



BEATRICE SCHINDLER RANGVID
OG NIELS EGELUND

**FAKTORER AF BETYDNING FOR
KVALITET I SPECIALSKOLER:
EN SURVEY-KORTLÆGNING
BLANDT SPECIALSKOLER OG PPR**



Beatrice Schindler Rangvid og Niels Egelund

**Faktorer af betydning for
kvalitet i specialskoler:
En survey-kortlægning blandt
specialskoler og PPR**

Titel

*Faktorer af betydning for kvalitet i specialskoler:
En survey-kortlægning blandt specialskoler og PPR*

Forfattere

Beatrice Schindler Rangvid og Niels Egelund

Udgiver

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet, 2014

© 2014, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:
Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN

978-87-7684-850-7 (elektronisk udg.)

978-87-7684-851-4

DOI

10.7146/aul.19.15

Indhold

FORORD	5
SURVEY TIL SKOLELEDERE PÅ SPECIALSKOLER	7
TYPE AF SPECIALSKOLE OG ELEVGRUPPE	8
SAMARBEJDE MED BØRNE- OG UNGDOMSFORVALTNING	13
LEDELSE OG PERSONALE	14
ORGANISERING	17
EVALUERINGER OG PÆDAGOGISKE METODER	20
FAG OG UNDERVISNING	28
TILBAGEVENDEN FRA SPECIALSKOLE TIL ALMENSKOLE	33
SAMARBEJDE MED PPR	36
SAMARBEJDE MED UU-VEJLEDNINGEN	39
FORÆLDRESAMARBEJDE	40
SURVEY TIL LEDEREN AF PPR I KOMMUNEN	41
OPSUMMERING OG PERSPEKTIVERING	49

Forord

Børne- og undervisningsministeriet indgik i december 2012 en aftale om i et forskningsmæssigt samarbejde mellem Aarhus Universitet (Institut for Uddannelse og Pædagogik/forskningsprogrammet SILO) og SFI at gennemføre et projekt, der har til formål at etablere viden om kvalitet på specialskolerne og udvikle kvalitet på skolerne.

Projektet rummer flere dele: Først er der gennemført et review af den internationale forskning om kvalitet på specialskoler, dernæst er der gennemført en survey ved lederne af de danske specialskoler og PPR-enheder. Efterfølgende er der gennemført en registerbaseret analyse af specialskoleelevers resultater af skolegangen. Der er derpå udviklet og afprøvet tre kvalitetsvurderingsværktøjer, og endelig er der beskrevet nogle eksempler på god praksis på danske specialskoler. Der er dermed tale om et meget bredt spektrum af oplysninger om kvalitet på specialskoler, og delene trækker på forskellige metoder, forskningsreview, kvantitative spørgeskemadata, kvantitative registerdata, kvalitative data indsamlet på et seminar og forarbejdet, så de kan anvendes kvantitativt og efterfølgende kvalitativ vurdering og endelig eksempler på god praksis.

De enkelte dele af projektet har hængt sammen på den måde, at reviewet af den internationale forskning sammen med almene demografiske oplysninger og eksisterende kvalitetsindikatorer for folkeskolen har dannet udgangspunkt for konstruktion af de spørgsmål, der indgik i surveyen, samt valget af registerbaserede oplysninger. Med hensyn til eksisterende kvalitetsindikatorer for folkeskolen tænkes på nationale test, afgangsprøver, overgang til ungdomsuddannelse (output). Reviewet har sammen med surveyen og forskellige faglitterære kilder været udgangspunkt for et "fremtidsværksted", der har identificeret kvalitetsindikatorer i specialskoler, som senere er blevet afprøvet og videreudviklet. Det har været centralt for arbejdet med kvalitetsindikatorerne, at de har fokuseret på at forene specialpædagogik og -didaktik med almen pædagogik og -

didaktik. Registeranalyserne belyser kvalitetsforhold bagudrettet (output), og eksemplerne på god praksis kan give inspiration til det fortsatte kvalitetsarbejde på danske specialskoler (proces).

De enkelte dele af projektet er beskrevet i fem rapporter og tre former for kvalitetsudviklingsværktøjer. De fem rapporter er alle udgivet af Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet, hvor de også kan downloades gratis. De tre værktøjer er webbaserede. Følgende giver en oversigt over publikationerne:

Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2014): *Kvalitet på specialskoler: En systematisk forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet

Rangvid, B.S. og Egelund, N. (2014): *Faktorer af betydning for kvalitet i specialskoler: En survey-kortlægning blandt specialskoler og PPR*. SFI.

Rangvid, B.S. og Lynggaard, M. (2014): *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og fem år senere*. SFI.

Tetler, S. og Hedegaard-Sørensen, L. (2014): *Udvikling af tre kvalitetsudviklingsværktøjer*.

Redegørelse for baggrund og metode - i forhold til udarbejdelsen af de tre kvalitetsvurderingsskemaer. IUP. Aarhus Universitet.

Morin, A. (2014): *Kvalitetsvurdering af undervisningen i specialskoler – Praksisfortællinger*. IUP. Aarhus Universitet.

I dette skrift bringes resultaterne fra survey-kortlægningen.

Niels Egelund, projektleder

Februar 2014

Survey til skoleledere på specialskoler

Som følge af den nye lovgivning på specialundervisningsområdet er der især to tendenser, som får betydning for de fremtidige indsatser i specialskolerne.

Den ene tendens er en redefinering af den elevgruppe, der hidtil har haft mulighed for at modtage specialundervisning, idet det præciseres, at kun de elever, der har et behov for specialpædagogisk bistand i mere end 12 lektioner om ugen, er et anliggende for specialundervisningen. Elever, som har et mindre behov for støtte (end de 12 lektioner) er fremover almenundervisningens ansvar. Antagelsen er, at disse elevers læringsbehov kan imødekommes gennem undervisningsdifferentiering, holddannelse og anvendelse af specialpædagogiske principper i almenundervisningen.

Den anden tendens er den nationale strategi om udvikling af den inkluderende skole, hvor ét formål er at 'flytte' elever fra segregerede undervisningstilbud til tilbud i almenundervisningens regi. Aktuelt er målsætningen, at der fra den nuværende eksklusionsprocent på 5,6 skal ske en reduktion til 4,0 i 2015. Det betyder dels, at elever i specialskoler i stigende omfang flyttes 'hjem' til mere lokale ordninger, dels at man vil undlade at visitere elever til specialskoler og i stedet etablere et lokalt tilbud. Ændringer vil især gælde de elever, som kommunerne mener at have lokal specialpædagogisk kompetence til at kunne give et kvalificeret undervisningstilbud.

For specialskolerne kan denne udvikling få to konsekvenser: 1) den tilbageværende elevgruppe i specialskoler kan karakteriseres ved stadig mere omfattende komplekse læringsbehov, og 2) der efterspørges specialpædagogiske kompetencer i den almindelige skole.

Denne survey er foretaget blandt danske specialskoler med henblik på at kortlægge de faktorer og forhold, som forekommer relevante for at belyse omstil-

lingsprocessen i specialskolerne som følge af inklusionsdagsordenen i skolen generelt. Surveyen er sendt til samtlige specialskoler i Danmark. Svarprocenten er på 60 (107 skoler). I surveyen afdækkes organisatoriske forhold, økonomi og elevklientel. En særlig survey er sendt til ledere af PPR i samtlige danske kommuner. PPR-surveyen afdækker PPR's opgaver og ansvar for specialskolerne. Her er svarprocenten på 65.

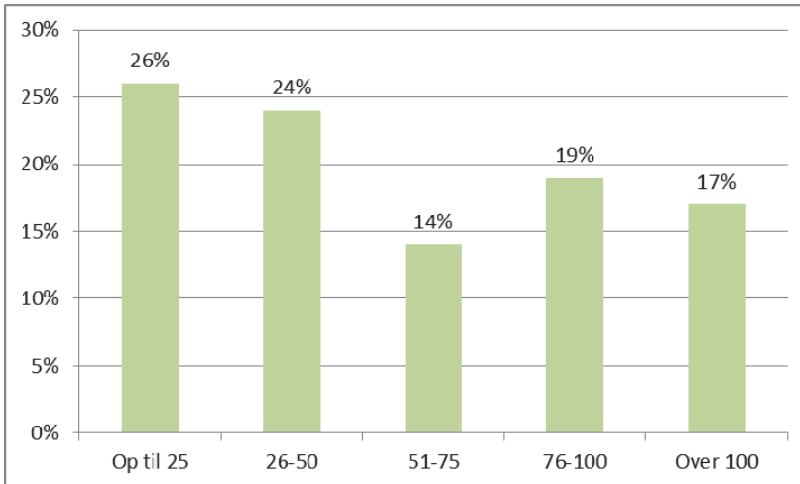
Surveyen indgår som en del af *Udviklingsprojektet om kvalitet i undervisning på specialskoler*, der gennemførtes for Ministeriet for Børn og Undervisning i 2013.

Type af specialskole og elevgruppe

Skoletype. Af de 107 skoleledere, der besvarede spørgeskemaet, er halvdelen (56) ledere for almindelige specialskoler, og hver fjerde (25) leder en heldagsskole. Den sidste fjerdedel fordeler sig på døgninstitutioner med intern skole (12), privat opholdssted med intern skole (7) samt på andre skoletyper (7), bl.a. en hospitalsskole på Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center, og skoler, som omfatter flere af de førnævnte skoletyper.

Skolestørrelse. Specialskolerne varierer en del mht. det samlede elevtal, jf. *Figur 1*. En fjerdedel af skolerne har op til 25 elever, og en anden fjerdedel har mellem 26 og 50 elever. 17 % af skolerne er forholdsvis store med flere end 100 elever. Der er betydelig forskel på skolestørrelse efter skoletype. Blandt de almindelige specialskoler i surveyen er det kun 20 %, der har 50 elever eller færre, mens tallet for heldagsskolerne er betydeligt højere (76 %). Desuden har ingen af døgninstitutionerne og private opholdssteder med intern skole i surveyen flere end 50 elever.

Figur 1: Antal elever i skolen



Klassestørrelse. Generelt er klasserne ca. lige store i hhv. indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. I indskolingen er den gennemsnitlige klassestørrelse 8 elever. 50 % af skolerne har færre end 7 elever, og kun 10 % har flere end 10 elever i indskolingen. På mellemtrinnet er klasserne marginalt større med en gennemsnitlig klassestørrelse på 9 elever. Igen har 50 % af skolerne færre end 7 elever, og kun 10 % har flere end 16 elever på mellemtrinnet. I udskolingen er klasserne i gennemsnit på 8,5 elever. Halvdelen af skolerne har en gennemsnitlig størrelse på færre end 8 elever, og kun 10 % af skolerne har klasser med flere end 12 elever. De skoler, som ikke opdeler elever efter indskoling, mellemtrin og udskoling, har mindre klasser på i gennemsnit 5,5 elever.

Når man ser på de to større skoletyper hver for sig, så har de almindelige specialskoler med gennemsnitligt 8,7 elever i indskolingen lidt større klasser end heldagsskoler, hvor der er i gennemsnit 7,9 elever i klassen på indskolingstrinnet. Også på mellemtrinnet og i udskolingen er klasserne med hhv. 9,4 og 9,8 elever som regel større i de almindelige specialskoler end på heldagsskoler, hvor gennemsnittet er 8,2 hhv. 7,4.

Udvikling i elevsammensætningen. Inklusionen af flere elever i almindelige folkeskoler har konsekvenser for elevsammensætningen i specialskolerne. Kun 22 % af specialskolerne i vores undersøgelse (27 % af de almindelige specialskoler og 16 % af heldagsskolerne) oplever, at udviklingen i elevsammensætningen er stort set uændret, mens 45 % af skolelederne mener, at elevgruppen er karakteriseret ved flere forskellige (evt. nye) diagnoser/funktionsned sættelser (41 % i de almindelige specialskoler og 56 % i heldagsskolerne). Endvidere oplyser næsten 70 %, at elevgruppen er karakteriseret ved mere krævende eller mere alvorlige diagnoser/funktionsned sættelser end for 2 år siden. Det gælder 63 % af de almindelige specialskoler og 80 % af heldagsskolerne.

Tabel 1: Hvilken(n) målgruppe(r) af elever er skolen rettet mod?

