kammeraterne i timer som i frikvarterer. Skolen er et trygt sted frit for drilleri. Eleverne får hjælp af kammerater ved gruppearbejde, og lærerne er gode til at snakke med dem om deres skoleliv – fagligt som personligt. Medbestemmelse om indhold i skolearbejdet ligger det rigtig tungt med. Den ganske markante forskel på de to grupper er, at det ser ud til at være noget sværere for fokuseleverne at finde bedstevenner i de almenpædagogiske læringsmiljøer, mens stort set alle elever i de specialpædagogiske læringsmiljøer har en bedsteven i deres egen klasse.

Elevernes mening om deres læringsmiljø og klasserumskultur

Én ting er elevens selvbillede; en helt anden ting er deres evaluering af deres læringsmiljø, når det handler om de fysiske omgivelser, undervisningens struktur og aspekter som deltagelse, indflydelse og ansvar. Der eksisterer os bekendt ikke tidligere forskning, hverken nationalt eller internationalt, som har belyst dette

tema ud fra denne elevgruppens perspektiv, dvs. elever med nedsat funktionsevne i alderen fra 7-10 år.

Både informanternes alder og funktionsniveau kan rejse spørgsmål om deres validitet som informanter. Dette har vi forsøgt at imødegå på to måder; dels ved først at afprøve de 32 'påstande' på andre tilsvarende grupper af elever, dels ved at inddrage alle vores fokuselevs klassekammerater. Således er det intentionen at etablere en form for 'bagtæppe' for fokuselevernes meninger. Stemmer deres opfattelser overens med deres klassekammeraters, eller adskiller deres svarmønstre sig markant? Og i givet fald ... i forhold til hvilke aspekter adskiller de sig fra hinanden? Endvidere åbner det muligheder for at foretage sammenligninger mellem forskellige elevgrupperingers svarmønstre, fx mellem elever i henholdsvis almenpædagogiske og specialpædagogiske læringsmiljøer. I alt er 304 elever interviewet.

Eleverne⁸ er blevet præsenteret for 32 påstande, som de har skullet forholde sig til i forhold til en Likert skala, dvs. med fire svarmuligheder: JA (helt enig), ja (delvis enig), nej (delvis uenig) og NEJ (uenig).

De 32 påstande er inddelt i otte temaer: fysiske rammer, klar strukturering, meningsdannende kommunikation, differentiering, samarbejde, indflydelse, delagtighed og ansvar. De første fire temaer vedrører primært undervisnings- og læringsvilkårene, mens de fire sidstnævnte temaer snarere belyser karakteren af den klasserumskultur, som undervisningen er forankret i.

Fra pilotafprøvningen af SSD var der samlet erfaringer om sproglig udformning afpasset til en meget bred børnegruppe, opsætning af skemaer og praktisk gennemførelse. Der blev derfor ikke gennemført en egentlig pilotafprøvning af EMK-materialet. Det blev afprøvet på et lille antal elever, der ikke deltog i projektet. Dette gav anledning til enkelte justeringer.

8 I denne del af undersøgelsen indgår 25 af de 26 fokuselever.

Figur 3. Elevernes mening om deres læringsmiljø, fordelt på kategorier

Spørgsmål	POJ		POT		NEG		NEG		ADHD			Autisme			Blinde			CP			Dysleksi			Generelle			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y			
Tema: Fysiske rammer																											
1	I min klasse er der god plads																										
2	I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene																										
3	I mit klasseværelse kan vi lave mange forskellige ting																										
4	I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge																										
Tema: Klar strukturering																											
5	I min klasse er der arbejdsro i timerne																										
6	I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen																										
7	I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden																										
8	I min klasse er mine lærere gode til at forklare, hvad vi skal lave																										
Tema: Meningsdannende kommunikation																											
9	I min klasse taler vi pænt til hinanden																										
10	I min klasse taler vi også om det, der foregår uden for skoletid																										
11	I min klasse fortæller mine lærere, hvordan vi kan blive bedre																										
12	I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov																										
Tema: Differentiering																											
13	I min klasse har vi mange forsk. materialer og ting at arbejde med																										
14	I min klasse har vi forsk.opgaver at vælge imellem i dansk og mat.																										
15	I min klasse er vi gode til at lave vores opgaver																										
16	I min klasse er det o.k., at vi ikke er lige gode til alle ting																										
Tema: Samarbejde																											
17	I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne																										
18	I min klasse tager vi hensyn til hinanden																										
19	I min klasse laver vi mange ting sammen i frikvarter/efter skoletid																										
20	I min klasse hjælper vi hinanden																										
Tema: Indflydelse																											
21	I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting																										
22	I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting																										
23	I min klasse kommer vi med mange ideer, lærerne synes er gode																										
24	I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen																										
Tema: Delagtighed																											

Figur 3 illustrerer fokuselevernes svarmønster, og her er det slående, hvor positivt eleverne samlet set udtrykker sig om deres læringsmiljø. Især hvad angår differentieringsproblematikken, er der stor enighed om blandt eleverne, at de har en bred vifte af materialer at arbejde med (13). Bemærkelsesværdigt i denne sammenhæng er også, at samtlige elever giver udtryk for, at det i deres respektive klasser er OK ikke at være lige god til alt (16). Der synes således at være etableret en klasserumskultur, hvor den enkelte elev oplever sine ressourcer og potentialer accepterede og anerkendte.

Eleverne kan også udtrykke kritik, og kritikken går først og fremmest på de fysiske rammer ... og på den manglende arbejdsro. De fleste synes således ikke, at de i deres klasseværelse kan lave forskellige ting uden at forstyrre hinanden (3), og de

synes heller ikke, at der generelt set er arbejdsro i timerne (5). Og det handler ikke om manglende regler (6).

Ifølge eleverne er der i de respektive klasser udviklet en god kommunikationskultur mellem lærere og elever og mellem eleverne indbyrdes, og det er en kommunikation, som både handler om det skolefaglige (11) og det mere private (10). Fx erklærer næsten alle sig enige i, at deres lærere er gode til at forklare for dem, hvad de skal gøre (8), og hvordan de kan udvikle sig videre (11). Plads i skolehverdagen til at lave lidt sjov med lærerne savner en tredjedel af eleverne dog (12).

De sidste fire temaer vedrører elevernes muligheder for samarbejde og aktiv deltagelse samt indflydelse og ansvar. Med andre ord er det forudsætninger for elevernes muligheder for at blive fagligt og socialt inkluderet i de læringsmiljøer, de er tilknyttet. Her ser elevernes svarmønster noget mere broget ud ved et første blik. Først og fremmest ser indflydelse ud til at være en kompliceret opgave for lærerne at skabe rum for i deres respektive klasser (21 og 22); i det mindste på en måde, så eleverne sidder med en oplevelse af, at de har (med)indflydelse på væsentlige dele af egne læringsprocesser.

Til gengæld giver eleverne udtryk for, at når det drejer sig om den sociale del af skolens arbejde, så står det ganske godt til. Eleverne både arbejder sammen, hjælper hinanden og tager hensyn til hinanden (17, 20 og 18), og der gives plads til, at alle kan komme til orde (27). Knap så sikre er de på, at der ingen er i deres klasse, der føler sig udenfor og alene (25).

Ser vi ovenstående figur i forhold til de lodrette kolonner, er det den enkelte elevs profil, der bliver tydelig, og selvom det generelle billede er ganske positivt, så er der god grund til at nære bekymring for nogle af undersøgelsens 26 fokuselever. Elev B er således klart negativ over for det læringsmiljø, han er placeret i, og yderligere tre elever (I, J og W) har flere negative svar end positive; dog mest i den 'svage' variant.

Endelig er figuren udarbejdet, så den også illustrerer elevernes svarmønster, fordelt på type af funktionsevnenedsættelse. Der er ikke væsentlige forskelle; dog er det slående, at elever i generelle læringsvanskeligheder udtaler sig så negativt om de fysiske rammer, men til gengæld er entydigt positive, hvad angår de differen-

Figur 4. EMK, fordelt på almenpædagogiske og specialpædagogiske miljøer

Spørgsmål:	almenpædagogisk													specialpædagogisk																
	B	C	D	E	H	I	J	K	L	M	P	Q	S	T	U	A	F	G	N	R	V	W	X	Y	Z					
Tema: Fysiske rammer	Almenpæd.													Specialpæd.																
1 I min klasse er der god plads																														
2 I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene																														
3 I mit klasseværelse kan vi lave mange forskellige ting																														
4 I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge																														
Tema: Klar strukturering																														
5 I min klasse er der arbejdsro i timerne																														
6 I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen																														
7 I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden																														
8 I min klasse er mine lærere gode til at forklare, hvad vi skal lave																														
Tema: Meningsdannende kommunikation																														
9 I min klasse taler vi præcist til hinanden																														
10 I min klasse taler vi også om det, der foregår uden for skoletid																														
11 I min klasse fortæller mine lærere, hvordan vi kan blive bedre																														
12 I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov																														
Tema: Differentiering																														
13 I min klasse har vi mange forsk.materialer og ting at arbejde med																														
14 I min klasse har vi forsk. opgaver at vælge imellem i dansk og mat.																														
15 I min klasse er vi gode til at lave vores opgaver																														
16 I min klasse er det OK, at vi ikke er lige gode til alle ting																														
Tema: Samarbejde																														
17 I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne																														
18 I min klasse tager vi hensyn til hinanden																														
19 I min klasse laver vi mange ting sammen																														
20 I min klasse hjælper vi hinanden																														
Tema: Indflydelse																														
21 I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting																														
22 I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting																														
23 I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærerne synes er gode																														
24 I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen																														
Tema: Delagtighed																														
25 I min klasse er der ingen, der føler sig udenfor og alene																														
26 I min klasse har alle det godt																														
27 I min klasse har vi alle mulighed for at fortælle, hvad vi har oplevet																														
28 I min klasse er vi gode til at tage hinanden med																														
Tema: Ansvar																														
29 I min klasse har vi alle ansvar for klassens fælles ting																														
30 I min klasse har vi også ansvar for at det går os alle godt i dansk og mat.																														
31 I min klasse har vi også ansvar for at alle har det godt i skolen																														
32 I min klasse stoler mine lærere på os																														

tieringstiltag, der sættes i værk i selve undervisningen. En tilsvarende positiv holdning giver elever med CP og elever i omfattende læsevanskeligheder udtryk for, mens elever med henholdsvis diagnosen ADHD og autisme samt blinde elever har en noget mere ambivalent holdning.

Tilsvarende er det markant, hvor positive elever i generelle læringsvanskeligheder udtrykker sig om deres klasserumskultur (på nær den ene elev W), og det gælder også i vid udstrækning for undersøgelsens fokuselever med henholdsvis CP og i omfattende læsevanskeligheder. Til gengæld er det vigtigt at notere, at fire ud af de seks blinde elever i undersøgelsen ikke synes, at 'vi i min klasse laver mange ting sammen i frikvartererne og efter skoletid' (19).

Figur 4 viser, hvordan svarene fordeler sig i forhold til, hvorvidt elevernes skoleforløb varetages i almenpædagogiske eller specialpædagogiske miljøer. Der kan ikke iagttages markante forskelle i deres udsagn, hvad angår de første tre temaer; det kan der til gengæld, hvad angår differentiering af undervisningsaktiviteterne, hvor eleverne i de specialpædagogiske miljøer giver udtryk for at have en bredere vifte af muligheder til rådighed end de elever, der er placeret i de almenpædagogiske miljøer som enkeltintegrerede. Ser vi på de sidste fire temaer, er der relativt flere positive udsagn fra de elever, der er placeret i specialklasser eller specialskoler, mens det omvendt må give anledning til funderinger, at de elever, som er integrerede i almenpædagogiske klasser med en støttelærer tæt tilknyttet, oplever deres råderum indskrænket.

Figur 5. Fokuselevernes svarmønster sammenlignet med deres klassekammerater i %

	POJ	POS	NEG	NEG															
Spørgsmål:	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
Tema: Fysiske rammer																			
1 I min klasse er der god plads	32	28	52	36	10	20	3	12	4	4									
2 I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene	11	12	35	44	40	32	10	12	4	0									
3 I min klasse kan vi lave mange forskellige ting uden at forstyrre hinanden	9	16	36	24	39	40	11	16	5	4									
4 I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge	42	48	12	4	5	8	35	32	6	8									
Tema: Klar strukturering																			
5 I min klasse er der arbejdsro i timerne	4	32	44	20	34	12	11	36	7	0									
6 I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen	55	68	32	20	8	0	3	4	2	8									
7 I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden	18	24	65	48	12	20	4	4	3	4									
8 I min klasse er mine lærere gode til at forklare, hvad vi skal lave	49	60	41	28	6	8	1	0	3	4									
Tema: Meningsdannende kommunikation																			
9 I min klasse taler vi ordentligt til hinanden	10	20	50	44	27	16	8	20	5	0									
10 I min klasse taler vi også om det, der sker uden for skolen	37	44	39	32	14	16	5	8	5	0									
11 I min klasse fortæller mine lærere os, hvordan vi kan blive bedre til dansk/mat	39	44	41	36	13	4	3	16	4	0									
12 I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov	23	44	34	16	20	8	18	32	5	0									
Tema: Differentiering																			
13 I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med	25	52	38	32	25	8	5	8	7	0									
14 I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i dansk/mat.	25	54	39	21	26	17	8	8	2	0									
15 I min klasse har vi god tid til at lave vores opgaver	24	44	45	32	14	4	3	8	11	12									
16 I min klasse er det o.k., at vi ikke er lige gode til alle ting	68	80	25	20	3	0	1	0	3	0									
Tema: Samarbejde																			
17 I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne	16	36	61	28	16	24	4	12	4	0									
18 I min klasse tager vi hensyn til hinanden	24	32	57	44	13	12	3	12	4	0									
19 I min klasse laver vi mange ting sammen i frikvarterer/efter skoletid	49	52	39	20	6	8	1	20	4	0									
20 I min klasse hjælper vi hinanden	37	40	52	52	6	0	1	4	4	4									
Tema: Indflydelse																			
21 I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting (fx lektier)	13	24	22	28	26	12	30	36	9	0									
22 I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting	8	21	30	29	37	25	19	21	5	4									
23 I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærerne synes er gode	18	36	42	16	29	24	8	20	4	4									
24 I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen	20	52	44	28	25	16	5	4	6	0									
Tema: Delegethed																			
25 I min klasse er der ingen, der føler sig udenfor og alene	16	8	32	40	29	20	14	28	8	4									
26 I min klasse har alle det godt	21	40	46	28	19	12	8	16	6	4									
27 I min klasse får vi alle mulighed for at fortælle om, hvad vi har oplevet	49	68	29	20	14	4	3	8	5	0									
28 I min klasse er vi gode til at tage hinanden med (fx i lege, computer)	29	32	52	48	11	12	4	4	3	4									
Tema: Ansvar																			
29 I min klasse har vi alle ansvar for klassens fælles ting (fx hente mælk)	47	56	26	20	14	16	4	4	8	4									
30 I min klasse har vi også ansvar for, at det går os alle godt i dansk/mat.	19	32	35	32	31	20	7	12	8	4									
31 I min klasse har vi også ansvar for, at alle har det godt i skolen	34	48	43	20	14	24	5	8	4	0									
32 I min klasse stoler mine lærere på os	41	52	36	28	12	4	6	16	5	0									

Fokuselevernes mening ... og deres klassekammeraters

Når vi sammenligner fokuselevernes svar med de svar, som er afgivet af deres klassekammerater, er der overensstemmelse (fig. 5). Der er dog enkelte forskelle, og en af de mere markante er i udsagnet om, at 'i min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med' (13), hvor 84 % af fokuseleverne er helt enige eller i nogen grad enige, mens det for deres klassekammeraters vedkom-

mende kun er 63 %. Omvendt svarer fokuseleverne mindre positivt end deres klassekammerater, hvad angår det at arbejde sammen om opgaverne (17) og at lave mange ting sammen i frikvartererne og efter skoletid (19).

Til gengæld mener 80 % af fokuseleverne, at deres lærere tit snakker med dem om, hvordan de har det i skolen (24). For deres klassekammeraters vedkommende er den samlede positive svarprocent 64 %. En mulig forklaring til denne forskel skal formentlig findes i den næste figur (fig. 6), idet vi her har foretaget en opgørelse af svarene, fordelt på elever i almenpædagogiske og specialpædagogiske miljøer (henholdsvis 245 elever og 59 elever).

Ser vi igen på svarmønstret i spørgsmål 13 (differentiering af materialer) og 24 (at snakke med lærerne om, hvordan man har det i skolen), hvor fire ud af fem fokuselever (i figur 3) svarede positivt, så gør samme markante tendens sig gældende (i figur 6), denne gang imellem elevsvarene fra henholdsvis de almenpædagogiske og de specialpædagogiske miljøer. Det ser således ud til ifølge denne undersøgelses elever, at der i de specialpædagogiske miljøer er en mangfoldighed af materialer til rådighed, og at der også af lærerne lægges op til en differentiering af opgaver og aktiviteter. Ligeledes synes lærerne i de specialpædagogiske miljøer at give sig tid til at tale med eleverne ... om andet end det, der vedrører det skolefaglige. Hele 95 % mener, at der er mulighed for alle at fortælle om, hvad de har oplevet (27), mens én ud af fire elever i de almenpædagogiske miljøer ikke synes, at denne mulighed er til stede i deres klasse. Der er tilsyneladende også mere rum til sjov i de specialpædagogiske miljøer; det synes således 70 % af eleverne herfra, mens det er blot lidt over halvdelen af eleverne i de almenpædagogiske miljøer, der mener, at deres lærere er gode til at lave sjov (12).

Hvad angår oplevelsen af at have indflydelse på det, der foregår i skolen, er det tankevækkende, at blot en tredjedel af eleverne fra de almenpædagogiske miljøer giver udtryk for, at de er med til at bestemme vigtige ting (21) ... eller mange ting, for den sags skyld (22), mens det er to tredjedele af eleverne i de specialpædagogiske miljøer, der mener, at de er medinddraget i vigtige beslutninger.

Generelt set er der problemer med at få tilstrækkelig arbejdsro (5); til gengæld synes lærerne at være rigtigt gode til at forklare eleverne, hvad de skal lave (8), og hvordan de kan blive bedre i dansk og matematik (11), og det er uanset, om man

Figur 6. Hvad elever i respektive almenpædagogiske og specialpædagogiske miljøer mener om det læringsmiljø, de er tilknyttet

Spørgsmål:	A S A S A S A S A S									
Tema: Fysiske rammer										
1 I min klasse er der god plads	28	46	54	36	13	2	1	12	3	5
2 I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene	7	27	40	20	41	31	9	17	3	5
3 I min klasse kan vi lave mange forskellige ting uden at forstyrre hinanden	7	21	36	34	43	22	10	17	5	5
4 I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge	41	47	13	7	4	7	36	32	7	7
Tema: Klar strukturering										
5 I min klasse er der arbejdsro i timerne	5	15	41	49	35	19	14	12	6	5
6 I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen	53	70	34	20	8	2	2	7	2	2
7 I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden	14	36	67	38	12	16	4	7	3	3
8 I min klasse er mine lærere gode til at forklare, hvad vi skal lave	48	59	43	28	7	3	0	7	2	3
Tema: Meningsdannende kommunikation										
9 I min klasse taler vi ordentligt til hinanden	8	24	54	32	26	27	8	14	5	3
10 I min klasse taler vi også om det, der sker uden for skolen	33	56	41	25	16	8	5	7	5	3
11 I min klasse fortæller mine lærere os, hvordan vi kan blive bedre til dansk/mat	35	56	44	29	14	7	3	7	4	2
12 I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov	19	46	35	24	22	7	19	19	5	5
Tema: Differentiering										
13 I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med	23	48	38	34	27	7	5	7	7	3
14 I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i dansk/mat.	21	52	40	40	29	12	9	5	2	2
15 I min klasse har vi god tid til at lave vores opgaver	16	64	48	48	14	7	4	3	4	2
16 I min klasse er det o.k., at vi ikke er lige gode til alle ting	70	67	25	25	2	4	0	2	2	5
Tema: Samarbejde										
17 I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne	13	33	64	33	16	19	3	11	4	4
18 I min klasse tager vi hensyn til hinanden	21	39	58	46	14	9	4	5	4	2
19 I min klasse laver vi mange ting sammen i frikvarterer/efter skoletid	49	50	38	34	6	5	2	5	4	5
20 I min klasse hjælper vi hinanden	35	47	56	37	5	7	1	2	3	7
Tema: Indflydelse										
21 I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting (fx lektier)	9	33	20	35	28	11	34	16	9	5
22 I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting	6	23	30	32	38	25	22	11	4	9
23 I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærerne synes er gode	12	50	41	34	33	9	10	4	4	4
24 I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen	15	53	46	30	28	9	5	5	6	4
Tema: Delektighed										
25 I min klasse er der ingen, der føler sig udenfor og alene	15	18	36	21	28	26	13	26	8	9
26 I min klasse har alle det godt	19	41	47	32	20	13	8	11	7	4
27 I min klasse får vi alle mulighed for at fortælle om, hvad vi har oplevet	45	77	31	18	16	0	3	4	5	2
28 I min klasse er vi gode til at tage hinanden med (fx i lege, computer)	28	37	54	42	12	9	3	7	3	5
Tema: Ansvar										
29 I min klasse har vi alle ansvar for klassens fælles ting (fx hente mælk)	45	64	27	19	15	9	5	4	8	5
30 I min klasse har vi også ansvar for, at det går os alle godt i dansk/mat.	15	41	36	29	33	18	7	9	9	4
31 I min klasse har vi også ansvar for, at alle har det godt i skolen	32	50	44	29	16	7	5	11	3	4
32 I min klasse stoler mine lærere på os	37	60	39	23	13	5	6	9	5	4

Figur 7. Hvordan henholdsvis elever med nedsat funktionsevne og 'almindelige' elever forholder sig til spørgsmålene vedrørende karakteristika ved deres læringsmiljø

	POJ	poj	neg	NEG															
Spørgsmål:	A S A S A S A S A S																		
Tema: Fysiske rammer																			
1 I min klasse er der god plads	28	41	55	38	12	8	1	9	3	4									
2 I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene	7	23	39	27	42	30	9	16	3	4									
3 I min klasse kan vi lave mange forskellige ting uden at forstyrre hinanden	7	18	37	32	42	29	9	18	5	4									
4 I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge	40	47	13	7	4	7	36	32	7	7									
Tema: Klar strukturering																			
5 I min klasse er der arbejdsro i timerne	4	16	42	43	37	16	11	20	7	4									
6 I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen	53	68	34	22	9	1	2	7	2	3									
7 I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden	14	33	68	38	12	16	4	7	3	4									
8 I min klasse er mine lærere gode til at forklare, hvad vi skal lave	47	59	44	27	7	4	0	5	2	4									
Tema: Meningsdannende kommunikation																			
9 I min klasse taler vi ordentligt til hinanden	7	23	55	34	27	23	6	18	5	3									
10 I min klasse taler vi også om det, der sker uden skolen	33	51	41	28	15	11	5	7	5	3									
11 I min klasse fortæller mine lærere os, hvordan vi kan blive bedre til dansk/mat	36	50	43	34	14	5	2	10	4	1									
12 I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov	18	45	36	23	23	8	18	20	5	4									
Tema: Differentiering																			
13 I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med	21	48	38	34	28	8	5	7	8	3									
14 I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i dansk/mat.	21	47	40	29	29	15	9	7	2	1									
15 I min klasse har vi god tid til at lave vores opgaver																			
16 I min klasse er det o.k., at vi ikke er lige gode til alle ting	70	67	25	25	3	3	0	1	2	4									
Tema: Samarbejde																			
17 I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne	13	31	66	33	14	22	2	11	4	3									
18 I min klasse tager vi hensyn til hinanden	20	36	59	44	14	10	3	8	4	1									
19 I min klasse laver vi mange ting sammen i frikvarterer/efter skoletid	50	48	39	32	6	7	1	8	4	4									
20 I min klasse hjælper vi hinanden	35	44	55	42	6	6	1	3	3	6									
Tema: Indflydelse																			
21 I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting (fx lektier)	8	31	20	32	29	11	33	22	10	4									
22 I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting	6	21	30	30	39	26	21	16	4	7									
23 I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærerne synes er gode	11	44	43	30	34	13	9	10	4	4									
24 I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen	15	47	46	33	28	13	5	4	7	3									
Tema: Delagtighed																			
25 I min klasse er der ingen, der føler sig udenfor og alene	15	16	36	25	30	22	11	28	8	8									
26 I min klasse har alle det godt	18	38	48	32	21	11	7	14	6	4									
27 I min klasse får vi alle mulighed for at fortælle om, hvad vi har oplevet	44	72	31	19	17	1	3	6	6	1									
28 I min klasse er vi gode til at tage hinanden med (fx i lege, computer)	28	36	55	42	11	11	3	7	3	4									
Tema: Ansvar																			
29 I min klasse har vi alle ansvar for klassens fælles ting (fx hente mælk)	45	60	28	21	15	11	5	3	8	6									
30 I min klasse har vi også ansvar for, at det går os alle godt i dansk/mat.	15	37	35	31	33	20	7	8	9	4									
31 I min klasse har vi også ansvar for, at alle har det godt i skolen	32	46	45	28	14	14	5	9	4	3									
32 I min klasse stoler mine lærere på os	37	57	40	24	13	6	5	11	5	3									

som elev er tilknyttet et almen- eller specialpædagogisk miljø. Endelig skal det bemærkes, at der i de 23 klasser, som denne del af undersøgelsen omfatter, er markant enighed om, at det i deres klasser er OK, at man ikke er lige god til alting (16). Ligeledes er der en klar opfattelse af, at man hjælper hinanden (18).

Den sidste analyse af dette materiale (fig. 7) fokuserer på, hvorvidt svarene fra elever med nedsat funktionsevne (dvs. alle elever fra de specialpædagogiske miljøer samt de enkeltintegrerede elever, i alt 74 elever) adskiller sig fra undersøgelsens øvrige elever (i alt 230 elever). Når der foretages dette snit, bliver det endnu tydeligere, at det er de 'almenpædagogiske' elever, som oplever sig uden væsentlig indflydelse på deres skolegang, 28 %, mens det er 63 % af de 'specialpædagogiske' elever, som oplever sig imødekommet på dette punkt. Eleverne i denne gruppe mener også, at deres idéer anerkendes af deres lærere. Endnu et muligt udtryk for, at lærerne over for de 'specialpædagogiske' elever optræder tydeligt, anerkendende og med en vis lydhørhed.

EMK og SSD – to perspektiver på den samme sag

Der er parallellitet mellem flere items i to interviews, som det fremgår af figur 8.

Det er muligt at sammenligne svarene på de to forskellige interview for 24 fokus-elever. For sammenhængen EMK/SSD items 21/23 og 22/17 er der mindst overensstemmelse i svarene. En mulig forklaring er tilsvarende delvis overensstemmelse i indhold. For sammenhængen EMK/SSD items 24/21 er der god overensstemmelse i indhold, men alligevel opleves det forskelligt for klassen og fokus-eleven selv. Når man ser på sammenhængen EMK/SSD items 25/19 ses det samme mønster. Svarene dækker over, at to fokuselever oplever sig udenfor eller alene i deres klasse, mens hele 10 oplever, at der er andre i klassen, der føler sig udenfor og alene. Det er den gode nyhed set fra fokuselevernes perspektiv, men kalder på eftertanke i forhold til klasserne som helhed. Overordnet set er der dog en rimelig overensstemmelse mellem besvarelserne på de anvendte materialer.

Figur 8

	EMK item		SSD item	Overensstemmende svar
19	I min klasse laver vi mange ting sammen i frikvartererne og efter skoletid	14	Jeg laver mange ting sammen med mine kammerater	20 af 24
20	I min klasse hjælper vi hinanden	15	Jeg får hjælp af mine kammerater, når vi arbejder i gruppe	20 af 24
21	I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting (fx lektier)	23	Jeg er med til at bestemme, hvad jeg vil lave af lektier	15 af 24
22	I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting	17	Nogen gange bestemmer jeg selv, hvad jeg vil lave i skolen	15 af 24
24	I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen	21	Jeg snakker tit med mine lærere om, hvordan jeg har det i skolen	17 af 24
25	I min klasse er der ingen, der føler sig udenfor og alene	19	Jeg føler mig udenfor og alene i min gruppe	17 af 24

Skolens udfordring

Overordnet set lykkes skolen godt med at skabe rammer for udvikling af positiv selvpfattelse. Alligevel tegner der sig udfordringer.

På det skolefaglige område oplever rigtig mange fokuselever matematik som et svært fag. Her ligger på den ene side en udfordring i at udvikle en matematikundervisning, der inddrager alle sanser, og finde muligheder for didaktisk at udnytte

potentialet i IKT-teknologien. På den anden side består udfordringen i at differentiere detaljeret med hensyn til mål og resultater. Det åbner for, at matematikundervisningen kan give eleverne erfaringer med at lykkes ... og vide, hvad de lykkes med.

Lektier eller hjemmearbejde er en anden skolefaglig udfordring. Alle fokuselever er i en eller anden forstand på 'overarbejde' i skolen. Uanset placering i læringsmiljø skal eleverne arbejde med stof og færdigheder, der er svære for dem. Hvad enten overarbejdet har karakter af længere skoledage, udtrætning på grund af koncentrationsbesvær eller store krav til koncentration på grund af sensoriske funktionsevnedesættelser, er der en påtrængende opgave i, at lektier eller hjemmearbejde bliver afpasset i omfang og indhold, så det i det lange perspektiv bidrager til arbejdsglæde i skolearbejdet.

Den sociale side af skolelivet er lige så vigtig som den faglige – i det mindste set i elevernes perspektiv. Det er vigtigt at føle sig accepteret, men lige så vigtigt at accepterende relationer fører til venskaber. Her er fokuseleverne i de almenpædagogiske miljøer lidt i klemme. Det er ikke muligt ud fra datamaterialet at pege på veje til ændringer, men det er et vigtigt opmærksomheds- og bekymringspunkt, der kalder på at blive taget op i lærerteamets arbejde.

Deltagelse er en anden klar udfordring til både almenpædagogiske og specialpædagogiske miljøer. Selv om eleverne oplever, at lærerne er gode til at snakke med dem om deres personlige og faglige udvikling, så oplever de ikke, at de har indflydelse på indholdet i skolearbejdet. Det er fra andre datakilder oplyst, at der er ting, som eleverne har medbestemmelse om, men det oplever de ikke selv som medbestemmelse. Engagement er kernen i deltagelse, så det kan tænkes, at eleverne måske er medbestemmende om ting, de ikke er særligt engagerede i. Besvarelserne peger på, at eleverne kommunikerer rigtig godt med lærerne, så lærerne ved måske meget om, hvad eleverne har lyst til og mod på at engagere sig i. Det slår imidlertid først igennem i selvpfattelsen med hensyn til deltagelse, når eleverne selv oplever selv- eller medbestemmelse. Den sidste del af udfordringen kalder virkelig på nytænkning hos lærerne.

Lærernes perspektiv

Af Lotte Hedegaard-Sørensen

I dette kapitel vil lærernes perspektiv (som det tredje aktørperspektiv i undersøgelsen) blive udfoldet, idet indfaldsvinklen er den forholdsvis store tilfredshed, som elever og forældre i de tidligere kapitler udtrykker i forhold til de 24 involverede læringsmiljøer. Dog formulerer forældrene utilfredshed med PPR og med de ydre vilkår for det specialpædagogiske arbejde, men tydeligvis ikke med de lærere, som forestår deres børns undervisning.

Som 'bagtæppe' for lærerperspektivet er der først foretaget en analyse af den klasserumskultur og det børnesyn, som dominerer de 24 læringsmiljøer. Dernæst vil fokus være på lærernes faglige selvforståelser og begrundelser for deres arbejde. Især med henblik på at analysere de typer af viden, som lærere begrunder deres arbejde ud fra ... og også ud fra et ønske om at undersøge, hvilke muligheder og barrierer lærere ser i og for deres specialpædagogiske virke. På tilsvarende måde vil lærernes uddannelsesniveau være genstand for nærmere undersøgelse, idet det har vist sig, at de medvirkende lærere først og fremmest baserer deres virke på læreruddannelsen ... og i meget ringe udstrækning på formel uddannelse i specialpædagogik.

Kapitlet skal således ses som en bestræbelse på at forstå det paradoks, at der på den ene side er en stor tilfredshed med lærerne og med den klasserumskultur, som de skaber, mens der på den anden side er en påfaldende stor problematisering hos lærerne selv af deres manglende formelle uddannelse i specialpædagogik og af deres manglende adgang til viden via konsulentbistand og kursusvirksomhed.

Klasserumskultur – hvad er det?

Her retter fokus sig mod et så diffust begreb som 'klasserumskulturen'. Som omtalt er det et helt centralt fund i studiet, at lærere i indskolingsforløbet i vid udstrækning er lykkedes med at skabe positive og accepterende samværsformer i læringsmiljøerne. Det er en markant tendens i interview med de involverede lærere, at de oplever, at det er betydningsfuldt for elevernes personlige, sociale og faglige udvikling, at klasserumskulturen er god.

David Mitchell har foretaget forskning inden for det specialpædagogiske felt og fremskriver, hvad der synes at 'virke', eller hvad der fremmer vellykket specialpædagogisk praksis. Et af de kriterier, han nævner, er netop det at skabe, hvad han kalder 'a positive, motivating classroom environment' (Mitchell, 2008, s. 103). Mitchell definerer klasserumskulturen ('classroom climate') som en mangefacetteret strategi, som indeholder de psykologiske (og ikke de fysiske komponenter) af et klasserum. Han peger på, at klasserumskulturen har en afgørende betydning ikke udelukkende for elevers trivsel, men også for deres læring. Og de kriterier, som han fremhæver i den forbindelse er de tidligere beskrevne: 1) det at hjælpe og støtte hinanden, 2) det at personlig vækst faciliteres, og 3) at klasserummet er ordnet, at lærere er klare i deres forventninger til eleverne, at de opretholder kontrollen, og at de evner at være i stand til at respondere på forandringer (Mitchell, 2008).

Betydningen af et støttende miljø hænger ifølge Mitchell sammen med, at elever i specialpædagogisk praksis ofte har oplevet følelser, som knytter sig til ikke at lykkes ... og videre, at mange har lært ikke at have tillid til deres læringsmiljø eller deres egne evner. I forhold til personlig vækst og udvikling lægger Mitchell stor vægt på det at hjælpe elever med at opstille mål for egen personlige, sociale og faglige udvikling. Og endelig i forhold til selve klasserummet lægges fokus på, at lærere stiller høje, men realistiske forventninger til elever. Det er sådanne faktorer, som indeholdes i det ellers så diffuse begreb 'klasserumskulturen'.

Klasserumskulturen i de 24 læringsmiljøer

I nogle læringsmiljøer arbejder lærere bevidst på at udvikle en klasserumskultur, mens det i andre er en kultur, som opstår næsten af sig selv ved siden af de undervisningsmæssige aktiviteter, som i øvrigt definerer dagen. I et af de involverede

læringsmiljøer, hvor man arbejder bevidst med samværsformer, fremhæves 'en anerkendende pædagogik'. Lærerne taler om, at de arbejder med 'girafsprø' og 'ulvesprø', fordi de mener, at det er en konkret måde at få elever til at vurdere deres egen måde at være sammen med andre på og kommunikere på. Og de peger på en udvikling i elevernes samværsmonster:

Fra at de var meget lidt lyttende til hinanden, viste meget lidt respekt for andre, når de talte, og ikke tog aktiv del i andres tale, så er det blevet meget bedre.

Nogle lærere (som arbejder med at skabe rum for inkluderende processer i et almenpædagogisk læringsmiljø) fremhæver elevernes måde at tage imod en elev med særlige forudsætninger på:

Det går fint, selvom han jo faktisk skiller sig ud. Han er ikke ... Der er kommet sådan en inderkreds derinde, og der er han ikke med, men han har jo M. Og det er ham, han sidder ved ... der er ikke så mange, der kan rumme ham, når de sidder sammen.

Disse lærere reflekterer i interviewet over, hvordan de kan gå ind og ændre dynamikken i samspillet mellem eleverne ved i undervisningen at være bevidste om gruppeinddelinger osv., men de har endnu ikke løst opgaven helt i forhold til at skabe et miljø uden klikedannelse. Det centrale her er, at lærerne påtager sig ansvaret for at arbejde med klasserumskulturen, og det ser ud til, at det har en indflydelse på, hvordan elevernes trivsel er.

I logbøgerne er der et eksempel på, at en lærer går ind og foregriber en uhensigtsmæssig form for deltagelse fra en elev i specialklassen omkring en vanskelig samtale om dødsfald i en elevs familie:

P's farmor, som han havde en meget tæt kontakt til, var død meget pludseligt. P havde ikke været i skole i en uge, og da han kom tilbage, ville han have, at jeg skulle fortælle de andre børn, hvad der var sket, og så ville han selv svare, hvis der var nogle, som havde spørgsmål. I sådanne situationer bliver Frank ofte meget upopulær, fordi han siger noget uhensigtsmæssigt. Derfor prøvede jeg at foregribe dette ved at sige, at P var meget ked af det,

og at han følte det som om, at han havde en klump i maven, der gjorde ondt hver gang, at han tænkte på sin farmor. Da det var tid til at spørge, sagde Frank, at hans far nok vidste, hvordan P havde det, for han havde mistet sin mor, da han var 8 år, og han havde fortalt Frank, at han havde en klump af sorg i maven i lang tid efter. P nikkede og sagde 'ja'. Det var flot sagt. Ingen syntes, at Frank var dum.

I mange læreres tale om kulturen i klasserummet og elevers trivsel rettes opmærksomheden på begrebet 'tryghed'. Det er tydeligvis en faktor eller et kriterium, som lærere vurderer elevernes trivsel ud fra. For nogle bliver trygheden forbundet med størrelsen af gruppen, det at der ikke er for mange løst definerede situationer, og det at gruppen er afskærmet.

Jeg kan godt være lidt bekymret for ham i en stor gruppe med mange børn. Og nu har de valgt at lave klasser på en anden måde. De første tre uger, der skal de bare være sammen, og det er jo lige nøjagtigt det, som Uffe ikke kan, det der med noget løst, hvor de skal rende og gøre alle de der ting. Og det er hans problem.

