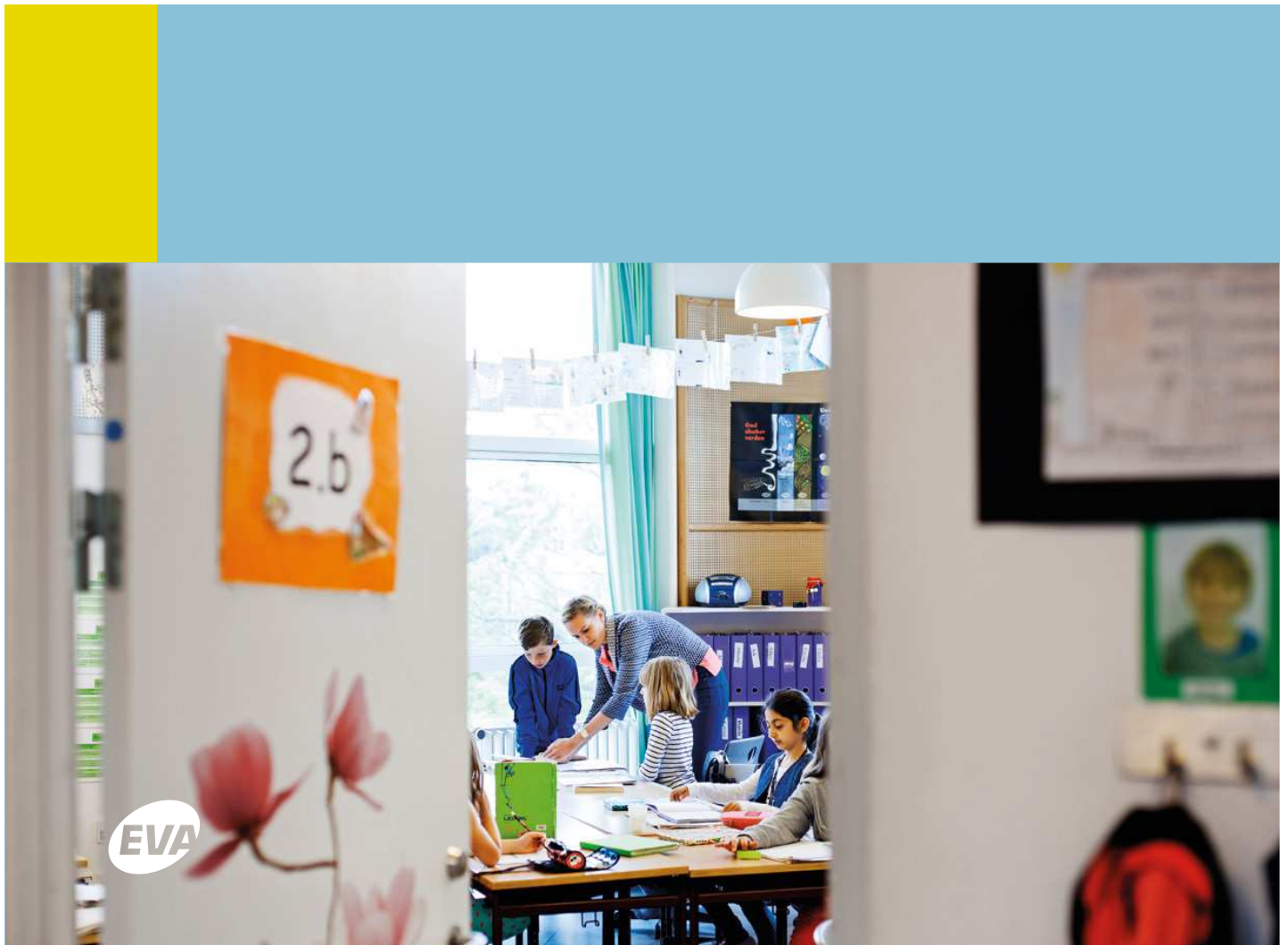


Specialklasser i folkeskolen

På vej mod mere inkluderende
læringsmiljøer



Specialklasser i folkeskolen

På vej mod mere inkluderende læringsmiljøer

2013

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Specialklasser i folkeskolen

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-707-6

Foto: Søren Svendsen

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	13
2.1 Formål	14
2.2 Design og metode	15
2.2.2 Interview på fem skoler med specialklasser	16
2.3 Anvendelse af begreber	20
2.4 Projektgruppe og ekspertgruppe	21
2.5 Rapportens opbygning	22
3 Om specialklasserne	25
3.1 Rammer for specialklasserne	25
3.2 Typer af specialklasser	27
3.3 Kort præsentation af de fem skoler	33
3.4 Opsummering	34
4 Specialklassernes fysiske placering og elevernes samvær i frikvartererne	37
4.1 Tæt fysisk placering	37
4.2 Betydningen af tæt fysisk placering for samspil og samarbejde	40
4.3 Opsummering	42
5 Fælles undervisning for special- og almenklasser	45
5.1 Fælles undervisning	45
5.2 Opsummering	58

6	Specialklasseelevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne	61
6.1	Omfang af enkelte elevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne	62
6.2	Overgang fra specialklasser til almenklasser	63
6.3	Opsummering	75
7	Videndeling og samarbejde mellem lærere	77
7.1	Generel vurdering af videndeling	78
7.2	Specialpædagogiske kompetencer	80
7.3	Praksisnær videndeling	85
7.4	Organisering	88
7.4.1	Lærere, der underviser i både special- og almenklasser	90
7.4.2	Fora til videndeling	91
7.5	Opsummering	96
	Litteratur	99
	Appendiks	
	Appendiks A: Dokumentation og metode	101

Forord

I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af specialklasser og specialklasserækker i folkeskolen.

Undersøgelsen belyser, hvordan skolerne kan skabe fælles undervisning og andre fleksible læringsmuligheder for eleverne på tværs af almen- og specialklasser, og hvordan lærerne på skoler med specialklasser kan samarbejde om inklusionsopgaven. Der er vigtig synergi at hente i et godt samspil. Specialklasselærernes kompetencer og viden kan være med til at styrke arbejdet med inklusion i almenklasserne, og samtidig kan undervisningen i almenklasserne inspirere og udvikle undervisningen i specialklasserne.

På en del af landets folkeskoler med specialklasser arbejder man med fælles undervisning på tværs af special- og almenklasser, og der er på disse skoler fokus på, hvordan man samarbejder om opgaven og styrker lærernes videndeling. På mange andre skoler er der imidlertid et behov for et styrket samspil og samarbejde. EVA håber, at undersøgelsen kan bidrage med viden om, hvordan samarbejdet kan gribes an, og hvordan de specialpædagogiske kompetencer kan være skolernes arbejde med inklusion til gavn.

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resume

Forventningen om, at den danske folkeskole skal kunne inkludere flere børn, har de seneste år præget dagsordenen på mange skoler. Inklusion opleves af mange lærere og skoleledere som en meget stor udfordring. Mange skoler har specialklasser/specialklasserækker, og denne undersøgelse fokuserer på muligheder og udfordringer i denne form for organisering af specialundervisningen. Undersøgelsen giver et indblik i mulighederne for at få specialklasserne til at fungere i et samspil med skolernes øvrige arbejde med at etablere inkluderende læringsmiljøer.

Undersøgelsen har to centrale fokusområder:

- Hvordan kan skolerne skabe fælles undervisning og andre fleksible læringsmuligheder for eleverne på tværs af almen- og specialklasser?
- Hvordan kan lærerne på skoler med specialklasser videndele og samarbejde bedst muligt om inklusion?

Vores hypotese er, at arbejdet med inklusion på skoler med specialklasser styrkes, når lærerne fra henholdsvis specialklasser og almenklasser samarbejder, og når der udvikles fælles læringsfællesskaber for eleverne fra henholdsvis specialklasser og almenklasser.

Kort om undersøgelsen

Undersøgelsen bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser og en kvalitativ undersøgelse af fem skolars praksis. På de fem skoler, som har erfaring med at udsluse elever fra specialklasser til almenklasser, har vi interviewet skoleledere, lærere, som primært underviser i specialklasser, og lærere, som primært underviser i almenklasser.

Dette resume præsenterer hovedresultaterne af undersøgelsen. I de enkelte kapitler er der konkrete praksiseksempler på samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser.

Samarbejdet vurderes positivt men kan styrkes

Helt overordnet viser undersøgelsen, at lidt over halvdelen af skolelederne (53 %) vurderer, at det at have specialklasser i høj grad styrker skolens muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever, mens 38 % af skolelederne svarer "I nogen grad" på spørgsmålet.

Samtidig vurderer et flertal af skolelederne (73 %) dog, at der er brug for, at samarbejdet mellem specialklasse- og almenklasselærerne bliver bedre. De største barrierer for, at det sker, er ifølge skolelederne, at skolens lærere generelt mangler viden om elever med særlige behov, at specialklasseeleverne de senere år har fået mere komplekse vanskeligheder, at skolen ikke er tilstrækkeligt klart organiseret med hensyn til specialklasserne, og at de fysiske rammer – fx hvis lokalerne ligger langt fra hinanden – begrænser samarbejdet mellem special- og almenklasserne.

Læs mere i kapitel 7.

Tæt fysisk placering styrker samspil og samarbejde

Ifølge skolelederne i undersøgelsen har det betydning for samspillet mellem special- og almenklasser, at klasserne er placeret tæt på hinanden, så eleverne fx kan være sammen i frikvartererne.

Også samarbejdet mellem lærerne kan profitere af, at klasserne er placeret i nærheden af hinanden, og det kan gøre det nemmere for lærerne at planlægge undervisningen og samarbejde om eleverne, når de kender eleverne i både special- og almenklasserne.

Undersøgelsen viser i det hele taget, at en tæt fysisk placering kan bidrage til en øget accept og tolerance. Eleverne får mulighed for at lære hinanden at kende, og lærerne i undersøgelsen peger på, at samværet i hverdagen har været med til at aflive negative forestillinger om eleverne fra specialklasserne.

60 % af specialklasserne er placeret tæt på almenklasserne, viser undersøgelsen.

Læs mere i kapitel 4.

Specialklasseelever profiterer af fælles undervisning med almenklasser

Det er ifølge undersøgelsen både fagligt og socialt givende for specialklasseeleverne at deltage i undervisning i almenklasserne. Det kan give eleverne fra specialklasserne nye relationer, og det kan medføre en højere grad af forståelse og tolerance blandt eleverne. Specialklasseeleverne får også et udbytte af at kunne spejle sig i almenmiljøet, hvad angår både faglige forventninger og forventninger til adfærd og social interaktion.

Undersøgelsen viser dog også, at den fælles undervisning kræver en høj grad af organisering. Det kan fx være, at undervisningen skemalægges parallelt, så klasserne har de samme fag på samme tidspunkter, eller at eleverne undervises i de samme temaer i udvalgte fag i løbet af året.

Undersøgelsen viser, at der er fælles undervisning for specialklasser og almenklasser på 30 % af skolerne med specialklasser. Som regel er der fælles undervisning på ugentlig basis, og lærerne vurderer, at særligt idræt og valgfag er velegnede til at skabe fælles læringsmiljøer.

Læs mere i kapitel 5.

Udslusning af elever garanterer ikke i sig selv inklusion

Enkeltelever eller grupper af elever fra specialklasserne deltager på nogle skoler i undervisningen i almenklasserne. Nogle gange deltager eleverne i almenundervisningen, fordi de forventes at få et socialt eller fagligt udbytte af undervisningen i bestemte fag, mens de modtager den øvrige undervisning i specialklassen. Andre gange er det planen, at eleven eller eleverne gradvist skal udsluses fra specialklassen.

Elevernes overgang fra special- til almenklasser er en kompleks proces, som indebærer, dels at lærerne løbende skal identificere de elever, der har mulighed for hel eller delvis deltagelse i undervisningen i almenklasserne, dels at lærerne skal tilrettelægge processen, så der sikres tryghed og overskuelighed for alle parter.

Undersøgelsen viser, at udslusningen ikke i sig selv garanterer inklusion, men at det er et skridt på vej mod inklusion, som nogle gange lykkes. Mange aspekter skal være på plads, før eleven kan betragtes som inkluderet i almenmiljøet, og undervejs kan der være forskellige vanskeligheder. Fx skal man sikre sig, at eleven reelt deltager i læringsfællesskabet og får et fagligt og socialt udbytte og ikke blot er fysisk til stede. Almenklasselæreren kan have behov for hjælp eller for redskaber til at tilrettelægge undervisningen anderledes, eller eleven kan reagere anderledes end forventet og have behov for at få hjælp til at udvikle nye kompetencer.

Derfor er udslusning i mange tilfælde en gradvis proces, hvor man starter med enkelte fag og langsomt øger specialklasseelevernes antal af timer i almenklasserne. Forud for processen forberedes eleverne, fx ved at lærerne i specialklasserne udfordrer dem og "skubber dem lidt ud over kanten for at se, hvordan de reagerer", som en af lærerne siger i undersøgelsen.

Samarbejdet med forældrene er meget afgørende, fordi forældrene kan være utrygge ved, at eleverne skal udsluses, især hvis de oplever, at eleverne fungerer godt i specialklasserne. Den gradvise udslusningsproces og den tætte opfølgning anses generelt på skolerne som væsentlig for at sikre et konstruktivt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene.

Et vellykket udslusningsforløb afhænger desuden af, at almenklasselærerne kender de elever, der skal udsluses, godt, og at de samarbejder med specialklasselæreren. Rapporten peger på, at udslusning fra specialklasser til almenklasser på dette punkt adskiller sig fra udslusning fra eksterne specialtilbud. Her er der ikke samme mulighed for at arbejde med gradvis inklusion. Udslusningsprocesserne på folkeskoler med specialklasser/specialklasserækker har større mulighed for at fungere i et samspil med fælles undervisning og andre aktiviteter på tværs af special- og almenklasser, ligesom klassernes fysiske placering og organiseringen af lærernes samarbejde har en betydning.

Undersøgelsen viser, at fuld udslusning foregår i knap halvdelen af specialklasserne/specialklasserækkerne. I 51 % af specialklasserne blev ingen elever i 2011/2012 fuldt udsluset. Derimod er det mere almindeligt med delvis deltagelse i undervisningen i almenklasserne – fx deltog en eller flere elever regelmæssigt i undervisningen i almenklasserne i bestemte fag i 76 % af specialklasserne/specialklasserækkerne.

Læs mere i kapitel 6.

Speciallærernes viden om eleverne bringes i nogen grad i spil i almenklasserne

Skolelederne har vurderet, hvor høj en grad af videndeling der finder sted mellem specialklasselærere og almenklasselærere. 82 % af skolelederne er enige i, at specialklasselærerne inddrager viden og inspiration fra almenundervisningen, mens 66 % mener, at den øvrige skole inddrager specialklasselærernes viden og kompetencer.

Når lærerne deler viden, handler det ofte om konkrete udfordringer i hverdagen. Det kan være, hvordan almenklasselærerne bedst tager imod en elev, der skal udsluses fra special- til almenklasse, eller hvordan almenklasselærerne løser konkrete udfordringer i klasserne. En anden form er løbende videndeling i løbet af året, eksempelvis på teammøder, hvor specialklasselærerne har en mere rådgivende rolle i forhold til konkrete udfordringer i almenklasserne.

Videndeling kan også ske i relation til fælles kompetenceudvikling – enten ved at lærerne deltager på lige fod, eller ved at specialklasselærerne afholder interne kurser for skolens øvrige lærere eller påtager sig opgaver på andre skoler i kommunen med henblik på videndeling.

Fælles teamorganisering indebærer også muligheder for videndeling – fx i tilknytning til fælles planlægning og gennemførelse af undervisning. Rapporten indeholder et eksempel på, at den fælles teamorganisering kan medføre en fleksibel praksis og planlægning med hensyn til at afsøge muligheder for fælles undervisning. Den fælles teamorganisering kan desuden gøre det mere enkelt at anvende specialklasselærernes ressourcer og kompetencer i almenklasserne, hvis der er behov for det.

Endelig viser rapporten, at det kan være en fordel, hvis lærerne varetager undervisning i både special- og almenklasser. Det er en fordel i forbindelse med udslusning af elever, at lærerne kender begge typer af klasser, og lærerne vurderer desuden, at de kan overføre erfaringer begge veje fra special- til almenklasser og fra almen- til specialklasser. Det kan give et fokus på almenundervisningen som mål for nogle af specialklasseeleverne.

Læs mere i kapitel 7.

Specialklasselærerne kan bidrage med forskellige kompetencer

Når lærerne skal definere, hvilke kompetencer og hvilken viden specialklasselærerne besidder og kan bidrage med i samarbejdet, kredser de om følgende temaer: relationskompetencer, gennemførelse af en forudsigelig og struktureret undervisning for eleverne og desuden har specialklasselærerne kompetencer til at forudsige og håndtere elevernes udfordringer fleksibelt i hverdagen.

Relationskompetencer handler om, at specialklasselærerne har erfaringer med at arbejde med elever, der står uden for fællesskaberne i skolen. Lærere med gode relationskompetencer har en anerkendende og åben tilgang til elevernes perspektiver, og de er nærværende, åbne og tålmodige.

Specialklasselærerne har også særlige kompetencer til at gennemføre en forudsigelig og struktureret undervisning for eleverne i specialklasserne. Eleverne forberedes fx grundigt, når der sker ændringer i den normale struktur, fx i forbindelse med emneuger eller fælles undervisning. Prioriteringen af struktur medfører behov for et tæt samarbejde mellem de professionelle omkring eleverne, så der sikres forudsigelighed og tryghed.

De specialpædagogiske kompetencer er en form for situeret professionalismisme, hvor læreren løbende kan løse udfordringerne, som de opstår. Det kan være at læse elevernes reaktioner, at tackle situationer, som er svære for eleverne, inden de kører af sporet, at reagere hensigtsmæssigt over for eleverne, at tænke forud i forhold til en given udfordring og at finde fleksible løsninger, som forebygger utryghed og konflikter blandt eleverne.

Læs mere i kapitel 7.

2 Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført en undersøgelse af, hvordan specialklasser indgår i arbejdet med inklusion i folkeskolen. Undersøgelsen belyser, dels i hvilken udstrækning der på *elevniveau* etableres læringsfællesskaber på tværs af almen- og specialklasser, fx gennem muligheder for fælles undervisning, og dels hvilke muligheder der er for videndeling og samarbejde på *lærerniveau*. Undersøgelsen er gennemført for Formandskabet for Skolerådet.

Igennem en årrække har der af faglige og økonomiske grunde været fokus på at mindske andelen af elever i specialundervisningen. Flere kommuner vælger at nedlægge specialskoler for i stedet at oprette specialklasser. Baggrunden kan være et ønske om dels at fremme inklusion gennem strukturelle ændringer dels at begrænse de samlede udgifter til skolevæsenet. Samtidig reduceres antallet af specialklasser i nogle kommuner, og flere elever skal i stedet inkluderes i almenklasserne.

Der foregår dermed i disse år store forandringer på folkeskoleområdet, og mange kommuner og skoler udvikler nye modeller for inklusion og nye typer af specialtilbud, som kan tilgodese elevernes behov i kortere eller længere perioder.

Mange skoler har stadig specialklasser/specialklasserækker, og denne undersøgelse fokuserer på muligheder og udfordringer i forbindelse med denne form for organisering. I undersøgelsen forstås specialklasser som særlige klasser eller klasserækker i tilknytning til almenskolen, hvori der ydes specialundervisning, og hvor eleverne modtager enten al deres undervisning eller dele af deres undervisning. Specialklassen kan være målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder, elever med svære læsevanskeligheder eller elever med udviklingsforstyrrelser (fx ADHD) eller andre elevgrupper. Undersøgelsen belyser mulighederne for samarbejde mellem de lærere, der varetager undervisning i specialklasserne, og skolens øvrige lærere. Den bygger således på en hypotese om, at der på skoler med specialklasser er en række kompetencer til stede i lærergruppen, som gennem videndeling og konkret samarbejde kan komme hele skolens arbejde med inklusion til gode.

I modsætning til undervisningen på en specialskole er specialklasserne organisatorisk placeret på en almindelig folkeskole med en fælles skoleledelse. Specialklassernes placering giver muligheder for interaktion og fælles læringsfællesskaber på tværs af special- og almenklasser. Dette kan muligvis skabe mere fleksible læringsmiljøer for elever i både special- og almenklasser. Desuden kan det give lærere på tværs af almen- og specialområdet mulighed for at trække på hinandens kompetencer og for at dele viden. Disse potentialer og deres realisering er i fokus i denne undersøgelse.

2.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at belyse, hvordan specialklasser indgår i arbejdet med inklusion i folkeskolen.

Med afsæt i dette formål undersøges følgende delspørgsmål:

- Hvordan samarbejdes og videndeles der om undervisningen i specialklasserne og almenklasserne, og hvordan organiseres samarbejdet?
- Hvilke kompetencer og hvilken viden udveksles på tværs af specialklassernes specialpædagogiske miljø og det almenpædagogiske miljø?
- Giver specialklasserne særlige muligheder for inddragelse af specialpædagogisk viden og kompetencer i almenundervisningen?
- Hvilke muligheder og barrierer er der for at skabe læringsfællesskaber og sociale fællesskaber på tværs af almenklasser og specialklasser?
- Hvordan kan samarbejde og synergi mellem specialklasser og almenklasser give mulighed for, at elever med særlige behov kan inkluderes i almenundervisningen?

Undersøgelsens fokus er altså ikke arbejdet med inklusion bredt set på skolerne, men en særlig afgrænset problemstilling, som knytter sig til arbejdet med inklusion på de skoler, der har specialklasser/specialklasserækker.

Det er væsentligt at være opmærksom på, at undersøgelsen dermed handler om skoler med en særlig organiseringsform, som stadig er temmelig udbredt, og en afdækning af, om der på denne type skoler er muligheder for samspil til gavn for eleverne. Der er skoler, som arbejder med inklusion på andre måder, hvor de ophæver specialklassebegrebet og fx i stedet arbejder med forskellige former for støttemuligheder inden for eller i tilknytning til almenklasserne. Disse skoler indgår ikke i denne undersøgelse. Undersøgelsen giver dermed ikke anledning til sammenligning mellem forskellige strategier eller modeller for inklusionsarbejdet. Den belyser muligheder og udfordringer i organiseringen af specialklasserne på skolerne og giver et indblik i mulighederne for at få disse delvist adskilte specialtilbud til at fungere i et samspil med skolernes øvrige arbejde med at etablere inkluderende læringsmiljøer.

2.2 Design og metode

Samlet set inddrager undersøgelsen følgende metoder:

- Forundersøgelse på baggrund af litteratur samt fokusgruppeinterview
- Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler med specialklasser
- Interview med ledere, lærere fra specialklasser og lærere fra almenklasser på fem skoler.

Forundersøgelse

Som led i forundersøgelsen blev der gennemført to fokusgruppeinterview: et blandt skoleledere på fem skoler med specialklasserækker (fem personer i alt) og et med lærere fra almenundervisningen og lærere fra specialklasser, alle fra samme fem skoler (fem personer i alt). Formålet med fokusgruppeinterviewene var at få indblik i deltageres erfaringer med at skabe øget samspil og samarbejde mellem specialklasser og almenklasser samt at belyse eventuelle udfordringer i samarbejdet mellem specialklasser og almenklasser. Fokusgruppeinterviewene bidrog dermed med væsentlige input til spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere på skoler med specialklasser samt med viden, der kunne anvendes i interviewguider.

Forundersøgelsen involverede desuden en gennemgang af relevante undersøgelser og definering af centrale begreber. Fokus var her især på danske undersøgelser af samspil mellem special- og almenklasser, litteratur om inklusion og litteratur med fokus på definition af centrale begreber i undersøgelsen. Forundersøgelsen bidrog til at skærpe undersøgelsens fokus i forhold til aktuelle problemstillinger. Forundersøgelsen gav fx indblik i, at kommunernes arbejde med inklusion er meget varierende i omfang og form, og den bidrog desuden til at forstå sammenhænge og komplekse forhold på skolerne.

Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler med specialklasserækker

Undersøgelsens kvantitative grundlag udgøres af en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler med specialklasser. Spørgeskemaundersøgelsen var rettet mod den person i skolens ledelse, som har det daglige ansvar for skolens specialklasser.

Spørgeskemaundersøgelsen afdækker blandt andet, hvilke typer af specialklasser der er på skolerne, skolernes erfaringer med samarbejde mellem special- og almenklasser, samarbejdets organisering og desuden ledelsens vurdering af omfanget og betydningen af samarbejde og videndeling.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i september og oktober 2012 som en totalundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasserækker. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført på baggrund af en samlet opgørelse fra Danmarks Statistiks registre over skoler med specialklasserækker. EVA gennemførte en grundig validering af denne liste i løbet af foråret og sommeren 2012 for at sikre en valid liste over skoler med specialklasser/specialklasserækker i sko-

leåret 2012/2013. Eftersom der sker store forandringer på dette område, både som konsekvens af oprettelse og nedlæggelse af specialklasser og som konsekvens af skolesammenlægninger, blev alle skoler på listen kontaktet pr. e-mail. Spørgeskemaet blev udsendt til i alt 445 ledelsesrepræsentanter, der har det daglige ansvar for skolens specialklasser/specialklasserækker. I alt 311 ledelsesrepræsentanter besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 70. Yderligere information om rykkerprocedurer, bortfaldsanalyser og undersøgelsens gennemførelse kan findes i appendiks A.

En del af spørgeskemaet er konstrueret med henblik på at kunne undersøge, om der er systematiske forskelle mellem forskellige typer af specialklasser/specialklasserækker. Det betyder, at en del af spørgsmålene er målrettet de enkelte typer af specialklasser, som den pågældende skole har. Andre spørgsmål er mere generelle og besvares for hele skolens vedkommende, også hvis der er forskellige typer af specialklasser på skolen. Derfor varierer antallet af besvarelser i rapportens tabeller.

2.2.2 Interview på fem skoler med specialklasser

Fokus for den kvalitative del af undersøgelsen er at belyse muligheder og barrierer for samarbejde og sætte fokus på, hvordan samarbejde kan få betydning for elevernes trivsel og udbytte. Hensigten er at give konkrete eksempler fra praksis, der kan tjene som inspiration.

Udvælgelse af skoler

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blev fem skoler udvalgt til at indgå i den kvalitative del af undersøgelsen. I første omgang udvalgte vi en bruttoliste på 12 skoler på baggrund af to primære kriterier: dels skoler med positive erfaringer med samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser og dels skoler med variation i forhold til elevtal, typer af specialklasser og organisering.

Et primært kriterium var altså, at de fem skoler havde positive erfaringer på elevniveau og med videndeling blandt lærerne. Det vil sige skoler med en vis grad af samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser, og hvor specialklasserne vurderes at styrke skolens muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer. De fem udvalgte skoler er derfor blandt de skoler, der har den bedste selvvaluerede praksis. Skolerne er ikke udvalgt på baggrund af elevresultater, da det ikke er muligt at isolere effekter af samspil mellem special- og almenklasser.

Følgende kriterier indgik i udvælgelsen af skolerne:

- På skolerne er der erfaringer både med elever, der skifter helt fra special- til almenklasser, og med fælles undervisning for specialklasser og almenklasser.
- Skolelederen vurderer, at specialklasselærernes viden og kompetencer anvendes af skolens øvrige lærere.

- Skolelederen vurderer, at specialklassernes tilstedeværelse på skolen styrker skolens mulighed for at skabe et inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Et andet kriterium var at sikre variation mellem de udvalgte skoler. Skolerne skal samlet set give grundlag for, at så mange skoler som muligt kan finde inspirerende eksempler, som de kan spejle deres egne vilkår og deres egen praksis i. Variationen vedrører:

- Antallet af elever i skolens specialklasser (variation med hensyn til volumen)
- Elevgrupperne i specialklasserne (variation med hensyn til typer af specialklasser)
- Forskellige former for organisering (variation med hensyn til specialklassernes fysiske organisering i forhold til almenklasserne og variation med hensyn til organisering af lærernes samarbejde, fx anvendelsen af fælles årgangsteam).

Ud fra denne bruttoliste blev der gennemført en grundig screening i form af telefoninterview med en ledelsesrepræsentant og en lærer fra hver skole. Spørgsmålene drejede sig om skolens praksis og organisering af samspillet, idet vi bad både en ledelsesrepræsentant og en lærer beskrive erfaringerne på skolen. På baggrund af screeningen udvalgte vi fem skoler, som desuden samlet set tilgodeser de tidligere nævnte ønsker om variation.

De fem skoler, der indgår i undersøgelsen, er:

- Rosengårdskolen i Odense Kommune
- Tornhøjsskolen i Aalborg Kommune
- Lindevangskolen i Frederiksberg Kommune
- Fjordskolen i Guldborgsund Kommune
- Asgårdsskolen i Ringsted Kommune.

Interviewform og metode

På de fem skoler gennemførte vi gruppeinterview med henholdsvis:

- Ledelse
- Lærere fra specialklasser
- Lærere fra almenklasser.