Hvilken(n) målgruppe(r) af elever er skolen rettet mod?	Alle		Almindelige specialskoler	Heldags-skoler
	Procent	Antal	Procent	Procent
Opmærksomhedsforstyrrelser og/eller socio-emotionelle vanskeligheder	70%	75	59%	88%
Generelle indlæringsvanskeligheder	60%	64	71%	36%
Autismespektrumsforstyrrelser	64%	69	79%	48%
Tale-/sprog- og læsevanskeligheder	33%	35	41%	28%
Fysiske funktionsned sættelser	30%	32	50%	4%
Hørevanskeligheder	17%	18	29%	4%
Synsvanskeligheder	18%	19	30%	0%
Multiple funktionsned sættelser	27%	29	46%	4%
Anden målgruppe	8%	9	2%	12%

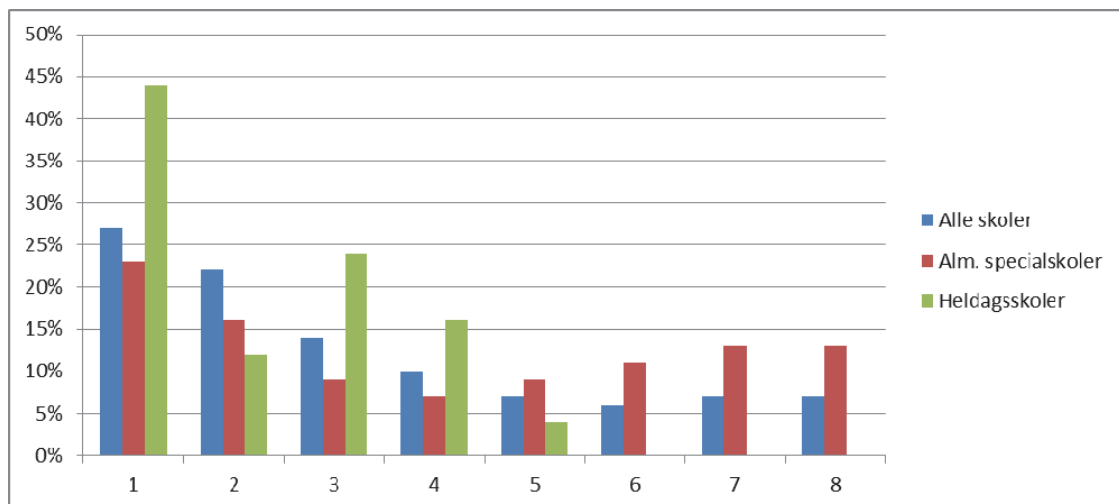
Note: Der kunne sættes flere krydser, så andelen overstiger sammenlagt de 100%.

Skolernes målgrupper. Med hensyn til hvilke(n) målgruppe(r) af elever skolen er rettet mod, viser det sig, at de målgrupper, som flest skoler henvender sig til, er børn med *opmærksomhedsforstyrrelser og/eller socio-emotionelle vanskeligheder* (70 % af skolerne), *autismespektrumsforstyrrelser* (64 %) og *generelle indlæringsvanskeligheder* (60 %), jf. Tabel 1. Omkring 30 % af skolerne er rettet imod børn med tale-/sprog- og læsevanskeligheder eller fysiske og psykiske funktionsned sættelser. Henholdsvis 18 % og 17 % har børn syns- og hørevanskeligheder som målgruppe. 8 % har andre målgrupper af elever, og her nævner skolerne fx

komplekse adfærdsforstyrrelser, tilknytningsforstyrrelser (GUU, GUA)¹, tidligt omsorgssvigtede børn og unge, unge med begyndende psykiatiske diagnoser (oftest skizofreni), unge med særlige behov samt unge med faglige problemer.

De to hyppigst nævnte målgrupper blandt de almindelige specialskoler med hhv. ca. 70 % og 80 % er *generelle indlæringsvanskeligheder* og *autismespektrumsforstyrrelser*, mens den langt oftest nævnte målgruppe blandt heldagsskolerne er *opmærksomhedsforstyrrelser og/eller socioemotionelle vanskeligheder*, som nævnes af næsten 90 % af skolerne, jf. Tabel 1.

Figur 2: Antal målgrupper på skolen



For at undersøge, hvor mange målgrupper specialskolerne typisk rummer, har vi set på, hvor mange forskellige målgrupper skolerne nævner. Det viser sig, at halvdelen af skolerne er snævert specialiserede i en eller maks. to målgrupper af elever jf. Figur 2. Men hver fjerde specialskole i surveyen er rettet mod fem eller flere målgrupper af elever og favner dermed meget bredt.

¹. GUA = kompleks autismespektrumforstyrrelse (Gennemgribende Udviklingsforstyrrelse, Anden); GUU = Gennemgribende Udviklingsforstyrrelse, Uspecificeret, som er en midlertidig diagnose, der bruges, når man stadig undersøger hvilken gennemgribende udviklingsforstyrrelse, der er tale om.

Særligt heldagsskolerne har tendens til at være specialiseret: næsten halvdelen af alle heldagsskoler i undersøgelsen retter sig mod en enkelt målgruppe, og de fleste andre heldagsskoler har kun et mindre antal målgrupper. De almindelige specialskoler derimod lader til at favne mere bredt, hvor næsten halvdelen af skolerne retter sig mod fem målgrupper af elever eller flere.

Undervisningsmæssige behov. På langt de fleste skoler har eleverne behov for et særligt skærmet undervisningsmiljø (96 %), for undervisning på væsentligt andet niveau end alderssvarende klassetrin (92 %) og for intensiv undervisning i sociale mestringsstrategier (83 %). På godt 40 % af skolerne er der behov for undervisning, hvor der er omfattende krav til de fysiske rammer, udstyr, træningsfaciliteter mv.

Tabel 2: Hvilke undervisningsmæssige behov har skolens elever?

	Antal	Procent
Behov for særlig skærmet undervisningsmiljø (fx små hold, tæt voks-kontakt)	103	96 %
Behov for undervisning på væsentligt andet niveau end alderssvarende klassetrin	98	92 %
Behov for intensiv undervisning i sociale mestringsstrategier	89	83 %
Behov for undervisning, hvor der er omfattende krav til de fysiske rammer, udstyr, træningsfaciliteter ...	44	41 %

Note: Der kunne sættes flere krydser, dvs., andelene overstiger sammenlagt de 100 %.

Organisering af klasse-/holdundervisning. 25 % af skolerne opdeler eleverne efter alder på almindelige klassetrin, men det er mest almindeligt at opdele eleverne efter diagnose/undervisningsbehov. 40 % af skolerne opdeler eleverne på den måde. 35 % af skolerne har andre organiseringsformer. Langt de fleste af disse opdeler både efter alder og diagnose/behov, mens enkelte anvender eneundervisning.

I heldagsskoler opdeles hyppigere efter diagnoser/undervisningsbehov (48 %) end i almindelige klassetrin (16 %), mens de to måder at dele op på er næsten lige udbredt i de almindelige specialskoler (hhv. 35 og 31 %).

Samarbejde med børne- og ungdomsforvaltningen

Kommunens strategi. Lige mange specialskoleledere oplyser, at kommunen har formuleret en skriftlig strategi eller målbeskrivelse for specialskoleområdet (38 %), mens 36 % svarer, at det har kommunen ikke. De resterende specialskoleledere svarer, at de ikke ved det/er irrelevant².

De 40 skoleledere, der har svaret ja til, at kommunen har formuleret en skriftlig strategi eller målbeskrivelse for specialskoleområdet, er efterfølgende blevet spurgt om, hvor brugbar de mener denne strategi eller målbeskrivelse er i forhold til arbejdet som specialskoleleder? Heraf oplyser hovedparten (65 %), at den er brugbar, mens 30 % oplever, at den hverken er brugbar eller ikke brugbar. Kun en enkelt skoleleder finder, at kommunens strategi ikke er brugbar i forhold til arbejdet som specialskoleleder.

Kontakt med børne- og ungdoms-/skoleforvaltning. Kun få skoleledere (7 %) har ugentlig kontakt med børne- og ungdomsforvaltning/skoleforvaltningen omkring kommunens skolepolitiske målsætninger og faglig udvikling af elever, herunder kvalitetsudviklingsredskaber (fx kvalitetsrapporten), jf. Tabel 3. Hovedparten har kontakt herom på månedsbasis (22 %) eller nogle gange i løbet af året (36 %). Men hver fjerde skoleleder drøfter kun kommunens skolepolitiske målsætninger på årsbasis eller endnu sjældnere.

I sammenligning med kontakten omkring kommunens skolepolitiske målsætninger drøftes den faglige udvikling generelt sjældnere med børne- og ungdoms-/skoleforvaltning, jf. Tabel 3. 45 % af skolelederne har kontakt herom nogle gange i løbet af året, men omkring 35 % har det kun på årsbasis eller endnu mere sjældent.

². Vi kan ikke ud fra spørgeskemaet se, hvor mange der ikke ved det, og for hvor mange det ikke er relevant.

Tabel 3: Hvor ofte er skolelederen i kontakt med børne- og ungdomsforvaltningen/skoleforvaltningen omkring kommunens skolepolitiske målsætninger og faglig udvikling af elever, herunder kvalitetsudviklingsredskaber (fx kvalitetsrapporten)?

	Kommunens skolepolitiske målsætninger		Faglig udvikling af eleverne	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Ugentligt	7	7 %	4	4 %
Månedligt	23	22/	12	11 %
Nogle gange i løbet af året	38	36 %	48	45 %
Årligt	17	16 %	27	25 %
Sjældnere	9	8 %	10	9 %
Aldrig	3	3 %	2	2 %
Ved ikke/irrelevant	9	8 %	3	3 %
	106		106	

Ledelse og personale

Erhvervs erfaring. Skolelederne i vores undersøgelse har i gennemsnit næsten 20 års erhvervs erfaring på specialområdet. Der er dog stor variation: En ud af 10 skoleledere har ikke mere end fem års erfaring på specialområdet, mens en ud af 10 har mere end 30 års erfaring. Omkring hver tredje har arbejdet på specialområdet mellem 10 og 20 år.

En stor del, 40 %, af skolelederne i surveyen er relativt nyansatte. De har været i deres nuværende stilling i højst tre år. Yderligere 40 % har været skoleleder på deres nuværende skole mellem fire og 10 år, mens de øvrige 20 % har haft stillingen som skoleleder i mere end 10 år.

Uddannelse. Langt de fleste skoleledere har en læreruddannelse (85 %) og/eller en speciallæreruddannelse (20 %), jf. *Tabel 4*. Mange har (også) en diplomuddannelse (34 %), og et mindre antal har en lang videregående uddannelse (14

%). 23 % af skolelederne har en efteruddannelse, og 8 % er pædagoguddannet. (Bemærk, at skolelederen kan have flere uddannelser, hvorfor andelen overstiger sammenlagt de 100 %.)

Tabel 4: Skoleledernes uddannelse(r)

	Antal	Procent
Pædagoguddannelse	9	8 %
Læreruddannelse	91	85 %
Speciallæreruddannelse	20	19 %
Diplomuddannelse (fx PD i specialpædagogik)	36	34 %
Efteruddannelse (fx specialpædagogisk grundkursus, efteruddannelse i AKT eller specialpædagogik)	25	23 %
Lang videregående uddannelse (fx inden for psykologi eller pædagogik)	15	14 %
Andet	35	33 %

Note: Der kunne sættes flere krydser, dvs., andelen overstiger sammenlagt de 100 %.

Flere uddannelser. Tre ud af fire skoleledere har mere end én uddannelse: 40 % har to uddannelser, og 30 % har tre uddannelser. Af surveyens 15 skoleledere, der ikke har en lærer- eller speciallæreruddannelse, har otte en pædagoguddannelse, som to har kombineret med en diplomuddannelse, to andre med efteruddannelse, to andre med 'anden' uddannelse, mens de sidste to ikke har andet end pædagoguddannelsen. Af de øvrige syv skoleledere uden hverken lærer- eller speciallæreruddannelse har to en lang videregående uddannelse, en har 'anden' uddannelse, mens de øvrige fire skoleledere ikke har oplyst, at de har en uddannelse.

Blandt de læreruddannede skoleledere har en lang række ligeledes speciallæreruddannelse (30 %), og hver anden har enten en diplom- eller en lang videregående uddannelse. En ud af seks skoleledere oplyser desuden, at de har taget nogen lederuddannelse.

Specialviden. Tre ud af fire skoleledere oplyser, at de har specialviden inden for området opmærksomhedsforstyrrelser og/eller socioemotionelle vanskeligheder, og omkring halvdelen har specialviden inden for hhv. generelle indlæ-

ringsvanskeligheder og autismspektrumsforstyrrelser, jf. *Tabel 5*. Betydeligt færre skoleledere har specialviden inden for de øvrige områder, og 13 % har ingen specialviden inden for disse særlige typer af funktionsnedsættelser.

Generelt har skoleledere tit specialviden inden for flere områder. Næsten halvdelen har specialviden inden for to eller tre særlige typer af funktionsnedsættelser, mens en ud af fem skoleledere har specialviden i flere end tre typer.

Tabel 5: Har du specialviden inden for særlige typer af funktionsnedsættelser?

	Antal	Procent
Ingen specialviden	13	13 %
Opmærksomhedsforstyrrelser og/eller socioemotionelle vanskeligheder	79	74 %
Generelle indlæringsvanskeligheder	61	57 %
Autismspektrumsforstyrrelser	53	50 %
Tale-/sprog- og læsevanskeligheder	23	22 %
Fysiske funktionsnedsættelser	12	11 %
Hørevanskeligheder	8	8 %
Synsvanskeligheder	4	4 %
Multiple funktionsnedsættelser	12	11 %

Note: Der kunne sættes flere krydser, dvs., andelen overstiger sammenlagt de 100 %.

