

Dokumentationsprojektet 19 skolars erfaringer med inklusion 2013 – 2015 En kvalitativ analyse

Camilla Brørup Dyssegaard og Niels Egelund

September 2015



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)

Indhold

RESUMÉ	3
INKLUSION	6
DOKUMENTATIONSPROJEKTET	6
BEHOVET FOR SUPPLERING AF DOKUMENTATIONSPROJEKTET	8
METODE	8
RESULTATER	9
SKOLERNES ANVENDELSE AF RESSOURCER I FORBINDELSE MED INKLUSIONSBESTRÆBELSER	9
<i>Støtte til elever med særlige behov</i>	10
<i>Inklusionsfremmende initiativer</i>	12
<i>Specialundervisning</i>	13
TILDELT KOMPETENCEUDVIKLING OG YDERLIGERE ØNSKER	14
<i>Kompetenceudvikling af hele personalet</i>	14
<i>Ressourcepersoner</i>	15
<i>Top-down beslutninger</i>	15
<i>Ønsker om kompetenceudvikling</i>	15
<i>Udfordringer i forhold til ressourcer</i>	16
TILGÆNGELIGHED OG BRUG AF RESSOURCEPERSONER	16
<i>Tilgængelighed af ressourcepersoner</i>	17
<i>Brug af ressourcepersoner</i>	17
ANVENDELSE AF TEAMSAMARBEJDE I FORBINDELSE MED INKLUSION	18
<i>Systematisk teamsamarbejde</i>	18
<i>Udfordringer i teamsamarbejdet</i>	19
DEN FAGLIG UDVIKLING HOS ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV, DER ER INKLUDEREDE	19
<i>Brug af nationale test</i>	19
<i>Andre test og evalueringsredskaber</i>	20
ARBEJDET MED DE NYE NATIONALE MÅL	21
<i>Nationale mål og daglig praksis</i>	21
<i>Forbeholdne bemærkninger</i>	21
HVAD VURDERES AT HAVE VÆRET MEST EFFEKTIVT?	21
<i>Økonomiske incitamentter for inklusion har, især i startfasen, en stærk virkning</i>	22
<i>Ressourcer klart målrettet inklusion</i>	22
<i>Kompetenceudvikling, der opleves som relevant af personalet</i>	22
<i>Kvalificerede vejledere med en væsentlig timepulje og kollegial åbenhed over for vejledning</i>	22
<i>Systematisk arbejde i team med henblik på fællesskab om inklusionsopgaven</i>	22
<i>Kontinuerlig opfølgning af faglig progression hos elever</i>	23
<i>Segregerede tilbud i en afgrænset periode</i>	23
AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER	23
REFERENCER	24

Resumé

I aftalen om kommunernes økonomi for 2011 (ØA11) blev det præciseret, at der med henblik på øget inklusion skulle ske en ændring af regelsættet om folkeskolens specialundervisning. Dette skete i 2012 med ændringen af folkeskoleloven, som afgrænsede specialundervisning til at være undervisning i specialskoler og specialklasser samt undervisning i den almindelige folkeskole, hvor eleven får støtte i mindst 9 ugentlige timer (12 ugentlige lektioner a 45 min.). Lovændringen har givet kommunerne mulighed for større fleksibilitet i forbindelse med at tilrettelægge en inkluderende undervisning.

Regeringen og Kommunernes Landsforening har i aftalen om kommunernes økonomi for 2013 (ØA13) aftalt konkrete målsætninger for en succesfuld omstilling til inklusion:

- *Andelen af elever, der skal inkluderes i den almindelige undervisning øges. Målet er således, at andelen af elever i almindelig undervisning i 2015 er forøget fra 94,4 pct. til 96,0 pct. af det samlede elevtal i folkeskolen.*
- *Andelen af elever, der får karakteren 2 eller derunder i læsning, retstavning og matematisk problemløsning i 9. klasses afgangsprøve, skal være reduceret i 2015 og reduceres yderligere frem mod 2018.*
- *Elevernes trivsel fastholdes i takt med omstillingen til øget inklusion.*

Inklusionen og opfyldelsen af målsætningerne er blevet fulgt i det såkaldte Dokumentationsprojekt, som har løbet over årene 2013-2015.

Konklusionen på Dokumentationsprojektets analyser er, at det er lykkedes for de tolv kommuner i undersøgelsen som gennemsnit at nå inklusionsmålsætningen på 96 pct. i 2015, og det er vel at mærke sket inden for næsten samme beløbsramme pr. elev. Der er heller ikke sket væsentlige ændringer i andre elevers faglige udvikling og trivsel.

Dokumentationsprojektet er i 2015 blevet suppleret med fokusgruppeinterview om inklusionsprocessen på nitten skoler i de tolv danske kommuner med det formål at skulle belyse de måder, hvorpå skolerne afsætter og anvender ressourcer til elever med særlige behov, kompetenceudvikling i relation til inklusion, brugen af resourcepersoner, teamsamarbejde, opfølgning på elevernes faglige udvikling samt hvad der vurderes at have været mest effektivt. Endvidere har interviewdata kunnet give et mere fyldestgørende indtryk af holdninger til inklusion end Dokumentationsprojektets kvantitative analyser på skoleniveau.

I forhold til støtte til elever med særlige behov gælder, at intentionen er generelt at støtte til elever skal gives på mangfoldige måder tilpasset elevernes behov og skolens kompetencer og erfaringer. Disse går fra timer med støttepersoner til tilbud, hvor der er en tidsbegrænset segregering – med henblik på igen at kunne deltage i undervisningen i almenklassen. Der er også etableret rutiner, der skal sikre opmærksomhed over for elever med særlige behov. Økonomiske incitament har været nyttige i starten af inklusionsprocessen, men den efterfølgende totale decentralisering af økonomien og muligvis nogle gange skæv socioøkonomisk tildeling af ressourcer pr. elev har ført til, at man ikke oplever at have ressourcer til

nye elever med særlige behov. Det beskrives endvidere, at timerne til støtte til elever med særlige behov ofte prioriteres til elever med udadreagerende adfærd, hvilket sker på bekostning af den faglige støtte. Det er endvidere meget markant, at det primært er læsning, der er i fokus på skolerne, og at det kun er få skoler, der har indsatsområder i matematik og andre fag. Skolerne er endvidere udfordrede af, at de mangler matematikvejledere. En udfordring, der ses, er, at nogle skoler har valgt at lægge timerne ud til de enkelte team, hvilket forhindrer en fleksibel tildeling af timerne efter alle skolens elevers behov.

Inklusionsfremmende initiativer, hvor man ikke tildeler ressourcer til enkeltelever, men giver dem til grupper af elever eller klasser med et forebyggende formål, er et område, hvor næsten halvdelen af skolerne fortæller, at de ikke har tilstrækkelige ressourcer. Der er tale om, at timerne går til brandslukning, mandsopdækning, vikardækning, og der er skoler, der af lokalemæssige grunde må bruge mange ressourcer på deletimer i særlige fag. Der, hvor man har ressourcer, går de typisk til holddannelse. Det er i øvrigt interessant, at mange skoler har etableret ganske kreative trivselsfremmende eller forebyggende tiltag.

Specialundervisning forekommer stort set ikke i den almindelige undervisning, da der ikke er ressourcer til at tildele mere end 12 lektioner om ugen til en enkelt elev. Nogle skoler føler sig udfordrede af, at de får elever ind, som i dagtilbuddene har haft støtte, men ikke får denne støtte med over i skolen på grund af den måde, ressourcetildeling til skolerne sker på.

Hvad angår kompetenceudvikling, er det ikke alle lærere, der har modtaget specifik kompetenceudvikling i inklusion, og det fremstår klart på baggrund af interviewene, at der flere steder primært har været satset på at opkvalificere vejlederne. En udfordring, flere af skolelederne nævner, er, at nogle af vejlederne efter endt uddannelse vælger at skifte job, da der er stor efterspørgsel efter dem i kommunerne, og de dermed er attraktive som ansøgere. Oftest tager den generelle kompetenceudvikling nogle relativt teoretiske perspektiver op, herunder systemisk tænkning og teorier om inklusion, mens tillidsrepræsentanterne giver udtryk for, at det, lærerne ønsker, er praktiske råd til, hvordan man takler udfordringer i klassen og tilrettelægger undervisning for elever med forskellige diagnoser.

I forhold til ressourcepersoner gælder, at der for alle 19 skolers vedkommende er uddannet vejledere, dog i meget varieret omfang og med meget forskellige timetal til vejledning. Der er nogle steder det problem, at vejledernes timer i høj grad bliver brugt til "brandslukning" og mandsopdækning, så der ikke bliver tid til de reelle vejledningsopgaver. På enkelte skoler har vejlederne slet ikke fået tildelt timer til opgaven. I en del tilfælde gælder også, at man ikke helt er kommet igennem den kulturændring, at man som lærer modtager vejledning af kolleger.

På mange af skolerne giver man udtryk for, at man har et velfungerende teamsamarbejde. Det er dog ikke alle skoler, der har arbejdet med inklusion som en del af teamsamarbejdet. Det beskrives endvidere, at der er en stor fordel ved, at teamene har forberedelsesarbejdspladser samme sted, således at både vejledere og kolleger er til stede samtidigt. Det nævnes dog, at L409 har gjort det vanskeligere at mødes, da lærernes undervisningslektioner er fordelt over en større del af dagen.