Interview med skoleledelsen

På hver af de fem skoler blev der gennemført interview med ledelsesrepræsentanter. På en enkelt skole var der tale om et enkeltinterview med den person fra skoleledelsen, der har det daglige ansvar for skolens specialklasser, men på de øvrige fire skoler blev interviewene gennemført som gruppeinterview med skolelederen og andre personer fra skolens ledelsesteam. I alt deltog 13 personer i ledelsesinterviewene.

Interview med lærere

Interview med lærere fra specialklasser og lærere fra almenklasser blev som udgangspunkt gennemført i to adskilte grupper. Mange lærere har undervisning i begge typer af klasser, men grupperne blev sammensat af lærere, der primært varetog undervisning i den ene eller den anden type klasse. De lærere, der primært varetog undervisning i almenklasser, blev udvalgt, så de alle havde konkrete erfaringer med samarbejde med specialklasserne. Baggrunden for denne opdeling var et ønske om at kunne belyse samarbejdet dels fra specialklasselærernes perspektiv og dels fra almenklasselærernes perspektiv. Desuden var målet at fordybe sig i eksempler fra praksis og ikke indbyrdes udveksling af holdninger, som kunne have været hensigten med en større og bredere sammensat gruppe lærere.

På en del af skolerne forekommer det, at støttepædagoger og SFO-pædagoger er en del af den daglige undervisning i specialklasserne. Disse pædagoger har deltaget i lærerinterview, hvis pædagogerne er placeret i samme klasse eller årgangsteam og dermed fungerer som daglige samarbejdspartnere.

De interviewede fagprofessionelle er hovedsageligt lærere, men altså også støttepædagoger og SFO-pædagoger. I undersøgelsen bruges betegnelsen *lærer* konsekvent om de fagprofessionelle medarbejdere, der har deltaget i interview. Årsagerne til dette valg er for det første at øge denne rapportes læsevenlighed og for det andet, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke har været i fokus i rapportens analyser.

I alt gennemførte vi seks interview med i alt 17 lærere, der primært underviste i almenklasser, og seks interview med i alt 20 lærere, der primært underviste i specialklasser. På en af de fem skoler var det ikke muligt at foretage denne opdeling, fordi lærerne varetog undervisning i begge typer af klasser, og fordi undervisningen i høj grad var organiseret i fælles årgangsteam. Her gennemførte vi i stedet to interview med to forskellige årgangsteam (i alt 8 lærere).

Alle lærerinterview blev gennemført i mindre grupper og med udgangspunkt i konkrete praksis-eksempler på samarbejde. Gruppestørrelsen blev valgt ud fra et ønske om at have tilstrækkelig tid til at kunne fokusere på konkrete fortællinger fra praksis. Hensigten var altså ikke at få indblik i mange historier fra praksis, men at kunne fordybe sig i færre historier og opnå en forståelse af forskellige aktørers rolle og af, hvordan samarbejde og videndeling konkret udspiller sig i hverdagen på skolerne. De lærere, der deltog i interview, blev kontaktet af EVA pr. e-mail forud for interviewet. Her blev de bedt om at forberede sig til interviewet ved at overveje et konkret eksempel fra deres egen praksis. De blev bedt om at vælge et vellykket forløb, hvor de indgik i et samarbejde på tværs af special- og almenklasser. Samarbejdet kunne vedrøre en enkelt elev, en gruppe elever eller en hel klasse. Lærerne blev desuden informeret om, at vi under interviewet

ville være interesserede i at høre om, hvordan samarbejdet blev etableret, hvordan det konkret forløb, og hvordan lærerne vurderede elevens eller elevernes udbytte.

Interview med andre aktører

Andre relevante aktører blev desuden inddraget i interviewene, hvis de spillede en central rolle i den specifikke organisering på skolen. På en skole gennemførte vi eksempelvis et interview med en PPR-psykolog, på en anden skole gennemførte vi et interview med skolens inklusionsteam, og på en tredje skole gennemførte vi et interview med en gruppe ergo- og fysioterapeuter. I alt indgik ni personer i denne type interview.

Analyse af interview

Som beskrevet ovenfor er formålet med rapportens analyser at zoomer ind på praksis og skildre samspil og samarbejde gennem et fokus på praktiske forløb, som de udspiller sig i hverdagen på skolerne. Dette analytiske sigte har også en række metodiske konsekvenser, dels i forhold til gruppestørrelse i forbindelse med interviewene, dels i forhold til gruppesammensætningen i forbindelse med interviewene og dels i forhold til de temaer, som interviewene belyser.

I rapporten skelnes der mellem samspil på elevniveau og samspil og samarbejde på lærerniveau. Skolernes erfaringer med at etablere samspil på elevniveau analyseres i to forskellige former: dels fælles undervisning for hele klasser og dels enkelte specialklasseelevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne. Eleverne deltager enten i enkelte fag, hvor de forventes at kunne profitere særligt fagligt og socialt, eller i gradvist flere fag med henblik på en egentlig udslusning til en almenklasse. Lærere og ledere anvender begrebet udslusning om den proces, hvor en eller flere elever fra en specialklasse gradvist inkluderes i en almenklasse. I rapporten anvendes samme begreb om denne proces.

Når det gælder samspil og samarbejde på lærerniveau, er der i rapporten fokus på, hvordan samarbejde og videndeling organiseres, både når det vedrører samspil mellem special- og almenklasser, og når det vedrører inddragelse af specialklasselærernes viden og kompetencer i inklusionsarbejdet i almenklasserne.

I forbindelse med analysen af interviewene er der gennemført en grundig kodning af materialet. Denne kodning er gennemført dels ud fra kategorier, der var identificeret forud for interviewene, og dels ud fra kategorier, som fremstod som centrale i løbet af interviewene. I denne kodning var der især fokus på at identificere og placere praksiseksempler fra hver enkelt skole i forhold til de centrale temaer, men kodningen gav desuden mulighed for at belyse temaer på tværs af de fem udvalgte skoler.

2.3 Anvendelse af begreber

Inklusion

I undersøgelsen betragtes inklusion med inspiration fra Susan Tetler som knyttet til elevens aktive deltagelse i og udbytte af undervisningen. Inklusion forstås dermed som deltagelse i læringsfællesskabet. Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet (EVA 2011).¹

Inklusionsforståelsen i denne rapport er yderligere inspireret af Peter Farrell (Farrell 2002), der definerer inklusion som knyttet til fire dimensioner:

- Fysisk tilstedeværelse i den lokale institution
- Accept og anerkendelse fra institutionens medarbejdere og øvrige børn
- Aktiv deltagelse i fællesskabets aktiviteter
- Rum for positiv selvudvikling.

Alle elementer skal ifølge Farrell være til stede, for at der er tale om inklusion. Det betyder, at fysisk tilstedeværelse eksempelvis af elever fra specialklasserne i folkeskolen er en forudsætning for, at man kan tale om inklusion, men det er ikke i sig selv tilstrækkeligt. Inklusion kræver en accept og anerkendelse af hinanden, både lærere, pædagoger og elever imellem. Eleverne skal desuden være aktive deltagere i fællesskabets aktiviteter. Og endelig skal der for den enkelte elev, der inkluderes, være rum for positiv selvudvikling. Elevens muligheder for deltagelse, udvikling og læring skal med andre ord sikres.

Inklusionsbegrebet bruges i denne undersøgelse ikke til at vurdere, om enkelte elever er inkluderet eller ej i almenundervisningen, eller om den enkelte skoles praksis opfylder visionen om inklusion. Begrebet anvendes for at opnå en forståelse af, hvordan forskellige former for samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser kan give forskellige muligheder for elevernes deltagelse, som muligvis kan fungere som skridt på vejen mod fuld inklusion. Inklusionsbegrebet udgør dermed et teoretisk udgangspunkt for analyserne af, hvordan forskellige tiltag og organiseringer på skolerne kan anskues som skridt på vejen mod en højere grad af inklusion.

Specialpædagogiske kompetencer

Begrebet specialpædagogiske kompetencer anvendes ligeledes i denne rapport, men er ikke enkelt at definere. I nogle tilfælde beskriver det et kendskab til diagnoser og kompenserende un-

¹Udgangspunktet for brugen af inklusionsbegrebet i denne rapport er den definition, som anvendes i EVA's rapport *Indsatser for inklusion i folkeskolen (EVA 2011)*.

derivningsmidler samt kompetencer til tilrettelæggelse af undervisning af elever med særlige behov. Lotte Hedegaard-Sørensen problematiserer dog den kompensatoriske specialpædagogiske tænkning, som ligger bag denne tilgang, fordi den blandt andet bygger på en forståelse af, at eleven med de rette foranstaltninger kan kompensere for sine vanskeligheder, så eleven kan indgå i det eksisterende læringsmiljø, fremfor en tænkning, der indebærer, at det er skolens ansvar at skabe et læringsmiljø, der er tilpas rummeligt og fleksibelt til at imødekomme alle elevers forudsætninger for læring (Hedegaard-Sørensen 2012).

Vi definerer med inspiration fra Hedegaard-Sørensen specialpædagogiske kompetencer som praksiskompetencer. Konkrete pædagogiske og didaktiske situationer involverer kompetencen til at kunne handle, skønne, vurdere, justere, reflektere og teoretisere i komplekse situationer. Denne kompetence kan betegnes situeret professionalismisme (Hedegaard-Sørensen og Tetler 2011). Det er en form for professionalismisme, som udfoldes i undervisningssituationer generelt, men som bliver særligt betydningsfuld i komplicerede undervisningssituationer. Situeret professionalismisme involverer didaktisk planlægning og forberedelse samt fleksibel håndtering af uforudsete hændelser i situationerne. Som en central komponent i den situerede professionalismisme indgår relationelle kompetencer (Hedegaard-Sørensen og Langager 2012).

En specialpædagogisk kompetence udgøres altså af situerede professionelle tilgange til situationer i praksis, hvor formålet fx er at dæmme op for en konflikt eller at støtte en elev i forbindelse med en given udfordring. Det er en kompetence, hvor lærere planlægger og udfører pædagogisk og didaktisk arbejde ud fra viden om elever på baggrund af situationers karakter.

I rapporten anvendes dette perspektiv i analysen af, hvordan lærerne forstår den særlige viden og de særlige kompetencer, som de har opnået gennem deres undervisning i specialklasserne. Som det senere fremgår, er begrebet situeret professionalismisme velegnet til at indkredse denne særlige viden, som i lærernes fortællinger er tæt knyttet til praksis. Det handler fx om at tænke forud i forhold til en given udfordring ved at tilbyde fleksible løsninger og hensyn. Det kan også handle om at give eleverne en lille smule mere spillerum i hverdagen, eller om, at regler ikke skal håndhæves alt for firkantet, men derimod skal håndteres, så eleverne får mulighed for deltagelse og udvikling. Denne analyse udfoldes i kapitel 6.

2.4 Projektgruppe og ekspertgruppe

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe på EVA, der har haft det faglige og metodiske ansvar for rapportens analyser og vurderinger. Følgende personer har indgået i projektgruppen:

- Specialkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Jonas Larsen-McAlpine
- Metodekonsulent Mikkel Bergqvist

- Evalueringsmedarbejder Sara Christensen.

EVA har haft tre eksperter tilknyttet undersøgelsen. Ekspertgruppen har bidraget med indsigt i og erfaringer med at etablere samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser på skolerne. Ekspertgruppen har kvalificeret spørgeskemaundersøgelsen og har desuden bidraget til undersøgelsens analyser og konklusioner. Ekspertgruppen har bestået af:

- Vibeke Kristensen, cand.pæd. i pædagogisk psykologi, lærer i specialklasse, Helsingør Skole afd. Marienlyst, Helsingør Kommune
- Bente Lundgaard, skoleleder på skole med specialklasserække, Hovedgård Skole, Horsens Kommune
- Lotte Hedegaard-Sørensen, ph.d., lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

2.5 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder ud over dette indledende kapitel og resumeet fem kapitler.

Kapitel 3 rammesætter undersøgelsen ved dels at beskrive de lovmæssige rammer for specialundervisning og inklusion og dels at beskrive, hvilke målgrupper specialklasserne er rettet mod. Dernæst præsenteres de fem udvalgte skoler med specialklasser, der indgår i den kvalitative del af undersøgelsen.

Kapitel 4 fokuserer på specialklassernes fysiske placering på skolerne og undersøger betydningen af den fysiske placering i forhold til samspil og samarbejde med almenklasserne. Betydningen af den fysiske placering belyses både i forhold til samspil på elevniveau og i forhold til samarbejdet mellem lærerne.

Kapitel 5 undersøger, i hvilken grad og hvordan der finder fælles undervisning sted for special- og almenklasseelever. Kapitlet belyser, hvilke gevinster og udfordringer der er forbundet med den fælles undervisning for henholdsvis elever og lærere. Mulighederne og udfordringerne ved den fælles undervisning illustreres desuden med et eksempel fra et forløb, hvor hele undervisningen er fælles for en special- og en almenklasse.

Kapitel 6 undersøger, i hvilken grad og hvordan enkelte elever fra specialklasserne deltager i undervisning i almenklasserne. Dernæst undersøger kapitlet, hvordan overgangen fra specialklasse til almenklasse foregår, og hvordan der i praksis samarbejdes om processen.

Kapitel 7 handler om videndeling og samarbejde mellem lærere i specialklasser og almenklasser, herunder hvilke former for viden man deler på skolerne. Desuden belyser kapitlet, hvordan viden-

delingen og samarbejdet organiseres med henblik på en styrkelse af samarbejdet mellem special- og almenklasser.

Rapporten indeholder derudover en beskrivelse af undersøgelsens metoder i appendiks A.

3 Om specialklasserne

Dette kapitel indeholder en kort introduktion til den gældende lovgivning og de aktuelle politiske forandringer, som har en betydning for specialklasserne. I kapitlet præsenteres den aktuelle politiske målsætning om, at færre elever skal undervises på specialskoler og i specialklasser i folkeskolen og i stedet inkluderes i almenklasserne.

Dernæst gives et overblik over specialklasserne ud fra den gennemførte spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter fra skoler med specialklasser. Der er fokus på, hvilke typer af specialklasser der er på skolerne, hvor mange elever der er, hvor længe specialklasserne har eksisteret, og om elevgrupperne har ændret sig. Analysen viser, at den største andel af specialklasserne er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder, mens der også er en stor andel af specialklasserne, som kombinerer forskellige målgrupper.

Kapitlet afsluttes med en kort præsentation af de fem skoler, der indgår i interviewundersøgelsen.

3.1 Rammer for specialklasserne

I dette afsnit indkredses det ganske kort, hvilke rammer der på nuværende tidspunkt er for specialklasser i folkeskolen.

Regeringen gennemførte i foråret 2012 en ændring af folkeskoleloven, der afgrænser specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til at være undervisning i specialskoler og specialklasser samt undervisning i den almindelige folkeskole, hvor eleven får mindst ni timer om ugen.²

Det fremgår af Specialundervisningsbekendtgørelsen, at den specialpædagogiske bistand fortrinsvis skal gives som støtte i den almindelige klasse, og at man ved vurderingen af, om eleven

² Jf. LOV nr. 379 af 28.4.2012 om ændring af lov om folkeskolen.

skal have støtte i den almindelige klasse, skal lægge vægt på, om eleven kan have udbytte af undervisningen og kan deltage aktivt i det sociale fællesskab i den almindelige klasse. Hvis man i stedet henviser til specialskole og specialklasser, forudsætter det, at man vurderer, at det vil "være mest hensigtsmæssigt at undervise eleven i kortere eller længere tid i specialklasse eller specialskole, fx på grund af elevens svære psykiske, fysiske, sproglige eller sensoriske funktionsvanskeligheder".³

Det præciseres i bekendtgørelsen, at den specialpædagogiske bistand kan gives på følgende måde:

- 1) *Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og deltager i den almindelige undervisning, men således at eleven modtager støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentlig.*
- 2) *Elevens tilhørsforhold til den almindelige klasse ophører, idet hele undervisningen gives i en specialklasse, der er placeret på en almindelig folkeskole, på en specialskole eller på et regionalt undervisningstilbud.*
- 3) *Elevens har et tilhørsforhold til en specialklasse, men modtager også undervisning i en almindelig klasse.*
- 4) *Eleven undervises i et dagbehandlingstilbud eller i et anbringelsessted, jf. § 4, stk. 3.⁴*

Et andet vigtigt rammesættende dokument for brugen af specialklasser er aftalen om kommunernes økonomi for 2013 (ØA13), som blev indgået af regeringen og KL. Af denne aftale fremgår det, at omstilling til øget inklusion skal måles på andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning. Målet er, at andelen af elever i almindelig undervisning i 2015 vil være forøget fra 94,4 % til 96 % af det samlede elevtal i folkeskolen. På kommunalt niveau arbejdes der på den baggrund med lokalt definerede måltal.

Der er altså en målsætning om, at færre elever skal undervises i specialskoler og specialklasser på skolerne, men måden, hvorpå denne omstilling til en højere grad af inklusion i almenklasserne skal finde sted, fastlægges kommunalt. Af aftalen om kommunernes økonomi for 2011 fremgår det dog, at kommunerne har forpligtet sig til at anvende inklusionsfremmende styringsmodeller, at gøre PPR mere efterspørgselsstyret og at arbejde strategisk med lærernes kompetenceudvikling for at opfylde målsætningerne om inklusion.

³ BEK nr. 380 af 28/04/2012 § 5

⁴ BEK nr. 380 af 28/04/2012 § 10

Der har været stor opmærksomhed på, at vellykket inklusion af elever med særlige behov i almenklasserne forudsætter, at lærerne besidder relevante kompetencer. EVA's rapport *Indsatser for Inklusion i Folkeskolen* fra 2011 viser, at der generelt er stor efterspørgsel efter kompetenceudvikling blandt lærerne i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov. Rapporten viser også, at lærere med erfaringer fra specialundervisningen i højere grad end lærere, der alene varetager almenundervisningen, oplever, at de har kompetencer til at inkludere elever med særlige behov. EVA's rapport *Udfordringer og behov for viden* fra 2013 peger ligeledes på, at lærerne oplever et behov for mere viden om arbejdet med inklusion, og på, at de nødvendige ressourcer ikke nødvendigvis er til stede på skolerne. Set fra et forskningsperspektiv er der ifølge rapporten udfordringer forbundet med at få spredt de nødvendige specialpædagogiske kompetencer til de lærere, der varetager inklusionsopgaverne på skolerne (EVA 2013).

Kort sagt viser denne indkredsning, at ændringerne i lovgivningen for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand indebærer, at specialskoler og specialklasser fastholdes som tilbud til de elever, som mest hensigtsmæssigt kan undervises der. Samtidig er der et ønske om at reducere antallet af elever på specialskoler og i specialklasser. Det betyder, at der generelt er opmærksomhed på, at flere elever fra specialklasser skal inkluderes i almenmiljøet.

Ud fra denne gennemgang af rammerne for specialklasserne på skolerne vil vi på baggrund af den gennemførte spørgeskemaundersøgelse give et overblik over specialklassernes nuværende status.

3.2 Typer af specialklasser

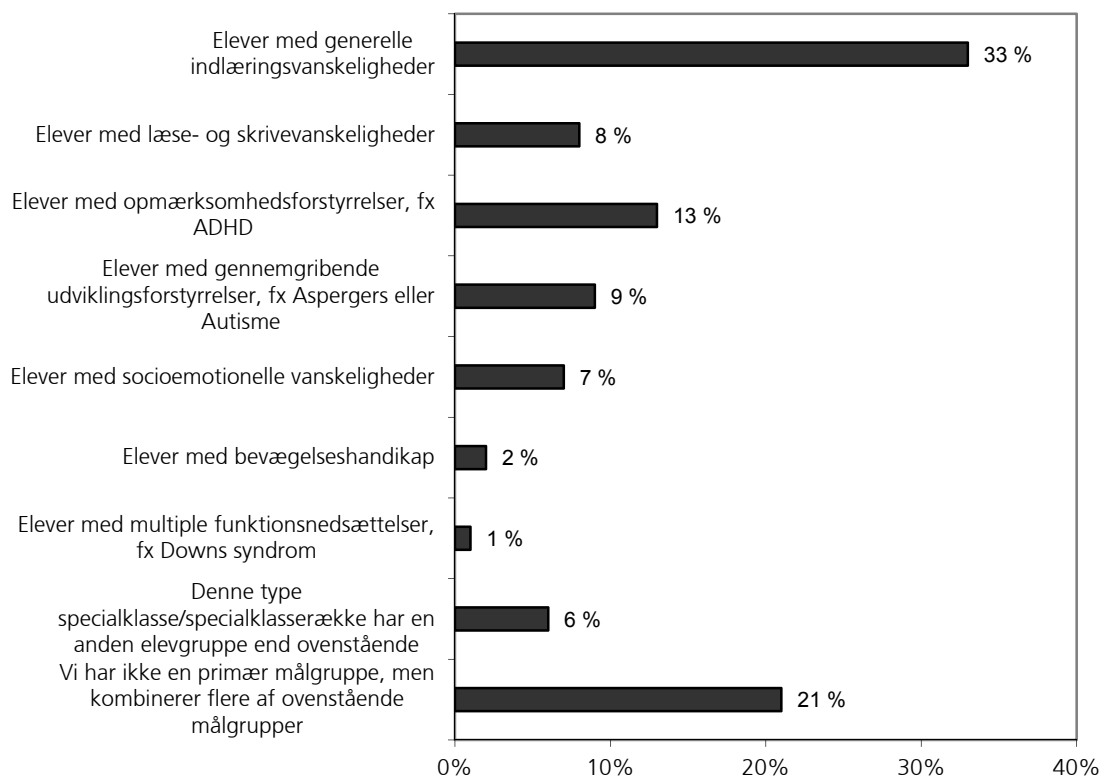
Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter fra skoler med specialklasser/specialklasserækker afdækker, i hvor høj grad der er etableret samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser på skolerne, samt skoleledelsens vurderinger af dette samspil. Spørgeskemaundersøgelsen indeholder også spørgsmål, der kortlægger, hvilke typer af specialklasser/specialklasserækker der findes på skolerne på nuværende tidspunkt (efteråret 2012). Inden vi i de efterfølgende kapitler vender os mod den del af analysen, som direkte vedrører samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser, vil vi i første omgang kort skitsere, hvilke målgrupper specialklasserne har, hvor længe skolerne har haft de forskellige typer af specialklasser, hvilke ændringer ledelsesrepræsentanterne vurderer der sker med elevgrupperne i specialklasserne på nuværende tidspunkt, og hvad de vurderer udgør de primære årsager til disse ændringer.

I spørgeskemaundersøgelsen indgår i alt 311 skoler med specialklasser/specialklasserækker. 69 % af skolerne har én type specialklasse, 23 % har to typer af specialklasser, 6 % har tre typer af specialklasser, og 2 % har mere end tre typer af specialklasser. I spørgeskemaet har respondenterne af hensyn til omfanget på spørgeskemaet maksimalt kunnet svare vedrørende to typer af

specialklasser. I alt indgår besvarelser vedrørende 404 specialklasser/specialklasserækker i undersøgelsen.

I spørgeskemaundersøgelsen indgår en afdækning af udbredelsen af forskellige typer af specialklasser på skolerne. Konkret er skolelederne blevet spurgt, hvem den primære målgruppe for specialklassen/specialklasserækken er, og fordelingen kan ses i figur 1.

Figur 1
Udbredelsen af forskellige typer af specialklasser/specialklasserækker i forhold til primær målgruppe i skoleåret 2012/2013 (N = 404)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Figur 1 viser, at den største andel af specialklasserne (33 %) er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder, 13 % er primært målrettet elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD, 8 % er rettet mod elever med læse- og skrivevanskeligheder, og 7 % mod elever med socioemotionelle vanskeligheder. Endelig har 6 % en anden elevgruppe.

Som det fremgår af figur 1, kombinerer en stor andel på 21 % forskellige målgrupper. De 21 % udgør i alt 84 specialklasser/specialklasserækker ud af de 404 specialklasser/specialklasserækker, der indgår i undersøgelsen. De skoler, som kombinerer forskellige målgrupper, har vi spurgt, hvilke grupper de kombinerer, og det fremgår, at elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD, indgår i 92 % af tilfældene.

For elever med gennemgribende udviklingsforstyrrelser, fx Aspergers syndrom eller autisme, gælder det, at denne målgruppe indgår som kombination med andre målgrupper i 60 % af kombinationsspecialklasserne. Elever med socioemotionelle vanskeligheder indgår som kombination med andre målgrupper i 71 % af disse specialklasser.

Det fremgår dermed, at det er ganske udbredt at kombinere flere målgrupper, og dette resultat kan genfindes i interviewundersøgelsen. Det er desuden værd at bemærke, at selv i de tilfælde, hvor der er en primær målgruppe for en specialklasse, vil der i klassen ofte være elever med forskellige andre typer af udfordringer, og de enkelte elever kan have flere forskellige udfordringer samtidig, hvilket gør det samlede billede af forskellige typer af udfordringer, der karakteriserer eleverne, sammensat og komplekst.

I gennemsnit er der syv elever i en specialklasse. Antallet af elever i specialklasserne fremgår af tabel 1. Her fremgår det, at 73 % af specialklasserne har seks-ti elever. På baggrund af spørgeskemaundersøgelserne har vi undersøgt, om der er systematiske forskelle mellem de forskellige typer af specialklasser med hensyn til klassestørrelse. En nærmere analyse af tallene giver dog ikke grundlag for at konkludere det.

Tabel 1
Antal elever pr. specialklasse i skoleåret 2012/2013 (N = 386)

Antal elever	Andel af specialklasser/specialklasserækker
0-5 elever	18 %
6-10 elever	73 %
11-15 elever	8 %
Over 15 elever	1 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Spørgeskemaundersøgelsen belyser også, hvor længe skolerne har haft specialklasser/specialklasserækker, og resultatet fremgår af tabel 2. For det samlede antal af specialklasser/specialklasserækker gælder det, at 52 % har eksisteret i mere end ti år. Tabel 2 viser desuden,

at 5 % af specialklasserne er kommet til inden for det seneste år, at 25 % har eksisteret i 1-5 år, og 20 % i 6-10 år. En stor andel af specialklasserne har dermed eksisteret i relativt lang tid, men tabellen viser også, at der stadig etableres nye specialklassetilbud på skolerne.

Tabel 2
Hvor længe har skolen haft den pågældende type specialklasse/specialklasserække?
(N = 404)

Antal år	Andel af specialklasser/specialklasserækker
Under 1 år	5 %
1-5 år	25 %
6-10 år	20 %
Over 10 år	52 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Skolelederne blev i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at vurdere, i hvilken grad der er sket ændringer i elevgruppen i specialklasserne inden for de seneste fem år. Konkret blev skolelederne bedt om at vurdere, om specialklasserne i dag har elever med mere vidtgående og/eller komplekse vanskeligheder end tidligere. Til dette svarer 23 % af skolelederne "I høj grad", og 47 % "I nogen grad". 22 % svarer "I mindre grad", og 8 % mener slet ikke, at der er sket ændringer inden for de seneste fem år i denne retning. De skoleledere, der svarer "I høj grad" eller "I nogen grad" på dette spørgsmål (det vil sige 70 %), er desuden blevet bedt om at vurdere, hvilke faktorer der har betydning for denne ændring. Skoleledernes besvarelser fremgår af tabel 3.

Tabel 3
I hvilken grad udgør følgende faktorer efter din vurdering væsentlige årsager til ændringer i elevgruppen i specialklasserne/specialklasserækkerne?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Der er en ændret visitationspraksis i kommunen (N = 266)	35 %	45 %	13 %	7 %	100 %
Skolens specialklasse har fået en ny profil (N = 236)	9 %	22 %	30 %	39 %	100 %
Der er sket strukturændringer i kommunen i forbindelse med skolesammenlægninger (N = 226)	11 %	17 %	24 %	48 %	100 %
Der er sket strukturændringer i kommunen i forbindelse med nedlæggelse af specialskoler (N = 237)	12 %	22 %	17 %	49 %	100 %
Inklusion er sat på programmet som pædagogisk udviklingsområde (N = 265)	50 %	37 %	9 %	5 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Skolelederne vurderer især, at forandringerne er forårsaget af, at inklusion er sat på dagsordenen som pædagogisk udviklingsområde (87 % svarer "I høj grad" eller "I nogen grad"), og desuden vurderer de, at der er en ændret visitationspraksis i kommunerne (80 % svarer "I høj grad" eller "I nogen grad"). Ca. en tredjedel af skolelederne vurderer, at de øvrige tre faktorer – at skolens specialklasser har fået en ny profil, at der er sket strukturændringer i forbindelse med skolesammenlægninger og i forbindelse med nedlæggelse af specialskoler – i høj grad eller i nogen grad har en betydning for ændringer i elevgruppen. De primære årsager er altså, at der er ændret visitationspraksis, og at inklusion er sat på dagsordenen. En bevidst ændring af specialklassernes profil og strukturændringer i form af nedlæggelse af specialklasser og sammenlægning af skoler forklarer kun i mindre grad ændringerne i specialklassernes/specialklasserækkernes elevgrupper.

