



LOTTE HEDEGAARD-SØRENSEN

BESKYTTET ELLER INKLUDERET EN FALSK MODSÆTNING

EN UNDERSØGELSE AF SPECIALKLASSERÆKKEN
PÅ EN FOLKESKOLE



AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

Lotte Hedegaard-Sørensen

Beskyttet eller inkluderet En falsk modsætning

En undersøgelse af specialklasserækken på en folkeskole

Titel:

Beskyttet eller inkluderet – en falsk modsætning
En undersøgelse af specialklasserækken på en folkeskole

Forfatter:

Lotte Hedegaard-Sørensen

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
Forskningsprogrammet SSIP - Social- og Specialpædagogik i Inkluderende Perspektiv. 2012

© 2012, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-986-3; 978-87-7507-324-5 (e-ISBN)

DOI:

10.7146/aul.17.17

Indhold

DEL 1: UNDERSØGELSENS MÅL OG DESIGN	5
1.1. UNDERSØGELSENS HOVEDKONKLUSIONER	5
1.2. PROJEKTETS BAGGRUND	6
1.3. UNDERSØGELSENS DESIGN	7
DEL 2: TRE ANALYSER OG TRE PROBLEMATISERINGER AF DEN NUVÆRENDE PRAKSIS PÅ SKOLEN....	11
2.1. DEN FÆLLES FAGLIGE SELVFORSTÅELSE PÅ SKOLEN OG ELEVERNES PERSPEKTIV	11
2.2. LÆRERNES FORUDSÆTNINGER OG ELEVERNES BEHOV	19
2.3. EKSPERTISE (PPR) I ELLER FOR PRAKSIS.....	29
2.4. INKLUDERINGSUDFORDRINGEN	35
2.5. SAMARBEJDSMODELLER MELLEM SPECIAL- OG ALMENERUNDERVISNING	47
2.6. FORÆLDRES BLIK PÅ ELEVERNES SKOLEGANG.....	51
DEL 3: KONKLUSION - STYRKER, SVAGHEDER, MULIGHEDER OG TRUSLER	57
3.1. UNDERSØGELSENS KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVERINGER	57
3.1. STYRKER	58
3.2. SVAGHEDER	62
3.3. MULIGHEDER	64
3.4. TRUSLER	68
3.5. ANBEFALINGER	68
REFERENCER:	70
BILAG 1. METODE OG ANALYSER	72
BILAG 1.1: INTERVIEWGUIDE TIL LEDELSE	80
BILAG 1.2: INTERVIEWGUIDE TIL LÆRERE OG PÆDAGOGER	81
BILAG 1.3: FORSKNINGSFORTÆLLINGER I LÆRER- OG PÆDAGOGINTERVIEW	82
BILAG 2: ELEVINTERVIEW – BESVARELSER OPGJORT MED PROCENTER.....	88
BILAG 3: SPØRGESKEMA/FORÆLDREINTERVIEW	89

DEL 1:

Undersøgelsens mål og design

1.1. Undersøgelsens hovedkonklusioner

Her formidles en kort redegørelse for undersøgelsens konklusioner i forhold til tre områder: Lærernes forudsætninger og elevernes behov, PPR i praksis og inkluderingsudfordringen.

Faglig selvforståelse:

Rapporten peger på, at flere elever, som inden for de senere år er placeret i skolens specialklasser er i omfattende vanskeligheder (ADHD, Autisme, omsorgs-svigt osv.), men det specialpædagogiske tilbud har ikke udviklet sig som en konsekvens af en ændret elevsammensætning. Rapportens analyser peger på, at der synes at være et behov for en gentænkning af det specialpædagogiske tilbud i retning af en integration af undervisning, specialpædagogik og behandling. Som det er nu, lægges et fokus på læring, og specialpædagogikken varetages af lærere, hvis faglige selvforståelse først og fremmest retter sig mod at undervise. Den specialpædagogiske dimension består i, at undervisningen foregår i mindre enheder. Og meget tyder på, at der er behov for en langt mere omfattende specialpædagogisk tænkning, en anden undervisningspraksis eller en anden type organisering, hvis den aktuelle elevgruppes særlige behov skal imødekommes.

PPR i praksis:

Rapporten problematiserer endvidere at PPR' s funktion og rolle befinder sig i et spændingsfelt mellem 'den traditionelle opgave for PPR' og en mere konsultativ rolle og funktion. I relation til behovet for at det specialpædagogiske arbejde tilføres viden fra andre fagligheder end en lærerfaglighed, foreslås det, at PPR's indgår mere konsultativt i forhold til at fremme en udvikling og kvalificering af den enkelte læreres praksis og de enkelte lærerteams arbejde og samarbejde. PPR's konsultative funktion er forholdsvist underprioriteret, sådan som lærere, pædagoger og ledelse oplever det. Det foreslås, at særligt psykologen (som allerede er tilknyttet skolen og som der er stor tilfredshed med) men også andre faggrupper knyttes mere fast til skolen. Og at der i det konsultative

arbejde tages afsæt i konkrete situationer i praksis i et samarbejde mellem lærere, pædagoger og andre faggrupper omkring kvalificeringen og udviklingen af det praktiserede specialpædagogiske arbejde.

Inkluderingsudfordringen:

En sidste konklusion i undersøgelsen er en problematisering af en utilsigtet konsekvens af den nuværende organisationsform. Sammensætningen af elever eller blot det at placere elever, der alle er i vanskeligheder, har den negative konsekvens, at et frugtbart socialt fællesskab i klassen ikke understøttes af elever med ressourcer. Og også, at der faktisk ikke er den ro, som eleverne menes at have brug for og som er argumentet for at organisere i specialklasser. Lærere peger på, at det kan være et argument for at arbejde med at skabe adgang til 'normale' fællesskaber. Der indkredses – også via skolebesøg fra andre skoler – en måde at tænke inklusion på, som dels indtænker elevernes særlige behov og dels tilgodeser elevernes ret til at deltage i almindelige fællesskaber.

1.2. Projektets baggrund

Halsnæs kommune har i 2009 igangsat en undersøgelse af en specialklasserække på skolen. Baggrunden for undersøgelsens iværksættelse er helt overordnet kommunesammenlægningen mellem Frederiksværk og Hundested kommune, idet der ønskes en undersøgelse af tre eksisterende tilbud for elever med generelle indlæringsvanskeligheder med henblik på at vurdere, om den nye sammenlagte kommune (Halsnæs) 'har det rette tilbud'¹ til børn med generelle indlæringsvanskeligheder. Undersøgelsen, som denne rapport formidler resultaterne fra, er en af de tre undersøgelser, som kommunen har sat i værk. Ifølge projektbeskrivelsen fra kommunen skriver indeværende undersøgelse sig således ind i et mere overordnet formål, som er at 'evaluere, involvere og eventuelt reorganisere tilbuddet til børn med generelle indlæringsvanskeligheder'.²

Målgruppen for det større projekt (dvs. undersøgelsen af alle tre tilbud) er ca. 100 børn, som befinder sig i kommunens specialklassetilbud og sekundært personale (lærere og pædagoger) samt ledelse i de tre tilbud. Formålet er, at 'etablere det bedst mulige tilbud til børn med generelle indlæringsvanskeligheder i relation til pædagogiske og fysiske rammer',³ idet kommunen og projektgruppen i projektbeskrivelsen eksplicit har formuleret et ønske om at rette op-

¹ Projektbeskrivelse fra Skole og Undervisning, Halsnæs kommune, projektgruppen, d. 16. februar, 2009

² Ibid.

³ Ibid.

mærksomheden på forældres, personalets og ledelsernes vurdering af tilbudene. Og derudover foreslås et fokus på 'best practice'. Dette med henblik på, at udviklingen af tilbud til børn med generelle indlæringsvanskeligheder bygger på gode erfaringer.

1.3. Undersøgelsens design

I undersøgelsen formuleres i samarbejde mellem kommune og DPU et mål, som lyder: undersøgelsen kortlægger og analyserer barrierer og muligheder i tilrettelæggelsen af den specialpædagogiske indsats på skolen. Undersøgelsen finder sted i skolens 5 specialklasser, og i observationer og interviews rettes fokus på oplevelsen af de organisatoriske rammers betydning, af måden ekspertise og støttestrukturer indgår, og på måden pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser begrundes og udføres for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Susan Tetler (lektor, DPU, Århus Universitet) har fungeret som faglige sparingspartner i udviklingen af undersøgelsens design, i gennemførelsen af undersøgelsens empiriproduktion, i analyser og i rapportskrivning.

Undersøgelsen tilrettelægges med afsæt i en antagelse om, at udvikling og forandring af praksis forløber med størst succes, hvis den bygger på fremtidsforestillinger og visioner for aktører, som indgår i praksis. Via observationer, interviews af elever og forældre, fokusgruppeinterviews af ledelse (leder af skolen, koordinator for specialklasser og leder af fritidsdelen) samt fokusgruppeinterviews af lærere og pædagoger er det undersøgelsens mål at fremanalysere, hvordan elever, ledelse, lærere/pædagoger og forældre oplever 'god praksis' og 'mindre god praksis' i de eksisterende specialpædagogiske tilrettelæggelser i skolens specialklasser. I empiriske analyser har blikket derfor været rettet mod muligheder (visioner for udvikling) og barrierer i den eksisterende praksis i forhold til de tre områder: Organisatoriske rammer, ekspertise og pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser.

Formålet er således at udvikle viden om muligheder og barrierer i forhold til at udvikle pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser i en organisationsform, som specialklasser udgør. En central diskussion i det specialpædagogiske felt er udviklingen af inkluderende strategier ... og med det samarbejdsrelation mellem almenskolen og specialklasser. Således indgår dels forskning med relevans for denne diskussion samt skolebesøg i andre kommuner, som har udviklet eller er i gang med at udvikle samarbejdsmodeller.

Undersøgelsens form og rapportens målgruppe

Kommunens ambition i forhold til at sætte tre undersøgelser i gang er som tidligere nævnt at skabe et grundlag for at kunne træffe beslutninger om en frem-

tidig organisering af pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Således er undersøgelsen ikke rettet mod selve implementeringen af ændringer i tilbud, men mod at tilvejebringe et grundlag for en konstruktiv implementeringsdiskussion.

Undersøgelsens tilrettelæggelse

Undersøgelsen bygger på kvalitative metoder: Observationer i to uger på to forskellige måder samt forskellige typer af interviews. Formålet med den kvalitative tilgang har været at sætte fokus på informanternes (elever, lærere, pædagoger og ledelsens) oplevelse af og begrundelser for deres praksis og på forskerens oplevelse af den. Det vil sige, at undersøgelsen både bygger på et eksternt blik – når praksis observeres udefra – og på et blik indefra praksis, når fx elevens oplevelse af deres skolegang og læreres og pædagogers problem- og løsningsforståelse via interviews har fået stemme.

Den kvalitative tilgang har med samtlige metoder haft det formål at undersøge praksis (de forskelligartede problem- og løsningsforståelser, som knytter sig til praksis) frem for at sætte fokus på de mere overordnede mål, intentioner og strategier, der er formuleret på et politisk og administrativt niveau og på de visioner og ideologier, som formuleres teoretisk i det specialpædagogiske felt. Som det vil blive formidlet i det efterfølgende afsnit, skriver undersøgelsen sig ind i en aktuel politisk og teoretisk debat om inkludering. Pointen med at fokusere markant på praksis – og på aktørers oplevelse af muligheder og barrierer – er, at det da bliver muligt at undersøge, hvordan de forskellige aktører tillægger de overordnede mål og strategier mening og betydning. Der er således bevidst fravalgt en analytisk tilgang til, hvordan og hvorvidt de overordnede mål og strategier realiseres. Analysen holder sig således åben overfor mangfoldige problem- og løsningsforståelser frem for en fast og på forhånd vedtaget forestilling om god og dårlig praksis. Den holder sig ligeledes åben overfor kompleksitet og dilemmaer frem for entydigheder. Og den retter blikket mod modsatrettede forståelser frem for fælles forståelser samt overfor brydninger i informanternes forståelser frem for stringens.

Kort om metoder

Undersøgelsens empiriske del og de methodediskussioner, som knytter sig til produktionen af empiri, bliver udfoldet i bilag 1. Her vil det være muligt for interesserede at få indblik i, hvordan undersøgelsens fund er skabt. I tråd med undersøgelsens ambition om at indkredse læreres og pædagogers problem- og løsningsforståelse i relation til den udlevede praksis, vises det i redegørelsen i bilag 1, hvordan de indledende observationer (skrevet ned som forskningsfortællinger om situationer i praksis) og elevinterviews (analyser af besvarelser fra

interviews) har indgået i interviews af både ledelse og lærere. Undersøgelsen har altså været tilrettelagt på en måde, hvor empiri er blevet brugt til at danne ny empiri. Denne form for dataproduktion har, som det fremgår af den grundigere beskrivelse af metoder i bilag 1, betydet, at skolens primære aktører (informanter) i løbet af undersøgelsen er blevet præsenteret for eksterne iagttagelser som fx forskningsfortællinger (og problematiseringer ud fra disse) af den eksisterende praksis. Og videre har det betydet, at der i løbet af den periode, som undersøgelsen har været i gang, er blevet skabt erkendelser om muligheder og barrierer for den nuværende praksis, samt at der er blevet formuleret ideer til nye veje at gå i løsningen af den pædagogiske og didaktiske opgave, som løses på skolen. Det har med andre ord ikke været en undersøgelse, som udelukkende har kortlagt aktuel praksis, men som har sat gang i en refleksionsproces hos lærere og ledelse. Den empiri, som ligger til grund for analyserne, indeholder derfor ikke udelukkende oplevelser af den eksisterende praksis, men også fremtidsforestillinger om en revideret praksis, på baggrund af en kritik af de utilsigtede konsekvenser af den nuværende organisering og pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse.

Når undersøgelsen er bygget op på denne måde, er det som omtalt med henblik på at være tro mod den ambition, som er skrevet ind i undersøgelsens formål; dvs. at reorganiseringer af tilbud kommer til at bygge på den aktuelle problem- og løsningsforståelse og på fremtidsforestillinger hos pædagoger og lærere. En måde at opnå dette hensyn har bestået i, at tre problematiseringer af den nuværende pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser - som forsker/observatør har udviklet på baggrund af analysen af forskningsfortællinger - blev præsenteret for lærere som en væsentlig del af fokusgruppeinterviewene. Det betyder helt konkret, at forsker/interviewer meldte klart ud, hvad de foreløbige analyser tydede på og som en del af det, hvordan et eksternt og fremmed blik på den aktuelle praksis iagttagelse praksis. Denne mulighed for at inddrage læreres (og pædagogers) refleksioner over de problematiseringer har to fordele. Dels er de primære aktører medinddraget i en undersøgelsesproces og kan opleve sig som deltagende og inddragede i undersøgelsens analyser og problematiseringer. Deres refleksioner over forskerens problematiseringer og de fremtidsforestillinger, som opstod herfra, indgår i undersøgelsens analyser og fund og formentlig vil det give et ejerskab til undersøgelsens fund. En anden stor fordel ved at forsker præsenterer empiri fra den daglige praksis (i andre perspektiver end i lærerens perspektiv, som et elevperspektiv og et forskerperspektiv) er, at der sættes en refleksionsproces i gang allerede under undersøgelsens gennemførelse. Hvis undersøgelsen (sammen med andre undersøgelser i Halsnæs kommune) skal resultere i forandringer og reorganiseringer, er ansatte på skolen allerede i gang med at reflektere over og tænke nyt i forhold til deres eksisterende praksis. Det vil sige, at undersøgelsen har forsøgt at være konse-

kvent i en bottom-up tilgang, som helt konsekvent bygger analysen på læreres problem- og løsningsforståelse, og som inviterer til, at en kommende implementeringsproces har samme ambition.

Den efterfølgende formidling af undersøgelsens fund vil bygge på de tre typer af problematiseringer, som har indgået i empiriproduktionen under overskrifterne: 1) Lærernes forudsætninger og elevernes behov, 2) Ekspertise (PPR) i eller for praksis? og 3) inkluderingsudfordringen. De tre problematiseringer indledes med en mere generel fremstilling af elevernes perspektiv på deres skole og af den faglige selvforståelse, som ledelse og lærere på skolen er sammen om. En faglig selvforståelse, som knytter sig til måden skolen organiserer sig på i specialklasser.

Del 2:

Tre analyser og tre problematiseringer af den nuværende praksis på skolen

2.1. Den fælles faglige selvforståelse på skolen og elevernes perspektiv

I analysen af interviews af lærere og ledelse på skolen træder et ideal om undervisning og organisering af undervisning frem. Lærere og ledelse lægger stor vægt på, at de elever, som er i fokus for undersøgelsen, har brug for et *beskyttet og trygt miljø* på den ene side, men at de på den anden side også har brug for at være tæt på og knyttet til en almindelig folkeskole. Dette ideal, og en medfølgende organisering af specialklasser på en almindelig folkeskole, fører imidlertid nogle dilemmaer med sig, som analysen vil fokusere på. Idealet kommer bl.a. til syne i følgende citat:

Jeg mener ikke, de skal gemmes væk. Jeg mener bestemt, de skal være på en almindelig skole, og de skal være i forbindelse med almindelige børn, sammen med dem og i nærheden af dem, men de skal beskyttes ... de børn, der faktisk har fået en beskyttelse, de er faktisk i stand til at få så meget pondus, at mange af dem faktisk klarer et beskyttet uddannelsesforløb ...

Argumentet for behovet for beskyttelse (og dermed mindre grupper af elever og gerne flere rum at fordele eleverne i) er elevernes vanskeligheder ved at tåle uro og larm:

Og det, der er udpræget med mange af vores børn, er, at de simpelt hen hører alt. De er oversensitive med hensyn til hørelse. Hvis der ikke er 100 % tavshed, så hører de det. Så almindelig arbejdsuro kan virke meget forstyrrende på vores elever. Det er jo et problem, når vi er i samme lokale. Jeg ved godt, at der somme tider er larm og ballade, men selvom lærerne synes, at nu kører det, så er der nogle af eleverne, der synes, at der er støj og uro.

Det er altså en gennemgående tankefigur, at eleverne har brug for at komme væk fra den almindelige klasse for at få noget pondus, selvtillid og selvværd fagligt, personligt og socialt, og på den baggrund er det målet, at eleverne kan komme tilbage til eller blive klar til at indgå i 'den normale' undervisning. Som det vil fremgå af de efterfølgende analyser, synes dette ideal og mål under de nuværende strukturelle og organisatoriske forhold omkring lærernes arbejde at være svært at nå. Dels på grund af lærernes uddannelsesbaggrund i forhold til at imødekomme elevernes behov (de elever, som nu visiteres til specialklasser), dels på grund af en mangelfuld støtte til lærere i forhold til at imødekomme elevernes behov fra eksperter (psykologer og andre støttepersoner) og dels også på grund af de modsætninger og paradokser, som specialklasseordningen rummer; segregering og inkludering i samme organisering. Der er med ovenstående ideal ... og organisering ... et dobbelt fokus i lærernes praksis på at beskytte elever/bygge elever op personligt og fagligt på den ene side og på den anden side at lære eleverne så meget som overhovedet muligt inden for videst muligt beskyttede rammer. Det er et syn, som også ledelsen formulerer under interviewet:

I skolen har vi et værdigrundlag. Der står det også, hvad det er, vi vil med vores elever. Vi vil have, det skal være sjovt at gå i skole. Man skal føle sig tryk, man skal lære.

Elevernes perspektiv

29 elever i de fem specialklasser er blevet interviewet om deres oplevelse af deres skole. Interviewet har sat fokus på *det fysiske miljø i klasserummene, på klasserumsklimaet, på undervisningen og på lærerrollen*. Elevperspektivet er inddraget med det formål at give stemme til eleverne selv ... frem for udelukkende at basere en undersøgelse af skole, undervisning og lærerroller på andres tolkninger af elevernes trivsel og læring. Tetler og Baltzer (2009) refererer til en undersøgelse fra 1991 af L. Jensen & I. Ohlsson, som fandt en forskel på, hvordan 16 enkeltintegrerede elever oplevede deres skoleforløb, og hvordan de samme elevs lærere og støttelærere oplevede elevernes skoleliv. Undersøgelsen konkluderer, at lærere og støttelærere ikke havde blik for, at eleverne ikke trivedes. Der synes således at være god grund til at gå direkte til eleverne.

Elevinterviewet giver mulighed for, at undersøgelsen – og dermed fremtidige reorganiseringer af organiseringer og tilrettelæggelser – også bygger på elevernes oplevelse af deres læringsmiljø. Med andre ord fokuseres på elevernes oplevelse af den omverden, som de mødes af, og i undersøgelsen defineres denne omverden som det fysiske miljø og det klasserumsklima, som de lever og

lærer i, den måde de oplever undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse på, og endelig måden de oplever læreres roller og måder at møde elever på.

Analyse af elevinterviews

I det efterfølgende vises resultatet af analysen.⁴ På den lodrette akse er hver enkelt elevs besvarelse opført og på den vandrette akse figurerer interviewudsagn. I figur 1 er svarene fordelt i forhold til en farveskala. De positive besvarelser vises med grønne farver og de negative besvarelser med blå. I figur 2 formidles resultatet via besvarelser JA, ja, nej, Nej. Dette for at synliggøre analysen i tilfælde, hvor det ikke er muligt at printe rapporten i farver. Kategorien A signalerer 1s, B er 2/4s, C er 5/6s, D er 7/8s og E er 9s. Få felter er ikke udfyldt. Det er tilfælde, hvor eleverne enten ikke svarede eller svarede med to besvarelser samtidig

⁴ Besvarelser formidlet i procenter ligger i bilag 2.

Figur 1 - Elevbesvarelser formidlet i farver:

JA ja nej NEJ

Klasse	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E	
Fysiske rammer																												
I min klasse er der god plads	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er der god orden, så det er let at finde ting	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I mit klasseværelse kan vi lave mange forskellige ting	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er der rart at være	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Klasserums klima/omgangsformer																												
I min klasse er der arbejdsro i timerne	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse tager vi hensyn til hinanden	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse laver vi mange ting sammen	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse hjælper vi hinanden	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er der nogen, der føler sig udenfor og alene	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse har alle det godt	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse har alle mulighed for at fortælle, hvad de har oplevet	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse får vi ros af lærerne	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Undervisningsformer																												
I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i fx dagligt arbejde	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er det ok, at vi ikke er lige gode til alle ting	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse taler vi også om det, der foregår uden for undervisningen	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse arbejder vi sammen om opgaver	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse hjælper mine lærere mig til at lære meget	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse arbejder vi på mange forskellige måder	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er det nemt at få hjælp af min lærer	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Lærerrolle																												
I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er mine lærere gode til at snakke med	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er mine lærere gode til at forklare	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse hjælper lærerne, når noget er svært	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse fortæller vores lærer, hvordan vi kan blive bedre	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse er vi med til at bestemme mange ting	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærernes synes om	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
I min klasse stoler lærerne på os	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green

Faglig selvforståelse og organisering i relation til elevernes perspektiv

Det fælles ideal om organisering og tilrettelæggelse af pædagogik og didaktik udgør på skolen en ramme, som kan belyse analytiske fund fra elevinterviews. Fx kan elevernes tilfredshed med det *fysiske miljø* ses som en konsekvens af, at få elever er samlet i relativt store rum. Nogle lærere påpeger dog i interviews, at der er brug for flere rum og for i højere grad at opdele eleverne i specialklasserne i undervisningen. MEN eleverne er tilfredse med de fysiske rammer i deres skoleliv.

Den næste kategori i analysen af elevinterviews er klasserumsklima og omgangsformer. David Michell (2008) fremhæver, at en afgørende faktor for en vellykket specialpædagogisk praksis er et 'positivt motiverende klasserumskultur' (Mitchell, 2008, s. 103), idet klasserumskulturen defineres som de psykologiske komponenter af et klasserum og indikerer, at den har en afgørende betydning for elevers trivsel og læring. De kriterier, som han fremhæver i den forbindelse, er 1) det at hjælpe og støtte hinanden, 2) det at personlig vækst faciliteres, og 3) at klasserummet er ordnet og struktureret, at lærere er tydelige i deres forventninger til eleverne, at de opretholder styringen, 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 som 'klasserumskulturen'.

Det er slående, at eleverne oplever, at det klima, som lærerne forsøger at skabe for dem, er godt. Eleverne oplever sig støttet og anerkendt. Der er således en høj andel af positiv besvarelse i forhold til det at få ros samt stor inddragelse af elevernes personlige sider og hjemlige forhold. Det støttende miljø træder også frem (i kategorien *undervisningens former*), når eleverne oplever, at der er god plads til i deres læringsmiljøer, at eleverne har forskellige forudsætninger og forskellige faglige niveauer. 2/3 af eleverne svarer positivt på, at der er skabt et godt miljø i klassen i forhold til at lytte til hinanden, tage hensyn til hinanden, og at alle har det godt.⁵ I kategorien '*lærerrolle*' viser det sig, at der i høj grad svares positivt i forhold til læreres evne til at fortælle elever, hvordan de kan blive bedre. Eleverne oplever således, at lærerne lærer dem meget, at de er

⁵ Det kan diskuteres, om der ikke burde være flere positive besvarelser ift. disse kategorier i klasser, hvor 6-8 elever er sammen. Mere om det senere.

gode til at forklare, at hjælpe og støtte, samt at de er gode af snakke med. Sammenfattende i forhold til elevernes oplevelse af deres skoleliv træder det frem, at de bliver beskyttet (hjulpet, talt med, stølet på osv.), og at de lærer meget. Det svarer på mange måder til det ideal, som skolens lærere formidler i interviews.