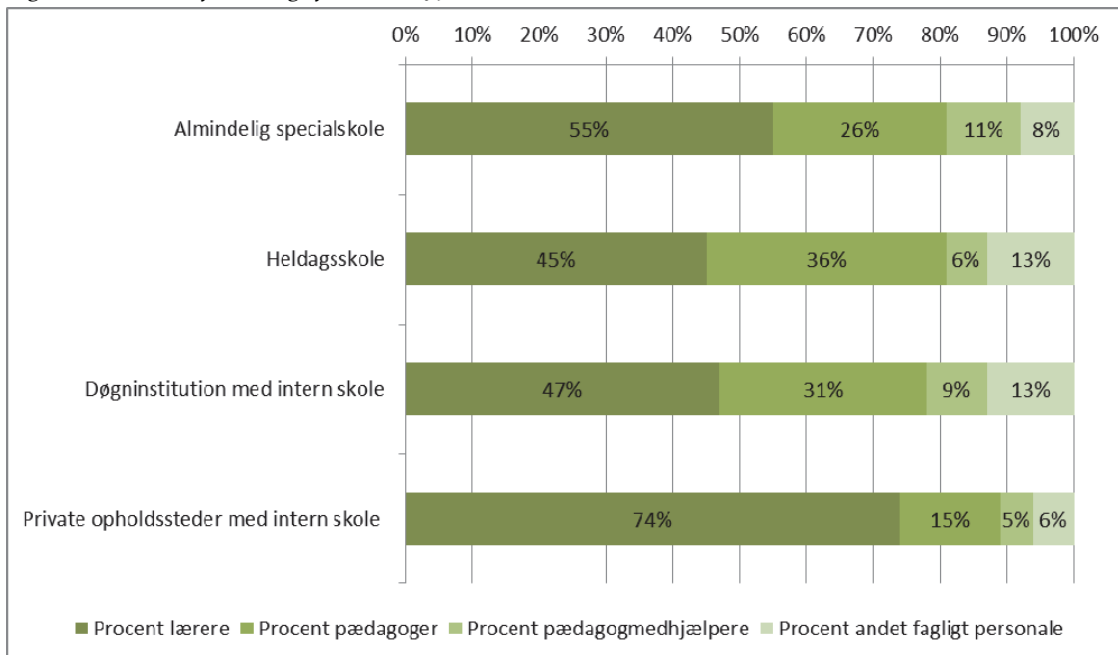
Ledelsens tilgang til lærernes undervisningsmetoder. Der er i surveyen blevet spurgt til, hvilket af følgende udsagn der bedst beskriver skoleledelsens tilgang til lærernes undervisningsmetoder: Den langt overvejende del af skolelederne svarer, at skoleledelsen er tæt involveret i lærernes valg af undervisningsmetoder (83 %), mens kun en mindre del svarer, at skoleledelsen stort set ikke blander sig i lærernes valg af undervisningsmetoder (14 %).

Personalefordeling på skolen. I gennemsnit er lige over halvdelen af alt fagligt personale på skolen lærere, og yderligere 30 % er pædagoger eller pædagogmedhjælpere. 15 % er andet fagligt personale.

Ser man på personalefordelingen opdelt efter skoletyper, ser vi, at fordelingen i heldagsskoler og døgninstitutioner med interne skoler er stort set ens, jf. *Figur 3*. Private opholdssteder med intern skole har dog med næsten 75 % en langt

større andel lærere end alle andre skoletyper og en tilsvarende mindre andel af både pædagoger/pædagogmedhjælpere og andet fagligt personale. Almindelige specialskoler befinder sig et sted imellem de to yderpunkter med rundt regnet 55 % lærere, 35 % pædagoger og pædagogmedhjælpere og 10 % andet fagpersonale.

Figur 3: Personalefordeling efter skoletype



Organisering

Udgift pr. elev. Skolelederne er blevet spurgt, hvad den gennemsnitlige udgift pr. elev på skolen er i indeværende år. For hver fjerde skoleleder har dette spørgsmål tilsyneladende voldt vanskeligheder at besvare. Der mangler svar fra 13 skoler, og svarene fra 13 andre skoler er urealistisk lave (ml. 0 og ca. 30.000 kr.; den gennemsnitlige udgift pr. elev i folkeskolen er ca. 65.000 kr.). Blandt de øvrige svar er den gennemsnitlige udgift pr. elev i skolerne 310.000 kr. om året. Der er meget stor spredning i udgifterne: ml. 100.000-700.000 kr.

Fritidstilbud. På halvdelen af skolerne indgår fritidstilbud i skolens helheds-/heldagstilbud (typisk i heldagsskolerne), og på andre 32 % af skolerne er der SFO på skolen (typisk på de almindelige specialskoler). Endvidere er der på enkelte skoler et fritidshjem eller et eksternt fritidstilbud. Andre skoler har ikke særlige fritidstilbud, fordi eleverne bor på skolen. Desuden er der heller ingen fritidstilbud på skoler, der udelukkende er rettet mod ældre elever.

Pædagogernes tid i skolen. I de skoler, som har SFO/fritidshjem på skolen, bruger pædagogerne i gennemsnit 45 % af deres samlede arbejdstid i skoledelen. På halvdelen af skolerne bruges op til 35 %, mens andelen i de øvrige skoler ligger over 40 %. 75 % af pædagogerne har forberedelsestid, når de deltager i undervisningen i skoledelen, og 80 % har forberedelsestid i fritidsdelen. På langt de fleste skoler (tre ud af fire) med SFO eller fritidshjem har skolens lærere ingen arbejdstid i fritidsdelen, og på de øvrige (otte) skoler har lærerne kun meget lidt tid i fritidsdelen. På enkelte skoler forekommer det dog, at lærerne har en betydelig del af deres undervisningstid i fritidsdelen (20-25 %)³.

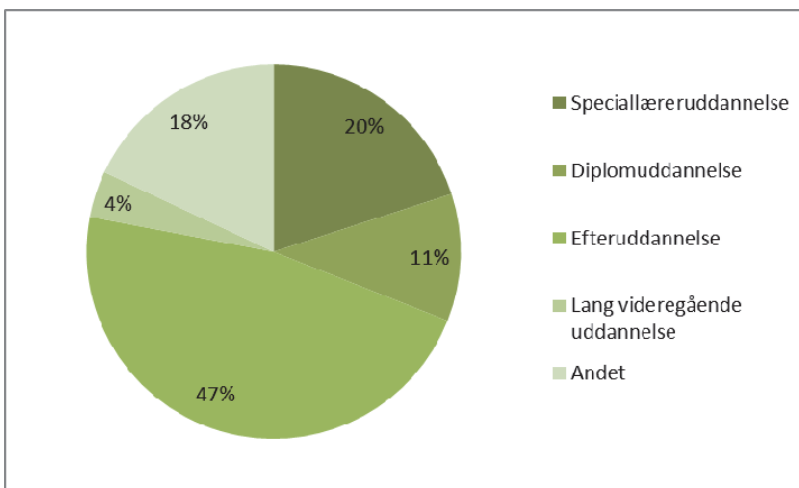
Vidensdeling. Lidt over halvdelen af alle skoleledere svarer, at der er meget vidensdeling og samarbejde mellem medarbejdere tilknyttet SFO'en/fritidshjemmet og undervisningsmedarbejdere (jf. *Tabel 6*), og yderligere 30 % siger, at der er en hel del eller noget vidensdeling og samarbejde. Kun på få skoler er der kun lidt eller slet ingen vidensdeling/samarbejde.

³. Spørgsmålet "Har lærerne forberedelsestid i fritidsdelen?" er kun relevant for otte skoler. Her svarer fem skoleledere, at lærerne har forberedelsestid, på en skole har de ikke, og to skoleledere ved det ikke.

Tabel 6: Hvor meget vidensdeling og samarbejde er der mellem medarbejdere tilknyttet SFO'en/fritidshjemmet og undervisningsmedarbejdere?

	Antal	Procent
Meget	29	55 %
En hel del	9	17 %
Noget	7	13 %
Lidt	3	6 %
Slet ikke noget	4	8 %
Manglende besvarelse	1	2 %

Figur 4: Fordeling af skolens medarbejdere, der beskæftiger sig med undervisning, og som har en relevant specialuddannelse på forskellige typer af specialuddannelse



Specialuddannelse. Skolelederne er blevet spurgt, hvor mange af de af skolens medarbejdere, der beskæftiger sig med undervisning, der har en relevant specialuddannelse i forhold til elevgruppen. Svarfordelingen viser, at den mest almindelige, relevante specialuddannelse er efteruddannelse (fx specialpædagogisk grundkursus, efteruddannelse i AKT eller specialpædagogik), som næsten halvdelen har (47 %), efterfulgt af en speciallæreruddannelse (20 %), jf. Figur 4.

Hver tiende har en diplomuddannelse (fx PD i specialpædagogik) og hver tyvende en lang videregående uddannelse (fx inden for psykologi eller pædagogik). De øvrige næsten 20 % har en anden relevant specialuddannelse, herunder interne uddannelser på skolen.

Nylig efteruddannelse. Når man tager alle skoler i vores undersøgelse under ét, har to ud af tre medarbejdere deltaget i relevante kurser af kortere varighed (fx LP modellen). I almindelige specialskoler og heldagsskoler har 70 % af medarbejdere deltaget, mens det kun har været halvdelen af medarbejderne i de interne skoler i døgninstitutioner og private opholdssteder.

Evalueringer og pædagogiske metoder

I dette afsnit fokuseres på skolernes metoder til evaluering og pædagogiske metoder. Vi har en formodning om, at det er forskelligt, hvilke typer af evalueringer og pædagogiske metoder der er relevante for skolerne. Ud over at vise resultaterne for alle skoler under ét viser vi derfor også resultaterne særskilt for de fire typer af specialskoler. Der er dog kun ganske få døgninstitutioner og private opholdssteder i vores undersøgelse. Vi viser også resultaterne for de to små skoletyper, men resultaterne sammenlignes/omtales kun for de to større skoletyper.

Pædagogiske metoder/modeller. Et gennemgående træk for alle typer af specialskoler er, at langt hovedparten bruger andre metoder end dem, der eksplicit er nævnt i spørgeskemaet¹, jf. Tabel 7. Af de i spørgeskemaet listede metoder er Trin for Trin-metoden den mest anvendte (ca. halvdelen af alle skoler bruger den), efterfulgt af LP-modellen (22 %), Classroom management (18 %) og Cooperative learning (17 %). PALS og KASA anvendes kun i mindre grad.

Tæller man op, hvor mange forskellige metoder skolerne hver især bruger, så anvender en tredjedel af skolerne kun en enkel metode, en anden tredjedel bruger to forskellige metoder, og yderligere en sjettedel bruger tre metoder. Kun få skoler bruger ingen eller flere end tre metoder.

Tabel 7: Pædagogiske metoder/modeller, som skolerne anvender i undervisningen

	Almindelig specialskole		Heldagsskole		Døgninstitu- tion med intern skole		Privat op- holdssted med intern skole		Alle
	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	Pro- cent
PALS (Positiv Ad- færd i Læring og Samspil)	2	4 %	3	12 %	1	8 %	2	29 %	8 %
LP-modellen	15	27 %	7	28 %	0	0 %	0	0 %	22 %
KASA (Klassele- delse, Anerkendel- se, Sammenhæng og Arbejds miljø)	1	2 %	1	4 %	0	0 %	0	0 %	2 %
Classroom Mana- gement	11	20 %	6	24 %	0	0 %	2	29 %	18 %
Cooperative Lear- ning	10	18 %	3	12 %	2	17 %	2	29 %	17 %
Trin for Trin	32	57 %	13	52 %	5	42 %	2	29 %	51 %
Andre metoder eller modeller	41	73 %	23	92 %	10	83 %	5	71 %	79 %
Ved ikke	0	0 %	1	4 %	0	0 %	0	0 %	1 %

Tabel 8: Anvendelse af redskaber til at følge elevens faglige udvikling

	Almindelig specialskole		Heldagsskole		Døgninstitu- tion med in- tern skole		Privat op- holdssted med intern skole		Alle
	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	Pro- cent
<i>Nationale test</i>									
I meget høj grad	11	22 %	3	12 %	3	25 %	0	0 %	18 %
I høj grad	8	16 %	9	36 %	0	0 %	3	43 %	23 %
I nogen grad	10	20 %	10	40 %	2	17 %	2	29 %	24 %
I mindre grad	3	6 %	1	4 %	4	33 %	2	29 %	12 %
Slet ikke	19	37 %	2	8 %	2	17 %	0	0 %	23 %
Ved ik- ke/irrelevant	0	0 %	0	0 %	1	12 %	0	0 %	1 %
<i>Eleveplaner</i>									
I meget høj grad	47	92 %	15	60 %	7	58 %	2	29 %	75 %
I høj grad	4	8 %	9	36 %	5	42 %	4	57 %	22 %
I nogen grad	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	14 %	1 %
I mindre grad	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0 %
Slet ikke	0	0 %	1	4 %	0	0 %	0	0 %	1 %
Ved ik- ke/irrelevant	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0 %
<i>Trinmål</i>									
I meget høj grad	14	27 %	7	28 %	4	33 %	1	14 %	26 %
I høj grad	10	20 %	4	16 %	4	33 %	2	29 %	23 %
I nogen grad	10	20 %	9	36 %	1	8 %	4	57 %	25 %
I mindre grad	12	24 %	3	12 %	0	0 %	0	0 %	15 %
Slet ikke	3	6 %	1	4 %	3	25 %	0	0 %	7 %
Ved ik- ke/irrelevant	2	4 %	1	4 %	0	0 %	0	0 %	4 %
<i>Andre standardiserede redskaber</i>									
I meget høj grad	11	22 %	5	20 %	2	17 %	1	15 %	19 %
I høj grad	14	27 %	5	20 %	1	8 %	0	0 %	21 %
I nogen grad	11	22 %	8	32 %	2	17 %	2	29 %	24 %
I mindre grad	6	12 %	5	20 %	2	17 %	4	57 %	18 %
Slet ikke	4	8 %	0	0 %	3	25 %	0	0 %	7 %
Ved ik- ke/irrelevant	5	10 %	2	8 %	2	18 %	0	0 %	11 %

<i>Individualiserede redskaber</i>									
I meget høj grad	24	47 %	16	64 %	5	42 %	2	29 %	51 %
I høj grad	13	25 %	4	16 %	5	42 %	4	57 %	27 %
I nogen grad	10	20 %	4	16 %	0	0 %	1	14 %	16 %
I mindre grad	2	4 %	1	4 %	2	17 %	0	0 %	5 %
Slet ikke	1	2 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1 %
Ved ik- ke/irrelevant	1	2 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1 %

Anvendelse af evalueringsredskaber. Skolelederne er blevet spurgt, i hvilken grad der på deres skole anvendes en række redskaber til at følge elevens faglige udvikling. Tabel 8 viser svarfordelingen for de fire typer af specialskoler og for alle skoler under et.