Ændringerne i elevgruppen har naturligvis betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen i specialklasserne. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog, at det også har en betydning for mulighederne for samspil mellem special- og almenklasser. Som det fremgår af kapitel 7, er 53 % af skolelederne enige eller overvejende enige i, at samspillet mellem special- og almenklasser er vanskeligt, fordi elevgruppen i skolens specialklasser har ændret sig inden for de seneste fem år, så specialklasserne i dag har elever med mere komplekse vanskeligheder.

Skolelederne er blevet bedt om at vurdere, om skolen i dag skal inkludere flere elever i almenklasserne, som tidligere ville have været i en specialklasse. 40 % af skolelederne svarer, at det i høj grad er tilfældet, mens 50 % svarer "I nogen grad". Disse tal indikerer, at der sker en markant ændring i kommunernes visitationspraksis, og at stadig flere elever inkluderes i almenklasserne, sådan som det er hensigten med ændringerne i lovgivningen.

Af tabel 4 fremgår det, hvilke typer af vanskeligheder der præger de elever, som i dag i højere grad skal inkluderes i almenklasser.

Tabel 4
Hvilke typer af vanskeligheder har de elever, der i dag i højere grad skal inkluderes i almenklasserne? (N = 276)

Typer af vanskeligheder	Andel af skoler
Opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD	77 %
Læse- og skrivevanskeligheder	64 %
Generelle indlæringsvanskeligheder	63 %
Socioemotionelle vanskeligheder	61 %
Gennemgribende udviklingsforstyrrelser, fx Aspergers syndrom og autisme	37 %
Bevægehandikap	16 %
Multiple funktionsnedsættelser	5 %
Andet	9 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Respondenterne har kunnet sætte mere end en markering, og derfor summerer procenttallene op til mere end 100 %.

Tabel 4 viser, at det især er elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD, elever med læse- og skrivevanskeligheder, elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med socioemotionelle vanskeligheder, der i højere grad skal inkluderes i almenklasserne.

På baggrund af den korte karakteristik af rammerne for specialklasserne og dette overblik over typer af specialklasser, vil vi i de følgende kapitler fokusere på centrale temaer i forhold til at øge samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser. Først vil vi dog kort præsentere de fem skoler, der indgår i interviewundersøgelsen.

3.3 Kort præsentation af de fem skoler

Ud over spørgeskemaundersøgelsen indgår der i undersøgelsen interview med lærere og ledere gennemført på fem forskellige skoler. Som nævnt i indledningen er der tale om skoler, som har gjort erfaringer med at udsluse elever fra specialklasserne i almenklasserne, som arbejder med fælles undervisning på tværs af special- og almenklasser, som oplever, at specialklasselærernes viden og kompetencer anvendes af skolens øvrige lærere, og som samlet set vurderer, at specialklasselærernes tilstedeværelse på skolen styrker skolens muligheder for at skabe et inkluderende læringsmiljø for alle børn.

I den resterende del af rapporten inddrages eksempler og erfaringer fra de fem skoler løbende.

Rosengårdskolen i Odense Kommune

Rosengårdskolen er en folkeskole med 771 elever. Skolen har to specialundervisningstilbud for henholdsvis elever med funktionsnedsættelse, hovedsageligt med ADHD-lignende vanskeligheder, og elever med bevægehandicap, eksempelvis på grund af spastisk lammelse. Eleverne med bevægehandicap er visiteret fra hele Fyn. Skolen har fokus på samarbejde på tværs af special- og almenklasser i udkolingen. Det betyder blandt andet, at idrætsundervisningen, valgfag, emne- og fordybelsesuger er fælles for alle elever. Klasserne i udkolingen er fysisk placeret i nærheden af hinanden for at fremme de sociale relationer på tværs af klasserne.

Tornhøjskolen i Aalborg Kommune

Tornhøjskolen er en folkeskole med ca. 380 elever. Der er to specialklassetilbud på skolen. Specialklasserne er opdelt i klasser for elever med AKT-vanskeligheder, fx ADHD-lignende vanskeligheder, og klasser for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, det vil sige elever, der er psykisk udviklingshæmmede eller sent udviklede. Tornhøjskolens klasselokaler er fysisk placeret i en afdelingsopdelte organisering, så elever på samme klassetrin fra special- og almenklasser er placeret i samme afdeling. Idrætsundervisningen er fælles for special- og almenklasser, og skolen udbyder forskellige linjefag til alle klasser i udkolingen, hvor eleverne fra specialklasserne deltager på lige fod med eleverne fra almenklasserne.

Lindevangskolen i Frederiksberg Kommune

Lindevangskolen er en skole med 644 elever, hvoraf 44 elever er tilknyttet skolens specialtilbud. Specialtilbuddet er fordelt på seks klasser og er kommunens tilbud til elever med specifikke vanskeligheder, hovedsageligt elever med ADHD-lignende vanskeligheder eller vanskeligheder inden for autismespektret. Den daglige undervisning er organiseret, så der er fælles idrætsundervisning for special- og almenklasserne. Skolen prioriterer desuden, at temauger og lejrskoler er fælles for special- og almenklasserne. Skolen har mange erfaringer med udslusning af elever fra special- til almenklasser.

Fjordskolen i Guldborgsund Kommune

På Fjordskolen går der 779 elever. Et af kommunens fire udviklingscentre er placeret på Fjordskolen, og her udbydes visiteret specialundervisning for 6.-10. klasse. Fjordskolen rummer også kommunens 10.-klassetilbud fordelt på seks klasser, hvoraf den ene af klasserne er en specialklasse. Elevgrupperne, der er tilknyttet udviklingscentret og specialklassen på 10. årgang, favner bredt og har forskellige former for funktionsnedsættelse, eksempelvis autisme eller generelle indlæringsvanskeligheder. Det er en erklæret målsætning på Fjordskolen, at alle elever, inklusive eleverne i specialklasserne, skal gennemføre folkeskolens afgangsprøve. For blandt andet at understøtte denne målsætning er undervisningen i 10.-klasserne skemalagt parallelt, så det er muligt at arbejde med forskellige former for holddannelser.

Asgårdsskolen i Ringsted Kommune

Asgårdsskolen er en folkeskole med i alt 293 elever, heraf 126 specialklasseelever. Skolens klasser er fordelt med et spor i distriktsklasserne (0.-6. klasse) og et-to spor i specialklasserne. Specialklasseelevernes funktionsnedsættelser omfatter primært bevægehandicap, eksempelvis spastisk lammelse og/eller svære tale- eller sprogsvanskeligheder. Skolens fysiske forhold er tilpasset målgrupperne i specialklasserne og inkluderer blandt andet varmtvandsbassin, kommunikationshjælpemidler og fysio- og ergoterapiafdeling. Eleverne har fælles undervisning i musik, billedkunst, idræt og svømning på alle årgange. Derudover er temauger fælles på tværs af klasserne. Skolen har ud over det pædagogiske og administrative personale ansat et stort antal ergoterapeuter, fysioterapeuter og tale-høre-lærere, som indgår i lærergruppen. På nogle årgange gennemføres al undervisning sammen for både special- og almenklasser.

3.4 Opsummering

Det er et politisk mål, at færre elever fremover skal modtage undervisning i specialklasser og i stedet inkluderes i almenklasserne, men samtidig fremgår det af lovgivningen, at specialskoler og specialklasser skal fastholdes som tilbud til de elever, for hvem det er mest hensigtsmæssigt.

Spørgeskemaundersøgelsen kortlægger, hvilke typer af specialklasser/specialklasserækker der eksisterer på skolerne i skoleåret 2012/2013. Det viser sig, at den største gruppe (33 %) er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder, mens 13 % er målrettet elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD. En stor gruppe på 21 % af specialklasserne/specialklasserækkerne er rettet mod en kombination af målgrupper. Elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD, indgår meget hyppigt i disse kombinationer. Halvdelen af specialklasserne har eksisteret på skolerne i over ti år, men der kommer stadig nye specialklasser til. 5 % af specialklasserne/specialklasserækkerne var i efteråret 2012 blevet oprettet inden for det seneste år.

Skolelederne vurderer, at der i høj grad eller i nogen grad er sket ændringer i elevgruppen i specialklasserne/specialklasserækkerne inden for de seneste fem år. Specialklasserne rummer i dag elever med mere vidtgående og/eller komplekse vanskeligheder. De primære årsager er, at inklusion er sat på dagsordenen, og at visitationspraksis er ændret. En bevidst ændring af specialklassernes profil og strukturændringer i form af nedlæggelse af specialklasser og sammenlægning af skoler forklarer kun i mindre grad ændringerne i specialklassernes/specialklasserækkernes elevgrupper. Endelig vurderer 90 % af skolelederne, at skolerne i høj grad eller i nogen grad i dag skal inkludere elever i almenklasserne, som tidligere ville have gået i specialklasserne. Samlet set giver dette kapitel et billede af, at der for tiden sker store forandringer på dette område.

4 Specialklassernes fysiske placering og elevernes samvær i frikvartererne

Dette kapitel sætter fokus på, hvor specialklasserne er placeret på skolerne. Er de fx placeret i deres egen afdeling, eller er de placeret tæt på almenklasserne i samme afdeling eller sammen med almenklasser på tilsvarende klassestrin? Kapitlet belyser, hvordan en tæt fysisk placering af special- og almenklasser kan have betydning for samspil på tværs af special- og almenklasser. Tæt fysisk placering kan skabe mulighed for et øget kendskab eleverne imellem, fx på grund af samvær i frikvartererne. Lærergruppens indbyrdes samarbejde kan ligeledes profitere af en tæt fysisk placering, og et øget kendskab til eleverne fra henholdsvis special- og almenklasser kan give muligheder for fleksibel planlægning og for videndeling i hverdagen.

En tæt fysisk placering kan også, som det fremgår af analyserne i dette kapitel, bidrage til en øget accept og tolerance, både eleverne imellem og i lærer-elev-relationerne. Desuden kan en tæt fysisk placering være med til at lette specialklasseelevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne, fordi specialklasseeleverne opnår et kendskab til lærere og elever i almenklasserne.

Med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen og i især én af de udvalgte skolars erfaringer med en tæt fysisk placering af specialklasser og almenklasser sættes der i analysen fokus på, hvilken betydning en tæt fysisk placering har for samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser.

4.1 Tæt fysisk placering

Dette afsnit beskriver, hvor ofte tæt fysisk placering forekommer på skolerne, og hvilke forskelle der er på hyppigheden i forhold til forskellige typer af specialklasser. Derudover sættes der fokus på, i hvilken grad den tætte fysiske placering vurderes at medvirke til positivt samspil, og i hvor høj grad eleverne fra special- og almenklasser tilbringer tid sammen i frikvartererne.

Det fremgår af tabel 5, at 26 % af de specialklasser/specialklasserækker, der indgår i denne undersøgelse, er placeret i deres egen afdeling separat fra almenklasserne. 60 % er placeret tæt på almenklasserne, og for 14 % af specialklasserne/specialklasserækkerne gælder det, at den fysiske placering varierer. Tabellen viser, at der på dette punkt er forskelle mellem de forskellige typer af specialklasser. Mens 50 % af de specialklasser, der primært er målrettet elever med socioemotionelle vanskeligheder, er placeret i deres egen afdeling separat fra almenklasserne, gælder det kun for 17 % af de specialklasser, der er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder. De er i højere grad placeret tæt på almenklasserne.

Tabel 5
Hvilket af følgende udsagn karakteriserer bedst denne type specialklasses/specialklasserækkes fysiske placering på skolen? Specialklasserne er rettet mod:

Udsagn/type specialklasse	Elever med generelle indlæringsvanskeligheder N = 132	Elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD N = 52	Elever med gennemgribende udviklingsforstyrrelser, fx Aspergers syndrom eller autisme N = 36	Elever med læse- og skrivevanskeligheder N = 34	Elever med socioemotionelle vanskeligheder N = 30	En anden målgruppe N = 36	En kombination af målgrupper N = 84	I alt N = 404
Placeret i deres egen afdeling, separat fra almenklasserne	17 %	37 %	33 %	29 %	50 %	11 %	24 %	26 %
Placeret tæt på almenklasserne	70 %	44 %	50 %	62 %	37 %	78 %	60 %	60 %
Placering i forhold til almenklasserne varierer	13 %	19 %	17 %	9 %	13 %	11 %	17 %	14 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

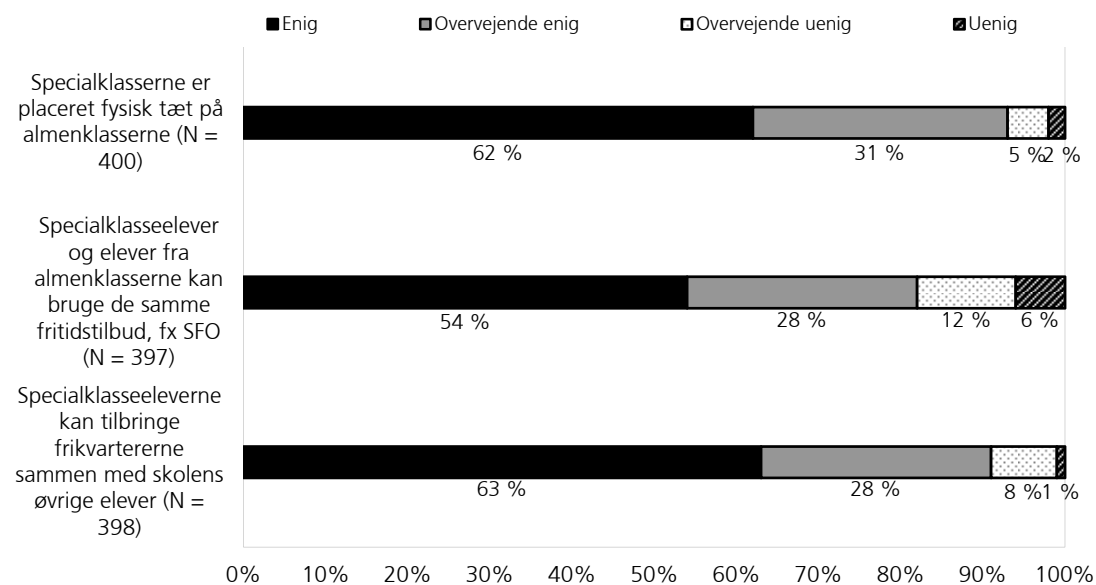
Af tabel 6 fremgår det i forlængelse heraf, at eleverne i 41 % af specialklasserne/specialklasserækkerne i høj grad tilbringer frikvartererne sammen med elever fra almenklasserne. For 29 % af specialklasserne/specialklasserækkerne er dette i nogen grad tilfældet.

Tabel 6
I hvilken grad tilbringer eleverne fra specialklasserne/specialklasserækkerne frikvartererne sammen med elever fra almenklasserne? (N=403)

I høj grad	41 %
I nogen grad	29 %
I mindre grad	23 %
Slet ikke	7 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Skolelederne vurderer, at den fysiske placering tæt på almenklasserne og elevernes mulighed for at tilbringe frikvartererne sammen er væsentlige faktorer for at skabe et positivt samspil mellem special- og almenklasser. Det fremgår af figur 2, at 93 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at det medvirker til at skabe et positivt samspil, når specialklasserne er placeret fysisk tæt på almenklasserne. 91 % er enige eller overvejende enige i, at det medvirker til at skabe et positivt samspil, når specialklasseleverne kan tilbringe frikvartererne sammen med skolens øvrige elever. Endelig er 82 % af skolelederne enige eller overvejende enige i, at det medvirker til at skabe et positivt samspil, når specialklasselever og elever fra almenklasserne kan bruge de samme fritidstilbud, fx SFO.

Figur 2**Hvor enig eller uenig er du i, at følgende kan medvirke til at skabe et positivt samspil mellem specialklasser og almenklasser?**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Samlet set peger resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen på, at et flertal af specialklasserne/specialklasserækkerne er placeret tæt på almenklasserne (60 %); der er i høj grad eller i nogen grad muligheder for samvær mellem elever fra special- og almenklasser i frikvartererne (70 %), og skolelederne vurderer, at denne organisering af de fysiske rum medvirker til at skabe muligheder for positivt samspil. På flere af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, genfinder vi da også denne organiseringsform, og vi undersøger i det følgende, på hvilken måde den fysiske organisering bidrager til positivt samspil.

4.2 Betydningen af tæt fysisk placering for samspil og samarbejde

Dette afsnit sætter fokus på, hvilken betydning lærere og ledelsesrepræsentanter fra en af skolerne i undersøgelsen tillægger tæt fysisk placering for mulighederne for samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser, herunder hvordan en tæt fysisk placering kan bidrage til en højere grad af samarbejde mellem specialklasser og almenklasser. Et sådant øget samarbejde hæn-

ger blandt andet sammen med en holdningsændring blandt lærerne i form af øget accept og tolerance som følge af et bedre kendskab til de to elevgrupper.

Tæt fysisk placering bidrager til øget kendskab til hinanden

En skoleleder på en af skolerne fortæller, at man for tre år siden ændrede skolens fysiske organisering, så special- og almenklasser nu er placeret ved siden af hinanden på de forskellige klassetrin. Der er i dette eksempel tale om specialklasser med elever med AKT-vanskeligheder. Den fysiske organisering var dog ikke det eneste, der blev ændret på denne skole. Samtidig med at organiseringen blev ændret, arbejdede lærere og ledelse med at udvikle et nyt pædagogisk grundlag for det pædagogiske arbejde på skolen. Det var centralt i dette arbejde, at de nye visioner skulle dække arbejdet i både special- og almenklasserne.

Ændringen i den fysiske organisering har ifølge skolelederen haft en stor betydning for kendskabet til hinanden på tværs af special- og almenklasserne for både elevernes og lærernes vedkommende. Det øgede kendskab har medført en holdningsændring blandt dele af skolens personale, fx ved at man har fået aflivet nogle myter om eleverne i specialklasserne. Lederen beskriver i det følgende citat, at den tidligere fysiske adskillelse var medvirkende til at skabe negative forestillinger om specialklasseeleverne blandt almenklasselærerne og -eleverne:

De fik jo også det ry, at de var nogle forfærdelige nogle. Resten af børnene og det personale, der ikke var i specialklasserne, var jo sikre på, at det var nogle forfærdelige unger, der gik der, ikke? Så det var også med til at opbygge en myte, kan man sige, eller et falsk billede af, hvad de der unger er for nogle.

En af intentionerne med den tætte fysiske placering af specialklasser og almenklasser på skolen var at give alle børn muligheder for at lege med børn på samme alder. Skoleledelsen vurderer, at ændringen har haft den ønskede positive indflydelse på elevernes relationer. Dette ses blandt andet, ved at flere elever end tidligere ifølge lærerne leger sammen i frikvarterer, i SFO'en og i fritiden. Lærerne oplever, at eleverne fra specialklassen opfører sig mere roligt end tidligere, dels fordi de spejler sig i almenklasseelevernes adfærd, og dels fordi de er blevet mere trygge ved at indgå i større sociale sammenhænge.

Lærerne på skolen fortæller, at der var modstand i lærergruppen, da beslutningen om den ændrede fysiske placering af skolens specialklasser blev truffet. Modstanden var blandt andet et udtryk for ængstelighed over at skulle have børn med særlige behov så tæt på i dagligdagen. Et konkret eksempel var, at nogle lærere fra almenklasserne var usikre på, hvordan de skulle håndtere elever med særlige behov i en konfliktsituation, fx i frikvarteret. En lærer fra en almenklasse beskriver sine egne forbehold på følgende måde:

Jeg kan godt fortælle dig, det er så værdifuldt i dag. Men til at starte med syntes jeg, det var ganske forfærdeligt. Hvad med frikvartererne? De vil da slås med dem hele tiden [griner]. Jeg synes, det er interessant nu, at de er her.

Citatet illustrerer en markant holdningsændring, der bekræftes af andre lærere på skolen og af ledelsen. Ængsteligheden og modstanden er i dag vendt til, at almenlærerne betragter det som en tryghed og ressource at have specialklasselærere i samme afdeling, fordi de i svære situationer kan trække på disse læreres viden om elever med særlige behov. I frikvartererne er der særligt god bemanding af lærere for at støtte specialklasseeleverne, og det har også øget trygheden blandt lærerne.

På den baggrund er det lærernes og ledelsens vurdering, at den tætte fysiske placering har medvirket til at skabe et bedre kendskab på tværs af special- og almenklasser. Eleverne har fået et større kendskab til hinanden og leger i højere grad sammen i frikvartererne.

Øget kendskab bidrager til fælles undervisning og udslusning af specialklasseelever

Det øgede kendskab har desuden haft positiv betydning i forbindelse med fælles undervisning på tværs af almen- og specialklasser og i forbindelse med udslusning af elever fra specialklasserne til almenklasserne. Samarbejdet er blevet mere velfungerende, fordi almenklasselærere og -elever har fået indblik i specialklasseelevernes særlige udfordringer, og det betyder, at specialklasselærerne ikke i samme grad som tidligere behøver at forklare de øvrige elever om specialklasseelevernes vanskeligheder. En skoleleder beskriver i det følgende citat, at det øgede samvær betyder, at almenlærerne er mere parate til at modtage elever fra specialklasserne:

Det er rigtig væsentligt, at der er de her relationer på kryds og tværs. Også for lærerne, fordi de faktisk ser børnene i nye sammenhænge. Hvor de ellers før var gemt væk et eller andet sted, så ser man dem i frikvarteret. Så når man skal inkludere dem i sin klasse, så virker det ikke angstprovokerende: "Nå, men ham kender jeg jo godt."

Det øgede samspil og dermed det øgede kendskab mellem special- og almenklasserne betyder, at almenlærerne lettere får øje på specialklasseelevernes muligheder for deltagelse.

4.3 Opsummering

Det fremgår af kapitlet, at 60 % af specialklasserne er placeret tæt på almenklasserne. Denne placering medvirker ifølge skolelederne til at skabe et positivt samspil mellem special- og almenklasser. Skolelederne vurderer desuden, at det medvirker til at skabe positivt samspil, når specialklasseeleverne kan tilbringe frikvartererne sammen med skolens øvrige elever.

Denne vurdering stemmer overens med Farrells definition af inklusion, som er beskrevet i afsnit 2.4. Fysisk tilstedeværelse er en af fire dimensioner, der skal være til stede, for at man kan tale om inklusion. Fysisk tilstedeværelse kan anskues som en forudsætning for skabelsen af et inkluderende læringsmiljø, og den fysiske placering af specialklasserne har betydning for mulighederne for at skabe positivt samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser.

I kapitlet identificeres mulige årsager til, at den fysiske placering har stor betydning. Det sker på baggrund af en analyse af erfaringerne på en af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen. Den tætte fysiske placering skaber et øget kendskab både på elev- og på lærerniveau. Dette kendskab kan medvirke til at aflive myter, fx i form af negative forestillinger om eleverne fra specialklasserne. For eleverne betyder det, at der kan opbygges nye relationer på tværs, og det kan være en fordel, hvis elever fra specialklasserne skal udsluses til almenklasserne eller deltage i undervisningen i almenklasserne i enkelte fag. Endelig kan den tættere placering medføre muligheder for uformel videndeling blandt lærerne. Lærere fra almenklasserne oplever, at det giver dem mulighed for løbende at trække på specialklasselærernes kompetencer og viden.

En tæt fysisk placering alene er dog ikke tilstrækkeligt til at opnå øget samspil og samarbejde. Som nævnt er dimensionen kun en ud af fire i Farrells definition af inklusion. I det næste kapitel ser vi nærmere på fælles undervisning som et bidrag til samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser.

5 Fælles undervisning for special- og almenklasser

Fokus i dette kapitel er, hvordan skolerne skaber muligheder for øget samspil på tværs af special- og almenklasser ved at planlægge og gennemføre fælles undervisning for hele special- og almenklasser.

Den fælles undervisning gennemføres i 30 % af specialklasserne/specialklasserækkerne og som oftest på ugentlig basis. På et flertal af skolerne gennemføres også fælles idrætsarrangementer og fælles temauger eller -dage, mens fælles lejrskoler kun gennemføres på en mindre andel af skolerne. I kapitlet vurderer lærere på flere af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, at idræt er særligt velegnet til den fælles undervisning. En anden mulighed for fælles undervisning er valgfag og/eller linjefag i udskolingen, hvor der gennem holddeling kan etableres fælles læringsmiljøer. Samlet set viser kapitlet, at den fælles undervisning er velegnet til at skabe nye elevrelationer på tværs, skabe øget accept og tolerance og give eleverne mulighed for at vælge fag efter interesse og motivation. Den fælles undervisning medfører også muligheder for at identificere ressourcer hos specialklasseeleverne.

Kapitlet belyser disse muligheder for samspil og indeholder desuden et eksempel på, hvordan man kan gennemføre hele undervisningen som fælles undervisning for en specialklasse og en almenklasse. Eksemplet illustrerer de muligheder og udfordringer, det medfører, når hele undervisningen organiseres som fælles undervisning på tværs af special- og almenklasser.

5.1 Fælles undervisning

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 69 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at gennemførelse af fælles undervisning på tværs af special- og almenklasser kan medvirke til at skabe et positivt samspil mellem de to klassetyper.

Med hensyn til omfanget af den fælles undervisning viser spørgeskemaundersøgelsen, at det i 30

% af specialklasserne/specialklasserækkerne i skoleåret 2011/2012 forekom, at en hel specialklasse blev undervist sammen med en almenklasse i bestemte fag. Tabel 7 viser, at det, når der gennemføres fælles undervisning, oftest sker på ugentlig basis (59 %).

Tabel 7
Forekom den fælles undervisning regelmæssigt i løbet af året? (N = 114)

	Andel af specialklasser/specialklasserækker
Ja, på daglig basis	10 %
Ja, på ugentlig basis	59 %
Ja, på månedlig basis	5 %
Nej	26 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Der er nogen variation med hensyn til, hvor ofte der gennemføres fælles undervisning i forskellige typer af specialklasser/specialklasserækker. Tabel 8 viser, at den fælles undervisning hyppigst gennemføres i specialklasser, som er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder (38 %), mens der kun gennemføres fælles undervisning i 13 % af specialklasserne med elever med socioemotionelle vanskeligheder.

Tabel 8
Andel af specialklasser/specialklasserækker, hvor der i skoleåret 2011/2012 blev gennemført fælles undervisning med en almenklasse i bestemte fag, fordelt på typer af specialklasser/specialklasserækker (N = 386)

Typer af specialklasser, som primært er målrettet:	Andel af specialklasser/specialklasserækker med fælles undervisning
Elever med generelle indlæringsvanskeligheder	38 %
Elever med læse- og skrivevanskeligheder	35 %
Elever med opmærksomhedsforstyrrelser, fx ADHD	24 %
Elever med gennemgribende udviklingsforstyrrelser, fx Aspergers syndrom eller autisme	25 %
Elever med socioemotionelle vanskeligheder	13 %
Specialklasser med en anden målgruppe	34 %
Specialklasser, som kombinerer ovenstående målgrupper	24 %
I alt	30 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Der gennemføres også andre typer af fælles arrangementer på tværs af special- og almenklasser. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at:

- 79 % af specialklasserne/specialklasserækkerne deltager i fælles idrætsarrangementer på skolen
- 75 % deltager i fælles temauger/-dage
- 17 % deltager i fælles lejrskoler.

De fælles aktiviteter vurderes at have en positiv betydning. 91 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i, at gennemførelse af fælles forløb på skolen (fx lejrskoler og idrætsarrangementer) kan medvirke til at skabe positivt samspil mellem special- og almenklasser.

I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan den fælles undervisning og de fælles aktiviteter fungerer på de fem skoler, der indgår i interviewundersøgelsen. Alle fem skoler har erfaringer med at gennemføre fælles undervisning, og analysen vil sætte fokus på, hvordan den fælles undervisning gennemføres, og hvilken betydning den vurderes at have for eleverne.

Organisering af den fælles undervisning

Interview på de fem skoler, der indgår i undersøgelsen, viser, at den fælles undervisning er organiseret enten med holddannelse på tværs af klasserne eller som fælles undervisning af special- og almenklasser som én klasse eller samlet gruppe.

Det fremgår samlet set af interviewene med ledere og lærere, at det at gennemføre fælles undervisning kræver en høj grad af planlægning. For det første i forbindelse med skemalægning af undervisningen, så alle klasser på en årgang har samme fag på samme tidspunkt. Derved bliver det muligt at organisere den fælles undervisning i fagene. For det andet for at sikre, at alle klasser på en årgang undervises i samme temaer i et eller flere fag i løbet af skoleåret. Denne organisering gør det muligt løbende at arbejde med holddeling, hvor eleverne fra specialklassen indgår i holdene sammen med elever fra den eller de øvrige klasser.