Andre lægger vægt på det vigtige i at være i et fællesskab, som er udviklende: *'Jeg synes endelig, han er kommet i en klasse med nogle, der er gode til at sætte i gang, og som er gode til at få Anders med'*. I citatet ligger der en anerkendelse af, at det kan være udviklende for elever at være sammen med andre elever, som tager initiativ til lege og aktiviteter.

Kendetegnende for de udvalgte citater er det, at der er tale om lærere, som er bevidste om, at det er betydningsfuldt – og en del af deres faglige opgave – at arbejde med elevernes samvær med hinanden. I forhold til de kriterier, som Mitchell stiller op, er der i læringsmiljøerne et primært fokus på samværet mellem elever og dermed på, hvorvidt de behandler hinanden ordentligt; ifølge Mitchell som det at hjælpe og støtte hinanden. Som en dominerende tendens hen over samtlige læringsmiljøer er det en rolle, som lærere må inkludere som en del af deres faglige virke.

Børnesyn

Når fokus i analysen lægges på lærernes syn på eleverne, udkrystalliserer der sig flere dimensioner af 'klasserumskulturen', således som Mitchell definerer den. Klasserumskulturen knyttes af Mitchell ikke bare til elevernes trivsel, men også til deres udvikling af fx selvtillid, til deres sociale omgang med hinanden og til deres læring. De næste kriterier, som Mitchell opstiller, 'at facilitere personlig vækst igennem mål for personlig, faglig og social udvikling' og 'et ordnet klasserum, hvor der er klare og realistiske forventninger til elever' indgår i analysen af det børnesyn, som læringsmiljøerne er domineret af.

Klasserumskultur og mål for personlig, social og faglig udvikling

De efterfølgende citater er eksempler på, at mange lærere ser det som en del af deres opgave at omgås eleverne på bestemte måder for at opnå bestemte udviklinger og deltagelsesmåder hos eleverne. De fokuserer ikke udelukkende på elevernes diagnose eller funktionsevnenedsættelse, men har også blik for eget ansvar for, hvilken måde eleven mødes på:

- For mig er det et spørgsmål om at vise noget menneskelighed, vise interesse for eleverne, at vi hele tiden tænker på, om han har det godt.
- Han får lov til at være medbestemmende, at være på banen selv ... det er vigtigt, fordi ellers har man dem ikke med. Victor, ham havde vi jo modstand ... og nogle gange må man jo vælge konflikterne og sige, 'det tager jeg ikke nu; det kan vi altid tage'. Det kommer inden om på en måde.
- Det er vigtigt for os, at hun skal stole på, at der er voksne, som kan rumme hende, og hun skal stole på det, vi gør. Og det gælder om ikke at få for mange svigt.

Det er citater, som viser, at lærere reflekterer over, hvordan de omgås elever, og at det er noget, som de har et bevidst forhold til. Måske fordi det er en dimension, som antages at være vigtig og central i relation til nogle af de personlige, sociale og faglige mål, som sættes.

Elever med unikke personligheder og ressourcer

Der er undtagelser, men den dominerende tendens er, at lærere ser og opfatter eleverne som unikke personligheder og giver plads til, at de kan udfolde disse. Ud over dette – og sandsynligvis sammenhængende med det – er synet på elever præget af et resourcesyn og ikke et mangelsyn. Der kommer en holdning til eleverne frem, som indikerer, at lærerne har positive forventninger til elevernes udvikling, og at denne udvikling bliver set som mangefacetteret; dvs. som både indeholdende personlige, sociale og faglige dimensioner. Mitchells fokus på det at facilitere personlig vækst igennem mål for personlig, faglig og social udvikling er således en del af praksis i undersøgelsens læringsmiljøer. Som det vil fremgå af de efterfølgende citater, er der mange eksempler på et syn på elever som mennesker med unikke personligheder; som mennesker, de holder af og anstrenger sig for at forstå ud fra hvert enkelt barns personlighed:

- Han har humor. Man kommer til at holde af den dreng.
- Hun havde gamacher på og en sort kjole og sit strutskørt, og hun var bare så sød.
- Hun er meget eksperimenterende med sin feminine side, kan man sige.
- Hun er et menneske, som er meget reel, og hun har nogle søde måder at gå til andre mennesker på.
- Det er ikke for at være uartig; han kan bare ikke lade være med at reagere. Han bliver høj og kan bare ikke lade være med at grine.
- Han er en munter og glad dreng.
- Jeg ser en pige fuld af muligheder. Den søde, søde pige, med de evner hun har, et stort socialt talent. Jeg synes tit, jeg bliver positivt overrasket, når vi drøfter en eller anden danskfaglig ting, at der trods alt er en viden hos hende, som sommetider ikke er hos de andre.

Realistiske forventninger – udviklingsmuligheder, men også udfordringer

Nogle af ovenstående citater henviser til, at eleverne siger fra, griner i undervisningen osv., og det viser, at der er en grundlæggende vilje til at ville forstå elevers handlinger ud fra, hvem de er og hvilke intentioner, som ligger bag. Dette nuancerede syn på elever spiller sandsynligvis sammen med en anden dominerende tendens, som præger klasserumskulturen i flere af de 24 læringsmiljøer; nemlig tendensen til at leve op til det sidste kriterium, som Mitchell nævner – det at

opstille realistiske mål. Lærerne viser en kompetence til at iagttage den specialpædagogiske opgave med elever med nedsat funktionsevne som en kompleks opgave. Eleverne betragtes som mennesker med udviklingsmuligheder, men samtidig som mennesker, der har særlige udfordringer, som undervisningsmål også må defineres i forhold til.

Hun er en meget dygtig pige at arbejde med. Hun er en god læser, og det er som om, at det er hendes motivation. Hun skriver de mest fantastiske historier og er genrebevidst. Hun udvikler sig, men hun har svært ved at gå ind og være kritisk over for sit eget arbejde.

Han udvikler sig i et langsommere tempo. På tidspunkter, så står han bare af, men der er tidspunkter, hvor de andre også bare står af. Så hvis han skal arbejde koncentreret i lang tid og virkelig koncentrere sig, så kan han bare ikke mere til sidst. Han får ondt i hovedet simpelthen. Så det er mere nogle fysiske reaktioner, men det er nok, fordi han anstrænger sig virkelig meget.

Han kan ikke det der med, at man bruger for mange fremmedord. Hvis man siger 'personkarakteristik', så kan det godt være, at han ikke ved, hvad det ord betyder, det kan han måske ikke huske. Men hvis man siger 'du skal fortælle noget om den person, hvad lagde du mærke til ...', så kan han godt. Der ligger nogle reelle sproglige vanskeligheder bag.

Citaterne viser, at det forudsætter en særlig opmærksomhed hos lærere at tilrettelægge undervisningen for eleverne, fordi der er nogle særlige forhold, som gør sig gældende for dem, og der må tages nogle særlige hensyn. Dvs. på den ene side opstilles der faglige mål, og der er forventninger til elevernes personlige, sociale og faglige udvikling, men samtidig har lærerne blik for, at der er individuelle udfordringer hos eleverne. Fx at det er anstrengende at læse, når man har dysleksi, fordi det kræver meget stor koncentration, og at det er svært at sidde stille og finde ro, hvis man er sulten og ikke formår at spise mad, fordi man modtager medicin, som ødelægger appetitten, eller at man kan have mange fysiske smerter og være træt på grund af fysisk svækkelse, og det trækker energi.

Den specialpædagogiske opgave rummer mere end fag-undervisning

Det at være i stand til at skabe en kultur, som er tryk og med en positiv grundstemning; det at have blik for personlig vækst og det at opstille realistiske mål, kan tilsidesættes, som uvæsentligt. I nærværende undersøgelse har det imidlertid indgået med stor vægt og som et væsentligt omdrejningspunkt for analyser og diskussioner. Antagelsen er, at det overhovedet ikke er uvæsentligt, men udtrykker en vægtning hos lærere af andre dimensioner end de rent fag-faglige, og især at lærere antager, at trivsel og en accepterende kultur er med til at fremme faglige mål. Altså, at den sociale dimension, som kultur, samvær og relationer, er betydningsfuld for elevernes udvikling og læring. Den personlige, sociale og faglige dimension er tre dimensioner, som står i relation til hinanden og med fordel kan tænkes sammen i undervisningen.

Det faglige og sociale integreres og tænkes sammen i undervisningsaktiviteter

Som en generel tendens i de 24 læringsmiljøer er der en ligelig fordeling af opmærksomhed hos lærere på elevernes personlige, sociale og faglige udvikling. Og det tyder på, at balancen mellem de tre niveauer indgår i lærernes faglige selvforståelse. De seneste års politiske fokus på den faglige udvikling – og ikke på omsorg og pleje eller på den sociale og personlige dimension – får lærere til at reflektere over, hvorvidt det faglige fokus måske er blevet lidt for markant:

Vi havde det jo faktisk oppe på en diskussion på lærermødet her forrige mandag, hvor vi snakkede om, at vi var bare egentlig røget ind på en glidebane her på skolen, hvor vi bare tænkte fagligt, fagligt, fagligt, fordi vi ved, at nogle af udskolingsbørnene kan tage en eller anden eksamen, som er en enkelt ud af rigtig mange, og det er jo rigtig fedt, men det skal ikke gøre, at vi lige pludselig bare ryger ind på den glidebane, hvor vi bare skal tænke fagligt, hvis eleverne ikke magter det. Frem for at se det sociale som rigtig vigtigt eller de praktisk-musiske fag. Man skal passe på, at man ikke ryger for meget over.

Det personlige og sociale som en forudsætning for den faglige udvikling

Der er eksempler på, at lærere tænker klasserumskultur, børnesyn, den sociale og

personlige udvikling sammen med læring. Altså, at den personlige og sociale udvikling ses som en forudsætning for elevernes faglige udvikling. En typisk tankefigur er, at elevernes selvtillid og selvværd antages at være en forudsætning for deres læring, og at en sådan tilgang forudsætter en anerkendende pædagogik eller en opmærksomhed på elevernes ressourcer. I de følgende citater vises eksempler på, hvordan de tre dimensioner tænkes sammen. Altså, at det at være god til noget kan være befordrende for trivsel, selvtillid og selvværd.

Jeg synes, vi er lykkedes med, at han er accepteret som den, han er, samtidig med at han udvikler sig og lærer noget. De har taget et ryk i den generelle udvikling, de er blevet modne. Victor har tillært sig nogle strategier, hvor hans udadreagerende adfærd tæmmes noget, han kan tage sig selv i det, og det kunne han ikke i starten.

Det er jo den der stolthed og glæde ved, at nu formår han faktisk at lave en masse. Ja, han trænger til, at der er nogle, der stiller krav til ham, og at han altså godt kan lære noget.

Flere lærere ekspliciterer direkte, at de tænker en integration af dimensioner, og i den forbindelse formuleres nogle brede mål, hvor dannelsesbegrebet indgår som professionelt begreb, fx denne lærer:

Det er omkring den faglige og den personlige udvikling. Nu snakker vi meget dannelsesprocesser, og det er helt klart det der med at have indflydelse på sit eget liv og sådan, at der synes jeg, der er sket en ændring eller en udvikling.

I logbøgerne er der følgende eksempel på, at de personlige, sociale og faglige aspekter indgår i en samlet vurdering af aktiviteter. Lærerne har i tekstudsnittet fokus på, at eleven udtrykker sig og viser sig som menneske. Der er således ikke udelukkende fokus på elevens faglige (boglige) situation:

Er igen tilbage til normalt skema med daglige læselektier og små skriftlige opgaver. Søren har som sædvanlig lavet alle sine ting og har alle sine bøger med. Har igen været meget aktiv ved fælleslæsningen og har ikke nogle betænkeligheder ved at læse højt for de andre kammerater. Har uden tøven

valgt et værksted, selvom han var den første, der blev spurgt, så han ikke kunne vælge værksted efter, hvem der ellers var der. Har været temmelig højroret – og det er egentligt meget positivt, da han ellers kan være meget usynlig.

I et andet læringsmiljø har man helt bevidst valgt at nedprioritere arbejdet med elevens faglige udvikling i det første skoleår, fordi man på skolen vurderer, at eleven har brug for at udvikle sig personligt og socialt, inden det er muligt at opnå faglige mål.

Et markant fokus på det faglige

Der er omvendt også eksempler i undersøgelsen på læringsmiljøer, hvor fokus rettes mærkbart og meget entydigt på den fag-faglige dimension. Det er især i læringsmiljøer med elever, som er blinde eller i omfattende læsevanskeligheder. Her er der i interview en overvejende tendens til, at lærere taler om elevers faglige udvikling, og at den faglige udvikling i deres optik betyder elevernes læring i fagene dansk og matematik. Et eksempel fra logbøger:

Her er resultatet fra evalueringen af divisionsemnet. Vi har arbejdet med matematik på det seneste. René havde 26 rigtige af 40 mulige i evalueringen. Han klarer at skifte mellem forskellige opgavetyper, men har ingen rigtige, da han skal dividere.

Samme lærer skriver til sidst en passage, som viser, at der er andre dimensioner til stede i hendes faglige selvforståelse:

Og til sidst en lille sportsbegivenhed. I går var skolens 4. og 5. klasser (både center og distrikt) til kørestolsbasket, og da jeg mødte René i morges, spurgte jeg, hvordan det var gået i går. Han svarede, at det gik godt, og at de fik guld. Han havde haft det fedeste samarbejde med T fra fjerde ...

Lærere, der arbejder med blinde og med elever i omfattende læsevanskeligheder, har også blik for andre dimensioner, og dette blik kommer særligt til udtryk i de logbøger, som de har skrevet. En anden påfaldende tendens blandt lærere, som arbejder med blinde elever eller elever i omfattende læsevanskeligheder, er, at de, på trods af at eleverne er placeret i almenpædagogiske miljøer, i meget ringe

omfang reflekterer over inklusionsperspektivet. Opmærksomheden hos lærere i disse læringsmiljøer er i vidt omfang på tekniske hjælpemidler, og den didaktiske opgave forstås som det at få tekniske hjælpemidler integreret i undervisningen, sådan at elever bliver kompenseret for deres funktionsevnededsættelse og dermed bliver i stand til at lære på linje med alle andre elever.

Bevidsthed om, hvordan undervisningen skaber forudsætninger for elever

Der er en tendens hos lærere til at beskrive eleverne (deres udfordringer og ressourcer) og i mindre grad til at forholde sig til relationen mellem elevernes forudsætninger og de sammenhænge og den omverden, som eleverne er placeret i. Nedenstående eksempel viser, at lærere forholder sig til betydningen af de pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser for elevens udvikling, men det er ikke den dominerende måde for lærere at tale om deres virke på:

Han har udviklet sig hele tiden, og hjælpemidlerne, det kompensatoriske IT, det er jo også blevet udviklet hele tiden. Og det betyder, at han har fået bedre og bedre støtte af det. Der har været mindre tidsspilde, kan man sige. Hans skriftlige arbejde, stavning og det at kigge på sætninger og tegnsætninger, det udvikler sig hele tiden, men han udvikler sig stadig i et langsommere tempo.

Citatet illustrerer, at opmærksomheden ikke udelukkende rettes mod elevens individuelle forudsætninger, men at lærere tager et ansvar for, at de pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser skaber forudsætninger for den udvikling, som beskrives.

En mangfoldighed af teoretiske begrundelser

Denne skelnen mellem et fokus på elever og på situationer og vilkår for elever skriver sig ind i den diskussion i den specialpædagogiske debat om forskellige teorier og paradigmer, som tilvejebringer forskellige begrundelser for arbejdet inden for det specialpædagogiske felt. Det er en tendens i lærernes måde at forholde sig til den specialpædagogiske opgave på, at de først og fremmest forholder sig til eleverne som individer. På en nuanceret og mangefacetteret måde, men der er ikke i læreres tale en udfoldet forholden sig til de sammenhænge, eleverne er i. Det kan

forklares ved, at specialpædagogisk praksis stadig er domineret af en individorienteret ... og ikke en relationel forståelse.

Psyko-medicinsk perspektiv

Specialpædagogikken udspringer af det medicinsk-psykologiske teorikompleks; dvs. med en tro på, at det nytter at sætte ind med en specifik indsats ud fra en diagnose af elevers medicinske og/eller psykologiske 'problem'. Det medicinske og psykologiske kompleks har medført en opdeling af typer af deficit (skader) i det specialpædagogiske felt, og i relation til typer af deficit udvikles der specifikke former for viden, materialer og metoder (fx i videnscentre). Udgangspunktet for professionelle er, hvis argumenterne hentes inden for det psyko-medicinske perspektiv, at elever er skadede på forskellige måder, og at det er disse skader, som er årsag til, at de ikke lærer noget. Når noget i undervisningen ikke lykkes, skyldes det, at eleverne har en nedsat funktionsevne. Når elever fx er frække og ukoncentrerede i undervisningen, er det, fordi de er opmærksomhedsforstyrrede, let afledelige og har svært ved at være mange sammen omkring et bord osv.

Et andet udgangspunkt for professionelle (i det psyko-medicinske perspektiv) er, at det er vigtigt så præcist som muligt at definere, hvad der er galt med eleven eller eleverne, så materialer, læseplaner, metoder og indretningen af lokaler kan tilrettelægges ud fra diagnosen og kan kompensere for det, som er elevernes 'læringsproblem'. Målet er at få etableret en mulighed for, at elever via kompensatoriske tiltag, på trods af problemerne, kan lære noget (Ferguson, 1995).

Sociologisk perspektiv

Biologiske og psykologiske teorier har ifølge Langager (1997) og Dyson og Millward (1998) udgjort et fundament for det dominerende perspektiv inden for specialpædagogisk forskning og praksis. Imidlertid har internationale hensigtserklæringer på handicapområdet (FN's Standard Rules, Salamancaerklæringen, OECD's og ikke mindst WHO's nye handicapforståelse) indebåret, at sociologiske teorier har fået større indflydelse i det specialpædagogiske felt. Fra et fokus i forskning og i praksis på den enkeltes handicap og på interventionsstrategier, som kan normalisere enkelte individer, kommer der med skiftet til sociologiske teorier en kritik af individorientering og egenskabsforklaringer. I konsekvens af det rettes interessen nu også mod, hvad der i det omgivende miljø (organisatorisk eller sam-

fundsmæssigt) synes at begrænse 'handicappedes' muligheder for at deltage i det samfundsmæssige fællesskab.

Der er altså to dominerende teoretiske begrundelser i den specialpædagogiske diskussion, som fører til to forskellige forståelser og begrundelser for det specialpædagogiske arbejde. Enten lægges opmærksomheden på individets funktionsevne-nedsættelse eller også på den sammenhæng, individet optræder i. En sammenhæng, som kan være et samfund, en skole eller en organisation.

Lærernes begrundelser, hvor ligger de henne?

Som omtalt taler lærere, når de begrundet deres specialpædagogiske arbejde, først og fremmest om elever. Altså, om elevernes forudsætninger, udvikling, behov osv. Det viser, at det psykomedicinske paradigme – og de begrundelser, som det tilvejebringer – stadig dominerer i praksis. Men samtidig fremkommer der i analysen af lærerinterview en række eksempler på, at lærere refererer og begrundet deres specialpædagogiske arbejde ud fra flere teoretiske positioner. Den mangfoldighed af teorier og paradigmer, som eksisterer i den specialpædagogiske debat, viser sig i læreres begrundelser for deres arbejde. På trods af, at teorierne og paradigmerne er i opposition til hinanden og er udviklet på baggrund af kritik af hinanden, indgår de i lærernes begrundelser ved siden af hinanden. Lærere trækker altså alle typer af viden ind og synes ikke at opleve, at de konkurrerende teorier og paradigmer står i vejen for hinanden. De integreres tilsyneladende hos den enkelte lærer og anvendes i specifikke praksissituationer og i retorikken omkring praksissituationer selektivt, alt afhængigt af situationens karakter.

Det skriver sig ind i en anden markant tendens i lærernes italesættelser. Det er helt markant, at lærere i meget ringe omfang refererer eksplicit til teorier, når de begrundet deres arbejde. De refererer til situationer i praksis, som begrundes og diskuteres. I en skelnen mellem teoretisk teori (som en teori, der er abstrakt og løsrevet fra praksis), praktisk teori (en teori, som forholder sig til praksis) og praktik (som handlinger i praksis) er der først og fremmest fokus på praktiske teorier (Callewaert, 1995, s. 102). En sådan adskillelse mellem vidensformer refererer til en lang teoretisk debat om, hvorvidt teorier omsætter sig i praksis og foreskriver praksis, eller om teorier og begrundelser genereres fra praksis eller fungerer som efterrationaliseringer af praksis. Man kan lidt hurtigt sige, at det er en markering

af en forskel på 'theory into practice' og 'practice into theory'. Denne komplekse teoretiske diskussion vil ikke blive udfoldet her⁹, da intentionen snarere er at markere det slående i, at lærere i denne undersøgelse i vidt omfang benytter sig af en type tale, som kan betegnes som en 'tale om praksis'. Tanker og teorier genereres fra situationer i praksis og står ikke i lærernes tale for sig selv. En meget simpel forklaring på ovenstående kan være, at lærerne i meget ringe omfang har formel specialpædagogisk uddannelse med sig i deres professionelle virke.

Uddannelse – formelle kvalifikationer?

Love og bekendtgørelser lægger vægt på, at specialpædagogisk bistand til børn med nedsat funktionsevne, uanset om den udøves inden for almenpædagogiske eller specialpædagogiske rammer, må forudsætte, at de tilsatte personer har en sådan viden og indsigt i de enkelte funktionsevnenedsættelsers karakteristika, at de er i stand til at planlægge og gennemføre en adækvat differentieret undervisning, som imødekommer den enkelte elevs udviklings- og læringsbehov.

Betænkning nr. 1092, 1987 vedr. folkeskolens specialundervisning anbefalede at oprette specialcentre på de enkelte skoler. I den anledning blev nødvendigheden af specialundervisernes kvalifikationer beskrevet. Det siges heri (Betænkning 1092, 9.4.3.4):

I en specialcenterordning er det nødvendigt, at lærergruppen er sammensat, så forskellige fag og opgaveområder er dækket. Specialcentrets lærere bør derfor have speciallæreruddannelse eller anden specialpædagogisk uddannelse. Lærere med en solid praktisk erfaring inden for området, men uden specialuddannelse, kan dog i særlige tilfælde varetage specialundervisningen.

9 Den teoretiske diskussion herom vil i stedet blive udfoldet i mit ph.d.-projekt, som p.t. er under færdiggørelse.

Bekendtgørelsens § 17 omtaler stadig de uddannelsesmæssige krav for personalet. I bekendtgørelsen modificeres *solid praktisk erfaring* til *fornødne forudsætninger* og nævner ikke, at disse kun kan være i feltet *i særlige tilfælde*. Det siges:

Specialpædagogisk bistand i grundskolen og i 10. klasse varetages af lærere, der gennem særlig uddannelse eller på anden måde har tilegnet sig de fornødne forudsætninger. I børnehaveklasser kan specialpædagogisk bistand tillige gives af pædagoguddannet personale med tilsvarende forudsætninger. Det samme gælder med hensyn til specialpædagogisk bistand i et fag eller fagområder i tilfælde, hvor der i medfør af folkeskolelovens § 25, stk. 3, er etableret samordning af undervisningen i det pågældende fag eller fagområde.

Figur 9. Uddannelsesbaggrund og andre formelle kvalifikationer

Informanter	Videreuddannelse	Andet
Generelle indlæringsvanskeligheder. 6 lærere og 1 pædagog.	Master i specialpædagogik: 1 Speciallæreruddannelse: 1	
Autisme Spektrum Forstyrrelse. 6 lærere og 2 pædagoger.	PD i specialpædagogik: 1	Flere professionelle har længerevarende kurser om autisme
ADHD. 4 lærere og 1 pædagog.	Speciallæreruddannelse: 1	
Dysleksi. 5 lærere og 0 pædagoger.	Moduler på PD i specialpædagogik: 1	
Blinde 5 lærere		Refsnæs yder konsultativ bistand til professionelle, der arbejder med blinde
Cerabral Parese. 6 lærere og 2 pædagoger.	Speciallæreruddannelse: 1	

I det første interview med undersøgelsens 26 fokusbørns lærerteam deltog i alt 38 informanter, og de blev bl.a. spurgt om deres uddannelsesbaggrund og andre formelle kvalifikationer. Figur 9 viser det samlede billede:

Som det fremgår af tabellen, er 32 informanter uddannede lærere, og seks informanter er uddannede som pædagoger. Ud af de 38 informanter har seks en specialpædagogisk efter- og/eller videreuddannelse. Andre har kurser af varierende omfang, og nogle tilføres løbende viden via konsulentbistand. Det er således en slående tendens, at kun få informanter har en uddannelsesmæssig baggrund som beskrevet i bekendtgørelsen, endsiges solid praksis som anbefalet i Betænkning nr. 1092.

Formel uddannelse og praksiserfaring

Når undersøgelsens lærere og pædagoger reflekterer over den viden, som de arbejder ud fra i den specialpædagogiske praksis, giver de da også udtryk for at mangle formel uddannelse:

Jeg har fået enkelte kurser her, men ikke noget, der virkelig batter eller rykker. Jeg har ikke nogen decideret uddannelse.

Jeg synes, det er nogle helt utroligt store krav at stille til en sådan almindelig folkeskolelærer med engelsk som linjefag. Der bliver bare forventet og forlangt, at man skal kunne klare alt det, uden at man er særlig godt klædt på til det.

Mange peger på, at den viden, som de arbejder ud fra, først og fremmest er indhentet via erfaring og mesterlære. Følgende citater sammenfatter tendensen i udsagn fra professionelle:

- Speciel uddannelse har jeg ikke, men erfaring.
- Jeg er bare gået ind, og så har jeg været på nogle kurser. Man får en vis kompetence og indsigt, når man har arbejdet her nogle år. Man får en vis indfølelse. En viden, som ikke kan læses i en bog.
- Jeg henter min viden fra selvstudie via skolekom og alle de her amerikanske,

engelske og australske hjemmesider, fx 'sites for teachers'. Dengang jeg startede ud, der gik jeg sådan lidt føle i en klasse, hvor der var læselærere, som havde været der nogle år.

Som det fremgår, forholder professionelle sig positivt til den form for viden, som indhentes via erfaring. De antager, at den er væsentlig, men peger samtidig på, at de mangler formel kompetence i form af kurser og videreuddannelse.

Viden og vidensbehov

Flere, uafhængigt af hinanden, problematiserer, at de bliver nødt til at 'prøve sig frem' og efterspørger 'specialistviden'; dels som en del af egen faglighed, dels som viden og konsulentbistand fra 'eksperter', fx disse to lærere:

Jeg kunne godt tænke mig, vi havde en større indsigt i, hvad det er for nogle mekanismer, der ligesom ... ADHD har vi haft en hel del kurser om, så der er vi ved at have et fundament, men der er mange andre af de der diagnoser, hvor vi står på helt bar bund; asperger, autisme, hvor vi ikke ved, hvad det handler om. De pædagogiske tiltag i forhold til de her børn kunne jeg rigtig godt tænke mig at få noget input til, for det er stadig det der med, at det foregår på intuition, man prøver at finde ud af, hvad der virker, men det bliver en sådan prøven sig frem.

Jeg synes, jeg er nået et godt stykke hen ad vejen, og jeg prøver virkelig, men jeg synes godt, jeg kunne tænke mig at få kursus og en mere specifik viden om indlæringsproblemer, altså læseproblemer og dysfunktioner af forskellig art, så jeg ligesom kan gå mere konkret ind i forhold til det enkelte barn og sige: "Nå, det var det, som gik galt." I stedet for at skulle lære af mine erfaringer. Det kunne være rart at have lidt mere baggrundsviden.

De to citater er meget sigende i forhold til tendensen i materialet. Professionelle oplever at 'famle i blinde', og tilsyneladende efterspørges 'ekspertviden' i relation til den usikkerhed, som udtrykket 'vi famler i blinde' kunne være en indikation på. Denne usikkerhed manifesterer sig bl.a. i professionelles praksis som en usikkerhed om, hvordan en elev skal håndteres. Skal der fx meget forhandling til eller netop ikke?

Jeg har ikke sat mig sådan vildt ind i Christians problematik, og jeg kan også godt mærke, at det er der, jeg har nogle mangler nogle gange eller mine ... jeg mangler noget, ikke? Det der med specifikke behov og pædagogiske funktioner har jeg ikke sat mig vildt meget ind i lige præcis med hans diagnose. Jeg kunne godt tænke mig nogle kurser, altså få noget konkret viden om, hvordan man egentlig tackler. Jeg kender ikke de akademiske betegnelser for ret mange af de her ting. Jeg er ved at lære at adfærdsregulere mig selv, for jeg er sådan meget 'pew', og så råber jeg lidt højt, og så er det overstået, og det er ikke altid lige godt til de her børn.

Variation mellem læringsmiljøer

Der er stor variation imellem de forskellige læringsmiljøer i forhold til, hvilken 'specialistviden' de professionelle refererer til. Det er slående, at professionelle, der arbejder med elever med ADHD og Cerebral Parese, i meget ringe omfang nævner 'specialistviden' eller teoretisk viden i nogen forstand. Professionelle, der arbejder med blinde elever og med elever i omfattende læsevanskeligheder, er meget fokuserede på teknologisk viden ... og i ringere udstrækning på viden om inkluderende pædagogik, selvom tendensen er, at elever med disse problemstillinger er placerede i almindelige skoleklasser. Professionelle, der arbejder med elever med diagnosen generelle indlæringsvanskeligheder taler om mere generel viden; om læringsstilkursus, om musik og bevægelse fx, mens der inden for autismerådet refereres meget eksplicit til 'specialistviden'. Det formelle uddannelsesniveaue er højere her i forhold til de øvrige professionelle, idet flere har tilegnet sig viden fra kurser om diagnosen og specifikke pædagogiske tilrettelæggelser i relation til diagnosen.

Personlige kompetencer og ekspertviden

Professionelle oplever at have brug for viden om elevernes diagnose for at kunne tackle situationer med eleverne mere professionelt ... og ikke på baggrund af spontane menneskelige reaktioner, men samtidig understreges det, at den viden, som specialpædagogisk praksis kalder på, ikke altid 'kan læses i en bog'. De peger på dyder som tålmodighed og indfølelse ... og formulerer således en skepsis over for 'specialistviden', når den bliver for snæver, fx denne lærer:

Vores pædagogiske udgangspunkt er jo interessen for de her børn og muligheden for at se det skæve individ, det individ du ikke kan putte ind i en

kasse. Og det kan du ikke lære, det kan du ikke læse dig til. Du kan læse dig et stykke hen ad vejen, men selve empatien omkring at lære de her børn at kende, det er bare noget, der ligger inde i maven. Og jeg har set flere gange, at folk har læst og læst og kan en hel masse, men de mangler den der mavefornemmelse.

Informanterne peger endvidere på, at det for dem er centralt, at de udvikler viden i forhold til det konkrete pædagogiske og didaktiske arbejde. De er kritiske overfor en form for viden, som direkte på baggrund af viden om diagnosen foreskriver bestemte pædagogiske løsninger, fx denne lærer: *‘Jeg kunne godt tænke mig i forhold til det her ... et sted hvor jeg kunne lære endnu mere om, hvordan man får fat i børnene. Jeg synes ikke altid, jeg får fat’.*

Opsamlende kan det konstateres, at professionelle oplever, at der er brug for ‘specialistviden’ om diagnosen og om specifikke hensyn på baggrund af diagnosen, men samtidig synes der at være en skepsis i forhold til udelukkende at arbejde ud fra specialistviden. Professionelle taler om andre dimensioner som ‘det at mærke efter’ og ‘at lære at kende’, som ikke kan tilegnes via studier i diagnoser og udledte undervisningsmetoder og specifikke modeller. Informanterne taler desuden om vigtigheden af at tilegne sig viden om den specifikke praksis, som de agerer i. Altså, at den viden, de har brug for, skal fokusere på det konkrete pædagogiske og didaktiske arbejde, som den specialpædagogiske praksis dybest set består af.

Intern sparring og ekstern konsulentbistand

To gennemgående tendenser hen over materialet er, at den interne sparring og fælles refleksion mellem professionelle efterspørges ... ligesom en bedre relation mellem den eksterne ekspertise (psykologer, konsulenter m.m.) og praksisfeltet. De udtrykker behov for ekstern konsulentbistand (viden fra eksperter), men at den type viden, som formidles, og måden den formidles på, meget vanskeligt lader sig omsætte i pædagogisk praksis. Det kan skyldes typen af viden, som eksperter besidder – at den ikke opleves at være anvendelig i specialpædagogisk praksis – men det kan også skyldes, at måden, de to niveauer samarbejder på, ikke fungerer optimalt.

Der er en markant enighed blandt informanterne om, at samarbejdet mellem skoler og ekstern ekspertise er en nødvendig forudsætning for at løfte det specialpæ-

dagogiske arbejde; både i de almenpædagogiske miljøer og i de specialpædagogiske miljøer.

Der mangler også nogle af dem, som er over os, at de kommer lige og skubber til og siger, nå, hvordan går det lige med det der, eller det var vel nok godt det, som du gjorde, eller kan vi ikke lige kigge på det. Det er, ligesom om man bare er en grå anonym masse.

På en folkeskole, hvor lærerne ingen viden havde på forhånd om ASF, oplevede man et stort behov for konsulentbistand:

Ok, ja, det kunne man sagtens, altså være klædt bedre på. Jeg tænkte ja, ja, jeg har da hørt om autisme, jeg har også set 'Rainman' osv., så noget af det ved man da. Men jeg ved jo ikke så meget, som jeg godt kunne have tænkt mig. Og der gik faktisk noget tid, før vi fik etableret en kontakt til en konsulent, en der har holdt nogle seancer, og som bare har kunnet sidde i vores team, der har klassen, så vi har kunnet spørge: 'Men hvad når han gør sådan, og hvad når han gør sådan.' Altså helt konkrete spørgsmål, helt konkret rådgivning til, hvor hun siger: 'En autist tænker sådan og sådan. I kan ikke. Det der, det skal være sådan og sådan.' Det synes jeg godt, at vi selv skal ud og rykke i snorene for at få den hjælp, det synes jeg er ærgerligt.

Læreren udtrykker, at konsulentbistanden ikke er nem at få adgang til. Hun er kritisk over for det, at lærere selv skal etablere kontakt til konsulenter, når elever placeres i almenpædagogiske miljøer. At viden og konsulentbistand ikke på forhånd er indarbejdet i professionel praksis, når en elev med nedsat funktionsevne starter i skolen. Der udtrykkes stor tilfredshed med samarbejdet med skolens psykolog, hvilket peger på, at 'ekspertise', som er tæt knyttet til skolerne, fungerer bedre.

Hvordan og hvornår fungerer konsulentbistand?

Lærere peger samstemmende på, at der er brug for konsulentbistand og viden, som relaterer sig til den pædagogiske og didaktiske praksis. De er positive over for de konsulenter, som arbejder på skolerne, og de føler sig støttet i deres pædagogiske arbejde. Nedenstående udsagn illustrerer bredden i konsulenternes arbejde:

- Man får rigtig meget ud af at gå over og snakke med konsulenten på skolen, sammen med hende kan man spore sig ind på, hvad der hjælper præcis det her barn.
- Konsulenten på skolen havde nogle foredrag omkring blinde og deres sociale og psykiske problemer. Det skal der være mere af, for det kan vi bruge i vores hverdag.
- Helt konkret og målrettet, og det synes jeg er en god ide. Det er så målrettet på, at vi har et barn, som bruger tegn til tale, og så er vi jo på kursus i det. Og det er udmærket.
- Konsulenten har hjulpet og støttet os i at finde ud af, 'hvordan gør vi'. "Der er ikke nogen, der har gjort sig overvejelser (over at arbejde med blindt barn) og visioner om sådan noget i større pædagogisk eller socialt perspektiv. Det har været sådan meget konkret. Altså om hvad vi skal gøre her og nu, hvilke ideer kan vi få, og hvilken hjælp kan vi få, men der er ikke formuleret noget omkring ...

Der er således en tydelig markering af et behov for at opnå viden, som forholder sig til helt konkrete problemstillinger med specifikke elever i konkrete situationer i hverdagen. Men som de følgende citater viser, formuleres der et lige så tydeligt behov for teoretisk viden:

- Der skal også være noget, der løfter nogle personer til videnspersoner, og der burde være en mulighed for at sige, hov, det vil jeg gerne vide mere om.
- Hvis man skulle på et fedt kursus, så burde man på kursus, hvor de fortalte noget om blinde og typisk blindfødte børn og hvilke gængse sygdomme eller – altså det kunne jo være, man var multihandicappet, DAMP eller andet.
- Man er på kursus i 'Nå, men matematik, så har de så de her hjælpemidler, og jeg ved ikke helt, hvordan I lige gør det, men I kan jo lave noget erfaringsudveksling. Det er bare erfaringsudveksling. Der skal mere teori på. Der skal noget mere baggrundsviden på.

Mange professionelle efterspørger teori og baggrundsviden, som noget de selv burde besidde. Der er altså en klar erkendelse af, at det forudsætter uddannelse i specialpædagogik at varetage en specialpædagogisk arbejdsfunktion. Derfor er der ikke udelukkende brug for erfaringsudveksling og sparring, men reel for opkvalificering via kurser og uddannelse, fx udtrykt af denne lærer:

Kurser? Jo, men det kan man måske kalde erfaringsudveksling. Jo, det er folk, der er lige så desperate, som vi er. Viden det er, når man læser et eller andet, og så evaluerer man det, og så tager man ud fra erfaringer, hvordan kan man anvende teorien i praksis – det synes jeg ikke, der har været noget som helst af nogle steder.

Hvor ligger mulighederne for forbedringer i forhold til konsulentbistand?

