

Udvikling af Folkeskolens Specialundervisning

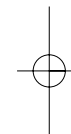
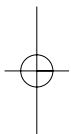
**Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af
specialundervisning i folkeskolen?**

– belyst gennem udviklingen de seneste 30 år

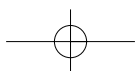
Af Bjarne Nielsen



Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.



Abonnement, løssalg og reklamationer:
Psykologisk Forlag A/S
Stockholmsgade 29, 2100 København Ø
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms



Indhold



Tema: Udvikling af folkeskolens specialundervisning

Indledning: Hvorfor er det så svært at udvikle folkeskolens specialundervisning?	401
Resumé	403
1. Problemformulering	405
Disposition	409
2. Folkeskolens specialundervisning 1970-2002	
– regelgrundlaget	411
Folkeskoleloven	411
1970erne	411
1980erne	414
1990erne	416
Fra år 2000 –	418
3. Særlige temaområder	421
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning	421
Lære kvalifikationer	423
Skolen for Alle/integration	426
Timetallet til dansk/tolærerordninger	427
Børn med sociale/psykiske vanskeligheder	
– Urolige elever	428
Hvor mange børn modtager specialundervisning?	431
4. Udviklingsarbejder	436
Betænkning nr. 1092	436
Specialundervisningens mange ansigter	440
Portræt af en lærer	442
Inspiration til undervisningsdifferentiering	443
5. Problemområder/antagelser	447
6. Svar og konklusioner fra spørgeskemaundersøgelsen	447
Konklusioner	450
Sammenfatning og diskussion	454
<i>Nr. 5-6 – 2002</i>	399

7. Generelle forklaringsmuligheder	459
Folkeskolens styreformuler	460
Organisationsform og kultur i folkeskolen	465
Specifikt om specialundervisningen	474
8. Sammenfatning og perspektiver	479
Dialogstyring	480
Udvikling af en kollektivt orienteret lærerkultur	482
Almen undervisning/specialundervisning	486
9. anbefalinger	490
Litteratur	493
Bilag 1: Spørgeskema	497
Bilag 2: Vejledning til spørgeskema	503
Bilag 3. Svar på de 31 spørgsmål	508
Bilag 4: Krydssammenligning mellem de to grupper	519
Bilag 5.: Opsamling af de 5 overordnede spørgsmål	522
Bilag 6. Folkeskolens styringskæde	533
Bilag 7: Dialogstyring i kommunen	534
Bilag 8: Nøglepersoner ved dialogstyring	535
Abstracts	536
<hr/>	
Omtale af ny litteratur	537
Allan Holmgren: <i>Par i terapi. Kærlighed, forståelse, forandring</i> (Ole Løw)	537
Rolf Kuschel & Per Schultz Jørgensen: <i>Socialpsykologi</i> – <i>en introduktion</i> (Ole Løw)	538
Benny Lihme: <i>Det er så fucking træls! Solhaven og de unge</i> (Flemming Bang Rasmussen)	539
Søren Blinkenberg et al. (red.): <i>Distriktpsychiatri – en lærebog</i> (Flemming Bang Rasmussen)	541
Mogens Hansen: <i>Børn og opmærksomhed. Om opmærksom-</i> <i>hedens psykologi og pædagogik.</i> (Eivind Fruelund)	543
Vedfelt, Ole: <i>Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror</i> (Lars Tolsgård)	544
Michael A. West : <i>Teamwork – metoder til effektivt samarbejde</i> (Eivind Fruelund)	548

Indledning

Hvorfor er det så svært at udvikle folkeskolens specialundervisning?



– belyst gennem udviklingen de seneste 30 år

Af Bjarne Nielsen

Formålet med denne analyse er at opnå en større forståelse for vanskelighederne med at gennemføre udvikling af folkeskolens specialundervisning – belyst ud fra udviklingen siden 1970.

Analysen omhandler primært den del af folkeskolens specialundervisning, der vedrører elever i normalklasserne, der har faglige vanskeligheder og/eller sociale/emotionelle vanskeligheder.

Der synes at være behov for at få betydelig mere viden om, hvordan folkeskolens specialundervisningsressourcer anvendes – sammenholdt med krav fra gældende regelsæt og politiske intentioner.

Samtidig er der brug for at vide meget mere om effekten af de etablerede specialundervisningsforanstaltninger. Hvilket udbytte har den etablerede specialundervisning for de involverede elever?

Det kan herudover konstateres, at der er en bekymrende uvidenhed om omfang af elevers henvisning til specialundervisning, idet der ikke

har været gennemført landsdækkende undersøgelser af dette siden 1995. Dette indebærer bl.a., at der ikke foreligger viden om hvor mange elever, der reelt undervises uden for den almindelige klasse i form af fuldstændigt segregeret undervisning.

Analysen baseres på en gennemgang af regelsættene for specialundervisningen for perioden. Herudover inddrages evalueringer og konklusioner fra de gennemførte udviklingsprojekter.

Specialundervisningen har desværre kun været involveret i få større udviklingsprojekter.

På baggrund af konklusioner fra analysen er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt medlemmerne af De Pædagogiske Psykologers Forening. Det har været hensigten at få faglige nøglepersoner til at vurdere de fremsatte antagelser om mulige problematikker for folkeskolens specialundervisning.

Der gøres en række generelle antagelser om årsager til vanskelighederne med at gennemføre faglig udvikling af folkeskolen, idet det antages, at disse grundlæggende mulige årsagsfaktorer samtidig er gældende for folkeskolens specialundervisning.

Afslutningsvis foretages overvejelser over, hvilke forhold der vil kunne være afgørende for den videre udvikling, og der fremsættes et antal anbefalinger.

Det vil være et håb, at analysen vil kunne inspirere til udviklingen på den enkelte skole og i den enkelte kommune.

Samtidig vil det være et ønske, at analysen kan medvirke til, at Undervisningsministeriet og forskningsinstitutter – herunder Danmarks Pædagogiske Universitet – i

langt højere grad påtager sig ansvar for at gennemføre mere omfattende og målrettet forskning og anden indsats for at tilvejebringe løbende og relevant viden om indhold og effekt af folkeskolens specialundervisning.

Der skal udtrykkes en stor tak til de medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening, der har taget sig tid til at fremsende svar på spørgeskemaundersøgelsen inden den 1. juli, d.å. Der har givet et værdifuldt grundlag for nærværende analyse og det videre arbejde med området.

En stor tak skal også rette til Kirsten Ahlgren – ledende psykolog i Brønderslev, der på betryggende vis har taget sig af den tal-mæssige opgørelse af de 31 spørgsmål, som fremgår af bilag 3 og 4.

Resumé



Lovgivning og forventninger til folkeskolens specialundervisning siden 1970 beskrives og analyseres. I denne forbindelse foretages en opsamling af udviklingen inden for væsentlige hovedområder, bl.a. Lærerkvalifikationer, Skolen for Alle, Børn med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

Der foretages en gennemgang af konklusionerne af de væsentligste udviklingsprojekter i perioden.

På baggrund heraf opstilles en række antagelser om krav og forventninger til kvalificeret specialundervisning som en del af folkeskolens samlede undervisning.

Antagelserne er blevet omformet til en spørgeskemaundersøgelse blandt aktive medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening

Såvel analysen som spørgeskemaundersøgelsen giver anledning til at konkludere, at det har været vanskeligt at gennemføre en kvalificeret specialundervisning, som forudsat i lovgivning og beskrivelser fra de centrale myndigheder.

Der gøres en række generelle overvejelser over årsager hertil. Grundlæggende antages, at det drejer sig om de samme forhold, der gør det vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af folkeskolen i overensstemmelse med skiftende folkeskolelovgivninger.

Der peges på, at folkeskolens særlige styreformer gør målrettet udvikling vanskeligt. Der er lang vej fra beslutninger i folketinget til den konkrete lærers undervisning i klasseværelset.