Et eksempel på planlægning i samme temaer på tværs af special- og almenklassen er fra en skole med seks 10.-klasser, hvoraf den ene er en specialklasse. Undervisningen er organiseret på en måde, så alle elever bliver undervist efter samme årsplan. Det vil sige, at der i fagene dansk, matematik og engelsk undervises i de samme temaer i de seks klasser i løbet af året. Organiseringen betegnes som en "minimumsårsplan" på tværs af 10.-klasserne. Undervisningen i specialklassen er dog tilrettelagt, så den er mere enkel og konkret end i de andre klasser. Denne organisering bevirker, at der er god mulighed for holddeling på tværs og for, at enkelte elever fra specialklassen kan deltage i undervisningen i en af de andre 10.-klasser, hvis det vurderes, at de har de nødvendige kompetencer.

Samlet set peger interview med lærere og ledere på de fem skoler, der indgår i undersøgelsen, på, at de fag, der udvælges til den fælles undervisning, skal have et fagligt indhold, der er motiverende for specialklasseeleverne og giver dem muligheder for gode oplevelser. Overordnet beskriver lærere og skoleledere egnede fag til fælles undervisning som fag, hvor det er muligt at gennemføre konkrete eller praktisk-musiske aktiviteter, fordi man med disse aktiviteter kan differentiere undervisningen så meget, at den kan tilgodesse alle elever.

Idrætsundervisningen gennemføres på flere af de fem skoler samlet, dels fordi undervisningen er praktisk orienteret, dels fordi nogle specialklasseelever har gode ressourcer i netop det fag. Lærerne vurderer, at fagets muligheder for bevægelse og de fælles rammer og regler for alle – fx i forhold til fairplay og samarbejde – gør det særligt velegnet til fælles undervisning. Idrætsundervisningen giver desuden mulighed for at øve samarbejde, og børnene får dermed opbygget tættere relationer på tværs af special- og almenklasser.

Idrætsundervisningen har imidlertid en anden struktur end den øvrige undervisning, og det kan medføre udfordringer for eleverne, fx med hensyn til at forstå, hvornår man kan bevæge sig frit, og hvornår man skal forholde sig stille. Lærerne vurderer dog ikke, at det særligt er børn fra specialklassen, der er udfordret på dette punkt. I den forbindelse forklarer lærerne, at børnene fra specialklassen er mere trænet i, hvordan de skal håndtere forskellige former for skift i undervisningen, blandt andet fordi lærerne i specialklasserne forbereder specialklasseeleverne på at indgå i den fælles undervisning ved at tale grundigt med eleverne om mulige udfordringer.

En lærer fortæller, at eleverne løbende støttes i forhold til de fælles aktiviteter, i dette tilfælde idrætsundervisningen:

Jeg tror, vi gør mere, end vi egentlig er bevidste om. Altså, det der med: "Vi skal ned at have idræt lige om lidt, hvad tænker du om det? Og sidste gang var det svært for dig, kan du huske, hvad vi aftalte?" Sådan hele tiden forbereder dem, bringer dem tilbage på sportet. Det gør vi pr. automatik.

Nogle af specialklasseeleverne har desuden gode faglige ressourcer i idræt, fx er flere af dem ifølge lærerne rigtig gode til boldspil, og de får derfor succesoplevelser i den del af undervisningen.

På flere af skolerne er de obligatoriske valgfag i udskolingen organiseret som fælles undervisning. Specialklasseeleverne fordeler sig i valgfagene ud på mindre valgfagshold sammen med almenklasseeleverne. I nogle af valgfagene er lærere fra specialklasserne med som støtte- eller lærerressource, og i andre valgfag varetager lærerne fra almenklasserne undervisningen. En lærer fortæller om organiseringen:

De vælger så selv et af de ti forskellige valgfag efter, hvad de nu kunne tænke sig, og så følger der i det omfang, det er muligt, en lærer eller pædagog med, som støtter dem. Vi har været heldige lige nu, at vi har en stor gruppe på det samme valgfag, de har valgt engelsk. Det gør så, at der kan sidde en lærer med den gruppe elever, og jeg flakker så lidt rundt og er både i hjemkundskab og i boldspil og støtter dem, når der er behov for det.

Støtten kan fx handle om at hjælpe specialklasseeleverne i gang med opgaverne eller om at gennemføre skift i undervisningsaktiviteterne. Lærerne fortæller, at specialklasseeleverne ofte skal støttes i at forstå beskeder i plenum, især fordi de finder det utrygt at stille spørgsmål i en større gruppe.

En af årsagerne til, at valgfagene er velegnede til fælles undervisning, er, at specialklasseeleverne vælger valgfagene efter interesse, og at eleverne derfor er motiverede for at deltage i undervisningen. Lærerne kan i højere grad end i de andre fag ramme specialklasseelevernes særlige interesseområder og samtidig give dem nye udfordringer og erfaringer sammen med almenklasseeleverne.

Den fælles undervisning i valgfagene kan også medføre, at lærerne opdager ressourcer hos specialklasseeleverne, de ikke var klar over fandtes. Eksempelvis fortæller en lærer om en elev, der har en meget særpræget opførsel og mange tics, men gennem den fælles undervisning opdager lærerne og de øvrige elever, at den pågældende dreng har forskellige talenter. Han er fx god til at lære ting udenad, dygtig til at fotografere og meget musikalsk. Det har betydet, at mange af de øvrige elever fra almenklasserne gerne vil arbejde sammen med eleven i mediefag. En lærer fortæller om denne mulighed for nye relationer blandt eleverne:

Han er virkelig super til at arbejde med fotografi. Så på den måde får han jo også en credit fra de andre, at han godt må lave en lille lyd en gang imellem og slå sig lidt på maven og sådan noget. Det er fint nok, for han kan så nogle andre ting. Så det lærer de jo også lynhurtigt at finde ud af.

Der kan dog også være udfordringer forbundet med den fælles undervisning. Det kan ifølge lærerne eksempelvis være valgfagshold, som er for store, eller undervisningsaktiviteter, som opfattes som grænseoverskridende og derfor virker afskrækkende på specialklasseeleverne. En lærer fortæller om et praktisk-musisk valgfag:

På et tidspunkt, hvor vi afsluttede undervisningen med, at de skulle stå helt tæt i ring og røre ved hinanden, sådan skulder mod skulder. Det kunne slet ikke lade sig gøre, vel, det var jo vildt grænseoverskridende. Så det er jo sådan nogle ting, som vi snakker med almenlærerne om, at det kunne vi måske gøre anderledes.

Den fælles undervisning stiller dermed krav til lærernes planlægning og til deres kendskab til elevernes forudsætninger for læring. Men lærerne vurderer også, at specialklasselevernes deltagelse i den fælles undervisning, fx i valgfagene, kan være en berigelse for undervisningen og almenklasseleverne, fordi specialklasselevernes input og erfaringer medvirker til at gøre undervisningen mere lærerig for alle eleverne. En lærer fortæller om valgfaget filosofi:

Fx hvad er det at være anderledes? Hvis man tager det spørgsmål op, ikke? Altså, der kan de jo bidrage med noget, som er uvurderligt. Altså, det kan være en rigtig stor øjenåbner, og det tror jeg også kan være med til at fremme et syn omkring, at der skal være en accept af hinanden.

Behov for løbende opmærksomhed

Den fælles undervisning er ifølge lærerne i vid udstrækning givende for eleverne, men samtidig er den i nogle tilfælde krævende for specialklasseleverne, både socialt og fagligt. På en af skolerne er der organiseret fælles fordybelsesuger på tværs af special- og almenklasser. Eleverne arbejder med samme temaer og metoder, men lærerne tilpasser gruppedannelsen til elevernes individuelle behov. Nogle specialklasselever arbejder i grupper med andre fra specialklasserne og får meget støtte, mens andre arbejder sammen med elever fra almenklasserne. Her vurderes den fælles undervisning at være krævende for specialklasseleverne, fordi den struktur, de kender fra specialklasserne, brydes op. En lærer beskriver udfordringen for eleverne på følgende måde:

Det er ikke sådan, at de skal klare sig selv. Vi er på dem som lærere eller forsøger at være det i de uger, hvor strukturen er anderledes. For de er på overarbejde i de nye strukturer.

På den baggrund vurderer nogle lærere, at det er afgørende med fleksible modeller for fælles undervisning, så man gradvist kan tilpasse formen og eventuelt udvide omfanget efter elevernes behov og forudsætninger for læring. Mere specifikt mener nogle lærere, at det er vigtigt at begrænse antallet af fag med fælles undervisning, for at det ikke bliver for overvældende for specialklasseleverne. Desuden er det vigtigt at bevare specialklassen som base. Lærerne oplever, at eleverne fra specialklasserne har behov for at komme tilbage i specialklassen og bearbejde og tale om deres oplevelser i den fælles undervisning i en velkendt og tryk ramme. På den måde er basen både en fysisk ramme, der er velkendt og overskuelig, og en pædagogisk ramme i form af pædagogisk støtte til at bearbejde indtrykkene fra den fælles undervisning. En lærer konstaterer:

Der er nødt til at være en base, hvor man lander bagefter og får sparringen, så man ikke forsvinder i alle de elever.

Læreren vurderer, at eleverne vil trække sig socialt og fagligt, hvis der ikke er denne mulighed for støtte i form af samtale i trygge rammer, og at der så ikke vil være tale om reel deltagelse i fæl-

lesskabet og undervisningen. Lærerne vurderer generelt, at de gode resultater med den fælles undervisning blandt andet handler om, at eleverne kan gøre erfaringer i almenmiljøet, men samtidig har mulighed for støtte og for i et mindre forum at udvikle redskaber, så de kan tackle de udfordringer, de møder i forbindelse med undervisning i en større gruppe.

Støtten og hensynet til elever fra specialklasserne kan vedrøre mange forskellige forhold. Eleverne skal deltage på lige vilkår og overholde de samme spilleregler som de andre elever, men der skal støttes og hjælpes, så samværet og læringsaktiviteterne kan fungere for alle. En lærer fortæller i det følgende citat om balancen mellem lige vilkår og særbehandling:

Og det der med lige vilkår. Jamen, vi kan godt sige til en elev: "Jamen, du har nogle vanskeligheder, og det ved du godt, men derfor må du stadigvæk ikke kaste med sne." Altså, fordi nogle gange så bruger de også deres diagnose til at sige: "Jamen, det er, fordi jeg har det der. Jeg har jo ADHD, så jeg kan ikke gøre for det." Så: "Nej, du har svært ved det, og det er det, vi hjælper dig med." Og det der med, så skal de selvfølgelig indgå og have de samme regler. Vi giver ikke dem særregler, når de er med i sådan nogle arrangementer ... Vi har en elev, som har svært ved meget støj og sådan noget, så jeg kan se det på ham, så trækker jeg ham ud. På den måde så får de jo særbehandling, ikke?

En tilsvarende balancegang, men i en anden sammenhæng, gør sig gældende på en af de øvrige skoler. På denne skole har ledelsen besluttet, at alle elever i 10. klasse, og altså også eleverne fra specialklassen, som udgangspunkt skal til afgangsprøve. Denne beslutning blev truffet for at understrege, at man har faglige forventninger til alle elever. På den baggrund sker der tilpasninger og justeringer i forhold til den enkelte elevs muligheder og forudsætninger. Skoleledelsen understreger i den forbindelse, at det ikke er elevernes resultater, der er afgørende. Der er tale om en generel holdningsbearbejdning, hvor målet er, at alle deltager i et eller andet omfang og dermed får erfaringer med prøverne. Lærerne fremhæver, at beslutningen om, at alle elever skal til afgangsprøve, løfter fagligheden i specialklasserne og i lærernes bevidsthed, fordi der er en række tydelige fokusområder, man skal igennem i undervisningen for at kunne være klædt bedst muligt på til afgangsprøven.

For at imødekomme specialklasseelevernes særlige behov i den henseende tages der mange individuelle hensyn; blandt andet er det meget forskelligt, hvor mange fag den enkelte elev magter at gå til prøve i, ligesom der kan være tilfælde, hvor der ikke skal gives en karakter. Succeskriteriet for afgangsprøven for specialklasseeleverne afspejler elevens individuelle faglige niveau fremfor et vist karakterniveau. En lærer fremhæver her, at det væsentlige er, at der er et mål at arbejde hen imod, og at eleverne får erfaringer med at gå til prøve:

Der blev brugt meget tid omkring de her terminsprøver på at forklare dem, jamen, det, der kommer ud af det. Det der tal, det er, hvad det er. Det er et tal. Det, der er vigtigt for dem,

det er, at de får lov til at prøve af, hvad det vil sige at sidde der i måske tre-fire timer og lave et eller andet, det har de aldrig prøvet før ... Det vigtige, det er, at man får prøvet det ... Det kan være, at man bare skal have lov til at gå til prøve. Det kan være, at man ikke skal have en karakter. Så er det en succes.

Samlet set handler den fælles undervisning altså om, at eleverne får erfaringer i almenmiljøet. På flere skoler lægger lærere og ledelse vægt på, at det er vigtigt at have en forventning om deltagelse og om, at samspil på elevniveau er muligt. På den baggrund tilpasser man så på forskellig vis organiseringen og tilbyder forskellige former for støtte til eleverne fra specialklasserne før, under og efter den fælles undervisning.

Lejrskole som fælles aktivitet

Mens specialklasserne i ganske vid udstrækning inkluderes i fælles arrangementer på skolerne såsom idrætsarrangementer og temadage, gennemføres fælles lejrskoler på færre skoler. Også på dette område handler det ifølge lærere og ledelse om at have en forventning om deltagelse og på den baggrund nå frem til en god organisering, ligesom det handler om at prioritere ressourcerne i form af støtte, så aktiviteterne kan gennemføres. En skoleleder siger om denne forventning:

Vi har været tilbøjelige til at se begrænsninger for vores elever ... Nu har vi italesat fra starten af, at vi deltager på lige fod med hele 10. klasse: Det vil sige, der er overnatningstur på skolen, der er skirejse, der er alle sociale fælles ting. Vi deltager i dem. Kan vores elever ikke deltage i dem, så tager vi den derfra, så trækker vi dem ud. Men vi er voksenressourcer nok til at kunne isolere nogle og kunne skærme dem. Men vi deltager. Og det tror jeg har været rigtig vigtigt.

På en af de andre skoler gennemføres fælles lejrskoler på 5. og 7. klassetrin. En lærer fortæller, at det var en beslutning, som et årgangsteam traf, fordi der i forvejen var en høj grad af samspil og samarbejde mellem klasserne på den pågældende årgang. Lærerne fortæller, at eleverne fra specialklassen deltog på lige vilkår med de andre elever i lejrskolen og i de samme opgaver som alle andre. På lejrskolen fungerede lærerne som et fælles team for alle elever. Flere lærere fra almenklasserne kendte eleverne fra specialklassen, fordi de tidligere havde undervist i klassen, og det gjorde det muligt for alle lærere at varetage opgaver, der vedrørte hele elevgruppen.

Samværet mellem eleverne fungerede godt, men der var også enkelte udfordringer. Lærerne måtte være særligt opmærksomme på og skærme en dårligt fungerende dreng, som de øvrige elever oplevede som grænseoverskridende. Eleverne bad lærerne om hjælp, og lærerne måtte derfor gribe ind ved at tage drengen væk fra den øvrige gruppe indimellem, når han ikke magtede at deltage i aktiviteterne på lige fod med de øvrige børn:

Der var nogle situationer, hvor vi måtte tage især denne her ene dreng helt væk, fordi det magtede han simpelthen ikke. Eller det blev så grænseoverskridende for de andre, så der måtte vi så sige: "Nå, men så er der lige en, der går lidt med ham eller laver noget andet med ham." For alles skyld.

Lærerne fra almenklassen vurderer, at lejrskolen har haft betydning for, at børnene har lært hinanden at kende på en positiv måde på tværs af de to klasser og indbyrdes i klasserne. På lejrskolen var der fokus på samarbejde, fordi lærerne vurderede, at børnene derigennem kunne få et større kendskab til hinanden.

Betydningen af fælles undervisning for eleverne

Spørgsmålet er, hvad den fælles undervisning betyder, dels for kulturen på skolerne og dels for eleverne. Den fælles undervisning indebærer på skole- og lærerniveau et tættere samarbejde. Det betyder, at specialklasserne ikke i så stort omfang er adskilt fra andre læringsmiljøer på skolerne. Den fælles undervisning betyder, at flere lærere kender eleverne i specialklasserne, og at lærere fra specialklasserne får en tættere berøring med almenklasserne. For eleverne betyder dette samspil, at de får mulighed for at udvikle nye relationer til en bredere gruppe kammerater, og at de kan gøre erfaringer med undervisningen i almenområdet. Lærerne fremhæver, at den fælles undervisning har en gavnlig virkning, når elever i nogle tilfælde udsluses fra specialklasserne til almenklasserne. Det kan handle både om, at de kender nogle af lærerne, og om, at de kender de andre elever. Eleverne fra specialklasserne opfatter ikke sig selv som fremmede, når de skal udsluses i almenklasserne.

Lærerne fortæller videre, at elevernes kendskab til hinanden gennem den fælles undervisning også er en fordel i frikvartererne, fordi det betyder, at nogle af specialklasseeleverne har mod på at være sammen med almenklasseeleverne. Lærerne vurderer, at elevernes øgede kendskab til hinanden har bidraget til en større accept og øget tolerance eleverne imellem. På den måde nedbrydes nogle af fordommene om specialklasseeleverne og specialklasserne. En lærer i udskoling fortæller:

Fx på mit bevægelses- og friluftshold, der har jeg to elever, som går i specialklassen til hverdag. Og hvis du stiller dem op, og du går med ud, så ville du ikke kunne pege dem ud ... Pludselig er der ikke den faglighed, som de altid er blevet målt og vejjet på, den er væk, nu kan de faktisk præstere på lige fod med andre. (...) Tror, det er den der sociale følelse af, at man kan noget sammen med andre. Jeg bilder mig ind, at det smitter af på fagfagene også, det styrker selvtilliden og gør det lettere at være med.

Lærerne vurderer, at det er vigtigt for specialklasseeleverne at kunne spejle sig i almenmiljøet, og at det styrker dem socialt og fagligt at være sammen med elever fra almenklasserne. Dette er

særligt vigtigt, når eleverne når en alder med øget selvbevidsthed, hvor de reflekterer over, hvad det vil sige, at de går i en specialklasse. Selvom nogle af specialklasseeleverne trives med undervisningen i specialklasserne, indebærer det at gå i specialklasse for en del af eleverne en form for stigmatisering. For mange elever er det en succesoplevelse at kunne deltage i undervisningen i almenklasserne:

Når man når den alder med større identitetsbevidsthed i forhold til egen placering ... præpubertet, så er det ikke at foretrække at gå i en specialklasse. De føler sig jo frasortet, på en eller anden måde er det jo et stempel at gå i specialklasse, lige meget hvor empatisk og rar man er, og der er hyggeligt og godt ...

Denne lærers holdning står umiddelbart i modsætning til tidligere pointer i denne rapport's analyse. På den ene side omtales specialklasserne som et godt læringsmiljø for nogle elever. Her fremhæves tryk, forudsigelighed og tætte lærer-elev-relationer som noget særligt betydningsfuldt. Samtidig er mange lærere opmærksomme på, at elevernes placering i en specialklasse indebærer en potentiel stigmatisering. Denne umiddelbare modsætning er et træk, der går igen på de fem skoler og afspejler, at elevernes placering i en specialklasse kan opfattes forskelligt og opleves modsætningsfyldt. Lærerne fremhæver i den forbindelse den fælles undervisning som en mulighed for på en tryk og overskuelig måde at skabe øget kontakt på elevniveau, hvilket i nogle tilfælde kan reducere de negative aspekter ved at gå i en specialklasse.

Fælles undervisning i alle fag – et eksempel

I det følgende vil vi give et eksempel fra en skole, der har eksperimenteret med at gennemføre fælles undervisning i alle fag på udvalgte klassetrin. Eksemplet illustrerer de udfordringer og muligheder, som denne form for organisering kan medføre.

Et årgangsteam har erfaringer med at gennemføre al undervisning som fælles undervisning for en specialklasse for elever med bevægehandicap og tale- eller sprogsvækkigheder og en almenklasse på samme årgang, så klasserne i praksis fungerer som én klasse med lærere og pædagoger som ét samlet klasseteam. Elever og lærere havde i forvejen erfaringer med fælles idræts- og musikundervisning. Den fælles undervisning er kendetegnet ved en høj grad af holddannelse og ved inddragelse af faglige aktiviteter, der er praktisk orienterede. Grunden til dette er, at lærerne oplever, at holddannelse og praktiske og konkrete aktiviteter gør det muligt at tilrettelægge undervisningen på en måde, så alle elever kan deltage i aktiviteterne og blive fagligt udfordret på deres individuelle niveau.

Et konkret forløb, der afspejler dette, fandt sted i faget natur/teknik. Lærerne i det pågældende team opfatter natur/teknik som et praktisk orienteret fag, som er velegnet til at favne hele elevgruppen. I det fælles undervisningsforløb lavede eleverne mad som i stenalderen; det vil sige, at

de deltog i aktiviteter som at tænde bål, bage brød, lave suppe over bål og udbene en makrel, der skulle ryges. Lærerne beskriver forløbet som en rigtig god oplevelse, og de vurderer, at alle elever deltog aktivt.

I planlægningen udnyttede lærerne deres kendskab til hver enkelt elev som udgangspunkt for en organisering af undervisningen, som sikrede, at alle elever havde reel mulighed for at være aktive deltagere. Lærerne havde eksempelvis planlagt en aktivitet, som de vidste ville være vanskelig for en enkelt elev, der havde svært ved at være i store forsamlingsrum. De var på forhånd opmærksomme på, at denne elev muligvis ville få behov for støtte til at kunne trække sig fra undervisningen og til at kunne vende tilbage igen efter en pause. Andre elever blev støttet af en ergoterapeut, som fx hjalp en elev med bevægehandicap med at udsikere en fisk.

Lærerteamet organiserede sig på to måder. Den ene var en organisering i "aktivitetsøer" med mindre grupper af elever, hvor opgaven blev forklaret meget konkret og detaljeret. Sammensætningen af disse mindre grupper var velovervejet og fastlagt på forhånd af lærerne, primært efter sociale kriterier, fordi det er lærernes erfaring, at det faglige udbytte for elever med særlige behov øges, når de kender dem, de er i gruppe med. Den anden organiseringsmåde var, at en lærer havde rollen som "flyver". En flyver har en fleksibel funktion og skal kunne træde til efter behov i situationer, som pludseligt opstår. Nødvendigheden af denne form for fleksibel ressource hænger sammen med de meget forskelligartede behov i gruppen af elever med særlige behov. En lærer beskriver overvejelserne i forbindelse med organiseringen af forløbet:

Vi skal hele tiden tænke en lærer væk fra forløbet, fordi der skal være en, der kan [gå fra]. Der er nødt til at være en, [hvis en elev] lige pludselig synes, nu er det her for meget, så kan man ikke også have ansvaret for en gruppe, samtidig med at man skal gå efter en elev, så vi skal hele tiden tænke en voksen ud af forløbet.

Lærerne forklarer, at behovet for støtte ofte opstår pludseligt og skal håndteres øjeblikkeligt, når situationen opstår.

Lærerne skelner mellem faglig og social inklusion, når de fortæller om den fælles undervisning, og bruger betegnelserne til at beskrive, om der i undervisningen er fokus på faglige udfordringer for alle eller fokus på relationsdannelse og social læring knyttet til de faglige aktiviteter i undervisningen. Betegnelsen social inklusion bruges også til at beskrive skabelsen af en inkluderende kultur i klassen eleverne imellem med støtte fra lærerne. Den sociale inklusion handler for lærerne i den henseende primært om, at alle elever skal opleve sig som en ligeværdig del af fællesskabet, og om at skabe en kultur og omgangsform, hvor der er accept af hinandens forskelligheder.

Lærerne fortæller, at arbejdet med den sociale inklusion for dem har været en proces, der strakte sig over flere år – også før man begyndte at undervise klasserne sammen. Arbejdet med at skabe accept af hinandens forskelligheder handler fx om, at eleverne lærer, at der er forskellige regler for forskellige elever. Dette kommer til udtryk ved, at nogle elever får lov til at holde flere pauser end andre, til at blive inde i frikvartererne eller til at sidde og "dimse" med en bold. Opbygningen af den socialt inkluderende kultur i klassen har lærerne desuden støttet op om ved at holde fødselsdage sammen på tværs af almenklassen og specialklassen på årgangen.

Eleverne har i processen fået en indgående viden om hinanden og om de forskellige individuelle behov og hensyn. Efterhånden betyder dette, at eleverne ikke har behov for at stille spørgsmål, når en elev får særbehandling, fordi de godt ved, hvorfor det sker.

Den faglige inklusion forbinder lærerne med en undervisning, der indfrier målet om store faglige udfordringer for alle. Lærerne mener, at den faglige inklusion er den sværeste, fordi det faglige spænd fra de svageste til de dygtigste er meget stort, og det er svært at differentiere undervisning i tilstrækkelig grad:

Vi oplever, at det fungerer rigtig godt, hvis vi formår at lave en aktivitet, så den rummer det hele, men stadigvæk, hvor de er fælles om en ting, med udgangspunkt i det individuelle. Hvis det skal være fagligt, ikke?

Lærerne beskriver, at det kan være en udfordring at have fokus på både de sociale og de faglige elementer i undervisningen. De oplever, at der kan være en tendens til et meget stærkt fokus på den sociale inklusion, og de er opmærksomme på, at dette fokus ikke må overskygge, at der skal være faglige udfordringer for alle elever. En lærer ytrer i det følgende citat en bekymring for, at man kommer til at arbejde efter en fællesnævner, der ikke rummer udfordringer for alle:

Altså, det er det, jeg tænker, som kan være en af barriererne [ved fælles undervisning], det er, at man ikke går ud fra den laveste fællesnævner. Det er noget, man hele tiden skal have for øje, at der skal være en faglig udfordring for alle. De [almenklasseeleverne] skal jo også udfordres, for vi skal jo ikke gå ud fra laveste niveau, bare fordi de skal være sammen.

Teamet har på den baggrund eksperimenteret med gruppesammensætninger ud fra et mere nuanceret kendskab til elevernes faglige kompetencer. Lærerne er i højere grad end tidligere begyndt at sammensætte efter faglige kriterier og faglige målsætninger for et givent forløb.

Lærerne oplever, at arbejdet med fuld inklusion med al undervisning fælles for special- og almenklassen har været en hård proces. En af de største udfordringer har været planlægningen og organiseringen af den fælles undervisning. Det gælder især planlægningen af undervisningsaktiviteterne, den differentierede holddannelse og fordelingen af opgaver og ansvar lærerne imellem.

Dertil kom tilpasning af henholdsvis elevernes og lærernes skemaer til møder med ressourcepersoner og samarbejdspartnere. Sidstnævnte gjaldt for elevernes vedkommende fx møder med fysio- og ergoterapeut, og for lærernes vedkommende gjaldt det møder om eleven med fysio- og ergoterapeut og forældre samt personalemøder m.m.

Planlægningen af de differentierede undervisningsaktiviteter blev en meget omstændelig koordineringsopgave, og lærerne beskriver, at planlægningen kom til at fylde for meget og blev styrende for undervisningen:

Så vi har simpelthen på et tidspunkt måttet hive lidt i håndbremsen og sige: "Nu giver det ikke helt mening mere, nu må vi justere." (...) For os var det ikke roligt, og for børnene var det heller ikke roligt.

En anden udfordring var, at lærerne efter nogen tid med den fælles undervisning opdagede, at ansvarsfordelingen lærerne imellem med hensyn til de enkelte elevers læring ikke var på plads. Eksempelvis oplevede de lærere, der normalt havde ansvar for specialklasseeleverne, at de ikke havde det fornødne overblik over elevernes individuelle læring og progression, fordi de havde haft så meget fokus på at gennemføre den fælles undervisning.

Det var det, der gik op for os der i foråret, at: "Gud, jeg ved egentlig ikke, hvad han laver i matematik. Jeg har ikke sådan hånd om ham!"

Lærerne vurderer, at fælles undervisning for special- og almenklasser stiller krav til, at man som lærer har både et ansvar for hele elevgruppen og en tydelig ansvarsfordeling i teamet lærerne imellem, så man sikrer et fokus på alle elevers muligheder for deltagelse og faglige progression.

Lærerteamet er på nuværende tidspunkt nået frem til en ny organisering, hvor undervisningen i nogle fag foregår opdelt i almen- og specialklasse, og i andre fag gennemføres stadig fælles undervisning. Lærerne fremhæver, at de har gjort vigtige erfaringer med de udfordringer, der kan være knyttet til fuld inklusion mellem special- og almenklasser, og at de vil bruge disse erfaringer fremadrettet. Erfaringerne omfatter blandt andet en bevidsthed om, hvad det kræver at gennemføre fælles undervisning i alle fag, når man samtidig skal varetage sine professionelle forpligtelser som lærer. Det gælder især med hensyn til den kontinuerlige opmærksomhed på den enkelte elevs faglige progression i fagene.