Der udtrykkes en del kritiske kommentarer til, hvordan den eksterne konsulentbistand indgår i lærernes specialpædagogiske arbejde. Der udtrykkes store ambivalenser, og relationen mellem 'ekspertisen' og praksis problematiseres. Dvs. den viden, som tilbydes, opleves at være vanskelig at omsætte i det konkrete pædagogiske og didaktiske arbejde. Ambivalenserne angår bl.a. de kurser og materialer, som tilbydes:

Hvis jeg må være fri og åbenhjertig, så synes jeg ikke, de materialer, vi har fra Refsnæs, er rigtig ophidsende. Jeg synes faktisk, de er ret kedelige. Jeg har været på Internettet og har søgt lidt rundt, for der må da være et eller andet, der appellerer lidt mere til os, der skal hjælpe barnet, så vi ikke falder ned af pinden, inden vi er kommet i gang med at hjælpe. I Norge har de et godt materiale. Jeg har siddet og fotokopieret en del, og jeg har fået lavet mig et lille hæfte, som jeg har forestillet mig, vi skal snakke om.

Ambivalenser om ekspertviden

Informanterne udtrykker ambivalens over for den type viden, som tilbydes. Det er en ambivalens, som angår forholdet mellem entydig og sikker viden om diagnosen (psyko-medicinsk), som man oplever at have brug for, men samtidig ligger der en kritik af den 'entydighed' og 'sikkerhed', denne form for viden inviterer til:

På den ene side er det gået af mode at turde lave en ordentlig psykologisk/psykiatrisk afhandling, det må man ikke. Man skal være udviklingsorienteret og handlingsorienteret ... Til gengæld synes jeg, man mangler det, man altid har manglet, nemlig hvorhenne og hvordan fungerer barnet?

Og jeg har så i 10 år arbejdet med børn med autisme og har modtaget noget supervision fra Københavns Amt. Det jeg kunne få, var meget lidt, så jeg har måttet læse mig til meget og prøve mig frem, fordi en autist er ikke bare en

autist, selvfølgelig, det ved vi jo også godt, at de er jo ligesom andre børn, nøjagtigt på samme måde, men der synes jeg, man har stået med meget lidt, når jeg har været på kursus. Der mangler noget, også udviklingen af pædagogiske redskaber inden for de børn med vanskeligheder, som vi har på skolen.

Den viden, som 'eksperter' stiller til rådighed i form af kurser, hvor diagnosen er udgangspunktet, opleves for snæver og risikerer at udvikle et fikseret og lukket blik på eleverne. Et blik, som ikke opleves at være dækkende for det børnesyn, som skolens pædagogiske medarbejdere er rundet af. Det at arbejde i praksis forudsætter noget mere, fx kompetencen til at være nysgerrig og undersøgende i forhold til enkelte elever i den kontekst, som skolen er, og hvor samspillet mellem elever og lærere har stor betydning:

Og så finder man jo langsomt ud af, hvordan barnet så fungerer her sammen med os og de udfordringer, vi sætter, og det er jo sådan en daglig viden, kan man sige, hvor man hele tiden arbejder på at blive klogere på det barn. 'Hvordan gør vi det? Og den vej går ikke, vi skal den vej rundt' og sådan noget. Og det er jo også en kompetence at have i forhold til børn, at man simpelthen i samspillet udvider sig.

PPR opleves af undersøgelsens informanter at være langt væk fra specialpædagogisk praksis ... på trods af det store behov for konsulenter med en daglig kontakt med og kendskab til de konkrete børn og de konkrete pædagogiske udfordringer, som lærere står i. Lærerne ønsker, at der kommer fagpersoner udefra og giver kritisk feed-back til deres praksis, men på en respektfuld måde.

Endelig formulerer lærerne et behov for, at der på tværs af skoler etableres nogle rum for kollegial videndeling og sparring, fx i form af netværksdannelser. Især lærerne fra almenpædagogiske miljøer står meget alene med deres specialpædagogiske opgave:

- Vi står enormt meget alene.
- Jeg kunne godt tænke mig at få kontakt med andre, der arbejder med blinde børn.

- Man kunne savne lidt viden, synes jeg. Bare måske en gang om året at snakke med nogle andre lærere om, hvad de gør.
- Det kunne være virkelig godt, at man samlede nogle lærere som os, og så holdt et kursus for os.
- Vi mangler udveksling, der kan være med andre, der arbejder på det her felt.

Opsamlende må det konstateres, at det formelle uddannelsesniveau inden for det specialpædagogiske område er meget begrænset. Måden, det specialpædagogiske område aktuelt tilføres viden på, er via konsulentbistand og kurser. Men, som det vil være fremgået, er der en markant kritik hos professionelle af denne viden ... og måden den formidles på til praksisfeltet. Professionelle efterspørger snarere, at den viden, som tilføres feltet, er relevant for det pædagogiske og didaktiske arbejde i praksis.

Sammenfatning

Først og fremmest viser analysen af lærernes perspektiv, at den specialpædagogiske praksis indeholder en række dimensioner og faglige udfordringer, som langt overskrider specialpædagogikkens tætte kobling til det psykiatriske perspektiv. Praksis kalder således på viden fra:

- Pædagogiske og didaktiske teorier i forhold til det at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen og det at skabe en klassrumskultur, fordi det er en stor del af den opgave, som lærere varetager.
- Specialpædagogiske teorier i bredere forstand i forhold til det at etablere en forståelse af, hvordan undervisningen og klasserumskulturen tilrettelægges under hensyn til et nuanceret og realistisk syn på elever; et syn, som overskrider et snævert fokus på elevernes diagnoser.
- Teorier fra det psykiatriske paradigme i forhold til at skabe et læringsmiljø – undervisning og klasserumskultur – som baserer sig på viden om, hvilke specifikke udfordringer elever med nedsat funktionsevne står over for.

Endvidere kan der peges på, at det specialpædagogiske praksisfelt helt grundlæggende kalder på et uddannelsesmæssigt løft. Enten i kraft af at konsulentbistand tilføres området, og at den indgår i forhold til at kvalificere praksis, eller i kraft af

efter- og videreuddannelse inden for de vidensområder, som er fremhævet her. Samtidig er det helt eksplicit formuleret af lærerne i undersøgelsen, at den viden, de efterspørger, må være relateret til deres praksis og dække de udfordringer, som praksis rummer. Dvs. en refleksion over og teoretisk perspektivering af praksis ... og ikke en teori for praksis. Og det er en viden, som forudsætter tilegnelsen af metoder, der gør det muligt at dokumentere og kvalificere praksis.

DEL 2

Læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne

Af Susan Tetler

I slutningen af 1980'erne udviklede der sig på basis af internationale hensigtserklæringer en intention om at afkategorisere specialundervisningsforanstaltninger (jf. Bekendtgørelsen 1990); en intention, som var forankret i en forståelse af, at et barns vanskeligheder ikke udelukkende er iboende det enkelte barn, men i høj grad afhængige af omgivelserne. Derved blev en stor del af ansvaret lagt over på barnets omgivelser; på lokalsamfundet, på skolen, på forældrene osv. Skolens sociale og kulturelle rum kom i fokus. Ikke mindst fordi den måde, hvorpå et barn indgår i det sociale samspil, er helt afgørende for dets evne til at lære og udvikle sig. Traditionelt har det specialpædagogiske område ellers været kendetegnet ved et kategorisk perspektiv (Bressendorff, 1993; Persson, 2003), idet fokus for forskningen har ligget snævert på specifikke handicap kategorier, på bestemmelse af diagnoser og på udvikling af dertilhørende afgrænsede behandlings-, undervisnings-, og træningsprogrammer. Biologiske, medicinske og psykologiske teorier har været centrale og udgjort et fundament for udviklingen af det specialpædagogiske felt igennem årtier.

Dette kategoriske perspektiv har i praksis betydet, at der ud af hver kategori så at sige voksede et helt system op, bestående af foranstaltninger, undervisningsvejledninger og -materialer, konsulentfunktioner, faglige foreninger, forældreforeninger, efteruddannelseskurser, videncentre etc. Systemer, der havde en tendens til at lukke sig om sig selv og sin 'kategori'. Mange fagfolk ville endvidere hævde,

at der til hver kategori også hørte en særlig pædagogik; en tese, der i sidste instans var det, der netop legitimerede opdelingen i de mange forskellige systemer.

Der er ingen tvivl om, at det er nødvendigt at indsamle og udvikle specifik viden, rettet mod den enkelte kategoris 'særtræk', men det kategoriske perspektiv har også sine begrænsninger. Uanset handicapkategori er der fælles essentielle grundvilkår, som fx diagnosernes betydning i det specialpædagogiske arbejde – og for den enkeltes identitetsudvikling, forældrenes møde med skolen, etnicitet og handicap, kommunaliseringen af specialpædagogiske foranstaltninger etc.; fænomener, som nok kan gestalte sig forskelligt, afhængig af art og grad af funktionsevnenedsættelse samt af de involverede personer, men som også i sig har en helt grundliggende kerne af fælles materie. Disse generelle træk, gående på tværs af specifikke funktionsevnenedsættelser, risikerer at blive udgrænset i vidensarbejdet (indsamling, udvikling, formidling) på det specialpædagogiske område, hvis den valgte optik udelukkende er 'kategorisk'. Sat på spidsen har udviklingsinteressen inden for det kategoriske perspektiv primært rettet sig mod det specifikkes egenart, hvorimod det specifikkes generalitet har befundet sig uden for synsfeltet.

Bekendtgørelsen fra 1990 var således udtryk for en intention om at udvikle et mere relationelt perspektiv på de vanskeligheder, som nogle børn møder i deres skoleforløb. Man ønskede fokus rettet mod skolens rolle og det, der foregik i det enkelte klasserum, idet der var en grundlæggende forestilling om, at faktorer på dette niveau øvede afgørende indflydelse på elevernes faglige og sociale udbytte af skolegangen. Det paradoksale er imidlertid, at diagnosernes hyppighed og antallet af forskellige diagnoser (differentialdiagnoser) er støt stigende. Den omfattende neurologiske vidensudvikling samt skolens og forældrenes bestræbelser på at skaffe sig de 'attraktive' diagnoser med adgang til bedre ressourcer er formentlig blot en del af et større forklaringskompleks, hvad angår den øgede medikalisering af problemer i skolen (Solvang, 1999).

Det er i dette spændingsfelt, at den ene af undersøgelsens dimensioner har sit udspring, idet analysen udgår fra en antagelse om, at der på tværs af kategorierne af børn med nedsat funktionsevne er mere, der forener end adskiller, når fokus rettes mod de *pædagogiske* grundlagsbetingelser for disse børns læringsprocesser. Væsentlige forskningsspørgsmål at stille er således, om der gør sig noget gældende på tværs af kategorierne. I givet fald hvad? Og hvad gør sig specifikt gældende?

Har kategorien noget for sig pædagogisk set? I hvilken grad er der brug for ekspertise, i hvilken form og hvordan kan en given specialviden formidles bedst muligt?

De kategorier, der inddrages, er valgt, fordi de pædagogisk set forstås som forskelligartede i forhold til karakteren af den pædagogiske indsats, der traditionelt er sat i værk:

- Elever med diagnosen ADHD
- Elever med diagnosen Autisme Spektrum Forstyrrelse
- Blinde elever
- Elever med cerebral parese
- Elever i omfattende læsevanskeligheder (dysleksi)
- Elever i generelle læringsvanskeligheder

Undersøgelsens mangfoldighed af læringsmiljøer er i denne del af rapporten ordnet ud fra type af den funktionsevnenedsættelse, som vores respektive fokuselever er 'diagnosticerede' med. Man kan sige, at det er et 'kategorisk' perspektiv, der ligger til grund for de pædagogiske problemstillinger, som skrives frem i de enkelte analyser, og som knytter sig til de specifikke vilkår, en given funktionsevnenedsættelse måtte sætte for en elevs udviklings- og læringsmuligheder.

I rapportens sidste del om 'Byggesten til god praksis' indtages et tværkategorialt perspektiv, idet der her ses på pædagogiske problemstillinger ... på tværs af de seks kategorier af nedsat funktionsevne.

Læringsmiljøer for elever med diagnosen ADHD

Af Connie Boye

I 2000 udkom *Skolens blinde øje* (Trillingsgaard, 2000). Bogen var resultatet af et forsknings- og metodeudviklingsprojekt med fokus på pædagogisk intervention i folkeskolens almindelige klasser for urolige og ukoncentrerede børn. Bogens konklusion, at det faktisk var muligt ved hjælp af særlige metodiske tilgange at minimere børnenes problemadfærd, skabte forhåbninger. Det til trods beskrives og diagnosticeres flere og flere børn i folkeskolen som børn med udviklingsmæssige, emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder. Der tales om en eksplosiv udvikling med en stigende specialpædagogisk indsats til følge. I takt med diskussionen om den rummelige skole forsøger mange kommuner i dag at håndtere disse børns særlige behov gennem intern konsulentbistand, gruppedannelser mv. En del børn med diagnosen ADHD ender alligevel ofte med i deres skoleforløb at blive visiteret til segregerede specialpædagogiske foranstaltninger (specialklasser, specialskoler).

Om fokuseleverne

Fokuseleverne er alle i indskoling (0.-3. klasse) og i løbet af skoletiden blevet diagnosticeret ADHD med en medicinering til følge. Ved projektstart gik to elever i almenpædagogiske miljøer og tre i specialpædagogiske (specialskole, en klasse i en centerafdeling og en specialklasse på en folkeskole). Den ene af eleverne i de almenpædagogiske miljøer er tilknyttet en almindelig klasse med en stor del af undervisningen i en specialgruppedannelse på skolen.

Under projektforsløbet er eleven fra den kommunale specialklasse flyttet til en specialskole, som ikke ønskede at være en del af projektet. En anden elev flyttede tidligt i projektet fra en specialskole til en privatskole. Samlet set repræsenterer dette afsnit således fire elever, hvoraf kun de tre er repræsenteret ved fuld dataindsamling.

Læringsmiljøer

I de almenpædagogiske miljøer befinder eleverne sig sammen med kammeraterne i de lokaler, som er til rådighed på den pågældende skole. Den ene har i tilfælde af at være i vanskeligheder i klassen mulighed for at få undervisning i en mindre gruppe placeret i et lokale i en anden bygning. For den anden elevs vedkommende er der i tilknytning til klasselokalet et lille rum, som eleven kan trække sig tilbage til sammen med sin støttelærer. Klasselokalerne repræsenterer skolens norm for størrelse og indretning og rummer ikke særlige foranstaltninger i forhold til at integrere børn med udviklingsforstyrrelser. De specialpædagogiske miljøer er alle kendetegnet ved at bestå af flere rum, nogle beregnet til fælles sociale aktiviteter og andre med afgrænsede opdelinger (båse) for individuelle (faglige) aktiviteter.

Lærere/pædagoger og elever uanset pædagogisk miljø oplever, at det er svært at skabe arbejdsro i timerne. Det er svært at foretage mere fordybende aktiviteter uden at blive forstyrret eller selv være forstyrrende. Problematikken er generel i begge miljøer og kan hæmme intentioner om et godt læringsmiljø. For elever, hvis muligheder er afhængige af en særlig indsats og bevågenhed, kan et fysisk miljø karakteriseret ved støj, uro og uorden være stærkt hæmmende for læring og deltagelse.

Støttefunktionen

Alle fokuselever får støtte i det daglige. I de almenpædagogiske miljøer er der fortrinsvis tilknyttet en fast støttemedarbejder, som følger eleven eller arbejder én til én i enten en gruppedannelse eller isoleret fra klassen. De segregerede foranstaltninger har fast bemanning med lærere, pædagoger. Støtten i én til én situationen

kan være med udgangspunkt i klassens arbejde, men også være led i at få eleven til at acceptere faglige udfordringer.

Støtten i de specialpædagogiske miljøer gives som faglige støtte og social vejledning ydet af et team af lærere og pædagoger tilknyttet miljøet/gruppen. Pædagogerne i den kommunale specialklasse tager sig i de tidlige år (0.- 1. klasse) af både de faglige og sociale aktiviteter. De sociale aktiviteter er for hele gruppen af elever, hvorimod de faglige for det meste foregår i en én til én-situation. For begge miljøer gælder, at elevernes behov for tæt kontakt med og opfølgning af en voksen gør, at støtten primært er fokuseret på eleven og hele tiden har karakter af at opmuntre, korrigere og retlede.

Kontinuitet, brud og overgange

ADHD elever oplever mange brud. Således også de fem elever i projektet. Fire af eleverne startede deres skolegang i et almenpædagogisk miljø, men i løbet af de første skoleår måtte to skoler konstatere, at det var svært at imødekomme elevernes behov, hvorefter de blev overflyttet til specialpædagogiske tilbud i form af specialklasser og specialskoler. En elev er tilknyttet en almindelig klasse, men i en stor del af tiden placeret i kortere eller længere tid i en mindre gruppe. Kun i to tilfælde er eleverne stadig placeret i det miljø, hvor de begyndte deres skolegang.

Den megen omskiftelighed synes paradoksalt, idet ADHD elever i forskningslitteraturen er beskrevet som elever, der har behov for forudsigelighed, strukturerede rammer og ikke mindst tryghed ... og således stabilitet både i miljø og i forhold til voksenkontakt. Ud over de mange undervisningsmiljøskift ses i projektet også flere lærer- og støttelærerskift.

Effekten af undervisningen

I det specialpædagogiske miljø mener det pædagogiske personale at kunne spore fremskridt både fagligt og socialt. De er fortrøstningsfulde, men udtrykker også, at der ikke skal ske meget, før læsset vælter. Den faglige udvikling beskrives bl.a.

i de årlige udviklingsbeskrivelser, og heri formuleres effekten af undervisningen ofte i generelle termer, som fx:

- Anders skal til at præsenteres for de første begynderlæsebøger, så vi kan se, hvor parat han er.
- God forståelse for mængder og tal, talliniens opbygning. Kan klare små stykker.

I de almenpædagogiske miljøer er det lærernes opfattelse, at det er svært at forholde sig til den faglige udvikling. Der sker noget, men elevernes (manglende) sociale kompetencer synes at overskygge arbejdet med det fagfaglige. Evalueringen af undervisningen har i projektperioden været svingende. Det har derfor ikke været muligt via en sammenligning at dokumentere en konkret effekt af undervisningen. I et enkelt almenpædagogisk miljø redegøres der for elevens standpunkt personligt, socialt og fagligt. I den aktuelle status gives i korte og generelle vendinger bud på den nærmeste udviklingszone som for eksempel:

- Dansk. At forstå meningen med kontinuerlig træning, samt at finde meningen og dermed motivationen for faget.
- Matematik. Samme som ved dansk.

Det gode skoleliv

Projektets fokuselever slider i skolen. De slider med at finde sig til rette i sociale sammenhænge, og de slider for at opretholde og udvikle et fagligt niveau. Undervisningssituationen kan være krævende for både barn og voksen. De undervises ofte én til én, hvilket betragtes som ønskværdigt af forældrene, når det gælder det faglige. I de mere sociale sammenhænge ser forældrene derimod gerne, at deres børn deltager på lige fod, så de ikke hele tiden oplever sig som specielle og handicappede. Forældre udtrykker, at skolen 'ikke virker', når deres barn det meste af dagen har været i konflikt, udtrykker lede ved skolearbejdet eller oplever ikke at være vellidt. Omvendt 'virker skolen', når disse problematikker er minimeret eller slet ikke har fundet sted i løbet af skoledagen.

Det er slående, at eleverne ofte føler sig alene og uden for fællesskaber. De kommer ofte i konflikt, og både lærere og forældre er bekymrede for deres videre færden i livet. Forældre giver udtryk for, at det er svært for deres barn at skabe og vedligeholde kammeratskaber, og også deres lærere og pædagoger udtrykker, at nøglen til elevernes udvikling og fremgang fagligt er, at de kan begå sig i større fælles sammenhænge. Der arbejdes derfor meget med udvikling af sociale kompetencer, med via en ydre struktur at skabe en '*indre styringsmekanisme*', som en af forældrene formulerer det.

Diagnose og medicinering

Alle fokuselever er diagnosticeret og efterfølgende medicineret. Forældre og lærere er lettede over, at barnet '*endelig*' har fået en diagnose. Specielt forældrene synes at have fået klarhed, men klarheden har også givet anledning til stor bekymring. Forældre i begge miljøer har været særdeles agtpågivende og til tider oprørte over medicineringen. Nogle forældre har oplevet det som lidt af et eksperiment, idet dosis og valg af medicin ikke førte til den forventede effekt, snarere tværtimod. Et barn ændrede sig så meget, at de var bange for, at

han bliver helt skør i hovedet, bims i hovedet ... Jeg giver ham dem, og det gjorde jeg i tre dage, og han blev total skør i hovedet af dem. Og så viser det sig så, at det er de forkerte piller, han har fået. Han har fået det der med amfetamin i, som han lige præcis ikke måtte få. Da var det sådan, at han sad og kørte rundt på røven nede på gulvet og sådan her med sit hoved, og når han skulle fortælle noget, så var det pusten og stønnen og derfor og derfor... Så sad han sådan her og åh Gud, tænkte jeg, hvad sker der da med den dreng?

Andre forældre har oplevet en markant ændring til det bedre i forhold til koncentration samt et roligere barn. Et forældrepar fortæller dog, at deres barn er ulykkelig hver morgen, når medicinen skal tages. Barnet føler ubehag, og forældrene oplever nærmest at skulle tvinge medicinen ned i halsen. De håber med tiden, at dette mønster vil aftage, og at barnet måske helt kan slippe medicineringen. Alle forældre er usikre på, hvad medicinen vil betyde på sigt for deres barn.

Lærerne er mere nuancerede i forhold til medicinens virkning. Nogle oplever en markant bedring i starten, men så efter nogen tid er virkningen ikke så tydelig

mere. Andre synes, det er svært at beskrive, hvori virkningen består. Lærerne oplever det primært som en forudsætning for at få barnet til at agere hensigtsmæssigt i både sociale og faglige sammenhænge, hvorimod forældrene opfatter det som en nødvendighed italesat af skolen.

Frygten og fremtiden

Børn i ADHD-problematikker oplever skolen som krævende, og symptomer på isolering og udstødelse er snublende nær. De opfatter sig ikke som velintegrerede i det skolemiljø, de færdes i. De oplever sig ikke anerkendte og synes, at skolelivet er kompliceret. Elevernes opfattelse af deres skolesituation bekymrer også forældrene. Diagnosticering og medicinering fylder både i forældres, læreres og ikke mindst børns dagligdag. Forældrene bekymrer sig om langtidsvirkningen af en massiv medicinering, lærerne frygter en aftagende virkning, og eleverne hader at skulle indtage noget, de ikke rigtig har haft indflydelse på at skulle indtage.

Læringsmiljøer for elever med diagnoser inden for Autisme Spektrum Forstyrrelse

Af Lotte Hedegaard-Sørensen

Den efterfølgende tekst bygger på data fra fire klasser og fire fokuselever med diagnoser inden for Autisme Spektrum Forstyrrelsesområdet (herefter elever med ASF). De fire fokuselever er placeret på fire forskellige typer af skoler. En dreng er placeret på en specialskole i en klasse med 8 drenge med ASF, en dreng i en specialklasse (specialklasserække) på en folkeskole med 7 drenge med ASF, en dreng i en folkeskoleklasse, hvor to elever med ASF er integreret, og endelig en pige, som er placeret på en lilleskole, hvor hun er den eneste elev, som har en diagnose. Alle fokuselever har ud over deres diagnose inden for ASF-området forskellige andre diagnoser: angst, mild retardering, OCD og Tourettes. Alle elever har sprog.

Fysiske rammer – steder og aktiviteter

De specialpædagogiske miljøer (specialklasse og specialskole) er fysisk indrettet efter forskrifter i Teacch. Der er afskærmede arbejdsborde til hver enkelt elev, fællesborde og afmærkede én-til-én rum. Aktiviteter er knyttet specifikt til steder. Ved arbejdsborde arbejder elever selvstændigt, ved fællesborde foregår fællesundervisning eller sociale aktiviteter, og i én-til-én rum undervises/vejledes elever individuelt af lærer.

De almenpædagogiske miljøer (lilleskole og folkeskole) er indrettet som traditionelle klasserum med borde stillet op i grupper. Her indgår alle elever på samme

måde i klassen. Eleverne sidder i grupper og arbejder selvstændigt med opgaver, som lærere har gennemgået til hele klassen. I alle fire læringsmiljøer bevæger elever og lærere sig i løbet af en uge til fag og faglokaler, som ligger væk fra klasseværelserne.

Læringsdimensioner

I de fire læringsmiljøer er der en stor omskiftelighed i aktiviteter. Dagene og lektionerne er ganske varierede med hensyn til arbejdsmetoder og undervisningsindhold. Eleverne foretager sig sjældent det samme i mere end 20 minutter, og derfor er dagene præget af mange overgange fra en aktivitet til en anden. Det bliver de professionelle rolle at guide eleverne videre til nye aktiviteter. I de specialpædagogiske miljøer er det et udtryk for en bevidst planlægning fra de professionelle side, idet de antager, at elever ikke kan koncentrere sig i lang tid ad gangen om den samme aktivitet. I de almenpædagogiske miljøer er der snarere tale om et vilkår, som opstår, når mange elever, lærere og pædagoger skal fungere sammen og også i relation til øvrige aktiviteter på skolen, som influerer. Der er stort pres på professionelle i forhold til at håndtere mange elevers behov og samtidig agere i en større skolekontekst. Der har i projektperioden stort set været udskiftning af personale, og i den forstand oplever eleverne kontinuitet og sammenhæng i deres skoleliv.

Samarbejde mellem professionelle

I alle skoleklasser arbejder flere professionelle sammen omkring eleverne. I *specialklassen* arbejder to lærere sammen. De fordeler ansvaret sådan, at faglæreren har rollen som lærer, når det er vedkommendes fag, som er på skemaet, mens den anden lærer fungerer som støtteperson og vejleder for de elever, som ikke indgår fx i fællesundervisningen og derfor arbejder selvstændigt. En elev indgår meget sjældent i fælles aktiviteter.

I *specialskoleklassen* er der tre pædagoger og tre lærere tilknyttede. Eleverne deles op i mindre grupper eller er alene og fordeler sig i tre rum eller flere. Lærere og pædagoger er hele tiden sammen med eleverne. Enten som vejledere, når de arbej-

der selvstændigt, eller som én-til-én lærere. Og når der arrangeres fællesundervisning for flere, er der ofte en lærer og en pædagog til stede. En elev indgår stort set ikke i nogen undervisningsaktiviteter, men undervises i et ressourcecenter på skolen.

I *folkeskoleklassen* er en støttepædagog ansat. Hun indgår dels i arbejdet med alle elever, når eleverne arbejder selvstændigt eller i grupper med opgaver. De øvrige lærere indgår også som støtte/vejleder for fokuseleven. Det er en bevidst arbejdsfordeling, som knytter sig til ønsket om ikke at udstille de to elever med diagnoser inden for ASF som særlige. Støttepædagogen udtaler, at hun bevidst ikke forholder sig til elevplaner, for det er lærernes ansvar, men hun indgår som vejleder i elevernes arbejdsprocesser. Arbejdsfordelingen fungerer i relation til den ene elev med diagnosen ASF, og det er usynligt, at han har støttepædagog tilknyttet, men det er det ikke for fokuseleven. Af og til deltager fokuseleven ikke i fællesundervisning og i opgaver, som knytter sig til den, og ofte er støttepædagogen fysisk placeret ved siden af fokuseleven og støtter ham i at arbejde selvstændigt. De øvrige lærere fungerer dog også som støtte for fokuseleven, ligesom støttepædagogen vejleder andre elever.

I *lilleskoleklassen* er en støttelærer ansat. Hendes primære mål er at få fokuseleven til at blive en del af fællesskabet i klassen. Hun indgår i klassen som en ekstra lærer for alle elever, når eleverne arbejder selvstændigt eller i grupper, men har alligevel særligt opmærksomhed rettet mod fokuseleven. Ofte på en diskret og usynlig måde, der gør, at fokuseleven ikke skiller sig ud, men af og til trækker støttelæreren fokuseleven ud af klassen. Det er i situationer, hvor der opstår konflikter, som støttelæreren vurderer ikke vil være til gavn for klassen eller fokuseleven at opleve. Støttelæreren har også anvendt autismespecifikke arbejdsmetoder som KAT-kassen og har haft lektioner alene med fokuseleven.

Samarbejde mellem skoler og PPR

I alle læringsmiljøer samarbejder professionelle med eksterne samarbejdspartnere og med forældre. Men i varierende omfang. I *specialklassen* samarbejder professionelle ikke meget med psykologer og udtrykker en skepsis over for psykologernes diagnosticeringer og over, at psykologerne har et ringe kendskab til, hvordan eleverne fungerer i skolehverdagen. På *specialskolen* er pædagogiske vejledere, læsevejledere, psykologer, talepædagoger, ergoterapeut og kurator ansat og indgår

som konsulenter for lærere og pædagoger. Det fungerer efter lærernes optik godt. På *folkeskolen* er en psykolog ansat, der fungerer som en ad hoc konsulent i relation til de problemstillinger, som opstår. Teamet omkring folkeskoleklassen har også haft en konsulent fra Videnscenter for Autisme ude, som har hjulpet dem med at håndtere arbejdet med fokuseleven bedre. Teamet havde mulighed for at spørge til konkrete problemer og få råd og vejledning. Der udtrykkes hos informanterne på folkeskolen stor skepsis i forhold til samarbejdet med sagsbehandlere fra PPR; især udtrykkes der en bekymring for, hvad der sker under kommunesammenlægning, men støttepædagogen har aktuelt et godt samarbejde med PPR og sagsbehandlere. På *lilleskolen* samarbejder man meget lidt med eksterne samarbejdspartnere. Støttelæreren har ved fokuselevens start været til møde med psykologer og psykiatere, men ellers er der ingen samarbejdsrelationer.

Specialpædagogiske ressourcer

Professionelle, som er tilknyttet de fire skoleklasser, er i varierende omfang uddannet til at varetage opgaven. Ingen af de professionelle (på nær støttepædagogen i folkeskolen) har arbejdet med specialpædagogik i deres uddannelse, men de fleste (på nær lærere i de almenpædagogiske miljøer) har på forskellige måder arbejdet med udsatte elever/børn i deres arbejdsliv, inden de blev ansat i nuværende stillinger.

Klasselæreren i specialklassen har færdiggjort en Pædagogisk Diplomuddannelse i specialpædagogik i løbet af projektperioden, og den anden faste lærer (matematiklærer) har taget en række introduktionskurser til autismeområdet på Amtsgården. På specialskolen er en af informanterne ved at tage et 200-timers kursus på Frejaskolen, og den anden har ingen anden uddannelse end sin læreruddannelse (men vil snarest starte på 200-timers kurset). På lilleskolen har støttelæreren taget en række kurser på Frejaskolen, hvorimod der på folkeskolen ikke er nogen uddannet specifikt til at arbejde med elever med diagnosen ASF. Dog har støttelæreren været på et par kurser, og lærerteamet har modtaget konsulentbistand fra Videnscenter for Autisme.

Elevernes udbytte af undervisningen – set i læreres optik

Informanter fra tre læringsmiljøer beretter, at fokuseleverne ikke trives eller udvikler sig optimalt. På specialskolen er fokuseleven gået helt i stå. Han har dårlig kontakt til de øvrige elever i gruppen, har problemer med sine forældre og er ikke i stand til at deltage i undervisningen. Professionelle har valgt at isolere eleven fra de øvrige elever og give ham meget tæt læreropbakning. I specialklassen beretter informanterne, at fokuseleven er gået i stå fagligt, og at han ikke kan udvikle sig længere. Derfor skal han på en skole, som er mindre boglig og mere praktisk ... sammen med andre elever med retardering. På folkeskolen beretter informanter, at eleven ikke trives med sine kammerater og hverken udvikler sig fagligt eller socialt. Han skal derfor flytte over på en specialskole. På lilleskolen, derimod, beretter informanterne, at eleven trives og udvikler sig flot, personligt, fagligt og socialt.

Der er i alle skoleklasser en tradition for at anvende handleplaner, som udarbejdes i samarbejde med psykologer, og som sendes til sagsbehandler og forældre. Det er beskrivelser af elevernes personlige og faglige afsæt og, som en del af det, beskrivelser af elevernes manglende forudsætninger i relation til deres funktions- evnenedsættelse og af måden, skolerne kompenserer for denne på. Årsplaner, som beskriver mål for alle fag for alle elever, arbejder alle skoleklasser med; dog ikke lilleskolen.

Der er inden for de sidste år blevet indført fælles mål, elevplaner samt faglige test og i forbindelse med det en centralt udviklet skabelon for udarbejdelsen af elevplaner. Informanterne ytrer stor skepsis over for disse nye politiske tiltag, og skolerne arbejder aktuelt på at implementere de nye redskaber:

De kan også være meget individuelle, fordi deres niveauer er meget forskellige. Vi bruger de fælles mål meget, vi forsøger ikke at slå os selv i hovedet med det, altså vi orienterer os i forhold til fælles mål og i forhold til forskellige materialer på årgangen, og så må vi ligesom sådan tilpasse det til de enkelte elever. Men vi bestræber os på, at de har de fag, som hører til årgangen. Og at de testes rent fagligt. Men jeg vil da sige det på den måde, vi er da meget ambitiøse rent fagligt på de her børns vegne, og vi bruger meget fælles mål i forhold til at finde ud af, hvad er det, man regner med, at de

kan udenfor, og hvor er det så, at der er fejl og mangler. Og så er det, vi skal prøve at sige, det er jo ikke ... vi skal jo ikke lede efter de fejl og mangler, de har, men op på hesten igen og så af sted derfra, ikke?

Professionelle synes således at opleve, at der kommer et for stort fokus på elevernes manglende færdigheder og kompetencer, når den centralt udmeldte skabelon anvendes, fx i denne tekst:

Han har svært ved at få formuleret sig i samtaler, diskussioner eller ved fremlæggelser og har brug for støtte til at åbne op for sproget. Han læser under alderssvarende niveau og har derfor brug for støtte til at kunne forstå og referere indholdet. Han har begrænset sprogkundskab i forhold til trinnet; han viser begrænset engagement i sit arbejde på at udvikle sig.

Hvad lærerne problematiserer

I interview ytrer professionelle, at der er elementer og dimensioner ved deres arbejde, som de kunne forestille sig forbedret, fx:

- Spørgsmål angående elevernes videre liv efter folkeskolen og om, hvordan folkeskolen uddanner eleverne til et arbejdsliv, som de kan håndtere.
- Spørgsmål angående vægtningen af det faglige henholdsvis sociale formål. Flere professionelle diskuterer regeringens øgede fokus på faglighed, fælles faglige mål og test. De oplever, at de har fået fokus på fagligheden måske på bekostning af andre dimensioner.
- Udviklingsarbejder er sat i gang på skoler omkring udarbejdelsen af individuelle elevplaner. Professionelle forsøger at finde nogle fælles kriterier for udarbejdelsen af elevplaner på skolerne, som der kan arbejdes ud fra i undervisningen.
- Spørgsmål angående gruppering af eleverne. Specialklassen har arbejdet med andre former for organiseringer i undervisningen. De undlader at lade fx fokus-eleven arbejde alene ved arbejdsbord, fordi de antager, at han trives bedst i mindre grupper. Dvs. adskillelsen mellem arbejdsborde og fællesborde har man udskiftet med andre gruppedannelser for alle elever.

- Spørgsmål angående elevernes pubertet. Det antages, at der opstår nye udfordringer for elever, når de går i pubertet. Dvs. nogle hormonelle og følelsesmæssige problematikker, som skal håndteres, men også nogle relationelle og sociale dimensioner, som ændrer sig.

Læringsmiljøer for blinde elever i folkeskolen

Af Kirsten Baltzer

Normalt begavede blinde elever har siden 1980 været undervist i folkeskolens almenpædagogiske læringsmiljøer. Eleverne får kompenserende hjælpemidler, og den specialpædagogiske indsats varetages i det almenpædagogiske læringsmiljø. Der er etableret en landsdækkende støttefunktion for indsatsen på Synscenter Refsnæs. Centret har et fast kursusprogram for eleverne og deres forældre, og det er gratis at deltage, idet kurserne finansieres via bloktilskud fra staten. Centret afholder også kurser for lærere, hvor kommunerne betaler kursusafgift. Centret følger elevernes udvikling gennem hele skolealderen med en årlig testning ... og har en materialesamling, der stilles til rådighed for skoler, ligesom centret har en service, der omsætter materialer i sortskrift til lyd og/eller punktskrift. Begge dele er gratis for skolerne. Regionerne stiller synskonsulenter til rådighed for skolerne, og de bruges som den instans, man trækker på i hverdagen.

Om fokuseleverne

De seks fokuselever er to piger og fire drenge, som går i lokale folkeskoler og er i den forstand integrerede. To drenge går i samme klasse, idet forældrene til den ene af de to valgte at flytte deres søn til den pågældende skole, for at han kunne få en jævnaldrende, synshandicappet klassekammerat. Der er fra 17 til 25 elever i klasserne, og eleverne fordeler sig på klassetrinnene 0. til 6. klasse.

To fokuselever er blindfødte, mens fire har en synsrest. De har alle brug for de kompenserende hjælpemidler, som anvendes af blinde. Ikke desto mindre er der

markant forskel på at leve i fuldstændig blindhed eller som funktionelt blind med en synsrest.

Effekter af integrerende læringsmiljøer for blinde elever

Den yngste fokuselev har ved skolestart en synsrest, der gør det muligt at arbejde som svagsynet og med svagsynshjælpemidler i børnehaveklassen og starten af 1. klasse. Det er planen, at eleven skal i gang med at bruge blindeteknologier, når læsekoden er 'knækket'. Når man ser på de øvrige fem fokuselevs *læseudvikling* hen over de seks skoleår, springer det i øjnene, at kun ét af børnene udvikler sin læsefærdighed i samme takt som seende børn. Alle seks elever har haft massiv støtte og adgang til kompenserende teknologi fra dag 1 i deres skolegang i børnehaveklassen, men fire af dem knækker læsekoden senere end de seende børn. Alle elever slider i det med at udvikle læse- og skrivefærdigheder baseret på den taktile sans og højtudviklet finmotorik. Arbejdet kompliceres af, at de hurtigst muligt skal lære at læse forkortet punktsskrift.