Nationale test. Der er forskel på, hvor meget skolerne anvender de nationale test. Omkring 40 % af skolerne bruger de nationale test i høj eller meget høj grad til at følge elevens faglige udvikling, men næsten lige så mange bruger dem i mindre grad eller slet ikke. Ser man på anvendelsen i de større skoletyper *Almindelig specialskole* og *Heldagsskole*, så er spredningen i anvendelsen særligt stor blandt de almindelige specialskoler, hvor der er både mange skoler, der bruger de nationale test i meget høj grad, men også rigtigt mange, der slet ikke bruger dem. Blandt heldagsskolerne er det kun enkelte skoler, der slet ikke bruger testene, mens to tredjedele af skolerne bruger dem i nogen eller i høj grad.

Elevplaner. Brugen af elevplaner er generelt meget udbredt i alle fire skoletyper. For alle skoler under ét gælder, at tre ud af fire skoler bruger dem i meget høj grad, og de resterende bruger dem i høj grad.

Trinmål. Trinmål bruges af halvdelen af skolerne i høj eller meget høj grad, og yderligere en fjerdedel bruger dem i nogen grad. En fjerdedel af de almindelige specialskoler bruger dem mindre hyppigt end det, men blandt de andre skoletyper er der kun enkelte skoler, der kun anvender Trinmål i mindre grad eller slet ikke.

Andre standardiserede redskaber. Flere end 80 % af skolerne bruger også andre standardiserede evalueringsredskaber i varierende grad. Halvdelen af disse anvender dem i høj eller meget høj grad. Nogle skoleledere nævner, at de bruger redskaber til evaluering af sociale og personlige samt udviklingsmæssige og kommunikative forholdⁱⁱ.

Ud over standardiserede redskaber anvender skolerne også en række individualiserede redskaber. I surveyen nævnes statusrapporter, logbøger, videoanalyser samt portfolio en række gange. Desuden har en række skoler udviklet deres egne systemer, bl.a. fordi der iflg. skolens udsagn ikke findes standardiserede test til målgruppenⁱⁱⁱ.

Når vi ser på tværs af de forskellige evalueringsredskaber, benytter alle skoler mindst ét af de i surveyen nævnte standardiserede redskaber (nationale test, elevplaner og trinmål). 25 % af skolerne benytter alle tre redskaber i høj eller meget høj grad, og yderligere 30 % benytter to af dem i (meget) høj grad.

Elever, der deltager i de nationale test. I surveyen er skolelederne blevet spurgt om, hvor mange af eleverne på et klassetrin der deltager i de nationale test. Der er dog problemer med validiteten af de indsamlede data på dette spørgsmål. Når vi har rensset data for invalide svar, er der kun 43 svar (40 %), som kan bruges.⁴ Desuden er der ud af de 43 resterende skolesvar på enkeltspørgsmålene mellem seks og 34 missing, enten pga. manglende svar, eller fordi der ikke er elever på det klassetrin, hvor en test er relevant. Resultaterne er derfor behæftet med be-

⁴. 30 skoler har enten ikke besvaret spørgsmålene eller har svaret, at der er 0 elever på alle klassetrin. Enkelte skoler har desuden fejlagtigt skrevet det samme samlede antal elever på skolen i stedet for antallet på klassetrinet. Et betydeligt antal svar består desuden ikke et krydstjek for spørgsmålene omkring dansk og matematik på 6. klassetrin, hvor det samlede antal elever i begge tilfælde er antal elever på 6. klassetrin. Det vil sige, at de to svar skal være ens. Det er dog ikke tilfældet for yderligere 25 skoler. Et andet krydstjek er, at antallet af tosprogede elever i 7. klasse ikke må være større end det samlede antal elever i 7.klasse. Ét ledersvar består ikke dette tjek.

tydelig usikkerhed. Vi har derfor valgt kun at præsentere den samlede fordeling for skolerne, men ikke for de enkelte skoletyper.

Det generelle indtryk er, at det på de fleste skoler er sådan, at enten alle eller ingen elever deltager. På ca. halvdelen af alle skoler deltager alle elever i danskprøverne (på alle klassetrin), på en fjerdedel af skolerne er der ingen, der deltager, og på den sidste fjerdedel deltager nogle af eleverne. For matematikprøverne er der lidt flere skoler (en tredjedel), hvor ingen deltager ved 3. klasseprøven, men også her deltager halvdelen af skolerne med alle elever. I 6. klasse er deltagelsen i matematik på højde med danskprøverne. Deltagelsen er lidt svagere mht. engelskprøven (7. kl.), hvor 13 skoler (43 %) ikke har elever, der tager prøven, mens 11 skoler (37 %) deltager med alle elever. Der er meget få skoler, der har besvaret spørgsmålet med tosprogede elever i 5. eller 7. klasse. Der foreligger kun svar mht. danskprøve for tosprogede fra omkring 10 skoler med tosprogede elever på de relevante klassetrin. Heraf er der kun én skole, hvor de tosprogede elever tager prøven.

Anvendelighed. I surveyen spørges der til anvendeligheden af de nationale test til at kvalificere den løbende evaluering af eleverne. Der er meget få skolesvar i de fleste kategorier selv for de større skoletyper, når man deler op. Vi omtaler derfor kun resultater for alle skoler under ét. Det overordnede indtryk er, at de nationale test på en betydelig del af skolerne (40 %) er relevante for langt mindre end halvdelen af eleverne. På en tredjedel af skolerne skønner skolelederne, at de nationale test bidrager til at kvalificere evaluering af mindst halvdelen af eleverne.

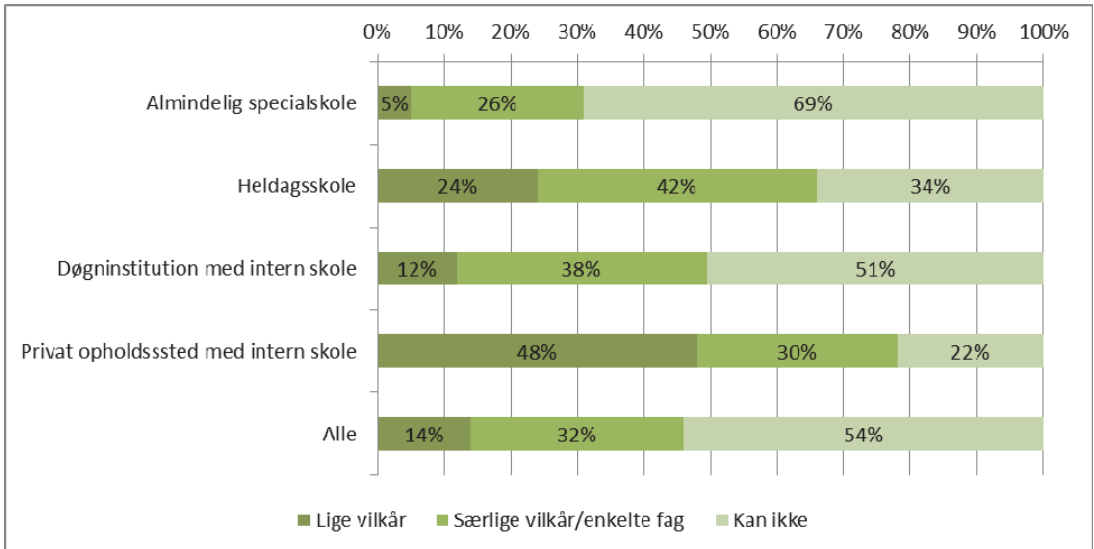
Fritagelse. I surveyen blev skolelederne bedt om at vurdere, om de ville fritage færre elever fra alle eller nogle af de nationale test, hvis det var muligt at gennemføre testene på et lavere klassetrin. Blandt alle skoleledere svarede næsten halvdelen bekræftende, mens en tredjedel vurderede, at det ikke ville ændre noget. Hver femte skoleleder kunne ikke vurdere spørgsmålet ('ved ikke'). Blandt heldagsskolelederne var der større tilslutning end i de almindelige specialskoler til at fritage færre elever, hvis det var muligt at gennemføre testene på

et lavere klassetrin. Næsten to tredjedele af skolelederne ville fritage færre elever, og kun knap en fjerdedel vurderede, at de ikke ville fritage færre.

Folkeskolens afgangsprøver. I spørgeskemaet blev der spurgt, hvor mange af skolens elever i 9. og 10. klasse der forventedes at kunne aflægge folkeskolens afgangsprøve på lige vilkår eller på særlige vilkår og/eller i udvalgte fag. Særlige vilkår dækker fx over brug af hjælpemidler og/eller tildeling af ekstra tid.

Godt halvdelen af alle elever vurderes ikke at kunne aflægge prøven, mens en tredjedel kan aflægge prøverne på særlige vilkår og/eller i udvalgte fag, jf. *Figur 5*. 1 ud af 6 elever kan aflægge prøverne på lige vilkår. Der er dog stor variation mellem skoletyperne. Det spænder lige fra, at kun 5 % af eleverne i almindelige specialskoler vurderes at kunne aflægge prøverne på lige vilkår, til at næsten halvdelen af eleverne på private opholdssteder er i stand til det. Omvendt vurderes det, at omkring 70 % af eleverne i almindelig specialskoler ikke kan aflægge afgangsprøverne mod kun godt 20 % på de private opholdssteder. Resultaterne skal dog tolkes med varsomhed, da kun 70 % af skolerne i vores undersøgelse har besvaret spørgsmålet (77 svar). Figuren er baseret på 40 almindelige specialskoler, 16 heldagsskoler, 10 døgninstitutioner med intern skole og syv private opholdssteder med intern skole.

Figur 5: Hvor mange af skolens elever i 9. og 10. klasse forventes at kunne aflægge folkeskolens afgangsprøver (på lige/særlige vilkår/kan ikke)?



Faglig evaluering relevant? Skolelederne blev bedt om at forholde sig til udsagnet, at faglig evaluering (fx ved hjælp af nationale test) ikke er relevant i forhold til størstedelen af skolens elevgruppe. Generelt var godt halvdelen af alle skolelederne enige eller helt enige i dette udsagn, mens godt en tredjedel var delvist eller helt uenig, jf. Tabel 9. Skolelederne er således delte med hensyn til vurderingen af, hvorvidt faglig evaluering er relevant på deres skole. Skolelederne på almindelige specialskoler er lidt mere splittede i deres vurdering end skoleledere på heldagsskoler. På de almindelige specialskoler vurderer næsten 40 %, at faglig evaluering er helt irrelevant, mens rundt regnet 25 % vurderer det som meget relevant mod hhv. rundt regnet 25 % og 15 % på heldagsskolerne.

Tabel 9: Hvor enig/uenig er du i følgende udsagn: Faglig evaluering (fx vha. nationale test) er ikke relevant ift. størstedelen af skolens elevgruppe?

	Almindelig specialskole		Heldagsskole		Døgninstitution med intern skole		Privat opholds- sted med intern skole		Alle
	An- tal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	Pro- cent
Helt enig	17	38 %	5	23 %	7	58 %	3	43 %	35 %
Delvist enig	7	16 %	7	32 %	2	17 %	0	0 %	20 %
Hver- ken enig eller uenig	4	9 %	3	14 %	0	0 %	0	0 %	10 %
Delvist uenig	6	13 %	4	18 %	1	8 %	2	29 %	14 %
Helt uenig	11	24 %	3	14 %	2	17 %	2	29 %	22 %
Ved ikke	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0 %

Fag og undervisning

Samlet fagrække. På 35 % af skolerne i vores undersøgelse undervises ingen af eleverne i den samlede fagrække, jf. Tabel 10. På heldagsskolerne i vores undersøgelse er det dog kun knapt 15 % mod ca. 40 % på de almindelige specialskoler.

På omkring en tredjedel af skolerne undervises alle eller næsten alle elever i den samlede fagrække.⁵

⁵. Der er ingen skoler, hvor en lille del af eleverne undervises i alle fag, dvs. kategorien 'næsten ingen' er sammenfaldende med 'ingen'.