Et andet lærerteam på samme skole har ligeledes forsøgt sig med fælles undervisning for special- og almenklassen i alle fag. Lærerne beskriver en enkel og systematisk organisering som afgørende for succes med den fælles undervisning. Den fælles undervisning betød, at der var 32 elever i den sammenlagte klasse, der skulle tilgodeses. Lærerne vurderer, at systematikken i planlægningen og organiseringen af undervisningen var afgørende for, at de kunne bevare overblikket og gennemføre holduddannelsen for den store gruppe elever:

Mandag, onsdag og fredag, der er det værksted, dagens sætning og læsning, så vidste de, at de skulle de tre ting igennem, og de er slet ikke i tvivl. For det er man nødt til, når man skal have 32 elever igennem alle tre værksteder. Onsdag var det altid læseforståelse, så de vidste det hver dag. Der kom selvfølgelig nye værksteder hver fjerde uge, men så blev de introduceret til det.

Lærerne vurderer, at den stramme struktur i høj grad havde betydning for eleverne, og de fortæller, at de blev opmærksomme på vigtigheden af strukturen, da en lærer i teamet blev sygemeldt. Dette rokkede ved strukturen, og arbejdet, som den sygemeldte lærer skulle varetage, kunne ikke udføres af en vikar, der ikke var vant til at arbejde så struktureret.

5.2 Opsummering

Samlet set viser dette kapitel, at der gennemføres fælles undervisning i 30 % af specialklasserne/specialklasserækkerne, og som oftest på ugentlig basis. Den fælles undervisning gennemføres hyppigst i specialklasser, der er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder, og specialklasser, der er målrettet elever med læse- og skrivevanskeligheder. På et flertal af skolerne gennemføres også fælles idrætsarrangementer og fælles temauger eller -dage, mens fælles lejrskoler kun gennemføres på en mindre andel af skolerne.

Skolelederne vurderer, at fælles undervisning kræver en særlig organisering. Det kræver, at undervisningen skemalægges parallelt, så klasserne har de samme fag på samme tidspunkt. Derudover kan det være en fordel, hvis undervisningen også indholdsmæssigt tilrettelægges parallelt, så klasserne undervises i de samme temaer i udvalgte fag i løbet af året. Det giver muligheder for holddannelse på tværs.

I kapitlet vurderer lærere på flere af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, at idræt er særligt velegnet til fælles undervisning. De peger på, at faget er praktisk orienteret, og at nogle elever fra specialklasserne har gode faglige ressourcer i faget.

En anden mulighed for fælles undervisning er valgfag og/eller linjefag i udskolingen, hvor der gennem holddelinger kan etableres fælles læringsmiljøer. Der er positive erfaringer med specialklasseelevernes deltagelse i valgfagene, og lærerne begrundede det med, at specialklasseeleverne kan vælge efter interesse og derfor er motiverede for at deltage. Det skaber et godt grundlag for fælles erfaringer med eleverne i almenklasserne. Valgfagene kan give muligheder for, at man opdager ressourcer hos specialklasseeleverne, som man ikke har set tidligere.

Kapitlets analyser viser dog, at der er behov for, at lærerne har en løbende opmærksomhed på eleverne i den fælles undervisning. Den fælles undervisning kan være meget krævende for specialklasseeleverne. Lærerne vurderer, at der er behov for støtte undervejs, og at specialklasseele-

verne bruger specialklasserne som en form for base, som de kan søge tilbage til. Lærerne ser det som en styrke, at eleverne gør erfaringer i almenmiljøet, men samtidig har mulighed for at få støtte og udvikle nye kompetencer i specialklasserne.

Samlet set viser kapitlet, at den fælles undervisning er velegnet til at give eleverne nye relationer på tværs, til at skabe øget accept og tolerance og til at give eleverne mulighed for at vælge fag efter interesse og motivation.

På flere skoler betragtes det som en stor fordel, hvis ledelsen og lærerne har meget klare forventninger til specialklasseelevernes deltagelse i den fælles undervisning og fx også deres deltagelse i afgangsprøverne.

Lærere og ledere peger også på, at der tages mange individuelle hensyn og foretages tilpasninger i undervisningen, så specialklasseeleverne reelt har mulighed for at deltage. Det handler for lærerne om at have opmærksomhed på elevernes vanskeligheder og sårbarhed. Denne opmærksomhed er forudsætningen for at arbejde med eleverne individuelt og give dem redskaber og kompetencer til at håndtere de udfordringer, de møder, men den muliggør også arbejdet med at udvikle gode fælles læringsmiljøer og med relationerne blandt eleverne.

På en af de fem skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, har lærerne erfaringer med fælles undervisning i alle fag for en special- og en almenklasse. Den fælles undervisning er kendetegnet ved en høj grad af holddannelse og ved praktisk orienterede aktiviteter. Lærerne skelner mellem social og faglig inklusion. De oplever, at den sociale inklusion i form af relationsdannelse og social læring har været en stor succes i forløbet, men de vurderer samtidig, at den faglige inklusion, som indebærer, at der skal være faglige udfordringer for alle, har været mere vanskelig. De oplever, at det var en stor udfordring at tilgodese alle elevers individuelle faglige niveau, og at planlægnings- og koordineringsarbejdet kom til at fylde uforholdsmæssigt meget.

Endelig er det værd at nævne, at kapitlet viser, at gennemførelsen af den fælles undervisning også har en betydning for kulturen på skolerne. Der er ikke længere tale om to helt adskilte læringsmiljøer. Når der skabes øget kendskab på tværs – både på lærerniveau og blandt eleverne – giver det muligheder for øget videndeling til gavn for undervisningen i almenklasserne, og det giver bedre forudsætninger for, at elever kan udsluses fra specialklasserne til almenklasserne. Denne mulighed for udslusning analyserer vi nærmere i det følgende kapitel.

6 Specialklasseelevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne

I dette kapitel belyses det, hvordan og i hvilken udstrækning enkeltelever eller grupper af elever fra specialklasserne deltager i undervisningen i almenklasserne på skolerne. Dette sker i nogle tilfælde, fordi eleven eller eleverne forventes at profitere socialt og/eller fagligt af undervisning i almenklasserne i bestemte fag, mens de modtager den resterende undervisning i specialklassen. I andre tilfælde sker det med udgangspunkt i en plan og et ønske om en gradvis udslusning af eleven fra specialklassen og dermed på længere sigt fuld deltagelse i læringsfællesskabet i en almenklasse.

Fokus for kapitlet er, hvordan lærere og ledelse på skolerne skaber muligheder for, at elever fra specialklasserne kan deltage i undervisningen i almenklasserne, og hvordan skolerne arbejder med, at processen kan foregå på en hensigtsmæssig måde for eleven, forældrene, lærerne og den modtagende almenklasse. Det vil sige, at det er de processer, der leder frem til en elevs fulde eller delvise deltagelse, der især er i fokus. Elevers overgang fra special- til almenklasser er, som det beskrives i dette kapitel, en kompleks proces, som dels indebærer, at lærerne skal identificere de elever, der har mulighed for fuld eller delvis deltagelse i undervisningen i almenklasserne, og dels indebærer, at lærerne tilrettelægger en proces, som sikrer tryghed og overskuelighed for alle parter.

Gennem en analyse af interviewene på de udvalgte skoler sættes der fokus på, hvordan skolerne identificerer de elever, der vil kunne udsluses til almenklasserne, hvilke typer af samarbejde der etableres mellem lærere fra henholdsvis special- og almenklasser, hvordan eleven støttes i udslusningsprocessen, og hvordan forældrene inddrages.

6.1 Omfang af enkelte elevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne

I dette kapitel er der fokus på elevernes overgang fra special- til almenklasser. Som det fremgår af tabel 9, var der i halvdelen af specialklasserne/specialklasserækkerne ingen elever, der skiftede til fuld deltagelse i en almenklasse i skoleåret 2011/2012. I 30 % af specialklasserne/specialklasserækkerne skiftede 1-10 % af eleverne fra special- til almenklasse, mens det i 12 % af specialklasserne/specialklasserækkerne var 11-25 % af eleverne.

Tabel 9

Andel af elever i specialklasser/specialklasserækker, der skiftede til fuld deltagelse i en almenklasse i skoleåret 2011/2012 (N = 379)

Andel af elever i specialklasser/specialklasserækker	Andel af specialklasser/specialklasserækker
0 %	51 %
1-10 %	30 %
11-25 %	12 %
26-50 %	5 %
51-100 %	2 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Tabel 10 viser, at lidt flere elever deltog regelmæssigt i undervisningen i almenklasserne i bestemte fag. I 24 % af specialklasserne/specialklasserækkerne var der ingen elever, der deltog regelmæssigt i undervisningen i almenklasserne i bestemte fag. I 21 % af specialklasserne deltog 1-10 % af eleverne, mens 11-25 % af eleverne deltog i 24 % af specialklasserne. Det fremgår af tabel 9 og 10, at der er væsentlig flere elever fra specialklasserne, der deltager i undervisningen i almenklasserne i bestemte fag, end elever, der skifter helt fra special- til almenklasser.

Tabel 10**Andel af elever fra specialklasserne, der deltog regelmæssigt i undervisningen i almenklasserne i bestemte fag i skoleåret 2011/2012 (N = 364)**

Andel af elever i specialklasser/specialklasserækker	Andel af specialklasser/specialklasserækker
0 %	24 %
1-10 %	21 %
11-25 %	24 %
26-50 %	13 %
50-100 %	18 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

De elever, der deltog i bestemte fag i en almenklasse, deltog typisk i idræt, matematik og dansk (i prioriteret rækkefølge).

Udslusning af elever fra special- til almenklasser fylder i forhold til antallet af elever forholdsvis lidt på skolerne, jf. tabel 9 ovenfor. Der er dog tale om et tema, som lærere og ledere betragter som meget vigtigt. På flere af de skoler, hvor der er gennemført interview, taler lærere og ledere om, at der er sket en markant kulturforandring på skolerne. Hvor specialklasserne tidligere i vid udstrækning fungerede adskilt fra almenklasserne, har ledelse og lærere på de fem skoler arbejdet med at skabe en høj grad af samspil og samarbejde mellem specialklasser og almenklasser. Der er forskel på, hvilke elementer der især har haft betydning for, at der er blevet skabt en ny kultur på skolerne. På nogle skoler fremhæves det, at man har ændret specialklassernes fysiske placering, så de nu er tættere på almenklasserne. På andre skoler lægges der vægt på, at der er skabt et nyt fælles grundlag for det pædagogiske arbejde med inklusion på skolen, og endelig er der skoler, der lægger vægt på, at der er skabt et tæt samarbejde mellem lærerne i hverdagen, fordi mange lærere underviser i begge typer af klasser, eller fordi der er etableret fælles årgangsteam på tværs af special- og almenklasser.

6.2 Overgang fra specialklasser til almenklasser

Skolekultur, der er indstillet på samspil og samarbejde

På tværs af skolerne i undersøgelsen bliver en åben og samarbejdsvillig skolekultur nævnt som et vigtigt element i et frugtbart samarbejde mellem special- og almenklasser. På den baggrund er der i første omgang fokus på, hvordan der kan etableres en kultur på skolerne, hvor lærerne løbende er opmærksomme på elevernes muligheder for delvis, eller på længere sigt, fuld deltagelse i undervisningen i almenmiljøet.

På en af skolerne i undersøgelsen vurderer ledelsen, at den har haft til opgave at præge kulturen på skolen ved at formulere en klar forventning til lærerne om, at de hele tiden skal være opmærksomme på muligheder for, om elever fra specialklasserne kan inkluderes i almenklasserne. En skoleleder fortæller, at der ikke er nogen specifik strategi for udslusning fra special- til almenklasser på skolen, men en forventning til lærerne om, at de hele tiden er på udkig efter muligheder. Skolelederen lægger vægt på, at muligheder for udslusning hele tiden skal holdes for øje:

Man skal løbende være opmærksom på, at vi ikke skal varme børnene i vores system, hvis de har muligheder for andet.

På en anden skole vurderer ledelse og lærere, at skolens kultur er kendetegnet af en høj grad af åbenhed og tolerance over for forskellighed. Denne åbenhed og tolerance går, ifølge skolelederen, mange år tilbage og hænger sammen med, at elevgrundlaget i skoledistriktet er kendetegnet af en stor procentdel af tosprogede elever og elever med ressourcetsvag familiebaggrund. Disse karakteristika har bevirket, at man på skolen er vant til at tage imod elever med meget forskellige forudsætninger for læring og med behov for omsorg. Kulturen i lærergruppen er dermed præget af, at elevgruppen har særlige behov af forskellig karakter.

På den baggrund er der blandt lærerne skabt en kultur for, at man taler åbent om problemerne. En skoleleder beskriver det på følgende måde:

Man har aldrig fået lov til at skabe et billede af, at alting var fryd og gammen. Man har haft behov for at dele med hinanden.

Skoleledelsen vurderer, at medarbejderne i højere grad end tidligere er parate til og indstillede på at tage elever med særlige behov ind i klassen, fordi lærerne har blik for, at eleven kan få gavn af at være i almenklassen. Paratheden hænger sammen med, at lærerne generelt har et godt kendskab til alle elever, blandt andet på grund af en afdelingsmæssig organisering, hvor specialklasserne er fysisk placeret i den afdeling, hvor eleverne aldersmæssigt hører til.

Match mellem elev, lærer og klasse

Lærerne beskriver elevernes overgang fra special- til almenklasser som en proces, der involverer flere parter, og hvor der indgår mange faglige drøftelser, og de peger på, at eleven skal følges tæt i hele forløbet. En lærer beskriver processen på følgende måde:

Når man skal udsluse en elev, så er der jo mange ting, der spiller ind. Vi skal snakke med lærerne selvfølgelig, og vi skal tænke på, hvordan vi gør det, og vi skal snakke med forældrene. Og det er vigtigt selvfølgelig, at lærerne er indstillet på at få en elev ind, som de måske skal bruge lidt ekstra opmærksomhed på, i starten i hvert fald.

Det er ifølge lærere og skoleledere vigtigt at skabe et godt match mellem den specialklasseelev, der eventuelt skal udsluses, og den modtagende almenklasse. En skoleleder konstaterer i den forbindelse:

Det er jo ikke alle klasser, der er lige hensigtsmæssige måske, så den viden skal de have indsamlet og fundet ud af: "OK, men vi har det her barn, hvilken klasse passer bedst, hvilke lærere er det, vi skal snakke med om det her?"

På nogle skoler lægger lærere og ledelse vægt på, at det skal være muligt for en lærer i en almenklasse at sige nej til at modtage en elev fra specialklasserne. På en skole vurderer lærerne, at den høje grad af åbenhed i forhold til at modtage elever fra specialklasserne hænger sammen med, at det er legitimt blandt lærerne at sige nej til at modtage en elev i klassen, hvis der ikke er overskud til opgaven på det givne tidspunkt. Det manglende overskud kan fx hænge sammen med, at læreren ikke vurderer, at der er en tilpas rummelighed i elevgruppen til, at en ny elev med særlige behov ville kunne profitere socialt af at være i klassen. Det kan fx være en klasse med en hård tone og meget drilleri, men det kan også være en klasse med mange elever med sociale problemer. Endelig kan det hænge sammen med, at en lærer på grund af vanskeligheder med at håndtere sin classes problemer ikke magter at påtage sig en yderligere opgave med at inkludere en elev med særlige behov i klassen:

Det kan også være en klasse med så mange voldsomme sociale problemer, at man simpelthen ikke magter mere. Dem har vi også nogle gange, hvor der er så meget at tage fat i, så man som lærer kunne sige: "Jeg kan ikke magte det." Det kunne man også godt forestille sig.

Lærerne præciserer, at det i sidste ende er ledelsens beslutning, og hvis ledelsen vurderer, at det er den bedst egnede klasse, så kan læreren ikke sige nej.

Beslutningen om at igangsætte en udslusning træffes ofte ud fra konkret viden om en specifik elev og en specifik klasse. Interviewene viser, at der i nogle tilfælde er tale om en proces, hvor specialklasselærere og de øvrige lærere taler sig frem til en god løsning, som fx kan handle om, hvor hurtigt den pågældende elev skal udsluses, og/eller om specialklasselærernes mulighed for at være en støtte i processen. På nogle skoler har lærerne et så stort kendskab til hinanden og til hinandens klasser – fx gennem fælles årgangsteam og fælles undervisning – at de kun igangsætter en udslusning, når de har en klar formodning om, at der er et godt match mellem eleven og en klasse.

På en af skolerne vurderer specialklasselærerne eksempelvis, at almenklasselærernes kompetencer og ressourcer ofte indgår i overvejelserne, når specialklasselærerne drøfter en potentiel udslus-

ning. Det vurderes at udgøre en ekstra byrde at modtage en elev, fx med hensyn til at tilrettelægge undervisningen, så den fungerer for alle elever. En specialklasselærer beskriver drøftelsen om et potentielt forløb som en forhandlingsproces:

Det, jeg gør, er at spørge klasselærerne først, og så siger de måske, at det slet ikke kan lade sig gøre, og så spørger jeg, om vedkommende bare kunne have geografi, samtidig med at jeg sørger for at læse lektier med dem? Så på den måde kan man meget tit forhandle sig frem til det. (...) For jeg ved jo godt, at det er en belastning, jeg lægger på den lærer, for hvis det barn reelt skal have et udbytte af det, så er de nødt til at være med, og så er det nogle helt andre ting, man skal overveje, når man laver den undervisning.

Specialklasselæreren peger her på, at det for almenklasselærerne ikke bare er et spørgsmål om at få endnu en elev i klassen. Der er tale om en forholdsvis stor opgave, hvis den skal varetages ordentligt. Processen indebærer ofte, at undervisningen skal ændres, og ofte er der behov for at arbejde med det samlede læringsmiljø i klassen.

Ledelsen inddrages ofte i processen, efter at forhandlingen har fundet sted lærerne imellem, i den fase, hvor den egentlige beslutning om udslusning skal træffes. En lærer fortæller:

Vi skal jo altid have grønt lys fra ledelsen, inden vi må gå i gang, så når nu vi har lavet de her studehandler indbyrdes, så er vi gået ind og har sagt, at nu gør vi sådan og sådan. Og så er der blevet sagt ja eller nej.

Udvikling af samspil og samarbejde mellem specialklasser og almenklasser opfattes på tværs af skolerne som en proces, der særligt de seneste år er kommet i fokus og på forskellig vis er kommet godt i gang på de enkelte skoler. Det er en gennemgående vurdering i interviewene, at der er blevet etableret en kultur på skolerne, der indebærer en parathed til at tage imod elever fra specialklasserne. I og med at udviklingen betragtes som en proces, er der samtidig en opmærksomhed på, at samarbejdet kan forbedres og udvikles. Eksempelvis kan nogle lærere blive bedre til at modtage elever fra specialklasserne eller udvikle undervisningen, så eleverne fra specialklasserne får et tilstrækkelig fagligt og socialt udbytte.

Af interviewene fremgår det desuden, at der på nogle skoler er behov for at arbejde med specialklasselærernes holdninger til elevernes muligheder for inklusion i almenklasserne. På nogle skoler vurderer skoleledelsen, at nogle specialklasselærere har tøvet med at igangsætte disse processer, fordi de vurderer, at eleverne skal beskyttes mod det mere uoverskuelige og uforudsigelige læringsmiljø i almenklasserne. Som tidligere beskrevet er der blandt de interviewede lærere og ledere modsatrettede holdninger til fordele og ulemper ved elevers placering i specialklasserne, ligesom der er forskellige meninger om elevernes udbytte af fuld eller delvis udslusning til almenklas-

serne. Der er blandt lærerne forskellige tolkninger af elevernes behov, blandt andet for støtte i forbindelse med udslusning. Der tegner sig et billede af, at mens elevernes sårbarhed og vanskeligheder gør, at nogle lærere vurderer, at eleverne bør blive i specialklassen, medfører det, at andre lærere vurderer, at der er behov for ekstra støtte i forbindelse med udslusningen, og at udslusningen, som vi kommer ind på i næste afsnit, bør ske gradvist.

En almenklasselærers fortælling om udslusning

I skoleåret 2011/2012 begyndte et forløb med gradvis udslusning af en dreng, som på daværende tidspunkt gik i 1. klasse. Efter jul begyndte han at være i almenklassen tre-fire timer om ugen i matematik og idræt. Lærerne i henholdsvis specialklassen og almenklassen vurderede alle, at det gik fint med udslusningen, og besluttede derfor i samråd med ledelsen og forældrene at udsluse drengen helt til almenklassen ved starten af 2. klasse. Set fra almenklasselærerens perspektiv har det været et positivt, men også krævende forløb. Læreren uddyber, at der var ekstra lærerressourcer til opgaven i 1. klasse, men ikke nu, hvor eleven er fuldt udsluset i 2. klasse. Læreren fortæller:

Det er jo ikke noget, man bare lige gør, kan jeg mærke nu. Fordi det gik rigtig fint med de der timer, han var der sådan ligesom på prøve eller sådan for at vænne sig til det. Og det går egentlig også fint nok nu, men det er et stort skridt at tage, at tage et barn fra specialklassen og bare lige sætte i normalklassen. Han kommer fra en klasse, hvor de sad fem i en klasse, hvor der er 20 nu, og det kan vi godt mærke er smaddersvært for ham. Så det er der, udfordringen kommer. Altså, nu er det blevet hverdag.

Læreren oplever, at opgaven med at sikre elevens faglige og sociale deltagelse i klassen er vanskelig, og han føler sig ikke klædt på til opgaven. Fx oplever han, at han mangler viden om den pågældende diagnose og de udfordringer, som drengen oplever. Det kommer fx til udtryk ved, at læreren kan opleve en form for irritation, når eleven ikke lever op til hans forventninger. Drengen virker umiddelbart nem at have i klassen, men læreren oplever at have brug for mere viden, hvis han skal kunne tilrettelægge en god undervisning med tilpassede forventninger til elevens muligheder for læring og faglig udvikling. Læreren forklarer:

Så hvis nu jeg var uddannet til at have med børn at gøre, der havde en diagnose, så ville jeg jo bedre forstå: "Nå, jamen det er jo klart, at jeg ikke kan forvente det samme af ham, som jeg kan forvente af de andre børn."

I forbindelse med selve overleveringen fik læreren informationer om drengen, og han var

selv med til at beslutte, at drengen skulle udsluses helt. Ved revisitationen blev det besluttet, at drengen skulle fortsætte i almenklassen, men man valgte at vente lidt med at udmelde ham af specialklassen for at være sikker på, at det fungerede for ham. Det vil sige, at der indtil videre er mulighed for, at drengen kan vende tilbage til specialklassen.

Den gradvise udslusning

På skolerne i undersøgelsen er det udbredt praksis, at udslusning finder sted som en proces, der gradvist tilpasses elevens motivation og forudsætninger for læring. Dette skyldes blandt andet, at udslusningsprocesser ofte betragtes som en meget krævende proces for eleverne.

Processen med at finde ud af, hvilke elever der er parate til at blive udsluset eller til at deltage i enkelte fag i almenklasserne, starter i specialklasserne blandt de lærere og pædagoger, som kender eleven. Lærerne oplever det ikke som vanskeligt at identificere de elever, der kan udsluses. En lærer fra specialklassen siger:

Har man været i gamet i mange år, så er det overhovedet ikke svært, for vi har jo teammøder, og vi snakker om de enkelte børn hele tiden. Vi laver jo også individuelle undervisningsplaner.

Lærerne understreger, at det er vigtigt, at udslusningen foregår over en periode. Den gradvise udslusning kan foregå over et halvt til et helt år. Forløbene tilrettelægges individuelt på skolerne, men det er gennemgående, at man starter med enkelte fag. Fagene udvælges med udgangspunkt i den enkelte elevs faglige styrker. Gradvist udsluser man i flere fag, indtil man på et tidspunkt kan vurdere, om en fuld udslusning er mulig. Det er dog ikke alle elever man vurderer skal udsluses helt. Lærere og ledelse beskriver, at det for nogle elever kan være tilstrækkeligt at deltage i enkelte fag i almenmiljøet. De vurderer i den forbindelse, at alene deltagelsen i undervisningen i almenklasserne kan have en positiv betydning for elevens motivation og selvtillid.

På nogle skoler i undersøgelsen bliver den første fase, hvor eleverne deltager i enkelte fag få timer om ugen, anskuet som en form for praktik eller virkelighedstjek. En lærer lægger i det følgende citat vægt på, at processen betyder, at eleven ikke bare bliver kastet ud i almenklassen på fuld tid:

Vi prøver lige at lade vedkommende være i fx matematik fire uger i træk og ser, hvordan det går. Et virkelighedstjek. Så de ikke bare bliver kastet ud i det.

På andre skoler i undersøgelsen udsluser man slet ikke elever i indskolingen og det første år på mellemtrinnet. Elever udsluses typisk i 6. eller 7. klasse. En skoleleder vurderer, at grunden til, at eleverne sjældent udsluses tidligere, er, at specialklasseeleverne har for store udfordringer til at kunne rumme det. Han argumenterer for, at hvis de kunne udsluses så tidligt i deres skoleforløb, burde de slet ikke visiteres til specialklasser, fordi de netop burde falde i den gruppe, som inkluderes i almenklasserne fra starten:

I indskolingen, der er det meget sjældent, fordi så er det jo ikke det her tilbud. Hvis barnet magter det allerede i indskolingen, så får vi det ikke, så skal vi ikke have det ... Det er typisk midt i mellemtrinnet eller sidst i mellemtrinnet.

Som beskrevet er en gradvis udslusningsproces en gennemgående metode på tværs af skolerne til at udsluse elever fra specialklasser til almenklasser. Selve den konkrete praksis for udslusningen er der forskel på skolerne imellem. Blandt andet er der forskel på, hvor længe en elev skal være fuldt udsluset, før eleven endelig udskrives af specialklassen. På én skole venter man et par måneder for at se, om eleven trives socialt og fagligt i almenklassen. På en anden skole vurderer man, at der skal gå et halvt til et helt år, før man kan være sikker på, at eleven trives i klassen og får et tilstrækkeligt fagligt udbytte. Dernæst er der forskel på omfanget af lærerressourcer, der prioriteres til at støtte udslusningsprocessen.

Eleverne forberedes på udslusning til almenklasserne

Nogle lærere lægger vægt på at arbejde med eleverne i et længere forløb i specialklasserne, så de bliver parate til at kunne udsluses langsomt i almenklasserne. Lærerne arbejder med elevernes selvtillid og selvstændighed, fordi netop de kompetencer vurderes at være vigtige, hvis eleverne skal kunne deltage fuldt i den almene undervisning. Lærerne beskriver, at de løbende udfordrer eleverne, men i de trygge rammer i specialklassen, for at de på længere sigt skal kunne håndtere større udfordringer:

Altså, vi skubber på hele tiden, så langt, som de kan, men i trygge rammer, ikke? Og det viser sig jo, det giver jo rigtig stor succes.

Lærere på en anden skole fortæller, at de, når de har spottet en elev, som de overvejer at udsluse, forbereder processen i specialklassen. De anskuer det som et spørgsmål om at presse eleverne og skubbe dem lidt ud over kanten for at se, hvordan de reagerer.

Vi kan gå ind og presse dem, fordi vi er to, vi kan skubbe dem lidt ud over kanten og se, hvordan vil han reagere her, hvad vil han gøre, når de er flere? For de er jo pressede, når der bliver stillet bestemte opgaver eller krav om bestemt adfærd.

Dernæst er det ifølge lærerne vigtigt at starte forsigtigt ud med et par enkelte timer og hele tiden have for øje, hvordan eleverne reagerer, og samle løbende op. Processen tilpasses dermed i høj grad den enkelte elevs reaktioner.

Lærerne vurderer dermed det arbejde med eleverne, som går forud for en eventuel udslusning, som afgørende for, at inklusion i almenmiljøet kan blive en succes. De lægger vægt på, at arbejdet i specialklassen har haft fokus på både det faglige, på elevernes sociale kompetencer, på elevernes fritidsliv og på den tætte kontakt med forældrene. Det arbejde betyder, at lærerne har en meget tæt relation til eleverne, som kan bruges som en ressource, når eleverne udsluses til almenmiljøet. Lærerne oplever, at de gennem deres viden om og relation til eleverne så at sige kan fjerne dem. En lærer beskriver, hvordan lærerne guider eleverne i processen:

Der skal ikke andet til, end at man lige siger, at de skal være opmærksomme på de ting, så er de trygge, og så kan de gå ud, for de kan komme tilbage igen. Det er alfa og omega, at den relation er der til de her elever ... De ved, man er der, de ved, man samler dem op, om man så skal sige det 6.000 gange. Men hvis den relation forsvinder, så kan man ikke støtte.

Det betyder, at den gradvise udslusning til almenklasserne i nogle tilfælde indebærer, at specialklasselærerne fastholder en kontakt til eleverne i en længere periode. Set fra lærernes perspektiv er formålet med denne kontakt at skabe en tryk proces for både elever og lærere. En lærer beskriver, at han bevarede kontakten til tre elever, der blev udsluset i 7. klasse:

Altså, vi følger jo eleverne for dels at bakke lærerne op, med hvad der nu kunne være af gode ideer, hvis noget går galt, og så fremdeles. Så de ikke mister det her tryghedsbegreb, men lige så langsomt, så slipper de os. Og så søger de ikke os længere.