Elevernes kritiske kommentarer

I kategorien 'lærerroller' markeres der negative besvarelser i forhold til læreres evne til at *lave sjov* og elevernes oplevelse af at have *medbestemmelse* samt at *snakke med lærerne om, hvordan de har det i skolen*. Det vil sige ikke hvordan de har det hjemme, men hvordan de oplever at være i skolen. På trods af en markant stor tilfredshed med lærernes måde at være sammen med eleverne på, er der enkelte dimensioner, som eleverne ikke er helt tilfredse med.

En anden markant kritisk tendens i elevbesvarelserne angår arbejdsro i timerne. 16 elever ud af 29 mener ikke, der er tilstrækkelig *arbejdsro*. Og det er en besvarelse, som strider mod begrundelsen for at placere elever i specialkasse, som beskyttede og rolige miljøer, hvor der skabes ro til læring. En anden markant tendens er, at eleverne oplever, at der er mange regler at indordne sig under. Nogle lærere forklarer i interviews dette med, at der vælges en pædagogik (argumenteret for ud fra elevernes behov for ro og rammer), hvor der er en klar ydre struktur i tilrettelæggelsen af undervisningen. Vedrørende elevernes oplevelse af, at der ikke er meget sjov hos lærere, forklares det af lærere med, at der er behov for struktur (på grund af elevernes egen 'struktureløshed').

Det er ligeledes bemærkelsesværdigt, at halvdelen af eleverne oplever, at der ikke er meget samarbejde, og at 8 elever svarer negativt til lærertilgængelighed. De to sidste kategorier hænger formodentligt sammen, idet lærerne vælger, at eleverne på grund af deres store forskellighed i forudsætninger og behov for ro, arbejder individuelt (i nogle tilfælde bag skærme), og at lærere underviser eleverne en-til-en, fx som udtrykt af denne lærer:

Mange af dem kan ikke koncentrere sig. De har, nu taler jeg kun for de små, men de små har problemer med bare det, at de sidder to. Det er tit, når man skal undervise, man sidder kun med tre elever og er to lærere, men de er alligevel forskellige. På forskellige stadier. Og nogle kan godt sidde og arbejde selv, når de er helt alene. Men ligeså snart der er andre omkring dem, så ... Men hvis de ved, at det her er min plads, her skal jeg sidde, og jeg kan ikke se andre, der er kun det her, der ligger foran mig. Og måske nogle kasser. Lidt ligesom autistskolen i nærheden af Hillerød.

Der er (viser observationer) - og formodentligt sammenhængende med ovenstående citats udtryk for et dominerende syn på elever - meget lidt undervis-

ning, som foregår som klasseundervisning. Det betyder også, at der ikke er meget gruppearbejde, og at eleverne kan opleve lærertilgængelighed som det at modtage vejledning af en lærer. Når der så er to eller en lærer til 6-8 elever, fører det til, at elever kommer til at skulle vente på vejledning, hvis læreren er i gang med at vejlede en anden elev. Aktiviteter, som elever foretager sig sammen, er 'klassens time' eller den løbende snak i klassen om, hvordan man har det, og hvad man har oplevet i sin weekend. Det indebærer, at den personlige og sociale dimension kobles af den faglige undervisning og tænkes som et individuelt forehavende. ... fordi eleverne antages at lære bedst, når der er ro.

En lærer kommer med følgende kommentar til tilbagemeldingen på analysen af elevinterview:

Nå, jeg vil bare sige, at jeg er altså ikke så optimistisk. Jeg hører, at de ikke synes, de er med til at bestemme noget, det kunne blive sjovere for dem, og de mener, at der er for mange regler. Det minder mig om et fængsel. Men fængselspersonalet er da søde og rare og drager omsorg for ...

I de efterfølgende analyser vil den kritiske og problematiserende dimension af tilrettelæggelsen af og gennemførelsen af specialundervisningen på skolen træde frem. Men det skal, med reference til ovenstående citat, pointeres, at kritikken ikke retter sig mod lærerne. Det er tydeligt (i observationerne af praksis og i interviews specifikt samt løbende samtaler med lærere), at lærere og pædagoger fører en ihærdig daglig kamp for at skabe et godt skoleliv for eleverne. Eleverne, som det er fremgået i analysen af elevinterviews, kvitterer for dette engagement. Lærere og pædagoger har blik for både elevernes personlige, sociale og faglige sider og for, at eleverne har brug for en særlig støtte og opmærksomhed. I lærerinterviews italesættes denne særlige opmærksomhed på elevernes behov som en erfaringsbaseret specialpædagogisk kompetence eller en kultur, som er hårdt tilkæmpet, hvilket bl.a. kommer til udtryk i dette citat:

Det jeg også vil sige er, at jeg har været med og oplevet, at man har flyttet specialklassen fra en skole til en anden. Den første skole, vi var på, blev vi ikke rummet af det øvrige lærerkollegium. Der var en tradition hernede hos os for nu er det det. Så man skal også tænke sig om, når man laver ting om. Man skal have en langsigtet plan. Fordi det kræver en helt speciel kultur på en ganske almindelig folkeskole. Og det gør det, for det har taget år at kæmpe sig frem til bare det, som vi har i dag. For før var det sådan, at vi var helt nede i kælderens. Vi så dem ikke, og vi hørte dem ikke, og vi kunne også gå ud på det grønne område ude bagved. Der kunne de så være, de skæve unger. Det oplever vi ikke lige så meget mere. Og det har taget mange år. Det er ikke af ond vilje, for den øvrige lærergruppe har også

været trængt. Den, synes jeg, man skal have med også. At det er så vigtigt, at alle ved, hvorfor sidder de og snakker med lille Ole udenfor i tre kvarter ... i stedet for at undervise de børn.

I de efterfølgende analyser kredses om de organisatoriske og mere overordnede strukturelle (PPR, bevægelser i visitation, læreres uddannelse og viden), idet antagelsen er, at den praksis, som skabes af lærere og pædagoger, befinder sig i et spændingsfelt mellem vilkår og rammer, som lærere og pædagoger er underlagt, MEN også med et mulighedsfelt. Lærere og pædagoger er ikke bare underlagt, men er samtidig med til at skabe og vedligeholde den eksisterende praksis. Og dermed har de også muligheder for at forandre den. Rapporten skal som tidligere nævnt forstås som en formidling af resultaterne fra en undersøgelse, som har fokus på de fremtidsforestillinger lærere, pædagoger og ledelse har for tilrettelæggelsen af specialundervisningen i Halsnæs kommune. Det er et håb, at disse – sammen med problematiseringer, som lærere, pædagoger og ledelse i løbet af undersøgelsen har kommenteret og forholdt sig til – vil danne afsæt for forandringer og kvalificeringer af indsatsen overfor elever med generelle indlæringsvanskeligheder i kommunen.

2.2. Lærernes forudsætninger og elevernes behov

Den tankefigur, som ligger bag organiseringen af undervisningen for elever med generelle indlæringsvanskeligheder i specialklasser på en folkeskole, er, at eleverne tilbydes et beskyttet miljø, men i tilknytning til normalundervisningen. I dette beskyttede miljø er det et mål at bringe eleverne tilbage til (re-integrere til) normalundervisningen. Det anses således for nødvendigt at segregere (for at imødekomme særlige behov), men målet er at integrere. Den videre antagelse er, at eleven har 'generelle indlæringsvanskeligheder', iboende den enkelte, og den specialpædagogiske strategi er at segregere for at kunne skabe et kompenserende læringsmiljø. Det er en specialpædagogisk strategi, som lægger vægt på, at eleven skal væk fra det normale fællesskab for at få støtte til at udvikle sig personligt, socialt og/eller fagligt, så det er muligt for eleven at komme tilbage til det normale fællesskab (Madsen, 2005, Tetler, 2009). Det er en forestilling, som er dybt rodfæstet i den social- og specialpædagogiske faglighed, og som sætter sig igennem i det politiske, institutionelle og praktisk pædagogiske niveau. Det er også den forestilling, som nyere bevægelser i den social- og specialpædagogiske debat, nationalt og internationalt, problematiserer med begrebet 'inklusion' (Fx Stainback & Stainback, 1990). Tetler formulerer det således:

Den grundlæggende forskel mellem begreberne integration og inklusion og de praksisforestillinger, de afføder, handler om, hvor ansvaret for integrationens succes primært placeres: På det enkelte individ (og således afhængig af dette individs funktionsevne og tilpasningsduelighed) eller på læringsmiljøet (og således afhængig af dette miljøes rummelighed og fleksibilitet). (Tetler, 2009, s. 54)

På Skolen er lærere forankret i en 'integrationsforståelse' ud fra argumentet, at eleverne i specialklasserne er for sårbare til at kunne fungere i en almindelig folkeskole, men det betyder ikke, at lærerne er kritiske overfor 'inkluderingsforståelsen'. Lærerguppen er åben over for anderledes måder at organisere og tilrettelægge specialundervisningen på (også i mere inkluderende retning, men forudsat en forandring af den eksisterende folkeskole), og lærerguppen er åben over for den problematisering, som de blev præsenteret for under interviews.

Lærernes problem- og løsningsforståelse

Når der spørges til, hvor ofte det er et mål at integrere elever fra specialklasser i almenundervisningen, er det dominerende svar hos lærere⁶, at det er ikke ofte:

- Det er ikke ret tit, for de børn, vi har i specialkasserne, er ret dårlige.
- I de store klasser gik 3 ud af 8 til afgangsprøver

Argumentet for, hvorfor det ikke lykkes så tit er, at de elever, som skolen nu får visiteret ind i specialklasserne er i store vanskeligheder. At deres funktionsnedsættelse og personlige og sociale vanskeligheder med andre ord er for omfattende, fx

Jo, men det er jo blandt andet fordi, som det er organiseret nu, har vi de svageste. De, som formodes let at kunne komme tilbage, de går på Maglebliskolen i inklusionsklassen. Jeg kunne godt tænke mig, at der var flere inklusionsklasser.

Samtidig med denne konstatering af, at der er elever på skolen, som er i store vanskeligheder og derfor vanskeligt kan integreres i almenundervisningen, oplever lærerne og ledelsen, at eleverne generelt har stor gavn af at komme i specialklasser. Man pointerer, at der er behov for særlig støtte og opmærksomhed, og at det er muligt i specialkasserne at tilbyde det til eleverne, så de udvikler sig personligt, socialt og fagligt:

⁶ Ledelsen er mere positiv

Der kommer mange års arbejde forud for, at den pige har det godt. Vi ser, eleverne udvikler sig. Det gør vi virkelig.

Vi har set, altså nu får vi børn, som kommer langvejs fra, og som var angste for at gå i skole. De var bange og kunne ikke noget. De var simpelthen så utrygge i situationer, og der var så mange konflikter. Og er så kommet ind og har været i det lille trygge miljø, hvor de har haft nogle at kunne samarbejde med. De har haft nogle lærere, som har været tæt omkring dem. Og lige pludselig begynder der at komme en læring i gang. De bliver dygtigere fagligt, fordi der er den ro til dem, og der bliver taget hensyn. Og man hjælper omkring trivsel. At de så lige pludselig begynder, at nu kunne det være rart at være sammen med andre. Og så gør vi jo det, at hvis der er noget, som de er særligt gode til, så – det kan være idræt, sløjd, matematik – så sørger vi for, at de kan få muligheden for at blive sluset ud. Så finder vi en klasse, de kan være sammen med, og så kan de blive sluset ud i de fag. Vi sætter en lærer med sådan lige i starten til at hjælpe dem, og så når de opdager, at der er succes med det, så får de endnu flere kammerater. De vokser med det her og bliver mere sikre og får mere selvværd. Stort set alle vores børn er igennem den proces. At de kommer ud. Der er nogle ganske få, der ikke gør det, men langt de fleste udvikler rigtig meget selvværd.

Generelt blomstrer de af at komme i specialklasse. Fordi de kommer fra nogle normalklasser, hvor de ikke har kunnet følge med. Ikke kunnet være med. Gået i med tapetet for mange af dem. Vi får så også det modsatte her på det seneste, men alle de børn, som har haft det så svært med at følge med, og som synes, det er rart at komme ind i et lille trygt miljø.

Lærere og ledelse på skolen er placeret i et dilemma, som ikke kun er et dilemma på denne specifikke skole, men som er et samfundsmæssigt dilemma ... og et teoretisk dilemma. Den pædagogiske opgave i forhold til mennesker med særlige behov kan anskues på to måder. Det kan anskues ud fra et individuelt niveau, hvor fokus lægges på individets særlige integritet (det diagnosticerede barn med behov for beskyttelse, kompensation og behandling). Minoritetsparten fastholder og bevarer sin identitet som særlig. Og det kan betragtes ud fra et socialt niveau, hvor fokus lægges på 'at bringe personer sammen' i sociale miljøer. Her er målet at minoritetsparten skal være en del af helheden (og en medfølgende fare for usynliggørelse af særlige behov i bestræbelsen efter lighed og ligeværd). Dilemmaet mellem en 'magen til behandling' eller en 'særlig behandling' er håndteret på to måder i specialpædagogiske foranstaltninger. En-ten har man fokuseret på anderledesheden (ved at diagnosticere og behandle),

eller også har man ignoreret den (ved fysisk at placere elever med funktionsnedsættelser i skoler og daginstitutioner, men uden at sætte noget i værk pædagogisk og didaktisk for at imødekomme særlige behov) (Tetler, 2000, s. 28-29). Pointen med det nødvendige opgør med den hidtidige strategi er, at begge disse tilgange er stigmatiserende og ekskluderende. Ved at fokusere på barnets afvigelse/diagnose ligger der en potentiel stigmatisering, men samtidig ligger der en fare for, at barnet lades i stikken, hvis man fratager barnet en særlig opmærksomhed. En anden måde at udtrykke det på er, at valget i den aktuelle specialpædagogiske debat står mellem at placere elever i den almindelige folkeskole (uden at tage specifikke hensyn, men med muligheden for at deltage i det 'normale' fællesskab⁷) eller at placere i specialklasse (og der tage specifikke hensyn, men med begrænset mulighed for at deltage i det samfundsmæssige fællesskab på lige fod med alle). Denne dobbelthed lægger op til det modsigelsesfulde spørgsmål om, hvordan man som anderledes kan stille krav om at være et ligestillet medlem af et fællesskab og samtidig gøre krav på særbehandling.

At udrede dette dilemma mellem 'magen til' og 'særlig behandling' er og har været en central diskussion af den (special- og social) pædagogiske diskussion. Og i den forbindelse formulerer Tetler (Tetler, 2000), at et vigtigt omdrejningspunkt i teoretiske diskussioner og i praktiske tilrettelæggelser er, at finde en tilgang, som skaber rum for deltagelse for alle børn; uden stigmatisering. Lærergruppen og ledelsen på skolen bevæger sig indenfor dette dilemma i deres refleksioner over deres egen praksis. De forholder sig til, at eleverne har brug for beskyttelse og kompensation, men ønsker samtidig, at eleverne får mulighed for at deltage i normalskolen. Lærerne synes at have valgt at arbejde på en almindelig folkeskole netop med henblik på at give eleverne mulighed for deltagelse. Men lærerne peger på, at en uforandret og ikke imødekommende eller fleksibel folkeskole lader eleverne i stikken.

Ikke alle elever med særlige behov imødekommes

Lærere og ledelse markerer meget tydeligt i interviews en oplevelse af, at flere elever, som aktuelt henvises til specialklasser er i omfattende vanskeligheder, som langt overskrider kategorien 'generelle indlæringsvanskeligheder'. I observationsstudiet i undersøgelsens indledende fase trådte parallelt hermed en problematik tydeligt frem, som her vil blive belyst. Nemlig den afstand, der aktuelt

⁷ Støttepædagog eller støttelærer kan indgå her som en måde at tage særlige hensyn, men som det er fremgået af en række undersøgelser (fx Teltel & Egelund, 2009) er det en ordning, der tager afsæt i individets afvigelser og i en kompensation af denne. Det er altså også en ordning, som kan kritiseres for at være stigmatiserende og ekskluderende og en ordning, som har som sit mål, at eleven skal tilpasse sig et allerede defineret fællesskab..

er (i nogle klasser især) mellem specialklasse-tilbuddets karakter og elevernes behov.

Tesen, som vil blive udfoldet og analyseret empirisk, er, at lærerne (og pædagogerne) på skolen er indlejret i en faglig forståelse, som har nogle begrænsninger i forhold til at imødekomme de behov, som eleverne har. Den faglige forståelse kan beskrives på to måder. Dels en faglig forståelse, en problem- og løsningsforståelse, som baserer sig på en forestilling om, at elever med primært kognitive vanskeligheder (generelle indlæringsvanskeligheder) har brug for at blive undervist i mindre grupper, med større lærerdækning og i mere strukturerede og rolige omgivelser, sådan at det er muligt for dem, på trods af kognitive vanskeligheder, at tilegne sig så meget læring som overhovedet muligt. Det er en faglig forståelse, som udspringer af en lærerfaglighed, og som sætter fokus på undervisning og læring. Det er en problem- og løsningsforståelse, som ifølge lærerne hidtil har været hensigtsmæssig, men som nu på grund af en anderledes elevgruppe ikke længere er tilstrækkelig. En anden måde at udtrykke det på er, at lærergruppen tilrettelægger og forstår deres didaktiske og pædagogiske arbejde ud fra en forestilling om, at eleverne har generelle indlæringsvanskeligheder og med det behov for undervisning i mindre grupper. Men eleverne er i vanskeligheder, som også angår personlige og sociale dimensioner – og ikke faglige og kognitive. Der er sket en forandring i visitationspraksissen – oplever lærere og ledelse – og der er ikke fulgt en udvikling, kvalificering og forandring af det specialpædagogiske tilbud med. Som det viste sig i observationer, synes der i praksis – i undervisningen i specialklasserne – at være en stor afstand imellem elevernes behov og lærernes muligheder for at imødekomme deres behov. Nedenstående er et ganske repræsentativt eksempel fra observationer, dvs. en forskningsfortælling:

Læreren går over til to piger og hjælper dem med at finde deres bøger og de aftaler, hvad der skal arbejdes med. Eleverne får lov til at sige, hvad de synes det skal i gang med. Pigerne sidder hver for sig, ved siden af hinanden og arbejder. Stille. En af drengene synger højt. Lærer ignorerer det. Den syngende elev banker hårdt i bordet. Lærer ignorerer også det. En dreng siger: 'Jeg er helt rundforvirret'. 'Jeg har det ikke så godt'. 'Lige et øjeblik', siger lærer. Imens spørger eleven en anden elev. Eleven der synger og laver høje lyde (samme som læreren hjælp som det første og som er en dreng, der vurderes til at have behov for en støttepædagog og for det meste har det) har lave lyde i meget lang tid nu og lydniveauet stiger. Lærer siger. 'P, det er ikke i orden, at lave så høje lyde'. Den elev, som sagde, at han ikke havde det så godt, bliver kontaktet af læreren. De snakker om, at han måske skal hjem. Eleven, der laver lyde, fortsætter ufortrødent med at lave lyde i samme høje toneleje. En af pigerne siger, at hun synes det er irriterende, at han laver så høje lyde. Lærer gør ikke noget, men lader P lave lyde og arbejde med sin opgave. (For han laver sit arbejde, selvom han laver lyde). På et tidspunkt

rejser P sig op og går over til en computer. En anden dreng (ham han arbejdede sammen med eller ved siden af) går også over til computeren. De begynder at pjatte sammen. Den sidst ankomne dreng får at vide, at han skal gå væk fra P. Lærer er i gang med at snakke med en pige, som er meget irriteret over, at P larmer. Hun siger, at der mangler en voksen, som skal være sammen med P. Lærer går. De to piger, som sidder ved siden af hinanden sidder og arbejder stille. Den ene pige spørger den anden pige om hjælp. Pigen går ind og agerer lærer. Hun siger f-a-r-v-e-r meget tydeligt. P har siddet ved computeren og har skrevet en masse bogstaver i rækkefølge ved at holde forskellige taster nede og lade bogstaverne folde sig ud. Lærer kommer over til ham og viser ham, at hun synes det er dumt, at han har skrevet en masse bogstaver. Han bliver bedt om at slette dem igen og får at vide, at det nu tager lang tid inden han kan gå i gang igen. Lærer går væk fra ham mens han sletter. Hun kommer tilbage til ham lidt efter. Står hos ham mens han sletter færdig. Da han er færdig skriver læreren en kode, for at de kan komme ind på et bestemt program. Eleven siger, at han vil på internettet. Lærer siger: 'Nej, det var ikke, det jeg sagde'. Lærer instruerer ham i en danskopgave, som det er lærerens plan, at han skal løse. Drengen siger: 'Jeg ved godt hvad det er'. Lærer siger: 'Det er flot'. En pige har ventet længe på at få hjælp, mens P er blevet instrueret i computeropgave. Det ender med at pigen går i gang selv og opgiver at få hjælp. P sidder stille ved computeren og arbejder med danskopgaven. Lærer instruerer og vejleder de øvrige elever imens. På et tidspunkt siger en pige, som skulle til at læse højt for lærer, at P spiller computerspil. Lærer går til P og truer ham med at slukke computeren. Hun siger, at det er tarveligt, at han ikke arbejder med danskopgaven. P går ind på programmet med danskopgaven igen.

Denne forskningsfortælling er en blandt en række eksempler på, at lærere har fokus på og anstrenger sig ihærdigt på at undervise eller at skabe forudsætninger for undervisning, men der er hele tiden noget, som forhindrer, at undervisningen lykkes. Nogle elever ønsker eller magter ikke at agere som undervisningsparate og læringsvillige. Som de følgende citater viser, er lærerne af den overbevisning, at elevgruppens sammensætning (dvs. at der både er elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med 'adfærdsproblematikker') vanskeliggør tilrettelæggelsen af undervisningen og fællesskabsmulighederne:

Det er også vigtigt, at man ikke tager adfærdsvanskelige børn sammen med elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Ja, jeg har i hvert fald oplevet at have utroligt mange ambitioner og rigtig mange gode ideer til, hvordan det skulle køre, men har også mærket, hvordan nogle få problematikker kan – med nogle få børns meget voldsomme problematikker – forstyrre og skabe en anden struktur end den, man ønsker.

Jeg synes virkelig, at drømmen ville være, at man havde en mere homogen gruppe. Hvor der ikke var så mange adfærdsmæssige problemer.

Det, der er det største problem, er, når elever faktisk ikke er i stand til at modtage undervisning. Når de er så urolige eller adfærdsmæssigt belastende, at de er forstyrrende for sig selv og for andre. Vi har faktisk har nogle børn, der virker, som om de ikke hører til her.

Modsætningen imellem det ideal, og den problem- og løsningsforståelse, som lærerne har og muligheden for at realisere idealet, kommer ligeledes til udtryk i følgende citat:

Men de børn er jo stadigvæk blandet sammen med børn, der gerne vil modtage undervisning. Og hvor forældrene forventer, at de bliver undervist, og hvor de selv forventer, at de lærer noget. Får en undervisning, der er så tillempet normalt som overhovedet muligt.

Det tillægges stor betydning, at eleverne skal lære noget ved at få en undervisning, som er så tillempet normalundervisningen, som overhovedet muligt. Med et sådant ideal – socialitet og fællesskabsforståelse – vil elever, som ikke er parate til at lære eller som udøver modstand mod at lære, udfordre idealet. Også i det segregerede miljø er der en norm og/eller en dominerende praksis, som lærere skaber og opretholder på baggrund af en uddannelse, nogle erhvervs erfaringer og holdninger samt af en lærerpersonlighed. Disse skaber et 'indenfor' i betydningen en norm for, hvad der skal til for at være 'indenfor', og dermed skabes også et 'udenfor'; dvs. en forestillet eksklusion af det, der ikke passer ind i 'indenfor'. En lærer formulerer direkte i et af de ovenstående citater en vision om en 'homogen' gruppe i det segregerede fællesskab. Og flere lærere formulerer, at elever med adfærdsproblematikker ikke passer ind i specialklasserne:

Ja, hvis en elev viser sig at være uunderviselig, så skal der findes et tilbud, der passer til vedkommende et andet sted. Det var det, vi snakkede om til specialklassemøde den anden dag, hvor vi fik at vide, at de institutioner, der engang tog sig af de børn, der ikke kan rummes i den almindelige folkeskole, de tager ikke de børn mere. Det er et kæmpe problem. Så det skal man i hvert tilfælde overveje, når man laver en ny struktur, om man ikke skal lave specielle klasser til de udadrettede børn og andre for børn med generelle indlæringsvanskeligheder.