Samtidig synes folkeskolen stadig at være præget af en overvejende individuel lærerkultur, der vanskeliggør det nødvendige samarbejde, som specialundervisningen er helt afhængig af.

Den individuelle lærerkultur synes i et vist omfang at stå i forbindelse med en uheldig aktuel alliance mellem en tendens til øget diagnosticering, krav fra forældre om specialiserede tilbud og en tilsyneladende stigende tendens til at ønske udskillelse af elever fra skolen.

Der konkluderes bl.a., at udvikling af folkeskolen bør baseres på for-

pligtende gensidig dialogstyring mellem de forskellige styringsniveauer.

Samtidig vurderes det at være nødvendigt, at der sker en udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur.

Det fremstår som centralt fra såvel analysen som resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, at lærernes kvalifikationer og uddannelse er afgørende for, at nødvendig udvikling af folkeskolen – herunder specialundervisningen – kan foregå kvalificeret.

I lærernes grunduddannelse fastlægges lærerens professionsopfattelse, og med mindre der tilbydes omfattende og systematisk efteruddannelse, er der risiko for, at holdninger og syn på undervisningsopgaven bliver fastlagt for hele lærerlivet.

Sammenhængen mellem almen- og specialundervisning debatteres – herunder omfanget af specialundervisningen.

Der afsluttes med fremsættelse af et antal anbefalinger.

1. Problemformulering



En gennemgang af udviklingen de seneste 30 år af folkeskolens specialundervisning og folkeskolens arbejde med de svageste elever giver et billede af en række klare og konkrete politiske krav til folkeskolens specialundervisning, jfr. kapitel 2 og 3.

Der er desværre kun få større udviklingsarbejder i perioden, der kan belyse, hvorledes folkeskolens specialundervisning rent faktisk har udviklet sig.

Denne redegørelse handler primært om den specialundervisning, der gives i forbindelse med, at elever undervises i den almindelige klasse – enten i forbindelse med faglige vanskeligheder eller i forbindelse med børn med sociale/emotionelle vanskeligheder. Sidstnævnte betegnelse anvendes for alle typer af vanskeligheder, der er præget af tilpasnings- eller samspilsvanskeligheder, og som i en række tilfælde aktuelt betegnes som værende »uroelige« elever, »forstyrrende« elever eller elever med særlige diagnoser.

De specialiserede og segregerede specialundervisningstilbud – herunder den vidtgående specialundervisning – indgår kun i beskri-

velsen i det omfang, det medgår til at beskrive den primære målgruppe af elever.

Det antages, at der er den sammenhæng, at jo mere kvalificeret og rummeligt det almindelige undervisningstilbud er – med opbakning fra skolens specialundervisning – jo færre elever vil det være nødvendigt at henvise til mere specialiserede og segregerede undervisningsforanstaltninger.

På baggrund af de få udviklingsarbejder, der foreligger (jfr. kapitel 4) og på baggrund af viden og erfaringer fra landet som helhed kan der konstateres et antal tilsyneladende paradokser, f.eks.:

1. Der har siden 1969 været politisk enighed om udvikling af Skolen for Alle. Der har været – og er stadig – sat mange ressourcer ind på at arbejde med den ønskede udvikling. Alle regelsæt fra Undervisningsministeriet gennem de seneste 30 år har udtrykt krav og forventninger til skoler og lærere om at udvikle rummelighed i skolens undervisning.
Paradoks: Der udskilles tilsyneladende flere og flere elever i folkeskolen som ingen sinde tidligere.

2. Specialundervisningens regelsæt har gennem hele perioden – og i særdeleshed de seneste 12 år – udtrykt klare forventninger om at udarbejde individuelle funktionsbeskrivelser for den enkelte elev med særlige behov som grundlag for at tilrettelægge undervisningen.

Der er i regelsættene blevet gjort opmærksom på det uhensigtsmæssige i at kategorisere eleverne i grupper.

Paradoks: Der diagnosticeres og kategoriseres øjensynligt for øjeblikket i et omfang, som der ikke er set tidligere.

3. Der er et omfattende regelsæt, der angiver kvalitetskrav til arbejdet med specialundervisning af elever med særlige behov. Dette omfatter bl.a. pædagogisk-psykologisk rådgivning som grundlag for at etablere specialundervisning.

Paradoks: Den decentrale praksis i mange kommuner og på mange skoler synes i vid udstrækning at anvende specialundervisningstimerne til en bred vifte af opgaver – ofte styret ud fra hensyn til skolen som helhed – snarere end øremærket til de svageste elever på skolen.

4. Såvel folkeskoleloven som den nye læreruddannelseslov bygger på krav om høj grad af faglighed hos lærerne som baggrund for deres undervisning.

Paradoks: De samme krav synes ikke i samme omfang at omfatte lærere, der underviser i specialundervisningen.

Grunduddannelsen rummer ikke liniefagsmulighed, efteruddannelsen er begrænset og praksis i fagfordelingen afspejler ofte andre hensyn.

5. Gennem hele perioden har det været forudsat, at elever med større vanskeligheder i mange tilfælde hjælpes bedst i specialundervisningen gennem intensive kursusforløb i kortere perioder.

Paradoks: Specialundervisningens ressourcer synes på mange skoler at blive spredt på for mange opgaver med den konsekvens, at de svageste elever ofte får en utilstrækkelig hjælp.

Der har i perioden været fremlagt mange – såvel faglige som politiske /ideologiske – synspunkter om specialundervisningens funktion og praksis i folkeskolens virksomhed. Desværre er det kun meget lidt konkret viden, der har været tilvejebragt som grundlag for videreudvikling og justering af specialundervisningens indsats.

Dette har bl.a. givet følgende konsekvenser:

1. Selv om der ofte fremkommer tal for, hvor mange elever, der modtager specialundervisning i for-

skellige former, er det reelt således, at der kun for 3 skoleår midt i 80-erne og 2 skoleår midt i 90-erne har været foretaget landsindsamlinger af statistik ved Undervisningsministeriet (jfr. kapitel 3).

Der foreligger således ingen aktuel konkret viden om omfang og anvendelse af folkeskolens specialundervisning.

Som en del af denne problematik foreligger der heller ingen viden om, hvor mange elever, der udskilles og dermed ikke undervises i folkeskolens almindelige klasser. Der tænkes her på alle typer af anderledes skoletilbud, hvor elever med særlige behov er henvist til, f.eks. specialskoler og specialklasser af enhver art, særlig undervisning i ungdomsskoleregion, særlige efterskoletilbud (bl.a. læsevanskeligheder), undervisning i sociale anbringelsessteder (behandlingshjem, opholdssteder, dagbehandling) og andre særlige projekter i socialt regi.

2. Der har generelt i folkeskolen gennem de seneste 20 år været gennemført mange betydelige udviklingsarbejder, som har kastet lys over en række forhold i forbindelse med udvikling af skolen. Her er fremkommet vurderinger og mulige forklaringer af barrierer og betingelser for udvikling af folkeskolen. En række af disse grundlæggende forklaringer

vil sandsynligvis kunne overføres til specialundervisningen, da denne er en integreret del af folkeskolens samlede undervisning og varetaget af de samme lærere.

Der har desværre kun været foretaget få specifikke udviklingsarbejder inden for specialundervisningen, ligesom specialundervisningen kun i meget lille omfang har indgået i folkeskolens store udviklingsarbejder.

I de få udviklingsarbejder, der har været, gives der antydninger af problemområder, der synes væsentlige (jfr. kapitel 4).

Som følge af dette har vi meget lidt reel viden om, hvilken effekt der måtte være af givne specialundervisningsforanstaltninger eller om hvilke betingelser, der må anses for nødvendige for at sikre den enkelte elev et udbytte af henvisning til specialundervisning.