Udslusning lykkes ikke altid

Det er dog ikke altid, processen lykkes, og flere lærere fortæller om forløb, hvor de måtte trække eleven tilbage i specialklassen i en periode. Det handler i flere tilfælde om, at eleven reagerer anderledes end forventet på undervisningen i almenklassen. En lærer fortæller om en dreng, som man overvejer at trække tilbage i specialklassen:

Vi har haft en dreng, siden han var lille, og med ham spottede vi hurtigt, at han rent fagligt og intellektuelt var et helt andet sted end de andre specialklasseelever. Han kunne nogle ting rent sprogligt ... Og vi tænkte, at sprogfag, det må da være et sted, vi skal prøve at få ham ud. Vi har drøftet det med forældrene, som er meget interesserede, de kan også se, at han har nogle styrker. Men han har bare så mange ting, som blokerer, men vi har prøvet at presse ham lidt. Vi har taget ham med i hallen fx, når vi har juleafslutning, og

prøvet at observere, hvordan det går med ham, når der er mange børn samlet, og det kan han ikke rumme. Så har vi prøvet ham af i idræt, når der bliver sat musik på, fx da han var mindre, der reagerede han voldsomt på musikken og lagde sig ned i et hjørne. På den måde spotter vi, at han ikke er klar nok til at komme over i en stor gruppe endnu, selvom han rent fagligt kunne bære det.

Der kan være flere grunde til, at en elev trækkes tilbage i specialklassen. I det omtalte eksempel handler det primært om reaktioner på at skulle være i et større og mere utrygt læringsmiljø. I nogle tilfælde kan det mere uoverskuelige og for nogle elever utrygge læringsmiljø betyde, at de bliver frustrerede og udadreagerende, men ofte reagerer eleverne ved at trække sig væk fra de sociale fællesskaber i klassen. De er fysisk til stede, men ikke egentlige deltagere i læringsfællesskabet. Specialklasselærerne vurderer i disse tilfælde, at eleven ikke får et tilstrækkeligt fagligt udbytte af undervisningen i almenklasserne.

Ifølge lærerne er udslusning ofte en følsom proces for eleverne, og det er vigtigt at udslusningen ikke bliver et nederlag for eleven, hvis den ikke fungerer. Det handler for dem om at have en klar fornemmelse af barnets udvikling og trivsel. De faglige kompetencer er ikke så komplekse at vurdere, for dem har lærerne mulighed for at teste. Det vanskelige er vurderingen af elevens sociale kompetencer og af, hvordan samspillet med de øvrige elever i almenklassen vil påvirke elevens muligheder for læring. Lærerne vurderer, at den detaljerede viden om og tætte relation til barnet i nogen udstrækning gør det muligt at undgå skuffelser og nederlag i forbindelse med udslusningen:

Fagligt er det nemt, der kan vi teste og alt muligt. Det handler om at kende barnet og om tilknytning, det er sådan, man undgår skuffelser, når man arbejder med specialklassebørn. Men vi kan ikke altid undgå det, nogle gange, når vi inkluderer i normalen, så tager vi en chance, og så har vi et sikkerhedsnet.

Lærerne vurderer, at man som oftest undgår, at udslusningen mislykkes, på grund af det store kendskab til almenklasserne og relationen til eleven, og fordi man kan prøve eleverne af gradvist.

Udslusning med fokus på både faglige og sociale kompetencer

En 10-årig dreng startede i en specialklasse, som især er målrettet elever med ADHD-diagnoser. Han startede med rigtig dårlige skoleerfaringer fra andre skoler, hvor han ifølge en lærer havde lidt mange nederlag og ikke var blevet undervist særligt meget. En lærer beskriver, at "han har ligget inde under bordet det meste af tiden eller stak af fra undervisningen".

Den pågældende dreng blev oprindeligt visiteret på grund af sociale problemer, men han fik efterfølgende en ADHD-diagnose. Lærerne oplevede, at det især var hans baggrund i en familie med store vanskeligheder, som gav ham udfordringer. Da han startede i specialklassen, faldt han ret hurtigt til ro, og efter et par år i klassen vurderede lærerne, at hans sociale kompetencer var styrket så meget, at han kunne udsluses til en almenklasse. De var dog samtidig opmærksomme på, at han fagligt ville være udfordret, fordi de første to år af hans skolegang havde været så vanskelige og med et meget begrænset fagligt udbytte. Lærerne vurderede, at det var en forudsætning for inklusion i almenområdet, at der var fokus på drengens faglige kompetencer. Det er ifølge lærerne generelt ikke tilstrækkeligt, at eleven har sociale kompetencer og får støtte i processen. Lærerne vurderer, at hvis eleven ikke har forudsætningerne for at få et fagligt udbytte af undervisningen, er det meget vanskeligt at inkludere. En af udfordringerne i dette tilfælde var, at drengen var meget fraværende i skolen, og at han ikke fik opbakning hjemmefra.

Drengen startede med at deltage i dansk i en almenklasse. Lærerne fra specialklassen havde et tæt samarbejde med lærerne fra almenklassen om drengens forløb. Inden processen blev påbegyndt, afholdt man et møde og drøftede drengens problemer og udfordringer, og man planlagde hans skema, så han kunne få støtte i specialklassen i forhold til lektier og hans særlige faglige udfordringer. Lærerne fremhæver, at det, der især er lykkedes godt indtil videre, er det sociale samspil med de øvrige elever i almenklassen. Nu begynder drengen at mødes med de andre elever efter skole, og de kontakter ham i klassen. Lærerne vurderer ikke, at drengens deltagelse i de sociale fællesskaber er kommet af sig selv. Der har været tale om en proces:

Vi har skullet arbejde meget med ham, for at han kunne stole på, at de andre ville ham, og for overhovedet at tage initiativ til at spørge de andre. De har taget godt imod ham, han oplever faktisk at være blevet meget populær. Han er også en køn dreng, så pigerne synes også, at det er hyggeligt. Men han har selv haft svært ved at tro på det på grund af de øretæver, han har fået før.

Lærerne betragter denne udslusningsproces som et eksempel på, at det er nødvendigt at have fokus på både de faglige og de sociale forudsætninger, for at eleven kan opnå adgang til og deltagelse i læringsfællesskaberne. Der skal arbejdes på begge niveauer og både individuelt med den pågældende elevs særlige udfordringer og med gruppen og det sociale fællesskab i den pågældende klasse.

Overlevering af viden

Der er blandt skolerne meget forskellig praksis med hensyn til, hvordan man overleverer viden, i forbindelse med at en elev fra specialklasserne inkluderes helt eller delvist i en almenklasse. På flere skoler foregår samarbejdet helt uformelt i hverdagen i form af en løbende udveksling af informationer og erfaringer. På en af skolerne vurderer man imidlertid, at overleveringen af viden i forbindelse med udslusning har været for tilfældig og med for stor variation. I nogle tilfælde har lærerne ikke følt sig tilstrækkeligt informeret eller inddraget i processen. Der sker flere og flere udslusninger på den pågældende skole som konsekvens af et øget fokus på inklusion, og lærere og ledelse vurderer, at det er godt, at man følger nogenlunde den samme fremgangsmåde, så man husker at inddrage alle parter i processen, og så lærere, der ikke har prøvet det før, ved, hvad de kan forvente.

Derfor har ledelse og lærere på denne skole valgt at udarbejde en skabelon for udslusninger af elever fra special- til almenklasser. Denne skabelon indeholder en fast plan for, hvilke møder der skal holdes, og hvilke parter der skal inddrages på hvilke tidspunkter i processen. Ledelsen betoner, at lærerne i almenklasserne skal have så meget viden om muligt om de elever, de skal modtage. De øvrige elever i klassen skal også informeres om, hvad der sker, og det samme skal forældrene i almenklassen. Hvis alle forældre er informeret, giver det en højere grad af åbenhed og tolerance i forældregruppen.

Samarbejdet med forældrene

Samarbejdet med forældrene er ifølge lærere og ledere et centralt element i processen. På flere skoler anses det for afgørende at skabe en tryk proces for både elever og forældre, og det indebærer, at man skal være sikker på, at udslusningen fungerer, før eleven udskrives helt fra specialklassen.

Forældrene reagerer ifølge skoleledere meget forskelligt på mulighederne for, at deres barn inkluderes helt eller delvist i en almenklasse. Nogle forældre er meget interesserede i, at deres barn på et tidspunkt får mulighed for at komme i en almenklasse. Andre forældre sætter stor pris på det trygge læringsmiljø i specialklassen. Hvis forældrene oplever, at deres barn trives i specialklassen efter tidligere at have haft dårlige oplevelser i skolesystemet, kan det være vanskeligt for disse forældre at se fordelene ved at blive inkluderet i en almenklasse. En skoleleder fortæller:

Deres barn er for første gang blevet mødt og blevet forstået. Og det er første gang, de hører noget pænt om deres barn, i stedet for: "Nu har han igen gjort det og det." Og det har de ikke lyst til at komme væk fra, vel? Fordi det er en tryghed, og det går jo lige så godt, og kan de nu klare sig? Så der er en frygt for at komme ud [i en almenklasse].

Lærere fra specialklasserne lægger vægt på at have et godt samarbejde med forældrene omkring udslusningen, og de oplever ofte forældre, som ikke er helt trygge ved processen. I sådanne til-

fælde er det vigtigt, at udslusningen sker gradvist, og at eleven bevarer tilknytningen til specialklassen, indtil både forældre og eleven selv er helt parate. Lærerne understreger over for forældrene, at selvom eleverne udsluses, slipper man dem ikke helt; der er stadig mulighed for kontakt og støtte. Hvis forældrene stadig ikke er parate til eller interesserede i udslusningen, går man i dialog og forsøger at imødegå forældrenes utryghed. Ofte handler det om, at forældrene kan være nervøse for, hvad konsekvenserne bliver, hvis barnet ikke kan fungere i almenklassen.

Arbejdet med at bearbejde forældrenes utryghed handler ifølge lærere og ledelse om at sikre eleverne en tilknytning til specialklassen, indtil man er helt sikker på, at det fungerer for den pågældende elev. Den gradvise udslusningsproces og den tætte opfølgning anses generelt på skolerne som væsentlig for at sikre et konstruktivt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene.

Forskelle på inklusion fra henholdsvis egne specialklasser og andre specialtilbud

Det går igen i interviewene, at lærerne oplever en stor forskel på at inkludere henholdsvis elever fra andre specialtilbud uden for skolen og elever fra skolens egne specialklasser. Det handler primært om, at der er mulighed for en mere gradvis inklusion af elever fra egne specialklasser, om, at der i så fald er mulighed for samarbejde med kolleger, der har et stort kendskab til den pågældende elev, og endelig om, at det opleves som en fordel, at lærerne i nogle tilfælde allerede har et kendskab til eleven, fx gennem fælles undervisning på tværs af special- og almenklasser. Det handler også om, at processen er nemmere for eleverne, fordi de gennem fælles undervisning m.m. allerede har en berøring med eleverne i de klasser, de skal udsluses til.

Skolelederne vurderer i flere tilfælde, at flere lærere nu er parate og kompetente til at inkludere specialklasseeleverne i almenklasserne. En skoleleder fortæller eksempelvis i det følgende citat, at de gode historier om udslusning og inklusion har bredt sig på skolen. Lærerne kan se, at de fleste af de elever, der udsluses fra skolens specialklasser, klarer sig fint i almenklasserne:

Altså, det er igen de gode historier, vi ser. De spejler jo den klasse, de sidder i. Og kommer de i en rigtig god, stabil klasse, så ser man: Nå, jamen, hvad gør de andre, så gør jeg det samme. Så nogle kan flippe ud i specialklassen, fordi det kan man tillade sig, for man er i specialklassen. Altså, det aflærer man igen, når man så kommer ud, fordi det er klart, at aflærer man det ikke, så kan det ikke lade sig gøre.

På flere af skolerne vurderer lærere og ledelse, at denne erfaring står i kontrast til erfaringerne med inklusion af elever fra andre specialtilbud. En lærer forklarer, at en central forskel er, at eleverne ikke kan søge tilbage til specialtilbuddet i en kortere eller længere periode, hvis de inkluderes fra eksterne specialtilbud. Det udgør ifølge denne lærer en afgørende forskel. Når man har både special- og almenklasser på skolen, kan man prøve eleverne af gradvist, og man kan lade en elev komme tilbage i specialklassen, uden at det opleves som et stort nederlag for eleven:

Noget af det, vi kan, det er, at vi kan prøve dem af, og det føles ikke som et nederlag nødvendigvis at komme tilbage i specialklassen, for vi kan mærke, de er glade og faktisk trygge ved at være tilbage igen.

6.3 Opsummering

Samlet set giver denne analyse indtryk af, at udslusning er en kompleks proces, hvor man på skolerne arbejder gradvist mod inklusion. Som det fremgår af den indledende definition af inklusion, handler det ikke primært om, at eleverne skal være fysisk til stede i almenklasserne, men om at arbejde med læringsfællesskaberne, så relationerne er præget af accept og anerkendelse. Det handler desuden om at skabe muligheder for børnenes aktive deltagelse i fællesskabets aktiviteter, og det indebærer et fokus på den enkelte elevs rum for positiv selvudvikling.

Af kapitlets analyser fremgår det, at udslusningen ikke garanterer inklusion, men må anskues som en proces på vej mod inklusion, som nogle gange lykkes. Undervejs i processen kan der være forskellige vanskeligheder, og der kan være et behov for at arbejde med læringsmiljøet i den modtagende klasse. Den modtagende lærer kan have et behov for hjælp eller for redskaber til at tilrettelægge undervisningen anderledes. Men udfordringerne kan også handle om, at eleven reagerer anderledes end forudset, og der kan være behov for at fokusere på den enkelte elevs kompetencer. Ofte foregår disse processer parallelt. Ideelt set indebærer visionen om inklusion, at der sker en udvikling i læringsfællesskaberne og undervisningen i almenklasserne, så elever fra specialklasserne inkluderes, men analysen viser, at der i denne proces kan være tilfælde, hvor lærerne vurderer, at eleven har behov for at bevare en tilknytning til specialklassen eller helt at vende tilbage til specialklassen i en kortere eller længere periode, netop fordi de to sidste dimensioner i definitionen af inklusion skal tilgodeses. Når inklusion også indebærer aktiv deltagelse i fællesskabets aktiviteter og den enkeltes rum til positiv selvudfoldelse, er der behov for både at arbejde med udvikling af læringsfællesskaberne og have løbende opmærksomhed på den enkelte elevs muligheder for deltagelse.

I kapitlet beskrives et af de centrale elementer som en skolekultur, hvor ledelsen klart formidler en forventning om, at lærerne hele tiden afsøger muligheder for elevernes fulde eller delvise deltagelse i almenklassernes undervisning. Det handler om at skabe et godt match mellem elev, lærer og klasse. I nogle tilfælde indebærer denne proces en form for forhandling, hvor lærerne når frem til vilkårene for en eventuel udslusning. Ofte indgår udfordringerne for almenlærerne som et element i denne forhandling, fordi det ofte opleves som en ekstra opgave, der kræver særlig opmærksomhed og særlige kompetencer, hvis den skal lykkes.

Udslusningen beskrives også som en gradvis proces. Man starter med enkelte fag og øger langsomt antallet af timer i almenklasserne. Forud for processen forberedes eleverne, fx ved at lærerne i specialklasserne udfordrer dem for at se, hvordan de reagerer.

I hele processen er samarbejdet med forældrene meget afgørende. Forældrene er i nogle tilfælde utrygge ved, at eleverne skal udsluses, især hvis de oplever, at eleverne fungerer godt i specialklasserne. Den gradvise udslusningsproces og den tætte opfølgning anses generelt på skolerne som væsentlige elementer for at sikre et konstruktivt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene.

De vellykkede forløb afhænger af, at lærerne har et tæt kendskab til den enkelte elev, og af et godt samarbejde mellem special- og almenklasselærere. Analysen viser, at udslusning fra specialklasser til almenklasser på skolen på dette punkt adskiller sig fra udslusning fra eksterne specialtilbud. Her er der ikke samme mulighed for at arbejde med gradvis inklusion og ikke altid tale om et tæt samarbejde på lærerniveau. Det er her væsentligt at være opmærksom på, at udslusningsprocesserne på folkeskoler med specialklasser/speciellærere kan fungere i et samspil med fælles undervisning og andre aktiviteter på tværs af special- og almenklasser, ligesom klassernes fysiske placering og organiseringen af lærernes samarbejde har betydning. Lærere og skoleledere fremhæver på tværs af de fem skoler, at en høj grad af kendskab til hinanden – på både lærer- og elevniveau – er en forudsætning for at identificere muligheder for inklusion og for et konstruktivt samarbejde om processen.

7 Videndeling og samarbejde mellem lærere

Fokus i dette kapitel er, om de kompetencer, der er til stede i lærergruppen på skoler med specialklasser, udnyttes optimalt, så de kan komme skolens arbejde med inklusion til gode.

Kapitlet vil belyse indholdet i videndelingen mellem special- og almenklasser. Spørgsmålet er, hvordan lærere og ledere taler om de specialpædagogiske kompetencer, og hvilke elementer de især lægger vægt på i det specialpædagogiske arbejde. Dette undersøges gennem en analyse af, hvad lærere og ledere betragter som vigtig viden og vigtige kompetencer i arbejdet med elever med særlige behov. Specialpædagogiske kompetencer fremstår her som et tredelt fokus på:

- Relationskompetence
- Struktur i undervisningen (med henblik på at støtte eleven ved hjælp af forudsigelighed og genkendelighed)
- Situeret professionalisme.

Desuden er der i dette kapitel fokus på, hvordan skolerne organiserer videndeling på tværs mellem lærere, der primært varetager undervisning i specialklasser, og skolens øvrige lærere. Videndeling er på mange skoler et fænomen, der involverer mange forskellige typer af viden og forskellige aktører. Videndeling foregår både formelt i forskellige typer af mødefora og uformelt i hverdagen som løbende udveksling af viden og information, der er knyttet til konkrete elever eller konkrete undervisningsforløb.

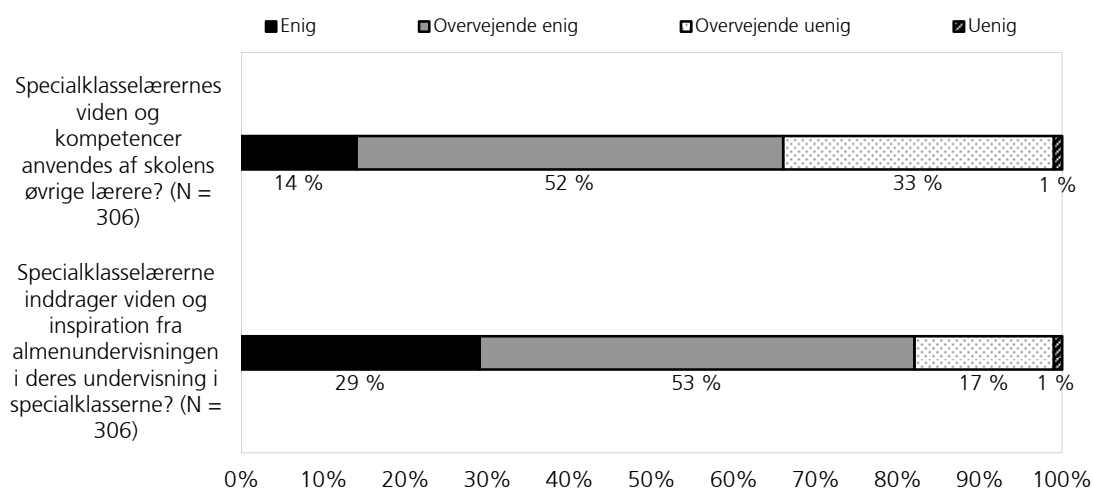
Kapitlets analyse viser, at videndeling i praksis ofte er tæt forbundet med konkrete samarbejder om eleverne. Vi vil i analysen kigge nærmere på muligheder for videndeling som en forudsætning for at udvikle et positivt samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser.

7.1 Generel vurdering af videndeling

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at ca. halvdelen af skolelederne (53 %) vurderer, at specialklasserne i høj grad styrker skolens muligheder for at skabe et inkluderende læringsmiljø for alle elever, og 38 % vurderer, at det i nogen grad er tilfældet. 7 % af skolelederne svarer "I mindre grad", og 2 % svarer "Slet ikke". Disse tal indikerer, at specialklasserne samlet set vurderes positivt af skolelederne, når det gælder det at arbejde målrettet mod at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen desuden blevet bedt om at vurdere det generelle niveau for videndeling på skolerne. Af figur 3 fremgår det, i hvilken grad specialklasselærernes viden og kompetencer anvendes af skolens øvrige lærere, og desuden, i hvilken grad specialklasselærerne inddrager viden og inspiration fra almenklasserne.

Figur 3
Graden af videndeling mellem specialklasselærere og skolens øvrige lærere



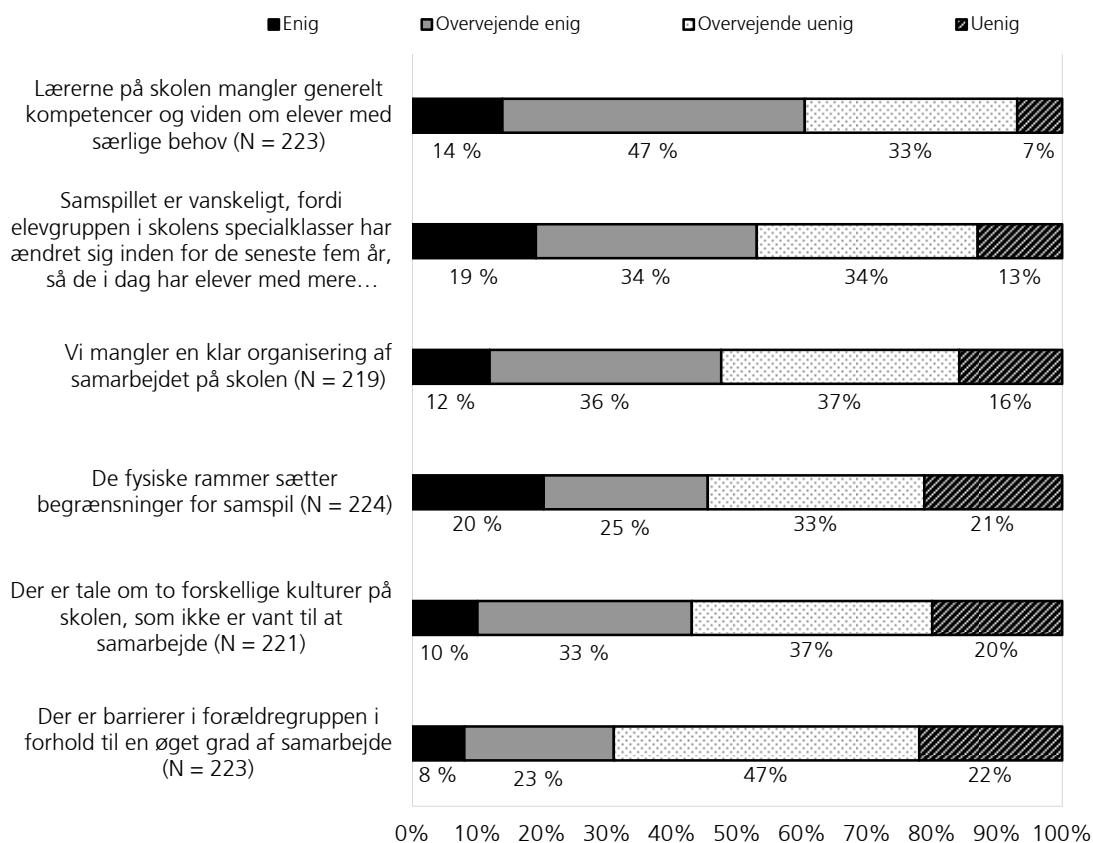
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Figur 3 viser, at 14 % af skolelederne vurderer, at specialklasselærernes kompetencer i høj grad anvendes af skolens øvrige lærere, mens 52 % svarer "I nogen grad". 29 % af skolelederne vurderer, at specialklasselærerne i høj grad inddrager viden og inspiration fra almenundervisningen i deres undervisning i specialklasserne, og her svarer 53 % "I nogen grad". Svarene giver dermed et indtryk af, at videndeling finder sted på en stor del af skolerne, men altså kun i nogen grad, og der er dermed mulighed for at styrke udvekslingen af viden på tværs.

Denne vurdering styrkes af, at 73 % af skolelederne vurderer, at der i høj grad eller i nogen grad er behov for et øget samspil mellem specialklasser og almenklasser på skolerne. 25 % svarer "I mindre grad", og 2 % svarer "Slet ikke". Analyser af interview på de fem skoler, der indgår i den kvalitative del af undersøgelsen, viser, at selvom processen imod et øget samspil er i gang, er der stadig mange udfordringer.

Figur 4 viser, hvilke barrierer for øget samspil som identificeres i spørgeskemaundersøgelsen.

Figur 4
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om barrierer for øget samspil mellem special- og almenklasser*?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

*Spørgsmålene er kun besvaret af skoleledere, som har svaret, at der i høj grad eller i nogen grad er behov for et øget samspil på skolen.

Af figuren fremgår det, at lederne vurderer, at lærerne generelt mangler kompetencer og viden om børn med særlige behov (61 % er enige eller overvejende enige i dette udsagn), at samspillet er vanskeligt, fordi elevgruppen har ændret sig i skolens specialklasser (53 % er enige eller overvejende enige i dette udsagn), at skolen mangler en klar organisering af samarbejdet (48 % er enige eller overvejende enige i dette udsagn), at de fysiske rammer sætter begrænsninger for samspil (45 % er enige eller overvejende enige i dette udsagn), at der er tale om to forskellige kulturer på skolen, som ikke er vant til at samarbejde (43 % er enige eller overvejende enige i dette udsagn), og endelig er 31 % enige eller overvejende enige i, at der er barrierer i forældregruppen i forhold til et øget samarbejde.

Samlet set peger svarene altså på, at der er behov for at øge lærernes kompetencer og viden om elever med særlige behov, at der på en del skoler mangler en klar organisering af samarbejde og samspil, og at skolernes fysiske rammer spiller en rolle for mulighederne for samspil og samarbejde. Det er desuden værd at bemærke, at barrierer eller utryghed blandt forældrene kun ser ud til at være en udfordring på et mindretal af skolerne.

7.2 Specialpædagogiske kompetencer

Spørgeskemaundersøgelsen tegner et billede af, hvor stor en andel af de lærere, der underviser i specialklasserne, der har en efteruddannelse inden for det specialpædagogiske felt. Denne fordeling kan ses i tabel 11. Tabellen viser, at på 33 % af skolerne har 0-20 % af de lærere, der underviser i specialklasserne, en efteruddannelse inden for det specialpædagogiske område (som mindst svarer til et modul på en diplomuddannelse) eller linjefag i specialpædagogik. På 23 % af skolerne har 21-40 % af de lærere, der underviser i specialklasserne, en efteruddannelse eller linjefag i specialpædagogik. Dette resultat er værd at tage med i betragtning i analysen af de specialpædagogiske kompetencer. Når vi taler om lærernes specialpædagogiske viden og kompetencer, er der altså ikke i alle tilfælde tale om viden, som er tilegnet gennem formel uddannelse, men snarere for en dels vedkommende tale om viden, som er oparbejdet gennem praksiserfaringer med undervisning i specialklasserne og gennem samarbejde med kolleger.

Tabel 11

Andel af lærere på de enkelte skoler, der på nuværende tidspunkt underviser i specialklasser, og har en efteruddannelse inden for det specialpædagogiske område (mindst svarende til et modul på en diplomuddannelse) eller linjefag i specialpædagogik (N=302)

Andel af lærere med efteruddannelse/linjefag i specialpædagogik	Andel af skoler
0-20 %	33 %
21-40 %	23 %
41-60 %	21 %
61-80 %	11 %
81-100 %	11 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

I interviewundersøgelsen er lærere og skoleledere blevet spurgt, hvilken form for viden det er vigtigt at besidde i arbejdet med elever med særlige behov, og hvilken viden der er genstand for videndeling blandt lærerne. Det er her bemærkelsesværdigt, at specialiseret viden, som eksempelvis viden om diagnoser eller viden om kompenserende hjælpemidler, ikke fylder særligt meget i lærernes fortællinger om videndelingens indhold. I enkelte tilfælde efterspørger lærerne mere viden om enkelte elevers diagnoser og de vanskeligheder, de medfører. Det kan fx være lærere, der skal modtage en elev i en almenklasse.