Den skriftsproglige udvikling forløber også anderledes, idet retstavningsfærdighed for de fem af eleverne er forsinket sammenlignet med seende elever. Konsekvensen er, at de ikke i fuldt omfang har adgang til danskfagligt arbejde på samme niveau som klassen i øvrigt. Det kompliceres af, at der netop i disse år sker udskiftning af kompenserende hjælpemidler, idet Log-Texten udskiftes med den Windows-kompatible Pronto. 'Læsehjælp' fra støttelærere og forældre gør det dog muligt at følge med i klassens læse-skrive arbejde i større eller mindre omfang. Der er dog lyspunkter, som denne situation fra dansk i 4. klasse:

Klassen arbejder i et par uger med historieskrivning. Forløbet er delt op i faser, og eleverne giver hinanden mundtlig respons undervejs. Ilse høster point – hun er god til at formulere sig, både når hun skal kommentere andres tekster og skrive sin egen tekst. At skrive en fortælling, hvor hun skal bruge sin fantasi, er helt klart en stærk side hos hende, og hun nyder at få ros af kammeraterne. Det får hun – højtlydt; fx siger en af pigerne 'Glæd dig til du skal høre Iles historie – den er virkelig god'. Over for læreren er Ilse hemmelighedsfuld; læreren må først høre historien, når den er helt fær-

dig. Ilse er meget positiv over for opgaven og foreslår tilmed, at hun selv vil indtale historien på bånd derhjemme.

Med hensyn til *matematik* er billedet kompliceret. Tal-læsning på punktskrift er vanskelig, og opstilling af algoritmer for de fire regnearter er kompliceret, når man skal bruge blindetekniske hjælpemidler. Eleverne bruger en 'Abacus'-lignende kugleramme til indøvelse af positionssystemet, og den er en hjælp til addition og subtraktion, men ikke til de andre regnearter. De blinde elever skal have gode basale tabelfærdigheder for at kunne deltage i matematikundervisningen. Mange matematikmaterialer 'pakker opgaverne ind' i billeder, og det udgør en barriere for dem. Det slår igennem på arbejdet på de faglige delområder 'tal og algebra', 'kommunikation og problemløsning', matematik i anvendelse, og især geometri er vanskelig. Der findes taktile hjælpemidler til de blinde elever, så det er dybest set mere et didaktisk end et praktisk problem at tænke dem ind i undervisningen. Somme tider lykkes det som illustreret i en situation fra en deletime i matematik i 2. klasse:

Emnet for dagens matematiktime er 'Former', og eleverne arbejder med skumgummiklodser. De sidder omkring to borde, og støttelæreren for Hanne (den blinde elev) er med. Matematiklæreren stiller forskellige byggeopgaver, som eleverne skal løse enkeltvis; men de må gerne hjælpes ad omkring bordet. De snakker stille med hinanden og sig selv om, hvordan de kan løse opgaverne. Hanne sidder sammen med sin makker, og de arbejder hver for sig med opgaverne; makkeren hjælper Hanne lidt, når der er brug for det. Støttelæreren hjælper med at holde orden på de to borde.

Kun en af de fem elever har alderssvarende færdigheder i de matematiske discipliner, dog med undtagelse af geometri, mens fire elever er op til to år bagud både i 'tal og algebra' og geometri. For to elevens vedkommende gives matematikundervisningen i vidt omfang uden for klassen og med et begrænset indhold i forhold til læseplanen for klassetrinnet. I øvrigt får de blinde elever en særlig version af matematikprøverne til folkeskolens afgangsprøve, idet Skolestyrelsen foretager ændringer i opgaver, hvor billedstof er en del af opgaven (Skolestyrelsen, Vejledning om fravigelse af bestemmelserne ved folkeskolens afsluttende prøver, 29. januar 2008). Der kunne her ligge en kilde til inspiration til et alternativt arbejde. Problemer, der almindeligvis stilles iklædt en geometrisk form, kunne stilles sprogligt.

De blinde elever kommer godt fra start i *engelsk* i 3. klasse. Der bruges i vidt omfang billedbaserede undervisningsmaterialer, og de kommer ret hurtigt til at udgøre en barriere for den blinde elevs faglige udvikling. Det mærkes især for to af elevernes vedkommende. De respektive skoler oplyser, at problemet søges løst ved at forsyne fokuseleven med materialer fra et andet system end klassens – og specielle materialer fra Synscenter Refsnæs.

Den eksperimentelle del af *Natur & Teknik* kræver en særlig tilrettelæggelse for de blinde elever. De er interesserede i faget, men har en anden erfaringsmæssig tilgang end de seende kammerater.

Idræt er et overordentlig svært tilgængeligt fag. To af de blinde elever deltager ofte som tilskuere til klassens idrætsundervisning, og to andre fokuselever er jævnligt tilskuere eller har deres eget program, hvor de undervises af støttelæreren et andet sted end klassen. En af fokuseleverne er med kort varsel blevet udelukket fra at deltage i lokale idrætsdage for årgangen for andet år i træk, selv om eleven havde deltaget i den forberedende træning. Det er en u hensigtsmæssig og urimelig anvendelse af de pågældende fokuselevers tid, da arbejde med motorisk udvikling og orientering i rummet sammen med seende elever er væsentlig for dem. I *Hjemkundskab* tegner sig nogenlunde det samme billede som i idræt, hvorimod det i *Billedkunst* i vidt omfang lykkes at tilpasse materialerne, så eleverne får godt udbytte af deltagelse, og de er engagerede i faget, fx som i denne situation fra 2. klasse:

Alle elever har valgt hver en fisk og arbejder på papir eller karton. Klaus har valgt en slethvarre, og den bliver tegnet op på et stykke træ, så Klaus kan save den ud. De andre elever maler deres fisk, men Klaus limer savsmuld på maven af fisken og laver riller på bug- og halefinne. Alle fiskene bliver hængt op på et blåt stykke stof, som hænger og pynter uden for klassen. Klaus ville helst ikke have sin fisk hængt op, for så kunne han ikke røre ved den. Processen med at save og ‘male’ var en god oplevelse.

De sociale kompetencer volder problemer for alle fokuselever. Lærere og klassekammerater forventer, at blinde elever kan fungere som de seende klassekammerater. Det betyder, at der ofte bliver rettet på de blinde elever. Den sociale integration er det helt overvældende problem for dem. Selv om de tilegner sig de samme kompetencer som de seende i løbet af de første skoleår, tager det ekstra

tid for de seende elever at gennemføre aktiviteter sammen med deres blinde klassekammerater. De seende kammerater glemmer dem eller har ikke tålmodighed til at bruge den ekstra tid. Der er en klar tendens til, at de blinde børn bliver mere alene og ensomme jo ældre, de bliver. Kun en af de blinde elever er socialt velintegreret i klassen.

Forudsætninger for at integrere blinde elever i folkeskolen

De blinde elever tilbydes internatkurser på Synscenter Refsnæs af en uges varighed én til to gange årligt. Programmet omfatter brug af tekniske hjælpemidler, faglige kurser i fx matematik eller læsning samt testning. Endvidere er der sommerskole på Refsnæs i den første uge af skolernes sommerferie. Under alle ophold fylder det sociale liv og arbejdet med den daglige livsførelse meget. Centret skriver en rapport til forældrene efter hvert ophold. Forældrene beslutter, om skolen eller andre skal have adgang til den. De blinde børn er glade for de årlige anledninger til at møde 'ligestillede' kammerater på Refsnæs og deltage i sociale relationer på deres egne betingelser. Alle fokusbørn deltager i den årlige sommerskole.

Skolerne fremhæver forsyning med materialer og kompenserende teknologi, læreruddannelse og massiv tildeling af støttetimer som væsentlige forudsætninger for arbejdet med de blinde elever. Skolerne bruger centrets materialesamlinger og tjenester, men finder samstemmende, at det er et problem at få materialer frem til tiden, og at materialesamlingen ikke er tidssvarende.

De almenpædagogiske læringsmiljøer

Alle skoler har tildelt mange støttetimer til den blinde elev. Timerne allokeres meget forskelligt, men i hovedsagen på tre forskellige måder: en enkelt støttelærer eller to gennem en længere årrække, til klassens team eller mere tilfældigt. Støttefunktionens langsigtede mål er at gøre den blinde elev selvstændig, hvorfor undervisningen er en vedvarende balance mellem at støtte og trække støtte tilbage. De blinde elever har hele tiden adgang til voksenstøtte. Det gode ved den massive støtte er, at det bliver muligt at arbejde med de kompenserende teknologier, der er ressourcer til at fremskaffe eller producere de nødvendige hjælpemidler og

undervisningsmaterialer, og der er støtte til at færdes blandt de seende. Det problematiske er, at den voksne støtte kommer til at 'stå i vejen' for kontakten til de jævnaldrende. Det gælder rent fysisk, idet støttelæreren sidder ved siden af den blinde elev eller underviser fokuseleven uden for klassen. 'At stå i vejen' gælder tillige i overført betydning: Den blinde elev værner sig til, at det ikke er nødvendigt at følge med i klassens undervisning. Gruppeaktiviteter på elevernes præmisser bliver influeret af den voksnes nærhed for alle gruppemedlemmers vedkommende – blinde som seende. Det gælder både i undervisning og frikvarter.

De seende kammerater vil som hovedregel gerne arbejde sammen med de blinde kammerater. Ved en omhyggelig planlægning lykkes det somme tider, både i timer og frikvarter. De blinde elever er fagligt lige så forskellige som andre børn. De har faglig og social viden og kompetencer at byde ind med i fællesskabet; men der skal lægges omhu ind i planlægningen og den daglige organisering af klassens arbejde, for at de kan få lejlighed til at blive set som attraktive samarbejdspartnere. De seende elever er tilbøjelige til at glemme dem i hverdagen, ikke af ond vilje, men fordi de er optaget af at leve deres skoleliv og få mest muligt ud af det. De voksne har nøglen til, at det ikke sker i unødvendigt omfang.

Når forudsætninger brister

Den alvorligste situation opstår, når lærerne ikke kan blive enige om, hvordan der skal prioriteres i forhold til den blinde elev. Det kan være uenighed om omsorg versus læring, integration versus segregation, deltagelse i klassens sociale fællesskab versus tæt knytning til støttelæreren, faglig versus social læring. Når lærerne er stærkt uenige om den pædagogiske linje i forhold til uundgåelige dilemmaer, kommer den blinde elev i klemme og får dårlige udviklingsbetingelser. Overordnet set er det en pædagogisk ledelsesopgave at sikre, at der lægges en pædagogisk linje, så læringsmiljøet understøtter integrationen af den blinde elev.

Vigtige udviklingsfelter

Uddannelse af lærerne er et markant problem. Selv om alle skoler har sendt en eller to lærere på kursus på Synscenter Refsnæs, har skolerne ikke en strategi for

deling af viden mellem teamets lærere eller formidling af viden, når der sker omfattende udskiftning i teamet. Ligeså oplever lærerne stor usikkerhed i hverdagen med hensyn til, om de løfter opgaven i forhold til de blinde elever godt nok. Læseplanerne er baseret på de seende elever, og tekniske hjælpemidler eller særlige undervisningsmaterialer er ikke tilstrækkelige til, at de blinde elever får fuld adgang til curriculum. Lærerne savner faglig sparring i hverdagen, og den findes ikke tilgængelig i det kommunale skolesystem. Lærerne peger på, at de regionale konsulenter kunne gå mere aktivt ind i opgaven, end det aktuelt er tilfældet. Der er ligeledes et ønske om, at PPR bliver klædt fagligt bedre på til at løse opgaven med deltagelse i den tilbagevendende revisitering og faglige sparring.

Deltagelse i klassens sociale fællesskab er det største pædagogiske problem. Der er som tidligere nævnt en tendens til, at de blinde børn bliver mere og mere isolerede fra det seende fællesskab, jo ældre de bliver. Der er stort behov for at arbejde med at udvikle det seende fællesskab, så det ikke marginaliserer blinde klassekammerater.

Læringsmiljøer for børn med cerebral parese

Af Connie Boye

CP-elevs skoleplacering har i mange år været afhængig af tilstandens kompleksitet. De fleste elever er før 2000 visiteret som børn med vidtgående behov jf. den daværende folkeskolelovs § 20, stk. 2. Undervisningen fandt ofte sted på enten specialskoler eller amtskommunale specialklasser. I takt med overgang til kommunal visitering og forældres ønske om skolegang nær ved hjemmet i den lokale folkeskole er flere børn med CP integrerede i almindelige klasser; alle med særlig støtte afhængigt af funktionsevnenedsættelsens karakter. De fleste børn visiteres dog stadig til specialpædagogiske kommunale foranstaltninger (specialskoler, specialklasser).

Fokuseleverne

Fokuseleverne befinder sig alle i indskoling (0. – 3. klasse). Ligeledes kan det bemærkes, at tilstanden cerebral parese (CP) dækker et bredt spekter af funktionsnedsættelser hos de fire børn, som dette projekt omfatter, hvilket også afspejler sig i deres skolegang. To elever går i almenpædagogiske miljøer (almindelige klasser i folkeskolen), og deres primære handicap er en fysisk funktionsnedsættelse, idet de begge har et veludviklet verbalt sprog. De to andre elever er placeret i specialpædagogiske miljøer (specialklasse placeret på en folkeskole og en specialskole), og disse elevs handicap består ud over en fysisk funktionsnedsættelse også af svære kommunikationsvanskeligheder uden verbalt sprog. Her er anvendelse af alternative former for kommunikation, herunder IKT og andre sansemotoriske tilgange helt afgørende.

Læringsmiljøerne

Børn med cerebral parese har behov for plads. Også de fire fokuselever er afhængige af at kunne manøvrere rundt med kørestole eller andre former for støttende redskaber. I *de almenpædagogiske miljøer* er eleverne sammen med kammeraterne i de lokaler, som er til rådighed på den pågældende skole. Tilgængeligheden til og fra klassen er optimeret med ramper og automatiske døråbnere, men i klasserummet er der ikke foretaget kompenserende foranstaltninger, hverken i form af mere plads eller særlige møblelementer. Eleverne sidder i håndbetjente kørestole, og størrelsen på deres respektive klasserum levner dem ikke megen mulighed for at komme omkring. Skolerne må af og til give op, idet nogle lokaliteter er utilgængelige for en kørestolsbruger, eller der er for langt at gå. Dette kan hindre dem i at deltage i nogle af læringsfællesskabets aktiviteter.

Til gengæld er de fysiske rammer i *de specialpædagogiske miljøer* optimale i forhold til tilgængelighed og indretning. Der er således plads til mange forskellige hjælpemidler, og rummene er fleksibelt indrettet.

IKT

Elever med CP er meget afhængige af at kunne kommunikere og arbejde med IKT, og alle elever har da også adgang til pc, men der er store udfordringer i forhold til at anvende og tilrettelægge en IKT-baseret undervisning i fagene. IKT er altafgørende for deres faglige udvikling, og i et samfund, som definerer sig som højteknologisk, er det overraskende, at netop IKT viser sig at være en akilleshæl i det pædagogiske arbejde med disse børn. Således synes pædagogiske medarbejderes viden og indsigt i IKT-støttende undervisningsaktiviteter at være ret begrænset. Når/hvis eleven bevilges en computer, er der store mangler i forhold til at rådgive og vejlede vedkommende i brugen, at få anskaffet det rigtige software og at få materialet indpasset i et didaktisk læringsforløb. Dette afstedkommer, ifølge forældrene, at deres børn ikke får de nødvendige kompetencer ... og snarere betragter redskabet som en 'spillemaskine':

... han er jo der stadigvæk, at han synes, det er en sjov ting at lege med. Han kan sidde og spille, spille kabale på den, og hvis han har den der "vis ord",

så kan han sidde og skrive et ord som "som", som han udmærket kan stave, så bruger han jo det her "vis ord", så tager det jo lang tid, inden han finder det og kommer op og får trykket. Så derfor får han det jo ikke brugt. Og det kan gå nu, så længe det er sådan nogle små sætninger, nogle små ting han skal skrive, men om et halvt år, om et år, når han skal til at skrive stile, så bliver det virkelig et helvede for ham, fordi han er for langsom til at bruge computeren, og han har ikke kræfter og muligheder for at skrive det i hånden.

I de situationer, hvor en elev er totalt afhængig af pc i kommunikationssammenhænge, kan det skabe en endnu mere desperat situation for forældrene, så de presser hårdt på for at få IKT bedre implementeret i den daglige undervisning:

Hvis der er noget, Niels er afhængig af, så er det jo støtte, altså hjælpemidler, også kommunikationsmæssigt osv. Det vi har set fra tidligere, det var jo, at, altså, der kunne godt egentlig være et samspil mellem IKT støttepersonen fra amtet, som nu er kommunalt, og lærerne, men det der egentlig blev tilbudt lærerne, det var ikke noget, som de kunne bruge. Du kan sige, det var sådan en blanding af de programmer, som de nu fik, de var ikke gode at bruge i det daglige. De var for besværlige at holde gående. Og hvor IK-støttepersonen kunne tilbyde en masse, men jo ikke nok. Fordi, fordi, igen de kom også fra det. Det er ikke nok med et kursus en gang hver 3. uge, og man bruger det osv. Det får man altså ikke færdigheder af i programmet. Hvis der er sådan nogle besværlige barrierer indimellem, så er der også det, hvis computerne overhovedet kan fungere, ikke? Der er en enorm dårlig support på, den er slet ikke organiseret.

Effekten af IKT-hjælpemidler synes således i projektperioden at være minimal; ikke mindst fordi medarbejderes mulighed for viden og indsigt i pc'ens muligheder er en nødvendig forudsætning for at kunne udvikle og tilrettelægge en adækvat IKT-baseret undervisning for den enkelte elev. I et af de fire lærerteam har et forældrepar været direkte involveret i at opkvalificere brugen af IKT i den daglige undervisning. Lærerne omtaler denne forældrehjælp således:

... men derudover så kan de jo så, så har det jo vist sig, at de har nogle kontakter og er gået ind og har prøvet på at få et EDB-program op at stå, som

man også har anbefalet amtet at ... altså forældrene er jo eksperter på nogle områder, hvor, hvad skal man sige, både kommune og amt mangler nogle eksperter inden for det her område, fordi forældrene de bare skal vide meget mere.

Støttefunktionen

Alle fire elever er bevilget støtte til deres læringsforløb. I de to almenpædagogiske læringsmiljøer ydes støtten direkte til den enkelte CP-elev, dels som a) praktisk hjælp, dvs. sørge for at få undervisningsmateriale (bøger, penalhus etc.) op af skoletasken, gøre computeren klar, hjælpe med at komme på toilettet, komme fra den ene kørestol til den anden, få overtøj på, blive kørt (skubbet) fra en aktivitet til en anden, blive støttet i at gå fra et sted til et andet etc. og dels som b) den pædagogiske hjælp i forhold til de faglige opgaver. I fag som dansk og matematik er udgangspunktet for den pædagogiske støtte ofte den dagsorden, som gælder for hele klassen ... snarere end at være en støtte med elevens perspektiv som udgangspunkt.

Støtten i de specialpædagogiske miljøer er præget af, at den pædagogiske støtte ydes af det samlede team af lærere og pædagoger og den praktiske støtte af praktiske medhjælpere tilknyttet miljøet.

I begge slags miljøer ses glidende overgange i forhold til hvem, der gør hvad. I de almenpædagogiske miljøer kan støtten 'vandre' rundt i klassen og yde hjælp, hvor der måtte være et behov. I de specialpædagogiske miljøer deles pædagoger, lærere og praktiske medhjælpere ofte om opgaven. Endvidere er det et karakteristisk træk, at elever og forældre oplever flere brud på kontinuitet og må omstille sig til nye støttepersoner, der ofte opfatter deres rolle meget forskelligt fra de foregående.

Effekter af undervisningen

I begge slags miljøer mener det pædagogiske personale at kunne spore fremskridt både fagligt og socialt. I de almenpædagogiske miljøer foretages forskellige former for evaluering, fx de gængse pædagogiske prøver i de fagfaglige fag. Prøve-

tagningen har dog i projektperioden været svingende, så det har været vanskeligt at få præciseret, hvori udviklingen konkret har bestået. Den formuleres primært i mere generelle termer.

Lærerteamets og forældrenes opfattelse af den faglige udvikling stemmer ikke altid overens. Nogle forældre har, ifølge lærerne, store forventninger til det faglige ... og måske også for høje ambitioner på deres børns vegne:

Det er ligesom, det er først noget, det er jo først næste skoleår, det er vi jo allerede begyndt at tænke på. Det nytter jo ikke, at han kommer her efter sommerferien i 3. klasse og får at vide i de første 14 dage: 'Du skal til at begynde at skrive en stil', hvis han ikke har midlerne til at skrive stilen. Derfor bliver vi nødt til at være lidt på forkant. Vi bliver nødt til at få ham bragt hen, hvor han er i stand til at løse de opgaver, man sætter ham for.

Skolen opfatter det at få afstemt forventningerne, som en del af skole-hjem-samarbejdet.

Fordi det er mit indtryk, at vi nogle gange spiller med, jeg vil ikke sige med fordækte kort, det lyder voldsomt, men altså, vi siger et i fællesskab, og så går de faktisk og gør noget andet. I og med at de selvfølgelig vil det bedste for deres barn og er ambitiøse på hans vegne, eller har ambitioner for deres dreng. Der aftalte vi på et møde, at nu skal Anton nøjes med læsning som et indsatsområde. Alt andet skal skrælles væk, fordi forældrene bruger for meget, de bruger 2-2½ time på lektier med ham om dagen. Vi aftaler så, at det så er læsning, vi skal koncentrere os om. Og den aftale bliver ikke fulgt af forældrene. Der bliver stadigvæk lavet andre ting, ikke også? Og sådan er der forskellige ting, hvor vi er nødt til at gå ind i det samarbejde, og så må vi tro på, at det er sådan, det skal være. Den vurdering, den er den rigtige, for ellers, så bliver det svært. Og det bliver også svært der, hvor de har en forventning om, hvad støtten skal bruges til.

I de specialpædagogiske miljøer beskrives den faglige og sociale udvikling bl.a. i de årlige revisiteringspapirer. Beskrivelser svinger her fra at være konkrete til at være formuleret mere generelt. Både forældre og lærere udtaler for alle fire elevers vedkommende, at der er udvikling at spore, men funktionsevnenedsættelsens karak-

ter kan gøre det vanskeligt at foretage en konkret måling med de traditionelle evalueringsredskaber.

Det gode skoleliv

Projektet har vist, at eleverne med cerebral parese er glade for at gå i skole, uanset hvilken skoleform der er tale om. De opfatter sig alle som velintegrerede i det skolemiljø, de færdes i. De oplever sig anerkendte, og at de lærer noget. Forældrenes opfattelse af 'det gode skoleliv' hænger nøje sammen med, hvordan deres barn opfatter sit skoleliv. På trods af, at de fleste forældre gerne ser markante forandringer med hensyn til hjælpemidler, fysiske rammer og den pædagogiske og personlige støtte, er det væsentligt for dem, at deres barn trives i skolen.

De udtrykker, at skolen '*ikke virker*', når undervisningsaktiviteterne i bedste mening foregår spontant og uden at være tænkt igennem i forhold til, om 'dette' kan lade sig gøre for deres børn, og når en undervisningsaktivitet fx foregår på en lokalitet, som man med en kørestol ikke kan komme til. Da føler forældrene, at deres barn bliver udelukket fra fællesskabet. Ligeså oplever de, at skolen ikke virker, når IKT virker mere hæmmende end fremmende for elevens udvikling.

Kammeratrelationen er også for elever med CP en væsentlig faktor for deres udvikling, og det kan være svært for eleverne at skabe og fastholde kammeratrelationer uden for skoletidens rammer. Fokuseleverne i de almenpædagogiske miljøer har lidt større forudsætninger for at skabe nogle varige relationer, fordi de går i deres respektive skolars fritidsordninger, hvorimod eleverne i de mere specialiserede foranstaltninger skal 'kæmpe' mere for det. Således udtrykker en af forældrene det:

Altså, det synes jeg er vanskeligt, ja, til dels fordi mange af dem, han kender på skolen, de bor langt væk, jo, og så synes jeg også, det er vanskeligt at have besøg af en anden kammerat med fysisk handicap. Altså, det er jo sådan, ja.

CP-elevers dagligdag

Eleverne har en meget travl hverdag. De har ofte hver dag i ugen besat, fx med forskellige former for behandling. Alle fire var således under projektperioden indlagt en til flere gange til operative behandlinger. I dagligdagen pendler de mellem flere behandlingssteder, med spildtid i transport til følge, hvilket gør, at de trættes. Forældrene ser gerne et helhedstilbud, som ikke bare omhandler undervisning, men også behandling. Forældrenes ønske om en hverdag 'så almindelig som muligt' gør, at de også i fritiden fragter børnene rundt mellem forskellige fritidsaktiviteter:

Det er jo problematisk. Man kan jo så sige, at generelt er hans skema jo fyldt ud, altså hverdagen. Han går til bowling, Petra cykling, spacerunning hedder det, og ridning. Han skal jo også til fysioterapi. Han er gået i gang med Botox behandling; målsætningen er, at han skal undgå operation af sine sener i fødderne.

Håb og drømme

De fleste deltagende lærerteam har de største forhåbninger for elevernes udvikling og fortsatte skolegang. De udviser gedigen entusiasme i det daglige arbejde, men er ikke levnet mange muligheder for at løfte opgaven kvalificeret. De fleste mangler specialpædagogisk viden og indsigt. Kun på den kommunale specialskole synes der at være de rette kvalifikationer til stede til at løfte undervisningsopgaven over for børn med svære fysiske funktionsevnedesættelser og kommunikationsvanskeligheder.

Trods usikkerhed med hensyn til deres barns fremtid drømmer forældre om, at det vil være muligt for deres barn med den viden, som han eller hun kan opnå i skolen, at blive et fuldgyldigt medlem af samfundet, måske få et job og blive selvforløgende.

Læringsmiljøer for børn i omfattende læsevanskeligheder

Af Kirsten Baltzer

For fire fokusbørn, alle drenge, fører deres læreprocesser i børnehaveklasse og starten af 1. klasse frem til, at deres læseudvikling er markant anderledes end det sædvanlige for klassetrinnet. De får hver især karakteristikken 'et barn i omfattende læsevanskeligheder'. Problemet bliver til hen over de første år i skolen. De fire fokus-elever har alle deltaget i forebyggende læsekurser i 1. klasse, idet de ikke nåede at knække læsekoden gennem det læseforberedende arbejde i 0. klasse og læseundervisningen i starten af 1. klasse. Derefter udvikler deres skoleliv sig forskelligt.

Fokuseleverne i almenpædagogiske læringsmiljøer

For de tre drenges vedkommende arbejdes der systematisk på at sætte skub i læseudviklingen. Det sker i form af kurser efter 'Læseløft-modellen' i 2. og 3. klasse. Kurserne ligger uden for klassens almindelige skema, og fokuseleverne fortsætter et skoleliv, hvor de i perioder deltager i andre undervisningsaktiviteter end de fleste klassekammerater. For mange langsomme læsestarteres vedkommende er det nok med et forebyggende læsekursus i starten af 1. klasse. Fokuseleverne udvikler deres læsefærdighed særdeles positivt under de fortsatte læsekurser. Konsekvensen for dem er længere skoledag og mere hjemmearbejde tillige med udpegningen 'som værende anderledes end de andre'. De kommer på ekstra hjemmearbejde, dels fordi de sjældent bliver færdige med lige så mange af klassens opgaver som kammeraterne, og dels er der hjemmearbejde forbundet med at deltage i læsekurser. Den daglige undervisning trætter dem mere, end det er almindeligt for deres alder, idet det kræver utrolig meget af dem at skulle fastholde koncen-

trationen om at arbejde med en færdighed, der er vanskelig for dem. Fokusbørnene har brug for anerkendelse af, at det kan være nødvendigt at tage et pustesrum, når trætheden overmander dem. Det kan være adgang til at hvile sig en stund eller til at bevæge sig i klassen eller dens nærhed, eventuelt udendørs.

Der sker et glidende brud fra at være en almindelig skoleelev til en elev, der giver anledning til bekymring, og til at være en elev i omfattende vanskeligheder. Børnene går i en almindelig klasse i deres lokale folkeskole, men deres skoleliv er markant anderledes end de øvrige kammeraters. For alle de tre inkluderede fokus elever gælder det, at de udvikler sig godt læsemæssigt. Deres klassekammerater udvikler sig bare endnu hurtigere ved at deltage i det daglige arbejde i skolen, og progressionen i undervisningsmaterialer er ofte baseret på den almindelige læseudvikling. Det samlede billede er således, at læsevanskelighederne både kræver vedholdende og langvarigt arbejde med udvikling af den selvstændige læsning og uddannelse i brug af kompenserende teknologier.

Effekter af almenpædagogiske læsemiljøer

Effekterne af det understøttende læringsmiljø dokumenteres på flere måder. Børnenes læseudvikling er veldokumenteret; det går langsomt fremad, men den rigtige vej. Omkring starten af 6. klasse er de ældste børn måske et par år bagud med hensyn til selvstændig læsning og undervisningslæsning. I fag som matematik kan de følge med. Det samme gælder engelsk, når de får kompenserende hjælpemidler. Fokuseleverne oplever god kvalitet i deres skoleliv. Trods vanskelighederne oplever de, at de udvikler sig fagligt. De oplever, at de bliver set som gode kammerater af de andre i klassen, og at de selv kan være gode kammerater. De tager del i klassens sociale fællesskab. De bliver kendt som IKT-eksperter, kammeraterne kan søge hjælp hos, og det giver både respekt og selvspekt.

Forudsætninger for at etablere inkluderende læsemiljøer

IKT-teknologi og færdigheder i at anvende teknologierne er en vigtig forudsætning for at etablere et inkluderende læsemiljø. IT-rygsækken kan aktuelt med fordel anvendes af elever fra begyndelsen af 3. klasse. Scannerteknologiens udvikling

og udviklingen i programmer som CD-ord og talesyntese har i dag en kvalitet og er så brugervenlige, at der ikke er pædagogiske grunde til at afvente en diagnostisering som dyslektiker. Vanskelighederne er som regel erkendt allerede i 3. klasse, når skolen har systematiske screeningsprocedurer. Eleverne er i klassen i alle fag i alle timer, så de har hårdt brug for at få lettet adgangen til fagenes tekster og arbejdsmetoder. Som udgangspunkt er det rimeligt, at eleverne i læsevanskeligheder får udleveret de tekster, de ikke skal læse selvstændigt, som lydfiler eller scannet ind til anvendelse på computeren – enten til læsning ved talesyntese eller til helt eller delvist selvstændigt arbejde med kompenserende hjælpemidler, fx illustreret via Torbens brug:

Torben er blevet fortrolig med IT-rygsækken og tager den med hjem, så den kan aflaste ham i hjemmearbejdet. Han får læst og skrevet tekster og stile, som han er stolt af, og han vil fx aflevere en stil samtidig med de andre. Han har besvær med at tænke på indhold af en stil samtidig med, at han skal skrive det ned. Her er IT-rygsækken et rigtigt godt hjælpemiddel. Han har – selv med gode hjælpemidler – brug for virkelig at kunne koncentrere sig. Han sætter sig for sig selv og lukker arbejdsstøj ude ved at høre musik.

Klassens lærerteam skal derfor have kendskab til kompenserende IKT-teknologi. Det omfatter brugen af hjælpemidler, som kompenserer og støtter elevens selvstændige læse/skriveprocesser, og viden om baser med elektronisk tilgængelige bøger og undervisningsmaterialer. Det støttende læringsmiljø kan kun opretholdes, når skolen har et internt uddannelsesprogram, der uddanner lærere i takt med udskiftning i teamet og udvidelse af fagrækken. Der fordres tillige en høj grad af planlægningsdisciplin, så adgangen til undervisningen ikke vanskeliggøres af mangel på relevante materialer, eller materialer der er utilgængelige, fordi arbejdet med at læse dem selvstændigt i fuldt omfang er uoverstigeligt.

Uffe har IT-rygsæk. Han har læst klassens fællesbog 'Skammerens datter' på computeren og er blevet færdig med referatet af bogen. Han har selv skrevet referatet med oplæsnings- og stavestøtte fra CD-ord5 og staver.dk. For at hjælpe ham lidt med strukturen i opgaven er der på forhånd lagt et skabelon-ark ind, så han kan arbejde i afgrænsede områder. Han skriver på fuld kraft ... og for blot et års tid siden kunne dansk læreren knap hive to linjer ud af ham, hvis det var skriftligt.

Karakteristika ved de almenpædagogiske læringsmiljøer

Generelt er de almenpædagogiske læringsmiljøer kendetegnet ved klar struktur, anerkendende kommunikationsform og differentiering med hensyn til aktiviteter, tid, arbejdsform, samarbejdsform, materialer, læringsstile og i nogen grad undervisningsmål.

Dagens skema er organiseret i moduler à 90 minutter med en tredelt struktur: indledning med en ret kort fælles klasseaktivitet, et værkstedsforløb af noget længere varighed og afslutning med individuelt arbejde eller makkerarbejde. I værkstederne er der opgaver af forskellige sværhedsgrader, og børnene arbejder sammen om deres løsning ... og fremad i sværhedsgraderne i takt med, at de magter dem. Mange af materialerne er fremstillet af lærerne. Børnene samarbejder efter 'co-operative learning' principperne og er selvhjulpne i de fleste værksteder. De individuelle opgaver/makkerarbejdet aftales for en periode, og børnene vælger mellem forskellige sværhedsgrader og opgavetyper. Den anerkendende kommunikation og de sociale kompetencer fungerer som bærebølgen for, at alle børn oplever, at de er en del af det faglige og sociale fællesskab.

For eleverne i omfattende læsevanskeligheder skal der imidlertid kompenserende strategier til for at få adgang til curriculum – og dermed adgang til at følge klassen fagligt. I alle fag er det en balanceakt at skabe rammer for, at barnet tilegner sig fagets særlige læsekompetence og samtidig får adgang til hele fagets rigdom af indhold og arbejdsmetoder. Balancepunkterne findes i samarbejde mellem fagets lærer og eleven. Elever i omfattende læsevanskeligheder skal have adgang til kompenserende læse- og skrivestrategier. Kompensationen kan bestå i, at kammerater i korte sekvenser fungerer som 'læse- eller skrivemaskiner' eller hjælpere. Når man er ca. to år bagud for det forventede læseniveau i klassen, skal der dog mere til. Der skal være let adgang til at læse med ørerne og til IKT-hjælpemidler. Selv med gode hjælpemidler tager det længere tid at læse, så for at give fokuseleverne mest mulig arbejdstid skal teksterne være tilgængelige i et medie, de kan læse, fx som i Torbens tilfælde:

Klassen skal arbejde med Astrid Lindgren sammen med parallelklassen. Torben har bogen scannet ind på computeren. Han er aktiv i timerne, og da eleverne på et tidspunkt skal læse en tekst om Astrid Lindgren, som er for

svær for ham at læse selv, beder han en af de andre elever om at læse den højt for ham. Han havde glemt computeren derhjemme, så han kunne ikke få læst højt på den. Torben føler sig så tryk i klassen, at han uden problemer beder en anden om at læse teksten højt.

Eleverne skal have let adgang til hjælpemidlerne både i skolen og til hjemmearbejde. En bærbar computer er nødvendig, og når de har opnået grundlæggende færdigheder i at bruge teknologierne, skal computeren bruges både i skolen og hjemme. Når skolen lykkes med at skabe et understøttende læsemiljø, bakker forældrene op i utrolig grad. De støtter i det daglige hjemmearbejde, i det ekstra hjemmearbejde ved de mange læsekurser og med opmuntring til deres barn.

Fokusbørnene insisterer på at være i klassen og tage del i dens liv. De accepterer, at de må arbejde mere og anderledes end de andre, og de er mere sårbare med hensyn til, hvem de kan samarbejde med. Når det drejer sig om læseaktiviteter eller skriftligt arbejde, er det ikke så nemt at være hjælper. Det ser ud til, at der i klasserne findes i hvert fald en enkelt kammerat, fokusbarnet arbejder godt sammen med. Der skal i nogle situationer dispenseres fra klasseregler om rotation, og 'alle skal samarbejde med alle' regler for gruppe- eller makkerarbejde.

Når forudsætninger brister

Når IKT-kompetencen i lærerteamet er bundet op på én person, bliver fokusbørnene sårbare. Sårbarheden viser sig, når der ikke er tilstrækkelig støtte hele fagrækken rundt, og når bæreren af IKT-kompetencen træder ud af teamet. Elevens egen IKT-kompetence hjælper et stykke ad vejen, men kan ikke gøre det alene. Adgangen til curriculum bliver for vanskelig, og det registreres som en vanskelighed hos eleven, ikke som en vanskelighed skabt af ubalance mellem undervisningens krav og elevens forudsætninger. Gabet kan over ganske få måneder blive så stort, at det ikke længere er muligt for eleven at følge klassens undervisning med tilstrækkeligt udbytte. Alfa og Omega er at forebygge dette gennem sikring af et fintmasket støttenet på alle de ovenfor beskrevne områder. Det involverer så mange områder af skolens virke, at det kun kan sikres gennem en omhyggelig og rettidig opmærksomhed fra skolens ledelse.

Specialpædagogiske læringsmiljøer for elever i omfattende læsevanskeligheder

For specialklasseeleven har der siden 1. klasse været opmærksomhed på, at læseudviklingen ikke kom i gang. En udredning i PPR regi konkluderede, at der ikke var tale om dysleksi, hvorfor omfattende specialundervisning på den lokale skole ikke kom på tale. Indsatserne var sporadiske, og skolen forholdt sig afventende. Ved starten af 4. klasse viser en læsetest et efterslæb på mindst tre år, og læseproblemerne er så omfattende, at de forhindrer deltagelse i skolens faglige arbejde. Fra at være et barn i sen læseudvikling bliver fokuseleven et barn i omfattende vanskeligheder. Vanskelighederne anses for så omfattende, at læseudviklingen bedst kan kickstartes i en dysleksiklasse for børn i omfattende læsevanskeligheder. Det langsigtede mål for dysleksiklasserne er at sluse flest mulige elever tilbage til den almindelige undervisning igen. Det tager som regel mindst to år og ofte mere.

Effekter af et specialpædagogisk læringsmiljø

I løbet af ganske få måneder i dysleksiklassen dokumenteres en rivende læseudvikling. Det rivende udviklingstempo fastholdes, og ved slutningen af 5. klasse har fokuseleven indhentet næsten hele det læsemæssige efterslæb og udvikler sig godt i skriftlige discipliner. Relationerne til de nye kammerater tegner positivt i de første måneder, men bliver derefter mere og mere konfliktfyldte. Fokuseleven selv oplever imidlertid under hele forløbet, at han har positive relationer til både lærere og kammerater. Han stortrives tilsyneladende i konflikterne. Forældrene er utroligt positive over for specialklassen, men dog en smule bekymrede over den begrænsede fagrække og de begrænsede muligheder for kammeratrelationer.