Specialundervisning defineres i denne analyse i overensstemmelse med retningslinierne i de gældende specialundervisningsregler. Dette medfører, at to krav må opfyldes:

1. Det faglige grundlag for at tilrettelægge undervisningen indebærer medvirken af fagpersoner udefra med særlige kvalifikationer, d.v.s. at undervisningen tilrettelægges på grundlag af pædagogisk-psykologisk rådgivning,

jfr. folkeskolelovens § 12 stk.2 med tilhørende bekendtgørelser og vejledning samt kapitel 4 i Vejledning om PPR (Undervisningsministeriet, 2000.c.).

2. Specialundervisningen udføres af lærere med særlige kvalifikationer hertil, jfr. bekendtgørelse og vejledning.

Som beskrevet i bekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2000a) omfatter specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (§ 2 stk. 1):

- 1) Undervisning i folkeskolens fag.
- 2) Undervisning og træning i funktionsmåder og arbejdsmetoder.
- 3) Specialpædagogisk rådgivning til forældre, lærere eller andre personer.
- 4) Særlige undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler.
- 5) Personlig assistance.
- 6) Særligt tilrettelagte aktiviteter, der kan gives i tilslutning til elevens specialundervisning.

Det vil være væsentligt at få belyst i hvilket omfang specialundervisningstimerne anvendes til aktiviteter, der falder uden for den lovgivningsmæssige definition.

Der kan f.eks. være tale om såkaldt forebyggende indsats på forskellig måde i form af kurser for hele klassen, to-lærerordninger m.v.

Vikardækning nævnes som en problematik i forbindelse med af-

lysning af planlagte specialundervisningstimer.

Det er desuden ofte uklart, hvordan specialundervisningstimer indgår i de perioder, hvor der på skolen gennemføres temauger o.l.

I betragtning af, at folkeskolens specialundervisning er tiltænkt en væsentlig og nødvendig funktion for de svageste elevers udbytte af folkeskolens undervisning, og i betragtning af at der anvendes temmelig mange penge til denne undervisning – for tiden 6 milliarder kroner, synes der således at være behov for at finde måder at svare på følgende enkle spørgsmål:

1. *Hvad bruges folkeskolens specialundervisning til? – hvad foregår der i specialundervisningstimerne?*
og
2. *Hvilken effekt har specialundervisningen for elevernes udbytte af undervisningen? – hvornår kan givne specialundervisningsforanstaltninger være anvendelige? – hvilke betingelser skal være opfyldt for, at der kan påregnes et udbytte for det enkelte barn, der kan berettiges til henvisning til foranstaltningen?*

Der er tale om spørgsmål, der vil kræve en omfattende indsats at besvare.

Det må antages, at det overordnet må indebære aktiv medvirken

af Undervisningsministeriet og en række forskningsinstitutter – herunder Danmarks Pædagogiske Universitet.

Herudover vil der ligge et ansvar hos de lokale skolemyndigheder i enhver kommune samt hos alle skoler og lærere.

For at tilvejebringe et større grundlag til at gøre overvejelser over problemområder, antagelser og mulige forklaringer i forbindelse med specialundervisningens udvikling er en række hypoteser/antagelser blevet forelagt – via en spørgeskemaundersøgelse til skolepsykologer/pædagogiske psykologer, der dagligt arbejder med specialundervisning på landets skoler.

Selve spørgeskemaet er gengivet som bilag 1, og i bilag 2 er medtaget vejledning m.v. til spørgeskemaet.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er alene at få et mere solidt grundlag for at kunne fremkomme med vurderinger over sandsynlige problemområder og dermed medvirke til, at der centralt – bl.a. i Undervisningsministeriet, på forskningsinstitutter og hos fag- og interesseorganisationer – vil blive taget konkrete skridt til at få igangsat mere omfattende undersøgelsesarbejder til at belyse udviklingen af hele området.

Herudover vil spørgeskemaundersøgelsen og den lokale debat herom forhåbentligt kunne med-

virke til at igangsætte lokale initiativer i forhold til at vurdere indhold og rolle af specialundervisningen lokalt.

Disposition

I kapitel 2 fremdrages de væsentlige lovkrav og konklusioner fra tidsperioden siden 1970 med henblik på at konkludere hvilke fællestræk, der synes at være tale om.

Kapitel 3 giver en kortfattet oversigt over udviklingen inden for væsentlige temaer i forbindelse med folkeskolens specialundervisning. Der er tale om Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, lærerkvalifikationer, specialundervisningsbegrebet, Skolen for Alle/integrations, timetallet til dansk/tolærerordninger, børn med sociale/emotionelle vanskeligheder/urolige elever samt hvor mange børn modtager specialundervisning?

I kapitel 4 gennemgås de væsentligste evalueringer og konklusioner fra de største udviklingsarbejder i perioden.

I kapitel 5 konkluderes de hidtidige synspunkter, og der lægger op til en række antagelser, der omsættes til konkrete spørgsmål til anvendelse i spørgeskemaundersøgelsen.

I kapitel 6 fremlægges konklusioner fra spørgeskemaundersøgelsen.

Kapitel 7 søger at analysere og beskrive nogle grundlæggende generelle træk fra folkeskolens organisation og kultur, der kan vanskeliggøre faglig udvikling. Særlige forhold for specialundervisningen omtales.

I kapitel 8 foretages der sammenfatning og perspektivering.

I kapitel 9 fremlægges et antal anbefalinger.

2. Folkeskolens specialundervisning 1970-2002 – regelgrundlaget



Gennemgangen i dette kapitel har til formål at dokumentere lovgivningens krav og hensigter for senere at kunne sammenholde dette med den tilsyneladende rent faktiske udvikling.

Folkeskoleloven

Skiftende folkeskolelove har siden 1970 rummet en forpligtelse til kommunerne, om gennemførelse af specialundervisning – her fra folkeskoleloven fra 1993 (Undervisningsministeriet, 1993):

»Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand« (§ 3, stk.2).

Specialundervisningen indgår dermed som en essentiel del af folkeskolens hjælpemuligheder for at leve op til sine forpligtelser i henhold til formål m.v. for elever med særlige behov.

Samtidig har folkeskoleloven i hele perioden angivet krav til grundlaget for at etablere specialundervisning for den enkelte elev

»Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig ka-

rakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene« . (folkeskolelovens § 12. stk. 2).

1970erne

Udbygningen af folkeskolens specialundervisning tog landsdækkende form med baggrund i to cirkulærer fra første halvdel af 1970erne.

Cirkulæret fra 1972 omhandlede folkeskolens observationsundervisning for elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser (Undervisningsministeriet, 1972a), mens cirkulæret fra 1974 omhandlede folkeskolens specialundervisning af læseretardedede elever (Undervisningsministeriet, 1974a).

I begge cirkulærer blev der beskrevet og forventet en kommunal udbygning af specialundervisningen, der bestod af en vifte af forskellige organisationsformer i forhold til de to typer af vanskeligheder. På den enkelte skole drejede det sig om:

- Specialundervisning og observationsundervisning i klassen.
- Læseklínik og observationsklínik.

Hertil kom de segregerede organisationsformer som læseklasse, observationsklasse, heldagsskole og observationsskole.

Det blev understreget, at tilbudene i det enkelte skolevæsen måtte kunne varieres under hensyn til elevernes forskellige behov.

Senere i 1970'erne blev disse cirkulærer fulgt op af 5 yderligere cirkulærer for følgende områder:

- Generelle indlæringsvanskeligheder.
- Hørehæmmede elever.
- Tale- sprogvanskeligheder.
- Bevægelseshæmmede elever.
- Synshæmmede elever.

I det følgende vil der overvejende alene blive fokuseret på de to store grupper af vanskeligheder i forbindelse med elever i de almindelige klasser:

- Elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser:
- Elever med læsevanskeligheder:

Elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser

I indledningen til vejledningen for folkeskolens observationsundervisning blev der understreget vigtigheden af de enkelte skolers og skolevæseners arbejde med det generelt forebyggende arbejde for at sikre elevernes almene trivsel i skolemiljøet (Undervisningsministeriet, 1972b). Det blev forudsat, at elever med adfærdsproblemer og

psykiske lidelser i videst muligt omfang blev undervist inden for deres egen klasses eller skoles rammer.