Et eksternt blik på praksis

Med ovenstående analyse er læreres problemforståelse blevet fremanalyseret. Lærere har fokus på undervisning af elever med generelle indlæringsvanskeligheder med det sigte, at eleverne lærer så meget som muligt. Elevernes særlige behov – og lærernes mål om at øge elevernes læring – imødekommes i den aktuelle problem- og løsningsforståelse via specialklasseorganiseringen. Specialklassen gør det muligt at skabe mindre og trygge læringsmiljøer, hvor lærerdækningen er større pr. elev, end den er i en almindelig folkeskole. Ledelsen fanger holdningen hos både lærere og ledelse på følgende måde: *”Ja, men det er jo at skabe det trygge miljø for dem. Det stille, rolige, forudsigelige, trygge miljø.”* Dette betragtes som en forudsætning for elevernes læring og kan i den forstand betragtes som den kompensatoriske del eller som den specialpædagogiske tænkning i forhold til at imødekomme elevernes særlige behov.

Både via observationer (et blik udefra) og interviews (lærere og ledelsesrefleksion) fremgår det med stor tydelighed, at der i den aktuelle situation på skolen er en kollision mellem den problem- og løsningsforståelse, som dominerer (den specialpædagogiske strategi), og elevernes behov. Ledelsen udtrykker det sådan:

Så vi har ikke haft de meget vanskelige udadreagerende elever før. De har nok haft vanskeligheder på andre måder, men ikke udadreagerende børn. Og der kan man sige, at nu blev der lavet nogle andre skillelinjer ved kommunesammenlægningen, som gjorde, at det blev lidt anderledes.

Man kan sige, at vi i højere grad har de udadreagerende nu. Fordi man siger, at hvis de har generelle indlæringsvanskeligheder, så kan de ikke komme i dagbehandling. Så hører de til i en specialklasse. Og det giver os, som du selv har oplevet, rigtig mange svære ting at slås med.

Med et forskerblik – udefra – synes det at være overordentligt vanskeligt at opretholde den eksisterende problem- og løsningsforståelse. Eleverne mødes med en forventning om at være parate og motiverede til læring af lærere, hvis primære fokus er læring. Men spørgsmålet er, om eleverne har behov for et andet møde; en anden specialpædagogisk strategi. En relativt stor gruppe elever i elevinterviews peger på, at der ikke er arbejdsro i timerne. Lærerne peger også på, i deres ønske om en mere homogen gruppe elever, at der er forstyrrelser af den dagsorden, som de forsøger at sætte igennem, nemlig ro til undervisning og læring. Spørgsmålet er, om det markante fokus på undervisning og læring, som lærere naturligt sætter (i forlængelse af deres uddannelse, skolens formål, en politisk dagsorden, som fokuserer på læring og et oplevet pres hos forældregruppen om læring) er problemet snarere end løsningen. Eller formuleret på en

anden måde, hvis elevgruppen er sammensat af elever i meget store vanskeligheder, som den er (formodentlig på grund af en anden henvisningspraksis i forlængelse af strukturreformen), så er det ikke tilstrækkeligt at fokusere på læring i trygge og beskyttede miljøer.

Pædagogik og behandling

Rapporten peger altså på, at flere elever, som inden for de senere år er placeret i skolens specialklasser er i omfattende vanskeligheder (ADHD, Autisme, omsorgssvigt osv.), men det specialpædagogiske tilbud har ikke udviklet sig som en konsekvens af en ændret elevsammensætning. Rapportens analyser peger på, at der synes at være et behov for en gentænkning af det specialpædagogiske tilbud i retning af en integration af undervisning, specialpædagogik og behandling. Som det er nu, lægges et fokus på læring, og specialpædagogikken varetages af lærere, hvis faglige selvforståelse først og fremmest retter sig mod at undervise. Den specialpædagogiske dimension består i, at undervisningen foregår i mindre enheder. Og meget tyder på, at der er behov for en langt mere omfattende specialpædagogisk tænkning, en anden undervisningspraksis eller en anden type organisering, hvis den aktuelle elevgruppes særlige behov skal imødekommes. En socialpædagog, som er ansat på skolen, udtrykker problemstillingen på følgende måde i interview med afsæt i en fortælling:

Jeg ser den traditionelle folkeskolelærer, der oplever, at eleverne ikke gider og det er svært. For så skal man jo gribe fat i det og det passer ikke med det, som man har forberedt. Der holdes med næb og klør fast i det forberedte faglige stof, så læreren slet ikke hører, hvad de der børn siger. Der er noget med den firkantede struktur, som gør det vanskeligt for nogle børn at være her. Det er meget hierarkisk og autoritært. Jeg siger ikke, at man skal stryge dem med hårene og kun spørge 'har du lyst', men det slet ikke at reagere på børnene, det er også for meget.

Når en gentænkning af den specialpædagogiske indsats defineres som en integration af undervisning (en særligt tilrettelagt undervisning i forhold til metode og indhold), specialpædagogik (som også rummer et ideal om, at tænke læring og undervisning bredere og i forhold til særlige behov) og behandling (viden om funktionsnedsættelsers betydning for elevernes forudsætninger og behov for særligt tilrettelagt undervisning) er det med det argument, som findes i ovenstående citat fra en socialpædagog. Med et primært fokus på læring og på struktur som en måde at skabe ro til læring er der dimensioner, der lades ude af lærernes opmærksomhedsfelt. Det kunne være det forhold, at de helt konkret har behov for en anden måde at lære på i forlængelse af deres funktionsnedsæt-

telse eller for en anden måde at blive mødt på (på grund af følelsesmæssig uro eller krise). Tilsyneladende kommer lærere til at holde fast i et læringsfokus og på det at skabe en struktur i en ambition om at skabe ro ... og holder måske endnu mere fast i det, fordi der faktisk er så meget uro på grund af elevernes mange behov, som ikke bliver mødt. En selvforstærkende negativ udviklings-spiral er på denne måde sat i gang.

Eleverne er lige ankommet til klasseværelset. De skal have billedkunst. Alle elever skal have et forklæde på. Eleverne bliver bedt om at finde sig et forklæde. Lærer og pædagog arbejder ihærdigt for, at alle får bundet forklædet. Men det foregår rykkes der rundt på bordene, sådan at der kommer tre borde, som eleverne kan stå rundt om. Eleverne går rundt og hygger sig mens bordene flyttes af 'de voksne'.. En dreng siger: 'Mig og M er sammen.' Lærer: 'Nej, det er I ikke'. De to drenge, som ville være sammen bliver bedt om at stille sig ved hvert deres bord. De stiller sig efter aftale – 'stil dig her, så står du lige ved siden af mig' – ved siden af hinanden, men med ryggen til hinanden. Lærer stiller sig op ved tavlen og gennemgår, hvad eleverne skal arbejde med i billedkunst. Forklaringen er grundig og illustrativ. Eleverne kigger interesseret efter og lytter.

Fortællingen er et udtryk for, at lærerne (og pædagogen) har fokus på det at undervise og dermed på eleverne læring og overser den mulighed, der også er i situationen til at støtte op om elevernes relationsdannelse. Den meget store opmærksomhed på læring og medfølgende struktur er således med til at vanskeliggøre læring, fordi elevernes personlige og sociale blokeringer i forhold til at lære ikke adresseres i den nuværende specialpædagogiske praksis. Eleverne har ikke udelukkende brug for struktur og ro, men i lige så høj grad for andre måder at blive mødt på og undervist på, som medtænker både specifikke funktionsnedsættelser samt personlige og sociale problemer – ud over det at skabe struktur og ro. Socialpædagogen på skolen foretager individuelle samtaler med eleverne og har en række erfaringer herfra. Hun udtrykker sig på følgende måde:

Det er faste børn, der kommer til samtaler. Vi har faktisk ud af dem, jeg har dernede, tre specialklassebørn, store, der kommer og fortæller, hvordan de har det rigtig skidt. Og det fortæller mig, at de har brug for andet end at lave diktat. Det skal de selvfølgelig også lære, men jeg tror, at hvis man gav dem den omsorg, den forståelse, de ører og den voksne, som tør høre på, hvad det er, de fortæller, så kunne det da godt ske, at de efter jul kunne lære diktat.

2.3. Ekspertise (PPR) i eller for praksis

Opmærksomheden i undersøgelsen har været rettet mod lærere og ledelses oplevelse af samarbejdet med ekstern ekspertise; fx psykologer og talepædagoger fra PPR. Med afsæt i det tidligere omtalte fokus på behovet for at tilføre den specialpædagogiske praksis mere viden og andre typer af viden er det evident at rette opmærksomheden på muligheden for, at viden og faggrupper, som repræsenterer denne viden i Halsnæs kommune, kan tilføres praksis i specialklasserne på skolen ... og på skolen generelt.

Aktuelt eksisterer en række diskussioner om den rolle, PPR skal og kan spille for dagtilbud og skoler i forhold til udsatte børn og elever. Der er aktuelt et opgør i gang med PPR's traditionelle opgaver, som her formuleret af formanden for Pædagogiske Psykologers Forening, Bjarne Nielsen (2009, s. 329):

De traditionelle arbejdsopgaver for PPR består i at sikre, at den specialpædagogiske bistand til børn med særlige behov sker på baggrund af et tilstrækkeligt fagligt grundlag. Der henvises i regelsættet bl.a. til, at PPR skal efterprøve skolens vurdering af den konkrete sag og dermed være barnets faglige garant for, at der sker en tilstrækkelig målrettet indsats. Det har siden 1972 krævet et tværfagligt bemandet PPR med psykologer med forskellige specialer samt læreruddannede konsulenter indenfor forskellige fagområder. Lovgivningen kræver (folkeskolelovens § 12, stk. 2), at al specialpædagogisk bistand til børn sker på baggrund af pædagogisk psykologisk rådgivning, og denne bestemmelse lægger op til den traditionelle PPR opgave med at lave en faglig udredning af børn vanskeligheder efterfulgt af et forslag om henvisning til specialundervisning eller enden specialpædagogisk bistand.

PPR's traditionelle opgaver fokuserer på udredningen af individuelle børn og på deres funktionsnedsættelse eller deficit. En analyse fra Pædagogiske Psykologers Forening viser, at mere en halvdelen af landets PPR'er anvender mere end 75 % af arbejdstiden på individuelle sager (PPF, 2007). Noget tyder således på, at denne traditionelle rolle stadig dominerer i det danske PPR system. Faglig ekspertise bliver som konsekvens heraf i meget ringe omfang en ressource i skolernes daglige praksis. Der foregår imidlertid en række problematiseringer af PPR's traditionelle rolle i den specialpædagogiske diskussion, bl.a. om hvordan PPR's konsultative funktioner kan øges i en ambition om at "PPR skal medvirke i skolens bestræbelser på at udvikle en professionel daginstitutions- eller skolekultur, og det indebærer, at PPR må indgå som en samarbejdspartner på lige fod med lærere, pædagoger og skole- og daginstitutionsledelse" (Ibid, s. 334).

Der sættes altså af formanden for Pædagogiske Psykologers Forening en dagsorden for en udvikling af PPR' s rolle i retning af, at den faglige ekspertise i højere grad rettes mod at "kvalificere skolens primære aktører (lærerne) til selv at finde veje til at arbejde med vanskelige undervisningssituationer" (Ibid., s. 334). Målet er at kvalificere pædagoger og læreres arbejde med vanskelige situationer i den daglige praksis. Bjarne Nielsen operationaliserer denne vision og peger på, at den enkelte lærer bliver en central samarbejdspartner for PPR med fokus på lærerens handlinger i praksis, fx via supervision og rådgivning. Ligeledes bliver lærerteams centrale samarbejdspartnere for PPR, når der skal sættes fokus på problemstillinger i klassen eller i gruppen af elever. Skolens specialcenter team antages at blive et centralt sted at fokusere PPR's rolle i forhold til at drøfte skolens samlede indsats overfor børn med særlige behov. Endelig præciseres det, at PPR får en rolle i skolens pædagogiske udvikling, og at PPR desuden kommer til at spille en central rolle i kommuners udvikling af indsatsen overfor børn med særlige behov (Ibid.).

Viden i situationer eller viden uafhængig af situationer

I en række forfatterskaber, som beskæftiger sig med teori og professionel handling⁸, peges der med begreberne tavs viden, implicit viden, intuitiv og kropslig viden på, at der er langt mere på spil i praksis, end hvad det er muligt teoretisk at begribe. Antagelsen er, at store dele af den kundskab, som professionelle har, ikke er bevidst og/eller sprogliggjort. Dette gør sig også gældende i forhold til skoleområdet og i undervisningen som et praktisk forehavende. Jank og Meyer (1997, s. 18) udfordrer de mange didaktiske modeller, som er i spil i uddannelsen af undervisere på alle niveauer i uddannelsessystemet. Didaktiske modeller kan ifølge Jank og Meyer betragtes som teorikonstruktioner for analyse og planlægning af handlinger og som teorier, der antages at foreskrive handling. Det er denne forståelse, der udfordres: "Föreställningen att lärarnas didaktiskmetodisk handlingar direkt skulle styras av didaktiska teorier og modeller är naiv" (Ibid. s. 28). Den teoretiske viden er derfor (ifølge Jank og Meyer) på den ene side mere end handlingskompetence, men på den anden side mindre end handlingskompetence. Teoretisk viden rummer mere end handlekompetence, fordi der til teoretisk viden hører bevidstgørelse. Det er ifølge forfatterne den teoretiske viden, som gør det muligt for lærere at handle i forhold til en teoretisk sammenhæng ... og på baggrund af den problematisere egne og andres handlinger; teorien kan således have en kritisk funktion. På den anden side er teorier abstrakte og derfor fattige i forhold til at fange de enkelte situationer i praksis, men de er samtidig rigere end de enkelte situationer, fordi teorier kan

⁸ Polanyi, Dreyfus, Schön, Benner, Bourdieu m.fl.

formulere væsentlige principper, som ligger bag situationen. Dog kan ingen teori forklare alle enkelte situationer og fænomener i undervisningen ... og kan heller ikke give løsninger til hvert enkelt problem, som opstår i undervisningen.

En sådan problematisering af teoriens rolle for den professionelle praksis skriver sig ind i diskussionen om, hvordan ekspertisen og eksperter kan indgå i hverdagslivet i skolen. Og det giver i den forbindelse mening at skelne mellem situationsuafhængig viden og situationsafhængig viden. Situationsafhængig viden er viden, som knytter sig til situationer i praksis, hvor der tales og handles i relation til konkrete situationer. En situationsspecifik viden i praksis. Situationsuafhængig viden er en viden, som ikke direkte knytter sig til situationer i praksis, men udgøres af sproglige ytringer og teoretiske diskussioner *om eller for praksis*. Altså, en situationsuafhængig viden før handling (Holy og Stuchlik, 1983).

Med et sådant blik på praksis kan en forståelse af, hvad der er i spil praktisk beskrives som, at læreren (den professionelle) foretager en række handlinger, som beslutes i situationer på baggrund af nogle vurderinger af situationens karakter. I fokus kommer den daglige interaktion mellem lærere og elever og som en del af denne "situerede vurderinger og skøn hos praktikere" (Polkinghorne, 2004, s. 1-2). Det er en form for professionalisme, som sætter fokus på vurderinger af, hvad der vil være hensigtsmæssigt at gøre for at opnå et bestemt mål med en bestemt person i en specifik situation og på et bestemt tidspunkt (Ibid. s. 3).

Der rettes med ovenstående et fokus på, at PPR's muligheder for at kvalificere den specialpædagogiske praksis i skolens hverdagsliv via supervision, rådgivning, vejledning og undervisning, må udføres med afsæt i praksis og være knyttet til konkrete situationer. Det betyder, at psykologer og andre eksperter med specifik viden om fx funktionsnedsættelser eller om specialpædagogik mere generelt, må indtage en position i skolen, som den Bjarne Nielsen anbefaler. Eksperter må helt konkret skaffe sig indblik i, hvad der er i gang praktisk. Hvordan elever og lærere agerer i den kontekst, som en skoleklasse udgør, og hvordan de relationer, som eleven har med lærere og andre elever, udspiller sig. Det, der skal kvalificeres, er læreres håndtering af disse konkrete situationer i praksis.

PPR i praksis

Lærere og ledelse på skolen forholder sig i interviews kritisk og reflekterende til PPR's rolle i skolen. Afsættet for kritikken er lærernes oplevelse af, at eleverne er i nogle vanskeligheder, som de har brug for at blive mødt på og en oplevelse af, at skolen med fordel kunne trække på ressourcer fra PPR i den forbindelse.

Men det, det handler om, er, at de har brug for voksne. Og de voksne skulle findes i de specialklasser, og de voksne skulle have så meget ressource, så man kunne give dem de samtaler, så man ikke behøver et kæmpe etablissement, men at det kunne gøres i det daglige. Så de ikke behøver at stille hos mig kl. 08.00, som der er en, der gør hos mig i morgen. Det der PPR system der, det ...

Lærere udtrykker ambivalens overfor PPR og psykologernes rolle på skolen. På den ene side har de en række positive oplevelser med psykologerne, men på den anden side oplever de ikke, at den rådgivning, de får, støtter og kvalificerer den specialpædagogiske praksis. En del lærere lægger vægten på, at psykologer og konsulenter bør knyttes tættere til praksis. Og som det også fremgår af nedenstående citat, opleves de råd, som gives, at være uhensigtsmæssige eller allerede forsøgt:

Altså, for mig at se kunne de konsulenter udrette meget mere, hvis de var på gulvet. Fordi det er så nemt at sidde inde på et kontor og fortælle, at når en elev ikke trives, så skal i gøre følgende..... Vi har jo prøvet det hele. Og så tænker man, hvorfor tror man ikke på det, vi siger? Som fagfolk. Vi har ikke brug for, at nogle kommer og fortæller os, hvad vi skal gøre. Det er ikke det, vi har brug for. Skal der endelig være nogle konsulenter, så er det vigtigt, at vi der til dagligt arbejde med børnene, burde få viden. Vi kan selv tage på kursus eller konsulenterne skal ud på skolerne – tit.

Citatet viser hen til behovet for, at eksperter (psykologer og konsulenter i øvrigt) knyttes mere fast til enkelte skoler og forpligter sig tættere på at samarbejde med lærere og pædagoger. Det er en pointe i citatet, at det er lærerne, som har brug for at blive kvalificeret, for det er lærerne, som til dagligt helt konkret håndterer en række situationer. Jævnfør ovenstående redegørelse for den konsultative rolle for PPR med fokus på den enkelte lærer og lærerteams samt for det at tage afsæt i situationer i den konkrete udlevede praksis.

Psykolog og/eller konsulent som en del af specialklasse center

Lærer og ledelse på skolen formulerer en tilfredshed med den rolle, psykologen, tilknyttet skolen, har i forhold til gruppen af lærere, der arbejder i specialklasserne. Dette kommer bl.a. til udtryk i dette citat:

Til statusmøderne oplever jeg virkelig stor opbakning med hensyn til at gå ind og sige, at så kan jeg jo prøve at udrede og at tage den undersøgelse. Eller kunne det ikke være en ide at gøre sådan? Stor hjælp til udredning,

og hvordan kommer vi videre i arbejdet med børnene. Hun går aktivt ind for at hjælpe med udredninger, med prøver, med test, eller hvad det nu kunne være eller med forslag til, hvordan vi kan gribe det an. Så det er alle tiders. I går havde vi specialklassemøde, og der skal vi jo blandt andet have det her fælles forældremøde, og jeg kan så hjælpe med at gå tilbage og finde ud af kommunens tilbud. Og komme med nogle ideer, ikke. Og sagde også, at alle har ret til supervision, da vi snakkede om supervision. Vi har tidligere haft en supervisionsgruppe. Jeg vendte det i går, om vi skulle tage det op igen. At vi er i så tæt en dialog sammen. Og så skulle vi tale om support på statusmøderne. Lærerne skulle udfylde papirer og give dem til psykologen, så hun kunne støtte i statusrapport arbejdet. Det var let for lærerne at finde ud af.

Der udtrykkes stor tilfredshed med psykologens rolle på møder, fx specialklasse centermøder. Det er en form for konsulentrolle, som ikke tager sit afsæt i selve den konkrete undervisning, men i de af lærerne formulerede problemstillinger, der knytter sig til forskellige arbejdsfunktioner i praksis. Psykologen bliver beskrevet som en kompetent sparringspartner og som en, der er meget betydningsfuld i forhold til at få møder afviklet på en professionel og effektiv måde. Hun intervenserer på en kompetent og relevant måde i diskussioner og måden, problemstillinger diskuteres på. Samarbejdet opleves positivt, sådan som det også kommer til udtryk i følgende citat:

Jeg kan kun sige, at det har hele tiden været rigtig positivt. Psykologen byder ind med rigtigt mange gode forslag. Psykologen er også meget god til at påvirke samtalens karakter. Byde ind og afbryde, hvor der er behov for det. Men giver også en række gode værktøjer og får personalet til at reflektere. Over deres handlinger og handlemåder. De er bedre rustede, når de går fra mødet. Jeg synes, det er nogle rigtig dygtige psykologer, vi har.

Noget tyder på, at den nuværende psykolog også vil blive brugt af skolen som konsulent, men indtil videre er samarbejdet ved at konstituere sig, idet psykologen er ny. Aktuelt er psykologen ofte til stede på skolen på grund af statusmøder, og som noget meget væsentligt spiser psykologen frokost med lærerne på lærerværelset, hvilket opleves som en fin mulighed for, at hun kan blive synlig og på længere sigt blive mere integreret i personalegruppen på skolen. Dette synes at være et ønske blandt lærere, pædagoger og ledelse.

Jeg synes, det tegner godt, og hvis vi siger til hende, at vi faktisk har brug for, at hun kommer op og lige er med og ser, hvad det er, som sker her, så

vi kan sige, hvad er det, vi skal søge om, hvad er det, vi skal råde videre til, så tror jeg faktisk, at det vil hun gøre.

Som citatet viser, er der en form for tøven blandt lærere om, hvad psykologen kan bruges til og en gryende oplevelse af, at psykologen eventuelt ville kunne indgå som konsulent også i forhold til organisering og tilrettelæggelsen af den konkrete specialpædagogiske praksis. Men samtidig en oplevelse af, at det er læreres ansvar at forestå undervisningen.

Vi kan jo godt bede psykologen om at komme og hjælpe. Altså, hvad skal jeg gøre, har du nogle ideer til, hvordan jeg kunne organisere? Det kunne være et spørgsmål om at organisere klasselokalet, så de ikke forstyrrer hinanden. I bund og grund er det jo os selv, der skal klare meget af det.

PPR i forhold til visitation

Lærergruppen formulerer et ønske om, at der i PPR regi bruges mindre tid på det, som Bjarne Nielsen betegner som den traditionelle rolle for PPR (dvs. udredning og henvisning til skoletilbud).

Jeg ved godt, at vi skal visitere, men at vi en gang om året skal bruge oceaner af tid på at skrive, og det skal vi også, og forældrene bliver usikre, og det smitter af på ungerne, for nu skal vi til visitation. For nu skal lille Ole smides ud til næste år, eller hvad skal han? Det byder man ikke andre børn. Man tager da ikke op hvert år, om Sofie skal fortsætte i 4. eller 5. Men når man har specialklassebørn, så skal forældrene ud i den der usikkerhed. Sammen med de der unger, at vi ved ikke, hvad der skal ske til næste år. De skal visiteres, og måske skal de et andet sted hen.

Et eksternt blik på praksis

Opsamlende kan det konkluderes, at skolens lærere og ledelse oplever, at PPR's funktion og rolle befinder sig i et spændingsfelt mellem det, som Bjarne Nielsen betegner som 'den traditionelle opgave for PPR' og en mere konsultativ rolle og funktion. I relation til behovet for at tilføre det specialpædagogiske arbejde viden fra vidensområder, som overskrider en lærerfaglighed, er det imidlertid indlysende at pege på PPR's muligheder for at arbejde målrettet konsultativt i forhold til at fremme en udvikling og kvalificering af den enkelte læreres praksis og de enkelte lærerteams arbejde og samarbejde. De to dele af den konsultative funktion er forholdsvist underprioriterede, sådan som lærergruppen oplever det. Og kunne med fordel prioriteres. Og en del af en prioritering af dette involverer en mere fast tilknytning af psykologen og andre faggrupper på

skolen, sådan at det er muligt at etablere samarbejde og fælles refleksion via fx supervision og rådgivning om den praktiserede specialpædagogik.

Der er ved at blive etableret et samarbejde på skolen med skolens specialcenter-team, hvor skolens samlede specialpædagogiske indsats udvikles og kvalificeres. Det synes at være oplagt, at skolen og PPR udvikler et samarbejde, som har fået en god start, videre med afsæt i de ideer, som allerede er formuleret omkring supervision og sparring. Der synes altså at være et behov for en afklaring af eller en forventningsafstemning mellem PPR og skoler, hvor meget og hvor tæt psykologen skal indgå i den specialpædagogiske praksis. Eller i praksisudvikling generelt på fokusskolen og andre skoler. Og ligeledes af, hvordan et sådant samarbejde kan faciliteres og organiseres. Mulighederne herfor er betinget af en række strukturelle forhold omkring PPR's prioriteringer af arbejdsfunktioner i Halsnæs Kommune fremover, hvilket med fordel kunne sættes som et mål for en udvikling og kvalificering af den specialpædagogiske indsats - tættere på praksis - for elever med generelle indlæringsvanskeligheder i Halsnæs kommune.