Fælles for de 19 skoler er, at der er begyndt at komme mere fokus på elever med særlige behovs faglige udvikling, men der er en stor variation i forhold til, hvor langt de er nået, og hvor systematisk der arbejdes

med at følge elevernes faglige udvikling. Der gives også udtryk for, at der over de sidste år er ved at opstå en mere positiv holdning til brugen af test, herunder de nationale test, end det tidligere har været tilfældet.

Det fremgik klart under interviewene, at de nationale mål fylder meget lidt i de enkelte skolars hverdag, og at det på flere skoler opleves at være i modstrid med idéen om inklusion. Endelig er der nogle lærere, der synes, at målene virker nedladende i forhold til deres professionelle identitet, da de altid har tilstræbt at gøre deres elever så dygtige som muligt.

Dokumentationsprojektets kvantitative del viste, at der på mange skoler var en beskedent opbakning til inklusion, især i lærerkorpset. Deltagerne i fokusgruppeinterviewene giver dog generelt udtryk for, at de tilslutter sig idealet om inklusion og har beskrevet eller i hvert fald overvejet, hvad der skal til for, at elever kan inkluderes på optimale betingelser. Samtidig beskrives det også meget tydeligt, at der er en række udfordringer i praksis, som gør, at disse idealer og idéer ikke kommer i spil. Virkeligheden på mange af skolerne betyder, at elever med udadreagerende adfærd er dem, der udfordrer mest, og at mange ressourcer må bruges på "brandslukning", mandsopdækning af enkeltelever eller etablering af et segregeret tilbud. Der er også skoler, der på grund af et lille elevtal eller nye, stærkt støttekrævende elever ressourcemæssigt er meget klemte, ligesom nogle skoler af forskellige grunde er økonomisk trængte.

Den kvalitative analyse af fokusgruppeinterviewene kan pege på nogle områder, hvor der vurderes at være effektive inklusionsfremmende faktorer:

- Økonomiske incitamenter for inklusion har, især i startfasen, en stærk virkning
- Ressourcer klart målrettet inklusion
- Kompetenceudvikling, der opleves som relevant af personalet
- Kvalificerede vejledere med en væsentlig timepulje og kollegial åbenhed over for vejledning
- Systematisk arbejde i team med henblik på fællesskab om inklusionsopgaven
- Kontinuerlig opfølgning af faglig progression hos elever
- Brug af segregerede tilbud i en afgrænset periode.

Inklusion

I aftalen om kommunernes økonomi for 2011 (ØA11) blev det præciseret, at der med henblik på øget inklusion skulle ske en ændring af regelsættet om folkeskolens specialundervisning.

Regeringen gennemførte i foråret 2012 med bred tilslutning i Folketinget ændringen af folkeskoleloven, som afgrænsede specialundervisning til at være undervisning i specialskoler og specialklasser samt undervisning i den almindelige folkeskole, hvor eleven får støtte i mindst 9 ugentlige timer (12 ugentlige lektioner a 45 min.). Lovændringen har givet kommunerne mulighed for større fleksibilitet i forbindelse med at tilrettelægge en inkluderende undervisning.

Regeringen og Kommunernes Landsforening har i aftalen om kommunernes økonomi for 2013 (ØA13) aftalt konkrete målsætninger for en succesfuld omstilling til inklusion. Målsætningerne omfatter andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, det faglige niveau og elevernes trivsel.

Regeringen og kommunerne blev i ØA13 enige om følgende målsætninger:

- *Andelen af elever, der skal inkluderes i den almindelige undervisning øges. Målet er således, at andelen af elever i almindelig undervisning i 2015 er forøget fra 94,4 pct. til 96,0 pct. af det samlede elevtal i folkeskolen.*
- *Andelen af elever, der får karakteren 2 eller derunder i læsning, retstavning og matematisk problemløsning i 9. klasses afgangsprøve, skal være reduceret i 2015 og reduceres yderligere frem mod 2018.*
- *Elevernes trivsel fastholdes i takt med omstillingen til øget inklusion.*

Dokumentationsprojektet

I en afsluttende, tværgående analyse af kommunernes omstilling til øget inklusion, det såkaldte Dokumentationsprojekt, som har løbet over årene 2013-2015 (Baviskar m.fl., 2015), har formålet været at se på, om målene er nået og videre at sammenholde de forskellige kommuners inklusionsindsats med målopfyldelsen nævnt i de tre punkter ovenfor. Den afsluttende, tværgående analyse har endvidere haft til formål at bidrage med viden om hvilke pædagogiske og styringsmæssige tilgange, som har den største effekt i forhold til målopfyldelse. Endelig skulle den afsluttende analyses resultater ses i lyset af effektiv anvendelse af ressourcer.

Konklusionen på Dokumentationsprojektets kvalitative og kvantitative analyser er, at det er lykkedes for tolv kommuner i undersøgelsen som gennemsnit at nå inklusionsmålsætningen på 96 pct. i 2015, og det er vel at mærke sket inden for næsten samme beløbsramme pr. elev, hvad der peger på en effektiv anvendelse af ressourcer, som formentlig hænger sammen med decentralisering af ansvaret for brug af stort set samtlige ressourcer til den enkelte skole. Der er heller ikke sket væsentlige ændringer i andre elevers faglige udvikling og trivsel.

Det er karakteristisk, at der er meget store forskelle på, hvordan kommunernes har grebet inklusionsprocessen an, og at det ikke er muligt at udpege bestemte kommuner som mere succesfulde end andre på grund af variationen i forudsætninger og politiske beslutninger. Der kan dog peges på forhold, som har været betydningsfulde på tværs af kommuner, og disse nævnes nedenfor.

Det må konstateres, at økonomiske incitamenter har været en af de stærkest motiverende faktorer for skolerne for at mindske udskillelse af elever til segregerede foranstaltninger. Måderne, som kommunerne har grebet inklusionsprocessen an på, varierer overordentlig meget, og der er også store forskelle på, hvor langt de enkelte kommuner har ligget fra målet på 96 pct. og dermed de udfordringer, som kommunerne har stået overfor.

Alle PPR-enheder har ændret deres funktion, og det vurderes, at omstillingen i retning af at have en øget konsultativ funktion har haft en væsentlig, positiv virkning i forhold til at øge inklusionsprocenten. Ændringen har medført, at PPR-medarbejderne er fysisk til stede på skoler, således at PPR-medarbejderne er blevet mere tilgængelige i dagligdagen, og at udarbejdelsen af en pædagogisk-psykologisk vurdering ikke længere er den primære ydelse.

Undersøgelsens data tyder på, at kommunernes visitationsprocesser har haft betydning for at øge inklusionsprocenten, men at det primært har sammenhæng med den økonomiske incitamentsstruktur.

Meget peger i retning af, at kompetenceudvikling har haft en vis indflydelse i forhold til at øge inklusionsprocenten, men at mange af de teoretisk orienterede kurser, der har været givet, ikke har haft den ønskede transfereffekt i praksis.

Der er klare tegn på, at ressourcepersoner er tilgængelige på de enkelte skoler og i kommunerne, men at det pædagogiske personale endnu ikke udnytter ressourcepersonerne optimalt, og at der derfor kun har været en beskedent virkning på inklusionsprocenten, men at der skønnes at være et stort uudnyttet potentiale.

Opbakningen til inklusion er stor på det forvaltningsmæssige niveau, lidt lavere på skolelederniveau og meget lavere på lærerniveau. Dette vurderes at have baggrund i, at der er tale om en top-down-beslutning, hvor der på lærerniveau samtidig er en betydelig frustration ved i det daglige at stå med udfordringerne oven i efterveerne af lockout og med implementering af skolereformen.

Med hensyn til trivsel er niveauet meget højt blandt eleverne. Der er ikke væsentlige ændringer i elevernes trivsel over de tre runder, og forældrenes svar følger stort set elevernes.

Hvad angår supplerende undervisning, betyder den decentralisering af ansvar, der har fundet sted, sammen med ændringerne i reglerne for specialpædagogisk bistand, at praksis er blevet vidt forskellig, og at der ikke længere kan skabes et overblik over situationen for de elever, der har brug for mindre end ni timers ugentlig støtte.

Samlende kan det siges, at undersøgelsen peger på, at økonomiske incitamenter i startfasen og en proces, som understøtter medejerskab på skolerne gennem etablering af inkluderende kulturer, strategier og praksis, der går fra ledelsen over personale til elever og forældre, tilgængelighed til PPR's medarbejdere, relevant kompetenceudvikling, rådighed over ressourcepersoner samt et teamsamarbejde er vigtige forudsætninger for, at inklusionsprocessen kan udvikles videre.

Behovet for supplerende dokumentationsprojektet

Allerede efter midtvejsanalysen (Baviskar m.fl., 2014) viste det sig, at der var nogle spørgsmål, der fremstod uklart besvarede, dels som følge af relativt lave svarprocenter – i særdeleshed for lærernes vedkommende – dels som følge af, at skolelederes og især læreres ”stemmer” ikke er kommet tilstrækkeligt frem i de kvantitative data. Det har medført, at man ikke har et tydeligt billede af, hvad det er for en virkelighed, skolerne står med. I aftalen om kommunernes økonomi for 2015 (ØA15) lød, at man skulle supplere den allerede aftalte dokumentation og opfølgning på omstilling til inklusion. Efter drøftelse med Undervisningsministeriet i marts 2015 er der identificeret syv fokusområder, som skulle belyses:

- Hvorledes anvendes de ressourcer, skolerne får tildelt i forbindelse med inklusionsbestrebelse?
- Hvilke former for kompetenceudvikling er anvendt, og hvilke former for kompetenceudvikling efterspørger lærere og pædagoger?
- Hvilke former for ressourcepersoner er tilgængelige, og hvordan anvendes de?
- Hvorledes udnyttes teamsamarbejde?
- Hvordan arbejdes der med at sikre elevernes faglige progression?
- Hvorledes arbejdes der med de nye nationale mål?
- Hvad vurderes at have været mest effektivt?