Tabel 10: Andelen af elever, der undervises i den samlede fagrække

	Almindelig specialskole		Heldagsskole		Døgninstitution med intern skole		Privat opholds- sted med intern skole		Alle
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Procent
Ingen	18	42 %	3	14 %	5	45 %	3	43 %	35 %
Op til 50%	5	11 %	4	19 %	0	0 %	1	14 %	13 %
50-89%	8	19 %	8	38 %	3	28 %	1	14 %	21 %
90- 100%	12	28 %	6	29 %	3	28 %	2	29 %	31 %

Tabel 11: Hvor stor en del af skolens elever er fritaget fra et eller flere fag?

	Almindelig specialskole		Heldagsskole		Døgninstitution med intern skole		Privat opholds- sted med intern skole		Alle
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Procent
Langt de fleste	19	43 %	6	27 %	5	45 %	4	57 %	40 %
Flere end halv- delen	2	5 %	2	9 %	0	0 %	1	14 %	6 %
Omtrent halv- delen	1	2 %	1	5 %	1	9 %	0	0 %	3 %
Mindre end halvdelen	2	5 %	2	9 %	0	0 %	0	0 %	4 %
Langt mindre end halvdelen	19	43 %	10	45 %	5	45 %	2	29 %	43 %
Ved ikke	1	2 %	1	5 %	0	0 %	0	0 %	3 %

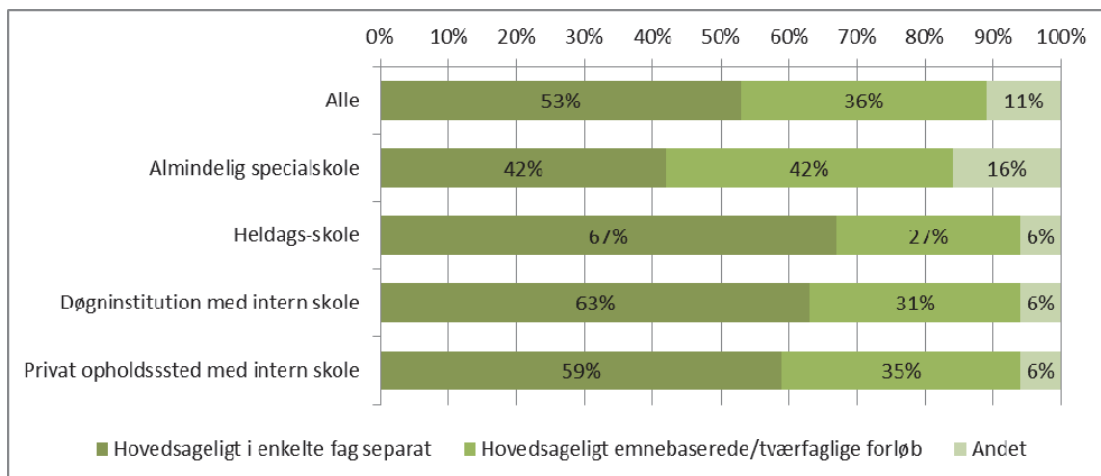
Fritagelse fra fag. Specialskolerne i vores undersøgelse er også meget forskellige mht., hvor mange elever der er fritaget fra fag. På den ene side er langt de fleste elever fritaget fra et eller flere fag på 40 % af skolerne, men på andre godt 40 % er det langt mindre end halvdelen, jf. Tabel 11. På heldagsskolerne er det desuden mindre ofte, at langt de fleste elever er fritaget (27 %) end på almindelige specialskoler (43 %).

Niveau. I alt undervises godt 70 % af eleverne på et væsentligt lavere niveau end alderssvarende i alle eller størstedelen af fagene. Andelen er højere på de almindelige specialskoler (80 %) end på heldagsskolerne (60 %).

Undervisning i obligatoriske fag. I spørgeskemaet blev der spurgt til, hvor stor en del af undervisningstiden der undervises på forskellige måder i de obligatoriske fag, jf. *Figur 6*. Skoleledernes svar viser, at der i godt halvdelen af tiden hovedsageligt undervises i de enkelte fag separat. I godt en tredjedel af tiden undervises hovedsageligt i tværfaglige eller emnebaserede forløb, men resten af tiden går med at undervise på andre måder. Andre måder, der nævnes af skolelederne, er fx udeskoleforløb, individuel undervisning eller undervisning i små grupper ud fra kompetence og den nærmeste udviklingszone, praktisk arbejde, fx at bygge en båd, udvidet læringsbegreb: fagenes basisindhold flettes ind i elevernes øvrige udviklingsmål, social træning, kommunikationstræning, praktiske aktiviteter, værkstedsarbejde, kompenserende undervisning (især ADL-træning), budgetlægning, lære at skrive sms og periodelæsning.

På nogle skoler er undervisningen helt individuelt tilrettelagt for den enkelte elev, fx angiver skolelederne, at "Skolen er et helhedstilbud, hvor lærer og pædagog arbejder ligeværdigt omkring det enkelte barns selvstændighed og livsduelighed, hvorfor fag-faglig undervisning indgår i det omfang, den enkelte elev profiterer heraf", "Alle elever har svære generelle indlæringsvanskeligheder, og undervisningen er derfor tilpasset den enkeltes udviklingstrin, behov og niveau", "Undervisningen tilrettelægges, så den tilpasses den enkelte elev".

Figur 6: Undervisning i obligatoriske fag på forskellige måder



Sammenligner man de forskellige undervisningsmåder på tværs af skoletyper, så er fagopdelt undervisning mindre udbredt på de almindelige specialskoler, mens både tværfaglige/emnebase-rede forløb og andre undervisningsmåder her er mere udbredt end på de øvrige skoletyper.

Fag-faglig vs. social/personlig udvikling. Blandt alle skoleledere siger 60 %, at personlig og social udvikling fylder mere i undervisningen end fag-faglig udvikling. Det tal er lidt højere på almindelige specialskoler (70 %).

Struktureret evaluering. Skolelederne blev bedt om at vurdere, hvilket udsagn der bedst beskriver skolens tilgang til struktureret evaluering af elevernes faglige udvikling i form af fx test og prøver: Denne form for evaluering er (a) demotiverende for vores gruppe af elever og giver dem let oplevelsen af nederlag eller (b) med til at gøre succesoplevelserne synlige over for dem og giver dem derved selvtillid og motivation.

Dette spørgsmål deler skolelederne i to lige store lejre: Halvdelen vurderer, at test og prøver er demotiverende for deres elever, mens den anden halvdel vurderer, at det giver dem tillid og motivation. Der er ikke forskel mellem skoleledere på almindelige specialskoler og heldagsskoler mht. denne vurdering.

Tabel 12: Hvor stor betydning har følgende mål/værdier på skolen?

	1. Mindre betydning		2.		3.		4.		5. Meget stor betydning	
	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent
At udvikle elevernes faglige viden og færdigheder	1	1 %	2	2 %	9	10 %	15	17 %	64	70 %
At motivere og forberede eleverne til en ungdomsuddannelse	5	5 %	1	1 %	11	12 %	13	14 %	61	67 %
At sikre elevernes trivsel og sociale udvikling	0	0 %	0	0 %	1	1 %	4	4 %	86	95 %
At motivere og forberede eleverne til at varetage et arbejde umiddelbart efter folkeskolen	25	27 %	12	13 %	20	22 %	12	13 %	22	24 %

Mål og værdier. Skolelederne har i surveyen oplyst, hvor stor betydning en række mål og værdier har på skolen. Svarfordelingen viser, at 95 % af skolelederne vurderer det at sikre elevernes trivsel og sociale udvikling til at have meget stor betydning, jf. Tabel 12. For rundt regnet 70 % af skolelederne har det desuden meget stor betydning at udvikle elevernes faglige viden og færdigheder og at motivere og forberede eleverne til en ungdomsuddannelse. Til gengæld svarer kun en fjerdedel af skolelederne, at forberedelse af eleverne til at varetage et arbejde umiddelbart efter folkeskolen har meget stor betydning.

Når man ser på svarene på tværs af de to større skoletyper (almindelige specialskoler og heldagsskoler), er der ingen forskel i svarfordelingen, hvad angår betydningen af at udvikle elevernes faglige viden/færdigheder og at sikre elevernes trivsel og sociale udvikling. At motivere og forberede eleverne til en ungdomsuddannelse synes dog at have lidt større betydning på heldagsskoler end

på specialskoler. 90 % af skolelederne på heldagsskoler svarer, at det har stor eller meget stor betydning, mod 70 % af lederne på de almindelige specialskoler.

Det har desuden iflg. svarene i vores survey mindre betydning på almindelige specialskoler end på heldagsskoler at motivere og forberede eleverne til at varetage et arbejde umiddelbart efter folkeskolen. Blandt skoleledere på almindelige specialskoler siger 30 %, at dette har mindre betydning, og kun rundt regnet 15 % siger, at det har stor betydning. Omvendt på heldagsskoler, hvor 15 % tillægger dette mål mindre betydning, mens 40 % siger, at det at forberede eleverne til at gå ud på arbejdsmarkedet direkte efter folkeskolen har stor betydning på skolen.

Tilbagevenden fra specialskole til almenskole

Samarbejde med andre skoler. I surveyen blev skolelederne bedt om at oplyse, hvorvidt skolen samarbejder med andre skoler om en række aktiviteter. En tredjedel af skolerne samarbejder ikke med andre skoler om fælles sociale aktiviteter for eleverne, jf. *Figur 7*. En anden tredjedel samarbejder om dette med andre specialskoler. Mindre hyppige samarbejdsformer er med de lokale almenskoler (10 %) og med både almenskoler og andre specialskoler (13 %).

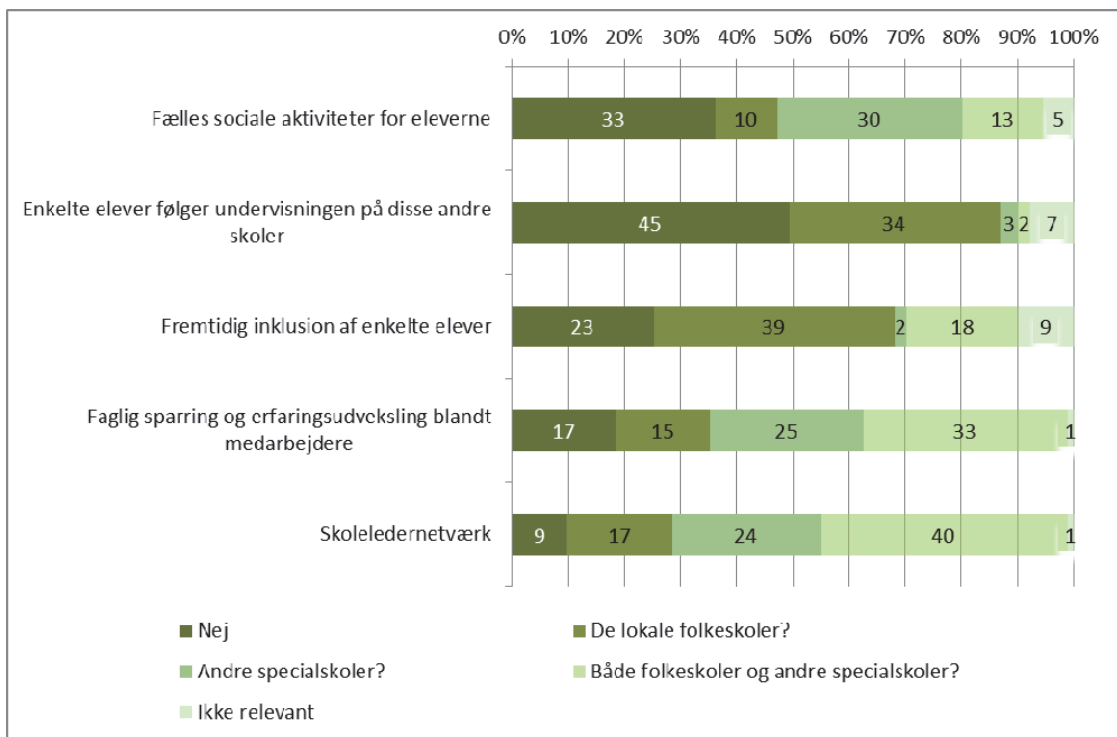
På næsten halvdelen af alle skoler sker det ikke, at enkelte elever følger undervisning på de andre skoler, som specialskolen samarbejder med. Når elever følger undervisning på andre skoler, sker det næsten altid på de lokale almenskoler (på en tredjedel af skolerne).

Næsten 40 % af specialskolerne i vores undersøgelse samarbejder med de lokale almenskoler om fremtidig inklusion af enkelte elever, og yderligere næsten 20 % samarbejder med både almenskoler og specialskoler herom. Knap hver fjerde specialskole har ikke samarbejde med andre skoler om inklusion.

Samarbejde omkring faglig sparring og erfaringsudveksling samt skoleleder-netværk er udbredt og foregår hyppigst med både almenskoler og andre specialskoler (hhv. 33 og 40 %). 25 % af skolerne samarbejder desuden kun med an-

dre specialskoler, og omkring 15 % samarbejder kun med de lokale almenkoler om faglig sparring og erfaringsudveksling samt skoleledernetværk. 17 % af skolerne samarbejder dog ikke med andre skoler om faglig sparring og erfaringsudveksling, og 9 % samarbejder ikke om skoleledernetværk.