Forudsætninger for arbejdet i det specialpædagogiske læringsmiljø

Elever kan optages i dysleksiklassen fra 4. klassetrin. De lokale skoler forventes frem til dette tidspunkt at have iværksat forebyggende og foregribende indsatser. Dysleksiklasserne er samlet som en selvstændig afdeling på en af kommunens skoler. Der er som regel to dysleksiklasser på hvert trin i 4. og 5. klasse med 4-5 ele-

ver i hver klasse. Afdelingen har sit eget bibliotek. Der er samarbejde mellem specialklasserne og parallelklasserne i det almenpædagogiske læringsmiljø i emneuger og fælles arrangementer på tværs af årgange og klassetrin. På 4. og 5. klassetrin har dysleksiklasserne mange dansktimer. Det lader sig gøre ved beskæring i fagrækken og reduceret undervisning i matematik og engelsk. Der er allokeret omfattende lærerressourcer til klasserne, og parallelklasserne arbejder meget sammen. Dansk lærerne har særlig uddannelse inden for læse- og AKT-området. Der er stationære computere i klasserne, og på dem ligger en del af de samme programmer, som er nævnt under IT-rygsækken. Klasserne er velforsynede med undervisningsmaterialer.

Det specialpædagogiske læringsmiljø

Det daglige arbejde har mange lighedspunkter med arbejdet på læsekurser. Forskellen er, at der arbejdes med læsning i længere tidsforløb, idet det omfatter hver eneste dag skoleåret igennem og flere timer på den enkelte skoledag. Der satses meget stærkt på arbejdet med elevernes egen læsekompetence. Det sker gennem en mangfoldighed af aktiviteter med fokus på grafem/fonem korrespondance og systematisk arbejde med en bred vifte af metakognitive strategier.

5. klasse arbejder med dansk-emnet 'at holde tale'. Den første aktivitet er en sælger-leg, hvor man skal holde en salgstale. Legen fungerer som opvarmning til næste aktivitet. Men først må klassen have fem minutters pause til at trække frisk luft.

Børnene skal individuelt forberede en festtale til en familie-, firma- eller vennefest. De gennemgår mulige punkter og begynder at skrive talen med håndskrift. Mod lektionens slutning holder eleverne hver især deres tale, så langt de er kommet. De giver hinanden feedback og gode ideer til, hvordan talen kan fortsætte.

IKT-teknologi bruges fortrinsvis støttende og til undervisningsdifferentiering. Under emneuger sammen med det almenpædagogiske læringsmiljø arbejder specialklasserne med elementer af stoffet i dispensationsfagene. I 5. klasse kommer Natur & Teknik igen på skemaet, og i løbet af de følgende skoleår kommer endnu

flere fag ind. I takt med at den skriftsproglige kompetence øges, arbejdes der systematisk med fagenes indhold med henblik på at opfylde fagenes trinmål.

Der er gode udsigter til, at fokuseleven kan vende tilbage til det almenpædagogiske læringsmiljø igen. Dog har den positive skriftsproglige udvikling haft en pris: tab af kammerater ved skoleskift og fagligt efterslæb.

Vigtige udviklingsfelter

Læsearbejdet sætter de fire børn i omfattende vanskeligheder, men lærerne kan lette deres arbejde ved opmærksomhed på nedenstående forhold:

- Lærernes viden og færdigheder om støttende og kompenserende teknologi skal hele tiden være på forkant, så alle faglærere og nye lærerteam kan bane vejen for adgang til curriculum. Videndeling er et vigtigt udviklingsfelt.
- Tidlig og vedholdende indsats med adgang til IKT teknologi ser ud til at give adgang til det almenpædagogiske læringsmiljø. Der er ikke grund til at forholde sig afventende ved en langsom læseudvikling.
- Anerkendelse af det merarbejde, skolen kræver af eleverne og deres familier. Redelig og støttende kommunikation, så både elever og forældre bevarer mod og energi til det fortsatte arbejde.
- Løbende undersøgelse af IKT-teknologiens muligheder. Måske ligger der uudnyttede potentialer, der kan udfordre eleverne fagligt uden brug af den traditionelle måde at læse på. Udviklingen går så hurtigt, at skolen hele tiden skal have antennerne ude.
- Have strategier til at imødegå udtrætning og opmærksomhedsproblemer.

Det gode budskab

fra både almenpædagogiske og specialpædagogiske læringsmiljøer:

De fire fokuselever er alle på hårdt arbejde

– men de opnår positive faglige resultater og positivt selvværd.

Læringsmiljøer for elever med generelle læringsvanskeligheder

Af Grete Liv Andersen

Gruppen af fokuselever med generelle indlæringsvanskeligheder dækker over elever med indlæringsvanskeligheder i alle fag og områder. De er diagnosticeret på baggrund af psykologiske test, og der er hos disse børn tale om bredspektrede og kognitive funktionsevnenedsættelser. På grund af bredden i funktionsevnenedsættelsen bliver gruppen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder ofte en meget heterogen gruppe, hvor også problematikker (fx fra ADHD, autisme og specifikke indlæringsvanskeligheder) er repræsenteret, men med den kognitive funktionsevnenedsættelse som eneste fællesnævner. Både den aldersmæssige og faglige spredning er større end i almenklasser. Forældre såvel som lærere peger i undersøgelsen på dette miks i sammensætningen af elever i klasserne som et problem, fx dette forældrepar:

Mor: Jeg havde nok forventet, at den klasse, Zara kom i, var med børn, der havde de samme vanskeligheder som Zara, så man kunne sige, at man underviste alle sammen ad én vej. Jeg var overrasket over, at det var så tungt.

Far: Og så blandet ... så mange forskellige typer handicap i samme klasse. Så mange forskellige typer børn.

Fokuseleverne

De fem fokuselever (tre piger og to drenge) er ved undersøgelsens start alle placeret i indskoling i specialpædagogiske miljøer. Tre af dem er overflyttet fra folkeskolens almenklasser: en elev til specialskole og to elever til specialklasser i folkeskolen. To fokuselever er skolestartere i specialklasse i folkeskolen. To af fokuseleverne går desuden i samme specialklasse.

Den ene elev er kendt tilbage fra tiden i børnehaven, og forældrene var helt indstillede på, at hun skulle gå i skole i et specialpædagogisk miljø fra skolestart. Hun er overflyttet fra tidligere amtsklasse til nuværende specialklasse. Fire af eleverne har diagnosen generelle indlæringsvanskeligheder, mens den femte elev ingen diagnose har og heller ikke er udredt/undersøgt, men er placeret i specialklassen på grund af urolig og udadreagerende adfærd i kombination med svære læsevanskeligheder.

Læringsmiljøer

Både lærere og forældre har fokus på og et stærkt ønske/håb om, at børnene integreres i størst muligt omfang i almenregi nu eller på sigt, så de kan få en 'normal' voksertilværelse, hvor de kan klare sig selv. Fire ud af de fem forældrepar er kede af placeringen i specialpædagogisk miljø; flere af forældrene synes, de har manglet et valg med hensyn til skoleplacering til deres barn og giver udtryk for, at deres børn stigmatiseres og fastlåses. Desuden viser forældre- og lærerudtalelser, at der er en bred opfattelse af denne type af funktionsevnedesættelser som en restgruppe uden status. Forældrenes opfattelse af deres indflydelse på placering eller valg synes at have stor betydning for deres tilfredshed med skoletilbuddet, fx:

Mor: Det skal lige siges, at når først børn er på denne skole, så er de bundne.

Det er sidste sted; de kommer ikke tilbage, når først de er der.

Mor: Der er alt for få tilbud, men det gælder jo alle kommuner, der er alt for få skoletilbud.

Forældrene ønsker mere homogene grupper og flere skoletilbud at vælge imellem, og at deres barn er i læringsmiljøer, hvor hun/han kan lære af dem, som er

bedre end deres eget barn; de ønsker deres børn mere ud i almenregi, både som enkeltfagsintegrerede, integrerede med støtte i almenklasser og i SFO'en. Flere af fokuseleverne fungerer godt socialt, og forældrene vægter højt, at deres barn får sociale relationer i almenpædagogiske miljøer.

Lærerne er også meget optaget af at få eleverne integreret mest muligt i de almenpædagogiske miljøer. På flere af skolerne findes en politik for nærhed og samarbejde med og integration af elever fra specialklasserne i almenklasserne. Lærerne oplever imidlertid modstand hos almenklasseforældre og kollegaer, når deres elever forsøges enkeltfagsintegreret. Lærerne påpeger også, at der savnes interesse, opbakning og viden i konteksten om denne elevgruppe, hvorfor elevernes egne lærere alene må bære samarbejdet og videndelingsprocessen.

Mange af lærerne er desuden meget i tvivl om, hvorvidt fællesskaber og integrationstiltag mellem elever i special- og almenklasser kan bevares, når eleverne forlader indskoling, dels fordi de faglige krav og forskelle øges mellem elever i specialklasser og almenklasser, dels fordi mange af eleverne i specialklasserne allerede i indskoling relaterer sig til elever, der er yngre end dem selv.

Det fysiske rum

Elever med generelle indlæringsvanskeligheder har brug for mange tilgange til læring; mange måder at lære og gentage på. De profiterer godt af praksislæring, dvs. at være i situationer, hvor læring foregår konkret og med dem selv som aktører (Lave, 2000; Hansen, 2002). Det tilstræbes på alle fire skoler i undersøgelsen, at eleverne med generelle indlæringsvanskeligheder har lokaler så tæt på deres jævnaldrende som muligt, og at der er naturlig og nem fysisk adgang til samarbejde på tværs. De oplever alle et afdelingsskift og dermed et skift i fysiske rammer i undersøgelsesperioden. Det får konsekvens for undervisningsaktiviteter og sociale relationer, både i klassen og samarbejds-mæssigt på tværs.

Lokalets størrelse synes at have betydning for, hvordan undervisningen tilrettelægges. De blivende/varige fysiske rammer indrettes optimalt i forhold til tilgængelighed og indretning. Klasselokalerne er fleksibelt indrettet, så undervisningen kan organiseres, så der kan foregå mange læringsforløb under forskellige arbejds-

former og under hensyntagen til den enkelte elev. Der er mulighed for at gennemføre differentieret, fleksibel undervisning, som er anderledes/alternativ i forhold til mere traditionel undervisning, både for den samlede gruppe, parvis og for den enkelte.

Kontinuitet, brud og overgange

Alle elever oplever markante brud i deres skoleforløb, brud som har både positiv og negativ virkning på deres udviklingsforløb. Fire af de fem elever har allerede oplevet mindst et skoleskift til nuværende skole. For nogle har det betydet tab af kammeratskaber og længsel efter at komme tilbage til den gamle skole, uagtet at eleverne 'rykker' fagligt. For en af eleverne har skiftet betydet, at han kom væk fra mobberi og 'overarbejde' i forbindelse med ikke at kunne klare kravene i den tidligere klasse.

Afdelingsskift betyder nye kontekster i form af fysiske rammer, klasselokale, nye klasser og voksne i afdelingen og ofte lærerskift. Det betyder også, at eleverne fra at have været de ældste i afdelingen nu bliver de yngste – og dermed (qua deres generelle indlæringsvanskeligheder og ofte sene udvikling) har sværere ved at danne nye relationer og deltage i det tværfaglige samarbejde i afdelingen. For nogle af eleverne betyder et afdelingsskift, at de fysisk kommer længere væk fra almenklasserne, så vilkårene for relationer og samarbejde vanskeliggøres, mens det for andre elever betyder, at de får klasselokale nær ved almenklasserne. Ved undersøgelsens slutning har dette imidlertid ikke betydet nyt samarbejde med almenklasserne; snarere ses der en tendens til øget isolation, idet integrationen i afdelingen er formel. Konteksten – lærere, elever og forældre fra almenregi – skal ifølge lærerne også ville integrationen/inklusionen, og der skal arbejdes mere i dybden med den. Flere lærere har forklaret, at de ofte må overbevise forældre i almenklasser om, at der tilføres – og ikke fjernes – ressourcer, når eleverne fra specialregi integreres.

Også udskiftning i børnegruppen får stor betydning for flere af eleverne, fordi de mister en kammerat, som de har en relation til. Det er særligt sårbart i de små klassemiljøer i specialklasserne i folkeskolerne, fordi eleverne i forvejen er noget isolerede i forhold til den øvrige skole.

Det gode skoleliv

Det generelle billede af disse elever er, at de er meget positive over for deres skolegang. De elever, som starter mere negativt, rykker i positiv retning over for skolen, og det samme gør sig gældende for det sociale område.

Forældrene mener, at deres barn har et godt skoleliv, når barnet trives og enkeltfagsintegreres og opnår et socialt liv med børn fra almenklasserne. De nævner desuden fysisk udfoldelse og sport som en del af det gode skoleliv. På det faglige område nævner forældrene, at skolelivet er godt, når de kan mærke, at det rykker fagligt for deres barn, når indsatsen tilpasses deres barns behov og kompetencer, så det får lov at prøve ting, som lykkes, og når det knækker en faglig kode og selv oplever succesen.

Lærernes opfattelse af det gode skoleliv er, når eleverne fungerer socialt og trives i gruppen og er motiverede og har lyst til at lære. De fleste af lærerne er desuden enige om, at det gode skoleliv i høj grad handler om, når eleverne integreres i almenområdet, og når elever fra special- og almenpædagogiske miljøer 'blander sig naturligt med hinanden'. Og på længere sigt handler det gode skoleliv om, at skolen ruste eleven til ungdomsuddannelse, voksenliv og kammeratskaber.

De gode historier fortalt af lærerne handler om deres egen succes med at finde 'nøgler' til eleven, elevernes små daglige faglige succeser, elevernes sociale succeser, både med egne klassekammerater og samvær med elever fra almenregi, og når eleverne selv oplever succes og kan overføre den til andre situationer.

Forældresamarbejdet

Af det samlede skole-hjem-samarbejde, hvor den mere formelle del er forældremøder, skole-hjem-samtaler og de skriftlige elevplaner, og den mere uformelle del er sociale arrangementer med fællesspisning, telefonsamtaler og uformelle snakker ved aflevering og afhentning, er det uformelle samarbejde det foretrukne blandt de fleste af fokuselevernes forældre. Nogle af forældrene ønsker jævnlige opfølgingsmøder med skolen omkring deres barn, fx en far, som ønsker et

opfølgningsmøde en gang om måneden, *’hvis vi skulle være helt med, tror jeg. Det kunne være rart’*.

Et væsentligt omdrejningspunkt i skole-hjem-samarbejdet er elevplanerne. Forældrene får præsenteret elevplanerne i forbindelse med skole-hjem-samtaler. Flere af forældrene mener ikke, at de kender til planen eller har haft indflydelse på den. Elevplanen synes ikke at have betydning i forældrenes bevidsthed. De forældre, som synes, de har bidraget med ønsker og viden om deres barn på skole-hjem-samtalen, synes ikke, der bliver fulgt op på aftalerne. Andre forældre synes, at de bliver lyttet til og har indflydelse, og ser de gentagne personlige samtaler som det forum, hvori de er blevet hørt.

Det bliver mere almindeligt, at korrespondancen mellem skole og hjem foregår elektronisk. En af lærerne fortæller, at det er besluttet, at elevplaner skal lægges ud på ForældreIntra og kommunikerer til forældrene ad denne vej. Ikke alle forældre har adgang til computer, men det er så skolens holdning, at forældrene må gå på biblioteket og hente elevplanerne. Blandt forældrene er der tillige forældre, som har samme vanskeligheder med læsning og indlæring som deres barn. Disse forældre har ifølge lærerne ikke tilstrækkeligt udbytte af de skriftlige elevplaner, og lærerne har derfor valgt at gennemgå elevplanerne ved skole-hjem-samtalerne: en meget konkret gennemgang, som betyder, at mål synliggøres, og materialer fremvises og demonstreres for forældrene. Samtidig kan lærerne godt se, at elevplanerne ikke er ‘forældrevenlige’ i sprog, form, indhold og længde, fordi de også benyttes i forhold til andre faggrupper fx ved visitation, og fordi elevplanerne (endnu) er et udtryk for lærernes/teamenes egne processer med at ‘finde ind’ til elevplansarbejdet. Elevplanerne er derfor endnu ikke et aktivt og dialogisk redskab i samarbejdet.

IKT

For fire af eleverne er computeren en del af skolehverdagen. De klarer den elementære anvendelse af computeren på egen hånd, og der er fuldstændig enighed blandt alle elever om, at de er gode til at bruge computer. Lærerne ser IKT som overordentlig værdifuld i forhold til elevernes læring. Men de udtrykker frustration over, at selve ‘diagnosen’ generelle indlæringsvanskeligheder synes at bremse

for muligheden for at få tildelt en personlig bærbar computer. En af lærerne fortæller, at en af eleverne har så store vanskeligheder med læse/skriveprocessen, at læreren ansøger om en personlig bærbar computer med relevante programmer, som eleven kan profitere af og faderen hjælpe med. Ansøgningen afslås, fordi eleven går i specialklasse og ikke er testet ordblind.

I en af kommunerne kan specialklassen kun få den software, som er valgt ud til elever i almenklasserne. Lærerne efterspørger også uddannelse og tid til at sætte sig ind i IKT-arbejdet, så det kan anvendes bredere i elevernes læringsprocesser.

Lærer: Jeg har jo stor tiltro til det der computer og interaktiv board i forhold til at få undervist dem sammen, men det kræver så også, at systemerne fungerer, og at vi kan få de programmer, vi gerne vil have, og vi kan få lov til at få uddannelse i det. Vi har en del computerprogrammer, men det tager tid at lære dem at kende.

Differentiering og den særlige tilpasning til profil og ressourcer

Kammeratskabsrelationer synes også at være en væsentlig faglig udviklingsfaktor for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, men det er svært for eleverne i de specialpædagogiske miljøer at skabe og fastholde kammerater. Arbejdet med elevernes sociale udvikling og klassens/gruppens sociale samspil prioriteres derfor højt:

Lærer: Først og fremmest synes jeg, det er smadder vigtigt, at vi har et godt miljø i klassen, og at børnene trives. Og vi gør rigtig meget ud af at få det til at lykkes, at give dem ro og plads til at være sig selv i den gruppe, og vi er meget åbne omkring de forskellige vanskeligheder, de har, så det vil sige, at der er ikke meget, vi gemmer væk.

En anerkendende tilgang som en del af det sociale og selvtillidsmæssige løft af den enkelte elev og gruppen synes både at skabe sammenhold og forståelse for, at man ikke behøver at være lige god til alt, og at man kan lære på forskellige måder med forskellige materialer.

De fem elever er meget forskellige med hensyn til, hvordan de bedst støttes i forhold til deres sammensatte profil. Der lægges generelt et stort lærerarbejde i at 'læse' og udforske hver enkelt elev og sparre med teamet, så indsatsen altid matcher og udfordrer eleven optimalt. Differentieringstiltagene er mangeartede. Tid, materialer, læringsstile, personlige tiltag og aftaler, enkeltfagsintegration, mål og lektier. For alle fem fokuselever gælder, at der differentieres i materialer og tid. Det gælder især i fagene dansk og matematik, hvor en del af undervisningen er tilrettelagt som individuel undervisning, hvor også målene er individuelle. En anden del af undervisningen har fælles mål for alle elever, men tid og arbejdsform differentieres, så eleven kan vælge mellem makker- og gruppearbejde eller individuelt arbejde med opgaverne. I flere af læringsmiljøerne arbejder lærerne med læringsstile i et vist omfang. Det betyder, at de i fælles arbejde i klassen, fx emnearbejde, tilrettelægger undervisningen, så alle elevernes læringsstile og niveauer tilgodeses. Hvor det er muligt, og eleven profiterer fagligt og socialt af det, enkeltfagsintegreres eleven i en almenklasse. Det drejer sig oftest om de kreative, praktiske og musiske fag samt kristendom.

Der differentieres også i forhold til lektier. På nogle skoler har man den holdning, at der kan gives MÅ-lektier, men ikke SKAL-lektier, og lektier aftales mellem læreren og den enkelte elev. På andre skoler er lektier en del af skolegangen, og lektierne bliver enten bestemt af læreren eller forhandles mellem lærer og elev.

Ekspertise

Lærerne efterspørger viden, erfaring og redskaber. Det gælder både lærere med og uden videregående uddannelser og længerevarende kurser. De nævner samstemmende viden om de nye elever med andre diagnoser som ADHD og autisme. Flere kommuner har åbnet for placering af elever med mange forskellige diagnoser i specialklasserne og -skolerne. Lærerne mener imidlertid ikke, at de er rustet til opgaven, og de mener heller ikke, at de får tilstrækkelig hjælp fra PPR. Endvidere efterspørger lærerne viden og erfaring om, hvordan man kan holde elever fra special- og almenklasser samlet, når de faglige forskelle øges.

Sammenfatning

Af Susan Tetler

Denne undersøgelse påberåber sig ikke repræsentativitet, men på grund af dens bredde (24 læringsmiljøer i 23 skoler i 18 kommuner) og dens dybde (interview med lærere, forældre og elever, observationer af undervisning samt indsamling af elev- og årsplaner) tegner den et ganske godt billede af, hvad der p.t. karakteriserer skolens specialpædagogiske indsatser over for elever med nedsat funktionsevne.

Det, der først og fremmest skal fremhæves, er det engagement, som disse børns lærere er mødt frem med, og at så mange af eleverne trives i skolen på trods af deres funktionsevnenedsættelse må i høj grad tilskrives, at lærerne har bestræbt sig på at skabe en klasserumskultur, som også imødekommer disse børns behov.

Når vi skal konkludere på indsatsernes 'effektivitet' målt i forhold til elevernes faglige, sociale og personlighedsmæssige udvikling tegner der sig nogle mønstre, som både vedrører det specifikke (kategorien af funktionsevnenedsættelse) og det generelle (de problemstillinger, der gør sig gældende på tværs af kategorierne).

Der er læringsmiljøer, der er i god udvikling, og der er læringsmiljøer, der vækker bekymring. Indtager vi først et kategorisk perspektiv, så synes læringsmiljøer for elever med diagnosen Autisme Spektrum Forstyrrelse, elever i omfattende læsevanskeligheder og elever med generelle indlæringsvanskeligheder at være inde i en forholdsvis god udviklingsspiral. Autismeområdet er et felt, som er omgærdet af stor opmærksomhed, både nationalt og internationalt, og det har tilsyneladende haft en afsmittende virkning på et praksisfelt, der kan hente ny inspiration og viden på kurser og konferencer. På tilsvarende vis har læseområdet de sidste 15 år nydt stor politisk bevågenhed ... og anerkendelse, og der er sat massivt ind med

efter- og videreuddannelse af læsevejledere og læsekonsulenter, som er til stor støtte i det daglige arbejde for skolens lærere. Og på paradoksalt vis synes flere af denne undersøgelses læringsmiljøer for elever med generelle indlæringsvanskeligheder at hvile på et fagligt fundament. Paradoksalt, fordi der samtidig er en tendens til, at dette område har lavstatus inden for det specialpædagogiske område. Det er ikke en tydeligt afgrænset kategori; tværtimod knytter der sig en restgruppeproblematik til området, for det er her, de elever placeres, som man ikke kan finde andre steder til. Men området som sådan har nogle faglige traditioner ... og erfaringer ... som der kan tages udgangspunkt i, når pædagogisk udvikling står på dagsordenen.

Til gengæld kan der være grund til at nære desto større bekymring for udviklingen af læringsmiljøer for elever med diagnosen ADHD og blinde elever. Og til en vis grad også for elever med cerebral parese. For den sidstnævnte gruppe gør der sig to tendenser gældende. Der synes at være god udvikling i alternativ kommunikation og med en forståelse for kommunikationens afgørende betydning for et barns udvikling. Afgørende er det imidlertid, om det enkelte barns lærerteam har den fornødne indsigt i brugen af IKT, så de kan støtte op om elevens faglige udvikling. Ligeledes for blinde elever er den rivende udvikling af ny teknologi både muligheden ... og akilleshælen, men her gør der sig også en anden problematik gældende, nemlig støttens funktion. I den sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, at der stort set ikke kan iagttages nogen udvikling på dette felt ... til trods for blindeundersøgelsens klare konklusioner for 40 år siden.

Endelig er der adskillige gode grunde til at sætte massivt ind med udviklingstiltag i forhold til elever med diagnosen ADHD ... og at følge op på disse tiltag. Det er elever, som udfordrer skolens logik og traditioner, og som står i en stadig eksklusionsrisiko ... til en endnu mere segregeret foranstaltning. Således var tre af undersøgelsens fem elever udsat for et skoleskift, og en fjerde er på vej. Der er stor usikkerhed om blandt lærerne, hvordan deres skolesituation skal gribes an pædagogisk set, og der eksperimenteres med både pædagogik og medicin.

Som nævnt i indledningen er det endvidere undersøgelsens ambition at foretage en analyse af de pædagogiske problemstillinger, der gør sig gældende på tværs af de seks kategorier. Hensigten er at kunne pege på nogle byggesten til god praksis i både almenpædagogiske som i specialpædagogiske læringsmiljøer. Disse bygge-

sten synes bl.a. at handle om at skabe rum for inkluderende processer, støttefunktionens indhold, arbejdet med elevplaner, brugen af IKT samt udarbejdelse af procedurer ved overgange og brud.

DEL 3

Byggesten til 'god praksis'

*Af Lotte Hedegaard-Sørensen, Kirsten Baltzer, Connie Boye,
Grete Liv Andersen og Susan Tetler*

Dette afsluttende afsnit fokuserer på de byggesten for god praksis, som udkrystalliserer sig af interview med de centrale aktører, først og fremmest de lærere og pædagoger, som har varetaget den specialpædagogiske opgave i de 24 læringsmiljøer. Omdrejningspunkterne er inkludering, konsulentbistand, støttefunktion, elevplaner, differentiering, fagligt/socialt fokus og IKT.

Inklusion

Undersøgelsen skriver sig ind i diskussioner om inkluderende processer i det specialpædagogiske felt og i skolefeltet ... alene i kraft af at 14 læringsmiljøer kan karakteriseres som almenpædagogiske miljøer (folkeskoler og lilleskoler) og 10 læringsmiljøer som specialpædagogiske miljøer (specialklasser og specialskoler). Læringsmiljøerne er vidt forskellige: specialpædagogiske miljøer med og uden kontakt til almenpædagogiske miljøer eller almenpædagogiske miljøer uden kontakt til specialpædagogiske miljøer. Nogle børn har startet skolegangen i et almenpædagogisk tilbud og er inden for en ret kort årrække flyttet til et specialpædagogisk tilbud, som det gælder for flere elever med diagnosen ADHD, elever med generelle indlæringsvanskeligheder og en elev i omfattende læsevanskeligheder. Andre elever har været tilknyttet et almenpædagogisk tilbud i deres hidtidige skoleliv, hvilket gælder for de blinde elever, de fleste af eleverne i omfattende læsevanskeligheder samt et par af eleverne med diagnosen Autisme Spektrum For-

styrrelse samt to elever med CP. Endelig har nogle elever udelukkende deltaget i specialpædagogiske læringsmiljøer.

Integration og inklusion

I denne undersøgelse har det, som omtalt i indledningen, været en grundlæggende antagelse, at det afgørende i undersøgelsen af elevers læringsrum først og fremmest handler om de pædagogiske vilkår, som eleverne tilbydes ... og ikke det sted, hvor undervisningen af dem finder sted. Kvalitet (eller god praksis) er ikke afhængig af organisationsform, om end det er en væsentlig dimension. Antagelsen er med andre ord, at der ikke er en direkte linje mellem placering på sted og pædagogisk/didaktisk indhold.

Som en del af denne skelnen ligger et opgør med begrebet 'integration' og den type tænkning og praksis, som karakteriserede tidligere integrations- og normaliseringsideologier (Tetler, 2000). Kritikken af tidligere perioders bestræbelser handler om, at integration blev gjort til et spørgsmål om sted og ikke om proces og indhold. Integrationsperspektivet var i sit udgangspunkt radikalt (politisk og moralsk) som en bevægelse imod segregering, marginalisering og udelukkelse. Det førte til en ideologi om separation fra institutioner, men ikke til integration i fællesskaber (Söder, 1997; Tetler, 2001). Som konsekvens af, at de indholdsmæssige sider blev udelukket i den tidlige integrationsperiode, kom de praktiske løsninger til at fokusere på den fysiske placering af mennesker i normale miljøer, og med en forestilling om at integrering og normalisering ville komme af sig selv (Tetler, 2003, s. 23).

Som også Mårten Söder (1979) viser, er der forskel på at diskutere den fysiske placering af elever i samme skolebygning (fysisk integration), fælles udnyttelse af ressourcer på en skole (funktionel integration) og det, som kommer til at indgå som en del af forståelsen af inklusion, nemlig at elever med nedsat funktionsevne indgår i fællesskab med andre, har kontakt med andre og oplever sig som en del af et fællesskab (social integration). Nedenstående citat viser, at nogle lærere problematiserer deres praksis, netop ud fra disse kriterier:

Og det har vi da også snakket meget om, hvad er vigtigt for inklusionen ... er det nok, at de bliver krydset af om morgenen samlet, er det så inklusion, eller skal der noget mere til?

Som en del af ovenstående skriver undersøgelsen sig ind i en række forskellige definitioner af, hvordan inklusion kan begribes. Farrell skelner mellem 'integration' og 'inklusion' på en måde, som sammenfatter tendenserne (Farrell, 2001, s. 39):

The term inclusion has come to mean different things in different contexts, so it is worth trying to establish a definition. One starting point is to distinguish 'inclusion' from 'integration'. Both terms are to do with the provision for pupils with Special Educational Needs in mainstream schools. Integration assumes that the mainstream school system remains the same but that extra arrangements are made to provide for pupils with SEN. Inclusion aims at encourage schools to reconsider their structure, teaching approaches, pupil grouping and use of support so that the school responds to the need of all pupils.

Med denne skelnen etableres der en grundlæggende forskel mellem begreberne integration og inklusion og de praksisforestillinger, de afføder. Forskellen sættes i forhold til, hvor ansvaret for 'integrationens succes' primært skal placeres: på det enkelte barn (og således afhængigt af dette barns funktionsevne og tilpasningsduelighed) eller på det pædagogiske miljø (og således afhængigt af dette miljøes rummelighed og fleksibilitet) (Tetler, 2004). Hvor et barns sociale integration tidligere (under integrerings- og normaliseringsperioden) blev betraget som afhængig af det pågældende barns personlige egenskaber, som iboende den enkelte, knyttes der med inklusionsbegrebet i langt højere grad an til de betingelser og muligheder, som den konkrete hverdag giver barnet for at deltage i fællesskabet og få adgang til curriculum. Fokus forskydes hermed fra individorienterede forklaringer hen imod mere relationelle forklaringer og som en del af det at fokusere på samspillet mellem de pædagogiske og didaktiske vilkår (heriblandt de organisatoriske betingelser, som 'stedet' er præget af) og elever.

Her et eksempel, som viser, hvordan en inkluderende orientering kan manifestere sig i praksis:

Klassen spiller et matematikspil, der træner tabelfærdigheder. Spillet er opbygget som variation af spillet '3 på stribet' kombineret med terningespil. Ilse, en blind elev, deltager fuldstændig som de andre i matematik. Læreren

har i sin planlægning taget højde for, at der skal være materialer til rådighed, der gør dette muligt. Iles gruppe får 'føleterninger' og 'følespilleplade'. Reglerne tilpasses, så der i Iles gruppe spilles med 'tre-på-stribe' vandret og lodret, men ikke diagonalt. Læreren har overblik over situationen, og Iles gruppe kommer i gang stort set samtidig med de andre. Under spillet bliver det tydeligt, at spillemakkeren tilpasser sin spillemåde, så det støtter Ilse, fx sætter makkeren brikker på plads, når Ilse kommer til at støde til dem, fordi hun ikke kan se.

Eksemplet viser, at der i undervisningens planlægning og gennemførelse er taget hensyn til Iles deltagelse; altså at fokus hos læreren er at ændre og tilrettelægge aktiviteter, så det er muligt for alle elever at indgå.

Kriterier for inklusion

Farrell sammenfatter de generelle, dominerende forståelser af, hvad inklusion er, og hvad der antages at skulle være til stede for, at der er tale om inklusion. Det er en forståelse af inklusion, som rummer de indholdsmæssige dimensioner af det pædagogiske og didaktiske rum, som elever tilbydes; dvs. inklusion som mere og andet end placeringen af elever i forskellige typer af organisationsformer. Og det er en forståelse af inklusion, som indkredser undersøgelsens fokus på de mere kvalitative sider af de enkelte læringsmiljøer. I denne specifikke analyse er fokus på, hvordan professionelle tænker og praktiserer inklusion. Peter Farrell (2002) peger på fire faktorer, der skal være til stede, for at der reelt er tale om inklusion:

1. Fysisk tilstedeværelse i 'sin' lokale institution
2. Accept og anerkendelse fra institutionens medarbejdere og øvrige børn
3. Aktiv deltagelse i fællesskabets aktiviteter
4. Rum for positiv selvudvikling (fagligt, socialt og personlighedsomt)

Lærernes logbøger om 'succeshistorier' afspejler deres opmærksomhed på inkluderingsdimensionen. Følgende eksempler viser, at det lykkes lærerne i en specialklasse at få elever til at indgå i skolens fællesskaber på måder, som lever op til Farrells kriterier:

Winnie vil dele ugeplaner ud til alle elever [i samarbejdsklassen]. Hun bevæger sig trygt i alle vore gruppesammenhænge.

I fællestime (hele 3. a) omkring den gode stol, hvor alle elever efter mod og lyst siger noget om en fødselar, bidrog Winnie med at sige 'han er en god ven'. Det er ellers sjældent, at elever fra 'det lille hold' deltager aktivt her.

På koncerttur til København for hele 3. a er Winnie meget opstemt og godt tilpas. Hun laver små digte i toget og tilslutter sig flere af de andre elever; både piger og drenge. Hun finder sig tydeligvis godt tilpas, når hele klassen er samlet.

Winnie viser stor begejstring for sjipning og boldspil i det gode forårsvejr. Dette har en meget positiv, afsmittende effekt på de andre elever.

Hele 3. a laver gipsmasker. Winnie vil ikke have lavet kopi af sig selv, men hun lægger sammen med en pige fra det store hold masker på to andre elever.

Fra individ til relation

Den afgørende (og grundlæggende) pædagogiske forandring i det specialpædagogiske felt er imidlertid en forskydning fra en individfokuseret forståelse til en relationel forståelse af problematikken. Det betyder en forståelse af, at barnet ikke *har* vanskeligheder, men *er* i vanskeligheder, fordi fællesskabets måde at være fællesskab på og dets dominerende fortællinger om det tilpassede barn også antages at udgøre en del af problemet for barnet – og dermed en del af løsningen (Hedegaard Hansen og Hedegaard-Sørensen 2004). Et sådant perspektivskifte får som konsekvens, at det ikke er barnet, der skal integreres i det eksisterende fællesskab, men at der sættes en bevægelse i gang i fællesskabet, som vil skabe nye betingelser for barnets mulighed for at være en del af fællesskabet. Det er således fællesskabet, der i første omgang skal sættes fokus på ... og ikke barnets vanskeligheder.

I nedenstående eksempel har lærere fokus på elevers individuelle forudsætninger og ikke på, hvordan fællesskabet må bevæge sig for at skabe betingelser for elevers deltagelse:

Jeg tænker sådan på, at fagligheden, det bliver sværere og sværere at inkludere dem, selvfølgelig også i kraft af, at der ikke er ressourcer til det, for man kan ikke have otte elever ... og så én der er inde og inkludere en elev ind, men man kunne måske godt med én til én.

Talen om opgaven med inklusion fokuserer i dette eksempel på eleven og ikke på, at fællesskabet kan forandre sig. Formuleringen 'at inkludere en elev ind' viser, at det er integrationstankegangen, som dominerer. Altså at eleven skal gøre sig af med sin anderledeshed, så vedkommende kan komme ind i det fællesskab, som ikke forandrer sig for at imødekomme eleven.

Det efterfølgende citat er omvendt et eksempel på en lærer, som løbende undersøger de rammer, som de opstiller for eleven, så vedkommende bliver i stand til at være til stede ... på trods af eller med sine særlige måder at agere på:

I stedet for at have forbud, så at have 'det må du godt' opgaver. Fx i engelsk og i musik, det der med at han skal holde øje med det vers, vi er nået til, det er en opgave, og det er noget, han gerne må... og det virker, i stedet for at skulle sidde og sige til ham hele tiden, at han skal være stille ... så bliver han nødt til at følge med, og så har han en opgave, han faktisk vokser af. Der er lidt prestige i at være én af dem, der hjælper, det synes jeg faktisk kan bruges på rigtig mange måder. At få børnene til at vælge nogle positive ting, i stedet for at spille forbyder.

En anden lærer fortæller, hvordan det at fortælle en elev præcist, hvad de forventer af ham, hvor og hvornår, skaber en ro, som gør, at eleven accepterer at sætte sig ned og arbejde med det faglige stof:

Aftale med elev, at der laves en side hver dag, og hvis jeg siger: 'nu skal vi have dansk', så løber han selv ind og tager sin bog og sætter sig ned og begynder at arbejde. Altså, han skal informeres i god tid, så han kan forberedes. Vi har indført skemaer, for han har ikke begreb om tid.

Det er et eksempel på, at det at justere og forandre måden fællesskabet fungerer på, ikke nødvendigvis betyder, at det at stille krav og ønske udvikling og forandring hos eleven opgives. Pointen bliver, at der foregår en løbende refleksion hos lærere

over, hvordan de bedst møder en elev og forholder sig til en elevs måde at agere på. En måde at udtrykke det på lyder:

Vi stiller os til rådighed for hans læring. Det er vigtigt, at han får talt ud, inden vi går videre med de faglige krav.

Kontinuitet og brud

Skoler organiserer undervisning, så alle elever oplever både kontinuitet og brud eller overgange i deres skoleforløb. En del brud er markante, andre indtræffer fra øjeblik til øjeblik i hverdagen; uanset karakteren har brud både positiv og negativ virkning på elevernes udviklingsforløb.