Det blev forventet, at kun et meget begrænset antal børn vil have så alvorlige adfærdsproblemer og psykiske lidelser, at det ville blive nødvendigt at henvise dem til længere tids behandling uden for det almindelige klasse miljø.

Som forudsætning for godkendelse af observationsundervisning blev bl.a. angivet:

»1. at den skolepsykologiske rådgivning ... er organiseret på en sådan måde, at den kan betjene observationsundervisningen i tilfredsstillende omfang, herunder med særligt kvalificeret personale .

2. at der fra skoleledelsens og skolemyndighedernes side er gjort en planmæssig indsats for at fremme elevernes almene trivsel i skolen, herunder med hensyn til forældrekontakt og -information, lærernes indbyrdes samarbejde, elevernes medvirken ved skolearbejdets tilrettelæggelse og med hensyn til de ydre rammer for skolens virksomhed.« (Undervisningsministeriet, 1972, § 2, stk. 1).

I vejledningen uddybes forudsætningerne for oprettelse af observationsundervisning:

»Med den viden, vi har i dag om miljøets betydning for den enkeltes trivsel, hvor begreber som motivation, trivsel, samspil, klima etc. ind-

går i den offentlige debat, må det være naturligt og uomgængeligt, at de enkelte skolevæsener og den enkelte skole gør sig betydningen af disse forhold så klart, at man bevidst arbejder med dem i skolens liv«. (Undervisningsministeriet, 1972b, side 11-12).

Dette uddybes med en fremhævelse af vigtigheden af et velfungerende lærersamarbejde på skolen, og at der fra skolens side gøres en målrettet indsats for at skabe fælles holdning på skolen over for eleverne.

Med baggrund i bestemmelserne fra folkeskolens observationsundervisning blev dette område udviklet i løbet af 1970'erne. Det store flertal af skoler blev udbygget til at kunne udføre *observationsundervisning i klassen*, hvor konkrete elever blev hjulpet samtidig med, at de forblev i klassens undervisning.

Et stort flertal af skoler rådede endvidere over en *observationsklinik*, hvor enkeltelever i en relativ kort periode kunne undervises i et eller flere fag af en observationslærer i et andet lokale på skolen, men stadig således at eleven forblev elev i egen klasse. Formålet var, at få indblik i barnet emotionelle, sociale og eventuelt indlæringsmæssige vanskeligheder og på baggrund heraf sætte ind med en specialpædagogisk behandling, der skulle gøre det muligt at få eleven til igen at fungere hensigtsmæssigt i egen klasse.

Udviklingen indebar en samtidig udvikling landet over af de skolepsykologiske rådgivninger med en betydelig tværfaglig bemanding omfattende skolepsykologer, kliniske psykologer og konsulenter for en række specialpædagogiske områder – herunder for observationsundervisning.

Udviklingen blev bakket op kursusmæssigt, idet et betydeligt antal af folkeskolens lærere på Danmarks Lærerhøjskole fik en massiv efteruddannelse til at varetage specialundervisning – herunder også observationsundervisning.

Elever med læsevanskeligheder

I indledningen til vejledningen konstateres det, at det er skolens opgave at sikre en individualiseret undervisning – specielt ved begynderundervisningen i dansk (Undervisningsministeriet, 1974b). Skolen skal endvidere sørge for henvisning til egnede specialundervisningsformer, hvor det tilstræbes, at de griber mindst muligt ind i skoleforløbet med mulighed for hurtig tilbagevenden til egen klasse.

I vejledningens kapitel om eleverne konstateres det, at årsagerne til elevers læsevanskeligheder kan være mange, og der er ofte tale om et samspil mellem flere faktorer. Derfor vil det altid være nødvendigt med en grundig undersøgelse af hver enkelt elevs særlige forhold – omfattende bl.a. en vurdering af elevens intellektuelle,

sproglige og faglige udvikling. Dårlig motivation og ringe følelsesmæssig tilpasning til skolemiljøet vil kunne være medvirkende faktorer.

Op gennem 1970erne udviklede det store flertal af skoler en vifte af organisationsformer, der kunne give specialundervisning til elever med læsevanskeligheder.

Det omfattede *specialundervisning i klassen*, hvor erfarne specialundervisningslærere i samarbejde med dansklæreren gennemførte specialundervisning inde i elevens egen klasse uden udskillelse af eleven.

I det omfang, det var nødvendigt med mere intensiv specialundervisning i læsning, henvistes eleven til *læseklínik*. Her modtog eleven en intensiv specialundervisning i dansk i alle fagets timer af specialundervisningslærere, der derved overtog det fulde ansvar for elevens undervisning i en tidsmæssig afgrænset periode.

Det blev endvidere forudsat, at læseklínikkens lærere kunne give vejledning i undervisning af læse-retarderede i de almindelige klasser og herunder anvise egnede undervisningsmaterialer.

Udvikling af folkeskolens specialundervisning for elever med læsevanskeligheder blev tilsvarende bakket op af en samtidig udvikling af de skolepsykologiske rådgivnin-

ger – herunder med læsekonsulenter – og af efteruddannelse på Danmarks Lærerhøjskole af specialundervisningslærere.

Herudover uddannede lærerseminarierne et stort antal lærere med liniefag i undervisning i specialundervisning.

1980erne

Specialundervisningen blev op gennem 1980erne gennemført med baggrund i de skitserede organisationsformer fra 1970erne.

Særforsorgen, med undervisning af de sværest handicappede elever, blev udlagt til amter og kommuner pr. 1. januar, 1980 uden at dette kom til at spille en større rolle for undervisningen – herunder specialundervisningen på de almindelige skoler.

Periodens generelle økonomiske problemer ramte også folkeskolen med nedskæringer, bl.a. i det ugentlige timetal for eleverne. Der blev eksempelvis meget store forskelle mellem antallet af undervisningstimer til dansk for eleverne fra kommune til kommune, jfr. kapitel 3.

Der kom et betydeligt pres på specialundervisningens ressourcer i forbindelse med denne udvikling, og der kom megen fokus på omfanget af ressourcer samt det elevantal, der blev henvist til specialundervisning. Det viste sig, at såvel

ressourceudviklingen som antallet af elever, der modtog specialundervisning, var meget stabilt igennem hele forløbet, jfr. kapitel 3.

Specialundervisningen blev kulegravet i et udvalgsarbejde i midten af perioden i det såkaldte § 19. stk. 1 udvalg med betænkning 1092 (Statens Informationstjeneste, 1987).

Udvalgets opgave var at beskrive årsagerne til, at et stigende antal elever blev henvist til specialundervisning og at undersøge mulighederne for at begrænse henvisningen, bl.a. gennem ændringer i den almindelige undervisning.

Udvalget konkluderede, »en generel overførsel af ressourcer fra specialundervisningen til den almindelige undervisning kan ikke uden videre ventes at reducere behovet for specialundervisning« (s. 73).

Der blev begrundet med, at standardforbedringer sædvanligvis tilflyder alle sider af skolens virke og dermed kun i mindre omfang rammer de svageste elever. Dette gælder for standardforbedringer som reduceret klassekvotient, to-lærerordninger og deletimer.

Det afgørende synes at være, at den almindelige undervisning tilføres nogle af de muligheder, der findes i specialundervisningen (s. 74). Her henvises til positive erfaringer med at gennemføre specialundervisning i klassen ved erfarne specialundervisningslærere.

For elever med omfattende faglige vanskeligheder blev der peget på hensigtsmæssigheden i at anvende en intensiv kursusform med mange specialundervisningstimer uden for klassen i kortere perioder (s. 80).

Udvalget pegede på, at det ville være nødvendigt at gennemføre systemændringer i folkeskolen, der kunne muliggøre ændrede måder at organisere undervisningen på, f.eks. ved at rumme fagspecifikke forløb og undervisning, der tilrettelægges som længerevarende forløb (semesterordning) eventuelt kombineret med kursusforløb. Herudover peges på behovet for at opbygge skoledagen mere fleksibelt med moduler af forskellig varighed (s. 86). Det blev tilkendegivet, at disse ændringer ville give behov for at smidiggøre lærernes tjenestetidsaftale.