Undervisningsministeriet har betalt for undersøgelsen med 50 % samfinansiering fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Metode

Undersøgelsen er gennemført som fokusgruppeinterviews af 45 minutters varighed. Interviewene har været semistrukturerede med mulighed for at forfølge interessante emner, der dukkede op. Interviewene er foretaget af lektor Camilla Brørup Dyssegaard og af professor Niels Egelund. Interviewene blev optaget som lydfiler til brug for analyserne.

Der er blevet udvalgt to skoler i hver af de 12 kommuner i Dokumentationsprojektet. Skolerne blev udvalgt blandt de skoler, hvor skolelederne havde besvaret spørgeskemaer i alle tre runder. For at komme op på to skoler pr. kommune har det dog været nødvendigt at inddrage en skole, hvor der kun var svaret i to runder. Der var overvejelser om at basere udvælgelsen på, at man dels ønskede en af kommunens skoler, hvor skolelederen havde været mest optaget af at skabe inklusion, og en skole, hvor skolelederen havde været mindst optaget af at skabe inklusion. På grund af det relativt spinkle datagrundlag med kun to til tre kvantitative udsagn pr. skole blev denne fremgangsmåde dog fravalgt, og skolerne blev i stedet udvalgt, så de repræsenterede den størst mulige demografiske variation med hensyn til socioøkonomisk baggrund, urbaniseringsgrad og skolestørrelse. Efter gennemførelsen af fokusgruppeinterviewene har SFI leveret skolelederes og læreres svar på holdninger til inklusion. Tidspunktet er valgt for at undgå den forudindtaget, interviewererne kunne have, hvis de på forhånd havde kendskab til skolernes svar. Undersøgelse af data har i efterfølgende vist, at der er så store variationer i såvel ledersvar som lærersvar over de tre runder på de enkelte skoler, at de kvantitative resultater er ubrugelige i praksis og ikke ville kunne danne grundlag for en forlods udvælgelse.

I hvert fokusgruppeinterview deltog skolelederen, tillidsrepræsentanten, lederen af skolens ressourcecenter og skolens inklusionsvejleder samt en "menig" lærer. Hvis skolen ikke havde en inklusionsvejleder, deltog en læsevejleder eller AKT-vejleder. I enkelte tilfælde har nogle af de nævnte deltagergrupper haft forfald, og interview er derpå foretaget med den resterende gruppe. For at forhindre mulige strategiske aftaler eller satsninger blev skolerne kun informeret om, at vi ville give ledelse og lærere stemme omkring de udfordringer, som inklusionsloven har givet for skolernes hverdag.

Undersøgelsen blev startet den 24. marts 2015 ved, at SFI gik i gang med at udtrække skoler. Den 26. marts blev der leveret lister over skoler, og efter endelig udvælgelse af de 24 skoler blev der udsendt indbydelse til deltagelse den 8. april. Det lykkedes at få tilsagn om deltagelse og få gennemført interview på i alt 19 skoler i perioden 20. april til 29. maj. Deadline for aflevering af rapport var sat til 15. juni.

Analysen er foretaget på den måde, at notaterne fra interviewene er blevet gennemlæst flere gange af begge forskere suppleret med aflytning af lydfiler, hvorefter der under hvert fokuspunkt er identificeret temaer, som går igen i flere interviews. Temaerne er derefter blevet beskrevet, og der er ved hjælp af lydfilerne udvalgt citater, hvor dette har kunnet give nyttige illustrationer af temaerne. I resultat afsnittet er det som hovedregel de mest kvantitativt repræsenterede temaer, der nævnes først, og det ses i teksten ved, at antallet af skoler, hvor temaet findes, er angivet. I visse tilfælde har en fremgangsmåde, der forholder sig mere kvalitativt til fokuspunktet, været anvendt, især hvor der har været tale om meget markante udsagn af stor betydning for temaet.

Det skal understreges, at der er tale om kvalitativt funderede analyser, der giver billeder af Inklusionsprocessen på nitten danske skoler. Resultaterne belyser situationen på disse nitten skoler og kan bidrage til forståelsen af de resultater, der fremkom i Dokumentationsprojektets kvantitative resultater i alle tolv kommuner, men kan ikke generaliseres. Der er på grund af det lille antal skoler fra hver kommune ikke mulighed for at foretage konklusioner et overordnet kommunalt niveau.

Resultater

I det følgende bringes resultaterne af de kvalitative analyser under overskrifter, der forholder sig til de syv fokusområder, der er nævnt i indledningen. Endelig fremsættes vurdering vedrørende de betydelige forskelle i holdninger til inklusionsmålsætningen, der viste sig i Dokumentationsprojektets kvantitative data fra skoleledere og lærere.

Skolernes anvendelse af ressourcer i forbindelse med inklusionsbestræbelser.

Dokumentationsprojektet har vist, at mens det i 2013 var otte kommuner, som havde øremærkede budgetter til supplerende undervisning og anden faglig støtte, er der i 2015 kun tre kommuner, som har en sådan praksis. I 2013 var der ni kommuner, som havde øremærkede budgetter til inklusionsfremmende initiativer. Dette gælder i 2015 kun for fem kommuner. I 2013 var der otte kommuner, der havde budgetter til specialundervisning, andelen er i 2015 reduceret til syv. Der er dermed sket en betydelig decentralisering af ressourcer til inklusionsbestræbelser i perioden. Der er derfor i de supplerende fokusgruppeinterview spurgt om, hvorledes ressourcer anvendes på de 19 skoler.

Støtte til elever med særlige behov

Dokumentationsprojektets kvantitative undersøgelse viste, at der var meget store variationer i den måde, som støtte til elever med særlige behov finder sted på i kommunerne, og der har endvidere været en variation over de tre undersøgelsesrunder. For at få et nærmere indblik i skolernes praksis er der i fokusgruppeinterviewene blevet spurgt om, hvordan støtte til elever med særlige behov, der ikke falder ind under specialundervisningsbegrebet gives.

Det gælder helt overordnet, at der er tale om en meget stor variation i, hvordan skoler prioriterer og tilrettelægger støtten. Trods variationen er det dog muligt at identificere syv temaer, der gennemgås i det følgende.

Individuelle forløb

Det er karakteristisk, at stort set alle skoler har skabt forløb, der indebærer en stor ændring og variation i forhold til, at ressourcer indtil 2012 udgik fra skolens specialcenter. Syv af skolerne nævner eksplicit, at deres prioritet er at skabe helt individuelle forløb for eleverne. Der er dog store forskelle på, hvordan skolerne griber det an. Følgende udgør eksempler på dette. På en skole etablerer man alt fra helt segregerede tilbud i en kortere eller længere periode, til støtte til elever uden for klassen i enkeltlektioner, til en ugentlig samtale med en støtteperson/lærerassistent/pædagog, eller at man bruger en vejleder, som observerer i klassen og giver supervision til almenlæreren. På en anden skole har man et ressource-team, der råder over en pulje af timer, der tildeles som støtte i klassen, undervisning i mindre grupper, en-til-en undervisning eller kortere kurser som supplement til almenundervisningen og AKT-støtte fra en skolepædagog. Der findes endvidere også et eksempel på, at alle støttetimer er lagt ud i de enkelte årgangsteam eller afdelingsteam, der anvender de tildelte timer over for eleverne fleksibelt og efter behov. Der gives i den forbindelse udtryk for, at der skal være tale om planlagte forløb, der følges nøje, og ikke mekanisk eller tilfældig uddeling af ressourcer. På en af disse skoler er timer til dansk som andetsprog og vikardækning også lagt ud. To skoler har valgt at give en stor del af ressourcerne til holddannelse, for den enes vedkommende gælder dette primært i udskolingen.

Når det gælder den faglige støtte er det primært læsning, der er i fokus på skolerne, både i forhold til grundlæggende læsefærdigheder og for de ældre elevers vedkommende med fokus på faglig læsning på mange skoler. Kun få skoler har specifikke matematikforløb.

Elever med udadreagerende adfærd

Fælles for alle nitten skoler er, at elever med udadreagerende adfærd fylder meget i interviewene. Dette begrundes fra lærernes side med, at det er meget vanskeligt at gennemføre en undervisning, når der er meget urolige elever til stede. En lærer udtalte eksempelvis: "Man kan blive rasende i frustrationen over det, man har svært ved at klare i klassen." Derfor rettes en betydelig del af støtten mod elever med udadreagerende adfærd. På fire skoler nævnes, at stort set alle ressourcer går til "brandslukning". Udfordringerne kan illustreres med følgende udsagn fra inklusionsvejledere på skolerne: "Megen tid går med brandslukning. Det er et stort arbejde at få kolleger til at indgå i samarbejdet, når de føler, at de har gjort ALT, hvad de kunne." "Det er her og nu problemer, der løses, det er svært at lægge en forebyggende inklusionsplan." "Jeg skal i hvert fald ikke gå ned på lærerværelset, når jeg trænger til en pause." En af de interviewede lærere sagde direkte: "De elever hører slet ikke hjemme her".