Alle fokuselever har oplevet flere brud. Skoleskift til nuværende skole har været et markant brud, som for næsten alles vedkommende er skift til et specialpædagogisk læringsmiljø. For nogle fokuselever betyder skoleskiftet tab af kammeratskaber og længsel efter at komme tilbage til den gamle skole uagtet, at eleverne 'rykker' fagligt. For andre har skiftet betydet at komme væk fra mobning og 'overarbejde' i forbindelse med ikke at klare kravene i den tidligere klasse. For atter andre elever og forældre har skiftet til et specialpædagogisk læringsmiljø betydet en følelse af stigmatisering.

Forældres og læreres oplevelse af brud

Forældre og lærere oplever brud i forhold til eksterne samarbejdspartnere, talepædagoger, psykologer, videntcentre mv. Disse brud har en tendens til at skabe usikkerhed både blandt elever og voksne. Forældre har følt sig usikre på, om den eksisterende viden om deres barn er tilgået de nye samarbejdspartnere – især den modtagende skole. Usikkerheden bliver større af bekymringen om, hvordan skolen vil tackle det problem.

I de almenpædagogiske miljøer synes faglærerskift at være almindelige. Specielt i forbindelse med overgangen fra indskolingen til mellemtrinnet opleves et massivt lærerskifte. Dette skyldes, at mange skoler organiserer sig i lærerteam med særlig fokus på undervisning i indskolingen, mellemtrinnet og de ældste klasser. Disse skift skaber både hos forældrene og de afleverende lærere bekymring om overle-

vering af viden. Det er almindeligvis op til de enkelte lærere at finde tid og rum til at informere hinanden. I nogle miljøer er der dog en strategi for overleveringsforretninger, så eleven ikke oplever bruddet som hæmmende for det videre skoleforløb.

Positive brud

Når strategier for videndeling og overlevering er på plads, er nøglen til et positivt brud, at der forbliver kompetence i forhold til de aktuelle vanskeligheder i lærerteamet. Ved omfattende lærerskift er det minimumskravet til kontinuitet i lærerteamet, og når det opfyldes, kan markante brud opleves positivt. Nye lærere med indsigt i nye fag eller indsigt i de faglige krav på det nye klassetrin giver anledning til at etablere nye alliancer og gøre nye faglige erfaringer og fremskridt; også for fokuseleverne. Det lykkes, når der bevares eller overgives viden om, hvordan læringsmiljøet kan imødekomme eventuelle særlige behov.

I både de almen- og specialpædagogiske miljøer forekommer en del brud i forhold til eksterne samarbejdspartnere. I forbindelse med den nye kommunale struktur er der sket markante skift på flere poster. PPR medarbejdere synes at være flygtige, og det kan være svært for både personale og forældre at få etableret et langvarigt samarbejde. Underviserne i de almenpædagogiske miljøer oplever med et par undtagelser for sjældent, at PPR støtter op om deres usikkerhed. For de specialpædagogiske miljøers vedkommende oplever nogle et tæt og frugtbart samarbejde med PPR, i andre tilfælde er det sporadisk. Til gengæld er det i de tilfælde, hvor samarbejdet mellem lærere, pædagoger og PPR fungerer, mønstereksempler på, hvordan PPR kan udgøre en vigtig del af et støttende netværk omkring læringsmiljøer for elever i komplicerede læringsituationer.

Brud i hverdagen

De små brud i hverdagen er dog mindst lige så betydningsfulde som de markante. Alle projektets 26 fokuselever er karakteriseret ved så omfattende funktionsevne-nedsættelser, at læringsvilkårene i det daglige giver hindringer for deltagelse og læring. De har ikke umiddelbar og ukompliceret adgang til at arbejde med at tilægge sig fagenes indhold og basale færdigheder på grund af fysiske handicap som blindhed eller cerebral parese, gennemgribende udviklingsforstyrrelser som ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Dysfunction) eller ASF (Autisme Spektrum Forstyrrelse) og generelle eller specifikke indlæringsvanskeligheder.

For en del af fokuseleverne betyder det længere skoledage end sædvanligt. Det kan være på grund af lang transporttid til skolen for nogle elever i specialpædagogiske miljøer eller placering af specialpædagogiske tiltag uden for klassens normale skema for elever i almenpædagogiske miljøer. Det kan være ekstra tidsforbrug til at opøve færdigheder i at bruge kompenserende teknologi eller ekstra tidsforbrug til hjemmearbejde. Længere skoledage er i sig selv trættende, men de er ekstra trættende, på grænsen til udmattende, for elever, der skal anstrenge sig ekstra for at tilegne sig det faglige indhold ved at bruge kompenserende teknologier og for at 'læse og forstå' de sociale processer i klassen.

For flere af fokuseleverne er de sociale processer selve hovedproblemet, men for alle børns vedkommende har den anderledes intellektuelle funktionsmåde også betydning for de sociale relationer. Når de sociale processer er hovedproblemet, bliver den pædagogiske løsning for halvdelen af disse fokuselever en placering i et specialpædagogisk læringsmiljø. Det åbner måske for en positiv udvikling, men lukker døre til deltagelse i det almenpædagogiske fællesskab. Det kræver professionel opmærksomhed at holde dørene på klem til det almenpædagogiske miljø, fx ved integration i enkelte fag eller emneperioder. Der er en modsat problemstilling ved at være inkluderet, idet der aktualiseres et behov for 'særskilte udviklingsrum for sociale kompetencer' tæt på det almene læringsmiljø. Ellers er der overhængende risiko for marginalisering og ekskludering.

Ikke mindst for elever med diagnosen ADHD kan der være tale om uligevægtighed på grund af medicinering; uligevægten kan fx kendetegne bestemte kortere tidsrum på dagen, hvor medicinen endnu ikke virker, eller den kan være et grundvilkår i perioder, hvor medicinering justeres. Håbet er i alle tilfælde, at medicineringen kan medvirke til, at eleverne kan finde ro og koncentration til at deltage med udbytte i det faglige arbejde og sociale liv.

For flertallet af fokuseleverne er hovedproblemet den vanskeligere adgang til fagernes indhold og basale færdigheder. De oplever vanskeligheder stort set hele skoledagen igennem, da de skal fastholde koncentration og opmærksomhed på et arbejde, der er ekstraordinært svært for dem eller kræver brug af tidskrævende teknologier, der ikke nødvendigvis smidigt kan tilpasses læseplanernes færdighedskrav. Det giver hurtigere udtrætning med tilhørende koncentrations- eller opmærksomhedsproblemer. Den spontane reaktion er ofte motorisk uro, der

understøtter et passende aktiveringsniveau (arousal niveau) hos fokuseleven, men kan forekomme forstyrrende i læringsmiljøet.

Særlige hensyn

Alle fokuselever har behov for, at der tages hensyn til koncentrations-, trætheds- og opmærksomhedsproblemer hen gennem skoledagen. Det ser ud til at lykkes, når lærere og pædagoger aftaler med børnene, hvad de kan gøre, når de mærker problemet. Nogle børn skal have lov til at hvile sig i et fredeligt rum, andre kan finde ro ved at sidde på en særlig pude eller bevæge en genstand inden i hånden, andre igen har glæde af at tage et par løberunder i skolegården.

Alle fokuselever gør den erfaring, at det tager tid at have en nedsat funktionsevne. Elever i almenpædagogiske læringsmiljøer har både vanskeligere skoledage og en større hjemmearbejdsbyrde. Byrden bliver først og fremmest større, fordi tingene tager længere tid. De er tillige mere afhængige af at bruge forældre eller andre som 'læsemaskiner' eller 'sekretærer' ved skriftligt arbejde. For elever i specifikke vanskeligheder er det ikke desto mindre i lange perioder en betingelse for at 'komme uden om vanskeligheden' og udvikle øvrige faglige kompetencer på klassetrinnets niveau.

Tilegnelse af færdigheder forløber anderledes både med hensyn til læreprocesser og hastighed. Det stiller krav til kreativ undervisningsdifferentiering at skabe læringsbaner for fokuseleverne. De har behov for at vide, hvad der er målene for deres arbejde, og hvad der er tegnene på, at målene er nået. Når fokuseleverne selv kan se resultater af deres arbejde, vedligeholder det gnisten og motivationen til at fortsætte, selv når vejen til slutmålene – og trinmålene for skolens fag – synes meget lang.

Det sker, at læringsmiljøet nøgternt set ikke giver adgang til undervisning. Det er næsten uundgåeligt, at det sker lejlighedsvis ved længerevarende nedbrud af kompenserende teknologi, overgang til ny teknologi eller ved sygdom blandt lærere og pædagoger. Problemet forebygges bedst ved forudseenhed og stor planlægningsdisciplin.

Problematiske brud

I andre tilfælde er hverdagens brud katastrofale og uacceptable. Dårlig planlægning, uenighed om pædagogiske strategier, manglende viden og indsigt, uhenigtsmæssig allokering af personressourcer eller dårligt socialt miljø i klassen kan gøre det umuligt for fokuseleverne at deltage. Det kræver en langsigtet og omhyggelig planlægningshorisont at give elever med CP og blinde elever adgang til de samme undervisningsmaterialer som deres ikke-handicappede klassekammerater. Det er et af undersøgelsens vigtige fund, at der på blindeområdet og i arbejdet med elever med CP i omfattende grad er brug for en bedre integration af tekniske hjælpemidler i planlægningen og i gennemførelsen af undervisningen. Der er en tydelig tendens til, at fokuselever i almenpædagogiske miljøer bliver forhindret i at deltage på lige fod med klassekammerater, alene af den grund, at de tekniske hjælpemidler ikke er indarbejdet i læreres individuelle planlægning og fælles planlægning sammen med støttelærere og støttepædagoger.

Bruddene synes også katastrofale i fagene idræt og hjemkundskab samt aktiviteter ud af skolen. Når det går rigtig galt, kan man tillade sig at sige, at eleverne kommer på 'underarbejde' eller forholdes mulighed for at arbejde på deres læring. Det er uacceptabelt, hvis det står på i længere tid, da det fører til marginalisering af fokuseleverne og sætter dem skakmat med hensyn til faglig udvikling. Orden i klasseværelset, regler for hvordan man arbejder i klassen, tydelig kommunikation, god struktur og organisering samt gedigent teamsamarbejde er 'et must' i relation til elever med fysiske funktionsevnedesættelser eller koncentrations- og opmærksomhedsproblemer. Det lyder enkelt, men realiteterne viser, at det er en stor didaktisk udfordring at leve op til kravene i praksis hver eneste dag. Til gengæld er det en virksom strategi til at forebygge og forhindre alle de små brud med de omfattende konsekvenser.

Konsulentbistand og støttefunktion

Som det fremgik af analysen af professionelles videns- og uddannelsesbehov, indgår konsulentbistand, viden fra 'eksperter' og støttepersoner (i form af støttelærere og støttepædagoger) som en del af den måde, det specialpædagogiske felt er organiseret på.

Ekstern bistand

Den mere eksterne bistand består dels af konsulenter, som er ansat på skoler med en særlig og specifik viden knyttet til det specialpædagogiske område og dels af videncentre, PPR og andre instanser, som varetager den rolle at udbyde kurser, konsulentbistand og løbende rådgivning. Omkring denne dimension fremgår det af analysen, hvordan samspillet mellem specialpædagogisk praksis og konsulentbistand ser ud, når det lykkes. Og et succeskriterium er, at 'ekspertviden' bliver en integreret del af læreres daglige specialpædagogiske arbejde. Dvs. at lærere tilegner sig viden om, hvordan særlige hensyn kan tænkes og praktiseres i relation til den daglige undervisning. Enten ved selv at blive kvalificeret med relevant viden – i betydningen viden som kan indgå i praksis – eller ved at konsulenter indgår i et tæt samarbejde med lærere på skoler for at integrere særlige hensyn i den daglige praksis.

I datamaterialet er der eksempler på, at en IT-lærer, som er ansat på en skole, løbende vurderer, hvorvidt den 'almindelige' undervisning er differentieret nok i forhold til, at en elev med dysleksi kan indgå i undervisningen og få udbytte af den. Speciallæreren (konsulenten) er i en tæt samarbejdsrelation med lærerne på skolen og har dermed muligheden for at fange problemstillinger op, som knytter sig til bestemte fag og lærere. Et andet eksempel er en skole, hvor en medarbejder er ansat til at hjælpe med det tekniske og praktiske arbejde med at scanne undervisningsmaterialer, sådan at lærere bliver støttet i at udvikle differentierede materialer og dermed inkludere særlige hensyn og differentiering i undervisningen.

På blindeområdet er der eksempel på, hvordan en PPR tjeneste har oprettet en vidensbase på internettet, som specifikt retter sig mod arbejdet med at inkludere blinde og synshandicappede elever i den almindelige undervisning. Basen kan imidlertid også bruges i arbejdet med omfattende læsevanskeligheder. Det er en vidensbase, som rummer en oversigt over undervisningsmaterialer, som kan downloades, og den retter sig både mod lærere og elever. Det fremgår af interview, at en lokal ressourcelærer for læsning og IT-rygsæk har fået kendskab til basen og formidler det videre til kollegerne. Ressourcelæreren har tæt kontakt til skolens lærere, indgående kendskab til specifikke elevers behov og den daglige undervisningspraksis:

Før tog det tid at bruge hjælpemidler. Men det er blevet meget bedre. Der er sket en udvikling i forhold til IT. Der er sket en kæmpe udvikling. Det er sådan nu, at man kan få adgang til Dansk Blindesamfunds bogsamling. Så man kan downloade bøger, og man er ved at opbygge en base, Frederiksbergbasen, kalder vi den, hvor skoler bare kan levere ting.

Men der åbner sig mange muligheder. Og der er også lavet noget med nogle små diktafoner, så børn, der har svært ved at huske, faktisk kan optage en lektion, og så kan de gå hjem og høre det igen og igen.

En ressource lærer på en skole, hvor der arbejdes med elever med nedsat funktionsevne i almindelige klasser, fremhæver nødvendigheden af, at der er adgang til særlige materialer:

Jeg er begyndt at sige til lærere, at når de arbejder med tekster, skal de sørge for, at de er scannet ind inden. De har fundet ud af, at det faktisk er målelige faktorer i den grad, så derfor er det vigtigt, at man scanner ind på forhånd, eller at nogen har downloaded på forhånd.

Materialet viser også, at konsulenternes nærhed til lærere og undervisningen betyder et løbende løft af og professionalisering af lærergerningen.

Støttefunktionen i undervisningen

I almenpædagogiske miljøer organiseres den specialpædagogiske bistand igennem støttepædagogers eller støttelæreres deltagelse i den almindelige undervisning. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand nævner i § 9, stk. 1, at specialpædagogisk bistand kan gives ved, at: *'Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og deltager i den almindelige undervisning, men således at eleven modtager støtte i nogle eller alle timer'* eller som det formuleres i stk. 3: *'Elevens tilhørsforhold til den almindelige klasse ophører, idet hele undervisningen gives i en specialklasse, der er placeret på en almindelig folkeskole, på en specialskole eller på et regionalt undervisningstilbud'* (Undervisningsministeriet 2005).

Begrebet støtte er ikke nærmere defineret i bekendtgørelsen, men specialpædagogisk praksis har traditionelt set 'defineret' støtte som enten a) en ekstra personressource til støtte i det pædagogiske miljø, hvori eleven befinder sig eller b) særlige pædagogiske tiltag, herunder kompenserende hjælpemidler og strategier samt specielle materialer i forhold til de udfordringer, eleven står over for fagligt og socialt.

Støttefunktionen i almenpædagogiske miljøer

Støttefunktionen har forskellige udtryk, afhængig af om støtten gives i almenpædagogiske eller i specialpædagogiske læringsmiljøer. Når støtten gives til elever i almenpædagogiske læringsmiljøer, udnyttes personressourcen typisk på flere måder. Det dominerende mønster er, at klasserne har fået tildelt en fast støtteperson, særligt ansat til formålet, ofte uden at have nogen tilknytning til skolen ud over denne særlige opgave (i 9 ud af 14 klasser). I tre klasser har det faste lærerteam valgt at dele støttefunktionen og de ekstra personressourcer uden dog at dele selve undervisningsansvaret. Den pågældende faglærer iværksætter undervisningsaktiviteter, som støttekollegaen så responderer på med elevstøttende initiativer. I det sidste af de 14 almenpædagogiske læringsmiljøer er der ikke tildelt støtte i form af ekstra personressourcer; i stedet kan det faste lærerteam indhente viden blandt kolleger (ressourcepersoner) ansat på skolen.

Ellehammer Andersen og Holstein undersøgte i 1979 omfanget af brug af støtte-timer samt de problemer, der knytter sig til brugen af støttelærer i forhold til blinde børn. I den sammenhæng identificerer de forskellige former for støttefunktioner:

- sekretær, der læser op af utilgængeligt materiale,
- bodyguard, der beskytter barnet mod eventuelle trusler,
- hjælper, der finder barnets tøj og binder snøreband,
- oversætter, der tolker omgivelsernes reaktioner, fx kropssprog,
- vogter, kammerat, reserveforælder eller underviser (som enten støttelærer eller ligeberettiget medlærer).

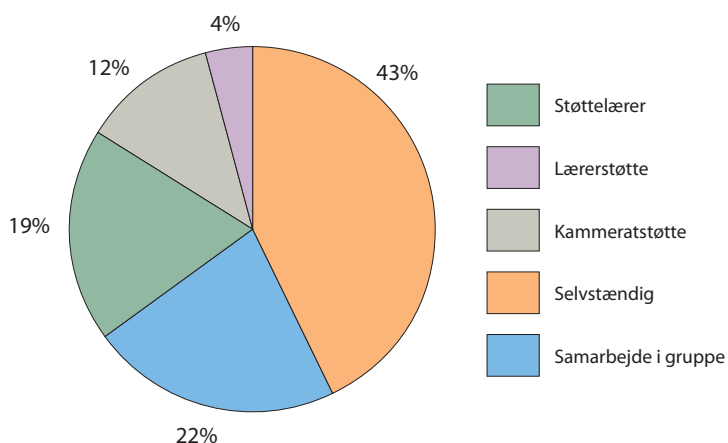
En vigtig pointe, som fremhæves i undersøgelsen, er (Andersen, 1979, s. 237):

Det er væsentligt at være opmærksom på, at anvendelse af støttelærer undertiden opleves som en foranstaltning, der forstærker handicappet og isolerer eleven fra fællesskabet med kammeraterne.

På tilsvarende vis har det været dette projekts interesse at undersøge, om støttefunktionen anno 2007 har givet eleverne bedre muligheder for samhandling med deres klassekammerater end for fyrré år siden. Til det brug er anvendt et amerikansk observationsmateriale 'Student Membership Snapshots' (SMS), som er bearbejdet, så det passer til en dansk undervisningstradition (Rivers, Ferguson, Lester & Droege (1996).

Nedenstående figur viser det samhandlingsmønster, som kunne iagttages i almenpædagogiske miljøer:

Figur 10. Elevernes samhandlingsmønster



Som figuren viser, gives elever med nedsat funktionsevne, placeret i almenpædagogiske læringsmiljøer, ganske gode muligheder for samhandling med deres klassekammerater, svarende til 1/3 af undervisningstiden. Til gengæld forekommer det overraskende, at eleverne kun i mindre tidsomfang samhandler med deres støttelærer (19 %), og kun i enkelte tilfælde indgår i en egentlig undervisningsrelation med deres lærer.

Går vi bagom disse tal, kan der identificeres forskellige måder at give støttefunktionen pædagogisk indhold på i de respektive læringsmiljøer, styret af den enkelte skoles, det enkelte lærerteams og/eller den enkelte støtte medarbejders opfattelse af, hvordan den ekstra ressource bedst kan fremme den enkelte elevs udviklingsmuligheder. Som i Ellehammer og Holsteins undersøgelse fra 1979 er støtten som 'personlig oppasser' den form, der stadig i dag dominerer billedet, når det handler om blinde elever. Det er problematisk for støttelæreren selv, og den blinde elev kommer let til at fungere afskåret fra klassens fællesskab. Støttelæreren tager rollen som det blinde barns 'private' lærer, og det blinde barn oplever, at det ikke behøver at være opmærksom på, hvad der sker i klassen, for det har sin egen lærer med, der altid kan gennemgå eller gentage, hvad der er sagt til klassen. En sikker vej til tillært hjælpeløshed, for det at være nødt til at lytte til de kollektive meddelelser og fælles gennemgange er en vigtig del af at deltage aktivt og kunne bidrage til fællesskabet. Denne tætte relation giver da også anledning til refleksion for nogle af støttelærerne:

Hun er jo blevet forkælet af sin støttelærer undervejs, og det er der ikke noget at sige til, når de har det der tætte forhold. Jeg synes, det var lidt svært at komme til på grund af den støttelærer, hun havde haft i børnehaveklassen, som jo nærmest havde taget hende til sig.

Støttelærere med god forståelse for deres elevers potentiale kan skabe optimale udviklingsrum, men de kan også med deres tætte opfølgning unddrage deres elever nogle lærings- og udviklingsmuligheder. Nogle måske i en iver for at legitimere funktionens nødvendighed, men selv for støttelærere, som er ganske reflekterede om deres egen funktion, er det vanskeligt at træde de nødvendige skridt tilbage. En af lærerne udtrykker sine overvejelser således:

Jeg oplever også tit, når jeg sidder med ham ved pc'en, så nogle gange kan jeg ikke lade være med at gøre tingene; det har så noget med mig at gøre. Men når jeg så læner mig tilbage, så kan Poul godt finde ud af det. Det er, ligesom om jeg generer ham ved at gøre det, han godt selv kunne finde ud af. Der skal jeg jo holde nallerne væk.

I eksempler på 'god praksis', hvor elevers udbytte vurderes til at være stort, indgår støttepersonen på en anden måde. Denne måde er karakteriseret ved at balan-

cere det individuelle og specifikke hensyn til elevens funktionsevnedesættelse og hensynet til elevens deltagelse i undervisningen sammen med kammerater. Der er eksempler på støttepersoner, som bevidst gør op med den ovenstående rolle. Dette opgør begrundes med, at det er vanskeligt for andre lærere at 'komme til'. Altså, at det er vanskeligt at opnå elevens deltagelse i den almindelige undervisning, fordi støttepædagogen 'omfavner' eleven i en relation, som derved udelukker samhandling med andre.

Enkelte støttepersoner peger på deres dobbeltrolle: at undgå den tætte relation, men samtidig skulle sikre, at elever modtager den nødvendige støtte:

Og det er sådan en sjov dobbeltrolle, jeg har, fordi hvis jeg kun vil give opmærksomhed til Emilie, så ville det være ekstremt diskriminerende, så ville hun føle, at hun havde fået et stempel på ryggen. Derfor går jeg også rundt hos de andre. Men på den anden side skal hun også føle, at det er en luksus at have en særlig person med.

Begrundelsen for ikke udelukkende at have fokus på en specifik elev, er, at det er 'diskriminerende', og andre støttepædagoger bruger betegnelsen 'udstillende'. Altså, at det i relation til den øvrige gruppe elever og i relation til elevens selvopfattelse er vigtigt at signalere ligeværdighed og ligestilling med alle elever. Men samtidig argumenteres der for, at det nogle gange er nødvendigt at trække elever ud af undervisningen. Det kan være i situationer, hvor der er store følelsesmæssige udbrud ... fx ud fra en hensigt om at skærme eleven for at blamere sig eller for at give mulighed for at falde ned og få snakket episoden igennem. Det er således en måde at beskytte eleven for at komme ind i en ond spiral i relation til klassefællesskabet.

Derudover er det en begrundelse, som en støtteperson nævner, at hun ser sit arbejde i nogle faser. At tætheden kan være vigtig i starten af et støtteforhold, hvor der fx skal arbejdes med elevens selvværd og selvtillid og måde at være i skolen på, mens det senere i skoleforløbet kan være et fagligt fokus, der træder frem som figur. Endelig er der eksempler på blandt undersøgelsens læringsmiljøer, at selvom støtten er 'øremærket' til en enkelt elev, organiseres den som et to-lærersystem.

Samarbejde mellem faggrupper

Støttefunktionen er således forskelligt organiseret, og det dominerende mønster er, at klasserne har fået tildelt en fast støtteperson, som har sit arbejdsmæssige fokus rettet mod den enkelte elev ... og ofte uden at have nogen tilknytning til skolen ud over den særlige opgave, det er at støtte en enkelt elev. Denne støtteperson følger eleven tæt i de forskellige fag, men deltager sjældent i lærerteamets pædagogiske drøftelser for klassen som helhed og den enkelte elev i særdeleshed. I enkelte tilfælde i de almenpædagogiske miljøer indgår støttepersonen i pædagogiske drøftelser med henblik på sammen at få skabt et læringsmiljø, som støtter eleven.

Altså, at det ikke kun var hende (støttepædagogen), der havde med Jeppe at gøre. For det første også fordi, altså jeg har det undervisningsmæssige ansvar, så jeg skal også kende Jeppe's faglige udvikling, altså hans elevplan, hvis man kan sige det sådan. Den skal jeg jo kende og have ansvaret for. Så det var lige så vigtigt, at jeg kom ind og hjalp Jeppe fagligt og støttede ham og lærte ham godt at kende, som at støttepædagogen hjalp og støttede. Så det der med, at vi veksler med 'at hun kan lige så godt hjælpe nogle af de andre og så hjælper jeg Jeppe eller omvendt', det har vi gjort fra start af, og det var egentlig ret bevidst. Hun var en ekstra ressource til klassen. Og til de børn, der har brug for det.

Denne måde at tænke tværfagligt samarbejde på medfører, at nogle støttepersoner opfatter deres rolle mere bredt. Godt nok er de knyttet til en enkelt elev, men når eleven viser sig at kunne håndtere de undervisningsmæssige udfordringer, spreder støttelæreren sin hjælp ud på hele klassen. Det betyder helt konkret, at støttepersonen også tager ansvar for andre elevers trivsel og læring, og at faglærere forholder sig til den elev, som har brug for særlig opmærksomhed. Ideelt set – også i relation til en ambition om at skabe inkluderende læringsmiljøer – bliver det et fælles ansvar for klassens team (lærere og støttepersoner) at skabe et læringsmiljø, som er differentieret og derfor skaber rum til alle elevers behov.

Forudsætningen for, at faglærere og støttepersoner kan dele ansvaret for undervisningen af alle elever, er, at støttepersonen indgå i mere faste og længerevarende ansættelsesforløb. Og det er netop en udfordring i mange læringsmiljøer, idet støttepersonernes ansættelsesforhold i flere tilfælde er særdeles usikre, og det betyder stor udskiftning i denne funktion (især i de almenpædagogiske miljøer). Fokuse-

leverne oplever tab af sikkerhed og tillid for en periode, og også forældre giver udtryk for, at det er en overordentlig krævende opgave at gå i skole på de præmisser.

De specialpædagogiske miljøer

De 11 specialpædagogiske læringsmiljøer er kendetegnet ved at have forskellige faggrupper ansat i de enkelte klasser. Således er støtten i syv af klasserne repræsenteret ved både lærere og pædagoger, mens det i de resterende fire miljøer udelukkende er lærere, som varetager opgaven. Lærerteam i specialpædagogiske miljøer for børn med cerebral parese inkluderer ud over lærere og pædagoger også praktiske medhjælpere ... typisk med en ressourcetildeling, som muliggør to eller flere voksnes samtidige tilstedeværelse. Også i disse læringsmiljøer deles undervisningsansvaret, så faglæreren primært har ansvar for sit fag, mens støtte medarbejder(e) støtter op om de igangsatte undervisningsaktiviteter. I disse sammenhænge ses dog en større involvering af støtte medarbejderne i den samlede planlægning for klassen og den enkelte elev. På nogle specialskoler (fx ASF-området) afholdes der ugentlige teammøder omkring tilrettelæggelsen af undervisningen, hvor pædagoger og lærere sammen planlægger, evaluerer og justerer undervisningen.

Støttefunktionen varetages på nogle skoler af en central specialundervisningslærer, som også opererer i en specialundervisningsenhed, hvor eleverne kan modtage undervisning alene eller i en lille gruppe, dvs. meget målrettet undervisning ud fra de særlige udfordringer, som de antages at have. Begrundelserne for denne type støtte er, at undervisningen i elevernes klasser ikke er tilstrækkeligt differentieret.

Planlægning, evaluering og dokumentation

Et område, som har stor politisk bevågenhed, er dokumentation og evaluering i læreres professionelle virke. Det er et område, som diskuteres i feltet på baggrund af, at der er indført obligatoriske elevplaner, nationale test og medfølgende krav om dokumentation. Det er derfor også noget, som lærere forholder sig til som en del af deres faglige selvforståelse. Med andre ord, det er noget, som fylder i det daglige arbejde.

Elevplaner

Undersøgelsens start falder tidsmæssigt sammen med indførelse af obligatoriske elevplaner i folkeskolen fra 01.08.2006, mens der på nuværende tidspunkt ikke er nogen tilsvarende lovgivning for friskoler. Undersøgelsens resultater afspejler perioden med omstilling til skriftlig dokumentation af mål og løbende evaluering samt opfølgning herpå i et fremadrettet perspektiv som led i at forbedre udbyttet i alle fag for hver enkelt elev i samarbejde med hjemmet (forældre såvel som elev). Der har siden bekendtgørelsens ikrafttræden i den offentlige debat været diskussion, uenighed og usikkerhed om elevplanernes berettigelse – og udformning.

Undersøgelsen tegner et særdeles mangfoldigt billede af, hvordan lærere arbejder med elevplaner, og hvor langt de enkelte skoler er nået i implementeringsprocessen af dem. I de specialpædagogiske miljøer er elevplanerne som fænomen nye. Her betyder indførelsen af elevplaner en ændring – både i forhold til at arbejde mere fremadrettet med at formulere pædagogiske mål frem for at arbejde ud fra statusbeskrivelser med fokus på elevens aktuelle tilstand og i forhold til at elevplanen skal omfatte alle fag samt være et redskab for de tre aktører: elev, lærer, forældre.

På de fleste skoler arbejder man med en elevplansskabelon, som skal sikre en vis ensartethed i elevplanerne på den enkelte skole eller i kommunen. Skabelonerne er meget forskellige, men tilstræber i udformningen at sikre, at de i bekendtgørelsen stillede krav indfries. Skabelonen i sig selv synes ikke at sikre kvaliteten eller ensartetheden i elevplanerne, men processen med at udfylde skabelonerne synes at have medført diskussioner og refleksioner, som har haft positiv virkning på såvel lærernes afklaring af egen planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og elevplanernes udformning.

Ja. Det sætter absolut nogle tanker i gang at lave de elevplaner, de bliver... jeg synes faktisk, undervisningen bliver opkvalificeret. Jeg synes, man får mere fokus på, hvad det er, vi arbejder hen imod, hvad det er for nogle mål, vi sætter os. Det bliver måske lidt klarere i nogle situationer, at det er lige dét der lille område ... altså, det bliver mere specifikt, hvad det er ... der er vigtigt for den enkelte.

I de specialpædagogiske læringsmiljøer er der tradition for at udarbejde individuelle handleplaner og en årlig statusrapport, som dels beskriver elevens faglige og sociale udvikling i bagudrettet perspektiv og dels ny målsætning for det fremadrettede arbejde i forhold til elevens funktionsevnenedsættelse og skolegang. Disse statusrapporter og individuelle handleplaner har især været anvendt ved revisitation og ansøgninger om særlige bevillinger. Form, indhold, sprog og længde på disse skriftlige dokumenter har afspejlet dette formål og en professionel modtagergruppe. Denne dokumentationsform anvendes og videreføres også i elevplanerne, uagtet at bekendtgørelsen foreskriver elevplaner som et redskab i – alene – skole-hjem-samarbejdet, hvor målene beskrives som læringsmål; altså operationaliserede mål, som kan forstås og omsættes af eleven og understøttes af forældrene. Elevplanerne anvendes også i udstrakt grad både ved revisitation og som udgangspunkt for skole-hjem-samtaler. Antallet af fag, som indgår i elevplanen, varierer fra tre til alle. Arbejdet med den sociale udvikling har generelt høj prioritet.

I de almenpædagogiske læringsmiljøer, hvor elevplanerne er nye, er der fokus på, hvordan eleven kan kompenseres for sin funktionsevnenedsættelse via specialpædagogiske indsatser (fx personlig støtte, kurser, IKT) med henblik på, at eleven kan følge undervisningen i klassen, jf. fælles, trin- og slutmål. Den skriftlige evaluering og målsætning af disse indsatser indgår massivt i elevplanerne. Til gengæld mangler endnu mange andre fag i elevplanen. Indholdet i disse fag fremgår i stedet af årsplanerne. Der er således stadig fokus på elevens manglende forudsætninger i relation til deres funktionsevnenedsættelse og måden, skolen kompenserer for disse, men samtidig også eksempler på skoler, som gryende arbejder med pædagogiske mål for elever og med evaluering af elever i relation til undervisningen.

Mange formål

Elevplanerne tjener i praksis flere formål:

- Som statusskrivelse og individuel handleplan til brug ved revisitation.
- Et pædagogisk dokument som redskab til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen for lærere og andre professionelle.
- Som baggrund for samarbejdet mellem lærere, forældre og elever.

Undersøgelsen har vist, at implementeringen af elevplaner i folkeskolen er en tidskrævende omstillingsproces; at elevplansarbejdet er godt i gang, men at der samtidig eksisterer en stor uklarhed omkring elevplanernes mange formål og relation til øvrige skriftlige redskaber. Følgende citat viser, at der er usikkerhed omkring forskellige formål:

Man havde en fornemmelse af, at den elevplan man lavede, som faktisk kom til at minde om en undervisningsplan, det var faktisk en undervisningsplan, den havde man egentlig en fornemmelse af, hvem er den egentlig til? Er det til børnene eller forældrene? Den skal formuleres i et sprog, som psykologerne også synes, de kunne anerkende og forstå, og helst ville de have, at vi skulle tale fællessprog, men det sprog er bare så meget anderledes end forældresprog. Og det gør, at man nogle gange kommer til at miste forældrene lidt i svinget, der ikke rigtigt forstår de der fine formuleringer omkring testning af børn fx, for det bliver i et test-sprog, som forældre har meget, meget svært ved at finde ud af, 'hvad er det egentlig for noget?', selvom vi forsøgte at konkretisere ...

I kraft af den mangfoldighed, som findes inden for undersøgelsens elevplaner, er det muligt at pege på både gode og mindre gode eksempler på elevplaner, som har forbedret udbyttet af undervisningen for den enkelte elev. Således synes det at have positiv virkning, når elevplanerne indgår i sammenhæng med og afspejler klassens årsplaner, og når elev- og handleplaner indgår som en del af læreres planlægning og gennemførelse af undervisningen. Med andre ord, at arbejdet med elevplanerne bliver en integreret del af læreres tænkning og praksis.

En tendens i det samlede materiale (i alle læringsmiljøer) er, at der udtrykkes omfattende forbehold over for de centralt udformede skabeloner for udarbejdelse af elevplaner. Følgende citat sammenfatter den kritik, som dominerer i feltet aktuelt: *'Vi sætter mål op i elevplaner med udgangspunkt i det enkelte barn og ikke som i nogle af de der standardformularer, som ikke tager højde for barnets udviklingsforløb'*.

Det fremgår, at lærere ønsker at sætte mål med afsæt i individuelle elever – i en afdækning af deres situation med hensyn til både personlige, sociale og faglige dimensioner – og ikke i en fast defineret forestilling om elevens forventede faglige

standpunkt. Forbeholdet, der udtrykkes, synes ikke at være et principielt forbehold, men de centrale skabeloner forekommer at være på tværs af den måde, lærere tænker og praktiserer specialpædagogiske indsatser på. De ønsker i stedet at tage afsæt i et helhedssyn på elever, hvilket kommer tydeligt til syne i det børnesyn, som dominerer, og i den balancering af den faglige og sociale dimension, som lærere taler frem ... og som de begrundet deres praksis med. Lærere oplever at have et nuanceret billede af eleverne, som det er centralt for dem at kunne arbejde ud fra, fx denne lærer: *'Jeg synes, vi har et godt billede af de børn, vi har med at gøre'*.

Et bagudrettet og et fremadrettet perspektiv – to forskellige pædagogiske tilgange

Undersøgelsen har vist, at arbejdet med elevplaner har været og er en stor udfordring og omstillingsproces for mange af lærerne/teamene i undersøgelsen. De lærere, som arbejder kompensatorisk ud fra et individorienteret perspektiv og med afsæt i elevens funktionsevnededsættelse, oplever især at blive udfordret på at skulle rette fokus fra et mere bagudrettet perspektiv med megen statusbeskrivelse til et mere fremadrettet perspektiv med fokus på målsætning, gennemførelse og evaluering. Dette set i sammenhæng med, at der rettes direkte fokus på den enkelte elev med krav om dokumentation af undervisningsprocessen, hvorved den fælles planlægning for gruppen/klassen bliver mere overordnet, betyder, at kravet til differentiering og medinddragelse af alle tre parter (elev, forældre, lærer/team) bliver tydeligt, hvis formålet med elevplanerne skal opfyldes. Det fordrer, at planlægningen på elevniveau bliver struktureret på et mindre generelt og mere konkret praksisplan, så også elev og forældre kan handle på og indgå i samarbejdet om indholdet i elevplanen. Det vil samtidig give mulighed for en tydeligere overensstemmelse mellem mål, gennemførelse og evaluering.

I nedenstående eksempel arbejder lærere med et fremadrettet perspektiv og med afsæt i det, som eleven allerede magter. Det er en måde at arbejde med elevplaner på, som skriver sig ind i nogle af de pædagogiske strategier, som er formuleret i relation til inkluderingsdimensionen; nemlig at tage afsæt i elevens individuelle forudsætninger og ressourcer og ikke i deres mangler.