Som konklusion og baggrund for udvalgets forslag om revision af de gældende specialundervisningsregler anfører udvalget:

»Der kan herefter være grund til at understrege, at der skal afvikles mange grænsetilfælde og gennemføres meget radikale ændringer i folkeskolen, hvis alle elevers individuelle undervisningsbehov skulle kunne imødekommes uden anvendelse af specialundervisning.

Det vil imidlertid være formålstjenligt at øge mulighederne for at

kunne strukturere og organisere specialundervisningen på den mest fleksible og hensigtsmæssige måde, dels for at få et optimalt udbytte af de givne ressourcer og dels for at opnå en konstruktiv og dynamisk sammenhæng med den almindelige undervisning.» (s. 82).

Som grundlag for et nyt regelsæt for folkeskolens specialundervisning foreslår udvalget, at de 7 bekendtgørelser for de 7 handicapområder afløses af én fælles bekendtgørelse. Begrundelsen var, at man ønskede den hidtidige kategorisering af eleverne efter diagnostiske kriterier afløst af en individuel funktionsbeskrivelse med henvisning til, at der er tale om en stor og inhomogen gruppe af elever. Disse elever kræver en differentieret specialpædagogisk undervisningsmæssig indsats (s. 82).

1990erne

Folkeskolens nye enhedsbekendtgørelse med tilhørende vejledning trådte i kraft pr. 1. august, 1990 (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990a og 1990b).

I indledningen til vejledningen understreges, at specialundervisningsressourcerne skal kunne anvendes så fleksibelt som muligt i forhold til de enkelte elevers behov (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990b). Som følge heraf afskaffes de hidtidige særlige organisationsformer, således at res-

sourcerne skal kunne anvendes optimalt.

Forældrenes rettigheder ved henvisning til specialundervisning styrkes, således at det kun i helt særlige tilfælde er muligt at gennemføre specialundervisning imod forældrenes ønske.

Det forudsættes fortsat, at specialundervisning kun kan finde sted i situationer, hvor det ikke er muligt at afhjælpe elevens vanskeligheder inden for rammerne af den almindelige undervisning:

»Folkeskolens almindelige undervisning må derfor tilrettelægges således inden for de givne ressourcer, at også svagere og anderledes fungerende elever får optimale udviklingsmuligheder« (s. 1).

Der peges på en række konkrete muligheder for at forebygge skolevanskeligheder hos elever, bl.a. udvidelse af timetallet til dansk.

Skolerne gøres meget direkte opmærksomme på, at såvel den enkelte skole som den enkelte lærer skal bestræbe sig betydeligt for at indrette den almindelige undervisning på en så hensyntagende måde, at færrest mulige elever må henvises til specialundervisning:

Det er ministeriets opfattelse, at der ikke mindst af pædagogiske grunde vil være hensigtsmæssigt at skabe bedre muligheder for at imødekomme individuelle undervisningsbehov inden for rammerne af den almindelige undervisning eller i tilknytning til den, således at be-

hovet for specialundervisning kan reduceres. (s. 3).

I forlængelse af dette forudsættes, at der altid vælges den mindst indgribende foranstaltning for den enkelte elev.

I forhold til den enkelte lærer anføres:

»Det påhviler enhver lærer at tilrettelægge og gennemføre sin undervisning på en så differentieret måde, at den i størst muligt omfang modsvarer de forskelle i indlæringsforudsætninger, som klassens elever har« (s. 3).

Der henstilles til, at enhver lærer af det pædagogisk-psykologiske rådgivningskontor skal kunne tilbydes rådgivning med henblik på at kunne gennemføre yderligere differentiering af undervisningen.

Specialcentret

Med baggrund i forslag fra udvalget bag betænkning nr. 1092 vedrørende folkeskolens specialundervisning foreslås det i vejledningen, at der oprettes et *specialcenter* til at administrere den enkelte skoles samlede specialundervisningsressourcer (s. 6).

Specialcentret foreslås bestående af skolens leder, medarbejder(e) fra det pædagogisk-psykologiske rådgivningskontor samt lærere fra såvel specialundervisningen som den almindelige undervisning.

Hensigten var såvel at effektivisere indsatsen fra skolens special-

undervisning som at sikre et fagligt forum til at prioritere og kvalificere skolens samlede specialundervisningsindsats som en integreret del af skolens samlede indsats.

Afkategorisering

Bekendtgørelsens ønske om afkategorisering hænger ikke sammen med, at specialundervisningen skal ophøre med at være karakteriseret af individuel tilrettelæggelse. Det afspejler derimod det forhold, at elevers vanskeligheder i forhold til skolen har meget forskellige årsager, og at en afhjælpning derfor kræver en tilsvarende forskelligartet specialpædagogisk bistand (s. 8).

Specialundervisningens former

Der lægges vægt på, at eleverne i videst muligt omfang bør deltage i undervisningen i alle obligatoriske fag. Specialundervisning som et supplement til den almindelige undervisning vil derfor så vidt muligt være at foretrække, da dette altid vil sikre eleven helhed i undervisningen, hvor specialundervisningen kan supplere den almindelige undervisning – enten ved specialundervisning i klassen eller uden for elevens almindelige skoledag (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990a, §7 og 1990b, s. 8).

Såfremt der er behov for yderligere hjælp fra specialundervisningen bør den træde i stedet for un-

dervisningen i det enkelte fag i en periode. Dette vil typisk ske i forbindelse med intensive kurser med mange timer.

Fra år 2000 –

I forbindelse med, at undervisningen på sociale anbringelsessteder fra 1998 blev omfattet af folkeskolens regelsæt og i forbindelse med, at der skete en ændret ansvars- og opgavefordeling omkring folkeskolens vidtgående specialundervisning fra år 2000, er bekendtgørelsen for folkeskolens specialundervisning blevet revideret i henhold hertil.

Regelgrundlaget for specialundervisningen på de almindelige skoler er derimod fortsat uændret i forhold til 1990 (Undervisningsministeriet, 1999a og Undervisningsministeriet, 2000a).

Undervisning af børn med læsevanskeligheder

I 1999 udsendte Undervisningsministeriet en vejledning/temahefte om undervisning af børn med læsevanskeligheder (Undervisningsministeriet, 1999b). Temaheftet afløste vejledning fra maj, 1974 om folkeskolens specialundervisning af læseretarderede elever.

I et indledende kapitel defineres specialundervisning

»Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand er skolens særlige mulighed for at støtte

elever, hvis undervisningsbehov ikke fuldt kan imødekommes i den almindelige undervisning, men specialundervisning er ikke et alternativ, der sætter eleverne uden for de almindelige bestemmelser om folkeskolens undervisning.

Specialundervisning – hvad enten den foregår på almindelige skoler eller på specialskoler – er dermed et konstruktivt element i skolen for alle« (s. 7).

Det slås fast, at børn skal vurderes individuelt og ikke grupperes i særlige kategorier:

»Det er ikke muligt at opdele folkeskolens elever i en gruppe med og uden særlige behov, fordi den enkelte elev bl.a. er påvirket af den almindelige undervisnings aktuelle rummelighed.« (s. 9).

Alle elever har forskellig motivation, selvtillid, arbejdstempo og måder at lære på. Derfor må al undervisning nødvendigvis baseres på en tilstrækkelig indsigt i de enkelte elevers særlige forudsætninger (s. 11).

Når det drejer sig om børn med læsevanskeligheder skal denne kortlægning af elevens særlige forudsætninger foretages af pædagogisk psykologisk rådgivning, der er *»en forudsætning for, at skolen kan foretage en særlig indsats i form af specialundervisning«.* (s. 31).

Det understreges (s.32), at det er afgørende, at resultaterne af undersøgelsen formidles til lærere,

elev og forældre på en konstruktiv og anvendelig måde.