Prioritering af elever, der skal modtage støtte

Den kvantitative del af Dokumentationsprojektet viste, at der er stor spredning på skolerne med hensyn til hvor mange elever, der får støtte. Fokusgruppeinterviewene viser, at med hensyn til beslutninger om, hvilke elever der skal have støtte og formen og omfanget af støtten, gælder helt overvejende, at en repræsentant for skolens ledelse sammen med lederen af ressourcecenter/ressourcecenter/kompetencecenter/pædagogisk forum og i nogle tilfælde med støtte fra PPR-psykologen træffer afgørelserne. Det sker typisk ved regelmæssige møder, der er lagt ind i et årshjul, med fra et til ti møder om året. Lærerne kan bringe elever op på møderne, og i flere tilfælde kræves en relativt grundig beskrivelse af hvilke udfordringer, læreren oplever, og hvilke forsøg, der er gjort på at møde udfordringerne.

Hvem er eleverne med særlige behov

Der blev i alle interview spurgt om, hvilke elever, der tænkes på, når man taler om en elev med særlige behov, der er inkluderet. Det fremgik tydeligt af alle svar, at man på skolerne generelt oplever store udfordringer, men at der ikke er et fælles sprog for, hvad man taler om. En skoleleder udtrykker en karakteristisk opfattelse med ordene: "Børnene i dag kræver mere, de er blevet sværere, og gabet bliver større og større mellem de dygtigste og de svageste elever". Der er på skolerne en udbredt opfattelse af, at der gennem de senere år har været en stigning i andelen af elever, der udfordrer i den almindelige undervisning.

Det, at der ikke er et fælles sprog giver den ulempe, at der ikke er nogen objektiv grænse for, hvem lærere og pædagoger kan pege på som elever med særlige behov, der er inkluderede. Dette har haft den konsekvens, at lærere fx kan udtale, at de har syv "inklusionselever" i deres klasser. Målsætningen fra 2013 om at øge inklusionen fra 95,4 til 96 pct. i 2015, betyder at der i dag er yderligere en elev med særlige behov inkluderet i hver tredje danske skoleklasse.

Udfordringer i forhold til ressourcer

Et markant tema er, at der på syv af de nitten skoler savnes ressourcer til støtte af elever med særlige behov. Dette har flere forskellige årsager.

Tre skoler nævner, at de har ressourcemæssige problemer, fordi der er ventetid på at få en plads i et specialpædagogisk tilbud uden for skolen, eller fordi man har besluttet, at specialpædagogiske tilbud først starter efter fx 2. klasse. I perioder har skolerne skullet bruge en meget stor del af deres ressourcer på mandsopdækning af en eller flere elever. En skole beretter: "Vi har 22 børn i 1. klasse. Ni er der forvaltningssager på, og tre er der ved at blive foretaget § 50-undersøgelser på. Der er lange ventelister til de specialpædagogiske tilbud, der findes."

Udlægning af ressourcer til team for et skoleår eller en del af et skoleårs vedkommende er en fremgangsmåde, der kan give anledning til, lærere oplever, at der er mangel på ressourcer. Dette skyldes, at der ikke er mulighed for at flytte rundt på ressourcerne mellem de enkelte team eller mellem skolens faser, fx mellem indskoling og mellemtrin, hvad der begrænser fleksibiliteten i ressourceanvendelse.

Det nævnes på flere skoler, at når der kommer en ny elev, der har behov for støtte, kan det give problemer, fordi man så bliver nødt til at tage ressourcer fra andre områder, fx inddrage en pædagog fra SFO'en eller at tage støtten fra igangværende forløb for at klare den akutte situation.

Det nævnes også i to interview, at man af og til er nødt til at bruge støttetimer til vikardækning. Der er fra skoleledernes side beklagelse over dette, men det gælder, at der i perioder med stort sygefravær er ressourcemæssige begrænsninger, ligesom der kan være praktiske hensyn i forbindelse med tilsyn af elever, der nødvendiggør fremgangsmåden.

En enkelt – meget lille skole – fortæller, at ressourcetildelingen, der udelukkende sker på baggrund af elevtal, ikke muliggør, at man kan give supplerende undervisning og anden faglig støtte, men i stedet placerer man eleverne sammen med yngre elever i den i forvejen aldersintegrerede struktur.

Socioøkonomiske tildelingsfaktorer

Ud over det allerede nævnte problem om mangel på ressourcer nævnes på to skoler, at den socioøkonomiske tildelingsfaktor opleves at være for lille – at den ikke tager tilstrækkelig højde for de udfordringer, der er i virkeligheden, og at skolerne i ressourcestærke områder relativt set får for meget eller for lidt. En skole i et ressourcestærkt område nævner fx, at de på grund af tildelingsmodellen kun har 24 støttetimer til i alt 730 elever. To skoler beretter også, at de virker som ”magneter” på elever med særlige behov, fordi de tidligere har haft specialklasser eller har ry for at være dygtige til at rumme sådanne elever.

Økonomiske incitament

I de ti (ud af tolv) kommuner, der har skabt økonomiske incitament for inklusion, har decentraliseringen af økonomien til de enkelte skoler betydet, at skoler nu skal betale for elever, de aldrig har set – elever bosiddende i skoledistriktet og før 2012 visiteret til specialtilbud i eller uden for kommunen, og det tærer på skolernes generelle økonomi. På en af de nitten interviewede skoler nævner skolelederen således, at de betaler en ½ mio. kr. om året for en elev, der blev tvangsfjernet umiddelbart efter fødslen og nu bor og går i specialtilbud i en anden kommune.

Generelt kan man ud fra interviewene konstatere, at de økonomiske incitament i starten af processen har været nyttige til at få skoler til at undlade at sende elever i specialtilbud og i nogle tilfælde også tage elever hjem fra specialtilbud. Incitamenterne virker også på den måde, at man tilstræber ikke at segregere nye elever, men da alle ressourcer forlods er lagt ud til skolerne, føler både ledelse og i særdeleshed lærere, at der ikke følger ressourcer med til de udfordringer, som opstår, når nye elever med særlige behov dukker op.

Inklusionsfremmende initiativer

Ved inklusionsfremmende initiativer forstås her, at skolerne giver ressourcer til ekstra indsats, der ikke er koblet op på enkeltelever, men som gives til hele klasser eller grupper af elever med det formål at fremme inklusion. Skolerne er blevet spurgt om, hvilke tiltag de har på skolen til at fremme inklusion.

Indsatstyper

Beslutninger om ressourceforbrug til inklusionsfremmende indsatser ligger på ledelsens bord, men er i så godt som alle tilfælde truffet efter drøftelse mellem skolernes leder af ressourcecenteret og vejlederkorpset.

Det generelle billede er, at inklusionsfremme primært sker ved brug af holddannelse. Indsatsen er i de fleste tilfælde rettet mod trivsel, enten i forhold til hele klasser, specifikke målgrupper af elever eller enkeltelever. Et eksempel på indsats over for en hel klasse er en skole, hvor der hvert år er afsat

holddannelsestimer i indskolingen med særlig fokus på trivsel og samspil i børnehaveklassen og i øvrigt kører et fast trivselsforløb i 1. klasse. Et eksempel, hvor man søger at hjælpe specifikke grupper af udsatte børn er en skole, hvor en lærer og en pædagog holder møder dels for skilsmissebørn, dels for børn af psykisk syge forældre. Af individuelle indsatser kan gives det eksempel, at elever har mulighed for at møde på skolen kl. 7.30 og starte dagen med te og morgenmad og blive fulgt over i klassen, hvis det er det, der skal til for at få dagen til at fungere. Skolen har endvidere en "skolefe" (en pædagog) som kan kontaktes af elever for at opnå støtte og vejledning i større eller mindre omfang. En lærer fra en anden skole efterlyser netop et sådant pusterum: "Vi ser oftere de ældre elever gå ensomme rundt i frikvartererne. Det er de elever, der har det meget svært fagligt og socialt, og som tidligere ville være visiteret til vore specialklasser. De børn havde den gang et sted, hvor de kunne trække sig tilbage". Netop udskolings elever med særlige behov nævnes af flere at give udfordringer i forhold til at fastholde deres trivsel.

Åbning af særlige tilbud kan dog også give problemer. En skole etablerede et "pusterum", hvor elever kunne gå hen i skoletiden, hvis de eller læreren havde brug for en pause. Lederen af ressourcecenteret udtaler om tilbuddet følgende: "Det fungerede. Antallet af børn med særlige behov eksploderede, det umyndiggjorde lærerne fuldstændigt. Det tog 14 dage at etablere det og tog fem gange så lang tid at afvikle det igen".

På tre skoler udgør den inklusionsfremmende indsats primært supervision og vejledning fra skolens ressourcepersoner, der også har ansvaret for at iværksætte trivselsfremmende indsatser. På to skoler bruger man også personale fra en specialskole og rådgivning fra fx VISO til forebyggende aktiviteter.