Formuleringerne lyder i elevplan om faget dansk:

- Første kategori i elevplanen er: Kompetencer: Hvad mestrer eleven alene?
Yvonne kan benævne både navn, form og lyd ved udpegning af bogstaver på bogstavtavle. Hun kan finde forlyden i ord og i opgaver med og uden billedstøtte ...
- Næste kategori er: Hvad mestrer eleven med hjælp?
Yvonne kan skrive længere ord og sætninger både i håndskrift og på computer. Hun kan fortælle en lille historie med billedstøtte ...
- Næste kategori er: Hvilke konkrete mål vil vi gerne opnå?
At Yvonne kan skrive korte sætninger, hvor hun i høj grad bruger de ord, hun kender som parate ordbilleder ...
- Sidste kategori er: Hvilke undervisningsmaterialer, vil vi benytte?
Håndskrift 1, stavetrappen 1 og 2, skrivebogen ... forskellige danskspil

Et andet eksempel er arbejdet med test, som retter læreres opmærksomhed på det, som eleven ikke magter:

Store bogstaver, test d. 3.4. 08: 0 fejl – hun er sikker i de store bogstaver. Forlyd og rimdel, test d.3.4. 08: 10 rigtige ud af 17 mulige, hvilket vil sige, at Yvonne har store vanskeligheder med at udnytte sprogets lydside (fonologisk opmærksomhed). Vokaler, test d. 10.4. 08: 0 fejl, hvilket vil sige, at hun er sikker i at lytte sig frem til ens vokaler i forlyd.

Testresultatet viser, at Yvonne befinder sig på begyndertrinnet i læseudviklingen. Hun læser nogle ord som parate ordbilleder, gætter ud fra forlyd og kigger på billeder, prøver at bogstavere og når nogle gange frem til det rigtige ord. De relativt mange fejllæste ord og den langsomme læsetid tyder på, at Yvonne er meget usikker i anvendelse af forskellige læsestrategier.

På den ene side er det evident, at opmærksomheden rettes mod det, som eleven ikke magter, og at det kan bryde med det positive børnesyn, som kender tegner 'god praksis', men samtidig udtrykker lærere, at kendskabet til elevers forudsætninger skaber mulighed for at søge og inkludere tekniske hjælpemidler i undervisningen. Her er et uddrag fra en ansøgning om computerbrug i danskundervisningen:

Yvones massive læse-stavevanskeligheder peger i retning af, at det er nødvendigt, at der sættes på andre muligheder, når den almindelige undervisning ikke slår til. Det er helt urimeligt, at hun skal bruge så meget af både tiden i dansktimerne og i fritiden til at forsøge at lære at afkode ord, når det volder hende så store vanskeligheder. Lærerne vil derfor anbefale, at sagen vurderes på ny, så Yvonne på lige fod med andre kan få adgang til viden. Et oplæsningsprogram kan være med til at kompensere for hendes ringe afkodningsfærdigheder. Det er ikke sikkert, at Yvonne bliver meget bedre til at afkode, men hun får mulighed for at tilegne sig viden, fx få læst tekster op (lektier og 'fornøjelselæsning' etc.).

Udfordringen bliver for lærere at finde balancen mellem at arbejde med både elevens stærke og svage sider i et fremadrettet mulighedsperspektiv – dels at få medinddraget alle tre parter og få udnyttet den viden, som de hver især sidder inde med om eleven. Det er lærernes opgave at nedskrive og udforme planerne og sørge for, at samarbejdet virker, og at faglige krav opfyldes. Disse funktioner synes svært forenelige med de øvrige funktioner, elevplanerne har haft: som statusbeskrivelse/individuel handleplan til brug ved visitation/revisitation, som afklarings-, planlægnings- og samarbejdsredskab for lærerne/teamet samt som et dialogisk samarbejdsredskab for de tre aktører (elev, forældre, lærerteam).

At integrere elevplaner i egen tænkning og praksis

Analysen har vist, at det har været en omfattende omstillingsproces for lærere at arbejde med elevplaner og centralt formulerede test. Og det er tydeligt, at det er helt centralt, at lærere og team af forskellige faggrupper på skolerne får et ejerskab til de professionelle redskaber, og at arbejdet med dem bliver integreret i lærernes tænkning og praksis. Der er i interviewene forskellige eksempler på, hvordan lærere, nogle gange i samarbejde med konsulenter og med hinanden, udvikler procedurer for at arbejde med elevplaner. Procedurer, som kan integreres i skolens og lærernes praksis. En lærer siger i den forbindelse, at de har udviklet en måde at arbejde med elevplanen på: *'på den måde vi nu synes, og nu er der kommet en fast procedure'*. Lærerne har med andre ord udviklet en form, som de oplever, er engagerende for dem, og som kan indgå i den daglige praksis. Der er eksempler på, hvor meget det betyder, at elev- og handleplanerne forekommer at være relevante for det daglige arbejde: *'Vi har lavet specifikke mål, der direkte kan måles på; de er ikke store og udsvævende, men de er meget konkrete'*. Og en anden lærer udtaler:

Elevplanerne har jeg i baghovedet, men hele tiden, når man har forskellige fag, så siger man, at det er pejlemærker. Det holder én fast i det, selvom man tænker, nej nytter det her? ... Omkring det med integration, man bliver mere optaget af, at nu skal det bare lykkes.

Det sidste citat sætter et yderligere fokus på, hvordan det at arbejde med at formulere skriftlige mål tilvejebringer nogle pejlemærker og nogle kategorier at tænke sin praksis i forhold til. Det skriftlige arbejde med mål holder lærere og andre faggrupper fast på at reflektere over og konkretisere de visioner for det specialpædagogiske arbejde, som eksisterer.

I nogle læringsmiljøer mødes de enkelte team ugentligt og følger op på og justerer hver enkelt elevs elevplan. De team, som ved undersøgelsens afslutning har fået målsat alle fag i elevplanen, har herved opnået at få fokus på flere af elevens ressourceområder, så der arbejdes med både stærke og svage sider hos eleven. Det træder tydeligt frem hos fx fokuselever i specialpædagogiske miljøer med generelle indlæringsvanskeligheder; elever, som har kunnet vise og udvikle ressourcer og enkeltintegreres i enkeltfag i de praktiske, musiske og kreative fag.

At evaluere elever eller at inddrage elever

Elevplanerne indgår også som et redskab til at dokumentere og evaluere elevernes faglige, sociale og personlige udvikling, jf. bekendtgørelsen. Men som det også fremgår af bekendtgørelsen, sættes der med indførelsen af elevplaner også fokus på 'eventuelle aftaler om forældrenes og elevens medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål' (Bekendtgørelse). Der er få eksempler iblandt de læringsmiljøer, som har indgået i undersøgelsen, hvor forældre og elever medvirker til at opnå målene. Det afhænger af en fortolkning af loven, hvordan formuleringen 'at elever medvirker' kan forstås. På den ene side er det evident, at elever medvirker i kraft af, at det er elever, som arbejder, lærer og udvikler sig, mens det er mindre evident, om eleverne gives plads til at øve indflydelse på de mål, som opstilles. Der er ganske få eksempler på det sidste.

På en skole er der etableret et fast samarbejde mellem en konsulent på skolen og lærerne, og hvad der er værd at bemærke, har professionelle på denne skole nu fokus på, hvordan de får børnenes evalueringer af sig selv integreret i udviklingen af arbejdet med elevplanerne:

IT-specialundervisningslæreren bruger skemaer, hvor hun fylder evalueringer ind, og hvor vi skriver, hvad de skal arbejde med; det er en handleplan i skemaform og så børnenes mål nedenunder. Men til næste år skal vi gøre det på en anden måde, så der er en fast procedure for, hvordan vi skal gøre det. Børnenes evalueringer af egen kunnen skal integreres i elevplaner og handleplaner.

Det vi har snakket om, er, at det skal mere på banen, der skal være en præstationsportfolio, og når nu vi er færdige med vores cirkus, så prøver vi lige at kigge på portfolierne, har vi aftalt; lige prøve at få dem til at udvælge noget fra den. Hvad er det, som I godt kunne tænke Jer skulle gælde?

Det sidste interviewuddrag indikerer en opmærksomhed på elevernes indflydelse på undervisningens mål. Der inviteres dermed til en måde at arbejde med dokumentation, elevplaner og evaluering på, hvor det ikke kun er eleverne (deres læring/udvikling), der er i fokus for evalueringerne, men også professionelle og den praksis, som de tilbyder elever.

Refleksion over egen praksis

Der antydes i materialet en opmærksomhed på det at evaluere egen praksis, dvs. at lærere finder metoder og tilgange til at evaluere deres undervisning i relation til de mål, som de opstiller for elevers læring og udvikling. Der er således forskel på at have fokus på elevers læring, udvikling og/eller behandling og så kigge kritisk på det pædagogiske og didaktiske rum, som eleverne tilbydes. Uljens deler den pædagogiske virksomhed op i tre dele: en forberedende/planlæggende, en udførende og en evaluerende del (Uljens, 1993). Med fokus på metoder til at dokumentere og evaluere egen praksis indikeres der en opmærksomhed på ikke udelukkende at sætte mål for elever og at planlægge ud fra disse mål, men også at evaluere gennemførelsen af mål. Og som en del af det at evaluere målene i relation til muligheden for deres gennemførelse. Denne dimension er meget underbelyst i lærernes tale om deres praksis i relation til dokumentation og elevplaner. Der er primært fokus på evaluering af elever ... og ikke evaluering af mål og egen praksis.

Selvom der ikke arbejdes bevidst med metoder til at dokumentere og evaluere undervisningen (og ikke eleverne), viser analysen, at lærere løbende justerer og

ændrer undervisningen under hensyntagen til elevernes reaktioner på den. Denne dimension kommer til syne i følgende udsagn:

Vores hverdag er jo, at vi hele tiden justerer og tilpasser, og noget fungerer i en periode, og så fungerer det ikke. Og nogle gange så vender man tilbage til det og prøver det igen, så jeg synes, der sker justeringer hele tiden i skoleforløbet. Dagligdagen skifter hele tiden.

Der er mange tilfældigheder, for man prøver sig frem, prøver det, og hvad virker?

Der er hos professionelle i denne analyse en villighed til at reflektere og løbende justere den specialpædagogiske praksis:

Der er mange ting, som jeg godt ville gøre anderledes. Jeg synes aldrig, man bliver rigtig tilfreds som lærer, for man finder altid ud af nogle ting hen ad vejen.

Vi lærer hele tiden, vi har jo ikke sådan en fast formel for, hvordan det skal være, vi indretter os hele tiden efter, hvordan eleverne, altså sådan som vi opfatter, at de er...

Sammenfatning og bud på det videre forløb

Undersøgelsen har vist, at implementeringen af elevplaner i folkeskolen er en tidskrævende omstillingsproces. Undersøgelsen har også vist, at arbejdet med elevplaner har været og er en stor udfordring og omstillingsproces for mange af lærerne/teamene i undersøgelsen. Det synes især at have drejet sig om at rette fokus fra et mere bagudrettet perspektiv med megen statusbeskrivelse til et mere fremadrettet perspektiv med fokus på målsætning, gennemførelse og evaluering. Altså et pædagogisk redskab, som knytter sig til den konkrete undervisning.

Med den nylige udmelding fra Undervisningsministeriet¹⁰ åbnes der mulighed for forsøgsordninger med fx at udvælge de for eleven mest relevante foci. Udfordringen bliver her bl.a., at udvælgelsen sker ud fra et resourcesyn, så der arbejdes med både elevens stærke og svage sider i et fremadrettet mulighedsperspektiv. Som det blev beskrevet i forhold til inkluderingsdimensionen, kan elevplansarbejdet og øvrige planlægnings- og evalueringsredskaber med fordel rette sig mod samspillet mellem undervisningssituationer og elever ... og ikke udelukkende mod elever; dvs. fra et fokus på individer til et fokus på relationer. Det betyder, at pædagogiske redskaber med fordel også kunne knytte sig til didaktiske og pædagogiske processer, som er i spil i hverdagslivet på skolerne.

Differentieret undervisning

Jævnfør det indledende kapitel om inkluderingsdimensionen er det en væsentlig forudsætning for, at alle elevers behov imødekommes (uden stigmatisering), at læringsmiljøer forandres og udvikles. Bevægelsen fra en 'integrerende' til en 'inkluderende' orientering betyder, at undervisningsmetoder og gruppedannelser tager hensyn til, at der er forskellige forudsætninger hos gruppen af elever. Undervisningsdifferentiering er et begreb, som indfanger denne bestræbelse.

Differentiering i specialpædagogiske miljøer

De faglige mål udmøntet i trinmål fungerer som overordnede sigt punkter for undervisningen. Det generelle billede er, at der differentieres i materialer, tid og arbejdsformer. I fagene dansk, matematik og engelsk er en del af undervisningen tilrettelagt som individuel undervisning, hvor så også målene er individuelle. I en enkelt sammenhæng er der også dispenseret fra fagrækken. Der differentieres i et vist omfang i forhold til læringsstile. Det betyder, at elevernes læringsstile og

10 11.12.08 udsendte Undervisningsministeriet en pressemeddelelse om, at der i forbindelse med arbejdet med at afbureaukratisere skolerne åbnes for, at skolerne kan ansøge om forsøg inden for folkeskoleområdet. Der må for eksempel laves forsøg med andre former for elevplaner, men ikke med at afskaffe grundlæggende elementer i elevplanerne. Formålet med lovgivningen skal være opfyldt under forsøgsperioden. På landsplan er der en del forsøg i gang bl.a. med samenskrivning af forskellige fag, så elevplanen ikke bliver så umfangrig.

niveauer kan tilgodeses i emnearbejde eller værkstedsarbejde. I nogle læringsmiljøer er det nødvendigt at kunne opdele overordnede mål i meget detaljerede mindre enheder og have stor indsigt i at operationalisere dem. Der sættes også mål for sociale kompetencer. Det er vigtigt 'at kunne sætte mål på mikroplan' og med stor fantasifuldhed i bredden for at skabe progression i udviklingen.

Hvor det er muligt, og eleven profiterer fagligt og socialt af det, integreres eleverne enkelt- eller gruppevis i en almenklasse i enkelte fag eller i emne- og featurearbejder. Det drejer sig oftest om de praktisk-musiske fag og kristendom, men det forekommer også i fx historie og natur & teknik. Integrationen har forskellige formål. Den giver adgang til fag og emner, der ikke indgår i specialklassens eller gruppens undervisningstilbud, den giver adgang til aktiviteter, der fordrer mange deltagere, som det fx er tilfældet med en del idrætsaktiviteter, og den giver mest af alt mulighed for at møde en mangfoldighed af jævnaldrende og få kendskab til en mangfoldighed af børneliv og i bedste fald etablere kammeratskab på tværs af pædagogiske arrangementer.

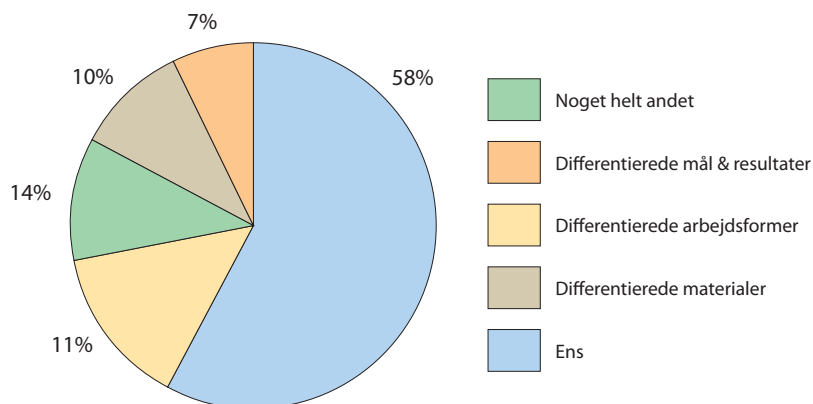
Når differentieringen 'på mikroplan' lykkes, kan det for de fleste elever dokumenteres, at eleverne udvikler sig. Når der er tale om en specifik vanskelighed, lykkes det en sjælden gang at sluse eleven over til fortsat skolegang i det almenpædagogiske miljø.

Differentiering i almenpædagogiske miljøer

Karakteristisk for undersøgelsens 14 almenpædagogiske læringsmiljøer er flere voksnes samtidige tilstedeværelse, hvilket åbner op for en mere fleksibel organisering af undervisningen. Det overraskende er imidlertid, i hvor lille udstrækning undervisningen er differentieret. Det dominerende mønster er således, at undersøgelsens fokuselever sidder med de samme materialer som de andre elever i klassen, arbejder på samme måde og med de samme faglige mål for øje (jf. figur 11). Når der kan identificeres forskelle mellem elevernes læringsaktiviteter, tager det som regel form af at være en (individuel) parallel aktivitet, ofte sammen med en støttelærer.

I de almenpædagogiske miljøer lægges der således som hovedregel vægt på, at eleverne skal nå de samme mål. For de blinde elever samt elever med CP og elever i omfattende læsevanskeligheder kompenserer IKT-teknologien for vanskelighe-

Figur 11. Differentieringsmønstret



derne. Det betyder, at denne børnegruppe samlet set skal tilegne sig basale færdigheder på en anden måde end klassekammeraterne. Der skal findes tid til det, og selv når færdighederne er tilegnet, kræver det ekstra arbejdstid. Blinde elever og elever med CP skal lære at skrive blindskrift/10-fingersystem, hvilket både er en motorisk stor udfordring, deres motoriske udvikling taget i betragtning ... og tidskrævende, hvis der skal opnås en optimal færdighed.

I øvrigt er differentieringsformerne de samme som nævnt i de specialpædagogiske miljøer. Målene er fagenes trinmål, og der differentieres i materialer, tid, arbejdsformer, læringsstile og kompenserende teknologi. Nødvendigheden af at bruge den kompenserende teknologi fører især for de blinde elever og elever med CP til, at de i lange sekvenser får eneundervisning af en støttelærer i dansk, matematik og engelsk. Elever med henholdsvis diagnosen ADHD og ASF får også i vidt omfang eneundervisning, idet problemer omkring de sociale relationer stiller sig i vejen for det faglige arbejde. Når den nødvendige teknologi ikke er for hånden eller inddrages kompetent af lærerne, bryder differentieringen i forhold til de boglige fag sammen for de blinde elever og eleverne med CP, hvorimod det er et andet billede, hvad angår eleverne i omfattende læsevanskeligheder. De deltager (støttet af teknologierne) på lige fod med kammeraterne, men undervisningen bryder ikke sammen, når teknologien svigter. Der støttes på anden måde. Til gengæld ligger der specialpædagogiske interventioner uden for klassens skema i længere perioder.

I alle miljøer varieres organisering af arbejdet gennem et modul (to lektioner i forlængelse af hinanden) i de boglige fag som regel efter mønsteret fælles klasseaktivitet, gruppe- eller makkerarbejde afsluttende med individuelt arbejde. Gruppeaktiviteter, organiseret i værksteder, differentieres på sværhedsgrad, så alle arbejder inden for samme emne, men med forskellige mål. Det er også i gruppeaktiviteter, der ses tilpasning af aktiviteten, så den kan gennemføres af alle elever. Når funktionsevnenedsættelsen er så omfattende, at det også i gruppearbejdet er nødvendigt at have en støttelærer i nærheden, ændrer gruppearbejdet meget nemt karakter, hvis de voksne ikke er yderst opmærksomme på kun at støtte, når det er nødvendigt. I modsat fald fungerer den voksne som barriere for elevernes selvstændiggørelse. Eleverne med ADHD kommer hurtigt til kort i gruppeaktiviteter og tages ud til eneundervisning med en støttelærer.

Mens der i vidt omfang differentieres i materialer til gruppe- og individuelt arbejde, gælder det ikke klassens fælles materialer, som fx læsebogssystem i dansk-undervisningen, engelsk- eller matematiksystemer. Kompenserende hjælpemidler er i en del tilfælde ikke tilstrækkelige til at kompensere for omfattende barrierer for adgangen til materialerne. Teknologien kan hjælpe et stykke ad vejen, men den er tillige med til at lette adgangen, hvis bogsystemer vælges under hensyntagen til, at alle i klassen skal have bedst mulig adgang til dem. Der er ofte alternativer til et uhensigtsmæssigt system, set i relation til en blind elev, en elev med CP eller i omfattende læsevanskeligheder. Ligeså kan det medreflekteres at vælge systemer, der er tilgængelige i lydformat, så de kan læses med ørerne som supplement til andre læseformer. Hvis det kun er elever med nedsat funktionsevne, der får et andet system eller et alternativ til klassens fælles materiale, lukkes vedkommende ude af det faglige fællesskab. At skulle have eneundervisning inden for klassens rammer kan ses som en midlertidig udelukkelse af det sociale fællesskab.

Fælles kendetegn for læringsmiljøerne

I de praktisk-musiske fag er der i de fleste læringsmiljøer en stærkere differentiering end i de boglige. Det kommer til udtryk både med hensyn til differentiering i mål for den enkelte elevs arbejde, men lige så meget i, at det er her, der foregår det mest omfattende samarbejde på tværs af almenpædagogiske og specialpædagogiske undervisningstilbud. Samtidig er det inden for denne faggruppe, der viser sig de mest ekskluderende situationer, fx for nogle af de blinde elever. Der er således jævnlige situationer, hvor blinde elever er til stede i idrætsundervisningen sam-

men med de øvrige elever (og deres støttelærer), men ikke får adgang til at deltage; heller ikke i tilpassede individuelle aktiviteter.

Den positive effekt af undervisningsdifferentieringen er, at de fleste elever (både de, der er placerede i almenpædagogiske og i specialpædagogiske miljøer) udvikler en positiv selvopfattelse skolefagligt, socialt og med hensyn til deltagelse, og de vurderer klassernes læringsmiljø positivt. Differentieringen fører ligeledes til en dokumenteret positiv udvikling i faglig og social henseende. Ikke desto mindre peger materialet på, at der kan gøres flere differentierende indsatser i læringsmiljøerne. Følgende muligheder ligger lige for:

- Skærpet opmærksomhed på differentiering i materialevalg kan give bedre adgang til curriculum;
- Større viden om og uddannelse i brug af kompenserende teknologi til alle lærere og pædagoger i klassernes team ville give betragteligt bedre muligheder for kommunikation på alle leder og kanter i undervisningen;
- Langsigtede planer for videndeling ved overgange mellem klassetrin vil øge kvaliteten i undervisningen;
- Strategier for at bruge voksenstøtte til selvstændiggørelse af eleverne i de mest komplicerede læringsituationer kan forebygge tillært hjælpeløshed.

Endelig efterlyses pædagogisk fantasi med henblik på at tilpasse flest mulige undervisningsaktiviteter, så alle kan deltage. Der er fine eksempler på, at det kan lade sig gøre; men samlet set er der brug for en strategisk indsats for, at det kan blive mere fremtrædende i den pædagogiske praksis.

Både individuelle hensyn og fælles mål

Nogle lærere forholder sig eksplicit til behovet for at differentiere undervisningen, så der tages hensyn til, at alle elever lærer forskelligt. Samtidig skal der tages hensyn til et overordnet mål om, at læringsmål forholder sig til det, at elever indgår i et fællesskab i klassen og skal gøre det i fremtiden. Undervisningsdifferentiering må forstås ud fra et princip om, at der findes en balance mellem individuelle hensyn og fælles mål:

I og med vi har de der meget forskellige elever, det er godt nok nogle spring, man skal indstille sig på hver time: Det er for barnligt for ham, og hun fat-

ter det ikke, hvis jeg siger det på den måde, og han skal have det på en helt anden måde, fordi han er så urolig, han skal have det mere visuelt ...

Der er nødt til at være noget for alle, og noget som alle kan blive fanget af. Derfor er der fokus på det visuelle i undervisningen for nogle ... og ord for andre. Og på at lære ved at lære, fortælle ved tavle og at arbejde selv. Og undervisningen varieres meget løbende. Den samme aktivitet varer kun 20 minutter ad gangen.

Ovenstående citater viser, at der sættes fokus på i tilrettelæggelsen af undervisningen, at eleverne har forskellige forudsætninger, og også at lærerne anstrenger sig for at tilpasse planlægning og udføre undervisningen efter disse forskellige forudsætninger. Det forudsætter stor kreativitet – og evner – at tage afsæt i elevgruppens diversitet.

Sammenfatning

Der synes blandt nogle lærere at være en viden om, hvordan differentiering er en forudsætning for at skabe læringsmiljøer, hvor der tages individuelle og specifikke hensyn. Både i de specialpædagogiske og i de almenpædagogiske miljøer. Men der er også en tendens til blandt de læringsmiljøer, som har indgået i undersøgelsen, at der eksisterer en række barrierer i forhold til at få differentiering til at fungere i praksis. En helt grundlæggende barriere er inddragelsen af IKT i undervisningen; især for lærere der arbejder med blinde og elever med cerebral parese. Differentieringen og muligheden for at arbejde inkluderende forudsætter, at dette arbejde lykkes.

En anden barriere er læreres vidensniveau; dvs. viden om de specifikke og særlige hensyn, som må tages over for elever med nedsat funktionsevne. Fx er der eksempler på lærere, som arbejder med elever med diagnosen ASF, og som ikke har/havde kendskab til de to elevers specifikke, særlige behov.

En tredje barriere er den manglende stabilitet i støttepersoners samarbejde med lærere. Det betyder, at der etableres en gruppe bestående af en elev og en støtteperson parallelt med en gruppe elever, som det er lærerens opgave at undervise.

IKT – integreret i undervisningen?

Alle skoler bruger i et eller andet omfang IKT-hjælpemidler i almen- og specialundervisningen, og de fleste giver mulighed for adgang til www. Flere skoler er overgået til skriftlig kommunikation med hjemmene via skolernes ForældreIntra, og eleverne i de almenpædagogiske miljøer har adgang til ElevIntra. Det stiller forældre uden internetadgang hjemme i en besværlig situation, ligesom det skaber vanskeligheder for forældre, der er ramt af læsevanskeligheder. Omvendt ser nogle forældre det som en stor hjælp, at de via ForældreIntra hele tiden kan få opdaterede informationer om aktiviteter i skolen og lektier.

I de almenpædagogiske miljøer bruges pc'en ofte til løsning af skriftlige opgaver, som en differentieringsmulighed og som adgang til informationsøgning. I de specialpædagogiske miljøer bruges pc'en som et kommunikationsredskab, som skrivemaskine og differentieringsredskab til at løse faglige opgaver i læsning og matematik tilpasset elevens muligheder. For de blinde elever og eleverne i omfattende læsevanskeligheder fungerer pc'en og dertil knyttede tekniske redskaber som kompenserende hjælpemidler, og anvendelse af teknologien implementeres og udvides løbende i takt med dens udvikling. For dem giver ElevIntra en god mulighed for at kommunikere med lærere og kammerater. For elever med CP er IKT-hjælpemidler ofte nødvendige for, at børnene overhovedet kan kommunikere med hinanden og de voksne. Her synes mulighederne for anvendelse at halte bagud med hensyn til implementering. Det kræver omfattende tilpasning at gøre hjælpemidlerne anvendelige for denne børnegruppe. I ADHD elevernes læringsmiljøer er der adgang til computere i klasselokalet eller skolens edb-lokale. Der er ikke tegn på, at IKT er tænkt ind i didaktiske, strategiske eller metodemæssige overvejelser relateret til netop disse børns læring. IKT er snarere set brugt som belønnings- eller pausebeskæftigelse. Forældreudtalelser tyder imidlertid på, at IKT har nogle oversete muligheder. Forældre oplever bl.a., at barnet kan sidde og koncentrere sig fx om spil. Det kunne derfor medtænkes i tilrettelæggelsen af undervisning, der omfattede inddragelse af pædagogiske spil.

I alle læringsmiljøer er der adgang til stationære computere med en vifte af trænings- og redskabsprogrammer og kompenserende programmer, hvoraf nogle vigtige er talesyntese og læse/skrive programmer som CD-Ord og Staver.dk. Flere skoler bruger databaser med lydaserede materialer og scannede tekster, der efter-

følgende kan gøres tilgængelige via talesyntese eller punktskrift. Der er også adgang til pædagogiske og underholdende spil.

Alle skoler har i et eller andet omfang adgang til IKT-ressourcer i hverdagen i hjemklassen eller rum i umiddelbar tilknytning til denne. Dertil kommer, at nogle klasser kan låne bærbare computere til at supplere de stationære med. IKT bruges i alle læringsmiljøer både i undervisning og frikvarterer. Alle lærere og forældre er enige om, at det er en vigtig ressource, og børnene udtrykker, at de er gode til at bruge computere. Det er vigtigt, at der er nem adgang til støtte, når der lægges nye programmer ind, ligesom der er behov for nem adgang til at løse problemer, når systemer går ned eller ikke fungerer.

Ligheder, men også forskelle

I dette afsnit fokuseres på brug af IKT i forhold til forskellige typer af funktions-
evnenedsættelse.

Autisme Spektrum Forstyrrelse og Generelle indlæringsvanskeligheder

I læringsmiljøer for elever med diagnosen ASF og børn med generelle indlæringsvanskeligheder er det pædagogiske og didaktiske overvejelser generelt, der styrer brugen af IKT. Det giver øgede differentieringsmuligheder, der er gode programmer til at arbejde med sproglig udvikling og træning af basale matematiske færdigheder.

Blinde og elever med CP

For de blinde elever, elever med CP og elever i omfattende læsevanskeligheder er adgangen til IKT-teknologien forudsætningen for, at de kan fungere i skolen. De seks blinde børn har siden skolestart i børnehaveklassen haft adgang til at bruge kompenserende hjælpemidler; først Perkins skrivemaskinen og for elever med synsrest CCTV. CCTV gør det muligt at forstørre tekster op; det kan kobles til et tavlekamera, som fanger noget af det, der sker i klassen, og forstørrer det op, så det bliver synligt for den svagsynede elev. De blinde fokuselever bruger Prontoen, der omsætter mellem sortskrift og punktskrift, og de får også tidligt en bærbar pc. Prontoen kan kobles til en computer, og den skal gøre det muligt at bruge talesyntese i læseprocessen samt at kommunikere med deres seende lærere og kammerater. Det er imidlertid et større problem at få adgang til de nødvendige undervisningsmaterialer, idet materialeudbuddet fra Synscenter Refsnæs opleves som

begrænset og i nogen grad utidssvarende. Skolerne har et begrænset kendskab til andre databaser, og hele billedsiden i undervisningsmaterialerne er i begrænset omfang tilgængelig via teknologi. Ikke desto mindre er det muligt at skabe læringsmiljøer, der gør det muligt for de blinde elever at deltage og følge nogenlunde med i skolens almene undervisning. Der er som udgangspunkt en lang tradition for let og uproblematisk adgang til omfattende tekniske ressourcer.

De fleste af eleverne med CP må anvende IKT som kompenserende hjælpemiddel for overhovedet at kunne kommunikere i en skolesituation. På grund af omfattende motoriske vanskeligheder er andre kompenserende hjælpemidler ikke tilgængelige for flertallet af børnene. Det har været svært at anskaffe og få implementeret det rette software, og hvis dette lykkes, synes der er at være et gab mellem softwarens muligheder og lærerkompetencen i at vejlede i og tilrettelægge IKT-baseret undervisning. Der har ikke været tilstrækkelig viden på de lokale skoler, og der har manglet muligheder for relevant uddannelse af børnenes lærere. De computere, der er blevet anskaffet, har derfor haft meget begrænset betydning, og det har ikke været muligt at konstatere effekter af deres anvendelse.

Elever i omfattende læsevanskeligheder

For elever i omfattende læsevanskeligheder gælder det, at alle skoler formelt har adgang til IT-rygsækken. Specialskolen har besluttet først at tage den i anvendelse fra 8. klassetrin. I de almenpædagogiske miljøer er kompetencen til at tildele IT-rygsæk lagt ud på skolerne. Den ene skole tildeler IT-rygsæk tidligere og tidligere i takt med, at programmerne bliver mere brugevenlige, og resultater dokumenteres. Resultaterne tyder på, at IT-rygsækken gør det muligt at følge klassens arbejde på et acceptabelt niveau. Betingelserne er imidlertid, at såvel elev som lærere løbende uddannes i rygsækkens brug. For at sikre uddannelsen for lærerne er det nødvendigt med en strategi for intern uddannelse og videndeling, både teknisk og pædagogisk-didaktisk. På skole- og kommuneplan er det nødvendigt med en tilsvarende strategi, så den rivende udvikling på teknologiområdet følges og nyttiggøres i skolens hverdag. Endelig skal der være let adgang til at løse de problemer, der uundgåeligt følger med brug af teknologi. Når de betingelser er på plads, er IT-rygsækken et effektivt kompenserende hjælpemiddel. Hvis der opstår huller i det støttende netværk, er rygsækbrugeren i risiko for ikke at kunne følge sin klasses udvikling.

Forudsætninger for succes og nytte

Der er således flere betingelser, der alle skal være opfyldte, hvis IKT-teknologien skal være til nytte:

- Det er nødvendigt at være på forkant med hensyn til at orientere sig om den teknologiske udvikling.
- Der skal være et fintmasket supportsystem for elever og lærere.
- Der skal være en smidig og ikke særlig restriktiv procedure for allokering af IKT-kompenserende hjælpemidler.
- Ansvar for at opfylde de tre betingelser ligger hos PPR og skolernes ledelse; det er for omfattende til at løftes af lærerne alene.

Om end de nævnte betingelser næppe er kritiske i relation til læringsmiljøer for elever med diagnosen ADHD, Autisme Spektrum Forstyrrelse eller elever i generelle indlæringsvanskeligheder, er det oplagt, at strategisk anvendelse af IKT vil kunne bidrage til nye læringsmuligheder. Eksempelvis findes de elektroniske tavler endnu ikke i et eneste af de læringsmiljøer, projektet har haft adgang til. Et enkelt sted er de på ønskesedlen!

Det lykkes at integrere IKT-teknologien optimalt i undervisningen i et par af læringsmiljøerne for elever i omfattende læsevanskeligheder. Det tager ca. ½ år for fokuseleverne at lære at mestre teknikkerne så godt, at de er til hjælp i det daglige arbejde. Derefter åbner teknologien for adgang til curriculum. Lige så betydningsfuldt er det, at disse fokuselever nyder respekt som ligeværdige deltagere i klassens sociale fællesskab; de oplever en fagligt positiv udvikling og får som sidegevinst et ry som IT-eksperter blandt de jævnaldrende. Det lægger alen til selvværdet. Forældrene har stor respekt for de lærere, der bl.a. ved teknisk og pædagogisk indsigt i muligheder for kompenserende hjælpemidler støtter både eleven og forældrene.

Da teknologien er i en rivende udvikling, må skoler og kommuner til stadighed have udkigsposter til at følge med og implementere nye muligheder. Det støttende netværk skal hele tiden være intakt – både omkring elever og lærere. Der er stadig et stykke arbejde at gøre og et stykke vej at gå, før dette er på plads for alle læringsmiljøerne. Omvendt findes der viden om, hvad det er nødvendigt at gøre.

Konklusion og perspektivering

Af Susan Tetler

Hvad virker, og hvad virker ikke, lyder det ganske enkle spørgsmål. Enkelt at stille, men kompliceret at besvare. Ikke desto mindre har undersøgelsen først og fremmest haft som sin ambition at belyse de pædagogiske vilkår i folkeskolen, som tilbydes elever med nedsat funktionsevne ... med henblik på at udvikle et specialpædagogisk professionelt sprog og kvalificere det pædagogiske arbejde i forhold til denne gruppe elever. Til belysning heraf valgte vi at tage udgangspunkt i tre centrale problemstillinger: 1) en tværkategorial dimension, 2) en inkluderingsdimension og 3) en læringsdimension. I den sammenhæng blev følgende forskningsspørgsmål undersøgelsens omdrejningspunkter:

- Gør der sig noget gældende på tværs af kategorierne, pædagogisk set?
- Hvad betyder skoleplaceringen, pædagogisk set?
- Giver undervisningen rum for læring og aktiv deltagelse?

Disse spørgsmål er belyst via skolens tre aktører, lærerne, eleverne og deres forældre.

Forældrenes perspektiv

Forældrene er lige så forskellige som deres børn ... men de er også fælles om mange refleksioner og erfaringer. De oplever sig og deres viden til en vis grad medinddraget i skolens pædagogiske arbejde. Der synes således fra skolens side at være en begyndende anerkendelse af forældrenes viden om og indsigt i deres børn; på den anden side inddrages denne viden ikke bevidst i skolens planlægning og evaluering af undervisningen, fx i forbindelse med udarbejdelse af elevplanerne. I det mindste står det uklart for forældrene.

Skole-hjem samarbejdet synes til forveksling at ligne det, der karakteriserer skolens øvrige arbejde med elever i mindre komplicerede læringsituationer, dvs. et forældremøde samt et par skole-hjem-samtaler. Samlet set tyder forældrenes udsagn dog ikke på, at de nødvendigvis ønsker mere formaliseret kontakt med skolen i form af flere forældrekonsultationer. Snarere udtrykkes der behov for flere uformelle sammenkomster, hvor rammerne ikke er så formaliserede, og hvor positionerne 'lærere og forældre' ikke er så forhåndsdefinerede.

Forældre oplever 'at være i stadig kamp' for deres børn. Det empiriske materiale fremviser en overraskende stor beslutsomhed fra langt de fleste forældres side om at advokere for deres børn. Vist udtrykkes der en klar samarbejdsvilje over for skolen, men forældrene fremviser ikke mange tegn på usikkerhed om, hvad der vil være godt for deres børn og deres faglige og sociale udvikling. Tværtimod giver de indtryk af at sidde inde med et ganske godt kendskab til deres børn, som skolen med fordel ville kunne bruge. Alt i alt oplever forældrene, at deres børn udvikler sig i den rigtige retning. I det hele taget er det karakteristisk, at når forældrene udtrykker kritik, så er den som oftest vendt mod skolen som system ... og ikke mod lærerne som personer.

Elevernes perspektiv

En anden af undersøgelsens ambitioner har været at give stemme til aktører, som sjældent kommer til orde ... som gruppe; først og fremmest yngre elever med nedsat funktionsevne. Og det, der er væsentligt at undersøge, når der forsøges i effekter af specialpædagogiske indsatser, er elevernes tiltro til sig selv, og om arbejdet i skolen giver mening i deres liv, da forskning har vist, at det er en nøglefaktor for et godt læringsudbytte. I den sammenhæng står det ganske godt til. Det samlede billede viser, at langt de fleste elever kan lide at gå i skole og synes, at de lærer meget. Skolen opleves som et trygt sted frit for drilleri, og de har det godt med kammeraterne i både timer og frikvarterer. Eleverne oplever at få hjælp af kammerater ved gruppearbejde, og at lærerne er gode til at tale med dem, både når det gælder faglige og personlige forhold. Medbestemmelse om indhold i skolearbejdet ligger det til gengæld noget tungere med.