Om specialundervisningen udtales der, at den bør (s. 35)

- Tage udgangspunkt i elevens forudsætninger.
- Være målrettet inden for korte tidsintervaller
- Evalueres løbende med eleven.
- Foregå i et samarbejde med forældrene.

Endvidere bakkes der op om den intensive kursusform i kortere perioder som anvendelig over for undervisning af børn med læsevanskeligheder (s. 36).

Arbejdet i specialcentret – som tidligere beskrevet – betragtes som afgørende for såvel en kvalificeret specialundervisning af den enkelte elev med læsevanskeligheder som for en effektiv og målrettet anvendelse af skolens samlede specialundervisningsressourcer (s. 36).

Adfærd, kontakt og trivsel

I 2000 udsendte Undervisningsministeriet heftet »Adfærd, Kontakt og Trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov« (Undervisningsministeriet, 2000b).

Den knytter sig til den seneste bekendtgørelse og vejledning om folkeskolens specialundervisning, og den erstatter observationsvejledningen fra 1972.

I indledningen gøres opmærksom på, at disse elever gennem tiderne har haft mange forskellige betegnelser, f.eks. samspilsramte, adfærdsvanskelige eller socialt belastede. Eller de har været præget af tilpasningsvanskeligheder, personlighedsvanskeligheder, psykiske problemer eller socio-emotionelle problemer (s. 9).

Der gøres opmærksom på, at på dette område er det primært relationen mellem den professionelle (læreren) og eleven, der er specialundervisningens substans.

Beskrivelsen i heftet fra Undervisningsministeriet bygger på et ikke-kategoriserende princip:

»Etiketter er sjældent anvendelige som beskrivelse for den pædagogiske planlægning og kan i visse tilfælde være med til at fastholde børnene i deres rolle« (s. 13).

Børns adfærd og trivsel må vurderes i forhold til skolens almindelige målsætninger, og der må anlægges en helhedsbetragtning på det enkelte barns udvikling og indlæring (s. 14):

»der er en gensidighed mellem en skoles regelsæt for »god opførsel« og børnenes behov for udfoldelse. Normbrud i forhold til en skoles regelsæt kan også være symptomer på regelsættets mangel på kvalitet« (s.14).

»adfærds-, kontakt- og trivselproblemer opstår således ikke i et socialt vakuum« (s.15).

Der gøres opmærksom på, at »fejlfindingsmodellen« hyppigst har været anvendt i forhold til disse elever. Der tages ofte udgangspunkt i det enkelte barns normbrud eller manglende sociale kompetence, og skolen koncentrerer sig ofte om forsøg på tilpasning – ofte med virkning af begrænset varighed. (s. 46)

Der opfordres til et paradigmeskift, hvor der tages udgangspunkt i viden om børns modstandsdygtighed og mestring ved tilrettelæggelse af udviklingsmulighederne for barnets relationer til f.eks. lærere og pædagoger. Der peges på vigtigheden af afprøvning af nye metoder til udvikling af relationskompetence, classroom management m.v. (s. 34ff).

Undervisningssituationen må omdefineres, og her kan det være nyttigt for klassens lærere med rådgivning og vejledning udefra, f.eks. fra PPR (s. 48ff). I disse tilfælde kan der arbejdes med lærernes professionelle, sociale kompetence

– relationskompetence – gennem vejledning og/eller supervision.

Det pædagogiske personales kvalifikationer – såvel faglige som personlige – er helt afgørende for, hvorledes der kan arbejdes med disse børns problemer (s. 61ff og s. 88ff):

»Børn med adfærdsmæssige, kontaktmæssige og trivselsmæssige vanskeligheder er i meget vid udstrækning afhængig af kvaliteten af den kontakt og af den pædagogiske indsats, de mødes med« (s.59).

»Læreren/pædagogen må være indstillet på, at arbejdsredskabet omfatter ens egen person og den måde, hvorpå man involverer sig med eleverne« (s. 89).

Nødvendigheden af efteruddannelse og kurser understreges.

Herudover er vejledning/supervision et nødvendigt arbejdsredskab – internt i lærerteamet fra såvel særlige specialundervisningslærere som fra PPR (s. 90).

3. Særlige temaområder



I dette kapitel er der foretaget en opsamling af udviklingen på centrale områder for specialundervisningen – på baggrund af lovkrav og relevante beskrivelser.

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har i hele perioden haft en central placering i forhold til folkeskolens specialundervisning. Dette fremgår af folkeskolelovens § 12, stk. 2, som indholdsmæssigt har været uændret gennem hele perioden:

»Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene«.

Kravet til PPRs medvirken har i de skiftende specialundervisningsregler været detaljeret beskrevet, og de er senest udførligt beskrevet i kapitel 4 i Vejledning om PPR (Undervisningsministeriet, 2000 c).

Hensigten har været at kræve medvirken og rådgivning fra kvalificerede fagpersoner, når elever tilbydes specialundervisning. Det hedder eksempelvis i vejledningen:

»Baggrunden for kravet om pædagogisk-psykologisk rådgivning er, at de implicerede læreres vurdering af elevernes behov for særlig støtte skal efterprøves af sagkyndige. Endvidere skabes der ved en pædagogisk-psykologisk rådgivning størst mulig sikkerhed for, at den støtte, som iværksættes, bliver relevant i forhold til elevens problemer.« (Undervisningsministeriet, 1999a, s. 3).

Udviklingen af de skolepsykologiske rådgivningskontorer – nu pædagogisk-psykologiske rådgivninger – skete fra begyndelsen af 70'erne samtidig med udviklingen af folkeskolens specialundervisning.

Et ministerielt udvalg – Kempudvalget – fremlagde i 1971 en bemandingsmodel for en Skolepsykologisk Rådgivning på baggrund af et ideal elevunderlag på 5.000 til betjening af folkeskolens behov (Undervisningsministeriet, 1971).

Dette omfattede en ledende skolepsykolog, 2 skolepsykologer, 2 kliniske psykologer, 1 socialrådgiver samt konsulenter for tale-høre og læseområderne, for elever i specialklasser, for elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder samt for kuratorvirksomhed.

Udvalget var enige i at understrege vigtigheden og nødvendigheden af den bredt sammensatte personalegruppe, bl.a. med henvisning til udviklingen i folkeskolen, ønsket om forebyggende arbejde samt arbejdet med elever med handicaps.

Der er i rapporten en gennemgang af kvalifikationskravene til de enkelte faggrupper.

Denne model blev grundlaget for den landsdækkende udbygning af de skolepsykologiske rådgivningskontorer fra begyndelse af 1970-erne i forbindelse med gennemførelse af kommunalreformen. Med baggrund i de ministerielle bestemmelser aftalte mange små kommuner fællesskaber for at sikre en optimal tværfaglig bemanding og betjening fra Skolepsykologisk Rådgivning.

For skolepsykologer og konsulenter var der faste regler for omfang af arbejdstid i relation til antallet af de elever, som rådgivningen omfattede.

I 1980 kom nye arbejdsopgaver til inden for folkeskolen i forbindelse med pligten til at tilbyde specialpædagogisk bistand til børn fra 0-6 år, og i forbindelse med Særfor sorgens udlægning, hvor også børn med de sværeste handicaps blev omfattet af retten til undervisning i forhold til folkeskoleloven.

I løbet af 1980'erne skete samtidigt et gradvist skift i den traditionelle rolle og forventning til den skolepsykologiske rådgivning. Fra den overvejende individuelle fokusering baseret på testning og forslag til individuelle foranstaltninger begyndte rådgivningen at lægge mere vægt på vigtigheden af at interessere sig for hele skolemiljøet og børnenes dagligdag i det hele taget. Forebyggelse – såvel i klassens undervisning som i hele skolens opbygning, og hvor barnet i øvrigt befandt sig – kom mere i fokus.