Lærernes refleksioner bevæger sig i stedet i krydsfeltet mellem specialpædagogik og almenpædagogik. De peger på, at de specialpædagogiske kompetencer har en almenpædagogisk karakter. Der er tale om kompetencer, som er relevante i mange undervisningssituationer, men som er særligt vigtige i arbejdet med elever med særlige behov, for at undervisningen kan fungere. Det fremgår af interviewene, at den viden og de kompetencer, det er vigtigt at besidde, har en meget praksisnær karakter, som vi her vil analysere nærmere ved hjælp af begrebet *situeret professionalismisme*. I interviewene bliver der overordnet set fremhævet tre dimensioner, som belyser forskellige dele af de specialpædagogiske kompetencer: relationskompetence, struktur i undervisningen (med henblik på at støtte eleven ved hjælp af forudsigelighed og genkendelighed) og *situeret professionalismisme*.

Relationskompetence

Lærerne beskriver relationskompetence som et afgørende element i de specialpædagogiske kompetencer. Relationskompetence består primært af et godt kendskab til elevens vanskeligheder og en god og respektfuld relation til eleven bygget på gensidig tillid. Lærerne skal samtidig være tålmodige over for eleverne og i stand til at se muligheder i en elevs kompetencer og adfærd.

Lærerne fortæller, at det er vigtigt at have en anerkendende tilgang for at kunne forstå specialklasselevernes handlinger. Man opbygger som specialklasselærer erfaringer med at tale med børn, der er faldet uden for fællesskabet, og en lærer vurderer i det følgende citat, at en åben tilgang med fokus på at forstå elevens ståsted og perspektiv er afgørende:

Der er jo ingen børn, der opfører sig dårligt af ond vilje. De gør det simpelthen, fordi de ikke kan andet. Det er jo ikke, fordi de vil være åndssvage og trælse, de magter ikke at gøre andet. Alle vil jo gerne være, hvad skal man sige, en del af gruppen og følge reglerne.

En anden vigtig del af relationskompetencen er, at man som lærer er nærværende og har overskud til at lytte til eleven og ikke har fokus på andre ting, når eleven henvender sig. Det handler fx om at afsætte tid i frikvarterer og pauser til at give den ekstra opmærksomhed, eleverne har brug for.

En tredje vigtig del af relationskompetencen beskriver lærerne som en høj grad af tålmodighed. En lærer fortæller om et konkret eksempel, hvor de i specialklassen talte med eleverne om, hvorfor en af pædagogerne i specialklassen er en god formidler. Lærerne gengiver her elevernes udsagn:

Eleverne siger, at det er fordi, han aldrig skælder ud, han råber aldrig op. Han sidder stille og roligt, og han har altid tid til at forklare os det, også selvom det er gang nr. 12.

Et yderligere element i at opbygge en tæt relation til en elev med særlige behov er ifølge lærerne et tæt og løbende skole-hjem-samarbejde for bedst muligt at kunne håndtere elevens individuelle behov. Lærerne beskriver, at det tætte samarbejde mellem skole og hjem blandt andet bevirker, at børnene er mere trygge i hverdagen, fordi de oplever, at lærerne tager sig godt af dem. I den forbindelse understreger lærerne, at tillid fra forældrene er afgørende for, at samarbejdet fungerer. Forældrene kan være bekymrede for deres børns trivsel i det daglige, og derfor er det afgørende, at lærerne viser forældrene, at de er opmærksomme på at støtte børnene bedst muligt. Dette kan fx ske gennem en tæt kontakt i det daglige.

Struktur i undervisningen

Lærerne i denne undersøgelse vurderer, at det, som især er vigtigt i specialklasserne, er at kunne præsentere en overskuelig og forudsigelig struktur for eleverne, fordi det er en støtte i elevernes hverdag. Og samtidig peger de på, at det er af stor betydning at give eleverne redskaber og kompetencer, så de lærer at håndtere situationer, der bryder med den vante struktur.

En høj grad af struktur medvirker til at forebygge konflikter eller utryghed, som fx kan være konsekvenserne for eleven, hvis der ikke er struktur i undervisningen. Den høje grad af struktur gæl-

der for planlægningen af dagen (eksempelvis at eleven skal opleve så få skift og ændringer i fagene som muligt) og i relationen til eleven (at aftaler skal overholdes). Behovet for klar struktur betyder, at eleverne skal forberedes grundigt, når der sker ændringer i den normale struktur, fx i forbindelse med emneuger eller fælles undervisning i knap så velkendte strukturer. Denne forberedelse består typisk i samtale med eleven og omhandler forventninger, potentielle udfordringer m.m.

I interviewene giver lærere fra specialklasserne eksempler på, at uforudsete hændelser kan have stor virkning på eleven. I det følgende citat fortæller en lærer om elevernes deltagelse i en terminsprøve:

Vi havde fem elever, der skulle op i skriftlig tysk. Og da vi så står der, viser det sig, at to af dem skal sidde i et andet lokale, hvor der ikke er en af os specialklasselærere, og det er faktisk nok til, at den ene begynder at bryde sammen.

Prioriteringen af struktur for at skabe overskuelighed og forudsigelighed for eleven betyder samtidig, at et tæt samarbejde omkring eleven er afgørende, så eleven i dagligdagen bliver mødt med en ensartet og velkendt struktureret pædagogik fra alle lærere og pædagoger.

Lærerne fortæller desuden, at overskuelighed og forudsigelighed medvirker til at skabe et trygt fundament for eleven i hverdagen, som eleven kan falde tilbage på, når der opstår (uforudsete) udfordringer, fx i interaktionen med andre elever, i undervisningen eller derhjemme. Lærerne fortæller, at eleverne med tiden lærer sig selv at kende og lærer at styre sig selv i situationer, der kan være svære. Eleverne får gode handlemønstre, fx at hente hjælp i situationer, der er svære, frem for at komme i konflikt eller trække sig fra de sociale relationer.

I det følgende citat fremhæver en lærer evnen til at skabe struktur og forudsigelighed som et afgørende element i de specialpædagogiske kompetencer, det er vigtigt at besidde som lærer for elever med særlige behov. I citatet lægges der desuden vægt på, at det er væsentligt med tydelige lærere, som har en fleksibel, men klar plan for undervisningen:

Jamen, det er jo, at man er i stand til at præstere denne her paraply over sin undervisning på en eller anden måde. Det er jo struktur. Det er forudsigelighed. Det er visualisering. Det er faste rutiner. Altså, hvordan foregår en lektion inde hos os? Hvis ungerne ved det, hvis klassen som gruppe ved det, så er der altså rigtig store chancer for succes.

Læreren fortæller videre, at struktur også er en del af den kompetence, det er vigtigt for læreren at besidde i arbejdet med børn med særlige behov:

Det er noget med en lærerpersonlighed, der skal være enormt tydelig, meget klar, ikke vaklende. Ordentlighed med fleksibilitet, men ikke vaklende og famlende, altså. En lærerpersonlighed, hvor der er en klar plan for undervisningslektionen, og hvor man rent faktisk også kan fortælle ungerne, hvad det er, der forventes af dem.

Situeret professionalisme

Som nævnt i kapitel 2 dækker begrebet *situeret professionalisme* over en praksisnær kompetence, hvor læreren hele tiden vurderer og handler i konkrete situationer, typisk med det formål at dæmme op for en konflikt eller at støtte eleven i en given udfordring. Det er en form for handling, der i høj grad er betinget af den konkrete situation og den sammenhæng, den foregår i, og som er svær at planlægge konkret i forhold til, fordi de situationer, hvor læreren må handle *situeret professionelt*, ofte opstår pludseligt og uforudset. Når læreren vurderer og handler i disse situationer, er det ud fra vedkommendes viden om eleven set i forhold til situationens karakter.

Lærerne fortæller, at deres specialpædagogiske arbejde betyder, at de ofte skal tænke forud i forhold til en given udfordring, fx ved at tilbyde fleksible løsninger og hensyn for løbende at dæmme op for udfordringer, der, hvis de ikke tages i opløbet, hurtigt kan vokse sig store og komme til at fylde så meget for eleven, at det kan kræve lang tid og hårdt arbejde at komme tilbage på sporet. For eleverne kan der være tale om udfordringer, der kan få deres verden til at bryde sammen og bremse muligheder for læring. Der er altså behov for at tage hensyn og dæmme op for udfordringer, fordi det er afgørende for elevens trivsel i fællesskabet. Det kan fx handle om at give eleverne en lille smule mere spillerum i hverdagen, og om, at regler ikke skal håndhæves alt for firkantet, men håndteres, så de giver eleverne mulighed for deltagelse og udvikling.

De væsentligste kompetencer i den forbindelse er ifølge lærerne at kunne læse elevernes reaktioner i forskellige situationer, at kunne tackle svære situationer, inden de kører af sporet, og at kunne reagere hensigtsmæssigt på elevernes forskellige udfordringer. En lærer fra en almenklasse beskriver i det følgende citat, hvordan hun oplever specialklasselærernes særlige evne til at opfange og håndtere elevernes udfordringer, inden de udvikler sig til egentlige konflikter eller barrierer for læring:

Jeg ser, hvordan de tackler visse situationer, inden det bliver helt grelt. Hvordan de lige hurtigt opfanger nogle ting, og hvordan de snakker til børnene og sådan nogle ting. Så ja, det kan være mange ting (...). Hvis der er to, der kommer op at diskutere, så er der hurtigt en [af lærerne], der opfanger det, inden der sker noget.

Nogle lærere beskriver en mere faglig vinkel på den situerede professionalisme, som handler om, at man som lærer skal være så godt inde i sit fag, at man kan improvisere og se sammenhænge, der kan bidrage til at fastholde elevernes motivation og interesse for faget:

Det handler jo om, at du skal kunne transformere noget stof, så de kan forstå det (...) Du skal kunne drage paralleller og trække en anden viden med ind, og det gør du kun, når du er fagligt dygtig.

Den situerede professionalisme handler dermed om at kunne læse og forudse elevernes reaktioner, så der kan skabes trygge og forudsigelige læringsrum, men det handler også om at kunne tilrettelægge undervisningen fagligt og didaktisk, så den er tilpasset elevernes forudsætninger og interesser.

7.3 Praksisnær videndeling

Spørgsmålet er, hvordan den specialpædagogiske viden anvendes på skolerne, og hvordan videndelingen organiseres. Særligt interessant er det at sætte fokus på, hvordan og i hvilket omfang specialklasselærernes viden og kompetence anvendes i arbejdet med inklusion i almenklasserne på skolerne.

Her viser spørgeskemaundersøgelsen, at der på 26 % af skolerne i høj grad anvendes viden fra skolens specialklasselærere i arbejdet med at inkludere elever, som tidligere ville have været i en specialklasse. På 50 % af skolerne anvendes viden fra specialklasselærerne i nogen grad, mens den anvendes i mindre grad på 22 % af skolerne og slet ikke på 2 % af skolerne.

Når specialklasselærerne indgår i arbejdet med inklusion i almenklasserne, er der ifølge spørgeskemaundersøgelsen oftest tale om fælles faglige drøftelser på tværs af almen- og specialundervisning (80 % af skolerne), hvilket fremgår af tabel 12. På 58 % af skolerne rådgiver lærere i specialklasserne i forbindelse med konkret undervisning, på 38 % af skolerne observerer lærere fra specialklasserne undervisning og sparrer med lærere, og endelig formidler lærere fra specialklasserne på 37 % af skolerne viden om elever med særlige behov i form af faglige oplæg.

Tabel 12**Bruges nogle af følgende former for videndeling mellem skolens specialklasselærere og lærere fra almenklasserne i forbindelse med arbejdet med inklusion i almenklasserne?***
(N = 297-301)

Former for videndeling	Skoler i procent
Der foregår fælles faglige drøftelser på tværs af almen- og specialundervisning	80 %
Lærere fra specialklasserne rådgiver i forbindelse med konkret undervisning	58 %
Lærere fra specialklasserne observerer konkret undervisning og sparrer med lærere	38 %
Lærere fra specialklasserne formidler viden om elever med særlige behov i form af faglige oplæg	37 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

* Kun besvaret af skoler, der har svaret, at viden fra skolens specialklasselærere i høj grad eller i nogen grad anvendes i forbindelse med arbejdet med inklusion i almenklasserne.

Af interview med lærere på de fem udvalgte skoler fremgår det, at videndelingen typisk er meget praksisnær og konkret. Som struktureret form er videndelingen blandt andet organiseret som en form for overdragelsesmøde, når almenklasselærere skal "klædes på" til at modtage en elev fra specialklassen. En anden form er løbende videndeling i løbet af året, eksempelvis på teammøder, hvor specialklasselærerne har en mere rådgivende rolle i forhold til konkrete udfordringer i almenklasserne. Derudover foregår videndelingen mere uformelt som samtaler i hverdagen, ofte knyttet til en konkret problemstilling.

Videndelingens indhold omhandler kun i ringe grad specialiseret viden om eksempelvis diagnoser eller hjælpemidler, men i højere grad konkrete pædagogiske udfordringer i den daglige praksis.

Specialklasselærerne vurderer, at lærere fra almenklasserne kan finde inspiration til at gøre undervisningen mere forudsigelig og struktureret i specialklasserne, og at denne del af pædagogikken også med fordel kan anvendes i almenområdet. Derudover kan lærerne i almenklasserne blive inspireret af specialklassernes måde at formulere mål for de enkelte elever på, fordi der er mange erfaringer med denne praksis i specialklasserne:

Jeg er også gammel almenklasselærer. Der var jeg ikke så skarp på at målsætte på enkelte børn, som jeg er nu i specialklassen, hvor der også bliver stillet større krav til, at man gør det i forbindelse med statusrapporter og sådan noget. Så derfor, hvis jeg skal være garant

for, at tingene kommer igennem i den anden ende – og skal vi kunne evaluere ordentligt på noget – skal vi også have nogle ordentlige målsætninger.

En specialklasselærer vurderer, at det vigtigt at kommunikere med almenklasselærerne om, hvad det er for en opgave, der løses i specialklasserne, og om, hvordan arbejdet med relationer i specialklasserne også handler om at presse eleverne så meget som muligt, så de udvikler sig fagligt og socialt:

Vi prøver at fortælle dem [lærerne i almenklasserne], at det, vi trækker ud af elever til daglig, det er det maksimale, som vi mener, der kan trækkes ud af dem, hvor de stadigvæk kommer hjem og har haft en god skoledag, og hvor de kommer i skole igen dagen efter. Vi kunne sagtens presse så meget på, at vi skræmte dem væk.

Lærerne fremhæver, at erfaringerne fra specialklasserne kan anvendes over for alle elever, både fordi indholdet har almenpædagogisk karakter (didaktiske elementer som fx målfastsættelse og tydelig struktur i undervisningen), og fordi forskellene i elevgruppen i henholdsvis almen- og specialklasserne er mindsket. Forskellene mellem undervisningen i henholdsvis specialklasser og almenklasser er ifølge lærerne mindre tydelige end tidligere. Lærerne vurderer, at en af årsagerne er, at man har flere elever i almenklasserne, som tidligere ville have gået i et specialtilbud. En anden årsag er, at der i almenklasserne er fokus på klasserumsledelse og lignende tiltag, der har til hensigt at skabe mere tydelighed, forudsigelighed og struktur. Disse pædagogiske elementer er i høj grad i fokus i undervisningen af elever med særlige behov.

Den form for videndeling, lærerne finder givende, handler ikke om tilførsel af ny viden udefra, eksempelvis på et kursus, men mere om refleksion over egen praksis i teamet. En lærer udtrykker dette synspunkt på følgende måde:

Det er meget tillokkende at tænke, at vi mangler nogle kompetencer. Men jeg tror ikke, at man kan give kompetencerne til at klare inklusionsopgaven, fordi jeg tror, det er tænkningen, det handler om (...). Så det er en anden opfattelse, man skal ind og have sig, og det kan man ikke få på et kursus i inklusion.

Samme lærer vurderer, at kernen i videndelingen handler om at have en anden tilgang til elevrelationerne og om at skabe et fokus på teammøderne på, hvordan undervisningen og rammerne kan tilpasses børnene:

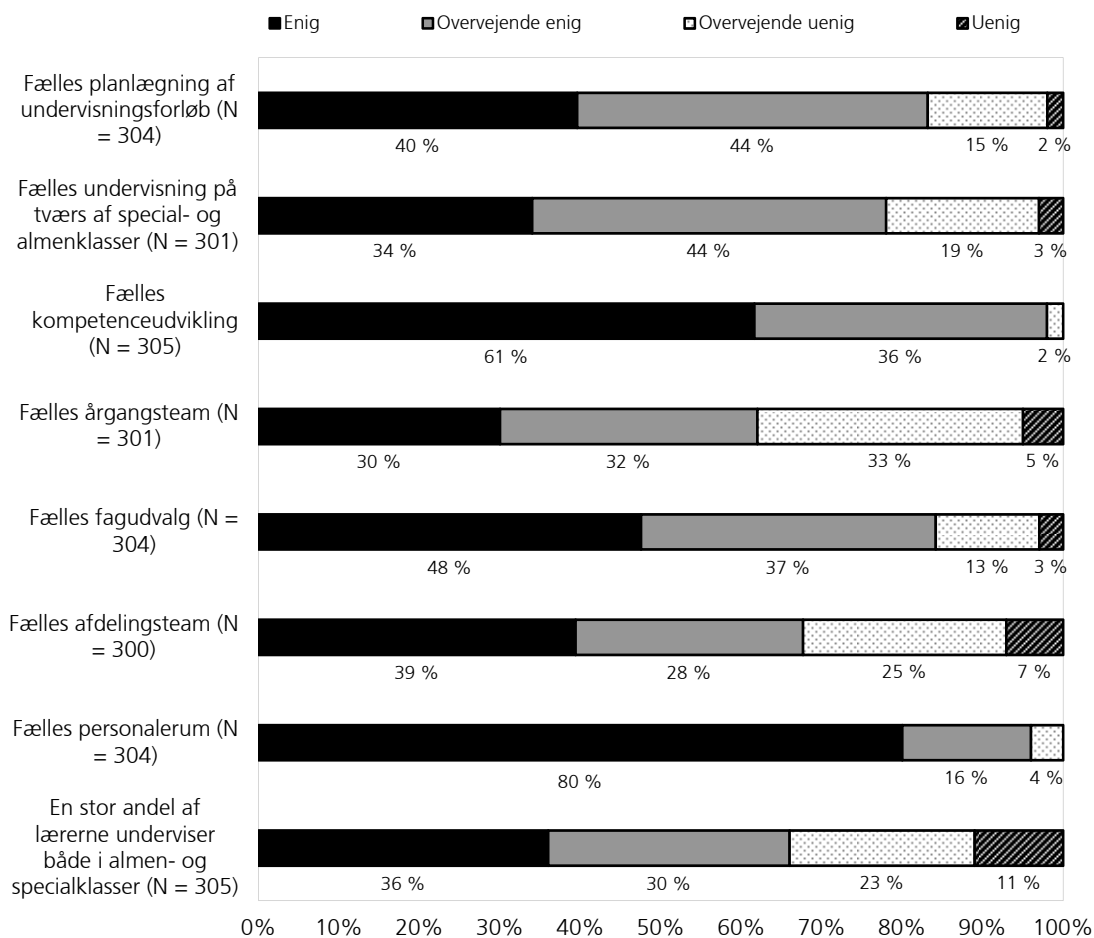
Det er simpelthen teamet, der er omdrejningspunktet, og jeg tror, at hvis man kommer ind og får det lavet til hverdag, at man diskuterer børn på teammøderne (...) Og har fokus på det, og hvad man kan ændre omkring barnet, sådan så det bliver godt.

Lærernes vurdering af, at praksisnær sparring er en givende form for videndeling, afspejles blandt andet i, at supervision fremhæves som givende. Formålet med supervision er at reflektere over konkrete udfordringer i praksis. En af grundene til, at lærerne finder supervisionsformen givende, er, at den på en struktureret måde skaber overblik over, hvordan man kan gribe udfordringer i arbejdet an. Lærerne oplever desuden, at en styrke ved supervision som samtaleform er, at man bliver stærkere som team, fordi man bliver udfordret gennem konstruktive dialoger og bliver klo- gere på hinanden gennem samtale.

7.4 Organisering

I dette afsnit er der fokus på centrale elementer i skolernes organisering. Vi belyser først, at en organisering af lærernes undervisning med skemalagte timer i både special- og almenklasser op- leves som en styrke på nogle skoler, fordi det styrker samarbejdet og bryder med opdelingen i to kulturer – henholdsvis en specialpædagogisk kultur og en almenkultur. Dernæst er der fokus på, hvilke fora der især anvendes til videndeling på skolerne. Endelig ser vi på, hvilke andre funk- tioner lærere fra specialklasserne kan varetage internt på skolen eller i forhold til lærere på andre skoler.

Figur 5 viser skoleledernes vurdering af, hvilke organiseringsformer der har positiv betydning for videndeling mellem lærere fra specialklasserne og skolens øvrige lærere.

Figur 5**Hvor enig eller uenig er du i, at følgende har positiv betydning for videndeling mellem lærere fra specialklasserne og skolens øvrige lærere?**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Næsten alle de skoleledere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, er enige eller overvejende enige i, at det har en positiv betydning at have fælles personale rum og fælles kompetenceudvikling (henholdsvis 96 % og 97 %). Med hensyn til organiseringen af undervisningen er 84 % enige eller overvejende enige i, at fælles planlægning af undervisningsforløb har positiv betydning for videndelingen mellem specialklasserne og skolens øvrige lærere, mens 78 % er enige eller

overvejende enige i, at fælles undervisning på tværs har positiv betydning for videndelingen. Med hensyn til den mere formelle organisering er 62 % af skolelederne enige eller overvejende enige i, at fælles årgangsteam har positiv betydning for videndeling mellem lærere fra specialklasserne og skolens øvrige lærere. De tilsvarende tal er 85 % for fælles fagudvalg og 67 % for fælles afdelingsteam.

Endelig er 66 % af skolelederne enige eller overvejende enige i, at det har en positiv betydning, at en stor andel af lærerne underviser i både almen- og specialklasserne. Denne sidstnævnte form for organisering af lærernes undervisning vurderes ligeledes positivt på nogle af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, og baggrunden for, at denne organiseringsform har positiv betydning, udfoldes i det næste afsnit.

7.4.1 Lærere, der underviser i både special- og almenklasser

Tabel 13 giver et overblik over, hvor hyppigt denne organiseringsform anvendes. Det fremgår af tabellen, at på 11 % af skolerne underviser alle lærere fra specialklasserne også i almenklasser. På 18 % af skolerne underviser ingen af lærerne fra specialklasserne i almenklasser. De resterende skoler fordeler sig, som det fremgår af tabel 13, imellem disse to yderpunkter.

Tabel 13

Andel af specialklasselærere på de enkelte skoler, der underviser i både special- og almenklasser (N = 302)

Andel af specialklasselærere med undervisning i begge klasstyper	Andel af skoler (%)
0 %	18 %
1-25 %	22 %
26-50 %	28 %
51-75 %	12 %
76-99 %	9 %
100 %	11 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

På nogle af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, organiserer man undervisningen, så lærere, der har timer i specialklasserne, også har timer i almenklasserne. Lærerne på en af skolerne beskriver det som en stor fordel at have timer i både special- og almenklassen, fordi de derved naturligt "har en fod i begge lejre". Lærerne oplever, at de opnår et mere nuanceret billede af skolelivet ved at have undervisning i begge typer af klasser.

På andre skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, fremhæver lærerne, at muligheden for at veksle mellem undervisning i specialklassen og almenklassen i hverdagen gør deres undervisning bedre i både special- og almindelen, fordi man som lærer kan trække på de forskelligartede erfaringer fra henholdsvis specialklassen og almenklassen, hvad angår både indlæringsmæssige og adfærdsmæssige udfordringer.

Desuden påpeger lærerne, at disse erfaringer blandt andet kan bruges i forbindelse med udslusning af elever fra specialklasse til almenklasse, idet lærerne i specialklasserne kender arbejdsvilkårene i almenklasserne og på den baggrund kan vurdere, hvor meget støtte der er brug for i en udslusningsproces.

I forbindelse med udslusning af elever fra specialklassen til almenklassen beskriver lærerne det som en særlig fordel, hvis man som lærer kender eleven fra undervisningen i specialklassen og samtidig er lærer i den modtagende almenklasse.

En anden lærer beskriver i den sammenhæng, at hun på baggrund af sit kendskab og sin tætte relation til en elev med særlige behov i almenklassen kan støtte eleven på bedst mulig vis, fordi hun kan stille de krav til elevens sociale og personlige kompetencer, som hun ved at eleven kan honorere.

Ledelsen på en af skolerne peger dog på en mulig risiko ved, at lærere har undervisning i både specialklasser og almenklasser. Ledelsen vurderer, at denne organisering kan medføre en form for videntab, fordi lærerne ikke på samme måde som tidligere kan specialisere sig i specialundervisningen. I det følgende citat peger en skoleleder dog på, at fordelene muligvis opvejer et eventuelt tab af viden:

Hvis du ikke kan specialisere dig 100 % i den vidtgående specialundervisning, så kan man sige, så mister du noget viden der. Til gengæld så har du godt fat i normalbegrebet, og den har også stor værdi inde i den vidtgående specialundervisning. Så der får du en tilførsel, og sådan kan man jo sige den anden vej også.

7.4.2 Fora til videndeling

Spørgeskemaundersøgelsen giver et indblik i, hvordan lærersamarbejdet på tværs af almen- og specialklasser er organiseret. Af tabel 14 fremgår det, at der på næsten alle skoler er fælles personale (92 %) og fælles kurser og kompetenceudvikling (90 %). På lidt færre skoler er der fælles fagudvalg (74 %) og fælles afdelingsteam (50 %). På et mindretal af skolerne (29 %) er lærere fra special- og almenklasser organiseret i fælles årgangsteam.

Tabel 14**Hvilke af følgende udsagn karakteriserer organiseringen af lærersamarbejdet på tværs af almen- og specialklasser? (N = 293-306)**

	Andel af skoler (%)
Der er fælles personale rum	92 %
Der er fælles kurser og kompetenceudvikling	90 %
Der er fælles fagudvalg	74 %
Der er fælles afdelingsteam eller afdelingsmøder	50 %
Der er fælles årgangsteam	29 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Tabel 15 giver et overblik over, hvilke fora der anvendes til videndeling mellem special- og almenområdet. Når det gælder de fora, som skolelederne har angivet bruges i høj grad eller i nogen grad, viser tabellen, at kompetence- eller ressourcecentret i høj grad eller i nogen grad bruges på 52 % af skolerne, pædagogiske dage bruges i høj grad eller i nogen grad på 60 % af skolerne, og pædagogisk råd bruges i høj grad eller i nogen grad på 57 % af skolerne

Tabel 15**I hvilken grad anvendes følgende fora til videndeling mellem special -og almenområdet? (N = 290-302)**

Typer af fora	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Har ikke dette forum på skolen	I alt
Pædagogiske dage	16 %	44 %	26 %	10 %	4 %	100 %
Pædagogisk råd	13 %	44 %	29 %	12 %	2 %	100 %
Møder i årgangsteam	11 %	24 %	31 %	29 %	5 %	100 %
Afdelingsmøder	15 %	31 %	22 %	24 %	7 %	100 %
Koordinationsgruppemøder	10 %	18 %	23 %	20 %	29 %	100 %
Pædagogisk udvalg	11 %	30 %	24 %	18 %	17 %	100 %
Kompetence- eller ressourcecenter	23 %	29 %	25 %	14 %	9 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Vi vil her se lidt nærmere på de fælles årgangsteam som en mulighed for at udvikle tæt samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser. Som det fremgår af figur 5, er 62 % af skolelederne enige eller overvejende enige i, at fælles årgangsteam har positiv betydning for videndeling

mellem lærere fra specialklasserne og skolens øvrige lærere, og der tegner sig dermed et billede af, at et tættere samarbejde mellem special- og almenklasser organiseret i fælles årgangsteam kan være en hensigtsmæssig løsning på nogle skoler.

På en af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, har et årgangsteam besluttet at gennemføre alle aktiviteter ud over den daglige undervisning fælles for specialklassen og almenklasserne på årgangen. Det drejer sig om fælles lejrskole, fleksuger, skolefester m.m. Som nævnt i kapitel 5 vurderes disse aktiviteter at have en betydning for, at der kan skabes en fælles kultur, og for, at der opstår berøringsflader mellem henholdsvis eleverne og lærerne på tværs af special- og almenklasser. Lærerne vurderer, at det fælles årgangsteam gør det muligt at organisere de fælles aktiviteter på en måde, så alle elever får mulighed for at deltage. En anden fordel ved det fælles årgangsteam er ifølge lærerne, at det tætte samarbejde gør det muligt at trække på hinandens kompetencer i forhold til de udfordringer, der opstår i hverdagen:

Er der situationer, hvor vi kan drage nytte af hinanden, hvor jeg kan gå ind og være en ressource i en naboklasse, hvis der er nogle sådan specialpædagogiske problemer eller udfordringer (...) Så går jeg ind, og så bytter vi rundt.