2.4. Inkluderingsudfordringen

I afsnit 2.2 præsenteres den dominerende faglige selvforståelse hos lærere på skolen. Det er en selvforståelse, som bevæger sig i dilemmaet mellem en 'magen til behandling' eller en 'særlig behandling'; dvs. med et dobbelt fokus på retten til deltagelse i og adgang til normalundervisningen og på nødvendigheden af, at der etableres særlige pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser (her forstået ud fra begreberne tryghed og struktur). Specialklasseorganiseringen bliver af professionelle på skolen betragtet som et udtryk for en håndtering af det dilemma mellem på den ene side behovet for at være beskyttet via specialpædagogiske tilrettelæggelser og på den anden side behovet for at have adgang til den 'almindelige' folkeskole. I dette afsnit skal netop dette problematiseres og diskuteres.

Inklusion som politisk vision

I politiske erklæringer (fx Salamanca erklæringen) pointeres det, at visionen om inkludering retter sig mod børns ret til adgang til og inklusion i lokalsamfundets 'almindelige' praksisfællesskaber. Det fremgår af erklæringen (Oversat af UVM, 1997):

De, der har særlige uddannelsesmæssige behov skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn.

Umiddelbart kan den valgte organisering på skolen betragtes som et udtryk for, at elever med særlige behov har adgang til almindelige skoler. Om ikke andet er eleverne fysisk placeret på en almindelig skole. Men samtidig bliver det meget tydeligt både i observationer på skolen og i interviews, at ganske få elever i skolens specialklasser har adgang til den almindelige undervisning på den almindelige skole. Der er ifølge lærere og ledelse få eksempler på, at elever, der i første omgang placeres i en specialklasse, integreres i enkelte fag. Det generelle billede er, at eleverne forbliver i specialklassen. Her et interviewuddrag, der illustrerer den tendens:

Og vi må jo sige, at hovedformålet med specialklasserne er at få eleverne ud i normalklasserne, selvom det langt fra lykkes hver gang.

På skolen er der en organisatorisk og fysisk adskillelse mellem elever i henholdsvis specialklasser og normalklasser. Denne adskillelse ophæves dog i A-uger i løbet af et skoleår, men det viser sig i interviews, at heller ikke i disse uger lykkes det at inkludere elever fra specialklasser. Denne organisatoriske deling i specialklasser og almindelige klasser fører til en adskillelse mellem eleverne i mere løst definerede situationer. Den efterfølgende forskningsfortælling foregår i introduktionen til en A-uge, hvor elever fra normalklasser og specialklasser har været til undervisning sammen og nu er på legepladsen, fordi den faglige aktivitet afsluttedes, før klokketimen sluttede. Det er et eksempel på, at elever fra specialklasser rykker sammen og befinder sig tæt på lærere og pædagoger, mens de øvrige elever går nogle andre veje; ud på skolen i grupper med hinanden.

Alle elever fra en gruppe til A-ugen får lov til at gå på legepladsen. Eleverne – ikke de store, for de fordeler sig andre steder hen på skolen – går ud på legepladsen. Eleverne kaster sig over legeredskaberne. Lærere ankommer også efterhånden. En har kaffe med til de andre. Lærerne står sammen og snakker videre om, hvordan næste uge skal koordineres. Eleverne leger. Drengene er meget fysisk aktive, mens de fleste piger står og snakker sammen. Efter 5 minutter trækker eleverne sig fra specialklasserne over i den ene ende af legepladsen, hvor de gynger. En pige sidder i en stor gyng, som andre elever gynger voldsomt med. Hun siger stop, men uden virkning. Hun gynes stadig voldsomt rundt. En elev klatrer op på gyngen, og de vilde sving aftager. Da der er gået 15 minutter på legepladsen, er stort set alle elever væk. Men ikke specialklassens elever. De er stadig på legepladsen og snakker med de lærere, som også er til stede.

En konsekvens af adskillelsen mellem specialklasser og almindelige klasser er, at elever i specialklasser ikke inkluderes i det generelle børnefællesskab på sko-

len. I efterfølgende uddrag fra lærerinterview ses det, at lærere er opmærksomme på denne tendens til eksklusion fra børnefællesskabet.

Tag nu bare a-ugen. Jeg havde nogle af børnene fra den almindelige første klasse. Og så var der en, der sagde til mig, altså s-klasser, jeg vidste altså ikke, at der var s-klasser i første klasse. Jeg sagde, men det er der skam. Han sagde: Hvad er en s-klasse? Jeg sagde, det er en superklasse. Nej, sagde han. Det er dem, der ikke kan følge med andre steder. Og jeg tænkte, hvordan kan børn, hvor får de det fra?

Nogle peger på konsekvensen af, at nogle elever fra specialklasser i SFO viser nogle sider af sig selv frem, som er med til at stemple dem og ekskludere dem fra børnefællesskabet.

Vi har jo i SFO nogle børn, som er meget voldsomme. SÅ måske har de holdningen derfra. De gør sig bemærket. Og det er klart, at den dreng, som har sparket en dør i stykker eller har slået de andre nede på fodboldbanen. Eller har gjort nogle meget voldsomme ting, det er noget børn taler om, og det ville vi andre også gøre. Hvis vores kollega lige pludselig var gået amok. Der gør børnene måske bare det, som er meget naturligt, at de synes, det er for voldsomt og tager lidt afstand fra det, og så er det, at så stempler man alle i s-klasserne.

En negativ konsekvens af placeringen af specifikke elever i specialklasser på en almindelig folkeskole er altså, ifølge lærerne, at eleverne bliver stigmatiseret og ekskluderet fra det 'almindelige' fællesskab.

Fra integration til inklusion – en begrebsmæssig afklaring

Som omtalt før er fokusskolen forankret i en integrationsforståelse. Integrationsens succes betragtes som afhængig af de enkelte elevers funktionsevne og tilpasningsduelighed ... og ikke af læringsmiljøets rummelighed og fleksibilitet. Her et eksempel fra et lærerinterview på, at det er eleverne, som i den nuværende organisering og pædagogiske og didaktiske tænkning får ansvaret for integrationens succes:

Så der er børn, der bliver sluset ud. Og vi beholder dem ikke mere end højst nødvendigt. Og det, du ser ved dem er, at når de er klar til at blive sluset ud, så gør de nemlig noget helt specielt. De søger ud selv. De søger ud i de store klasser; de søger ud og finder venskaber i frikvartererne.

Antagelsen er således, at når eleverne er klar til det (LÆS: har tilstrækkelig funktionsevne) viser de det selv ved at tage initiativ til – og måske ansvar for – at blive integreret i normalklasserne. Forskellen mellem de to typer af praksisforestillinger, som begreberne henviser til er, hvor ansvaret for integrationens succes lægges. Som nævnt tidligere retter den faglige selvforståelse på skolen sig mod en integrationsforståelse, hvor fokus først og fremmest rettes mod den fysiske tilstedeværelse i almindelige miljøer. Inklusionsbegrebet er i modsætning hertil forbundet med dels det at have adgang til og deltage i almindelige læringsmiljøer og dermed til mere indholdsmæssige sider af barnets læringsmiljø. Det indebærer, at inklusion er forbundet med retten til adgang og med fleksible pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser, som muliggør deltagelse og læring.

Inklusion

Peter Farrell (2002) argumenterer for et inklusionsbegreb, der indeholder fire aspekter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Det indebærer, at inklusion forudsætter fysisk tilstedeværelse i det almindelige læringsmiljø, og det forudsætter, at skolens samlede personale byder alle børn velkomne som fuldgældige og aktive deltagere i fællesskabet. Danmark har i 1990'erne underskrevet Salamanca erklæringen og har derigennem forpligtet sig på at skabe rum for inkluderende processer i uddannelsessystemet. I erklæringen pointeres følgende (Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994, www.uvm.dk):

Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er. Inklusive skoler skal erkende og leve op til deres elevers forskellige behov, de skal kunne klare både forskellige måder at lære på og forskellige indlærings-takter, og de skal sikre, at alle får kvalitet i uddannelsen ved at tilbyde et passende undervisningsindhold, forskellige undervisningsformer, undervisningsstrategier, ressourcebrug og samarbejde med lokalsamfundet.

I inklusive skoler skal børn med særlige uddannelsesmæssige behov kunne få al den ekstra støtte, de har behov for, for at kunne få en ordentlig uddannelse. Inklusiv skolegang er det mest effektive middel til at skabe solidaritet mellem børn med særlige behov og deres jævnaldrende. At flytte børn permanent til specialskoler - eller specialklasser eller særlige afsnit inden for en skole - skal være undtagelsen, som kun kan anbefales i de få tilfælde, hvor det klart er demonstreret, at undervisning i almindelige

klasser ikke opfylder et barns uddannelsesmæssige eller sociale behov, eller når hensynet til barnet eller andre børn kræver det.

Der blødes op med formuleringen om, at det er en vision, som skal realiseres, *når det er muligt*. Men intentionen og visionen er klar, og den peger på, at alle børn, så vidt det er muligt, skal have adgang til at lære sammen, uafhængig af vanskeligheder og forskelle.

En relationel forståelse

Salamanca-erklæringen og flere internationale hensigtserklæringer på handicapområdet (FN's Standard Regler for ligebehandling af handicappede, 1994 samt WHO's Internationale klassifikation af funktionsevne, funktionsevnenedsættelse og helbredstilstand, 2003) har betydet en teoretisk erkendelse af, at der i langt højere grad må fokuseres på relationelle aspekter ved et handicap/problem. I nordiske lande indkredsnes dette med betegnelsen 'et relationelt perspektiv' (Söder, 1999 & Grönvik, 2005). Ambitionen er, at etablere et perspektiv, som bryder med en fiksering af den teoretiske debat mellem to perspektiver. Et psykologisk og medicinsk perspektiv, der fokuserer på en problemforståelse, hvor vægten lægges på at se 'problemet' iboende barnet. Og et sociologisk perspektiv, som lægger vægten på, at se 'problemet' i barets omverden og sociale omstændigheder. Det er et valg mellem på den ene side at have opmærksomheden rettet mod barnet 'særlige behov', men med risiko for stigmatisering og eksklusion. Og på den anden side, at have opmærksomheden rettet mod omverden, som barnet er i, men med risiko for, at barnets 'særlige behov' usynliggøres. Dilemmaet løses ved, at 'problemet' ses som forankret i den konkrete situation i en relation mellem det enkelte barn og dets omgivelser. Med dette lægges op til en diskussion af specialpædagogiske tilrettelæggelser, som anerkender den enkelte elevs behov for en særlig pædagogisk og didaktisk tilrettelæggelse, men som samtidig indebærer en kritisk refleksion af og en medfølgende ændring af læringsmiljøet. Hermed inviteres (med andre ord) til en fortløbende og vedvarende refleksion over relationen mellem elever og omverden, forankret i konkrete situationer.

Den specialpædagogiske dimension

Med en relationel forståelse af problematikken omkring den pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse for elever med generelle indlæringsvanskeligheder er det muligt at understrege, at et *inklusionsperspektiv ikke er ensbetydende med en usynliggørelse af elevers behov for specialpædagogisk støtte*. Fokus for de pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser - den specialpædagogiske indsats - er dels på

en udvikling af læringsmiljøet (organisering og pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser) og dels på individuelle elevers særlige behov for støtte.

Ejerskab til forandringer mod inkludering

Der kan i den offentlige debat identificeres mindst fire aktuelle diskurser om inkludering: en etisk funderet, en politisk funderet, en økonomisk funderet og en pragmatisk funderet diskurs (Dyson, 1999; Tetler, 2008). Den etiske diskurs tager typisk afsæt i, at det er ethvert menneskes ret at deltage aktivt i alle samfundets sociale og kulturelle sammenhænge, herunder at få adgang til uddannelse. Den politiske diskurs henter sin argumentation i temaer om samfundets sammenhængskraft for at undgå social uro og ustabilitet. Den økonomiske diskurs er optaget af spørgsmål, der vedrører effekterne af de samfundsmæssige (velfærds)indsatser, og hvordan disse kan dokumenteres, mens den pragmatisk diskurs retter sit fokus mod udvikling af strategier, metoder og procedurer, så intentionerne bedst muligt kan realiseres i praksis (Tetler, 2009, s. 58-59). Der er altså en række instanser og interesser i spil i forhold til at realisere inklusion, og mange af de dominerende diskurser er rundet af ideologiske og etiske fordringer på den ene side og økonomiske logikker på den anden side. I den etiske diskurs markeres det, at ethvert barn hører til i sit lokalområdes 'almindelige' praksisfællesskaber (fx Salamancaerklæringen), mens der i den politiske argumenteres for, at det er vigtigt, at "steder for børn" åbner sig for den store mangfoldighed af børn, så de kan lære at omgås hinanden (Qvortrup, 2008). Den økonomiske diskurs er især optaget af, hvorvidt mere inkluderende processer vil kunne fastfryse udgiftsniveauet for specialpædagogiske indsatser (Tetler, 2008, s. 59)

Fælles for disse diskurser er, at de formuleres af aktører, som ikke er situeret i skolens daglige praksis. Det er visioner, ideer og argumenter, som henter deres næring i andre logikker end i den praktiske eller skolekontekstuelle sammenhæng. I denne undersøgelse har det været en konsekvent tankefigur at fundere analyser i praksis og i læreres oplevelser af og refleksioner over praksis. Det betyder, at det ikke først og fremmest er interessant for undersøgelsen, hvordan inkludering forstås politisk, etisk og økonomisk ... og heller ikke teoretisk. Det, der er i fokus, er måden de primære aktører (lærere, pædagoger og ledelse) iagttager, forstår og handler i den specialpædagogiske praksis – og som en del af det, de muligheder, barrierer og fremtidsforestillinger, de peger på i relation til en reorganisering af indsatsen overfor elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Udviklingen af en inkluderende organisationsform og af pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser må bygge på dette perspektiv fra og på praksis. Det er en bevægelse fra en top-down-tilgang til en tilgang, som genereres fra praksis: dvs. en bottom-up-tilgang.

På vej mod inklusion – fra vision til praksis

Ovenstående peger altså på, at der er en række fortolkninger af inklusion i spil i den politiske og teoretiske debat om specialpædagogik. Fortolkninger, som lærere og ledelse på skolen i nogen udstrækning refererer til, men (og det er en pointe i forhold til den valgte tilgang i undersøgelsen) noget ganske andet er de former for problem- og løsningsforståelser, som knytter sig til praksis. Antagelsen er, at de primære aktørers (her skolens lærere og ledelse) forståelse af muligheder og barrierer formuleres ud fra et situeret perspektiv, dvs. skolens hverdagsliv. I ambitionen om at udvikle og forandre praksis er dette perspektiv helt centralt at indkredse, for det er herfra, at praksisudvikling må tage sit afsæt. Således vil dette afsnit bevæge sig fra ideologi og teori til praksis og til læreres og ledelsens problem- og løsningsforståelse.

Det er karakteristisk for lærergruppen og ledelsen på skolen, at de viser stor åbenhed overfor nye tilgange til undervisningen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder, bl.a. peger de på behovet for individuelle løsninger:

Det mest optimale er, hvis der er mulighed for individuelle løsninger. Der er nogle, hvis vi stadig taler om specialklasselever, der vil have bedst af inklusionsklasser, andre vil have bedst af at være i specialklasser, og nogle ville have bedst af at være tilknyttet en normalklasse i nogle timer. Andre har muligheder for at være i en stor gruppe med mange specialklasselever, og andre har mulighed for at være i små grupper.

Lærergruppen og ledelsen er optaget af, at der i den fremtidige organisering af tilbuddet til elever med generelle indlæringsvanskeligheder ideelt set burde være en mangfoldighed af tilbud i elevernes lokalområde. Lærerne peger på implikationerne af den lange afstand mellem børns skole og deres hjem på grund af kommunesammenlægning. Der er et tilbud om inklusionsklasse i tidligere Frederiksværk og et tilbud om specialklasse i tidligere Hundested, og eleverne visiteres nu til skoler langt fra deres hjem. Det er ifølge lærere og ledelse problematisk for eleverne af flere grunde. Dels henvises der til lang transporttid, dels at det at være væk fra sit lokalmiljø indebærer, at venskaber må knyttes langt fra hjemmet, også i forbindelse med fritidsaktiviteter. Der er altså opmærksomhed på vigtigheden af, at der i fremtiden skabes muligheder for mere sammenhæng i børnenes liv mellem hjem, skole og fritid.

En anden konsekvens af to forskellige tilbud i henholdsvis tidligere Frederiksværk og Hundested er, at det besværliggør overgangen fra en skolegang i specialklassen til en almindelig skole. Der er generelt hos både ledelse og lærere en positiv indstilling til inklusion eller til oprettelsen af flere 'inklusionsklasser':

Jo, men det er jo blandt andet fordi, som det er organiseret nu, har vi de svageste. De, som formodes let at kunne komme tilbage, de går på Maglebliskskolen i inklusionsklassen. Jeg kunne godt tænke mig, at der var flere inklusionsklasser. Det er jo en oplagt mulighed for at prøve at vende tilbage. Vi har prøvet at få en elev ud i en almindelig 6. klasse på Maglebliskskolen. Der var så to barrierer. For det første var der lukket, eller de kunne ikke have flere, og for det andet var der ikke en 6. Klasse, eller hvordan var det. Altså, muligheden var der ikke for ham, selvom det ville have været oplagt.

Lærerguppen og ledelsen oplever, som det fremgår af citatet, at den nuværende visitationspraksis henviser elever 'i omfattende vanskeligheder' til skolen og elever 'i mindre komplicerede vanskeligheder' til Maglebliskskolen.

Elever i store vanskeligheder og behovet for specialpædagogisk indsats

Der er stor enighed om og markering af hos lærerguppen og ledelsen på skolen, at flere elever i specialklasserne på skolen er i så omfattende vanskeligheder, at der er behov for en specialpædagogisk indsats. Og i forlængelse af den dominerende problem- og løsningsforståelse indebærer det først og fremmest den tryghed, som organisationsformen 'specialklasse' opleves at udgøre:

Ja, men det er jo at skabe det trygge miljø for dem. Det stille, rolige, forudsigelige, trygge miljø. Og det profiterer de af. Jeg kan se fra de børn, som kommer ind fra normalklasserne. De siger det selv: 'Nu tør jeg sige noget ikke. Det gjorde jeg jo ikke før'.

Men samtidig ligger der en anerkendelse af, at det har konsekvenser, at elever placeres i segregerede og specialiserede læringsmiljøer:

Det at føle sig anderledes. Og ikke at føle sig almindelig og normal. Der er bestemt en identitetsproblematik, som jeg godt ville have ønsket, at de kunne være foruden.

Specielt en lærer markerer direkte en modstand til den herskende diskurs om inkludering og de vanskeligheder, den medfører i forhold til at italesætte elevernes funktionsnedsættelser:

Og igen, det er forbudt at snakke om. Jeg kan huske, vi havde det oppe på et møde, hvor vi havde en konsulent til stede, som sagde, at nu stigmatiserer I de elever. Det skal I ikke gøre. Jeg ved ikke, hvordan man snakker om det så. At det er et problem. Man må ikke tage det op den vej. Og det er

ikke bare i vores forum, at det er sådan. Jeg var på et kursus for nogle år siden. Efter at have haft specialundervisning i 30 år var jeg på specialpædagogisk grundkursus. Jeg har Speciale C for nogle år siden. Alle var enige om, at det store problem var børn, der er udadreagerende. Og det talte man meget lidt om. Det er tilsyneladende, og det kan jeg godt forstå, og det er jo meget svært at tage fat på. Det er ikke et problem, som man må tage op, som et selvstændigt et.

Der er altså hos lærergruppen en tydelig markering af, at eleverne har nogle funktionsnedsættelser, som det er væsentligt at vide noget om og tilrettelægge læringsmiljø under hensyntagen til. Lærere peger på nødvendigheden af, at der er flere lærere til stede, når læringsmiljøet tilrettelægges og foretrækker, at der gives støtte mere til klassen end øremærket til enkelte elever, og at læringsrummet indrettes ud fra elevernes behov; fx med muligheden for flere rum eller opdelingen af rummet i små enheder. Og pointen er, at det forudsætter viden og lærerressourcer at leve op til dette ønske om at imødekomme elevernes behov. Citatet indfanger holdningen, som kan betragtes som et udtryk for et ønske om en specialpædagogisk professionalisering:

Der skal være råd til at indrette klasserne ordentligt. Og måske også nogle kurser. Altså, hvordan er det godt at få indrettet klasserne? Der skal være computere til dem og afgrænsede, så de kan få deres eget. Det kunne jeg godt tænke mig. Deres egne pladser, hvor de kan sidde. Mange af dem kan ikke koncentrere sig. De har, nu taler jeg kun for de små, men de små har problemer bare det, at de sidder to og to. Det er tit, når man skal undervise, man sidder kun med tre elever og er to lærere, men de er alligevel forskellige. På forskellige stadier. Og nogle kan godt sidde og arbejde selv, når de er helt alene. Men ligeså snart der er andre omkring dem, så ... Men hvis de ved, at det her er min plads, her skal jeg sidde, og jeg kan ikke se andre, der er kun det her, der ligger foran mig. Og måske nogle kasser. Lidt ligesom autistskolen i nærheden af Hillerød.

Den almindelige skole er ikke gearret til inklusion

Jævnfør introduktionen til det relationelle perspektiv synes lærere på den ene side at se de negative konsekvenser af segregering (stigmatisering), men samtidig insisteres på, at eleverne har brug for særlige pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser. Samtidig er der en åbenhed overfor inklusionsklasser for nogle børn.

Vi har faktisk også nogle børn, som kunne være blevet i normalklasser. Hvis de kunne få lov og få den ressource. Som enkeltintegrerede. Som ikke er udadreagerende. Det er børn, der har det svært fagligt. De fungerer godt socialt. Så kunne de have gavn af at være ude i en almindelig klasse. Det bliver der ikke givet ressourcer til, så et eller andet sted er det jo et resourcespørgsmål. Det ville være en rigtig god ide, at der ikke var nogle børn, der gik i specialklasser. På nær hvis der var noget helt vildt eller forkert. Og så, at der var ressourcer til dem ude i de klasser. SÅ man ikke skulle begynde at ekskludere dem.

Der er en tydelig positiv indstilling til en vision om inklusion, men det forudsætter ifølge lærerne og ledelsen er ændring af den eksisterende folkeskole.

Og vi har mulighed, ikke altid, men vi har mulighed for, at børnene kan flytte i normalklasse i nogle timer. Men det er jo meget afhængigt af, hvordan normalklasserne ser ud. Det er ikke altid, det kan lade sig gøre. Enten er der for mange elever i normalklasserne, eller også er de umulige, så man ikke kan gøre det. Men i den bedste af alle verdener burde det være sådan, at de specialklasselever, der kan klare det, magter det både fagligt og socialt, kan følge en normal klasse. Hvis det er et godt valg, og det er det ikke for alle.

Lærerne og ledelsen bevæger sig altså i det spændingsfelt mellem det specielle og det almene, som er beskrevet tidligere i rapporten. De betoner nødvendigheden af, at læringsmiljøer tilrettelægges ud fra specialpædagogisk viden, og at der tages specifikke hensyn, men samtidig er de åbne overfor forestillingen om, at flere elever kan være i den 'almindelige' folkeskole. Forudsat at den 'almindelige' folkeskole åbner sig for en udvikling af læringsmiljøet ud fra elevens specielle behov. Lærerne peger på, at det er en lang og kompleks proces at skabe accept af og åbenhed overfor elever med særlige behov i den 'almindelige' skole.

Det er en dominerende tendens i læreres og ledelses problem- og løsningsforståelse, at de oplever en klar modsætning mellem teoretiske formuleringer og politiske hensigtserklæringer ... og så det uddannelsessystem, som aktuelt ikke er gearret til og måske heller ikke motiveret til at arbejde med ændrende organisatoriske samt pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser.

De utilsigtede konsekvenser af specialklassen som læringsmiljø

En tankefigur, som ligger bag det at samle en gruppe elever i en mindre enhed, er at skabe et trygt miljø. En anden tankefigur, der knytter sig til specialklassen som læringsmiljø, er muligheden for at samle børn med samme funktionsnedsættelser (kongregering) ud fra en begrundelse om, at det da bliver muligt at målrette den specialpædagogiske indsats til en specifik funktionsnedsættelse. På skolen er man (som det fremgik i kapitlet 'Lærernes forudsætninger og elevernes behov') orienteret efter at håndtere elever med generelle indlæringsvanskeligheder, men aktuelt består elevgrupperne (i de fire af de fem klasser) af en stor diversitet af elever. Elever med diagnoserne ADHD og Autisme, elever i sociale vanskeligheder sammen med elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Især i forhold til den sidstnævnte elevgruppe knytter der sig en særlig problematik, som lærere og ledelse er meget optagede af.

En homogen gruppe

En klasse består af elever med generelle indlæringsvanskeligheder ... og ikke af elever med det, som både lærere og ledelse betegner som elever med en 'adfærdsproblematik' eller 'udadreagerende' elever. Og der synes at være en oplevelse af, at en homogen gruppe af elever er en håndterbar opgave. I den klasse, hvor elevgruppen betegnes som homogen, udtaler lærere:

Som det ser ud i 6./7. S lige nu, er det faktisk ret optimalt. Fordi der ikke er nogle adfærdsmæssige problemer. Det har vi haft før, og det er en hel anden verden. For nu kan vi koncentrere os om at undervise og om elever i længere tid. Før har vi været udsat for, at for en elev i klassen skulle der helst være en lærer på, så den anden lærer kan koncentrere sig om resten. Så derfor er det tæt på det optimale nu. Fordi de er ret homogene, de der er der nu. Og med homogen mener jeg, at der ikke er nogle, der adfærdsmæssigt falder særligt meget udenfor. Det at fungere som en klasse, der er det faktisk ret godt. Og når det er sådan, så gør det ikke noget, at der er 5 års forskel i standpunkt, for så er der tid. Det er det helt store problem, at vi både har fagligt meget svage, og nogle, som er meget udadrettede. Og det kan være meget dårligt sammen.