Figur 7: Samarbejde med andre skoler



Udslusning af elever. 42 % af specialskolerne⁶ i undersøgelsen har ikke inden for de sidste tre år udsluset elever til *almenklasser*. De øvrige skoler har gennem de tre år i gennemsnit udsluset ca. ni elever mellem 7 og 17 år. Gennemsnitsalderen for tilbageslusning til almenklasser var godt 12 år. Blandt de almindelige specialskoler er det 54 %, der ikke inden for de sidste tre år har udsluset elever til almenklasser. De øvrige almindelige specialskoler har gennem de tre år i gennemsnit udsluset godt 6 elever. Blandt heldagsskolerne er det kun 14 %, der

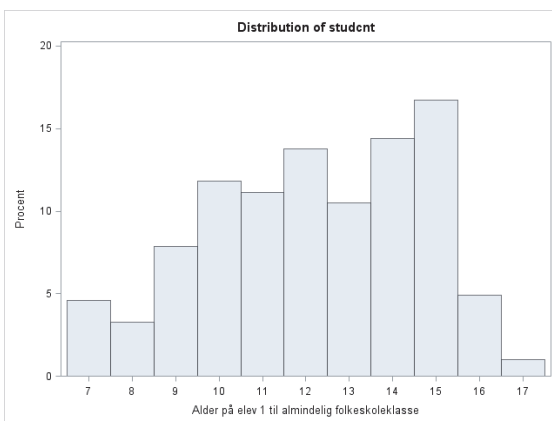
⁶ 54 % af almindelige specialskoler, 14 % af heldagsskolerne.

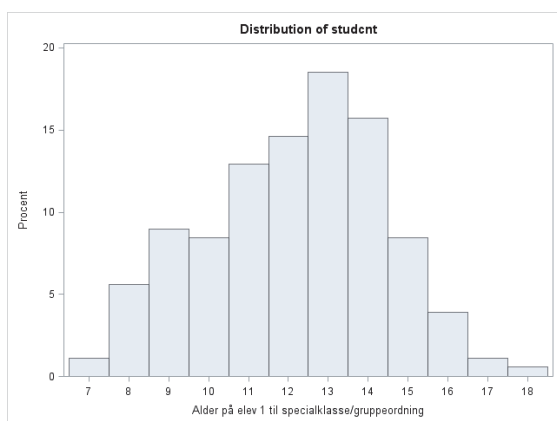
ikke inden for de sidste tre år har udsluset elever til almenklasser, mens de øvrige i gennemsnit har udsluset knap 13 elever.

36 % af specialskolerne har ikke inden for de sidste tre år overført elever til *specialklasser eller gruppeordninger*. De øvrige har gennemsnitligt overført knap 4,5 elever. Blandt de almindelige specialskoler er det 27 %, der ikke inden for de sidste tre år har udsluset elever til *specialklasser eller gruppeordninger*. De øvrige almindelige specialskoler har gennem de tre år i gennemsnit udsluset knap 3 elever. Blandt heldagsskolerne er det 43 %, der ikke inden for de sidste tre år har udsluset elever til *specialklasser eller gruppeordninger*, mens de øvrige i gennemsnit har udsluset knap 8 elever.

Figur 8 viser aldersfordelingen af elever, der udsluses til almindelige folkeskoleklasser og overføres til specialklasser/gruppeordninger. For begge grupper stiger hyppigheden for at blive udsluset med alderen og toppe mht. overførsel til specialklasser i 13-års-alderen, mens udslusning til almenklasser først toppe ved 15-års-alderen.

Figur 8: Elevernes alder ved udslusning til (i) almenklasser og (ii) overførsel til specialklasser/gruppeordninger (procent af udslusede elever).



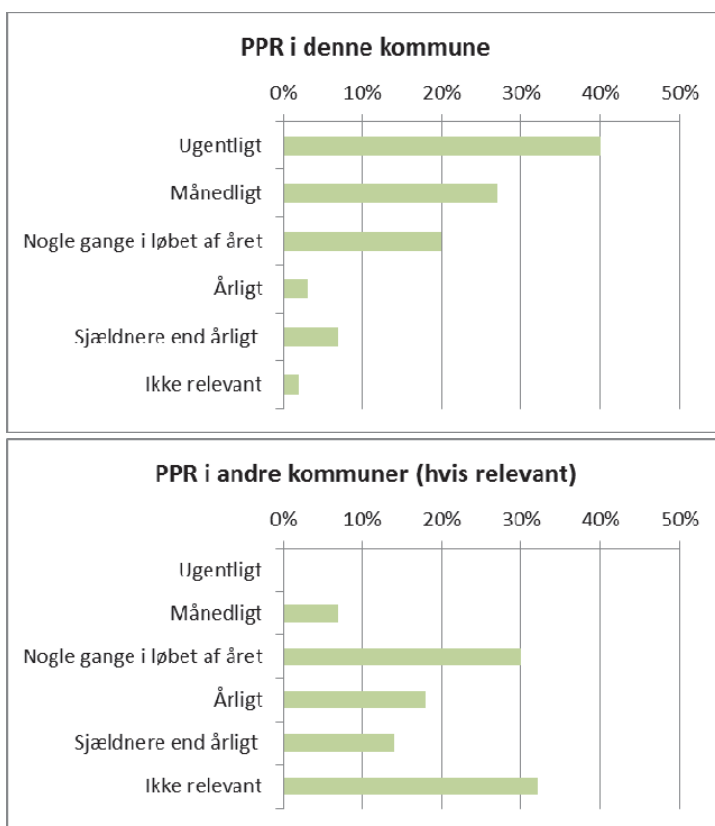


Samarbejde med PPR

Kontakt med PPR. Der blev i surveyen spurgt til, hvor ofte skolens lærere er i kontakt med PPR (enten i deres egen eller andre kommuner) vedrørende elever, der aktuelt går på skolen (dvs. ikke i forbindelse med visitering af nye elever). Svarene viser, at 40 % af skolerne er i ugentlig kontakt med PPR i deres egen kommune, og yderligere næsten 30 % har kontakt på månedsbasis, jf. *Figur 9*. Få skoler har kun af og til kontakt med PPR i deres kommune.

Kontakten til PPR i andre kommuner er mere sporadisk. 30 % har kontakt nogle gange i løbet af året, men kun få skoler har hyppigere kontakt end det. Hver tredje skoleleder oplyser, at kontakt til PPR i andre kommuner ikke er relevant, formentlig fordi kommunen ikke har elever i eksterne specialskoler.

Figur 9: Hvor ofte er skolens lærere i kontakt med PPR vedrørende elever, der aktuelt går på skolen (dvs. ikke i forbindelse med visitering af nye elever)?



Tabel 13: Hvordan vurderer du jeres samarbejde med PPR i forhold til ...

Alle									
	Rådgivning og vejledning		Visitation af elever til skolen		Revisitation af elever		Supervisering		
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	
Meget godt	31	35%	28	32%	30	34%	16	18%	
Godt	29	33%	31	35%	37	42%	30	34%	
Hverken godt eller dårligt	15	17%	17	19%	11	13%	19	22%	
Dårligt	4	5%	5	6%	4	5%	4	5%	
Meget dårligt	2	2%	2	2%	1	1%	4	5%	
Ved ikke/irrelevant	7	8%	5	6%	5	6%	15	17%	
Almindelige specialskoler									
	Rådgivning og vejledning		Visitation af elever til skolen		Revisitation af elever		Supervisering		
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	
Meget godt	14	33%	14	33%	16	37%	7	16%	
Godt	13	30%	15	35%	18	42%	13	30%	
Hverken godt eller dårligt	7	16%	10	23%	6	14%	10	23%	
Dårligt	3	7%	1	2%			2	5%	
Meget dårligt	2	5%	1	2%	1	2%	3	7%	
Ved ikke/irrelevant	4	9%	2	5%	2	5%	8	19%	
Heldagsskoler									
	Rådgivning og vejledning		Visitation af elever til skolen		Revisitation af elever		Supervisering		
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	
Meget godt	11	52%	8	38%	8	38%	6	29%	
Godt	6	29%	7	33%	8	38%	9	43%	
Hverken godt eller dårligt	4	19%	4	19%	3	14%	3	14%	
Dårligt			2	10%	1	5%	1	5%	
Meget dårligt									
Ved ikke/irrelevant					1	5%	2	10%	

Samarbejde med PPR. En tredjedel af skolelederne vurderer skolens samarbejde med PPR som meget godt, og en anden tredjedel som godt, jf. *Tabel 13*. Kun 7 % vurderer samarbejdet som dårligt eller meget dårligt. Der er en lignende svarfordeling mht. visitation eller revisitation af elever. Hvad angår samarbejde omkring supervisering, er vurderingen dog mere tilbageholdende: Kun 18 % af skolelederne vurderer det som meget godt, 17 % ved det ikke eller finder det ikke relevant. Svarfordelingen for hhv. almindelige specialskoler og heldags-skoler fremgår af de to nedre dele af *Tabel 13*.

Samarbejde med UU-vejledningen

Udbytte af UU's vejledning. Hovedparten (60 %) af alle skoleledere vurderer, at eleverne har godt eller meget godt udbytte af UU-vejledningen i 6.-9. hhv. 10. klasse, men omvendt vurderer knap 10 % udbyttet som dårligt eller meget dårligt, jf. *Tabel 14*. Enkelte skoler har slet ikke kontakt til UU-vejledningen, selvom de har elever på de relevante klassetrin. Svarfordelingen for de almindelige specialskoler og heldagsskoler afviger ikke markant fra gennemsnittet for alle skoler.

Skolelederne vurderer endvidere, at næsten 70 % af eleverne i de ældste klasser ville have udbytte af at komme i erhvervspraktik, men at kun 55 % kommer i erhvervspraktik i løbet af dette skoleår.

Tabel 14: Hvor godt eller dårligt vurderer du elevernes udbytte af UU's vejledning i 6.-9./10. klasse?

	Alle skoler		Almindelige specialskoler	Heldagsskoler
	Antal	Procent	Procent	Procent
Meget godt	13	15%	9%	14%
Godt	40	45%	51%	43%
Hverken godt eller dårligt	16	18%	19%	14%
Dårligt	5	6%	7%	5%
Meget dårligt	2	2%		5%
Skolen har ikke elever på disse klassetrin	5	6%	7%	10%
Vi har ingen kontakt med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU)	3	3%		5%
Ved ikke/irrelevant	4	5%	7%	5%

Forældresamarbejde

Redskaber ved skole-hjemssamarbejdet. Den mest udbredte redskab ved skole-hjemssamarbejdet er elevplaner, som 93 % af skolerne tager udgangspunkt i. Næstmest anvendt er 'andre redskaber' som fx video- eller andet billedmateriale (60 %), og de nationale test (55 %). 31 % af skolerne tager desuden udgangspunkt i særlige måleredskaber (fx LP, PALS, GAS). Kun hver fjerde skole tager udgangspunkt i karakterer. Øvrige redskaber, der anvendes, omfatter: elevproduceret materiale, portfolio, QIK (måling af impuls kontrol, hastighed og vedvarende opmærksomhed), Brief, COPM, eget materiale, beskrivelser, logbøger, kontaktbøger, diverse test og observationer og ICF.

Forældreopbakning. Halvdelen af alle skoleledere føler, at der er tilstrækkelig eller næsten tilstrækkelig opbakning fra forældrene i forhold til at opstille faglige mål for eleverne. Men der er også 20 %, som synes, at der ikke er tilstrækkelig opbakning i forhold til at opstille faglige mål for den enkelte elev.

Survey til lederen af PPR i kommunen

I dette spørgeskema er der fokuseret på PPR's samarbejde med kommunens specialskoler.

Lederens erhvervs erfaring. Hvor længe lederen af PPR har arbejdet i PPR, varierer en del mellem kommunerne. Mellem 15 og 20 % af respondenterne i vores survey har arbejdet i PPR i hhv. 1-5 år og 6-10 år. 13 % har arbejdet i PPR i 11-15 år, mens omkring 20 % har arbejdet i PPR i hhv. 16-20 år og 20-25 år. Lidt under 10 % har været der i mere end 25 år. Der er således en stor spredning i, hvor meget erfaring fra PPR-arbejdet PPR-lederen har. Over 60 % har mere end 10 års arbejds erfaring i PPR, men hver femte har kun arbejdet i PPR i op til fem år og er dermed mindre erfaren i PPR-arbejdet. Det betyder dog ikke nødvendigvis, at disse ledere ikke har relevante kompetencer til at arbejde på området, som de kan have erhvervet sig andetsteds. Endelig kan det forholdsvis store tal måske skyldes, at nogle respondenter kan have opfattet spørgsmålet som kun at handle om deres nuværende ansættelse.

Antal specialskoler, som PPR har kontakt til. PPR-lederne er blevet spurgt om, hvor mange specialskoler PPR har kontakt til inden for kommunen og uden for kommunen. Langt de fleste PPR (83 %) har kontakt til 1-5 specialskoler i egen kommune, mens hver tiende har kontakt til 6-10 specialskoler (Tabel 15). Kun tre PPR har kontakt til flere end 10 specialskoler i deres egen kommune.