Udfordringer i forhold til ressourcer

I forhold til inklusionsfremmende initiativer fremhæves det på otte af skolerne, at der mangler ressourcer. En skole fortæller, at man har tolv elever, der har brug for specialundervisning, og alle timerne går til de elever, så der ikke er ressourcer til forebyggende indsatser. En anden skole fortæller, at man af logistiske grunde er nødt til at anvende holddannelsestimerne til musik, svømning samt håndværk og design. Der forekommer tilfælde, hvor der midt i et skoleår starter tre elever, der kræver en særlig indsats, og så må man tage holddannelsestimer i brug, der ellers var afsat til inklusionsfremme.

Generelle nedskæringer i nogle kommuner har på skoler medført, at man har været nødt til at beskære de tolærertimer, man har haft i indskolingen. Det nævnes endvidere, at skoleåret 2014/2015 har været et tungt år, hvor der har været mange langtidssygemeldte, så man har måttet bruge de ekstra ressourcer til vikardækning.

Specialundervisning

Specialundervisning, dvs. støtte til elever i et omfang på mere end ni klokketimer eller 12 lektioner a 45 min., findes ikke på ti af de 19 skoler. På de resterende er der tale om, at skolerne har specialklasserækker/specialcentre eller gruppeordninger/tvillingeklasser – eller har etableret særlige forløb.

Skoler med specialklasser

På flere af skolerne med specialklasserækker/specialcenter eller gruppeordninger/tvillingeklasser tilstræber man at organisere fælles undervisning i et så stort omfang, som det er pædagogisk og socialt muligt, og det erkendes herunder, at der er elever, som har behov for mindre og adskilte miljøer.

Der er et eksempel på en skole, hvor en elev i 1. klasse har nødvendiggjort oprettelse af et specialtilbud på skolen i 2014. Efter sommerferien 2015 starter tre nye elever med særligt vidtgående behov i skolens børnehaveklasse, og der bliver etableret et særligt forløb for de fire elever, hvor kommunen giver ekstra ressourcer samt nødvendig ekstern støtte.

Særlige forløb

Når det gælder særlige forløb kan nævnes flere eksempler. På en skole har man etableret et segregeret forløb for tre elever, for at de efterfølgende kunne blive inkluderet. Der var to voksne på, og eleverne blev gradvist sluset tilbage til almenklassen. En anden skole taler om, at de nok har tolv "enkeltintegrerede" elever, og at de har søgt om timer fra en kommunal pulje for at vise, at der er et behov. De har fået 16 timer, men fire elever har deres egen voksenperson, en af dem fuldtids, så midlerne slår slet ikke til. Endvidere er der en skole med en enkeltintegreret elev, hvor den ekstra ressource til eleven rettes mod hele gruppen og ikke til enkelt eleven – også i SFO'en. I en kommune har man etableret et samarbejde med ungdomsskolen, og på en skole er der etableret forårscamp for nogle enkelte elever i 7. og 8. klasse sammen med UU-vejledere m.fl.

To skoler siger, at de har elever, der burde have specialundervisning, men at de ikke kan finansiere det. En skoleleder udtaler: "Det er nødvendigt med mere end ni timer, og så må vi bare køre "med røde tal". To skoleledere udtrykker frustration over, at børn, der har haft omfattende støtte i dagtilbuddene, nu kommer til skolen uden at kunne få en tilsvarende støtte.

Tildelt kompetenceudvikling og yderligere ønsker

Dokumentationsprojektets kvalitative resultater fra interview med skolechefer og de kvantitative svar fra skoleledere viste, at der havde været gennemført betydelige indsatser med hensyn til kompetenceudvikling, dels over for personalet generelt, dels gennem uddannelse af inklusionsvejledere. De kvantitative svar fra lærerne om, hvorvidt de har modtaget efteruddannelse, står i modsætning til skoleledernes svar, som de kvantitative analyser ikke kan give svar på. I 2015 blev skolechefer og PPR-ledere bedt om at give bud på, hvad en forklaring på dette kunne være. Analyserne af deres svar viser, at med hensyn til indhold og kvalitet er der meget, som tyder på, at de kurser, der har været givet, i høj grad har været teoretisk orienterede. Der er også tegn på, at kursusudbuddet ikke har været finafstemt mellem top og bund, dvs. ikke er rettet mod, hvad lærerne selv mener, de har brug for. Et andet tema i analysen er, at der tilsyneladende er åbenlys efterspørgsel efter kompetenceudvikling i form af traditionelle kurser, og at aktionslæring og supervision ikke opleves som "rigtig" kompetenceudvikling. Skolechefernes og PPR-ledernes vurdering er, at kompetenceudvikling har haft en vis indflydelse i forhold til at øge inklusionsprocenten, men at mange af de teoretisk orienterede kurser, der har været givet, ikke har haft den ønskede transfereffekt i praksis, hvor aktionslæring formentlig er mere effektiv.

Kompetenceudvikling af hele personalet

Ved fokusgruppeinterviewene er det et helt gennemgående træk, at der er satset på uddannelse og efteruddannelse af personale i inklusion. På otte af de nitten skoler har man etableret forskellige former for kompetenceudvikling af hele personalet med henblik på inklusion, og det har i sin mest begrænsede form fundet sted som en pædagogisk dag med et inklusionsrelateret emne, fx klasseledelse og brug af relationelle tilgange, og i sin mest omfattende form, hvor en kommune har givet et ugekursus med to gange opfølgning til hele personalet.

Der er ud over de direkte inklusionsrettede aktiviteter foregået en række andre efteruddannelsesaktiviteter, der er startet allerede inden 2013, nogle steder i 2008, først og fremmest om LP-modellen og kopier af denne, hvor man har søgt at få hele personalet til at indtage en relationel tilgang til elever med særlige behov.

Ressourcepersoner

Den mest omfattende form for kompetenceudvikling er uddannelsen af ressourcepersoner. På tretten skoler er der satset på uddannelse af ressourcepersoner, enten samtidig med den generelle kompetenceudvikling eller som det primære satsningsområde. Idéen med disse har været, at de skal fungere som vejledere over for det øvrige personale. Et af problemerne med ressourcepersoner er, at de i en del tilfælde forsvinder, fordi de får ansættelse andetsteds. Dette skyldes, at der er mangel på ressourcepersoner, og de ressourcepersoner, der har en formel efteruddannelse, er eftertragtede. En skole nævner direkte, at de ikke har fået uddannet ressourcepersoner, men at de i stedet prøver at ansætte personer med specifikke kompetencer. Brugen af ressourcepersoner nævnes i et særskilt afsnit.

Top-down beslutninger

Det nævnes flere gange, at forvaltningen har en meget top-down tilgang til styring af kursustilbud, hvor flere skoleledere udtrykker, at de ønsker at blive taget med på råd om hvilke kompetencer, de mangler på skolerne. Dette udtrykker flere af lærerne også. Tre af skolerne udtrykker et behov for, at kommunen udbyder flere fag-faglige kursus, og en enkelt nævner, at de mangler kurser i andet end det fag-faglige. I en kommune blev der satset på at uddanne en gruppe af medarbejdere til hver af kommunens skoler. Det var på forhånd ikke meldt ud, hvilke målsætninger der var for denne uddannelse, så lederne sendte meget forskelligt personale på kurset både nogle, som i forvejen havde specialpædagogiske kompetencer, og nogle, som trængte til dem. Nogle af disse vejledere har ikke kunnet bruge deres opnåede viden til glæde for skolens personalegruppe. Disse frustrationer nævnes også i nogen grad i forhold til LP-modellen og kopimodeller samt Synlig Læring. I det hele taget synes det flere steder at være et problem, at der er for mange tiltag i gang på samme tid. En skoleleder siger: "Tre hele dage giver kommunen til Synlig Læring, som sikkert er meget hjælpsomt, men et tiltag oven i alle de andre, hvilket gør det svært for lærerne at føle medejerskab. Der er for meget top-down styring."

Ønsker om kompetenceudvikling

Når man spørger om, hvilke indsatser personalet ønsker, er de helt dominerende svar, at man gerne vil have "værktøjskasser", dvs. redskaber, som kan benyttes i akutsituationer, og så "flere hænder" – tolærertimer. En lærer siger: "Når jeg står alene med 28 elever, og der så er en udadreagerende elev, som kræver min fulde opmærksomhed, er det bare svært." En anden siger: "Vi mangler flere, der kan tage over, vi vil så gerne undervise, men de her børn, de er svære at have i rummet. De elever, der får "overfrakke på", tager alle ressourcerne". En tillidsrepræsentant siger: "Vi har brug for noget omkring konflikthåndtering, hvad gør vi i den og den situation? Vi vil have redskaber, vi vil kunne forstå diagnoser, og vi vil have flere "varme" hænder". Endvidere efterspørges orientering om diagnostiske kategorier, og hvordan undervisningen af børn med disse diagnoser bedst kan tilrettelægges. Helt overordnet udtrykker lærerne, at de ikke føler, at de kurser, de i større eller mindre omfang har modtaget, har givet dem de redskaber, de føler de har brug for i hverdagen. Der synes heller ikke i større omfang at have været udbud af sådanne kurser. Dette er formentlig den væsentligste forklaring på, at lærerne i den kvantitative undersøgelse har tilkendegivet, at de kun er begrænset "klædt på" til at møde inklusionsudfordringer.

Udfordringer i forhold til ressourcer

To skoler nævner, at de slet ikke har kunnet sætte ressourcer af til kompetenceløft. Således fortælles på en af skolerne: "Vi har ikke haft kompetenceudvikling, men vi er nogle, der har kompetencer i specialpædagogik og AKT, så vi er heldige". På den anden siger skolelederen: "Vi har ikke haft noget, men har forsøgt at ansætte os til kompetencer". Tillidsmanden siger: "Vi mangler aktionslæringsforløb". Der er i begge tilfælde tale om relativt små skoler med faldende elevtal, og skolerne er dermed generelt økonomisk udfordrede.