I citatet fremhæves det, at alternativet til en homogen gruppe, er en stor udfordring for lærere, og at det har store konsekvenser for eleverne. Lærerne er med deres problem- og løsningsforståelse parate til at håndtere forskel i fagligt niveau og lavt fagligt niveau. Et syn, som også eleverne bekræfter i elevinterviews. Elever peger på, at der er plads til at være på forskellige faglige niveauer, og at undervisningsdifferentieringen er succesfuld, når det angår det faglige.

Men når det angår adfærdsmæssige problemstillinger, synes lærerne at komme til kort.

Drømmen er, at man får nogle klasser med børn med generelle indlæringsproblemer, sådan at man kan få et godt kammeratskab, og så man ikke sætter behandlingskrævende elever sammen med elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Det fører til en rigtig dårlig kultur i klassen. Børn med adfærdsproblemer har ikke nogle naturlige grænser, og de andre børn kan ikke matche dem. De kan ikke få dem til at stoppe op. De skal have nogle, som de kan lære af. De to ting kommer til at køre så skævt sammen. Så drømmen er, at man adskiller de to ting, og at man derved kunne få de fleste specialklasser til at fungere rigtig godt. Og de der børn får den hjælp, de har brug for. Om det er behandling eller fuld støtte i en klasse. Det kommer an på det enkelte barn. Og om det er et mere praktisk orienteret skoleforløb. Det skal man så finde ud af, men de skal ikke gå sammen med børn, som er mindre begavede.

Jeg synes, det er problematisk, at vi pt. har så forskelligartede problematikker for børnene. Og de er sammen. For det er belastende for en lille sølsom dreng og pige at være sammen med nogle meget udfarende børn.

Ja, og det er noget, som næsten er forbudt at snakke om. Problemet er, at man bruger eventyrligt meget tid på de børn, som er udadrettede. Så der ikke bliver ret meget tid til de andre. Det, synes jeg, er det største problem.

Plus at det også påvirker de andres adfærd. Hvis der sker et eller andet negativt med de udadreagerende, så påvirker det det hele. Stemningen bliver dårlig, og de andre bliver urolige. Så står man der alene, hvis man er alene, og det er simpelthen håbløst hårdt.

Ud over ovenstående problematik rejser lærerne og ledelsen en anden, men dog forbundet problematik. Denne knytter sig til ulempen for eleverne ved at være i et lille miljø med enten elever, der er 'magen til', eller elever som er 'forskellige' fra, men som har særlige behov.

Ja, det er faktisk det, som er værst. For det skader dem faktisk mere at være i den gruppe, end hvis de havde været i en almindelig klasse. Sådan har jeg det nogle gange. Hold da fast, at man hver dag, når man har svært ved, så skal man finde sig i at blive behandlet på den måde. Og samtidig også den anden vej, når der er nogle, som har brug for at komme ud af gruppen og gøre nogle andre ting. Der er nogle, som har brug for at gøre noget an-

det. På en eller anden måde har de ikke godt af hinanden altid. Så jeg synes også den der forskellighed i samme klasse, det var måske der, vi kunne gøre det lidt bedre.

Der burde være ressourcer til at enkeltintegrere. Eller i hvert fald skille dem ad i en periode. Man kunne målrette til specifikke elever. ... Altså, her har vi nogle børn, der går sammen med en rigtig dårlig adfærd og er dårlige rollemodeller for hinanden. Og danner normalitet. Hvorimod hvis de gik sammen med ganske almindelige, så ville de se, hvordan en normal adfærd ser ud. Og så ville de tænke, at det er måske det, jeg skulle gøre i stedet for. Og med en pædagog eller en ekstra lærer, der gik og hjalp.

Eksternt blik på praksis

Eleverne peger i elevinterviews på, at der ikke er tilstrækkelig arbejdsro, og at det sociale samspil mellem eleverne ikke er optimalt. Dette, sammen med lærernes oplevelse af den aktuelle situation i specialklasserne, peger på en alvorlig negativ, men utilsigtet, konsekvens af denne organisationsform. Sammensætningen af elever eller blot det at placere elever, der alle er i vanskeligheder, har den negative konsekvens, at et frugtbart socialt fællesskab i klassen ikke understøttes af elever med ressourcer. Som lærerne udtrykker det i interviews, er der ikke nogle 'rollemodeller', som kan være med til at støtte op om elevernes udvikling af personlige og sociale kompetencer. Og derudover er det i relation til den manglende arbejdsro også en pointe, at begrundelsen for at placere elever i små trygge miljøer med struktur, ikke i alle klasser, kan problematiseres. Der er ikke altid arbejdsro, og det har konsekvenser for elevernes muligheder for at lære. Hvis eleverne er sårbare og har brug for ro, så får de det ikke, i nogle situationer, under de nuværende organisatoriske forhold; dvs. i specialklasserne. I det ovenstående citat peger en lærer på, at det kan være et argument for at arbejde med at skabe adgang til 'normale' fællesskaber. Dvs. fællesskaber, hvor pædagoger og lærere støtter op omkring det at skabe et læringsfællesskab, som kan inkludere og håndtere diversitet i elevgruppen.

2.5. Samarbejdsmodeller mellem special- og almenundervisning

I undersøgelsen indgår desuden to besøg på skoler, der arbejder med elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Besøgene blev foretaget på Asgårds-skolen i Ringsted og Boesagerskolen i Smørum. Kendetegnende for de to skoler er, at de arbejder med et sigte på inkludering ved at knytte specialklasser til en samarbejdsklasse/tvillingeklasse på samme klassetrin. De vil indgå i rapporten

som en mulighed for inspiration til fremtidig udvikling og kvalificering af tilbud til elever med generelle indlæringsvanskeligheder i Halsnæs kommune.

Besøgene bestod af en rundvisning på skolerne, få observationer af undervisning, samtale med ledelse og indhentning af skriftlige materialer, som skolerne præsenterer sig i. Skolernes pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser vil blive beskrevet samt de organisatoriske implikationer, som de valgte pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser har, fx for behovet for en øget fleksibilitet.

Boesagerskolen

Boesagerskolen har 28 specialklasseelever; alle med generelle indlæringsvanskeligheder, placeret i fem specialklasser med mellem tre og otte elever⁹. Alle specialklasser er knyttet til en samarbejdsklasse med en tilstræbt tæt fysisk beliggenhed mellem specialklasse og samarbejdsklasse. Samarbejdet mellem de respektive klasser starter fra 0. klasse og fortsætter indtil endt skolegang. Som der står i et blad (Boesnyt) fra skolen "tilstræbes også et tæt samarbejde mellem såvel elever som lærere, samt samlæsning eller holddeling mellem de to klasser og på årgangen. Dog hele tiden med fokus på, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte specialklasselevers forudsætninger og individuelle handleplan" (Boesnyt, august, 2007, s. 11).

Organisering

Skolen er opdelt i tre afdelinger: Indskoling, mellemtrin og udskoling. Lærerne arbejder i årgangsteams og har et primært tilhørsforhold til en blok. Alle lærere er knyttet et selvstyrende årgangsteam, som udarbejder en fælles overordnet faglig og social årsplan for klassetrinnet. Ifølge Boesnyt planlægger årgangsteams holddeling, og der drøftes samværsregler. Skolens ledelse deltager i blok-møder, og hver blok har en lærerrepræsentant i skolens forretningsudvalg med henblik på at fastholde en god kommunikation mellem ledelse og blokke. SFO-lederen er ligeledes en del af forretningsudvalget. I SFO arbejdes der i gangteams, som mødes ugentligt. Der er samarbejde mellem SFO og lærere i indskolingen i nogle timer hver uge, og pædagoger indgår i såkaldte 'fordybelsesuger'.

Ved samtaler med viceskoleleder Charlotte Brandt fremgik det, at skolen ikke arbejder med pædagoger i skolen – ud over i indskolingen – og heller ikke med støttepædagoger og/eller støttelærere. Der samarbejdes i et team af lærere, som både er knyttet til specialklassen og til samarbejdsklassen. Det indebærer,

⁹ Skolen modtager ikke elever med adfærdsproblematikker knyttet til funktionsnedsættelsen ADHD eller til problematiske og vanskelige opvækstvilkår.

at lærerressourcerne, som er tildelt den enkelte specialklasse, tænkes sammen med samarbejdsklassens lærerressourcer, og at dette fælles lærerteam tilrettelægger undervisningen i et samarbejde med henblik på bl.a. at give rum til holddelinger på tværs af special- og samarbejdsklasse. Det er et fleksibelt system, som tilpasses løbende alt efter elevernes individuelle behov, forudsætninger og interesser samt dynamikker i samarbejdsklassen og mellem samarbejdsklassen og specialklassen ... i relation til potentielle relationsdannelser og samarbejdsrelationer mellem eleverne.

Pædagogik og fælles værdigrundlag på skolen

Skolen har mange års erfaring med at arbejde inkluderende. Frem for specifikke kurser for enkelte ansatte i specialpædagogik, prioriterer skolen, at ansatte arbejder sammen om forskellige udviklingsmål, som sættes i gang via kurser og efteruddannelse for alle. Der har været fokus på anerkendende kommunikation, som har udmøntet sig i dannelsen af teams, som ved hjælp af en narrativ tilgang - refleksion over praksis – arbejder med at indfange og italesætte det, der virker i den aktuelle pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse.

Asgårdsskolen

På Asgårdsskolen er indskrevet 165 elever fra børnehaveklasse til 7. klasse fra skolens distrikt. Desuden går der 130 elever i centerklasser (børn med specifikke sprog/tale- vanskeligheder og/eller bevægehandicap; alle i det normalt begavede område). Børnene visiteres fra Region Sjælland og modtager vidtgående specialundervisning. På skolen er der udover lærere ansat talepædagoger, fysioterapeuter, ergoterapeuter, IKT-medarbejdere, pædagoger, pædagogmedhjælpere og omsorgsassistenten, som "er med til at varetage de særlige behov, som børn og unge med handicap måtte have" (Projekt Mainstreaming af handicapområdet, 2000, s. 8). Skolen integrerer således behandling (via fx ergo- og fysioterapi¹⁰) og undervisning i samme tilbud. Begrundelsen herfor er at skabe "tryghed og sammenhæng i barnets hverdag" (Asgårdsskolens værdigrundlag).

Fritid, behandling og skole

Ud over at rumme behandling og undervisning integreres også fritidsdelen på Asgårdsskolen. Som det formuleres: "På Asgårdsskolen er det vigtigt, at der er et miljø, der tilgodeser børns naturlige behov for at lege, udforske og afprøve

¹⁰ Ergo- og fysioterapi praktiseres i et lokale, som er indrettet til det og som derudover benytter sig af et svømmebassin og en idrætshal, som er en del af skolens faciliteter.

egen kunnen. I praksis forsøger vi at skabe et fritidsmiljø i skolen og SFO'en, der er spændende og udviklende for børn med og uden et handicap" (Asgårdsskolens værdigrundlag). Det betyder bl.a., at der på skolen er oprettet et legerum, hvor pædagoger er ansat, og som børn kan benytte i løbet af skoledagen.

Organisering

Det er et mål for skolen at arbejde med samordnet indskoling, "således at 'distriktsskolens' indskoling sker i et tæt samarbejde mellem skole og SFO" (Andersen, 2009, s. 21). Dette er imidlertid ikke muligt lokalemæssigt, og derfor er centerklassernes indskoling og distriktsklassernes indskoling placeret i to forskellige blokke. Der er aktuelle planer om at genetablere muligheden for blok-fællesskab fra skolestarten, "da fællesskabet mellem eleverne er et grundprincip for Asgårdsskolen" (Ibid., s. 21).

Som på Boesagerskolen etableres der et tæt samarbejde mellem klasserne (centerklasser og distriktsklasser) på et klassetrin. Dette samarbejde muliggøres i fagfordelingen ved, at lærere i de to klasser er undervisere i begge klasser. Målet med dette er at "integration af elever kan ske naturligt og uden voksenskiift for eleven" (Ibid.) Det er et mål for skolen, at "de elever, som kan få et forsvarligt fagligt og socialt udbytte af undervisningen i en distriktsklasse i et eller flere fag" kan enkeltintegreres. Når børn hjemsluses til lokalskolen foregår det via 'enkeltintegration' i en distriktsklasse.

To typer af samarbejde

Der skabes to former for organisering for at understøtte målet om integration/inklusion. En model er, at skemaer for flere klassetrin parallellægges i en distriktsklasse og centerklasse. "Det giver mulighed for meget tæt samarbejde og integrationsforløb de to klasser imellem." En anden model er dannelsen af en lille centerklasse på 3-5 elever i en "tvillingeklasse, som arbejder så tæt sammen med en distriktsklasse, at de to klasser er at opfatte som en klasse med to lærere" (Ibid, s. 21-22).

Pædagogik og fælles værdigrundlag på skolen

På Asgårdsskolen er det et mål, at der skabes et miljø, hvor "handicappede elever kan få et særligt tilrettelagt undervisnings- og behandlingstilbud samtidig med, at de indgår i et skolefællesskab med elever uden handicap" (Andersen, 2009, s. 19). Dorte Andersen, som er centerleder for skolen, oplyser endvidere, at skolen er rundet af integrationsdiskursen, men også mestrer inklusion. Andersen definerer forskellen på integration og inklusion på følgende måde: 'Integration' henviser til, at den integrerede skal tilpasse sig 'det normale', og 'inklu-

sion' henviser til, at den enkelte oplever sig som en værdifuld og fuld deltager i et fællesskab" (Ibid.)

På skolen arbejdes der målrettet med kurser og udviklingsprojekter med henblik på at skabe et fælles værdigrundlag, som kan støtte en inkluderende orientering hos alle ansatte. Arbejdet med værdier startede med, at alle medarbejdere beskrev skolens praksis med fokus på det særlige for denne skole, og ud fra denne beskrivelse blev skolens 'værdiord' udvalgt. Skolen formidler sig selv som en skole, der vægter fællesskabet og den enkelte i professionelle og trygge rammer. Arbejdet med værdier har bl.a. resulteret i et udviklingsforløb med fem emnedage, hvor elever arbejdede med at definere værdierne 'fællesskab', 'forståelse', 'udtryk' m.fl.

I relation til specialfunktionerne på skolen er det værdierne 'ligeværd', 'kompetence', 'helhed' og 'tværfaglighed', som er valgt, idet der lægges vægt på barnets oplevelse af sammenhæng i hverdagen i en tæt dialog med hjemmet. Ligeledes prioriteres ligeværdighed i samarbejdet mellem faggrupper samt mellem skole og hjem, idet formålet med samarbejdet er at skabe helhed imellem undervisning, fritid og behandling.

2.6. Forældres blik på elevernes skolegang

I dette afsnit formidles forældreperspektivet; dvs. forældres oplevelse af deres børns skolegang. Begrundelsen for at inkludere forældreperspektivet i undersøgelsen (som blev besluttet i projektbeskrivelser for de tre undersøgelser) skriver sig ind i en øget politisk opmærksomhed på forældres inddragelse i skolens arbejde omkring den enkelte elev. En opmærksomhed, som også rettes mod inddragelsen af forældre til elever med særlige behov. I bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (Bekendtgørelse nr. 1373 af 15.12.2005) pointeres det således, at forældre skal høres i visitationsprocessen og omkring skoleplacering. I vejledningen (Vejledning nr. 4 af 21.01.2008) fremhæves forældres samarbejde med skolen omkring undervisningsforløb, dette via elevplanen.

Ud over denne politiske aktualitet og begrundelse i at inddrage forældreperspektivet er det ligeledes en ambition, at kommende reorganiseringer af tilbud til elever med generelle indlæringsvanskeligheder (også) baseres på forældres 'vurderinger' af nuværende tilbud og 'visioner' for forbedringer.

I bilag 1 ligger en udførlig redegørelse for tilrettelæggelse, gennemførelse og analyse af forældreinterviewet. Her skal det blot påpeges, at den efterfølgende analyse bygger på et struktureret interview (af 13 forældre) om 'vurderinger' af tilbud og på 10 tekster produceret af forældre om 'visioner' for forbedringer.

Det strukturerede forældreinterview har fokus på fire spørgsmålskategorier: 1) Skole-hjemssamarbejdet, 2) visitationsprocessen og dens indflydelse på skoleplacering, 3) indsigt i eleverens skoleliv i forhold til støtte, hjælp fra professionelle og elevernes trivsel i den forbindelse samt 4) balancen imellem det personlige, sociale og faglige. Analysen vil blive foretaget i relation til disse fire kategorier.

(U)tilfredshed

Samlet set er der stor tilfredshed at spore hos forældregruppen på skolen. Ud af 241 mulige negative besvarelser er der således blot 27. Det skal endvidere bemærkes, at to forældres besvarelser (fra to forskellige klasser) dækker 16 af de 27 negative besvarelser. De øvrige (11) forældre er i overvejende grad positive. På trods heraf vil analysen fokusere på de kritiske røster, der også viser sig i materialet, for med et sådant blik kan der tilvejebringes et grundlag for en fremtidig udvikling af samarbejdsrelationer mellem skole og hjem.

Skole-hjem samarbejdet og indsigt i børns skoleliv

14 (ud af 27) negative besvarelser handler om skole-hjem samarbejdet, dvs. omkring information fra skole til hjem, muligheden for at tage kontakt ved bekymringer, vejledning i lektielæsning og det, at alle familier er værdsatte. Der er i forhold til indsigt i barnets skoleliv to negative besvarelser omkring troen på, at elever får hjælp, når de har brug for det. Og en enkelt negativ besvarelse omkring oplevelsen af, at barnet udvikler sig positivt i skolen.

I undersøgelsen 'Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringssituationer' (Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye og Liv Andersen, 2009) er forældre til børn med særlige behov ligeledes interviewet. Heri konkluderes det, at forældre ikke synes at ønske mere formaliseret kontakt med skolen i form af forældrekonsultationer. Snarere udtrykkes der en variation af behov omkring skole-hjem samarbejdet. Nogle forældre lægger vægt på at være orienteret om det daglige skolearbejde for at kunne følge op på det via lektiehjælp, andre lægger vægt på at kunne sikre sig, at deres barn trives og udvikler sig, fx via en løbende kontakt med lærere, og atter andre udtrykker behov for mere uformelle sammenkomster (Tetler m.fl. 2009, s. 157). En pointe fra ovenstående undersøgelse kan være, at der netop er meget forskellige behov, og at der må tænkes i en mangfoldighed af perspektiver og tilgange, når samarbejdet mellem skole og hjem diskuteres og forhandles.

Forældre som ressource og elevplanen som støtte

Det fremhæves endvidere som et væsentligt omdrejningspunkt, at den viden, som forældre sidder inde med om deres børn, inkluderes i skolens arbejde med børnene. Det nævnes i den forbindelse, at elevplanen inviterer til, at forældre inddrages i langt større omfang i fx i tilrettelæggelsen af undervisningsforløb (Tetler m.fl., 2009, s. 155). Der gør sig to tendenser gældende i den aktuelle debat om forældres muligheder for at være en ressource i skolen. Den ene er en opfattelse af, at moderne forældre er meget engagerede i børns udvikling i skolen og i stor udtrækning advokerer for deres børns vilkår, og den anden er en opfattelse af, at moderne forældre ikke påtager sig et forældreansvar i forhold til at opdrage (Ibid. s. 156).

Elevplanen kan ses som en invitation til at forbedre relationen mellem forældre og lærere, og i den forbindelse kan forældres viden trækkes ind i det pædagogiske og didaktiske arbejde. En anden strategi er, at lægge vægten på mere uformelle møder, hvor der tages individuelle hensyn til forældres meget forskelligartede behov.

Balancen mellem det personlige, sociale og faglige

I mere uformelle samtaler med skolens lærere og ledelse og i interviews fremgår det, at lærere oplever, at forældre lægger stor vægt på elevernes faglige udvikling. Der eksisterer i den skolepolitiske debat løbende diskussioner om elevens standpunkter i læsning, skrivning og matematik. PISA-undersøgelsen har været en igangsætter af denne diskussion. I uformelle samtaler med lærere og ledelse formuleres det, at man som lærer oplever et ydre pres i forhold til at leve op til ambitionen om at lære elever meget. Som omtalt i tidligere analyser har det sat sig spor i lærernes faglige selvforståelse med vægt på det at skabe små og trygge miljøer, som gør det muligt at skabe rum for læring. Der ændres ikke radikalt på undervisningens tilrettelæggelse og metoder, men der skabes mindre enheder; dvs. færre børn pr. lærer. Lærere oplever, at også forældre er med til at sætte fokus på elevernes faglige udvikling, fx i følgende interview-uddrag:

Men de børn er jo stadig blandet sammen med børn, der gerne vil modtage undervisning. Og hvor forældrene forventer, at de bliver undervist, og hvor de selv forventer, at de lærer noget. Får en undervisning, der er tillempt de normale som overhovedet muligt.

Det opleves af lærerne som en eksplicit forventning hos forældre, at børnene lærer så meget som muligt, og at undervisningen tillemptes 'det normale' så meget som muligt. Holdningen hos forældre til balancen imellem et personlig,

fagligt og socialt fokus blev indarbejdet som en del af forældreinterviewet (jf. interviewguide/spørgeskema i bilag 3). Forældrene bliver således bedt om at forholde sig til, hvad de oplever som den vigtigste dimension af deres børns skoleforløb. 7 forældre svarer, at de ikke prioriterer mellem det personlige, sociale og faglige, men oplever det som lige vigtigt. 4 forældre svarer 'NEJ', hvad angår læring som det vigtigste, men svarer til gengæld 'JA', hvad angår det personlige og sociale. 1 enkelt svarer 'JA' til, at det vigtigste er, at barnet lærer og trives, men at det er lidt mindre vigtigt med den sociale og personlige udvikling (dvs. at der svares 'JA' til de to første og 'ja' til det sociale og personlige). Endelig svarer 1 forældre 'JA' til trivsel, læring og personlig udvikling, men blot 'ja' til den sociale udvikling.

Analysen af forældreinterviews (13 forældre) indikerer, at der *ikke* hos forældrene er en høj prioritering af læring frem for andre dimensioner. Det viser således, at udviklingen af en anden måde at tænke læring og undervisning på (i retning af et bredere læringsideal og en imødekommelse af elevernes personlige og sociale behov i skolelivet) ikke vil være i opposition til de ønsker, som forældregruppen har. En realisering af dette kunne støttes af en udvikling af et bedre samarbejde mellem skole og hjem og af en bedre udnyttelse af forældres viden om deres børn i den forbindelse.

Indflydelse på skoleplacering

Der er ingen markante udslag i forældreinterviews omkring forældrenes indflydelse på deres barns skoleplacering. Dog oplever tre forældre ikke at have indflydelse på placeringen af deres barn i en specialklasse.

En forælder ytrer i 'den frie tekst', som blev nedskrevet til forældremødet, at hendes søn var blevet placeret i en almindelig klasse med støtte. Hun oplever ikke, at det nuværende tilbud er optimalt, fordi, som hun skriver, 'oplevelsen af at være en del af et fællesskab må være essentiel'. Hun oplever, at hendes barn trækker sig fra det 'normale' fællesskab, og at der ikke er lærerstøtte nok nu i forhold til, at hendes datter får mod til at være en del af skolen, fx i A-uger og i andre fælles arrangementer. Hun er således kritisk overfor den segregerede løsning, fordi hun mener, den skaber afstand til 'det normale fællesskab'. En anden forælder foreslår, at der etableres en konsulentordning, som er uafhængig af kommunen.

Denne ordning skulle varetage forældrene til børn med vanskeligheder og guide dem igennem systemet (fra undersøgelser på børnepsykiatrisk udredning, sagsbehandling, som bisætter ved møder og i dialog med specialklassen).

Disse to forældre har således en oplevelse af, at det er vanskeligt at blive hørt og gøre sin indflydelse gældende i relation til 'systemet'. Dette ligger helt i tråd med fund i 'Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer', hvori det fremgår, at mange forældre oplever, at de har måttet kæmpe for deres børn udviklingsmuligheder (Tetler m.fl., 2009, s. 162). En udtrykker det på følgende måde:

Fra der iværksættes en undersøgelse af en elev, til der foreligger en redegørelse, der kan træffes en beslutning ud fra, går der for lang tid. For vores søns vedkommende gik der 15-16 måneder!

Citatet udtrykker en afmagt i forhold til at være underlagt et system, der har stor indflydelse på barnets liv og trivsel.

Visioner for elevernes skoleliv – i forældrenes perspektiv

Hvad angår visioner for elevers skolegang, formulerer forældrene sig i forhold til en diskussion om organisationsform, dvs. om eleverne skal placeres i specialklasser eller i almindelige klasser med støtte. Én formulerer en vision om mere idræt og bevægelse for at 'styrke selvværdet igennem kropslig udfoldelse', mens alle øvrige 'frie tekster' forholder sig til inkluderingsdiskussionen. Fem forældre skiver, at de er glade for små grupper til deres elever, fx:

- Det er positivt, at klasserne er små.
- Det er vigtigt, at klasserne ikke bliver for store.
- De små grupper, mener jeg, er optimale'.