Lærerne på denne skole vurderer, at organiseringen i fælles årgangsteam gør det muligt at have en fleksibel praksis og planlægning, som betyder, at ressourcerne og de specialpædagogiske kompetencer løbende kan anvendes, når der er behov for det.

På en af de andre af de skoler, der indgår i undersøgelsen, er der etableret et fælles team med lærere fra specialklasser og almenklasser på 10. årgang. Lærerne oplever etableringen af det fælles team som en udfordrende opgave og beskriver det som to kulturer, der skal forenes. En af vanskelighederne har været at udvikle et fælles sprog om den pædagogiske opgave.

I processen med at forene to kulturer oplever lærerne, at det har været vigtigt, at man havde klar ledelsesopbakning til samarbejdet mellem special- og almenklassen, og at ledelsen understregede, at samarbejdet var en opgave, lærerne var forpligtet til at påtage sig. Specialklasselærerne oplever, at dette har medvirket til, at flere lærere nu konsekvent afsøger muligheder for specialklasselevernes deltagelse i undervisningen i almenklasserne.

Lærerne fra almenklasserne vurderer, at det fælles team omkring 10.-klasserne og gennemførelsen af fælles undervisning har bevirket, at undervisningen i special- og almenklasser har nærmet sig hinanden. Gennem den store opmærksomhed på at tilpasse undervisningen til eleverne med særlige behov er man blevet mere opmærksom på at differentiere undervisningen for alle elever. På den måde har eleverne i almenklasserne også fået gavn af den fælles teamorganisering:

Jeg tror, at vi er blevet bedre til at differentiere undervisningen, vi er blevet tvunget til at have et bredere spænd. Så jeg tror, at vi er blevet dygtigere lærere af det, faktisk (...) Vi arbejder sammen under samme tag, vi får snakket meget mere om undervisningen og differentieringen og videndelt på det område, modsat hvis man var i forskellige områder.

På en anden af de skoler, der indgår i undersøgelsen, er der ikke etableret fælles årgangsteam på tværs af special- og almenklasser, men i og med at mange lærere underviser i både special- og almenklasser, er der lærere med erfaringer fra specialklasserne i de fleste team på skolen. Det betyder ifølge en lærer, at specialpædagogisk viden og specialpædagogiske kompetencer løbende inddrages i almenundervisningen:

Vi er jo rigtig mange, som har tilknytning til specialklasser på et eller andet niveau, så der er næsten i hvert eneste team en specialklasselærer, som kan være med til at sætte noget i gang i almindelen også.

Lærerne oplever, at specialklasselærernes kompetencer dermed bliver brugt i teamsamarbejdet, og de vurderer, at der er et stort behov for denne form for støtte i almenklasserne, fordi de modtager flere diagnosticerede børn direkte i almenklasserne:

Der er mange flere diagnosticerede børn allerede nu i almindelen, og vi står meget alene med det, så jeg er glad for, at jeg har så meget erfaring med det. Nu står jeg med to autister i 8.-klassen og en ADHD, og jeg kan godt håndtere det, men min medlærer er meget frustreret over det, for hun har ikke redskaberne. Hun kender ikke noget til afskærmning og strukturer. Jeg hjælper hende det, jeg kan.

På nogle skoler varetager de lærere, der underviser i specialklasserne, også andre funktioner på skolerne. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at en eller flere specialklasselærere på 31 % af skolerne varetager en funktion som AKT-vejleder, på 28 % af skolerne varetager en lærer fra specialklasserne en funktion som læsevejleder, og på 26 % af skolerne har en lærer fra specialklasserne en funktion som specialundervisningsvejleder eller -koordinator, jf. tabel 16.

Tabel 16
Har en eller flere specialklasselærere nogle af følgende funktioner? (N = 311)*

Funktioner	Andel af skoler
AKT-vejleder	31 %
Læsevejleder	28 %
Specialundervisningsvejleder eller -koordinator	26 %
It-vejleder	18 %
Inklusionsvejleder	17 %
Bibliotekar	14 %
Fagfaglige vejledere, fx matematik, naturfag	11 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

** Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds, og derfor summerer procenttallene op til mere end 100 %.*

Specialklasselærerne indgår også i nogen udstrækning i videndeling med lærere fra andre skoler i de pågældende kommuner. Det fremgår af tabel 17, hvilke former for videndeling der især er tale om.

Tabel 17
Bruges nogle af følgende former for videndeling mellem skolens specialklasselærere og lærere fra andre skoler i kommunen? (N = 305-306)

Former for videndeling	Andel af skoler
Deltagelse i fælles netværk på tværs af skoler	52 %
Rådgivning i forbindelse med konkret undervisning på andre skoler	33 %
Formidling af viden om elever med særlige behov i form af oplæg på andre skoler	30 %
Observation af konkret undervisning og sparring med lærere på andre skoler i kommunen	18 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Tabellen viser, at den mest almindelige form for videndeling er deltagelse i fælles netværk på tværs af skoler (52 %), rådgivning i forbindelse med konkret undervisning på andre skoler (33 %) og formidling af viden om elever med særlige behov i form af oplæg på andre skoler (30 %). Endelig observerer specialklasselærerne på 18 % af skolerne undervisning og sparrer med lærere på andre skoler i kommunen.

På en af de skoler, der indgår i interviewundersøgelsen, anvendes specialklasselærernes viden og kompetencer på en formaliseret måde som interne kurser til kompetenceudvikling blandt lærerne. Skoleledelsen vurderer, at der er meget viden til stede på skolen – både om pædagogiske problemstillinger og om faglige spørgsmål relateret til elever med særlige behov:

Ja, vi kører interne kurser. Når vi er så store, så har vi jo simpelthen så meget viden på skolen generelt. Og rigtig mange meget dygtige folk og også nogle, der nærmest er eksperter, og som vi kunne tage hvor som helst hen og forklare noget, eller hvad kan man sige, gå i dybden med et emne eller et område inden for det pædagogiske eller inden for det faglige.

7.5 Opsummering

Kapitlets analyser besvarer samlet set spørgsmålet om, hvorvidt der på skoler med specialklasser er kompetencer til stede i lærergruppen, som kan gavne samspil og samarbejde og styrke skolenes arbejde med inklusion. 53 % af skolelederne vurderer, at specialklasserne i høj grad styrker skolens muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever, mens 38 % svarer "I nogen grad". Spørgeskemaundersøgelsen giver desuden grundlag for at vurdere, at der på mange skoler er etableret videndeling mellem specialklasselærere og skolens øvrige lærere, men også, at der er muligheder for at styrke udvekslingen af viden på tværs. Flertallet af skolelederne vurderer, at der er behov for et øget samspil. De centrale barrierer ser ud til at handle om, at der er behov for at øge lærernes kompetencer og viden om elever med særlige behov, at der på en del skoler mangler en klar organisering af samarbejde og samspil, og at skolernes fysiske rammer spiller en rolle i forhold til muligheder for samspil og samarbejde. Det er desuden værd at bemærke, at halvdelen af skolelederne vurderer, at samspillet er vanskeligt, fordi elevgruppen i skolens specialklasser har ændret sig inden for de seneste fem år, så klasserne i dag rummer elever med mere komplekse vanskeligheder.

Lærernes refleksioner over, hvilke typer af viden der udveksles, kredser om tre forskellige temaer:

Det drejer sig for det første om relationskompetence. Specialklasselærerne har erfaringer med at arbejde med elever, der er faldet ud af fællesskaberne. I analysen beskrives relationskompetencer som en anerkendende og åben tilgang til elevernes perspektiver, som nærvær og åbenhed og som en høj grad af tålmodighed.

For det andet har specialklasselærerne særlige kompetencer i forhold til at arbejde med struktur i undervisningen. Arbejdet med struktur handler både om planlægningen af den enkelte dag og om, at eleverne forberedes grundigt, når der sker ændringer. Prioriteringen af struktur medfører et behov for tæt samarbejde mellem de professionelle omkring eleverne, så der sikres forudsigelighed og tryghed.

For det tredje anskues de specialpædagogiske kompetencer som en form for situeret professionalisme. De specialpædagogiske kompetencer indebærer en evne til at tænke forud i forhold til en given udfordring og til at finde fleksible løsninger, som forebygger konflikt og utryghed blandt eleverne. Det handler om kunne forudse og læse elevernes reaktioner og om at kunne reagere hensigtsmæssigt.

Der er forskel på, *hvordan* specialklasselærernes viden kommer i spil på skolerne. Analyserne i dette og rapportens øvrige kapitler viser samlet set, at videndelingen ofte er meget praksisnær og konkret, fx knyttet til konkrete forløb med elever. Som struktureret form kan videndelingen fx omhandle udslusningen af elever fra special- til almenklasserne, når almenklasselærere skal "klædes på" til at modtage en elev fra specialklassen. En anden form for videndeling sker løbende, eksempelvis på teammøder, hvor specialklasselærerne har en mere rådgivende rolle med hensyn til konkrete udfordringer i almenklasserne.

Videndelingen sker dog også i høj grad uformelt i hverdagen. Skolelederne vurderer, at de fælles personalerum har stor betydning, og at den fysiske placering af klasserne, som det fremgår af kapitel 4, bidrager til et øget kendskab på elevniveau, men i høj grad også på lærerniveau.

Videndeling kan også ske i relation til fælles kompetenceudvikling – enten når lærere fra henholdsvis almen- og specialklasser deltager på lige fod, eller når specialklasselærerne afholder interne kurser for skolens øvrige lærere eller påtager sig opgaver på andre skoler i kommunen.

Fælles teamorganisering indebærer i høj grad muligheder for videndeling – fx i tilknytning til fælles planlægning og gennemførelse af undervisning. Kapitlet viser et eksempel på, at den fælles teamorganisering kan medføre en fleksibel praksis og planlægning i forhold til at afsøge muligheder for fælles undervisning. Den fælles teamorganisering kan desuden gøre det mere enkelt at anvende specialklasselærernes ressourcer og kompetencer i almenklasserne, hvis der vurderes at være behov for det.

Endelig viser analyserne, at det kan være en fordel, hvis lærerne varetager undervisning i både special- og almenklasser. Dels kan det være en fordel i forbindelse med udslusning af elever, at lærerne kender begge typer af klasser, og dels vurderer lærerne, at de kan overføre erfaringer både fra special- til almenklasser og fra almen- til specialklasser.

Litteratur

Danmarks Evalueringsinstitut 2011: *Indsatser for inklusion i folkeskolen*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2013: *Udfordringer og behov for viden*.

Farrell, Peter 2004: *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All*. School Psychology International; 25;5.

Finansministeriet 2013: *Aftale om kommunernes økonomi for 2013 (ØA13)*.

http://www.fm.dk/Nyheder/RSS/~media/Files/Nyheder/Pressemeddelelser/2012/06/KL%20aftale/af_tale_kommunernes%20%C3%B8konomi%20for%202013.ashx, 8. april 2013.

Hedegaard-Sørensen, Lotte 2012: *Beskyttet eller inkluderet – en falsk modsætning*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Forskningsprogrammet SSIP.

Hedegaard-Sørensen, Lotte og Langager, Søren 2012: *Samarbejdets kunst*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Forskningsprogrammet SSIP.

Hedegaard-Sørensen, Lotte og Tetler, Susan 2011: "Chapter 6: Situated Professionalism in Special Education Practice: Educating preservice teachers for special education/inclusive education". I Mattsson, M., Eilertsen, T.V. og Rorrison, D. (red.): *A Practicum Turn in Teacher Education*. Sense Publishers.

Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: *Lov nr. 379 af 29. april 2012*.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611>, 8. april 2013.

Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: *BEK nr. 380 af 28. april 2012*.

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=141578>, 8. april 2013.

Appendiks A

Dokumentation og metode

Samlet set inddrager undersøgelsen følgende metoder:

- Forundersøgelse på baggrund af litteratur samt fokusgruppeinterview
- Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler med specialklasser
- Interview med ledere, lærere fra specialklasser og lærere fra almenklasser på fem skoler.

Forundersøgelse

Som led i forundersøgelsen blev der gennemført to fokusgruppeinterview: et blandt skoleledere på fem skoler med specialklasserækker (fem personer i alt) og et med lærere fra almenundervisningen og lærere fra specialklasser, alle fra samme fem skoler (fem personer i alt). Formålet med fokusgruppeinterviewene var at få indblik i deltagernes erfaringer med at skabe øget samspil og samarbejde mellem specialklasser og almenklasser samt at belyse eventuelle udfordringer i samarbejdet mellem specialklasser og almenklasser. Fokusgruppeinterviewene bidrog dermed med væsentlige input til spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere på skoler med specialklasser samt med viden, der kunne anvendes i interviewguider.

Forundersøgelsen involverede desuden gennemgang af relevante undersøgelser og definering af centrale begreber. Fokus var her især på danske undersøgelser af samspil mellem special- og almenklasser, litteratur om inklusion og litteratur med fokus på definition af centrale begreber i undersøgelsen. Forundersøgelsen bidrog til at skærpe undersøgelsens fokus i forhold til aktuelle problemstillinger. Forundersøgelsen gav fx indblik i, at kommunernes arbejde med inklusion er meget varierende i omfang og form, og den bidrog desuden til at forstå sammenhænge og komplekse forhold på skolerne.

Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler med specialklasser

Undersøgelsens kvantitative grundlag udgøres af en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler med specialklasser. Spørgeskemaundersøgelsen var rettet mod den person i skolens ledelse, som har det daglige ansvar for skolens specialklasser.

Spørgeskemaundersøgelsen afdækker blandt andet, hvilke typer af specialklasser der er på skolerne, skolernes erfaringer med samarbejde mellem special- og almenklasser, samarbejdets organisering og desuden ledelsens vurdering af omfanget og betydningen af samarbejde og videndeling.

EVA har i september og oktober 2012 gennemført en totalundersøgelse blandt alle de folkeskoler, der har en specialklasse/specialklasserække. Spørgeskemaet er udsendt til 445 ledelsesrepræsentanter med dagligt ansvar for specialklasserne. Udpegningen af folkeskoler med specialklasser er sket i flere trin. Først modtog EVA en liste fra Danmarks Statistik (DST) over folkeskoler, der har registeret at have en specialklasse/specialklasserække, hvorefter EVA har valideret listen gennem kontakt med skolerne.

Udarbejdelse og validering

Spørgeskemaet blev udarbejdet af EVA's projektgruppe, hvorefter det blev pilottestet af seks respondenter. Formålet med pilottesten var at identificere eventuelle uklarheder i spørgsmålene, der kunne give anledning til misforståelser, og at undersøge, om der var centrale forhold, der ikke blev behandlet i skemaet. Pilottesterne blev derfor bedt om at vurdere, om de spørgsmål, svarkategorier og begreber, der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende for praksis. Derudover blev de bedt om at tage stilling til, om der var forhold, der manglede spørgsmål om. Pilottesternes kommentarer blev noteret på systematisk vis, og der blev som hovedregel kun foretaget ændringer i spørgeskemaerne, hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

Udsendelse og rykkerprocedure

Fra DST modtog EVA en liste over skoler, der havde mindst en elev registeret i en specialklasse i skoleåret 2009/2010. Data kommer fra Grundskoleindberetningen, hvor skolerne har angivet, hvor mange elever i specialklasser de har på forskellige klassetrin. På denne liste var i alt 603 skoler med specialklasseelever. Da der foregår store forandringer på dette område prioriterede EVA at kontakte samtlige skoler på listen. Dette skete dels for at være sikker på, at skolerne stadig havde specialklasser, og for at sikre, at specialklasserne opfyldte undersøgelsens definition på en specialklasse. I undersøgelsen forstås specialklasser som særlige klasser eller klasserækker i tilknytning til almenskolen, hvori der ydes specialundervisning, og hvor eleverne modtager enten al deres undervisning eller dele af deres undervisning. Specialklassen kan være målrettet elever med

generelle indlæringsvanskeligheder, elever med svære læsevanskeligheder eller elever med udviklingsforstyrrelser (fx ADHD) eller andre elevgrupper.

Kontakten med skolerne resulterede i, at listen bestod af i alt 445 skoler. Årsagerne til, at nogle skoler blev ekskluderet, var primært skolesammenlægninger og nedlæggelse af specialklasser på skolerne. I enkelte tilfælde blev skoler frasorteret, hvis specialklasserne ikke havde karakter af klasser, og eleverne i stedet deltog i undervisningen i almenklasserne på fuld tid, eventuelt i mindre grupper. Denne afgrænsning var nødvendig, for at alle respondenter kunne svare på spørgeskemaet, og for at fastholde specialklasser/specialklasserækker som undersøgelsens primære fokus. Som nævnt i indledningen foregår der for tiden store forandringer på folkeskoleområdet, og mange kommuner og skoler udvikler nye modeller for inklusion og nye typer af specialtilbud, som kan tilgodese elevernes behov i kortere eller længere perioder. Det har ikke været muligt at dække hele denne kompleksitet i undersøgelsen. Undersøgelsens fokus er organiseringer i specialklasser i folkeskolen, og det er en form for organisering, som stadig er udbredt. Der er skoler, som arbejder med inklusion på andre måder, hvor de ophæver specialklassebegrebet og fx i stedet arbejder med forskellige former for støttemuligheder inden for eller i tilknytning til almenklasserne. Disse skoler indgår ikke i denne undersøgelse. Undersøgelsen giver dermed ikke anledning til sammenligning mellem forskellige strategier eller modeller for inklusionsarbejdet. Den belyser muligheder og udfordringer i organiseringen af specialklasserne på skolerne og giver et indblik i mulighederne for at få disse delvist adskilte specialtilbud til at fungere i et samspil med skolernes arbejde med at etablere inkluderende læringsmiljøer i øvrigt.

EVA kan ikke være sikre på, at alle skoler med specialklasser har optrådt på udsendelseslisten, da det er muligt, at nogle skoler med specialklasse ikke er registreret i DST's registre. Det er dog EVA's vurdering, at listen dækker størsteparten af skoler med specialklasser.

Det tilrettede spørgeskema blev elektronisk opsat og udsendt 26. september 2012 til 445 ledelsesrepræsentanter, der har det daglige ansvar for specialklasserne. Udsendelsen blev fulgt op med en rykker 17. oktober 2012, hvor deadline blev sat til 24. oktober 2012.

Svarprocent og bortfald

311 ledelsesrepræsentanter besvarede spørgeskemaet. Dette giver en svarprocent på 70, hvilket vurderes som tilfredsstillende. Tabel 18 og 19 viser, hvordan populationen og besvarelsene er fordelt på henholdsvis regionsniveau og skolestørrelse.

Tabel 18
Fordeling af populationen og besvarelser på regionsniveau

	Population (N = 445)	Besvaret (N = 311)
Region Hovedstaden	24 %	29 %
Region Sjælland	18 %	12 %
Region Syddanmark	20 %	22 %
Region Midtjylland	24 %	25 %
Region Nordjylland	15 %	12 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Af tabel 18 ses, at besvarelser fra Region Hovedstaden er overrepræsenteret med 5 procentpoint i forhold til populationen, mens besvarelser fra Region Sjælland er underrepræsenteret med 4 procentpoint. Da variablen region ikke har betydning for, hvordan respondenterne besvarer centrale spørgsmål i undersøgelsen, vurderes under- og overrepræsentationen ikke som et problem for datakvaliteten. EVA har af samme grund valgt ikke at vægte data efter region.

Tabel 19
Fordeling af populationen og besvarelser på skolestørrelse

	Population (N = 445)	Besvaret (N = 311)
0-400 elever	27 %	26 %
401-600 elever	41 %	42 %
601+ elever	32 %	32 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på skoler med specialklasser i 2012.

Som det ses af tabel 19, er besvarelserne repræsentative med hensyn til skolestørrelse. Samlet set vurderes datakvaliteten at være tilfredsstillende grundet den relativt høje svarprocent, kombineret med, at der ikke er tegn på betydningsfulde skævheder i data.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål og på krydstabeller over svarfordelingerne på udvalgte spørgsmål. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens og ekspertgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål. Vi har fx undersøgt, om der er sammenhæng mellem de skoler, hvor skoleledelsen vurderer, at specialklasselærernes kompetencer i høj grad bliver anvendt, og forskellige organiseringer – fx klassernes fysiske placering og andelen af lærere, der underviser i både special- og almenklasser. Desuden har vi forsøgt at under-

søge, om forskellige organiseringer af specialklassetilbuddet varierer, alt efter hvilken type specialklassetilbud der er tale om. Det har dog vist sig at være vanskeligt at sammenligne typer af specialklassetilbud, da der er relativt få besvarelser i hver kategori.

Der er anvendt chi i anden-test til at undersøge, om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05.

Interview på fem skoler med specialklasser

Fokus for den kvalitative del af undersøgelsen er at belyse muligheder og barrierer for samarbejde og sætte fokus på, hvordan samarbejde kan få betydning for elevernes trivsel og udbytte. Hensigten er at give konkrete eksempler fra praksis, der kan tjene som inspiration.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blev fem skoler udvalgt til at indgå i den kvalitative del af undersøgelsen. I første omgang udvalgte vi 12 skoler på baggrund af to primære kriterier: dels skoler med positive erfaringer med samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser og dels skoler med variation i forhold til elevtal, typer af specialklasser og organisering.

Et primært kriterium var altså, at de fem skoler skulle have positive erfaringer på elevniveau og med videndeling blandt lærerne. Det vil sige skoler med en vis grad af samspil og samarbejde mellem special- og almenklasser, og hvor specialklasserne vurderes at styrke skolens muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer. De fem udvalgte skoler er derfor karakteriseret som de skoler, der har den bedste selvvaluerede praksis. Skolerne er ikke udvalgt på baggrund af elevresultater, da det ikke er muligt at isolere effekter af samspil mellem special- og almenklasser. Følgende kriterier indgik i udvælgelsen af skolerne:

- På skolerne er der erfaringer både med elever, der skifter helt fra special- til almenklasser, og med fælles undervisning for specialklasser og almenklasser.
- Skolelederen vurderer, at specialklasselærernes viden og kompetencer anvendes af skolens øvrige lærere.
- Skolelederen vurderer, at specialklassernes tilstedeværelse på skolen styrker skolens muligheder for at skabe et inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Et andet kriterium var at sikre variation mellem de udvalgte skoler. Skolerne skal samlet set skabe grundlag for, at så mange skoler som muligt kan finde inspirerende eksempler, som de kan spejle deres egne vilkår og deres egen praksis i. Variationen vedrører:

- Antallet af elever i skolens specialklasser (variation med hensyn til volumen)
- Elevgrupperne i specialklasserne (variation med hensyn til typer af specialklasser)

- Forskellige former for organisering (variation med hensyn til specialklassernes fysiske organisering i forhold til almenklasserne og variation med hensyn til organisering af lærernes samarbejde, fx anvendelsen af fælles årgangsteam).

Ud fra denne bruttoliste blev der gennemført en grundig screening i form af telefoninterview med en ledelsesrepræsentant og en lærer fra hver skole. Spørgsmålene drejede sig om skolens praksis og organisering af samspillet, idet vi bad både en ledelsesrepræsentant og en lærer beskrive erfaringerne på skolen. På baggrund af screeningen udvalgte vi fem skoler, som desuden samlet set tilgodeser de tidligere nævnte ønsker om variation.

Interviewform og metode

På de fem skoler gennemførte vi gruppeinterview med henholdsvis:

- Ledelse
- Lærere fra specialklasser
- Lærere fra almenklasser.

Interview med skoleledelsen

På hver af de fem skoler blev der gennemført interview med ledelsesrepræsentanter. På en enkelt skole var der tale om et enkeltinterview med den person fra skoleledelsen, der har det daglige ansvar for skolens specialklasser, men på de øvrige fire skoler blev interviewene gennemført som gruppeinterview med skolelederen og andre personer fra skolens ledelsesteam. I alt deltog 13 personer i ledelsesinterviewene.

Interview med lærere

Interview med lærere fra specialklasser og lærere fra almenklasser blev som udgangspunkt gennemført i to adskilte grupper. Mange lærere gennemfører undervisning i begge typer af klasser, men grupperne blev sammensat af lærere, der primært varetog undervisning i den ene eller den anden type klasse. De lærere, der primært varetog undervisning i almenklasser, blev udvalgt, så de alle havde konkrete erfaringer med samarbejde med specialklasserne. Baggrunden for denne opdeling var et ønske om at kunne belyse samarbejdet dels fra specialklasselærernes perspektiv og dels fra almenklasselærernes perspektiv. Desuden var målet at fordybe sig i eksempler fra praksis og ikke indbyrdes udveksling af holdninger, hvilket kunne have været hensigten med en større og bredere sammensat gruppe lærere.

På en del af skolerne forekommer det, at støttepædagoger og SFO-pædagoger er en del af den daglige undervisning i specialklasserne. Disse pædagoger har deltaget i lærerinterview, hvis pædagogerne er placeret i samme klasse eller årgangsteam og dermed fungerer som daglige samarbejdspartnere.

De interviewede fagprofessionelle er hovedsageligt lærere, men altså også støttepædagoger og SFO-pædagoger. I undersøgelsen bruges betegnelsen *lærere* konsekvent om de fagprofessionelle medarbejdere, der har deltaget i interview. Årsagen til dette valg er for det første at øge denne rapportes læsevenlighed og for det andet, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke har været i fokus i rapportens analyser.

I alt gennemførte vi seks interview med i alt 17 lærere, der primært underviste i almenklasser, og seks interview med i alt 20 lærere, der primært underviste i specialklasser. På en af de fem skoler var det ikke muligt at foretage denne opdeling, fordi lærerne varetog undervisning i begge typer af klasser, og fordi undervisningen i høj grad var organiseret i fælles årgangsteam. Her gennemførte vi i stedet to interview med to forskellige årgangsteam (i alt 8 lærere).

Alle lærerinterview blev gennemført i mindre grupper og med udgangspunkt i konkrete praksis-eksempler på samarbejde. Gruppestørrelsen blev valgt ud fra et ønske om at have tilstrækkelig tid til at kunne fokusere på konkrete fortællinger fra praksis. Hensigten var altså ikke at få indblik i mange historier fra praksis, men at kunne fordybe sig i færre historier og opnå en forståelse af forskellige aktørers rolle i, hvordan samarbejde og videndeling konkret udspiller sig som processer i praksis i hverdagen på skolerne. De lærere, der deltog i interview, blev kontaktet af EVA pr. e-mail forud for interviewet. Her blev de bedt om at forberede sig på interviewet ved at overveje et konkret eksempel fra deres egen praksis. De blev bedt om at vælge et vellykket forløb, hvor de indgik i et samarbejde på tværs af special- og almenklasser. Samarbejdet kunne vedrøre en enkelt elev, en gruppe elever eller en hel klasse. Lærerne blev desuden informeret om, at vi i interviewet ville være interesserede i at høre om, hvordan samarbejdet blev etableret, hvordan det konkret forløb, og hvordan de vurderede elevens/elevernes udbytte.

Interview med andre aktører

Andre relevante aktører blev desuden inddraget i interviewene, hvis de spillede en central rolle i den specifikke organisering på skolen. På en skole gennemførte vi eksempelvis et interview med en PPR-psykolog, på en anden skole gennemførte vi et interview med skolens inklusionsteam, og på en tredje skole gennemførte vi et interview med en gruppe ergo- og fysioterapeuter. I alt indgik ni personer i denne type interview.

Analyse af interview

Som beskrevet ovenfor er formålet med rapportens analyser at zoome ind på praksis og skildre samspil og samarbejde gennem et fokus på praktiske forløb, som de udspiller sig i hverdagen på skolerne. Dette analytiske sigte har også en række metodiske konsekvenser, dels i forhold til gruppestørrelse i forbindelse med interviewene, dels i forhold til gruppesammensætningen i forbindelse med interviewene og dels i forhold til de temaer, som interviewene belyser.

I rapporten skelnes der mellem samspil på elevniveau og samspil og samarbejde på lærerniveau. Skolernes erfaringer med at etablere samspil på elevniveau analyseres i to forskellige former: dels fælles undervisning for hele klasser og dels enkelte specialklasseelevers deltagelse i undervisningen i almenklasserne. Eleverne deltager enten i enkelte fag, hvor de forventes at kunne profitere særligt fagligt og socialt, eller i gradvist flere fag med henblik på en egentlig udslusning til en almenklasse. Når det gælder samspil og samarbejde på lærerniveau, er der fokus på, hvordan samarbejde og videndeling organiseres, både når det vedrører samspil mellem special- og almenklasser, og når det vedrører inddragelse af specialklasselærernes viden og kompetencer i inklusionsarbejdet i almenklasserne.

I forbindelse med analysen af interviewene er der gennemført en grundig kodning af materialet. Denne kodning er gennemført dels ud fra kategorier, der var identificeret forud for interviewene, og dels ud fra kategorier, som fremstod som centrale i løbet af interviewene. I denne kodning var der især fokus på at identificere og placere praksiseksempler fra hver enkelt skole i forhold til de centrale temaer, men kodningen gav tillige mulighed for at belyse temaer på tværs af de fem udvalgte skoler.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-707-6