Fire skoler beretter, at der generelt er for få midler til at etablere et tilstrækkeligt kvalitetsfuldt kompetenceløft. I den forbindelse nævnes, at det er en særlig udfordring, at man ud over at skulle sende lærere på efteruddannelse skal betale udgifter til vikar, ligesom en del af eleverne med særlige behov kan være ekstraordinært meget udfordrede, når de ikke har deres egne lærere i længere perioder. Fem skoleledere har valgt at prioritere alle midler til efteruddannelse med det formål at kunne leve op til målsætningen om, at 95 % af alle lærere i 2020 skal have linjefagskompetence eller tilsvarende i de fag, de underviser i. På en skole nævnes det, at man er holdt op med at sende personale på kurser, men i stedet entrerer med en specialenhed og får en af dens personale til at komme og arbejde med det pædagogiske personale: "Tidligere har jeg sendt en eller to lærere på kursus. Det er billigere at sende en herved til glæde for hele personalegruppen".

Tilgængelighed og brug af ressourcepersoner

Den kvantitative analyse i Dokumentationsprojektet har vist, at alle tolv kommuner har uddannet forskellige typer af ressourcepersoner til at fremme inklusionsprocessen. Skolelederne oplyser også i stort omfang, at der er forskellige former for ressourcer tilgængelige for lærerne, især AKT-vejledere, medarbejdere fra specialcenter/ressourcecenter, forskellige former for analysemodeller, fx LP-modellen (som omfatter tovholder- og koordinatorfunktioner), samt rådgivning fra PPR. Når lærerne er blevet stillet tilsvarende spørgsmål, er det især inklusionsvejleder, AKT-vejleder, medarbejder fra specialcenter/ressourcecenter og PPR, der omtales. Anvendelsen af specifikke pædagogiske modeller har været faldende hen over perioden, især i 2014 – formentlig fordi de treårige implementeringsperioder er afsluttet på mange af skolerne.

Når man i den kvantitative undersøgelse har spurgt lærerne, i hvilken grad de anvender fx inklusionsvejledere, var resultatet påfaldende lavt i de første to undersøgelsesrunder, men dog med en signifikant stigning i sidste runde. Skolechefer og PPR-ledere er i 2015 blevet bedt om at give en forklaring på det relativt lave niveau. De kvalitative analyser viser, at svarene placerer sig under to temaer, kulturkløft og kvalitet. Det første tema, kulturkløft, dækker, at det for mange lærere kræver en kulturændring at acceptere, at der er nogle, der er specialister, og at det også kan være vanskeligt at optræde i rollen som specialist. Det andet tema, kvalitet, går på vejlederens faglige og personlige kompetencer, der ikke altid er optimale.

Dokumentationsprojektets hovedundersøgelse har dermed vist, at der alt i alt er klare tegn på, at ressourcepersoner er tilgængelige på de enkelte skoler og i kommunerne, men at det pædagogiske personale endnu ikke udnytter ressourcepersonerne optimalt, og at der derfor kun har været en beskedent virkning på inklusionsprocenten, men at der her skønnes at være et stort uudnyttet potentiale.

Tilgængelighed af ressourcepersoner

Fokusgruppeinterviewene har givet det resultat, at der er ti skoler, der har et bredt udvalg af ressourcepersoner, fx læsevejledere, matematikvejledere, naturfagsvejledere, AKT-vejledere, IT-vejledere, specialundervisningslærere, "skolefeer" og inklusionsvejledere. Der er ni skoler, som har ressourcepersoner på nogle områder, typisk læsevejledere, AKT-vejledere, IT-vejledere og inklusionsvejledere. En enkelt skole har kun én vejleder (AKT-vejleder) tilbage på matriklen, men kan trække på distriktsskolens vejledere.

Som allerede nævnt er det en udfordring på tre skoler, at der er brugt ressourcer på at uddanne vejledere, som efterfølgende rejser. En anden udfordring på fire skoler er, at vejlederne har få eller slet ingen timer til deres vejledningsfunktion. På andre skoler, hvor vejlederne har mange timer eller alle deres timer til vejledningsfunktionen, er det et problem, at vejlederne bliver brugt til "brandslukning" eller som "overfrakker" på enkeltelever og dermed ikke har tid til overs til at fungere som vejledere for kolleger. På en enkelt skole nævnes specifikt, at man også har ledelsen at trække på, herunder lederen af specialklasserne.

På seks skoler nævnes det, at der også er kommunale ressourcer, de kan bruge, det være sig socialrådgivere, talepædagoger, psykologer, læsekonsulenter, matematikkonsulenter, specialundervisningskonsulent, SSP-konsulent. En enkelt skole har adgang til en ministeriel læringskonsulent.

Brug af ressourcepersoner

Afsnittet om brug af ressourcepersoner er inddelt i tre overordnede kategorier: supervision og vejledning, "brandslukning" og aktionslæring inddelt efter de funktioner, brugen af ressourcepersoner findes at have.

Supervision og vejledning

Når det gælder supervision og vejledning, er der en enkelt skole, hvor vejlederen entydigt melder, at der er efterspørgsel fra kolleger, og det faciliteres af, at vejlederen sidder i samme forberedelsesrum som årgangsteamet, og de enkelte årgangsteam er adskilt af glasvægge, så det er blevet meget mere synligt. På otte skoler nævnes, at ikke alle efterspørger vejledning, og tre af disse er skoler, hvor opgaven med supervision og vejledning faktisk har høj prioritet. Dette afslører det forhold, at supervisions- og vejledningsfunktionen ikke er let og endnu ikke helt er blevet en del af kulturen på skolerne. Således siges: "Nogle er mere modtagelige end andre. Det er ikke alle, der er lige interesserede. Andre tager bare imod. Det er en svær rolle". På i alt 10 skoler nævnes dog, at kulturændringen går i positiv retning: "Det er meget forskelligt, om lærerne vil bruge vejledere. Hvis lærerne ikke ønsker besøg, er det svært. Kulturen har dog ændret sig, og der er en stigende accept af ikke at være privatpraktiserende, det hænger også sammen med, at størstedelen af støtten er lagt ud, så der ikke bare er et sted, man kan henvise elever til." På to skoler siges det, at ledelsen stiller krav om supervision og vejledning, selv om der måtte være lærere, som nødtigt vil have det. Således siges det på en skole: "Lærerne kan opsøge vejledere. Ledelsen kan tildele vejledning og supervision af lærere, det er skrevet ind i den overordnede plan, at lærerne skal modtage det. Det er dog ledelsen, der skal påtvinge vejledning, hvis lærerne ikke lige vil."

"Brandslukning"

Hvis man ser mere specifikt på, hvordan ressourcepersoner bruges, er det på syv skoler "brandslukningsfunktionen", der står i centrum, mens det på syv andre skoler er opgaver med supervision og vejledning. Brandslukning og de dilemmaer, der følger af den funktion, kan illustreres med følgende

udsagn fra en inklusionsvejleder: "Det er det akutte, der ødelægger det hele, det er ikke optimalt, der bliver brugt meget tid på mandsopdækning. Der er nogen, der ikke bliver nået. Det bliver dem, der råber højest eller slår mest, der får ressourcerne." "Der er meget brandslukning, og det foregår på bekostning af det forebyggende arbejde." På den anden side nævnes helt specifikt, at man har brug for et sted, hvor man kan sende elever hen i pressede situationer: "Vi mangler et "pusterum" eller en "oase", hvor vi kan sende eleverne hen, når vi ikke kan have dem i klassen."

Aktionslæring

En skole anvender ressourcepersonen til aktionslæring: "Vi har aktionslæring, hvor en vejleder og en kollega er inde som observatører i klassen. Det er lidt af en kamel at sluge i starten, men en kæmpe hjælp efterfølgende. Vejlederen hjælper med at holde fokus, og det giver et stort udbytte."

Anvendelse af teamsamarbejde i forbindelse med inklusion

De kvalitative analyser af skolechefer og PPR-ledere i Dokumentationsprojektet i 2015 pegede på teamsamarbejdets funktion i forbindelse med inklusion. Analysen viste, at lærerne ikke altid formåede at skabe et reelt teamsamarbejde. Det illustreres med følgende citat fra en skolechef: "Lærerne føler sig fortabte og modvillige, når de opdager, at det er den enkelte lærers ansvar at få inklusionen til at lykkes og ikke ser det som et fælles ansvar for hele teamet." En PPR-leder siger: "Når lærere udtrykker, at de ikke er klædt på til inklusionsopgaven, er det en måde at lægge ansvaret fra sig på frem for at trække på de ressourcer, der er i teamet. Det skal opleves som et fællesskab". Én kommune har uddannet teamfacilitatorer, som skal hjælpe med at fremme forståelsen af, at det at inkludere elever er et fælles ansvar for teamet.