To af de fem forældre peger samtidig på, at den store diversitet i elevsammensætningen er problematisk for, at 'de forskellige diagnoser kan provokere hinanden så meget, at de forstyrrer undervisningen', og 'jeg ser en problematik i, at der i disse specialklasser er mange forskellige problematikker, så jeg ser dem som 'opsamling' for de elever, der ikke passer ind i en anden klasse.'

To af de fem forældre peger på vigtigheden af, at der tages individuelle hensyn, og at 'der bliver nogle mere centralt beliggende skoler for specialklasser'. En af de fem mener, at den negative konsekvens af den nuværende organisering er, at 'disse elever ikke integreres med de øvrige elever på skolen'.

Tre forældre peger (på samme måde) på de negative konsekvenser af organiseringen i specialklasser:

- Bange for at mit barn bliver specielt, bliver sat i boks.

- Den negative effekt er stigmatisering; det bliver tydeliggjort, at disse børn ikke er som de andre',
- Der kunne i højere grad sættes lærertimer af til at hjælpe disse børn med at indgå i fællesskabet.

En forælder foreslår en opsamlingsklasse efter 9. klasse, 'så en afgangseksamen kan komme i hus'. Denne forælder vægter det faglige højt og det, at hans søn kan få en afgangseksamen.

Del 3:

Konklusion - styrker, svagheder, muligheder og trusler

3.1. Undersøgelsens konklusioner og perspektiveringer

Her vil undersøgelsens analyser blive samlet med henblik på en opsamling af styrker, svagheder, muligheder og trusler i forhold til en reorganisering af tilrettelæggelsen af specialpædagogiske indsatser for elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Undersøgelsen anvender hertil inspiration fra SWOT-analyser. SWOT er en forkortelse af Strengths, Weaknesses, Opportunities og Threats. Oprindeligt er SWOT-analysen udviklet med henblik på at give medarbejdere i en organisation mulighed for at komme i tale og at blive inddraget i udviklingsprocesser. Her anvendes analysen til at præsentere undersøgelsens resultater. Ud fra analysen af styrker og muligheder kan retningslinjer og veje at gå blive synlige. En SWOT-analyse kan således pege på, hvad der fungerer i den praksis, som analyseres, og hvad det er muligt at udvikle. SWOT-analysens formål stemmer overens med denne undersøgelses ambition om at foreslå en udvikling af det pædagogiske arbejde ud fra (en undersøgelse af) det, som allerede fungerer, og dermed ud fra de potentialer som ligger i den eksisterende pædagogiske praksis. SWOT-analysens fokus på svagheder gør det endvidere muligt at pege på hvilke forandringsprocesser, som er nødvendige at prioritere for at sætte en udvikling i gang. Der fokuseres både på et muligt udviklingsrum inden for den nuværende økonomiske ramme på Skolen, men også på de muligheder der ligger i at tilføre yderligere ressourcer til skolen. Det sidste forudsætter en reorganisering af PPR. Og endelig fokuseres på muligheden for at tilføre skolen ressourcer i kraft af efter- og videreuddannelse af skolens pædagoger og lærere.

Igen i tråd med undersøgelsens ambition om at tilvejebringe et grundlag for en beslutning for en kvalificering af fremtidige tilrettelæggelser, der bygger på de primære aktørers problem- og løsningsforståelser, er informanternes udsagn og fremtidsforestillinger inddraget i SWOT-analysen.

3.1. Styrker

Det er en styrke, at der er omfattende og visionære bud på forandringer af det eksisterende specialpædagogiske tilbud til elever med generelle indlæringsvanskeligheder på skolen hos lærere, ledelse og pædagoger, og som en del af denne styrke ligger også evnen til på baggrund af kritisk refleksion over den nuværende praksis at formulere udkast til nye strategier og organiseringer.

Inkludering – at etablere samarbejde mellem det almindelige og det specielle:

Lærere og ledelse formulerer, som omtalt, et ønske om at arbejde mere inkluderende, men konstaterer samtidig, at det ikke sker i så stort et omfang, som de ønsker nu. En lærer arbejder i en klasse, hvor der har været stor udskiftning af elever, og hvor mange er kommet fra normalklasser til specialklassen sent i deres skoleforløb. Hun udtaler:

De har alligevel gået der (i den almindelige folkeskole) i så lang tid, så det kunne have været godt, hvis vi kunne have skabt noget inklusion. Så kan man sige, at det har man jo selvfølgelig mulighed for alligevel. Og som der er for mig nu, der prøver jeg at koble dem på, på forskellige måder. Fx har vi A-uge i næste uge, hvor vi skal i teatret sammen og på en anden tur. Det pudsige er, at børnene ikke er så glade for det, når det kommer til stykket. Der er faktisk lidt modstand fra dem. Men det er jo klart. Alt nyt er jo vanskeligt. Men det er jo selvfølgelig bare en udfordring. Men det tror jeg er specielt for den klasse, fordi de er kommet så sent i specialklasse. Men i det hele taget, kan man lave inklusion, så vil vi da helst gøre det.

Her formuleres et ønske om inkludering. Når der spørges til, hvorfor det ikke realiseres, svares der hos ledelsen:

Det kunne vi jo i princippet også godt. Det ville jo ikke være umuligt at tænke ressourcerne anderledes fordelt. Men så skulle vi have større indflydelse på, hvilke vanskeligheder børnene havde, når de kommer ind. For der er nogle, der er så anderledes, at de ville ikke kunne indgå i en almindelig klasse, men måske skulle have ene-undervisning og så skulle man bygge op til to-undervisning og så måske tre-undervisning.

Der henvises til elevernes omfattende vanskeligheder og deres behov for tryk og et tilpasset fagligt niveau. Nogle lærere fremhæver, at der på skolen etableres A-uger, hvor alle elever fra skolen indgår, men at disse særlige uger ikke altid, ifølge lærere i specialklasserne, er mulige at deltage i for elever i spe-

cialklasser. Der henvises til et for højt fagligt niveau eller til manglende strukturering og organisering. Der formuleres nogle ideer til, hvordan specialklasselærere kan følge med deres elever i A-ugen for at garantere den tryghed, som eleverne opleves at have brug for. Altså, en bevidsthed om, at inkludering forudsætter en planlægning og tilrettelæggelse, som tager specifikke hensyn, men som samtidig giver adgang til fællesskabet. Holdningen kommer til syne i dette citat:

Jamen, der er jo børn i vores specialklasser, som ikke kan rummes i en almindelig klasse, fordi de har det så svært med sig selv. Selvfølgelig kan man godt lave inklusion. Selvfølgelig kan man godt have tilbuddet, men der skal være mulighed for at gå fra med de børn, som har det så vanskeligt. Som slet ikke kan indgå.

Mere helhed i læreres og elevers dag

En dominerende kritik af den nuværende måde at organisere undervisningen på fremkommer specielt i lærerinterviews. Her er der fokus på den negative konsekvens af, at der er mange lærerskift i løbet af en dag, og at man som lærer ofte er alene med en klasse. Der tales for nødvendigheden af mere sammenhængende forløb med faste lærerteams med mindre grupper elever:

Altså, at jeg kun har en time, og så skal jeg videre igen. Det, jeg har startet op, kan jeg ikke afslutte. For nogle dage kan der være noget med nogle humørsvingninger om morgenen, som man måske kan vende til noget positivt hen ad dagen. Og hvis man ikke ved det, kan man faktisk gå ind og tricke de der spil. Også i forhold til det faglige, der ville man måske også have større muligheder for at arbejde lidt anderledes. For det er jo klart, at man skal arbejde på en anden måde med indlæringen.

Flere lærere markerer, at der også i forhold til 'det sociale' er fordele ved at etablere længere forløb i specialklasserne med faste lærerteams. Dels har eleverne brug for kontinuitet, og dels bliver det nemmere for lærere at følge op på elevernes behov:

Man kan også følge børnene. Og være observant på de steder de kommer fra og de forskellige ressourcer, som de har. Og det er jo også det, man skal have med. Når man godt ved, at man har et barn, som måske ikke får morgenmad, eller som måske selv klarer sig om morgenen. Man ved måske nogle ting, der gør, at man kan gribe de her børn på en anden måde.

Og kombinere den viden, man har med de faglige mål, som man også har med et barn

Pædagoger og pædagogik, som en del af specialundervisningen

Der eksisterer allerede et samarbejde mellem SFO og skoledelen på skolen. Det er organiseret sådan, at pædagoger kommer og henter elever fra specialklassen hver dag, og der sættes tid af til, at lærere og pædagoger videndeler og udveksler. Dette muliggøres også igennem teammøder, årgangsteams og statusmøder, hvor både pædagoger og lærere er til stede. Samtidig formuleres der imidlertid et ønske om at udbygge dette samarbejde. I relation til ønsket om at adressere elevernes behov ud over de rent faglige diskuterer lærere, hvordan skolen ved at ændre på ressourcer, bedre ville kunne udnytte pædagogers kompetence i undervisningen, sådan at der kommer et øget fokus på elevernes hele livssituation og forudsætninger for at lære.

Jeg tænker, det er jo fordi, nu er jeg jo ikke folkeskolelæreruddannet, men hvis man er folkeskolelærer, så er man jo uddannet til at undervise. Man har faktisk også en pædagogisk del, men man har faktisk ikke, tror jeg, fået den samme indsigt på seminarierne, som en pædagog har. Det er jo mere vigtigt at snakke med eleven udenfor. Og det synes jeg er dybt forfærdeligt. Fordi man kommer jo med det, man kommer med, kan man sige, som lærer. Og så vil man gerne have, at de skal lære nogle ting. Men det er ikke altid det, som de har brug for. De krav, der bliver stillet til et personale på en skole, det er, at eleverne skal lære noget. Og selvfølgelig skal de lære noget, og samtidig bliver vi tudet ørerne fulde af, af konsulenterne, hvor mange kan gå op til afgangseksamen. Samtidig med at vi sidder i den anden ende og siger, at de har brug for at blive set og hørt og snakket med.

Et bredere læringsbegreb og situeret læring

Både ledelse og lærere formulerer, at det for mange elever i specialklassen, men også elever generelt ville være en fordel at gentænke læringsforståelsen. Der er en række forslag til, at det musiske, æstetiske og praktiske kan få større plads i undervisningen, og at undervisningen generelt konkretiseres og situeres i faktiske opgaver, som skal håndteres i livet: Bagning, værksted osv. Det markeres, at det er en god vej at gå for elever, som har det vanskeligt med traditionel undervisning ud fra en begrundelse af, at det ved andre typer læring er muligt at lære eleverne noget fag-fagligt (som dansk og matematik), men at de også får tilegnet sig evnen til at samarbejde og i det hele taget forberede sig til livet efter skolen. En lærer foreslår, at det bør være muligt at tilbyde specialiseringer på

skoler, som elever kunne vælge at fordybe sig i – på tværs af specialklasser og almindelige folkeskoleklasser.

Så kunne jeg forestille mig, at når det nu handler om børn med adfærdsproblematikker, så kunne jeg godt tænke mig, at skolerne begynder at blive tonet i nogle forskellige retninger. Det kunne være i musik, gartneri, fiskeri, det kunne være sprog, kunst eller idræt.

De har brug for nogle færdigheder. De har brug for at begå sig i samfundet. De har brug for at være sammen med andre, at lære det af de andre børn her på skolen. Jeg har set det.

Jeg har set en dreng sidde sådan her (hun ser lukket og sur ud og vender ryggen til). Og så så jeg ham oppe i hjemkundskab, anden gang jeg så ham. Og så tænkte jeg, hvad satan, har han fået en raket i røven. Han ordner, han organiserer, han går ud med skraldespanden, han gør dit og dat.

Og jeg kunne godt tænke mig, at vi havde en indretning med grenvalg. At der kunne være fokus på, at nogle arbejdede med træ på tværs af klasserne og nogle med noget kreativt, syning, strikning. Nye holddannelser på tværs af almenundervisning og specialundervisning. Det kunne jeg rigtig godt tænke mig, og det kunne vi selv arbejde med. Men det er også lidt et resourcespørgsmål.

Ledelsen – indskoling, mellemtrin og udskoling

Ledelsens vision er, at der etableres en særlig form for udskoling for elever med generelle indlæringsvanskeligheder:

Det kunne godt være, det skulle hedde 9., 10., 11. skoleår. En udskoling, hvor der også var fokus på, hvordan man klarer sig, når man kommer ud. Så de lærte huslige ting, lærte, at der skal skiftes sengetøj, altså en hel masse ... Gerne med en lille bo-afdeling, hvor man var der en uge ad gangen, men så de lærte egentligt at gebærde sig, når de kommer ud. Der er rigtig mange, der gerne vil på efterskole. Og det er rigtig dyrt, og mange har ikke råd til det. Hvor der var nogle praktiske ting, og hvor de fandt ud af, hvad det er, de gerne vil, og hvor de kunne pejle sig ind på, hvordan deres voksne liv skulle være. At de kunne gøre sig klar til at gå i gang med noget uddannelse. Være klar til at komme ud i livet. Måske bo selv. Og det er jo også en bekymring, som mange forældre har over, hvordan deres børn skal klare sig. Så det kunne jeg godt tænke mig.

På et tidspunkt snakkede vi om, at vi skulle dele dem op i tre grupper. En indskoling, hvor de lærte at gå i skole, et mellemtrin, hvor de lærte det, de skulle lære, og en udskoling, der lærte dem at blive livsduelige. Og så kunne man også lave alle de her forskellige specialiseringer. I alle trinnene – for det kunne godt være, at der var forskellige måder at arbejde på. Man kunne dele børnene op efter, hvordan deres forskellige læringsstile var. Eller hvordan deres behov var, eller hvordan de havde behov. Det kunne man sagtes gøre for de andre, man behøvede ikke at have 15 eller 20 i hver klasse, for det er netop lige, hvad de ikke har brug for. Men hvor man havde mulighed for at dele børnene ind efter, hvor de var. Her var det så også muligt at integrere pædagoger i arbejdet. Det ville være dejligt, hvis der også var nogle socialpædagoger med i det her.

3.2. Svagheder

Mange af de ovenstående forslag ligger inden for skolens eget mulighedsrum at arbejde med. Men det må samtidig anerkendes, at det lokale niveau er forbundet med et generelt, strukturelt niveau. Kommunen kan facilitere og støtte nogle af de udviklingsønsker om reorganisering og kvalifikations- og kompetenceløft, som formuleres af skolens ansatte. En svaghed i den forbindelse er, at skolen ikke synes selv at magte at gå i gang med en udvikling af organisering af og tilrettelæggelsen af undervisningen overfor elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Manglende uddannelse i forhold til det specialpædagogiske arbejde

En oplagt diskussion i den forbindelse er derfor et øget behov for ressourcer. Der er en opfattelse af på skolen, at med de omfattende vanskeligheder eleverne er i nu, er det nuværende tilbud ikke godt nok.

Ja, det synes jeg godt, jeg kan sige. Der er ikke nok ressourcer til dem, fordi de er så belastede

For norges vedkommende kan vi ikke give dem det tilbud, som de behøver. Det handler også om forældredelen. Vi ville kunne gøre det bedre, hvis vi havde ressourcer til at gå mere aktivt ind i forældredelen. Nogle gange er forældreproblematikken så svær, at de få udviklingsmuligheder, der er for skolen, bliver modarbejdet af de dårlige familieforhold. Hvis man havde flere ressourcer og kunne være mere intensiv i forhold til forældre, så tror jeg, man kunne nå længere.

Lærere og ledelse føler sig uddannet til og kompetente til (via mange års erfaring) at håndtere elever med generelle indlæringsvanskeligheder (LÆS: de elever, som har brug for et lille trygt miljø med fokus på læring), men ikke til at tackle den type elever, som de betegner som elever med adfærdsproblematikker. Ledelsen (og lærere) henviser til, at der synes at være kommet en anden henvisningspraksis efter kommunalreformen, hvilket betyder, at eleverne, som nu henvises til skolen, er i langt mere omfattende vanskeligheder, end de tidligere var. Det skyldes bl.a., at der var tilbud i de tidligere amter til disse elevgrupper. Det kan diskuteres om kommuners øgede ansvar overfor undervisningen af alle elever forudsætter en organisatorisk og pædagogisk nytænkning. Skal psykologer i højere grad være ansat på skolerne for i samarbejde med lærere – og eventuelt socialrådgivere og familierbejdere – at støtte børnenes udvikling både personligt, socialt og fagligt? Skal dette samarbejde mellem faggrupper til for også at støtte op omkring inddragelsen af familier og forældre i barnets udvikling og læring i både skole og hjem? Og er det en god idé, at tænke pædagogers rolle i skolen på en anden måde? Kan pædagogers kompetencer bruges bedre i skolen, fx i relation til at skabe lærings- og udviklingsmiljøer.

Der er altså en oplevelse af, at eleverne er i langt mere omfattende vanskeligheder, mens lærere og pædagoger på skolen er de samme i antal, organiseringen af undervisningen – specialklasse og normalklasse – er den samme og uddannelsesniveaue er det samme, som det altid har været. Og pointen er, at der er et sammenstød mellem de behov for undervisning, pædagogik og behandling, eleverne har ikke mødes og adresseres, som skolen er indrettet og lærerne er uddannede nu.

Realiseringen af visionen om inkludering

Antagelsen er, at det er muligt at arbejde inkluderende, men at det forudsætter en professionalisering af og en udvikling af den nuværende organisering og specialpædagogiske faglighed. Det kommer til syne flere gange i interviews:

Jo, og hvis man i den almindelige specialklasse skal kunne rumme alle børn, så kræver det jo mange, mange ressourcer. Både lærer og pædagogkræfter

Mit billede er egentlig, det lyder sådan lidt traditionelt, en støttepædagog i en normal klasse. Det er min drøm. Og så er jeg ligeglad med, at der kan være nogle faglige problemer, dem må vi tage bagefter. Så kan man udvikle sig til et specialklassebarn. Men hvis man har nogle adfærdsmæssige problematikker, så kan jeg ikke se, altså i min optik, så må man have støtte fra en voksen og se den adfærd, der ønskes og kunne danne sig nogle rela-

tioner. Jeg drømmer om fuldtidsstøttepædagoger i nogle teams, som arbejder sammen

En anden henvisningspraksis

Lærerne oplever, at den nuværende form for organisering i specialklasse for nogle elever har fordele, men for andre er det ikke det rette tilbud. Jævnfør holdningen om, at der i den fremtidige tilrettelæggelse af undervisningen for elever med generelle indlæringsvanskeligheder bør tages individuelle hensyn. Lærer og ledelse lægger stor vægt på, at det at placere elever med diagnosen autisme (eller andre typer af elever med behov for ro) og elever med diagnosen ADHD (eller elever i sociale vanskeligheder, som er voldsomme pga. indre konflikter på baggrund af svigt i hjemlig omsorg) det er uhensigtsmæssigt for alle parter.

Der synes ikke at være nogen nem løsning på denne problemstilling. Set udefra ser det ud til, at der er behov for, at kommunen enten beslutter en anden henvisningspraksis eller tilfører ressourcer dels i betydningen kvalifikations- og kompetenceløft af skolens lærere og pædagoger, men også tilførslen af andre faggrupper; særligt bistand fra PPR.

3.3. Muligheder

Muligheder for udvikling af praksis på skolen kan diskuteres som det mulighedsrum, der ligger inden for skolens nuværende økonomiske rammer. Og dvs. antallet af og fordelingen ansatte (pædagoger og lærere), det aktuelle uddannelsesniveau (men med mulighed for løbende efteruddannelse) og antallet af elever med særlige behov. Der eksisterer et mulighedsrum her for at ændre organisatorisk ramme; dvs. at arbejde, som fx der arbejdes på Boesagerskolen, med en kobling mellem en specialklasse og en 'almindelig' folkeskoleklasse. Specialklasser kobles til en fast samarbejdsklasse og der sættes et fælles lærerteam på de to klasser, som sammen tilrettelægger undervisningen. En vigtig rammebetingelse her er, at der er fælles skema mellem de to klasser. Og målet er, at skabe rum til holddelinger på tværs af special- og samarbejdsklasse i et fleksibelt system, som tilpasses løbende. Det er en løsning, som forudsætter ændrede organisatoriske rammer og dermed planlægning, men en løsning, som ligger inden for de nuværende ressourcers ramme at arbejde med.

Dog skal det nævnes, at der på Boesagerskolen ikke placeres elever i store vanskeligheder, som det er tilfældet på skolen, som indeværende undersøgelse er foretaget på. Og igen, forudsat at denne henvisningspraksis fortsætter, tyder denne undersøgelse på, at det forudsætter tilførslen af ressourcer til skolen.

Men det er muligt, at tænke ressourcer inden for de nuværende økonomiske rammer.

Udvikling inden for nuværende økonomiske rammer

1) For det første er der allerede ansat pædagoger på skolen, hvis et tættere samarbejde mellem lærere og pædagoger ønskes udviklet. Særligt med henblik på at støtte op omkring fællesskabsdannelse i klasser og grupper og på det at udvide læringsbegrebet til at indeholde selvinitierede processer og integrationen af de praktiske og musisk/æstetiske fag. Lederen af SFO udtrykker pædagogers professionelle blik således:

For SFO er det noget med at vi skal understøtte børnene i deres selvinitierede initiativer. Og det vil sige at børnene skal have mulighed for at hitte på og finde på lege, som vi understøtter. Når vi kan se, at de leger godt sammen, så drejer det sig om at give dem rum til at de kan lege sammen. Sikre at legen foregår på en god måde, så de kan få noget ud af det, lærer noget og udvikle sociale kompetencer.

2) Der er allerede værksteder og rige udenomsarealer på skolen, som kan udnyttes til mere praktiske, musiske og æstetiske fag på tværs af almen- og specialklasser.

Altså, her har vi nogle børn, der går sammen med en rigtig dårlig adfærd og er dårlige rollemodeller for hinanden. Og danner normalitet. Hvorimod hvis de gik sammen med ganske almindelige, så ville de se, hvordan en normal adfærd ser ud. Og så ville de tænke, at det er måske det jeg skulle gøre i stedet for ikke. Og med en pædagog eller en ekstra lærer, der gik og hjalp. Man kunne fx sætte elever sammen, der kunne lave en masse praktisk arbejde. Og så bruge det der med, hvor mange skovle skal du have op for at dunårh, så og så mange. Så skal du lige huske. Brug noget pædagogisk indlæring sammen med noget praktisk.

3) Der er allerede en kultur på skolen, som skaber en parathed til at arbejde med elever med særlige behov. Jævnfør tidligere citerede udsagn om, at det tager tid at udvikle en parathed på folkeskoler til at inkludere hensynet til elever med særlige behov.

4) Og endelig, som det er fremgået tidligere, synes der at være stor åbenhed overfor en udvikling af den eksisterende praksis, som synes at være bredt fundet på skolen.

Udvikling som er betinget af tilførslen af ressourcer

Men samtidig med dette mulighedsrum (igen forudsat en elevsammensætning, som den nuværende) er der brug for et kvalifikations- og kompetenceløft for skolens ansatte i forhold til håndteringen af elever i store vanskeligheder. En oplagt mulighed – igen inden for den nuværende økonomiske ramme i Halsnæs kommune – er at tilføre skolen ressourcer er at diskutere PPR's tilstedeværelse i forhold til at støtte en professionalisering af det pædagogiske og didaktiske arbejde. En fremtidig diskussion i kommunen kunne bestå i, at diskutere, hvordan fagpersoner i PPR kan blive en ressource i skolen. Lærerne selv formulerer et ønske om at fx psykologen bliver mere fast knyttet skolen og at lærere og pædagoger i samarbejde med psykologen - og med afsæt i praksis – skaber et reflektivt rum, hvor den udlevede specialpædagogiske praksis dokumenteres og udsættes for kritisk refleksion og/eller for italesættelse af 'god praksis' (med henblik på udvikling og kvalificering af det specialpædagogiske tilbud).

Rum til refleksion over praksis

Som omtalt i herværende rapport må forskellen på en individfokuseret tilgang og en relationel tilgang til den specialpædagogiske praksis defineres. En individfokuseret tilgang vil være rettet mod at dokumentere elevens afvigelse, deficit eller problem. Her vil en specialpædagogisk problem- og løsningsforståelse blive foretrukket, som ser 'problemet' iboende barnet. I en relationel tilgang vil en problem- og løsningsforståelse blive foretrukket, som retter opmærksomheden på relationen mellem elever og omgivelser – situationer, møder, undervisningsformer. Det der her er i fokus er måden omverden kan dokumenteres og udsættes for kritisk refleksion. I denne undersøgelse er praksisfortællinger indgået som afsæt for dokumentation og kritisk refleksion over den eksisterende specialpædagogiske praksis. Det er en form, som lærere og pædagoger på skolen allerede har oplevet. Og som der er ydret positive røster om. En lærer sagde efter interview. 'Det her er jo en hel anden måde at snakke sammen på. Det skulle vi gøre lidt mere.' En mulighed for at støtte skolen i at udvikle praksis – organisatorisk og pædagogisk og didaktisk – er at sætte et udviklingsforløb i gang, som retter fokus netop på situationer i praksis.