Tilsvarende positivt udtrykker eleverne sig om deres læringsmiljø. Især skal det fremhæves, at samtlige elever giver udtryk for, at det i deres respektive klasser er o.k. ikke at være lige god til alt. Der synes således at være etableret en klasse-

rumskultur, hvor den enkelte elev oplever *sine* ressourcer og potentialer accepteret og anerkendt. Eleverne kan dog også udtrykke kritik, og kritikken går først og fremmest på de fysiske rammer ... og på den manglende arbejdsro.

Overordnet set lykkes skolen ganske godt med at skabe rammer for udvikling af positiv selvopfattelse. Alligevel tegner der sig udfordringer. På det skolefaglige område oplever rigtig mange fokuselever matematik som et svært fag. Her ligger på den ene side en udfordring i at udvikle en matematikundervisning, der indtager alle sanser, og finde muligheder for didaktisk at udnytte potentialet i IKT-teknologien. Lektier eller hjemmearbejde er en anden skolefaglig udfordring. Uanset placering i læringsmiljø skal eleverne arbejde med stof og færdigheder, der er svært for dem. Man kan sige, at alle fokuselever i en eller anden forstand er på 'overarbejde' i skolen, og hvad enten overarbejdet har karakter af længere skoledage, udtrætning på grund af koncentrationsbesvær eller store krav til koncentration på grund af sensoriske funktionsevnedesættelser, ligger der en påtrængende opgave i, at lektier eller hjemmearbejde bliver afpasset i omfang og indhold, så det i det lange perspektiv bidrager til arbejdsglæde ... og ikke til udbrændthed.

Lærernes perspektiv

Lærerne i denne undersøgelse udtrykker engagement for deres opgave, men mange oplever også 'at famle i blinde'. Det specialpædagogiske praksisfelt kalder helt grundlæggende på et uddannelsesmæssigt løft. Enten i kraft af at konsulentbistand tilføres området, og at den indgår i forhold til at kvalificere praksis, eller i kraft af efter- og videreuddannelse inden for specialpædagogiske vidensområder. Samtidig er det helt eksplicit formuleret af lærerne i undersøgelsen, at den viden, de efterspørger, må være relateret til deres praksis og dække de udfordringer, som praksis rummer. Dvs. en refleksion over og teoretisk perspektivering af praksis ... og ikke en teori for praksis. Og det er en viden, som forudsætter tilegnelsen af metoder, der gør det muligt at dokumentere og kvalificere praksis.

Lærerne oplever at have brug for 'specialistviden' om diagnosen og om specifikke hensyn på baggrund af diagnosen, men samtidig synes der at være en skepsis i forhold til udelukkende at arbejde ud fra specialistviden. De taler om andre dimensioner som 'det at mærke efter' og 'at lære at kende', som ikke kan tilegnes via studier i diagnoser og udledte undervisningsmetoder og specifikke modeller. Desuden taler de om vigtigheden af at tilegne sig viden om den specifikke prak-

sis, som de agerer i. Den viden, de har brug for, skal således fokusere på det konkrete pædagogiske og didaktiske arbejde, som den specialpædagogiske praksis dybest set består af.

Byggesten til 'god praksis'

Dele af det specialpædagogiske felt har i vid udstrækning forhåbninger om at finde præcis den metode, som mest effektivt kan kompensere for de biologiske skader, et barn måtte have. Ofte har disse metoder en nærmest manuallignende karakter, som kan være vanskelige at overføre til den konkrete sammenhæng på en måde, som giver mening for det enkelte barn. Det er, som det er fremgået i forrige afsnit, ikke den slags metoder, som har domineret specialpædagogisk praksis i denne undersøgelse. Snarere har lærerne ... og for så vidt også forældrene ... været optaget af mere værdibaserede og dannelsesmæssige overvejelser, når talen er faldet på deres konkrete pædagogiske praksis. Og i den sammenhæng trækker lærerne på en mangfoldighed af teorier og metoder, afstemt i forhold til deres respektive elevgrupper. De byggesten til 'god praksis', som udkrystalliserer sig på basis af både interview og observationer, har således karakter af et fundament. Disse byggesten er:

- En anerkendende klasserumskultur
- Rum for inkluderende processer og deltagelse
- Blik for kontinuitet og strategier ved overgange
- Praksisforankret konsulentbistand og en balanceret støttefunktion
- Planlægning, evaluering og dokumentation af egen praksis
- Differentiering af undervisningen
- IKT integreret i undervisningen ... med god support.

Disse byggesten har en generel karakter ... i den forstand, at de vil kvalificere enhver specialpædagogisk praksis, uanset type af specifik vanskelighed. Men disse byggesten får først fuld effekt, når læreren formår at koble dem til de specifikke behov, deres elever aktuelt har ... og kan omsætte dem til konkrete handlinger, der indsætter eleverne som subjekter i deres egne læringsprocesser. Dertil er der tilige brug for helt specifik viden rettet mod de problematikker, deres elever er diagnosticeret med. Så, jo, der gør sig afgjort noget gældende på tværs af kategorierne, pædagogisk set, som man med fordel kan brede ud til fagfæller uden for eget 'kategorisystem', men samtidig er der en specifik viden, der er nødvendig for at kvali-

ficere det pædagogiske arbejde. I den sammenhæng kan der med fordel etableres netværksdannelser (på tværs af skoler og kommuner) for på den måde at give lærerne mulighed for erfaringsudveksling, for det er samtidig en af undersøgelsens pointer, at denne specifikke viden må relateres til den konkrete pædagogiske praksis.

Et sidste forskningsspørgsmål handler om, hvad skoleplacering betyder pædagogisk set? Eller med andre ord: er det 'bedre' at gå i den lokale skoles almindelige klasser end i mere skærmede omgivelser i specialklasser og specialskoler? Det blev ikke undersøgelsens centrale tema, idet der i udvælgelsen af fokuselever (og deres læringsmiljøer) kom en skævere fordeling end oprindeligt tænkt. Dels takkede flere specialskoler nej til at indgå i undersøgelsen, dels forekom der et frafald af elever, som netop var tilknyttet 'specialpædagogiske miljøer'. MEN undersøgelsen er ikke desto mindre også en fortælling om, at god praksis ikke afhænger af skoleplacering ... eller med andre ord, at fordi elever er placeret i almenpædagogiske læringsmiljøer, er det ikke ensbetydende med, at de så også er inkluderet! Denne konklusion rører ved tidligere tiders diskussioner om, at den fysiske tilstedeværelse i et almenpædagogisk læringsmiljø ikke i sig selv er en tilstrækkelig forudsætning for et inkluderende skoleliv ... om end nok så væsentlig. Der må også være andre kvaliteter til stede, som gør det muligt for den enkelte elev at opleve sig som en anerkendt og aktiv deltager i det pågældende læringsfællesskab.

Omvendt vækker det ofte isolerede skoleliv, som elever i specialklasser fører, grund til stor bekymring, og selvom der i disse læringsmiljøer gøres mange overvejelser om, hvordan man kan udvide samværet med skolens øvrige klasser, er der tilsyneladende mange barrierer at overvinde. Ikke nødvendigvis hos specialklassernes lærere, men nok så meget hos skolens ledelse og øvrige lærere. Der er således ikke en vedtaget strategiplan på de involverede skoler¹¹ om at skabe integrationsmuligheder mellem elever fra henholdsvis specialklasser og almenklasser, og det betyder, at specialklassernes lærere gang på gang må gå tiggergang til deres kolleger. Integrationsbyrden påhviler stadig de 'anderledes' elever og deres lærere. I den

11 Der er dog i materialet en enkelt undtagelse, men det er en skole, som i undersøgelsen repræsenterer de almenpædagogiske læringsmiljøer ... og ikke de specialpædagogiske.

retning er der ikke sket meget nyt ... på trods af at antallet af specialklasser er vokset eksplosivt de seneste ti år.

Forskningsperspektiver

Det mest overraskende fund for os som forskere er den meget positive selvopfattelse, som undersøgelsens fokuselever er i besiddelse af. Overraskende, fordi flere internationale undersøgelser er kommet frem til modsatte resultater. Vi har naturligvis funderet en del over dette ... og har to bud på nogle forklaringer. Den ene forklaring går på, at denne undersøgelses fokuselever går i 1.-5. klasse, altså ved indledningen af deres skoleliv, mens eleverne i de andre undersøgelser alle befinder sig i skolens ældre klasser. Det forhold gør, at vi finder det af stor forskningsmæssig værdi at kunne følge disse fokuselever videre i deres skoleliv ... ind i deres præpubertet og pubertet. Hvad sker der da med deres selvopfattelse? Hvordan opfatter de da deres læringsmiljø? Hvilke pædagogiske problemstillinger dominerer i deres respektive læringsmiljøer? Der eksisterer ikke i Danmark longitudinelle undersøgelser af elever (og deres læringsmiljøer) inden for det specialpædagogiske område, og her er en oplagt mulighed for at råde bod på dette. Ovenikøbet set i perspektiv fra alle tre centrale aktører (eleverne samt deres lærere og forældre).

Den anden forklaring går på, at der kan være særlige specialpædagogiske forholdemåder og praksisformer, der gør sig gældende i danske skoler i forhold til skoler i andre lande, og som har en afsmittende effekt på danske elevers selvopfattelse. Et sådant perspektiv kalder på en komparativ undersøgelse, fx med inddragelse af finske, tyske og hollandske skoler, som også har en høj andel af elever med nedsat funktionsevne placeret i 'specialpædagogiske læringsmiljøer'.

Epilogiske fortællinger ... skåret helt ind til benet

Først og fremmest er det en fortælling om, at de yngre elever med nedsat funktionsevne har et godt skoleliv frit for drillerier og med gode relationer til deres lærere. De trives!

Det er en fortælling om, at forældrene er parate til at bakke op om skolen ... så længe de oplever, at deres børn går glade i skole og kommer glade hjem!

Og så er det en fortælling om, at der bestemt er plads til forbedringer på en række områder, hvis elevernes læringsmuligheder skal imødekommes.

Det er også en fortælling om, at en kvalificeret pædagogisk praksis i høj grad afhænger af 'eksterne' støttestrukturer ... og uddannelse.

Endelig er det en fortælling om, at god praksis ikke afhænger af skoleplacering ... eller med andre ord, at fordi elever er placeret i almenpædagogiske læringsmiljøer, er det ikke ensbetydende med, at de så er inkluderet!

Referencer

- Almqvist, L, Eriksson, L. & Granlund, M (2004). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I: Gustavsson, A. (red.), *Delagtighetens språk*. Lund, Studentlitteratur.
- Andreasen, R, Christiansen, L, Hein, B.J. & Kyed, O. (2000). *Mig og Skolen – et materiale til klasseundersøgelse af skoleelevers selvopfattelse i 1.-4. klasse. 3. udgave*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003). Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2*.
- Bekendtgørelse nr. 537 af 16. juli, 1990. Undervisningsministeriet.
- Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand nr. 1373 af 15/12/2008. Undervisningsministeriet.
- Bressendorff, F. (1993). Skal skoletandlægen være læreruddannet eller: Naturvidenskab og specialpædagogik. *Unge Pædagoger, nr. 5*.
- Callewaert, S. (1995). Tavs viden er ikke regelviden – en præcisering af Bourdieus praktikteori. I: Petersen, K.A. (red.), *Praktikteori i sundhedsvidenskaberne*. København, Akademisk Forlag.
- Christiansen, L. Hein, B.J. & Kyed, O. (2008). *Mig og Skolen – et materiale til klasseundersøgelse af skoleelevers selvopfattelse i 1.-4. klasse*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London, Routledge.
- Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with parents: Frameworks for Collaboration*. Buckingham, Open University Press.
- Ellehammer Andersen, S. & Holstein, B. (1979). *Blinde i folkeskolen, bd. 1 & 2*. København, Danmarks Lærerhøjskole.

- Farrell, Peter (2002). *Making inclusion a reality for all*. Forelæsning, holdt ved ISPA's konference i Nyborg.
- Ferguson, D.L. (1995). The real Challenge of Inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan*, 77.
- Ferguson, D.L. (1994). Is communication really the point? *Mental Retardation*, nr. 1.
- Hansen, M. (2002). *Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi*. Vejle: Åløkke.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Hedegaard-Hansen, J. (2004). *At rokke ved en kultur*. København, CVU-Storkøbenhavn.
- Hedegaard, M. (1995). *Tænkning – Viden – Udvikling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M., Bang, J. & Egelund, N. (2007). *Elevens alsidige personlige udvikling – et dialogredskab*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2005). *Radical-Local Teaching and Learning*. Århus: Aarhus University Press.
- Hjort, K. (2006). Evidens – hvorfor er det nu så indlysende? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2.
- Høgsbro, K., Kirkebæk, B., Blom, S.V. & Danø, E. (1999). *Ungdom, udvikling og handicap*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, L. & Ohlsson, I. (1991). *Integrering av särskoleelever i grundskolen*. Höskolan i Kristianstad: Pedagogisk-metodisk utveckling.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, Californien, USA.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2002). *Cooperative learning*. København: Malling Beck.
- Kirkebæk, B. (2004). Om indre og ydre struktur – Efterskrift. *Specialpædagogik*, nr. 1.
- Kirkebæk, B. (1994). Kan vi træne børn til velfærd? *Pædagogisk orientering*, nr. 5.
- Kristoffersen, G. (1990). *Skolen og livet*. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Langager, S. (1997). Specialpædagogik, specialundervisning og socialpædagogik. *Specialpædagogik*, nr. 1.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.), *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Lorentzen, P. (1998). *Språk og handling*. Otta: Tano Aschehoug.
- Madsen, A. (2008). Forældreinklusion – at gøre tynde historier tykkere. I: R. Alenkær (red.), *Den inkluderende skole. En grundbog*. København: Frydenlund.
- McCaslin, M. (2006). Self-Regulated Learning and Classroom Management: Theory, Research and Considerations for Classroom Practice. I: Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (eds.), *Handbook of Classroom Management*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education – Using Evidence based teaching Strategies*. London: Routledge.
- Molin, M (2004). Delaktighed inom handikappområdet – en begreppsanalys. I: Gustavsson, A. (red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*, Ph.d. afhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for pædagogisk psykologi.
- Nielsen, K. (2007). Behaviorisme og social-kognitiv læringsteori. I: Karpatschof, B. & Katzenelson, B. (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering af LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Norsk Institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo, NOVA – Norwegian social research.
- Persson, B. & Andreasson, I. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Persson, B. (2003). Specialpædagogisk forskning i Sverige. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2*.
- Ouvinen-Birgerstam, P. (2007). *Sådan er jeg*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ringsmose, C. & Buch-Hansen, L. (2004). 'Der er nogen, der hæmmer min udvikling'. Et studie i udviklingshæmmedes livsvilkår i Danmark. *Specialpædagogik, nr. 1*.
- Rivers, E. S., Ferguson, D. L., Lester, J. & Droege, C. (1995). *Student Membership Snapshots: An Ongoing Problem-Finding and Problem-Solving Strategy*. Eugene, OR: School Project STP, University of Oregon.
- Solvang, P. (1999). Medikalisering av problem i skolen. *LOCUS 2*.
- Söder, M. (1979). *Skolmiljön och integrering. En empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer*. Uppsala: Sociologiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Söder, M. (1997). Integrering: utopi, forskning, praktik. I: Tøssebro, J. (red.), *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.
- Tetler, S. (2001). Den rummelige pædagogiks dilemmaer. *Kognition & Pædagogik, nr. 42*.
- Tetler, S. (2004). Rummelighed i skolen – om paradokser, dilemmaer og udfordringer. I: J. Andersen (red.), *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag.

- Tetler, S. (2005). Individuelle lærings- og udviklingsplaner – som grundlag for (special)pædagogiske indsatser i en inkluderende skole. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 3, 328-342.
- Trillingsgaard, A. (2000). *Skolens blinde øje*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken*. Århus: Klim.
- Uljens, M. (1992). *Den pædagogiska flugan – en analysmodell for didaktiskt handlande*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Undervisningsministeriet (1987). *Betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning*. *Betænkning nr. 1092*, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1993): *Lov om folkeskolen*, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997). *Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Undervisningsministeriet (2005): *Bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*, Undervisningsministeriet.
- Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand af 21/01/2008. Undervisningsministeriet.
- Wentzel, K.R. (2006). A Social Motivation Perspective for Classroom Management. I: Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (eds.), *Handbook of Classroom Management*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westling Allodi, M (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environment Research*, 10: 157-75.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Individ, omvärld och lärande*. Forskning nr 27. Institutionen för Individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- WHO (2003). ICF – International Klassifikation af Funktionsevne, Funktionsevned-sættelse og Helbredstilstand.
<http://www.marselisborgcentret.dk/projektudvikling/icf/klassifikationen.html>
- Ziehe, T. (1993). Barndomsfundamentalisme. *Socialpædagogiske tekster*, nr. 9. København, Socialpædagogisk Højskole.

Bilag I

Om interview af forældrene ... og lærerne

Der er valgt en semi-struktureret tilgang, idet hensigten er at indkredse hvilke ønsker og drømme, forældrene har for deres børns skolegang, og hvorvidt og i hvilket omfang de er indfrieede. Ligeledes har vi ønsket at fokusere på, hvorvidt de (og deres viden om deres børn) er inddraget i skolens arbejde, og om de kan udpege nogle områder, som efter deres mening kan kvalificeres. Interviewguiden er gjort åben og eksplorativ, da vi samtidig ville give forældrene mulighed for i interviewet at komme ind på problemstillinger, som de fandt væsentlige, og som vi ikke i udgangspunktet havde medtænkt.

Alle interview blev gennemført i løbet af 2007. Hvert interview varede ca. 1-1½ time og blev foretaget i forældrenes hjem. Efterfølgende blev de transskriberet i deres helhed. At disse forældreinterview er forankrede i en interaktionistisk forståelsesramme, indebærer en erkendelse af, at interviewer selv aktivt påvirker den fortælling, der skabes. Da i alt fem projektmedarbejdere fungerede som interviewere, var det således i analysen nødvendigt at være opmærksom på det empiriske materiales flertydighed, kontekstafhængighed og produktivitet. Dette er forsøgt imødekømt ved først (i form af en within case analyse) at analysere hvert enkelt interview i sin helhed, relateret til den konkrete kontekst (det enkelte barns læringsmiljø). Herefter er der foretaget en tværgående analyse med fokus på analysetemaer som fx i hvilket omfang og på hvilke måder forældrene oplever at været inddraget som ressource i skolens arbejde med deres respektive børn på samt hvilke barrierer og ikke mindst hvilke (uudnyttede) muligheder, der aftegner sig i relationen mellem hjem og skole.

På tilsvarende vis er der foretaget interview med de respektive lærerteam; første gang i efteråret 2006 og sidste gang i foråret 2008. De to interview blev således foretaget ved undersøgelsens start og ved dens afslutning. Hvert af disse interview varede 1-1½ time og foregik på de skoler, som fokuseleverne var tilknyttet. Også disse interview blev transskriberet i deres helhed ... og analyseret ud fra samme principper.

Perspektivering og samlet konklusion

Af Niels Egelund

Udviklingen i behovet for specialundervisning

Specialundervisningen har en historie, der rækker lige så langt bagud som folkeskolens, og der har altid været og vil altid være en politisk, administrativ og pædagogisk interesse for den. På den ene side vil der være ønsker om at få specialundervisningen etableret og udbygget, og disse interesser kommer fra personer og grupper af personer, som har et behov for bistand, der ligger ud over, hvad den almindelige undervisning kan tilbyde. På den anden side vil der af menneskelige, økonomiske og praktiske grunde være et fokus på, at specialundervisningen ikke er mere omfattende og ressourcekrævende, end det er nødvendigt.

Der er foretaget analyser af udviklingen i de europæiske lande af European Agency for Development in Special Needs Education (2003), og Egelund m.fl. (2006) har gennemgået udviklingen i Skandinavien. Formandsskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen, i daglig tale kaldet Skolerådets Formandskab, har i sin beretning til undervisningsministeren i 2008 haft et særligt fokus på specialundervisningen, hvor man påpeger behovet for viden om specialundervisningens effekt. Indeværende rapport er den første danske undersøgelse af den slags i nyere tid, dvs. siden 1960.

Situationen er i Danmark som i andre vestlige samfund, at skolesystemets opkomst har ledt til, at menneskelige forskelle er blevet tydelige. Skolesystemet stiller nogle krav, og forskellige elever vil klare disse krav forskelligt.

Oprindeligt har skolens rolle primært været at stå for den kristelige opdragelse frem mod konfirmationen, der var en vigtig tærskel for, at man kunne indtræde i voksenlivet. Den øvrige dannelse har påhvilet familien. For nogle få udvalgte har der været skoler, hvor de nødvendige forudsætninger for højere uddannelse kunne erhverves – og samfundene havde da også kun behov for nogle få med højere uddannelse.

Den tidligste udvikling af en egentlig folkeskole med et bredere formål end det kristelige starter i Danmark i 1789. Den egentlige udfoldelse finder sted i 1814, og formålet er at bibringe kundskaber, som kan gøre børnene til nyttige medlemmer af samfundet. Fra 1814 er der undervisningspligt i Danmark.

Skolerne var principielt for alle, men det var også kun principielt. Der var dels nogle børn, som man mente ikke havde forudsætninger for at få noget ud af at gå i skole på grund af svag begavelse eller andre handicap, og der var dels betydelige grupper af børn, som ikke kom til skolen, fordi forældrene havde brug for børnenes arbejdskraft. Først omkring 1875 begynder man for alvor at oprette skoletilbud for elever med dårlig social baggrund og svag indlæringssevne, ligesom man på denne tid begynder at interessere sig seriøst for, om et skoledistrikts elever faktisk møder op til undervisning.

Når det gælder døve og blinde elever, dukker de første specialskoler op i Danmark i henholdsvis 1807 og 1812. Første institution for udviklingshæmmede bliver etableret i 1855.

Formålet med skolegangen var, at man skulle lære nyttige kundskaber, som samfundet havde brug for. Danmark var i starten af 1800-tallet stadig helt overvejende et landsbrugs- og fiskeriland, hvor oplæringen blev varetaget i den daglige bedrift. Industrialiseringen var imidlertid på vej, først i de større byer, senere fra slutningen af 1800-tallet også på landet.

Landbrugsområderne havde oprindeligt en stor rummelighed over for handicappede, som man ofte kunne beskæftige med opgaver, der passede til deres formåen. På skoler for blinde og døve har man også tilpasset undervisningen, så den i særlig grad rettede sig mod de muligheder, blinde og døve havde i industri og håndværk.

For de udviklingshæmmedes vedkommende havde de første institutioner som formål omsorg og pleje, og det var først i 1980, at undervisningspligt også kom til at omfatte udviklingshæmmede. Et andet formål var naturligvis internering af personer, der ikke kunne indgå i et almindeligt arbejdsliv, og som derfor var en belastning for familierne.

Op gennem den sidste del af 1800-tallet vidner de betydelige henvisningsfrekvenser til særklasser og hjælpeklasser og den omfattende forekomst af oversiddere om, at skolen med de større krav om deltagelse og fagligt niveau har svært ved at rumme alle, hvorfor nogle må udskilles eller gå om, dels for ikke at sinke de andre elever i klassen, dels for at fjerne besværlige problemer. Argumenterne var, at folkeskolen ikke ville blive ved med at være basisskolen, hvis den skulle tage sig af de mest vanskelige elever, da resultatet kunne blive, at de mere privilegerede ville sætte deres børn i private skoler – en trussel, der stadig er aktuel.

Fra omkring 1895 begynder en intens pædagogisk debat om, hvordan skolen kan klare undervisningen af de børn, som har vanskeligheder med at følge de andre elever. Debatten, der blev inspireret fra Tyskland, var meget intens i Danmark. Det var det Mannheim'ske system, det blev diskuteret – om det var mest formålstjenligt med forskellige skoletyper eller spor for elever med forskellig grad af begavelse. Debatten kulminerede i 1904-05, bl.a. ved et nordisk skolemøde i København.

Argumenterne for en deling var, at man bedre kunne gennemføre en undervisning, hvis eleverne udgjorde en relativt homogen gruppe, hvorved alle ville få mest ud af undervisningen. Argumenterne mod deling var, at det er imod folkeskolens ide at dele op, idet elever skal lære, at forudsætninger er forskellige, og at der skal tages hensyn til dem. Et andet argument var, at elever ville føle sig udstødte, og at der automatisk ville blive stillet færre krav til dem. Alt i alt argumenter, der også er velkendte i dag, om som det tog mange år, før nogen kunne føre empirisk belæg for, hvad der var rigtigt, og hvad der var forkert.

I perioden omkring 1900 ses også klare tegn på et paradigmeskift. Mens det frem til starten af 1800-tallet først var teologien, der var den afgørende faktor i definitionen af skolens mål og midler, blev den medicinske videnskab nu stærkt influerende. Medicinens held med at helbrede og i nogen grad forebygge forplantede

sig til skolens verden. Det at stille en diagnose og foreskrive en behandling blev vigtigt. Allerede fra de første institutioner for udviklingshæmmedes start var der tale om lægelig ledelse, og det var naturligvis også læger, der afgjorde, om børn var syns- eller hørehæmmede. Det medicinske normalitetsbegreb kom til at dominere det specialpædagogiske felt. Når der alligevel er tale om et paradigmeskifte, er det, fordi den pædagogiske psykologi begynder at gøre sit meget markante indtog fra 1900 og frem mod 1935. Fra at det havde været læger, der havde været den "dømmende instans" med hensyn til placering i forskellige pædagogiske foranstaltninger, blev det psykologerne, der med deres efterhånden omfattende sæt af test og prøver afgjorde sagerne. Normalitetsbegrebet var dog fortsat det samme – det medicinske og individorienterede.

Fra 1920 begynder et nyt syn på handicappede at brede sig. Efter at specialinstitutioner havde haft et primært filantropisk sigte, blev årene efter omkring 1920 præget af en stærkt fremvoksende arve- og racehygiejnisk bevægelse. Man måtte beskytte sig mod de arveanlæg, som de "defekte individer" kunne sprede. Det skete gennem internering, tvangssterilisering og ægteskabsforbud. Også her var der en stærk indflydelse fra Tyskland, hvor tendensen trådte klart igennem efter Hitlers magtovertagelse i 1933. Sterilisation ophørte først ved indgangen til sidste fjerdedel af 1900-tallet.

Specialundervisningens lærere har fra slutningen af 1800-tallet været almindelige lærere, som har ønsket at arbejde med de særlige børnegrupper, og de har haft en vis mulighed for at efteruddanne sig gennem faglige foreninger, fx hjælpeskoleforeningen. Først relativt sent, fra 1940'erne, var der i Danmark specialpædagogiske kurser på Lærerhøjskolen, hvor også forskningsbaseret efteruddannelse kom til fra 1962.

Anden verdenskrig kom til at betyde, at der skete en opbremsning i den pædagogiske udvikling, der ellers var begyndt at tage fart fra 1930'erne med forskellige pædagogiske strømninger og skolepsykologiens vækst. Efter 1945 var tiden præget af optimisme og tro på vækst, selv om der gik næsten 10 år, før der var økonomiske muligheder for at føre planer ud i livet. I Danmark blev det obligatorisk fra 1958 for kommunerne at etablere særundervisning, og den ændrede betegnelse til specialundervisning fra 1961. I slutningen af 1900-tallets første årti var det på

landsplan ca. 1% af alle elever, der gik i særklasser. I skoleåret 1952/53 var det blevet til godt 5%.

Fra begyndelsen af 1950'erne begyndte debatten om, at man burde indføre den udelte skole. I 1903 var der i Danmark indført en mellemskole for de elever, der skulle have mere end en 7-årig grundskoleuddannelse, og mellemskolen førte frem til en mellemskoleeksamen, der kunne efterfølges med en realeksamen. Argumenterne for den udelte skole var, at der burde være lige vilkår for alle, og at der efterhånden også var behov for, at alle fik en 9-årig grunduddannelse. En række undersøgelser viste også, at den svage "ikke boglige" gruppe faktisk profiterede af at gå sammen med de stærke elever. Sverige gennemførte den udelte skole i 1962. Danmark fulgte efter i 1975.

Ikke overraskende kom de stigende krav til hele elevgruppen til at betyde, at behovet for specialundervisning steg. Samtidig skete der en ændring i specialundervisningen, således at specialundervisning ikke blot blev givet i specialklasser og på specialskoler, men at specialundervisning blev et supplement til undervisning i almindelige klasser. Omkring 1980 var det op mod 15% af eleverne i folkeskolens almindelige klasser, som modtog specialundervisningsstøtte, og det skete oftest i såkaldte læseklubber eller observationsundervisningsklinikker, sidstnævnte for elever med sociale eller emotionelle vanskeligheder. Til gengæld faldt andelen af elever i specialklasser og specialskoler til et minimum på 1,5% i midten af 1980'erne.

I starten af 1990'erne indførtes i børnepsykiatrien nye diagnostiske klassifikationssystemer med diagnoser som autismspektrumforstyrrelser, Asperger, ADHD. Den første internationale læseundersøgelse i 1991 gav anledning til debat om behovet for mere faglighed. Folkeskoleloven af 1993 lagde vægt på undervisningsdifferentiering. Parallelt hermed starter en ændring i det specialpædagogiske billede. De "stive" specialpædagogiske indsatsformer i form af klubber forsvinder fra 1990, og man begynder at give specialpædagogisk bistand som en bred vifte af tilbud – tilbud, der ikke blot rettes mod eleverne, men også gives som supervision og støtte til lærere. Fra omkring 2000 begynder det at blive almindelig praksis, at skolerne selv disponerer over en del af de specialpædagogiske ressourcer, der tidligere havde beroet på en pædagogisk psykologisk udredning og en tildeling af

centralt forvaltede timer. I 2003 indføres holddannelse som princip, så skoler kan danne mindre hold som led i den almindelige undervisning.

På samme tid opstår et mere differentieret diagnostisk system, hvor man får bedre øje på menneskelige forskelligheder, og et mere differentieret tilbudssystem i skolen. Amtslige statistikker viser, at der fra midten af 1980'erne sker en stigning i andelen af børn med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer, og ved amternes nedlæggelse i 2007 er stigningen nået op på 300%, mens der stort set ikke er sket en stigning for de klassiske diagnostiske kategorier. Baggrunden for stigningen kan være mangfoldig. Moderne familiemæssig livsstil kan være en forklaring. Moderne samfundsmæssige omstændigheder som miljøforhold og øgede krav kan være en anden. Der er stadig næsten ingen viden på dette område, og det er så godt som umuligt at gennemføre bagudskuende sammenligninger.

Er den specialpædagogiske bistand nødvendig?

Formandsskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen kom i sin beretning til undervisningsministeren for 2008 frem til, at det er ca. 20% af folkeskolens samlede ressourcer, der anvendes på specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Omkring halvdelen går til støtte i forbindelse med den almindelige undervisning, mens den anden halvdel går til undervisningen i specialklasser og specialskoler.

Indeværende undersøgelses to delprojekter har haft fokus på henholdsvis støtte i forbindelse med den almindelige undervisning og undervisning af elever med nedsat funktionsevne i almindelige klasser, i specialklasser og specialskoler. Det er naturligt, at såvel politikere som administratorer fokuserer på, om det er nødvendigt, at ca. 20% af folkeskolens samlede ressourcer anvendes til specialundervisning.

Med baggrund i undersøgelsens resultater kan det konstateres, at enhedsskolen har ansvar for en meget mangfoldig elevgruppe, og at der anvendes en meget lang række af specialpædagogiske indsatsformer. Populært sagt kan det siges, at der ikke er to elever, som er helt ens, og at der heller ikke findes to former for specialpædagogisk bistand, der er helt ens. Et varieret spektrum af specialpædagogisk

bistand kan derfor ikke undværes, og det er nødvendigt med både støtte til den almindelige undervisning og mere specialiserede tilbud, herunder specialklasser og specialskoler. De sidstnævnte viser sig endvidere i mange tilfælde at kunne have en konsultativ funktion over for almindelige skoler, således at deres indsats over for elever med særlige behov kan kvalificeres.

Undersøgelsesresultaterne viser også, at der helt overvejende er en positiv effekt af specialundervisningen, at eleverne næsten altid udvikler sig i positiv retning. Det må imidlertid ikke glemmes, at de øvrige elever også viser en progression i deres faglige, personlige og sociale udvikling, og at "gabet" mellem specialundervisningseleverne og den øvrige elevgruppe vanskeligt kan undgås eller måske øges med stigende klassetrin. Behovet for specialpædagogisk bistand vil derfor ofte ikke være en engangsforanstaltning, men vil være et supplement, der må sættes ind med mellemrum eller på en mere kontinuerlig basis. Alt tyder på, at en tidlig fokusering på læsevanskeligheder og social adfærd, gerne allerede i børnehaveklassen eller endnu bedre i dagtilbuddene, vil kunne dæmme op for senere specialpædagogiske behov, men der vil være en elevgruppe, som har behov for støtte op gennem hele skolesystemet og videre i ungdomsuddannelserne. De yngre elever med nedsat funktionsevne trives og har et skoleliv frit for drillerier og med gode relationer til deres lærere, og forældrene er parate til at bakke op om skolen, så længe de oplever, at deres børn er glade for skolen. Hvordan det går på længere sigt, herunder ved overgangen til ungdomsuddannelser, er det for tidligt at sige noget om. En rapport fra et delprojekt, der afsluttes ultimo 2009, vil kunne sige noget om dette, og det vil også kunne være interessant at følge de i denne rapport undersøgte elever op senere i deres uddannelsesforløb.

Med den mangfoldighed, der er i de specialpædagogiske indsatsformer, er det oplagt interesse at se på, hvilke former der har bedst effekt. Undersøgelsesresultaterne viser, at en positiv effekt ikke i særlig grad er knyttet til indsatsformen, men at den først og fremmest er knyttet til den professionalisme, der ydes i indsatsen. Dette gælder for såvel elever, der modtager specialundervisning som støtte til almenundervisningen, som for elever, der er enkeltintegrerede eller undervises i specialklasser og specialskoler. Det er af afgørende betydning, at de lærere og pædagoger, der yder en specialpædagogisk indsats som støtte til den almene undervisning, har en indsigt i specialpædagogik, og at de handler professionelt i forhold til de øvrige lærere, pædagoger eller andet personale, de har berøring med.

Der skal være en klar arbejdsdeling, klare ansvarsforhold om undervisningens gennemførelse, en god relation til eleverne, en god løbende intern evaluering med inddragelse af elevplaner, et godt forældresamarbejde. Endelig skal der på skolerne være en ledelse, som lægger vægt på en inkluderende pædagogik, ikke blot i deres formulerede værdigrundlag, men også i deres strategiplan. Det er af lige så afgørende betydning, at lærere og pædagoger i gruppeordninger, specialklasser og specialskoler opnår at kunne tilegne sig viden om den specialpædagogiske praksis, de agerer i, og her peger undersøgelsen på, at der er et efter- og videreuddannelsesmæssigt efterslæb.

Svag eller manglende effekt er derfor oftest udslag af manglende viden og manglende professionalisme, og de mest oplagte eksempler fra praksis i den almindelige folkeskole er aflyst specialundervisning på grund af, at specialundervisningslærerne ikke har viden om specialpædagogik, og at specialundervisningstimer indlægges som automatisk tildeling af tolærertimer. For specialklasser og specialskoler vil manglende viden og professionalisme føre til usikkerhed og manglende fokus i det pædagogiske og didaktiske arbejde, ligesom der er risiko for, at skolelivet kan komme til at føles mere isoleret for eleverne, end det behøver at være.

Det forhold, at der ikke er to elever, der er ens, og at der bør anvendes differentierede og individuelt tilpassede indsatsformer, må opfordre til, at man for elever med lettere problemer fokuserer mindre på diagnoser end på det aktuelle funktionsniveau. Ud fra dette må man fastlægge en strategi for en indsats, hvor man vurderer progressionen i elevens udvikling mindst to gange om ugen, og hvis der ikke er resultater efter seks uger, må der ændres strategi. Det er i den forbindelse vigtigt, at der ikke er "slinger i valsen" under indsatsen, idet det naturligvis vil forstyrre vurderingen. Til den løbende funktionsevaluering kan Murphy & Duncan (2009), der er oversat til dansk, anvendes.

Endelig er der grund til at se på PPR's rolle i systemet. Ifølge Pædagogiske Psykologers Forening (2007) er der ansat 1140 psykologer, 393 konsulenter og 1601 andet personale, væsentligst tale-hørelærere og specialpædagoger, i alt ca. 4.000 årsværk. Der er et stærkt ønske på skolerne om, at PPR-medarbejdere bliver mere synlige i skolernes hverdag, herunder leverer mere konsultativ bistand, og disse forhold ser netop ud til at skabe både mindre behov for specialundervisning og en positiv effekt af den specialpædagogiske bistand, der gives. PPR bør også kunne

støtte skoler og lærere i at gennemføre den systematiske evaluering og justering af deres praksis, og de skal derfor have et personale, der har tilstrækkelig kontakt med daglig praksis til at kunne give støtten. Det bør derfor overvejes, om PPR's opgaver med at foretage udredninger og herunder foretage diagnosticering af et stort antal børn med følgende administrative rutiner bør begrænses til de mest tunge sagsforløb.

Referencer

- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006): *Inkluderande pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- European Agency for Special Needs Education. (2003): *Inclusive education and effective practices*. Middelfart.
- Murphy, J.N. & Duncan, B.L. (2009): *Intervention i skolen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Danmark (2007): *En analyse af de pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder (PPR) pr. 1.august 2007 på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse*. Pædagogiske Psykologers Forening i samarbejde med Landssamrådet for PPR-chefer.

Specialundervisningen har været stærkt i fokus siden midten af 1980'erne, hvor man mente, at normalitetsbegrebet var blevet for snævert, eftersom der var sket en stor stigning i andelen af almenundervisningens elever, som modtog specialundervisning.

De seneste opgørelser viser, at specialundervisningen nu anvender ca. 20 % af folkeskolens samlede ressourcer. Spørgsmålet rejstes derfor naturligt, om specialundervisningen har nogen effekt.

Denne bog bringer resultaterne fra den første danske effektundersøgelse af specialundervisningen siden 1960.

www.forlag.dpu.dk



9 788776 842987