I hver fjerde kommune har PPR ikke kontakt til specialskoler uden for kommunen. Langt de fleste af disse har dog egne specialskoler. 23 PPR i surveyen, eller 45 %, har kontakt til 1-5 specialskoler i andre kommuner, mens 15 PPR i alt har kontakt til mellem 6-20 specialskoler uden for kommunegrænserne. Kun i to kommuner har PPR kontakt til flere end 20 specialskoler.

Tabel 15: Antal specialskoler, som PPR har kontakt til

	Inden for kommunen		Uden for kommunen	
	Antal	Procent	Antal	Procent
0	0	0 %	11	26 %
1-5	38	83 %	18	43 %
6-10	5	11 %	5	12 %
11-20	3	6 %	6	14 %
Flere	0	0 %	2	5 %
I alt	46	100 %	42	100 %

Tabel 16: Hvor ofte PPR har kontakt til forskellige typer af medarbejdere på kommunens specialskoler

	Ugentligt		Månedligt		Nogle gange i løbet af året		Årligt		Sjældnere eller aldrig	
	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent
Skoleledere	31	65 %	14	29 %	2	4 %	1	2 %	0	0 %
Lærere	34	71 %	8	17 %	4	8 %	2	4 %	0	0 %
Pædagoger	32	67 %	10	21 %	4	8 %	1	2 %	1	2 %
Andre medarbejdere	20	50 %	10	25 %	10	25 %	0	0 %	0	0 %

Note: Andre medarbejdere omfatter fx talepædagoger og fysio-ergoterapeuter.

Kontakt til forskellige typer af medarbejdere. Mindst hver anden PPR har ugentlig kontakt til skoleledere, lærere, pædagoger og/eller andre medarbejdere, jf. Tabel 16. I mere end 30 af de 46 medvirkende kommuner med specialskoler har PPR ugentlig kontakt til skoleledere, lærere og pædagoger på specialskolerne, og for andre kommuner er kontakten på månedsbasis. Der er således mindst månedlig kontakt til ledere, lærere og pædagoger i 85-95 % af alle kommuner. Kontakten mellem PPR og andre medarbejdere er på ugentlig basis i halvdelen af kommunerne og i hver fjerde kommune kun nogle gange i løbet af året.

Tabel 17: Hvor stor en andel af PPR-medarbejdernes tid på specialskolerne fordeler sig på disse funktioner?

Gennem- snit	Visitation (førstegangs- visitationer)		Revisitationer		Supervision og konsulta- tive opgaver		Observation af elever i undervisnin- gen		Andet	
	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent	Antal	Pro- cent
	15 %		20 %		36 %		16 %		22 %	
0 %	2	5%	0	0%	2	5%	2	5%	0	0%
1-10 %	26	62%	18	44%	1	3%	12	32%	12	36%
11-25 %	11	26%	15	37%	12	31%	16	43%	12	36%
25-50 %	1	2%	5	12%	18	46%	7	19%	7	21%
Mere end 50 %	2	5%	3	7%	6	15%	0	0%	2	6%
I alt	42	100%	41	100%	39	100%	37	100%	33	100%

Fordeling af PPR-medarbejdernes tid. I surveyen er PPR-lederne blevet spurgt om fordelingen af arbejdstiden hos de PPR-medarbejdere, der har kontakt til specialskolerne. Næsten alle PPR bruger en del af tiden på de fire funktioner, der blev spurgt til: visitationer (førstegangs), revisitationer, supervision og konsultative opgaver og observation af elever i undervisningen, jf. Tabel 17. Som et gennemsnit for alle deltagende PPR går den største del af tiden med supervision og konsultative opgaver, som der bruges omkring 35 % af tiden på. Næstmest tid (20 %) går til revisitationer og øvrige opgaver. Øvrige opgaver kan fx dække over samtaler med elever, møder med forældre, lærere og pædagoger for at koordinere indsatser, afklare uoverensstemmelser, yderligere udredning og psykologiske undersøgelser. Cirka 15 % af tiden går hhv. til førstegangsvisitationer og observation af elever i undervisningen.

I 26 kommuner, svarende til ca. 60 %, går op til 10 % af PPR-medarbejdernes tid med førstegangs-visitationer, mens 11 kommuner bruger mere end 10 og op til 25 % på denne funktion. Kun i meget få kommuner går mere end 25 % af tiden til førstegangsvisitationer.

Der bruges gennemgående mere tid på revisitationer. 18 kommuner (ca. 45 %) bruger op til 10 % af tiden på denne funktion, mens der går mellem 11 og 25 % af arbejdstiden med revisitationer i 15 kommuner (ca. 35 %), og 8 kommuner (næsten 20 %) bruger mere end det.

Supervision og observation. I næsten halvdelen af kommunerne bruges mere end 25 og op til 50 % af tiden på supervision og konsultative opgaver. 30 % af kommunerne bruger mellem 10 og 25 % af tiden, mens kun få kommuner bruger mere tid end 50 % eller mindre tid end 10 % på supervision og konsultative opgaver. Langt de fleste PPR (80 %) bruger op til 25 % af tiden til observation af elever i undervisningen, og yderligere 20 % bruger mellem 25-50 %.

Tabel 18: Indhold i møderne mellem PPR og specialskolerne

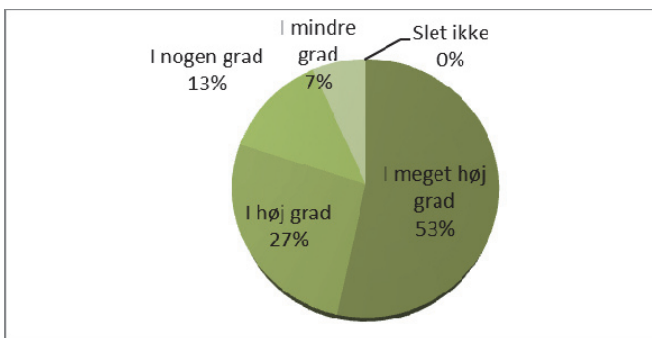
		Meget ofte		Ofte		Af og til		Sjældent		Aldrig	
		An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent
Pædagogisk udvikling af skolen		7	17 %	12	29 %	14	34 %	7	17 %	1	2 %
Kommunens skolepolitiske målsætninger		0	0 %	3	8 %	20	50 %	15	38 %	2	5 %
Målsætning for enkelte elevers faglige udvikling		17	40 %	18	43 %	7	17 %	0	0 %	0	0 %
Målsætning for enkelte elevers sociale udvikling		20	47 %	21	49 %	2	5 %	0	0 %	0	0 %
Specifikke pædagogiske værktøjer (fx LP, PALS)		2	49 %	18	44 %	14	34 %	4	10 %	3	7 %
Håndtering af enkelte elever		20	48 %	20	48 %	2	5 %	0	0 %	0	0 %

Mødeindhold. Møderne mellem PPR og specialskolerne handler meget om enkelte elever, både hvad angår elevernes faglige og sociale udvikling og skolens håndtering af enkelte elever; jf. Tabel 18. Mellem 80 og 90 % af alle PPR-lederne i surveyen angiver, at møderne ofte eller meget ofte handler om dette. Det er så-

ledes enkeltsager, som oftest er genstand for møderne mellem PPR og specialskolerne.

Den pædagogiske udvikling på skolen og specifikke pædagogiske værktøjer behandles ved møderne mindre ofte end enkeltsagerne. Men det nævnes dog af 65-75 % af skolerne, at møderne ofte eller af og til handler om pædagogik i bredere forstand. Til gengæld er det ikke udbredt at tage kommunens skolepolitiske målsætninger op ved møderne mellem PPR og specialskolerne.

Figur 10: I hvilken grad sker der en erfaringsudveksling mellem specialskolernes lærere og PPR i forhold til udfordringer med konkrete elever?



Som vi så i *Tabel 18*, handler mange af møderne mellem PPR og specialskolerne om sager vedrørende enkelte elever. Det indtryk bekræftes også i *Figur 10*. 80 % af PPR-lederne svarer, at der i høj eller meget høj grad sker en erfaringsudveksling mellem specialskolernes lærere og PPR i forhold til udfordringer med konkrete elever. Kun tre ledere svarer, at det slet ikke eller kun i mindre grad er tilfældet.

Tabel 19: Hvor ofte indgår følgende indhold/redskaber/resultater i samarbejdet med lærere på specialskolerne?

	Meget ofte		Ofte		Af og til		Sjældent		Aldrig	
	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent	An-tal	Pro-cent
Forberedelse til afgangsprøver	2	5 %	2	5 %	15	41 %	10	27 %	8	22 %
Nationale test	2	5 %	0	0 %	11	28 %	21	53 %	6	15 %
Elevplaner	17	40 %	17	40 %	7	16 %	2	5 %	0	0 %
Fælles Mål	5	13 %	10	26 %	15	38 %	7	18 %	2	5 %
Skriftligt arbejde udformet af eleven	1	3 %	4	10 %	9	23 %	17	43 %	9	23 %
Videomateriale af elever	2	5 %	4	10 %	16	41 %	9	23 %	8	21 %

Samarbejdet mellem PPR og specialskolerne omkring forskellige redskaber til at måle elevernes faglige/sociale udvikling. Der findes forskellige redskaber til at måle elevernes faglige og sociale udvikling, fx nationale test, elevplaner mv. PPR-lederne er blevet spurgt om, hvor ofte disse indgår i samarbejdet mellem PPR og lærere på specialskolerne.

Som Tabel 19 viser, er det først og fremmest elevplanerne, som der er et regelmæssigt samarbejde omkring mellem PPR og specialskolerne. 80 % af PPR-lederne i surveyen svarer, at de ofte eller meget ofte samarbejder med specialskolerne om elevplanerne.

Knap så ofte samarbejdes om Fælles Mål, men 65 % af PPR-lederne svarer dog, at Fælles Mål indgår ofte eller af og til i samarbejdet med specialskolerne.

Til gengæld sker det ikke tit, at de øvrige redskaber indgår i samarbejdet. Forberedelse til afgangsprøverne, de nationale test, skriftlige arbejder og videomateriale af eleverne bruges i mindre grad i samarbejdet mellem PPR og skolerne. Mellem 65 % og 80 % af de deltagende PPR-ledere svarer, at disse redskaber kun indgår sjældent eller af og til i samarbejdet, mens 15-20 % siger, at de aldrig indgår. I tekstfeltet af surveyen er der desuden nævnt samarbejde om statusbe-

skrivelserne samt terapeutisk arbejde med tegning og andet materiale fra elever.

Som vist i *Tabel 19* er der i de fleste kommuner et regelmæssigt samarbejde omkring elevplaner. Desuden er der ud af de 51 PPR-ledere i surveyen, hvor kommunen har specialskoler, 18 PPR-ledere, der samarbejder regelmæssigt (dvs. ofte eller meget ofte) om mindst ét andet redskab end elevplanerne. I andre 18 kommuner arbejdes dog ikke regelmæssigt sammen om andet end elevplanerne, og i enkelte kommuner samarbejdes ikke regelmæssigt om *nogen* af de nævnte redskaber overhovedet.

Generelt peger resultaterne på, at der ikke samarbejdes meget om andet end elevplaner og til dels Fælles Mål. Der er generelt kun lidt samarbejde med PPR omkring evalueringsværktøjer som nationale test, forberedelse til afgangsprøver, skriftlige arbejder og videomateriale af elever.

Vejledningsopgaver. PPR-medarbejderne vejleder lærerne på specialskolerne på forskellige områder, fx specifikke handicap og funktionsnedsættelser, personlig og social udvikling af eleverne, faglig udvikling og faglig evaluering.

Af de vejledningsopgaver, der er spurgt til i spørgeskemaet, fylder vejledning af lærerne om personlig og social udvikling af eleverne og vejledning om specifikke handicap og funktionsnedsættelser mest: Mellem 70 og 80 % af PPR-lederne svarer, at disse opgaver fylder meget eller en hel del i PPR-medarbejdernes arbejde, jf. *Tabel 20*. Desuden har PPR-medarbejderne de nødvendige kompetencer til at udføre disse vejledningsopgaver: Næsten halvdelen svarer, at PPR-medarbejderne i meget høj grad er rustede til disse opgaver. Yderligere 40 % oplyser, at medarbejderne er i høj grad rustede.

Til gengæld fylder vejledning af lærere omkring faglig udvikling samt faglig evaluering af eleverne noget mindre, men fylder stadig en del i PPR's arbejde: Mellem 40-50 % af PPR-lederne svarer, at dette fylder meget eller en hel del i PPR-medarbejdernes arbejde. Dog synes ikke alle medarbejdere at have de

nødvendige kompetencer til at vejlede på de faglige områder. Kun 20 % af PPR-lederne svarer, at medarbejderne i høj grad er rustede til at vejlede omkring faglig udvikling og evaluering, og omkring halvdelen er kun i nogen eller mindre grad eller slet ikke rustede til at give vejledning omkring faglig udvikling og evaluering.

Tabel 20: Hvor meget fylder følgende vejledningsopgaver af lærerne i PPR-medarbejdernes arbejde på specialskolerne, og hvor godt rustede er de til at udføre disse opgaver?