Både lærer og ledelse har under projektets gennemførelse oplevet at reflektere over praksis. Lærere både med afsæt i fortællinger og i elevinterviews og ledelsen med afsæt i tilbagemeldinger på elevinterviews. Der opstår en påfaldende parathed og åbenhed i forhold til en kritisk og ærlig refleksion over praksis, når afsættet tages i praksis eller i elevernes oplevelse af deres læringsmiljø. Her nogle eksempler fra tilbagemeldinger på elevinterviews hos ledelsen:

Første eksempel er en refleksion over elevernes oplevelse af, at lærere ikke er gode til at lave sjov.

Man kunne da godt ønske sig, at vi var lidt bedre til at lave sjov. Men til gengæld tror jeg også der er meget fokus på det faglige. Jeg siger jo også, når de skal starte i specialklasse, at børnene skal lære så meget som de kan lære. Og den tror jeg også sidder hos lærerne. At de skal udnytte det potentiale, som børnene nu har. Så nogle gange, så bliver der måske ikke plads til det sjove.

Jeg tror også at man bliver lidt alvorlig af alt det, man skal nå. Og af alt det, der er. Altså, man er lidt tynget af det. Altså, der er meget. Alt det vi skal hver dag. Jeg skal også op til møde nu. Der er rigtig mange ting.

Nogle gange kan det også være lidt svært at styre måske. Hvis man laver lidt sjov, har man så styr nok på det. Nu har man jo alle de regler ikke. Kan man styre det. Kan vi få dem tilbage igen. Det kan også godt være med. For tør vi give slip. Er der så nogle, der kegles ud af det ene...Men jeg tror det er rigtigt, jeg tror det er et meget godt billede af... Men det kunne da være lækkert, hvis man kunne signalere, at vi skal altså også have plads til lidt sjov. For det gør vi jo til almenklasserne, altså nu går vi bare ud og spiller lidt fodbold. Det er meget godt at blive mindet om.

Båden en diskussion om, hvad regler er og hvad medbestemmelse er, opstod både hos lærere og hos ledelse. Dette på baggrund af, at eleverne peger på, at der er mange regler og at der ikke er meget medbestemmelse. Disse diskussioner blev meget nuancerede og ærlige og relateret tæt til den faktiske praksis og kultur og vane, som er på skolen. Dimensioner, som det ellers kan være svært at italesætte.

Der er et ønske om og en parathed til på skolen at skabe sådanne rum til refleksion i mindre grupper og der formuleres også et ønske om, at lærere (og pædagoger) - teams eller hele skolen – modtager kurser, som gør det muligt at blive støttet i en udvikling.

Vi talte om så sent som i går. Nu var vi ikke så mange til mødet. Man får sådan set talt mere sammen, når det er sådan at der ikke er så mange. Ikke at det er godt, at der ikke er mange. Jeg tænkte på vej hjem, at det var godt med små grupper.

Der mangler ligesom en der sådan er drivkraften eller at man går på nogle fælles kurser. Jeg tror man ville blive mere stærk, hvis man var nogle flere der gik på de samme kurser. Vidste det samme. Så kunne man også diskutere mere. Få nogle flere ideer.

3.4. Trusler

Den største trussel for udviklingen af de organisatoriske rammer og pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser på skolen er, at der ikke støttes op omkring den parathed og motivation, som nu eksisterer blandt skolens personale, i forhold til at udvikle de organisatoriske rammer og at kvalificere og professionalisere den pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse. Den aktuelle situation på skolen er, at nogle elever – elever i store vanskeligheder – ikke modtager et tilbud, som møder deres behov. Dette skaber nogle udfordringer for hele skolen – ledelse, lærere, pædagoger og ikke mindst elever – som bedst kan beskrives som truende. Forudsat, at elevgruppen fortsætter med at være i omfattende vanskeligheder, er der brug for en opkvalificering af lærere og pædagoger. Enten ved at PPR indtager en konsultativ rolle på skolen eller at ledelse, lærere og pædagoger uddannes i tæt relation til de praktiske udfordringer, som de oplever at stå i.

En anden væsentlig trussel er, at ledelse og lærere på skolen oplever et stort pres fra den offentlige og skolepolitiske debat - og fra forældre - om øget fokus på faglighed og præstationer. Dette fokus skaber et pres på lærere og retter deres opmærksomhed mod det at skabe øget læring i dansk og matematik og retter fokus væk fra de udviklingsveje, som lærere og pædagoger selv oplever, er vigtige.

3.5. anbefalinger

Her formidles kort en række anbefalinger for det videre arbejde med at kvalificere indsatsen overfor elever med generelle indlæringsvanskeligheder i Halsnæs kommune.

Udvikling af praksis på skolen:

Der er, som det er fremgået, en række idéer og visioner blandt lærere, pædagoger og ledelse på skolen om en udvikling af den eksisterende praksis. Både pædagogisk og organisatorisk. Det anbefales, at skolen støttes i at gå i gang med et udviklingsarbejde. Et udviklingsarbejde, som tager afsæt i den allerede eksisterende praksis. Som det har været en gennemgående figur i undersøgelsen, anbefales det, at lærere og ledelse tilegner sig metoder til at undersøge deres egen praksis – det, der fungerer – i relation til de udviklingsmål, som lærere, pædagoger og ledelse har formuleret i løbet af indeværende undersøgelse. Fx et bredere læringsbegreb og en ny rolle for pædagoger.

En ny rolle for PPR:

Det anbefales, at eksperter (primært psykologer) indgår i et tæt samarbejde med lærere, pædagoger og ledelse på skolen omkring udviklingen af den eksisterende praksis. Skolen har allerede nu en psykolog tilknyttet, som der er stor tilfredshed med. Psykologen anerkendes for, at hun indgår som en ressource i forhold til at kvalificere det pædagogiske og didaktiske arbejde. Men, som det har været en gennemgående figur i undersøgelsen, anbefales det, at psykologen - sammen med lærere og pædagoger – tager afsæt i konkrete, praktiske situationer med elever i klasserum. Igen anbefales det, at dette samarbejde støttes af en systematisk, metodisk tilgang. Praksisfortællinger er en mulighed for at indkredse og sprogliggøre det pædagogiske og didaktiske arbejde. En sprogliggørelse som gør det muligt at skabe nogle refleksive rum, hvor flere aktører – og faggrupper – sammen kan diskutere og udvikle praksis. Og hvor det er muligt for alle faggrupper at lære af hinanden. En opkvalificering af lærergruppen med kurser for lærere, pædagoger og ledelse på skolen er også en anbefaling. En opkvalificering som med fordel kunne tilrettelægges tæt i relation til skolens valg om fokus i et udviklingsarbejde.

Inkluderingsudfordringen:

At udvikle inkluderende pædagogiske strategier er en proces, der forudsætter omfattende organisatoriske - strukturelle og kulturelle – samt pædagogiske forandringer. Hvis skolens personale vælger at arbejde mere inkluderende – og at gøre dette til en del af et udviklingsarbejde – anbefales det, at en sådan udviklingsproces tilføres viden fra kompetente konsulenter, der har erfaring med udviklingen af inkluderende strategier. Sådanne konsulenter kunne også med fordel være ansatte på skoler, der arbejder inkluderende. Som fx de to skoler, der indgår i denne undersøgelse. I relation hertil kommer ledelsen på skolen til at spille en nøglerolle for som Lars Qvortrup (2008) peger på det, forudsætter udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, at ledelsens rolle gentænkes.

Referencer:

- Dyson, Alan** (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I: **H. Daniels & P. Gardner** (eds.), *World Yearbook of Education*. Routledge Education, UK.
- Farrell, Peter** (2002). *Making inclusion a reality for all*. Forelæsning, holdt ved ISPA'a conference i **Nyborg**.
- Grönvik, Lars** (2005) *Funktionshinder – et mångtydigt begrepp*, I: Mårten Söder (red.), *Forskning om funktionshinder – problem- utmaninger – möjligheter*, Studentlitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte & Hedegaard Hansen, Janne** (2004). *At rokke ved en kultur. Rapport fra udviklingsprojekt*. København, CVU-Storkøbenhavn
- Holy, L. & Stuchlik, M.** (1983) *Actions, norms, and representations, foundations of anthropological inquiry*. Cambridge University Press.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert** (1997) Del 1: *Didaktik och undervisning, didaktiska teorier I lärarens arbete* I: Uljens, Michael (red.), *Didaktik*. Studentlitteratur.
- Jensen, L. & Ohlsson, I.** (1991) *Integrering af særskoleelever i grundskolen*. Högskolan i Kristianstad: Pedagogisk-metodisk utveckling.
- Madsen, Bent** (2005) *Socialpædagogik – Integration og inklusion I det moderne samfund*. Hans Reitzel.
- Mitchell, D.** (2008) *What Really Works ind Special and Inclusive Education –Using Evidencebased teaching Strategies*. London, Routledge.
- Nielsen, Bjarne** (2009) *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) – fra diagnosebestemmer til konsulent.*, I: Tetler & Langager. *Specialpædagogik i skolen*, Gyldendal Lærebibliotek.
- Persson, Bengt** (2001). *Elevers olikheter och specialoedagogisk kunskap*. Stockholm, Liber.
- Qvortrup, Lars (2008). Ledelse a fog I den inkluderende skole. I: R. Alenkær (red.), *Den inkluderende skole. En grundbog*. København, Frydenlund.
- Polkinghorne, Donald E.** (2004) *Practice of the human sciences – the case for a judgement-based practice of care*. State University of New York Press.
- Stainback, W & Stainback, S.** (1990) *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Poul H. Brookes. Söder, Mårten: NF-rapport, nr. 8, 1999
- Tetler, Susan** (2000). *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed*. København, Gyldendal.
- Tetler, Susan** (2004). Rummelighed i skolen. Om paradokser, dilemmaer og udfordringer. I: J. Andersen (red.), *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Vejle, Kroghs Forlag.

Tetler, Susan (2008). Historien bag begrebet "den inkluderende skole". I: R. Alenkær (red.), *Den inkluderende skole. En grundbog*. København, Frydenlund.

Tetler, Susan, Baltzer, Kirsten, Hedegaard-Sørensen, Lotte, Boye, Connie & Liv Andersen, Grete (2009) Pædagogiske vilkår.... for elever i komplicerede læringsituationer. I: Egelund, Niels & **Tetler, Susan** (red.) *Effekter af specialundervisningen, pædagogiske vilkår for elever I komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Tetler, Susan (2009) *Integration, inklusion og delagtighed – tendenser i specialpædagogikken*. I: **Tetler, Susan & Langager, Søren**. *Specialpædagogik i skolen, en grundbog*. Gyldendal Lærerbibliotek.

United Nations (1994). *The Standard Rules – on equalization of Opportunities for persons with Disabilities*. New York.

Undervisningsministeriet (1997). *Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. København: Undervisningsministeriets Forlag

WHO (2003). *ICF - International Klassifikation af Funktionsevne, Funktionsevnenedsættelse og Helbredstilstand*.

<http://www.marselisborgcentret.dk/projektudvikling/icf/klassifikationen.html>

Bilag 1.

Metode og analyser

Observation

Første del af empiriproduktionen bestod af to ugers observation af praksis. En uge i september, 2009 og en uge i oktober, 2009. Den første observationsperiode af skole og SFO fokuserede på pædagogiske og didaktiske situationer i praksis. Dvs. opmærksomheden blev rettet mod læreres og pædagogers tilrettelæggelse af pædagogisk og didaktisk rum for elever. I samspil med elever. Disse blev i observationsøjeblikket skrevet ned som forskningsfortællinger. I tråd med undersøgelsens formål – at analysere kompleksitet i praksis og ikke faste ideer om praksis – er begrundelsen for at skrive situationer ned i observationsøjeblikket, at det bliver muligt at producere empiri, som kommer tæt på den udlevede praksis. På den praksis, der gestaltes og skabes og ikke på den forestillede praksis eller ønskede praksis. Dvs. vurderinger om godt og skidt, rigtig og forkert samt om hvad noget er, tilstræbes udeladt af observationsdelen. Det betyder helt konkret at så meget som muligt skrives ned i et forsøg på ikke at sortere i forhold til vigtighed og at de situationer, som skrives ned, forsøger at indfange så mange nuancer som muligt sådan at den dialog og interaktion, som udspiller sig, beskrives så tæt på, som det er muligt. Det informanterne siger og gør og måden elever eller lærer og elever eller lærere responderer på hinandens udspil kan dermed indfanges meget præcist og tæt på det faktiske hændelsesforløb. Det betyder dog ikke, at forskningsfortællingerne antages at udgøre en form for empiri, som afdækker 'den virkelige praksis' som den faktisk er. Det er en metode, som gør det muligt at producere tekst om den udlevede praksis sådan som iagttagere ser den og så tæt på det faktiske hændelsesforløb som muligt. Der vil altid finde en form for udvælgelse sted, på trods af ambitionen om et åbent og fordomsfrit møde med praksis. Det skal nævnes, at observationer også er foretaget af det pædagogiske arbejde i SFO.

I anden observationsuge var observatøren mere deltagende. Den første uges måde at observere på involverer en form for distance. Distancen ligger naturligt i, at opmærksomheden hos observatør er rettet mod situationer, som skrives ned. Det fordrer en stor form for koncentration på den udlevede praksis og på at få detaljerne i den med i beskrivelser. I den anden observationsuge var observatørpositionen mere deltagende. Det betød helt konkret, at jeg talte mere med elever og lærere og at jeg tog del i nogle af de aktiviteter, som fandt sted.

Fx hjalp jeg nogle drenge med at save nogle brædder over, jeg snakkede med eleverne i frikvartererne, jeg var med til at lave gymnastik osv. Det er en form for tilstedeværelse, som giver et indtryk af, hvordan det opleves at være en del af skolens praksis. Man er som observatør mere emotionelt engageret og mærker i højere grad på egen krop, hvordan det er at være i skole. Uden dog dermed at påstå, at man dermed får et fuldt blik indefra på, hvordan informanterne oplever at være en del af praksis.

I begge observationsperioder har jeg været i samtale med alle involverede lærere og pædagoger. Efter en lektion i første uge, hvor praksis blev observeret fra en mere distanceret position, var det respektfuldt og frugtbart at gå i dialog med de informanter, som var til stede. Det foregik ofte sådan, at jeg henvendte mig til lærere eller pædagoger, når eleverne var væk og vi fulgtes til lærerværelset. Jeg lod lærere og pædagoger selv sætte en dagsorden for, hvad vi skulle tale om. Efter samtlige lektioner etablerede der sig hurtigt på læreres og pædagogers initiativ en samtale om, hvad der lige var sket. Herfra er der produceret en mængde viden om, hvordan lærere og pædagoger tænker om og begrundes deres praksis. En type data, som også indgår i analyserne.

Analyse af forskningsfortællinger

Forskningsfortællinger blev på et tidligt tidspunkt i undersøgelsen transskriberet og analyseret. Analysen af forskningsfortællinger blev foretaget ud fra et mål om at fange mønstre og tendenser i den udlevede praksis. I den praksis, som lærere og pædagoger gestalter i hverdagens praksis. Det betyder, at alle fortællinger (om situationer i praksis) er blevet læst og tematiseret. Dvs. fortællingens historie er blevet defineret. Derfra blev fortællingerne opdelt i kategorier. Og i denne proces opstod tre problematikker, som dannede afsæt for den videre empiriproduktion og for undersøgelsens analyser og fund. I interviewet af lærere og pædagoger indgik en præsentation af de tre problemstillinger illustreret gennem tre udvalgte fortællinger.

Elevinterviews

29 elever i de fem specialklasser er blevet interviewet om deres oplevelse af deres skole. Dog blev interviewet af 0. klasses elever (3) ikke afsluttet. Det viste sig, at det var for vanskeligt for elever, der ikke har længere en 3 måneders erfaring med skolelivet, at forstå og tage stilling til de valgte spørgsmål i interviewet. Interviewet satte fokus på *det fysiske miljø i klasserummene, af klasserumsklimaet, af undervisningen og af lærerrollen*. Interviewet foregik på den måde, at eleverne fik rundsendt et skema med forskellige spørgsmål i de tre kategorier. Jævnfør bilag. Eleverne blev introduceret til undersøgelsens formål og til hvordan interviewet blev tænkt gennemført. Eleverne fik mulighed for at spørge til

undersøgelsen og til interviewet, inden det blev sat i gang. Hvert spørgsmål blev derefter læst op, nogen gange diskuteret og derfra placerede eleverne et kryds i skemaet ud fra enten JA, ja, nej eller NEJ. Elevperspektivet er inddraget med det formål at give stemme til eleverne selv, frem for udelukkende at basere en undersøgelse af skole, undervisning og lærerroller på andres tolkninger af elevernes trivsel og læring. Tetler og Baltzer (2009) refererer til en undersøgelse fra 1991 af L. Jensen & I. Ohlson og begrundet herfra, hvorfor 'der er god grund til at gå direkte til eleverne' (Tetler & Baltzer, 2009, s. 167). I undersøgelsen spørges 16 enkeltintegrerede elever til deres oplevelse af deres skoleforløb. Og i modsætning til elevernes faglærere og til dels støttelærere, oplevede eleverne sig isolerede, ensomme og udsatte for drillerier. Begrundelsen for i undersøgelsen af specialklasserækkernes pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelser, at inddrage elevernes perspektiv er derfor det ganske enkle, at give eleverne mulighed for at komme til orde.

Udformning af interview

Udformningen af elevinterviewet er inspireret af og bygger på undersøgelsen 'Pædagogiske vilkår....for elever i komplicerede læringssituationer' af Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye og Liv Andersen, 2009 (Egelund & Tetler (red.) Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater, DPU, 2009) Her (s. 167-173) udfoldes, hvilke danske nordiske undersøgelser, som udformningen af elevinterviews bygger (Westling Alodi, 2007, 2005 & Almquist et al., 2004, Norhdahl, 2004) Og videre, hvilke teoretiske kilder, som indgår i udformningen af elevinterviews. I denne undersøgelse er nogle justeringer foretaget af elevinterviewet, som det blev gennemført i ovenstående danske undersøgelse fra 2009. Frem for at operere med flere kategorier er de 4 kategorier blevet valgt ud: De fysiske rammer, klasserumsklima, undervisningens former og lærerrolle. Kategorier, som fortrinsvist bygger på to teoretiske kilder (Mitchell, 2008 & Hilbert Meyer, 2005) Dvs. frem for at opererer med en række forskellige analytiske kategorier er fokus på det fysiske og på klasserumsklima (fortrinsvis Mitchell) og undervisning og lærerrolle (fortrinsvis Hilbert Meyer). De analytiske kategorier, som er valgt fra er: Klar strukturering, meningsdannende kommunikation, differentiering, samarbejde, indflydelse, delagtighed og ansvar. Men samtidig er de konkrete spørgsmål, som elevinterviewet rummede blevet genbrugt i denne undersøgelse. Dog er enkelte valgt fra og enkelte valgt til. De er blot kategoriseret anderledes og analyseres derfor ud fra anderledes kategorier.

Analyse

Første del af analysen af elevinterviews blev foretaget ved hjælp af en simpel optælling af svar i et regneark. Som det vil fremgå af nedenstående figur blev spørgsmål fra de fire analytiske kategorier ikke fastholdt indenfor kategorierne. De blev sat op i en anden rækkefølge. Det gør det muligt at sløre, at der er spørgsmål i interviewet, som er omkring samme problematik, men formuleret på en lidt anden måde. Og begrundelsen herfor er, at det i analysen kan undersøges, om der er overensstemmelse mellem svarende på næsten enslydende spørgsmål. Det gør med andre ord en form for validering af svarene mulig. Det viste sig, at der er overensstemmelse mellem besvarelser af enslydende spørgsmål. Når der i enkelte tilfælde ikke er overensstemmelse kan det have at gøre med elevernes tolkninger af spørgsmål, dvs. den betydning de tillægger spørgsmålene. Men da der i overvejende grad er overensstemmelse mellem elevens besvarelser tyder analysen på, at børn er ganske kompetente ift. at tage stilling til deres læringsmiljø. Og det skal da også nævnes, at der i høj grad, i gennemførelsen af interviewene, tegnede sig en seriøs holdning blandt elever til det at skulle interviewes og gøre deres mening gældende.

Interviews af ledelse

Der blev foretaget et semistruktureret fokusgruppeinterview af ledelsen på skolen. Interviewet satte – via interviewguide¹¹ - fokus på ledelsens visioner for skolens pædagogik, på skolens historik, på aktuelle problematikker. Dvs. undersøgelsens tre foki på organisering, ekspertise og pædagogik og didaktik. Denne første del af interviewet havde til formål at facilitere ledelsens tale om de udvalgte tematikker. Først og fremmest med et mål om at få ledelsen til at beskrive deres oplevelser af og begrundelser for tilrettelæggelsen af pædagogiske og didaktiske rum for elever og af den nuværende form for organisering. Den efterfølgende del af interviewet havde fokus på udfordringer/problematikker, som ledelsen oplever ved nuværende praksis og på ressourcer og muligheder – eller god praksis – i nuværende praksis. På baggrund heraf blev ledelsen spurgt om deres visioner for en fremtidig indretning af tilbud til elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Interview af ledelsen med afsæt i analyse af elevinterview

Inden interviewet af ledelsen fandt sted blev elevinterviewene analyseret. Denne analyse blev præsenteret for ledelsen under ledelsesinterviewet og afsluttede således dette. Det foregik på den måde, at analysens hovedkonklusioner blev formidlet og at ledelsen derfra blev bedt om at forholde sig til analysen. Dvs.

¹¹ Interviewguide ligger i bilag 1.1.

informerterne valgte selv, hvilke dele af elevinterviewet, de ønskede at kommentere på og at reflektere over. Interviewsamtalen ændrede karakter i denne del. På trods af at elevanalysen fremhævede både de positive og de negative besvarelser fra eleverne var ledelsen meget opmærksom på de steder, hvor eleverne formidler en problematisering af det skoleliv, som de tilbydes. Elevernes problematisering blev taget meget alvorligt og ledelsen bevægede sig ind i en selvkritisk refleksion over skolens praksis. Og derudover førte denne refleksion til en generering af ideer til en anderledes måde at gribe tilrettelæggelsen af tilbuddet til elever med generelle indlæringsvanskeligheder an. Disse elementer vil indgå i rapportens formidling af analyser. Ledelsen kommenterede også elevernes positive besvarelser, som særligt angår deres lærere og oplevede det som en stor og vigtig anerkendelse af det store og til tider tunge arbejde, de oplever at stå i hver dag.

Interview af lærere og pædagoger

9 lærere, som alle arbejder i specialklasserne, er blevet interviewet i semistrukturerede fokusgruppeinterviews¹². Der blev planlagt fire interviews og afholdt to. Pædagogerne fra SFO glemte det aftalte mødetidspunkt og er derfor ikke blevet interviewet. Og to af lærerinterviewene blev lagt sammen til et langt interview. Lærerne (og de pædagoger, som arbejder i med undervisning) er ikke blevet grupperet i forhold til de lærerteams, som de til dagligt arbejder i. Begrundelsen herfor er det muliges kunst. Det var ikke muligt at organisere opdelingen af lærer tre grupper uden at samle forskellige teams. Derfor blev det valgt som en helt konsekvent organisering at fordele lærerne på tværs af teams i tre grupper.

Interviewene rettede i første omgang opmærksomheden på læreres og pædagogers visioner for en fremtidig tilrettelæggelse af tilbud for elever med generelle indlæringsvanskeligheder og i næste omgang rettes opmærksomheden på muligheder og barrierer for realiseringen af visionerne. Dvs. fra en idealiseret praksis til en realiseret praksis. Det at interviewe lærere og pædagoger i en organisering, som ikke er lavet efter faste teams, gør, at fokus kommer på de ovenstående kategorier i mere abstrakt og generel forstand. Og ikke i samme omfang knyttet specifikt til en udlevet praksis, som lærere og pædagoger har et fælles og indgående kendskab til. Argumentet for at placere lærere, som arbejder sammen til dagligt i forskellige grupper, er, at det derved bliver en smule lettere at formulere visioner og bud på fremtidige organiseringer. Den indforståede og tavse viden, som lærer og pædagoger, der arbejder sammen, har, kan

¹² Interviewguide ligger i bilag 1.2.

med 'nye' samtalepartnere blive udfordret. Og i denne udfordring af det indforståede ligger måske kimen til udviklingen af nye tanker.

Interview af lærere og pædagoger med afsæt i elevinterviews

Som i interviewet af ledelsen blev analysen af elevinterview præsenteret for lærerne under interviewet. Det foregik på samme måde, som da ledelsen blev interviewet og indgår analyserne. Også lærerne valgte selv, hvilke temaer, de ønskede at kommentere på og reflektere over. I modsætning til ledelsen er lærerne tættere på den daglige undervisning, men som hos ledelsen resulterede præsentationen af elevernes besvarelse i en kritisk refleksion over praksis. Nu blot egen praksis. Det vil blive præsenteret i de efterfølgende analyser, hvordan elevinterviews kan indgå i en refleksion over og kvalificering af praksis. Og som en måde, at skabe et samtalerum, som er funderet i den udlevede praksis, mere end i den forestillede praksis. Eller i en mere ærlig, kritisk og evaluerede tilgang til eget arbejde og arbejdssituation.