Samarbejdet med den sociale sektor blev udviklet i betydelig udstrækning i forbindelse med børn med sociale og emotionelle vanskeligheder. Nogle steder kunne dette medføre en reduceret og måske utilstrækkelig betjening af PPR-opgaver ved skolevæsenet.

I forbindelse med den stigende decentralisering i hele det offentlige system blev de fleste centrale retningslinier på bl.a. PPR-området ophævet i slutningen af 1980-erne. Nye og bredere enhedsforvaltninger på børneområdet blev dannet i kommunerne, og det blev op til de enkelte kommuner selv at strukturere sig – også i forbindelse med PPR-virksomhed.

I 1993 nedsatte Undervisningsministeriet et PPR-udvalg med baggrund i en stor bekymring over den meget forskelligartede kvanti-

tative og kvalitative PPR-betjening af folkeskolen. Der synes at være eksempler på vanskeligheder ved visse steder at udføre de i folkeskoleloven lovpligtige opgaver i forbindelse med børn med skolevanskeligheder – herunder ikke mindst i forhold til de sværest handicappede.

En spørgeskemaundersøgelse fra 1994 bekræftede den meget store forskellighed (Undervisningsministeriet, 1995a). I kommuner med et indbyggerantal omkring 7.000 varierede antallet af PPR-årsværk fra 2 til 12. I mellemstore kommuner – mellem 20.-30.000 indbyggere – varierede antallet af årsværk fra 4 til 26. I større kommuner – mellem 30.-50.000 indbyggere – varierede antallet fra 8 til 65.

På opgørelsestidspunktet var der f.eks. 8 kommuner, der ikke blev betjent af skolepsykolog og 3 kommuner havde slet ikke psykologbetjening.

Mange små kommuner havde opsagt samarbejdet om fælles PPR-virksomhed. Der var dog fortsat 145 kommuner, der indgik i et samarbejde herom.

I den afsluttende rapport fra udvalget (Undervisningsministeriet, 1997a) beskrives 15 kvalitetskriterier for et velkvalificeret PPR-kontor (s. 14 ff.).

Tre af de mest grundlæggende kriterier lyder:

- At PPR har en sådan tværfaglig sammensætning, at det kan præstere den fornødne specialindsats.
- At PPR er placeret som en egen og synlig enhed.
- At PPR har psykolog-faglig ledelse.

Det synes at være tilfældet, at en række af landets kommuner ikke lever op til disse krav.

I forlængelse af PPR-udvalget udarbejdede en arbejdsgruppe en omfattende vejledning om PPR, der udkom i 2000 (Undervisningsministeriet, 2000c).

Heri beskrives bl.a. de lovpligtige opgaver samt andre relevante arbejdsopgaver over for børn og unge i kommunen. Desuden beskrives, hvorledes man i den enkelte kommune på kvalificeret vis kan arbejde med at tilrettelægge sin PPR-virksomhed som en integreret del af kommunens samlede indsats på børn og unge området – uden at det sker på bekostning af de lovpligtige arbejdsfunktioner for PPR i henhold til folkeskolelovgivningen.

Lærerkvalifikationer

Krav fra regelsættene

Kravene til varetagelse af folkeskolens specialundervisning har været beskrevet i regelsættene gennem hele perioden. Det er karakteristisk, at kvalifikationskra-

vene var mere præcise og bindende i 70-ernes regelsæt end i de nuværende, jfr. nedenstående:

- *»Observationsundervisning varetages af lærere, der gennem en særlig uddannelse har kvalificeret sig hertil, og som i kraft af deres personlige egenskaber må anses for velegnede til opgaven«* (Undervisningsministeriet, 1972a, § 11, stk. 1)

I vejledningen hertil uddybes kravene til lærernes kvalifikationer på 3 hele sider (Undervisningsministeriet, 1972b, s. 13-16). Der udtales bl.a.:

– *»Uden dygtige observationslærere kan der ikke drives observationsundervisning«* (s.13).

Om observationsklinikkilærere stilles bl.a. krav om, at de:

»... nyder en sådan personlig og faglig anseelse blandt kollegerne, at det falder naturligt at henvende sig til dem om problemer og modtage vejledning af dem« (s.29).

- I vejledning til undervisning af læseretarderede elever lyder: *»Undervisning af læseretarderede gives af folkeskolelærere, der har gennemgået pædagogisk speciale C på seminariet eller den hertil kvalificerede uddannelse på Danmarks Lærerhøjskole«* (Undervisningsministeriet, 1974b).

I bekendtgørelserne har der stået siden 1990 – uden yderligere uddybning i vejledningen:

- *»Specialundervisning varetages af lærere, der gennem særlig uddannelse, praktisk erfaring eller på anden måde har tilegnet sig de fornødne forudsætninger«* (Undervisningsministeriet, 2000a, § 16).

Betænkning 1092

Udvalget bag denne betænkning gjorde sig en række overvejelser over lærerkvalifikationer, bl.a.

»Derfor er det en forudsætning, at lærerne ved specialundervisningen har den nødvendige kompetence til at magte denne undervisning. Der er her tale om en kompetence, der både omfatter viden om de specifikke handicap og de undervisningsmæssige virkninger heraf, og som omfatter erfaring med planlægning og udførelse af specialundervisning på særlige områder og indsigt i skole- og samfundsforhold. Samtidig er det nødvendigt med kendskab til de holdningsmæssige sider af handicapsituationen – både set fra omgivelserne og personen selv.« (Statens Informationstjeneste, 1987, s. 82ff).

Dette følges op af en forventning om uddannelse og efteruddannelse af lærere til specialundervisningen med løbende tilbud om kurser og anden efteruddannelse.

Herudover forudsættes det, at specialundervisningslærerne har et ganske stort undervisningstimetal, idet det forudsættes, at en halv snes timer om ugen er undergrænsen for en hensigtsmæssig planlægning, der bl.a. skal sikre, at eleverne får én eller højst to specialundervisningslærere, og at der kan sikres en fagligt-pædagogisk kompetence hos lærerne (s.80ff).

Grunduddannelse/ efteruddannelse

Frem til 1983 var det muligt på læreruddannelsen at vælge specialundervisning som liniefag – det såkaldte speciale C. Mange af folkeskolens ældre lærere har denne uddannelse.

I 1970'erne tilbød Danmarks Lærerhøjskole herudover en række målrettede tilbud på specialundervisningsområdet – både som grundkursus og mere specifikke kurser. En stor del af folkeskolens lærere modtog kurser i specialundervisning i denne periode.

1980-ernes og 1990-ernes stramme økonomi ramte generelt lærernes efteruddannelse hårdt – og det omfattede også kurser/efteruddannelse på specialundervisningsområdet. Kombineret med, at speciale C forsvandt, er uddannelsesmulighederne for at kvalificere sig som specialundervisningslærer efterhånden små.

I hele perioden har organisationer og enkeltpersoner forsøgt at gøre opmærksom på dette problem, bl.a. med forslag om at genindføre liniefag i specialundervisning på seminarierne.

Eksempelvis skrev Skoleledereforeningen – Foreningen for Specialskoleledere – i 1994 til daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen om problemerne. Denne svarede i skrivelse af 27. juni, 1994 bl.a.:

»Grundlæggende mener jeg, at seminarierne skal sørge for, at alle lærere sikres en bred viden inden for hele det pædagogiske fagområde. Den opgave mener jeg, at de løser.

Men en dyberegående uddannelse på særlige områder som f.eks. specialundervisningen må høre hjemme under efter- og videreuddannelsen, enten i form af kurser eller som en egentlig speciallæreruddannelse, som vi kender den på Danmarks Lærerhøjskole.« (Undervisningsministeriet, 1994).

Dette synspunkt indebærer, at undervisning i specialundervisning ikke er en opgave for lærernes grunduddannelse.

Det var heller ikke muligt ved ændring af lærernes grunduddannelse i 1998 at få tilgodeset særlige hensyn til specialundervisningsområdet, selv om den hviler på en grundlæggende fælles opfattelse af, at fagligheden i folkeskolen skal styrkes.