Systematisk teamsamarbejde

Ved fokusgruppeinterviewene er der blevet stillet spørgsmål om, hvorledes arbejdet med inklusion indgår i teamsamarbejdet. På elleve af skolerne drøftes eleverne i team, og man taler herunder om de behov og de løsningsmuligheder, der er hos enkeltelever eller grupper af elever. Følgende udgør typiske svar på spørgsmålet: "Der er en AKT-vejleder med i hvert af skolens tre team, så vi kan diskutere eleverne. Ud over det har vi fire strukturerede udviklingssamtaler om eleverne om året." "Klassekonferencen er et sikkerhedsnet under børnene, og alle medarbejderne møder forberedte op". "Der er to typer af teammøder, pædagogiske, hvor vi taler om de enkelte elever, og driftsmøder, hvor vi taler om fordelingen af arbejdsopgaver." "Vi har årgangsmøder en gang om ugen, hvor vi sammen med pædagogerne tager eleverne op og drøfter muligheder, og af og til er der en vejleder med. Desuden er der fasemøder – indskoling, mellemtrin og udskoling, hvor vi holder hinanden fast på, at vi gør noget. Endelig er der årgangskonference to gange om året, hvor vejledere deltager." Der er dog også skoler, hvor indsatsen varierer internt: "Vi arbejder med aftaler om det enkelt barn, og vi fastlægger, hvem der er tovholder på forløbet. Det vigtige er, at der er fælles fodslag om eleverne. Det er dog kun i indskolingen, at vi arbejder så systematisk, på mellemtrinnet er det mest mundtligt."

Fem skoler fremhæver, at de arbejder meget systematisk. Det kan være i forbindelse med inddragelse af AKT-vejleder. Det er også med fremhævelse af, at man møder forberedt op, at der er regelmæssighed. På en skole siger man: "Inklusionscenterets lærere deltager i årgangsteam, hvad der giver et godt flow af viden." En skole erkender, at de mangler systematik i teamsamarbejdet om inklusion "Vi taler om, hvad vi

kan gøre, men det er på ingen måde særligt systematisk, og de udfordrende elever fylder meget på møderne.”

LP-modellen og kopimodeller af LP har været led i teamsamarbejdet på fire skoler, men det mærkes klart, at den strukturerede fremgangsmåde ikke nødvendigvis er langtidsholdbar: ”Vi er ikke så strukturerede som for fire år siden, da skolen arbejdede med LP-modellen. Men måden at tænke på er intakt i de fleste tilfælde.” ”Vi tager nogle vinkler fra LP-modellen.”

Udfordringer i teamsamarbejdet

På fire af skolerne giver man udtryk for, at det gode teamsamarbejde om inklusion ikke har været let at få etableret, og at det har taget tid, blandt andet til at få skabt en systematisk praksis: ”Teamsamarbejde har været et udviklingsområde i syv år, men der har ikke været kurser i det. Efter sommerferien går vi i gang med Synlig Læring. Det kommer stadig til at tage lang tid, før det ikke er den enkelte lærers ansvar at arbejde inkluderende.” ”Det er i proces at arbejde med inklusion i team, det har knebet at få det til at virke.” ”Der har været noget fokus på det, men det bliver mere fremover, og alle teams SKAL have besøg af vejleder.” ”Vi har etableret teamintervention, en struktureret, styret proces over otte uger gennemført som aktionslæring. Det giver styrket åbenhed, og vi har fået metoder til at forvalte praksis.” ”Vi har arbejdet med skriftlige referater og skemaer, men nu gør vi det mest mundtligt, det skriftlige tager for lang tid. Men vi får snakket eleverne igennem, især inklusionsbørn og det praktiske.” På to skoler fremhæves fordelene af at have teamforberedelsesrum, hvor teamene har arbejdspladser og forbereder sig i samme rum. Fælles for de fire skoler er, som det fremgår af ovenstående citater, at de på meget forskellig vis, men dog meget målrettet, arbejder på at komme i gang med at bruge teamsamarbejdet som en ressource i forhold til at skabe et fælles ansvar for at udvikle mere inkluderende praksis.

På to skoler prioriteres teamsamarbejdet om inklusion enten ikke højt, eller der er ikke tid til arbejdet. På den ene skole siger man: ”Der ingen bevidst prioritering, det kommer af sig selv, men det er vigtigt at være sammen om at løse det og få kollegial hjælp.” På den anden skole siges: ”Vi mangler tid, og vejledere kan ikke hjælpe på grund af ”brandslukning”.”

To skoler gør opmærksom på vanskeligheder for teamsamarbejdet, som de nye arbejdstidsregler har skabt. Det kan eksemplificeres med følgende udsagn: ”L409 gør det svært at mødes i team, og gør det også svært at få vejledere med.” Baggrunden for dette er, at lærernes undervisningslektioner nu er spredt over en større del af dagen, så det kan være vanskeligt at finde tidspunkter, hvor alle kan være med.

Den faglig udvikling hos elever med særlige behov, der er inkluderede

Dokumentationsprojektets afsluttende kvantitative analyser viser, at i forhold til et samlet godt resultat i den nationale præstationsprofil ved de nationale test i dansk (sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse) ses sammenhænge i retning af, at gode resultater er forbundet med: En høj grad af kompetenceudvikling i forhold til inklusion, lærerne har deltaget i et stort antal aktiviteter i arbejdet med inklusion, lærerne har en positiv vurdering af kompetenceudviklingen og en høj grad af tilgængelige ressourcer.

Brug af nationale test

Ved fokusgruppeinterviewene har interessen været koncentreret om, hvordan man følger elever med særlige behovs faglige udvikling. Der viser sig at være ganske betydelig brug af de nationale test. På ti skoler nævner man således, at de nationale test bruges til at monitorere elever med særlige behovs faglige

udvikling. Nogle skoler fremhæver værdien af at bruge de nationale test: "Vi kan godt lide de nationale test, vi sammenholder elevernes resultater." "Vi tager de nationale test, vi tager dem også på elever i specialtilbuddene, eventuelt læser ressourcepersonen teksten op, det er også en del af fællesskabet." "Vi satser på målstyret undervisning, og der bruger vi de nationale test." "Vi diskuterer også testresultaterne på skoleledermøder." "Nationale test blev taget ved årets start og igen ved slutningen af året. Vi vil gerne måle progressionen. Der var i starten af året modstand, men nu kan vi ikke få armene ned. Vi skal så finde mere ud af, hvordan det kan bruges. Vi skriver det ind i elevplanerne, og elever med særlige behov får tre elevplaner om året. Skoleleder og skolechef kigger også på nationale test, trivselsmål og karakterer." Der er imidlertid også skoler, som beretter, at det ikke falder helt nemt at bruge de nationale test. Dette illustreres af følgende udsagn: "Vi bruger de nationale test, men der ligger en udfordring i at bruge dem, og ikke alle bruger dem fremadrettet. Der har været et enkelt kursus for lang tid siden, men lærerne har svært ved at fortolke og bruge testene." En skole siger, at de ikke finder de nationale test i matematik anvendelige til at følge elevernes udvikling over flere år.

Andre test og evalueringsredskaber

På ti skoler nævnes, at man bruger en bred vifte af test og andre evalueringsredskaber sammen med de nationale test. En skole siger: "Vi kan godt lide at bruge test og har brugt dem i årevis. Vi kan se rigtig meget. Vi bruger testene i forhold til holddannelse, hvor vi rykker op og ned på eleverne. Dette er dog en udfordring på mellemtrinnet, da der kun er ét spor." "Vi bruger videooptagelser over for en elev, der får specialundervisning for at dokumentere hans sociale og faglige fremskridt, således at han kan sammenligne med tidligere videoer og se sin faglige progression." Tre ledere siger: "Vi checker progressionen i dansk og matematik helt systematisk og taler med lærerne." "Vi er systematiske med at teste fra 0. klasse. I forhold til elever med særlige behov re-tester vi for at se, om der er progression, primært i forhold til læsning, men vi vil til at tage matematik op. I overbygningen satser vi på faglig læsning." "Læsevejleder følger elevernes læseudvikling, læseudviklingen er let at dokumentere, og en udførlig rapport udarbejdes. Vi er begyndt at kigge på de andre fag. Hvordan kan man se progressionen i de andre fag på en valid måde?" Endelig kan det nævnes, at en skoleleder bemærker: "Underligt, at man skal lave en reform for at få lærerne til at fokusere på, hvad elever får ud af det."

Af andre svar om skabelse af en evalueringskultur kan nævnes følgende: "Vi holder klassekonferencer om de nationale test, for dem, der ligger lavt, bruger vi også andre test. Tanken er, at vi gerne vil have en evalueringskultur, hvor det ikke er bestemte test, der bruges. Der findes mange OK online tests. Vi prøver at blive dygtige til det." "Vi holder en gang om året i november revisitationsmøde om de elever, der får timer. Ledelsen vil intensivere follow up på eleverne". "Én skole nævner dog, at de ikke længere har tid til klassekonferencer. Kommunens læsekonsulent kommer ud i 1. klasse, eller læsevejlederen taler med klasselæreren. Der er ikke en opsamlingskultur på matematik. To skoler nævner, at der kan gå noget tabt i overgangene mellem faserne. Den ene forebygger det ved at afholde overleveringssamtaler.

På tre skoler arbejdes der ikke særlig systematisk med en opfølgning af elevernes faglige udvikling, men den foregår ved sparring mellem henholdsvis læse- og matematikvejleder og læreren. På en skole nævnes, at der er et systematisk dokumentationsredskab, der skal anvendes til elever, som skal i specialtilbud. Det "tager en krig" at udarbejde det, og der handles ikke nødvendigvis på det.