		Meget/I meget høj grad		En hel del/I høj grad		Noget/I nogen grad		Lidt/I min- dre grad		Slet ikke noget/Slet ikke	
		An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent	An- tal	Pro- cent
Vejlede lære- re om speci- fikke handi- cap og funk- tions- nedsættelser	Hvor meget fylder? I hvilken grad rustede?	10	24 %	19	45 %	8	19 %	3	7 %	2	5 %
Vejlede lære- re på special- skoler om personlig og social udvik- ling af ele- verne	Hvor meget fylder? I hvilken grad rustede?	16	38 %	19	45 %	4	10 %	1	2 %	2	5 %
Vejlede lære- re på special- skoler om faglig udvik- ling	Hvor meget fylder? I hvilken grad rustede?	22	50 %	19	43 %	1	3 %	1	2 %	1	2 %
Vejlede lære- re på special- skoler om faglig evalu- ring af ele- verne	Hvor meget fylder? I hvilken grad rustede?	5	12 %	12	29 %	17	40 %	6	14 %	2	5 %
		9	21 %	13	30 %	16	37 %	4	9 %	1	2 %
		3	7 %	10	24 %	14	34 %	10	24 %	4	10 %
		9	20 %	14	32 %	13	30 %	7	16 %	1	2 %

Opsummering og perspektivering

Den gennemførte survey rummer ud over rent deskriptive forhold nogle resultater, der er interessante i forhold til *Udviklingsprojektet om kvalitet i undervisning på specialskoler*. I det følgende opsummeres disse forhold, og der fremsættes bemærkninger om, hvilke perspektiver de har i opnåelsen af øget kvalitet.

Det kan konstateres, at man på specialskolerne finder, at elevgruppen faktisk kan karakteriseres ved stadig mere komplekse læringsbehov. Dette kan være en konsekvens af, at der er et stigende antal elever med betydelige funktionsvanskeligheder, fx betinget af at flere børn overlever en for tidlig fødsel. Det kan imidlertid også være en følge af, at kommunerne siden strukturreformen har tilstræbt at anvende mere inkluderende former end specialskoler og derfor har visiteret færre elever af gruppen med lettere vanskeligheder.

Specialskolerne har i deres pædagogik nogle specialiserede tilbud, særligt skærmede undervisningsmiljøer, undervisning på andet niveau end tilsvarende klassetrin og undervisning i sociale mestringsstrategier, som specialklasser i princippet også kan have og tilbyde. Specialskolerne rummer også særlige fysiske rammer, udstyr og træningsfaciliteter, som sjældent vil kunne tilbydes, hvis der ikke er et vist volumen af elever med de pågældende behov.

Specialskolerne synes, hvad kommunalpolitiske målsætninger angår, at have opnået en rimelig inddragelse i den kommunale forvaltning. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at der er væsentlig mindre inddragelse, når det angår faglig udvikling af elever og kvalitetsvurderingsredskaber, herunder kvalitetsrapporten, og der er her tegn på, at specialskolerne stadig i høj grad "lever deres eget liv" som noget, der er anderledes.

Der er nogen usikkerhed om udgiftsniveauet pr. elev, formentlig fordi det regnes forskelligt i forskellige kommuner, herunder om udgifter til fx bygninger og vedligehold m.m. regnes med.

Skolelederne på specialskolerne har et højt uddannelsesniveau, herunder en betydelig specialisering, og skoleledernes svar viser, at den overvejende del er tæt involveret i lærernes valg af undervisningsmetoder. Den største personalegruppe i øvrigt udgøres af lærere, fulgt af pædagoger og pædagogmedhjælpere. Der er for lærernes vedkommende en relativt lav deltagelse i fritidsdelen, og overlap i det pædagogiske arbejde sker primært ved vidensdeling. Det sker hyppigt, at pædagoger og pædagogmedhjælpere deltager i skoledelen, og det er i øvrigt det mest almindelige, at pædagogerne får forberedelsestid. Der er i øvrigt betydelige forskelle på arbejdsfordelingen skolerne imellem, og der kan næppe defineres en optimal fordeling. Når det gælder efteruddannelse af personalet, synes interne skoler og døgninstitutioner at satse mindre på relativt korte kurser end de øvrige specialskoler, muligvis fordi de er mere specialiserede.

Når det gælder pædagogiske metoder, modeller og evaluering, anvendes et meget bredt spektrum af fremgangsmåder, også langt flere end der var defineret i spørgeskemaet. Dette er en naturlig konsekvens af, at danske skoler i almindelighed har store frihedsgrader, og at specialskolerne i øvrigt har et meget forskelligt klientel. Med hensyn til redskaber til at følge elevernes faglige udvikling er elevplaner det væsentligste instrument på skolerne. Trinmål anvendes også i betydelig grad. Der findes endvidere også god anvendelse af et bredt spektrum af test og prøver, såvel standardiserede som ikke standardiserede, herunder selvfremente. Nationale test anvendes mere begrænset. Det er karakteristisk, at disse test især bruges på heldagsskoler, hvor eleverne i de fleste tilfælde er normalt begavede, og at der i øvrigt er stor forskel i brugen på almindelige specialskoler, hvor klientellet med hensyn til faglig formåen kan variere meget. Ved en gennemsnitsbetragtning siger 40 % af skolerne, at testene er relevante for mindre end halvdelen af eleverne. Den relativt begrænsede brug skyldes muligvis manglende viden om testenes adaptive karakter, muligvis testenes tilknytning til bestemte klassetrin og muligvis manglende erfaring med testene i det hele taget. Endelig ville det være en fordel, hvis testene kunne anvendes helt uafhængigt af klassetrin, så lærerne kunne få en nøjagtig angivelse

af, hvilket niveau klassetrinmæssigt den enkelte elev lå på i de fag, der kan testes.

Folkeskolens afgangsprøve, der blev obligatorisk for alle elever i skoleåret 2006/07, men med mulighed for at deltage på særlige vilkår eller helt at undtages, vurderes af skolelederne ikke at kunne aflægges for godt halvdelen af eleverne. Flest vurderes at kunne deltage på heldagsskoler og private opholdssteder, færrest på almindelige specialskoler. Spørgsmålet er, om det ikke ville være gavnligt at søge at øge deltagelsen i afgangsprøven af hensyn til en generel satsning på opkvalificering af det fag-faglige felt.

På godt en tredjedel af skolerne undervises ingen af eleverne i den samlede fagrække, og i knap en tredjedel undervises næsten alle elever i den samlede fagrække. Godt 70 % af eleverne undervises under deres aldersniveau. Hovedsageligt emnebaseret undervisning fylder mellem 42 % og 27 % hyppigst på almindelige specialskoler, sjældnest på heldagsskoler. At traditionel fagdelt undervisning i høj grad er erstattet af emnebaseret undervisning skyldes formentlig, at det fremmer elevernes motivation for fag-fagligt arbejde, men det kan også skyldes det forhold, at 60 % af skolelederne giver udtryk for, at personlig og social udvikling fylder mere end fag-faglig udvikling.

Hvis elever fra specialskoler skal kunne tilbagesluses til alment skole, er det vigtigt, at der er et nært samarbejde, så såvel elever som lærere er bekendt med det miljø, det læringstilbud og de vilkår, de almindelige skoler tilbyder. Det er kun 10 % af specialskolerne, der har fælles sociale aktiviteter med eleverne fra alment skole, mens det for 34 % af skolerne sker, at enkeltelever følger undervisningen på alment skole. Knap en fjerdedel af specialskolerne har slet intet samarbejde om fremtidig inklusion af enkeltelever, 17 % har ingen faglig sparring med andre skoler, og 9 % af specialskolernes ledere deltager ikke i skoleleder-netværk. 42 % af specialskolerne har ikke inden for de seneste tre år udsluset elever til alment skole. Der er dermed en god del specialskoler, der lever og virker isoleret fra det øvrige skolebillede i kommunerne.

Hvad angår samarbejdet med PPR, svarer 40 % af specialskolelederne, at der er ugentlig kontakt med PPR, og næsten 30 % har månedlig kontakt. Godt 5 % svarer dog, at der er kontakt mindre end en gang årligt, hvad der kan undre, da PPR har en nøgleposition i visitation og revisitation. I kun 6-10 % vurderes samarbejdet at være dårligt eller meget dårligt – relativt dårligt er det, når det gælder supervisering.

Forældresamarbejdet bygger helt overvejende på elevplanerne og en række andre redskaber, herunder video og billeder, men nationale test indgår også for godt halvdelen af skolerne. Kun hver fjerde skole tager udgangspunkt i karakterer. 20 % af skolelederne giver udtryk for, at der ikke er tilstrækkelig opbakning fra forældrene til at opstille faglige mål for eleverne.

PPR-ledernes survey har vist, at de i så godt som alle tilfælde har bestemte PPR-medarbejdere tilknyttet specialskolerne, og i mere end halvdelen af tilfældene har PPR kontakt til specialskoler uden for egen kommune, kontakten gælder både til ledere, lærere og pædagoger. Førstegangsvsitation, revisitation, supervision og konsultative opgaver fylder mest, og de enkelte PPR-medarbejdere bruger den forholdsvis største del af deres arbejdstid til sidstnævnte to opgaver. Indholdet i møder mellem PPR og specialskoler drejer sig hyppigst om målsætninger for enkelte elevers faglige og sociale udvikling samt brugen af specifikke pædagogiske værktøjer, og elevplaner står helt centralt i arbejdet.

PPR-lederne mener, at vejledning af lærere om specifikke handicap og funktionsnedsættelser samt især elevernes personlige og sociale udvikling fylder meget, og at PPR-personalet er godt rustede til disse opgaver. Når det gælder om at vejlede lærere om elevernes faglige udvikling og evaluering af elevernes faglige udvikling, fylder opgaverne mindre, og der gives også udtryk for, at PPR-personalet er relativt dårligere rustet til disse opgaver.

ⁱ Blandt andre metoder, der anvendes, nævner flere skoler TEACCH, aktionslæring, KRAP, KAT kassen, SMART og miljøterapi. Andre metoder, der nævnes af skolerne, omfatter lærkepædagogik (læring i kombination med aktiviteter), ABA, ART og vredekontrol, Studio III/low arousal-pædagogik, mentalisering, eklektisk tilgang, best practice, den moderne metodefastlæggelse, anerkendende pædagogik, mindmapping, eget evalueringssystem, der bygger på ZNU, SMTTE modellen, narrativ tilgang, psykologisk ilt – de fire rettetheder, relationistisk tilgang, systemisk, anerkendende metoder (systemisk teori – Vækstmodellen), Ross Green 'Plan B', SOS, Marte Meo, PUMA, Karlstad, Board Maker, aktiv læring (fx Pecs), Terje Overland (Den analytiske arbejdsmodel) og neuropsykologisk tilgang til ASF og ADHD. Desuden udtrykker en lang række skoleledere, at de ikke bruger bestemte metoder, men lader sig inspirere af en række eksisterende metoder til at udvikle egne metoder med udgangspunkt i den enkelte elevs eller elevgruppes behov. Som en skoleleder udtrykker det: "Vi har ni grupper – og ni forskellige kulturer".

ⁱⁱ Eksempler på anvendte redskaber, som skolerne nævner, er CHIPS, PSV (Psykosocial Vurdering), LUS, checkliste for udskrivning, Smileyskemaer, diverse læse- & matematiktest (fx OS64, IL, ST og MG, OL/SL og MAT), FSA, Fg, Individuelle handleplaner § 140, børnefaglige undersøgelser og PPR-udredning og testning, RM, Pædagogisk Analyse System, portfolio, MOVE, PASS, sensory profile samt forskellige modeller inden for kommunikation, Sanseprofiler, TTAP, Læseløft, Test fra Dansk Psykologisk Forlag, eleverne får point for godkendte opgaver og for deltagelse i kurser, elevplaner, som beskriver personlig og social udvikling, genrepædagogik, sprog vurdering, psykologiske og pædagogiske test (fx WISC), praktiske assessments, særlige evalueringsredskaber om individuelle mål og forløb, statusrapporter, der beskriver barnet/den unges generelle udvikling, familiesamtaler mindst en gang om måneden, videoanalyse og Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse.

ⁱⁱⁱ Andre metoder, der nævnes i surveyen, inkluderer MG, RM, DL, pædagogiske rapporter med evaluering og målsætninger, begynderobservationer af talepædagog, pædagogisk vejleder, psykolog & ergoterapeut, PPV'er, psykologiske udredninger, dansk- og matematiktest, eksamensafvikling i enkeltfag, Forum for faglig Refleksion, piktogrammer, individuelle mål, handleplaner med ugentlig opfølgning, PEP-test, comforthest, Registreringsskemaer, evalueringer baseret på mål og registrering, faglig udredning, børnemindmapping, Vinelandtesten, elevsamtaler (hvor barnet sætter egne mål), støttende samtaler hver dag, følelsesmæssig udvikling, helhedstækning (hvor barnets familie inddrages), vurdering af barnets generelle trivsel, mål for undervisningen opstilles i samarbejde med forældre (evalueres hvert år, hvorefter der opstilles nye mål), individuelt opstillede mål kombineret med aftalte/beskrevne strategier for arbejdet med målene, elevplansmål evalueres løbende, klasselog, evaluering og status ved årlige skolekonferencer, logbog, videoanalyse og fokuseret pædagogisk observation.