Interview af lærere og pædagoger med afsæt i forskningsfortællinger

På baggrund af observationerne blev der foretaget nogle analyser, der resulterede i tre problematiseringer af den udlevede praksis. Forskningsfortællingerne om didaktiske og pædagogiske situationer blev læst og blev tematiseret og derfra grupperet i temaer. I forhold til forskningsfortællinger blev tre fortællinger valgt ud fra hhv. skole og SFO¹³. Og de tre fortællinger blev valgt ud i forhold til de tre temaer, som analysen af forskningsfortællinger resulterede i. Disse problematiseringer blev lærerne/informanterne præsenteret for i interviewets sidste del og blev bedt om at forholde sig til. De tre temaer blev introduceret til informanterne ved at en forskningsfortælling, som eksempel på de tre problemstillinger, blev læst op og informanter blev bedt om at reflektere over fortællingen. Her – i modsætning til første del af interviewet – bliver den udlevede praksis i større omfang inddraget i informanternes tale om deres praksis. Antagelsen bag dette er, at der er forskel på situationsafhængig viden (viden i praksis) og situationsuafhængig viden (viden om og for praksis).

Det vil sige, at den første analyse af den observerede udlevede praksis har fremanalyseret tre temaer eller problematikker, som er valgt ud som væsentlige problemstillinger i praksis og som tre analytiske kategorier, som den videre empiriproduktion er vejledt af og som særligt interviews af lærere og pædagoger målrettet tager afsæt i.

¹³ Forskningsfortællinger ligger i bilag 1.3.

Forældreinterview

Målet med inddragelsen af forældreperspektivet i undersøgelsen er, at fremtidige organiseringer af tilbud til elever med generelle indlæringsvanskeligheder (også) baserer sig på forældres 'vurderinger' af nuværende tilbud og 'visioner' for forbedringer.

Oprindeligt var det planlagt at foretage interviews af 9 forældre. Det viste sig imidlertid at være ganske vanskeligt at realisere denne ambition, hvorfor en alternativ tilgang blev valgt. Det blev i løbet af undersøgelsens gennemførelse derfor besluttet (i samarbejde med skolens ledelse), at forældrenes blik skulle belyses via et struktureret interview af alle forældre, som blev afholdt på et forældremøde for forældre til elever i specialklasser (dvs. på et tidspunkt, hvor den øvrige empiri produktion var færdiggjort). Ud over forældreinterviewet forældrene bedt om at skrive frit på et stykke papir, hvad de har af ønsker og fremtidsforestillinger for deres børns skolegang. Dette udgør materialet, som afsnittet bygger på. Interviewet har særligt fokus på 'vurderinger' af nuværende tilbud og den frie skrivning har fokus på visioner for forbedringer.

Det strukturerede forældreinterview bygger på et spørgeskema, som er udviklet til forældre i 'Inkluderingshåndbogen', (som Tetler & Baltzer har bearbejdet fra Tony Booth). Nogle spørgsmål er direkte hentet derfra og andre er tilføjet. De spørgsmål, som er hentet fra 'Inkluderingshåndbogen' er delt i følgende kategorier: 1.) Skole-hjemsamarbejdet, 2.) visitationsproces og indflydelse på skoleplacering samt 3.) indsigt i elevens skoleliv ift. støtte, hjælp fra professionelle og elevernes trivsel i den forbindelse. Derudover er der tilføjet spørgsmål, som direkte skriver sig ind i undersøgelsens fokus på balancen imellem det personlige, sociale og faglige. Det er fremgået fra interviews, at lærere oplever, at forældre (støttet af den nuværende skolepolitiske debat om øget fokus på faglighed) lægger stor vægt på netop elevens læring. Dette opmærksomhedspunkt repræsenteres i interviewet med flere spørgsmål. Interviewet blev afholdt, som elevinterviews. Dvs. et spørgeskema blev delt ud, spørgsmål blev læst op, diskuteret en smule i plenum og derfra satte forældre et kryds i skemaet. Da det var færdiggjort fik forældrene 15 minutter til at sidde sammen og snakke om visioner for deres børns skolegang og derfra skrev de hver for sig på et stykke papir, hvilke visioner, de havde.

Analyse

Der deltog 13 forældre (ud af 60) på forældremødet, som alle besvarede spørgsmålene og 10 skrev deres visioner ned på et stykke papir om visioner for deres børns skolegang.

På baggrund af det relativt begrænsede materiale og en overvejende stor tilfredshed i besvarelserne, er der ikke foretaget nogen systematisk bearbej-

ning af svar, som i elevinterviews. Analysen er foretaget på den måde, at den store tilfredshed indgår i analysen sammen med de enkelte forhold, som der ytres kritik af. Ift. de formulerede visioner for elevers skolegang er der foretaget en analyse af variation og mønstre i formuleringerne. De to dele 'interview' og 'formulering af visioner' indgår i en samlet analytisk ramme med fokus på hhv. 'vurderinger' og 'visioner'. Dette fordi, vurderinger i vidt omfang indsneg sig i formulering af 'visioner'.

Bilag 1.1:

Interviewguide til ledelse

Visioner

Hvad er skolens og SFOens værdigrundlag?

Hvad er skolens og SFOens visioner for eleverne?

Hvordan er elever med særlige behov tænkt ind i værdigrundlag og visioner?

Historik

Hvordan blev skolen en skole med specialklasser?

Hvad var formålet med specialklasser?

Hvilke mål har skolen og SFOen med elever med generelle indlæringsvanskeligheder?

Aktuelle problematikker

Hvilke fordele ser I ved den nuværende organisatoriske model?

Hvilke ulemper ser I ved den nuværende organisatoriske model?

PPRs rolle? Hvordan oplever i det fungerer og/eller ikke fungerer, som det organiseres nu?

Hvordan vil I beskrive skolens pædagogiske og didaktiske strategier for elever med generelle indlæringsvanskeligheder?

Hvad er i fokus – læring, social udvikling og personlig udvikling?

Hvordan tænker I eleverne i specialklasserne har mulighed for at knytte kontakt til skolens øvrige elever? Hvordan organiseres det? Fungerer det?

Hvordan oplever I, at skolen og SFOen imødekommer elevernes særlige behov?

Hvor ligger udfordringerne/barriererne i nuværende pædagogiske og didaktiske tilgang?

Hvor ligger mulighederne i den nuværende pædagogiske og didaktiske tilgang?

Visioner

Hvordan ville en ideel skole se ud for elever med generelle indlæringsvanskeligheder?

Hvad skal der til – ressourcer, nye organiseringer, uddannelse eller andet?

Bilag 1.2:

Interviewguide til lærere og pædagoger

Visioner

Hvis I kunne få det præcis, som I gerne ville have det, hvordan så organisering og undervisning ud for elever (nu i specialklasser) på Skolen?

Hvad er det I ønsker at opnå ved arbejdet?

Hvilke mål har I?

Hvad er det spændende ved arbejdet?

Muligheder og barrierer

Hvordan er det muligt nu, at realisere nogle af de visioner?

I undervisningen?

I måden at organisere på?

Hvilke barrierer ser I ift. at realisere nogle af visionerne?

I undervisningen?

I måden at organisere jer på?

Elevinterview

Situationer og temaer fra observationsfortællinger?

- Undervisning i forhold til typen af elever? Kompetencer, personligt, fagligt og socialt?
- PPR's rolle? Hvordan skal PPR støtte og hvor svigter PPR nu?
- Elever i vanskeligheder sammen? Hvad gør det og hvordan kunne det være anderledes. Dvs. inkludering?

Bilag 1.3:

Forskningsfortællinger i lærer- og pædagoginterview

Forskningsfortællinger i lærerinterview:

Undervisningen ift. typen af elever? Kompetencer og personligt, socialt fagligt?

Læreren sætter de to drenge i gang og går over til to piger, som også skal arbejde sammen om opgaven. De sættes i gang og ser ud til at være mere motiverede for at arbejde. Læreren går hen til drengene. De lægger sig ned på bordet og stønner. Lærer siger: 'Er I så trætte?' De svarer bekræftende. Pigerne sidder og arbejder sammen uden at tale så meget sammen. De sidder stille og klistrer nogle byer på danmarkskortet. Drengene ligger ned på bordet og lærer sidder og kigger på dem. Han siger: 'Drenge, jeg henter lige et atlas'. Drengene sidder og kigger lidt på deres opgave. Den ene siger, mens lærer henter atlas: 'Jeg gider ikke'. Den anden siger: 'Tror du jeg gider?' De lægger sig begge end på bordet. Lærer kommer med atlas. Han har en energisk og travl energi. Han lægger atlasset på bordet. Pigerne arbejder fortsat. Lærer stiller sig ved siden af drengene og siger: 'Er det hårdt?' 'Ja', siger en af drengene. Lærer kigger på opgaven sammen med drengene og siger, at de faktisk er nået ret langt. Lærer spørger: 'Hvad står der der?' 'Kan I læse det?' 'Hvad står der der?' En af drengene læser, hvad der står. De læser flydende og lærer siger: 'Det går da rigtig godt'. Lærer siger: 'Nu kan jeg huske, at I har lavet det'. 'Så er I faktisk lige så langt som pigerne'. Elev siger: 'Jeg gider ikke. Kan vi ikke bare kopiere pigernes?' Lærer siger: 'Nej'. Han siger: 'Hvorfor er det, I skal lære det?'

Eleverne er i gang med et maleprojekt i billedkunst. De står rundt omkring tre borde med forklæder på og skal duppe maling på et stort stykke papir. Alle elever er meget engagerede i opgaven. Især en elev får rigtig meget ros for det, som hun laver. Eleven siger, efter at have fået ros: 'Se, jeg er god til det'. M og M ville gerne have stået ved samme bord, men blev bedt om at stille sig ved hvert deres bord. På et tidspunkt skal M op til pædagog for at blande farver. Alle elever er helt stille og kigger på, at der skal blandes. Det virker som om at det er ærefuldt for M at få lov til at blande. Eleverne bliver spurgt om, hvad de tror farven grøn består af. De gætter og da de har fundet svaret går M i gang med at blande. Det får stor opmærksomhed.

PPRs rolle? Hvordan skal PPR støtte jer og hvor svigter PPR nu? Forholdet mellem udredning og pædagogik?

Næste opgave skal instrueres i matematiktimen. Mens læreren gør det, sidder D og arbejder med magneter og søm, fra en tidligere opgave. Lærer siger: 'Står det i bogen? Flyt den ting!'. Læreren viser ved tavlen, hvad forskellen er på 10, 100, 1000. Hun skriver '56' op på tavlen og spørger: 'Hvor mange 10'ere er der i det tal?' Eleverne svarer. Med udgangspunkt i den viden, instrueres eleverne i at løse en opgave. Idet lærer går i gang med instruktionen siger D: 'Skal jeg også gå over til en anden?' Han går ned i et hjørne i klasselokalet. Han får at vide, at han skal være stille. Han bliver ved med at snakke. Lærer siger: 'HEJ' i et meget højt toneleje. D sidder stille og lærer går videre til en anden elev. Matematiktimen har været i gang i et stykke tid. Ca. 20 minutter. Lærer og en af eleverne sidder sammen og løser en opgave. De resterende elever sidder og arbejder, men er nu meget urolige. Driller hinanden og sidder og kigger ud i luften og griner til hinanden. Læreren siger til den elev, som hun vejleder: 'Er du træt i hjernen?' Drengen siger: 'Det er jeg ikke'.

Elever i vanskeligheder sammen? Hvad gør det og hvordan kunne det være anderledes. Dvs. inkludering?

Det er matematiktime. Eleverne har brugt meget lang tid på at finde deres bøger og penalhuse og har gået rundt og ledt efter dem i klassen. En pige, som allerede er i gang med at arbejde i sin bog siger: 'Kan I ikke være stille. Jeg kan ikke lave matematik'. Lærer siger: 'Tag lige det der legetøj væk, vi har matematik'. Hun råber højt: 'HALLØ'. Hun henter sit penalhus, der ligger på katederet og giver en blyant til en elev, som ikke endnu har en. Da der er ved at være ro og elever er klar til at blive undervist går læreren i gang med at fortælle om tagene på Københavns huse. Det er en historie, som knytter sig til den matematikopgave, som de skal lave. En af eleverne fortæller, at hans mor har fået en skål af muslinger. Læreren ignorerer fortællingen og går videre. Hun fortæller lidt om opgaven og beder eleverne om, at gå i gang. Hun går hen til en elev først og gennemgår opgaven for ham. D leger med et stykke papir, en pige laver matematik og en elev kalder på læreren. Læreren går over til D og sætter ham i gang. Han får selv lov til at afgøre, hvilken opgave, han vil starte med. Hun instruerer ham grundigt ved at stille nogle spørgsmål, som han skal forsøge at svare på. Derfra går hun videre til den dreng, der kaldte på hende. D siger: 'Jeg har ikke taget mit penalhus med'. En dreng siger: 'Jeg finder en blyant til dig'. Lærer instruerer drengen, som kaldte på hende og går videre til pigen,

som sidder og arbejder. Hun siger: 'Du skriver flot'. Hun går derfra videre til D og hjælper ham. Eleverne sidder derefter et stykke tid og arbejder med deres opgaver. Lærer vejleder en af drengene. Piger siger: 'Jeg synes det er svært at skrive 2-taller'. D fortæller, hvordan man gør. Lærer siger, at man kan skrive 2-taller på forskellige måder. Lærer instruerer en elev. D sætter en leg i gang med den dreng, som sidder ved siden af ham. En leg med magneter. Drengen siger: 'D, jeg får spat af dig'. D sætter sig ned. Han kigger efter læreren. Han blander sig ind i samtalen mellem læreren og den elev hun vejleder. Det bliver ignoreret. Han sidder derfra og kigger over og lytter til samtalen. Han blander sig igen og fortæller resultatet af det regnestykke, som de to er i gang med at løse. Lærere tysser på ham. Hun siger: 'Matematik skal tykkes ind i hovedet'. Eleven siger: 'Jeg hørte det ikke'. D bliver siddende og lytter og siger: 'Jeg vidste det godt', da eleven kommer frem til resultatet. Lærer går til D og siger: 'D, er du gået i stå?' Hun går hurtigt hen til drengen ved siden af D og hjælper ham videre og går derfra over til D. Hun siger: 'Videnskabsmanden skal tænke'. Hun appellerer til, at han går systematisk frem og løser opgaven, som en videnskabsmand. D arbejder videre.

Interviewguide til pædagoger

Dette interview blev ikke afholdt, da pædagogerne ikke mødte op.

Visioner

Hvis I kunne få det præcis, som I gerne ville have det, hvordan så organisering og pædagogisk arbejde i SFO ud for elever (nu i specialklasser) på skolen?

Hvad er det I ønsker at opnå ved arbejdet?

Hvilke mål har I?

Hvad er det spændende ved arbejdet?

Muligheder og barrierer

Hvordan er det **muligt** nu, at realisere nogle af de visioner?

I det pædagogiske arbejde?

I måden at organisere på?

Hvilke **barrierer** ser I ift. at realisere nogle af visionerne?

I det pædagogiske arbejde?

I måden at organisere jer på?

Situationer og temaer fra observationsfortællinger?

- Jeres pædagogik ift. typen af elever? Kompetencer og viden personligt.
- PPRs rolle? Hvordan skal PPR støtte jer og hvor svigter PPR nu? Fami-
liearbejdet. Hvad bruger i visitationer og udredninger til pædagogisk?
- Ellever i vanskeligheder sammen? Hvad gør det og hvordan kunne det
være anderledes. Dvs. inkludering?

Forskningsfortællinger til pædagoginterview:

Pædagogik ift. typen af elever? Kompetencer og viden personligt.

I SFO tiden – i dag – er der ikke arrangeret noget. Eleverne leger med hinanden. De fleste pædagoger går rundt og kigger eller sidder på nogle bænke og kigger. En mand spiller fodbold med nogle drenge. Ingen af eleverne fra specialklasserne er med i fodboldspillet. Alle eleverne fra 0.-1. går rundt sammen. De går over til et legestativ. En studerende – som fungerer som støttepædagog – går over til gruppen og ser, hvordan de leger. Efter 10 minutter opstår der en konflikt, som M sætter i gang. M bliver trøstet af støttepædagogen. Støttepædagogen forsøger at sætte en fangeleg i gang med eleverne. Eleverne går i gang med legen, men hurtigt ender det med en konflikt igen. Konflikten løses sammen med støttepædagogen. Eleverne leger videre. De leger en leg, som går ud på at løbe rundt efter hinanden i legestativet. M er meget voldsom og destruktiv i legen. En af de andre elever siger til ham: 'Gå ud – gå ned til en voksen.' Det gør M ikke. De leger videre og det ender igen med en konflikt. Støttepædagogen foreslår alle eleverne i specialklassen, at de leger en leg sammen med hende. Hun går med alle eleverne op på et stykke græs, som ligger lidt væk fra boldbane og legestativ. Legen hun sætter i gang er en leg, hvor man skal kaste en bold til hinanden og sige noget pænt om den, som man kaster en bold til.

PPR's rolle? Hvordan skal PPR støtte jer og hvor svigter PPR nu? Familiearbejdet. Hvad bruger i visitationer og udredninger til pædagogisk?

Drengen siger: 'K, jeg sætter mig op på bordet, men jeg spiser ikke, er det ok?' 'Nej', siger pædagogen. 'Du har jo slet ikke spist noget i dag.' 'Kom op og sæt dig.' D sætter sig under et bord, væk fra fællesbordet. Der sidder han og banker på radiatoren, så det larmer meget. Pædagogen beder ham om at lade være med at forstyrre. D bliver ved med at larme. Han bliver bedt om at sætte sig op ved bordet. Drengen siger i et syngende, drillende toneleje: 'Jeg hører ikke på dig.' Den anden pædagog siger: 'Skal vi gå ind ved siden af?' Drengen svarer ikke, men siger efter et stykke tid: 'P, jeg tænker mig godt om.' Pædagog siger: 'Du behøver ikke at sige noget, før du har et godt svar.' Drengen siger så: 'Hvis jeg går ind ved siden af, så er jeg væk fra larmen.' Pædagogen og drengen går ind i rummet ved siden af. Pædagogen går ud af rummet igen og lader drengen sidde alene med sin madpakke. Hun henter noget vand til ham og går ind til ham igen. De sidder og snakker stille og roligt sammen. Den anden dreng siger, at han har brug for ro til at spise. Pædagogen siger: 'Er det fordi du har været i multihuset.' 'Du bliver helt forvirret i dit hoved.' I klubben sammen med børn

fra de mellemste klasser – både specialklasser og almindelige klasser. Drengen siger: 'Nej, det er noget andet, som jeg tænker på.'

Elever i vanskeligheder sammen? Hvad gør det og hvordan kunne det være anderledes. Dvs. inkludering?

Eleverne samles i klasseværelset, hvor der skal spises frugt. Eleverne fra 0.-1. går uden videre ind i klassen og sætter sig ved bordet. De to drenge fra en anden specialklasse vil ikke sætte sig op ved bordet. De sætter sig i en sofa, som står i lokalet. De slår armene over kors og trækker benene op under sig. En af pædagogerne siger: 'Kom over og sæt jer.' En af eleverne siger stammende og stille noget, som pædagogerne ikke hører. Han siger, hvorfor han ikke vil sætte sig over. Pædagogen siger: 'Du kommer over og sætter dig'. Drengen siger: 'Når der er larm vil jeg ikke.' Pædagogen siger: 'Du skal komme herover, for ellers kan de andre heller ikke komme i gang med at spise. Den anden dreng, som ikke ville sætte sig over til bordet, går modstræbende over og sætter sig. Han ser meget sur ud. Han får besked på at sætte sig et bestemt sted. Men der vil han ikke sidde. Han sætter sig lidt væk fra det sted, som han fik anvist og pædagogen lader det ske. Den anden dreng, som ikke vil spise, begynder at fortælle en historie. Pædagogen siger: 'Kommer du D, vi skal starte?'. D bliver siddende. De andre elever går i gang med at spise. Pædagogen siger: 'Du kommer over nu, ellers kommer du til at sidde inde resten af dagen.' Drengen bliver siddende. Pædagogen snakker med den dreng, som modstræbende satte sig ved bordet. Hun opfordrer ham til at spise. Hun siger: 'Jeg gider ikke at se på en sur dreng.' Drengen fortæller noget. Pædagog siger: 'Skal vi nu snakke om det igen?' Dreng siger: 'Jeg skal nok spise.' Der bliver helt stille i lang tid. Stemningen er trykket.

Lærer og pædagog samarbejdet?

Da SFO pædagogen kommer, fortæller en af pædagogerne fra undervisningen, at M har været oppe og markere hele dagen. Pædagogen fra SFO kigger ud på eleverne og siger: 'Er det blå mandag i dag. Oven på Indianer-ugen.' Der har været projekt mellem skole og SFO i sidste uge. Og pædagogen mener, fortæller hun senere, at det har været hårdt for eleverne i specialklasserne at være med i projektet. Sammen med elever fra de almindelige klasser. Eleverne sendes ud på legepladsen, som fungerer som SFO. En af pædagogerne siger til de andre pædagoger, at de skal holde øje med M. En støttepædagog – dvs. en studerende, som fungerer som støtte for M – siger: 'Hvis han laver ballade, så går jeg en tur med ham.'

Bilag 2: Elevinterview – besvarelser opgjort med procenter

	JA	ja	nej	NEJ
Fysiske rammer				
I min klasse er der god plads	28%	55%	14%	3%
I min klasse er der god orden, så det er let at finde ting	38%	38%	17%	7%
I mit klasseværelse kan vi lave mange forskellige ting	34%	45%	14%	7%
I min klasse er der rart at være	39%	36%	11%	14%
Klasserumsklima/omgangsformer				
I min klasse er der arbejdsro i timerne	11%	32%	36%	21%
I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os	55%	41%	3%	0%
I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden	21%	38%	28%	14%
I min klasse tager vi hensyn til hinanden	17%	48%	21%	14%
I min klasse laver vi mange ting sammen	14%	55%	21%	10%
I min klasse hjælper vi hinanden	21%	43%	18%	18%
I min klasse er der nogen, der føler sig udenfor og alene	14%	17%	41%	28%
I min klasse har alle det godt	17%	48%	21%	14%
I min klasse har alle mulighed for at fortælle, hvad de har oplevet	69%	28%	0%	3%
I min klasse får vi ros af lærerne	55%	31%	10%	3%
Undervisningsformer				
I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde r	45%	38%	14%	3%
I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i fx dansl tematik	50%	32%	18%	0%
I min klasse er det ok, at vi ikke er lige gode til alle ting	69%	21%	10%	0%
I min klasse taler vi også om det, der foregår uden for undervisning	55%	24%	14%	7%
I min klasse arbejder vi sammen om opgaver	14%	32%	32%	21%
I min klasse hjælper mine lærere mig til at lære meget	41%	48%	7%	3%
I min klasse arbejder vi på mange forskellige måder	52%	41%	3%	3%
I min klasse er det nemt at få hjælp af min lærer	28%	45%	21%	7%
Lærerrolle				
I min klasse er mine lærere gode til at lave sjov	31%	3%	21%	45%
I min klasse er mine lærere gode at snakke med	36%	54%	7%	4%
I min klasse er mine lærere gode til at forklare	52%	31%	3%	14%
I min klasse hjælper lærerne, når noget er svært	48%	45%	3%	3%
I min klasse fortæller vores lærer, hvordan vi kan blive bedre	36%	46%	7%	11%
I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting	21%	31%	17%	31%
I min klasse er vi med til at bestemme mange ting	17%	28%	34%	21%
I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærernes synes er g	28%	41%	21%	10%
I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skc	24%	31%	41%	3%
I min klasse stoler lærerne på os	45%	38%	14%	3%

Bilag 3:

Spørgeskema/forældreinterview

Interview om min barns skole

Mit barn går i klasse.....

	JA	ja	nej	NEJ
Jeg/vi fik god information om skolen, da vort barn startede i skolen				
Skolen informerer løbende om, hvad der sker på skolen				
Skolen informerer godt om, hvordan mit barn klarer sig				
Jeg synes de ansatte på skolen er venlige mod mig og andre forældre				
Jeg tror, at lærere så vidt muligt hjælper eleverne, når de har brug for det				
Når jeg er urolig for mit barns faglige udvikling ved jeg, hvem jeg skal kontakte				
Jeg/vi havde indflydelse på beslutningen om, at vort barn skulle gå i skole i en specialklasse				
Lærere og pædagoger på skolen opmuntrer alle elever til at gøre deres bedste				
Alle familier med børn på skolen er værdsatte				
Det vigtigste for mig er, at mit barn lærer meget				
Det vigtigste for mig er, at mit barn trives og har det godt med lærere og kammerater				
Det vigtigste for mig er, at mit barn udvikler sig socialt				
Det vigtigste for mig er, at mit barn udvikler sig personligt				
Skolen giver mig god information om, hvordan jeg kan hjælpe til med hjemmearbejde/lektier				
Hvis jeg fortæller en lærer, at jeg er bekymret for mit barn, ved jeg, at jeg bliver taget alvorligt				
Mit barn er glad for at gå i skole				
Mit barn har udviklet sig positivt og godt i skolen				
Mit barn har lært meget i skolen				
Mit barn har venner i skolen				

Beskyttet eller inkluderet – en falsk modsætning