Arbejdet med de nye nationale mål

Ved fokusgruppinterviewene er der spurgt til arbejdet i forhold til de nye nationale mål, som lyder:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
- Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt anden gennem respekt for professionel viden og praksis.

Nationale mål og daglig praksis

Som reaktion på spørgsmålet "Hvordan forholder I jer til de nye nationale mål", var der fem skoler, hvor der indledningsvis blev total tavshed. Efter tavsheden var der ni skoler, som gav svar, der viste, at de forvekslede de nye nationale mål med de nye fælles mål.

Ti af skolerne havde en klar opfattelse af, hvad de nye nationale mål var, og der var overvejende positive svar, men også tit krydret med at man arbejdede på sagen. Som eksempler kan nævnes: "Vi går ret systematisk frem, og der er også otte kommunale mål. Vi har haft besøg af læringskonsulent og skolechef". "De er der jo, det er et arbejdsvilkår. Vi skaber en længere og mere motiverende skoledag. Vi øver os og vil gerne have det til at lykkes." "Vi inddrager dem i vore MUS-samtaler og tager dem alvorligt, men vi fumler meget med det. Vi bliver målt på karakterer, det er vi bevidste om. Alle er klar over, at der skal ske noget, men mange elever tager ikke nationale test alvorligt. Lærerholdningerne har ændret sig positivt."

Forbeholdne bemærkninger

Der var dog også mere forbeholdne bemærkninger: "De er fantastiske, jeg kan godt li' dem, men der er ikke ressourcer til det, ingen hjælp til at implementere reformen ordentligt. Der sidder nogen et sted, så langt væk fra virkeligheden. Vi er slet ikke godt nok klædt på, men vi gør det så godt, vi kan."

Enkelte lærere gav dog også udtryk for, at målene var nedladende i forhold til deres professionelle identitet og roller: "De er højtflyvende. Som lærer vil man da altid satse på, at alle elever lærer mest. Det er ord, ord og ord." "Det er nedladende at sige, at de skal blive så dygtige, de kan, det har vi da altid arbejdet på." "Kunne ønske, at der var mere tid. Vi gør det, vi kan, halser afsted."

I forhold til inklusion påpeger enkelte skoler, at sammenhængen mellem inklusionsloven og de nye nationale mål kan være svær at se: "Man kan ikke være uenig i de nationale mål, men vi skal tilpasse til klientellet. Det er en præcisering af, at det drejer sig om eleven – og det er en hjælp." "Vi satser på inklusion, og derfor er målene helt urealistiske for os." "Det har været meget kaotisk, så vi er ikke nået til det. Der er da styret mod det, hvis vi kan nå det, men det er ikke hverdagen. Det er vildt at sætte så høje mål samtidig med inklusion, det hænger ikke sammen." "Det forholder vi os til, for det skal vi, men det giver også mening for det faglige udbytte. Der er et skærpet fagligt fokus, og vi lægger mere fokus på de nationale test, hvor vi sammenligner med de andre. Vi er for dårlige i matematik. Inklusion og nationale mål hænger ikke let sammen."

Hvad vurderes at have været mest effektivt?

Hvis man ser på resultaterne fra fokusgruppinterviewene, kan de kvalitative analyser pege på nogle områder, hvor der vurderes at være effektive inklusionsfremmende faktorer. Det er i den forbindelse ikke muligt at pege på faktorer på kommunalt niveau, dels fordi kommunernes vilkår er meget forskellige på

socialøkonomisk baggrund, skolestrukturer, kulturbundne forskelle i brug af specialtilbud og tidspunkt for start af inklusionsprocessen, dels fordi der kun indgår højst to skoler fra hver kommune, skoler der selv i samme kommune viser sig at være meget forskellige.

Økonomiske incitamenter for inklusion har, især i startfasen, en stærk virkning

Det er et gennemgående træk i skoleledernes beretninger under interview i de ti kommuner, der har indført økonomiske incitamenter for inklusion, at der har været en stærk tilskyndelse til at undgå segregering, og denne har givet anledning til stor kreativitet med henblik på at etablere inkluderende tilbud. Undersøgelsen giver mange eksempler på, hvorledes man med udgangspunkt i de lokale forudsætninger har skabt løsninger. Interviewene giver dog også et billede af, at decentraliseringen af økonomien med tildeling af et fast beløb pr. elev har givet anledning til, at især lærere ikke oplever, at der følger ressourcer med til elever med særlige behov.

Ressourcer klart målrettet inklusion

I forlængelse af ovenstående har det betydning for både skolelederes og læreres holdning til inklusionsarbejdet, at det er tydeligt, at der er ressourcer. Dette sker naturligvis klarest, hvor der i kommunens budgettering er afsat øremærkede midler til elever med særlige behov, eller hvor der ved decentralt ansvar på den enkelte skole afsættes en pulje, og hvor der er en klar målsætning for, hvordan den bruges. Det er i den forbindelse nyttigt, at der er en reservepulje til akut opståede behov, og hvor ubenyttede midler kan overføres til brug året efter.

Kompetenceudvikling, der opleves som relevant af personalet

Interview på skolerne har vist, at man efterspørger praksisrettede anvisninger på, hvordan man i den daglige undervisning kan håndtere de udfordringer, som elever med særlige behov, især elever med stærkt udadreagerende adfærd, giver. Den generelle kompetenceudvikling, der har fundet sted, har oftest haft en ideologisk fundering, der nok har været nyttig for at få flyttet personalets indstilling over mod inklusion, men den har kun i svag grad været suppleret med praksisanvisninger. Der begynder nu at være en bank af erfaringer, der vil kunne anvendes i fremtidig kompetenceudvikling, og det vil være en fordel, at lærerne inddrages og får mulighed for at reflektere over de muligheder, der er og bliver for kompetenceudvikling.

Kvalificerede vejledere med en væsentlig timepulje og kollegial åbenhed over for vejledning

Analyseresultaterne viser, at vejledere ikke i alle tilfælde har en tilstrækkelig timepulje til deres arbejde med rådgivning og vejledning, og at man derfor ikke kan udnytte deres viden og erfaringer optimalt. I nogle tilfælde går vejledernes tid også til helt akutte opgaver, hvorved de ikke får den kontakt med kolleger, der er vigtig for at få bred indflydelse i skolens praksis. Resultaterne viser også, at den kulturændring, det er at lærere åbner døren for deres undervisning og er indstillede på at få vejledning fra en kolleger, endnu ikke er foldet helt ud, og der kan derfor konstateres at være et væsentligt potentiale for styrket inklusion.

Systematisk arbejde i team med henblik på fællesskab om inklusionsopgaven

Det er positivt, at mere end halvdelen af skolerne har fælles drøftelser om elever med særlige behov i deres teamsamarbejde, herunder er der fem skoler, der arbejder systematisk med inklusion og inddrager til tider vejleder i teammøderne. Det fremgår af interview på disse skoler, at der er et fællesskab om opgaverne, der gør opgaven lettere, og det er for andre skoler værd at satse på at opbygge en struktureret fremgangsmåde for at arbejde med inklusion i de enkelte team, så lærerne får en reel følelse af, at de er fælles om at løse inklusionsopgaven, herunder trække på hinandens ressourcer og kompetencer.

Kontinuerlig opfølgning af faglig progression hos elever

Alle nitten skoler arbejder på forskellig vis med opfølgning af faglig progression hos eleverne. Det at lærerne foretager en løbende evaluering af elevernes faglige progression medfører, at både lærerne og eleverne med særlige behov kan følge udviklingen og få syn for den fremgang, der er, og således kunne se, om en given indsats har haft en ønsket virkning, eller om den skal tilpasses. Skolerne befinder sig på forskellige steder i denne proces, hvor der også har været tale om en kulturændring. De nationale test har fundet anvendelse, ligesom der anvendes andre evalueringsredskaber. Det skønnes, at en yderligere systematisering og tættere opfølgning over tid vil kunne føre til en optimering af de indsatser, der sættes i gang over for elever med særlige behov.

Segregerede tilbud i en afgrænset periode

Interviewene viser, at målsætningen om øget inklusion i nogen tilfælde fører til, at man mener, at segregering er forkert, og at alle tilbud til elever med særlige behov bør foregå i den almindelige klasses rammer. Undersøgelsen viser dog også eksempler på, at segregerede tilbud i en afgrænset periode er med til at styrke inklusion. Der er derfor behov for, at situationen ikke ses som sort eller hvid, men at man accepterer, at der skabes varierede rammer for, at elever med særlige behov kan lære og trives.

Afsluttende bemærkninger

Det sted, hvor der i Dokumentationsprojektet har været størst diskrepans mellem skolelederens og lærerens svar i den kvantitative dataindsamling har været i forhold til opbakningen til inklusionsmålsætningen. Det viste sig her under alle tre dataindsamlingsrunder, at mens skolelederne udviste en betydelig opbakning til målsætningen, var opbakningen meget beskedent blandt lærerne. I de nitten fokusgruppeinterview er det positivt, at så godt som alle lærere nu efterhånden har accepteret idealet om inklusion og arbejder på at skabe mere inkluderende miljøer på trods af de mange udfordringer, de står over for i det daglige.

Referencer

Baviskar, Siddhartha, Camilla Brørup Dyssegaard, Niels Egelund, Mette Lausten og Mikkel Lynggaard (2014): *Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus universitet.

Baviskar, Siddhartha, Camilla Brørup Dyssegaard, Niels Egelund og Christopher de Montgomery (2015): *Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus universitet.