Skolen for Alle/integration:

Et enigt folketing besluttede i 1969:

»Undervisningen af handicappede elever skal søges udbygget på en sådan måde, at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø, såfremt forældrene ønsker det og kan påtage sig omsorgen i hjemmet, og et institutionsophold ikke er et nødvendigt led i behandlingen«. (Folketinget, 1969).

Med baggrund i denne beslutning blev specialundervisningen udbygget op gennem 1970-erne i takt med udbygning af de skolepsykologiske rådgivninger landet over, jfr. afsnit a.

Som et led i denne ønskede politiske udvikling blev statens særforborg pr. 1. januar, 1980 udlagt til amter og kommuner.

I 1980-erne og 1990-erne blev der politisk drøftet vilkår for en yderligere decentralisering til det kommunale skolesystem af den vidtgående specialundervisning.

Dette blev gennemført pr. 1. august, 2000, hvor primærkommunerne blev ansvarlige for at beslutte, hvorvidt elever har behov for vidtgående specialundervisning, mens amterne beslutter den konkrete foranstaltning.

Den 1. august, 1998 blev folkeskoleloven ændret, således at den også kom til at være gældende for børn og unge, der modtager undervisning på sociale anbringelsessteder. Hermed var alle børn og unge i

landet omfattet af alle folkeskolelovens krav.

Tidligere undervisningsminister Bertel Haarder gav i oktober, 1990 en redegørelse til Folketinget om den danske folkeskoles udvikling hen imod en skole for alle. Heri udtales bl.a. i kapitlet om status og fremtid.:

»- at folkeskolen – og de øvrige uddannelsesinstitutioner – fortsat tilstræber en udvikling hen imod en sådan mulighed for særlig hensynstagen og fleksibilitet, at et handicap ikke i sig selv er en hindring for en reel integration«. (Undervisningsministeriet, 1990c, s. 5).

Rådet For De Europæiske Fællesskaber vedtog i 1990 en udtalelse om integration af handicappede børn og unge i almindelige uddannelsessystemer. De udtaler bl.a.:

»Rådet og undervisningsministrene, forsamlet i Rådet ... som er overbevist om, at det er ønskeligt at integrere de handicappede elever og studerende, for hvem en sådan integration vil være hensigtsmæssig i det almindelige uddannelsessystem, og som er af den opfattelse, at der skal gøres en mere dynamisk indsats for at nå dette mål inden for rammerne af medlemsstaternes uddannelsessystemer og især for at sikre, at der tilvejebringes faciliteter af højeste kvalitet, som er tilpasset individuelle behov«. (De Europæiske Fællesskaber, 1990).

I 1994 vedtog repræsentanter for 92 lande i UNESCO-regi i Salamanca, Spanien den såkaldte »Salamanca-erklæring og handlingsprogram for specialundervisning«. Det hedder i indledningen, at uddannelse for alle betyder for alle.

Det uddybes bl.a. i indledningen:

»*Det overordnede princip, som præger dette Handlingsprogram, er at skolerne bør være i stand til at modtage **alle børn** uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation*«. (Undervisningsministeriet, 1997b, s. 15).

Med baggrund i lovgivning for børn og unge med særlige behov – sammen med vedtagne politiske intentioner og beslutninger i såvel national som i international sammenhæng – gives der således et klart og tydeligt politisk signal til de lokale skolemyndigheder om i størst muligt omfang at leve op til ønsket om udvikling af en rummelig folkeskole med plads til alle.

Timetallet til dansk/ to-lærerordninger

Der har igennem hele perioden været gjort mange forsøg på at påvise, at en generel udvidelse af timetallet til dansk vil have en automatisk effekt i form af at reducere antallet af elever, der henvises til specialundervisning. Dette gælder såvel udvidelse af timetallet i dansk som indførsel af et antal to-lærer-

timer til dansk.

Argumentationen fik især grobund gennem § 19, stk.1-udvalgets påvisning af, at der var sket en reduktion af dansktimetallet fra 1962 til 1984 på i alt 33% (Statens Informationstjeneste, 1987, s. 92).

Synspunktet kan stadig mødes, idet det synes at være baseret på en vis snusfornuft. Det kan fortsat ses anvendt til at begrunde anvendelse af specialundervisningstimer i en slags »forebyggende« øjemed.

Resultaterne synes at vise nogenlunde enslydende, at der ikke er nogen automatisk sammenhæng mellem udvidelse af timetallet til dansk og færre svage elever med deraf følgende mindre behov for specialundervisning, jfr. bl.a. monografi af Skolepsykologi om To-læresystemer (Allen et al. 1978), »Den Særlige Lærerindsats i 1. og 2. klasse« (Greve Kommune, 1982), »Dansk i flere timer. Specialundervisning i færre?« (Perch og Wangel, 1990).

Flere timer til dansk har andre positive funktioner, men de rammer hele elevgruppen bredt.

Adskillige undersøgelser har påvist, at relationen mellem antal timer og læsefærdighed er langt mere kompliceret, og at det er meget afgørende, hvorledes timerne anvendes (jfr. bl.a. Nielsen et al. 1990).

Forholdet er nærmere belyst i en række evalueringsrapporter fra Danmarks Pædagogiske Institut

fra 1990 til 1992, bl.a. »Tid til Dansk 3B« (Johansen og Kreiner, 1992).

Det aktuelle DAN-Læs projekt beskæftiger sig tilsvarende med dette.

Børn med sociale/psykiske vanskeligheder – Urolige elever

Folkeskolens opgaver med disse elever har været i fokus i hele perioden. Der har været forskellige betegnelser for eleverne.

I begyndelsen af 70'erne talte man om »samspilsramte« børn. I et temanummer af Skolepsykologi fra 1971 blev beskrevet en række forhold om de samspilsramte elever og folkeskolen.

Psykologisk konsulent Louise Højlund, Gladsaxe kommune fremhæver bl.a., at de samspilsramte børns hovedproblem først og fremmest er de voksnes problemer med sig selv:

»Så er det man spørger sig selv, om det er børnene, der skal ændres, når de skaber sig, så det er en gru at være lærer for dem? Har de egentlig ikke ret i deres ukontrollerede oprør? Er det ikke lærerne, skolen, forældrene, der skal ændres?« (Højlund, 1971, s. 233).

I 1979 udgav Skolepsykologi et nyt temanummer »De samspilsramte elever i folkeskolen II. Tør vi gøre boet op?«. Her konkluderes på udviklingen efter 7 års arbejde med

observationscirkulæret.

Undervisningsministeriets konsulent Carl Peter Sørensen konkluderede i en artikel, at de forskellige foranstaltningmuligheder i henhold til cirkulæret om folkeskolens observationsundervisning har medført, at skolen generelt har et bedre tilbud til de samspilsramte elever:

»Dermed er ikke alt såre vel. Vi må konstatere, at for mange elever forlader skolen i utide, legalt eller illegalt« (Sørensen, 1979, s. 19).

I samme nummer redegør formanden for Danmarks Lærereforening, Jørgen Jensen, for sine synspunkter (Jensen, 1979, s. 161). Han henleder opmærksomheden på, at skolen ikke kan løse alle problemer selv og efterlyser mere forebyggende indsats fra samfundets side. Konkret henvises til foreningens forslag om at udbygge PPR-kontorerne til at være mere centrale i kommunernes indsats for børn og unge.

Afslutningsvis udtrykker Jørgen Jensen, at skolen også kan forbedres. Konkret spørger han til, hvorvidt den stive fagopdeling og undervisningens organisation i lektioner er problematisk for de samspilsramte elever? Han udtaler bl.a.:

»De forsøg, der er gjort med alternativ undervisning, synes at bekræfte nødvendigheden af, at lægge mere vægt på det praktiske arbejde i skolen. Det gælder ikke blot med

henblik på de samspilsramte elever, men måske i særlig grad af hensyn til dem«. (s. 161).

I september 1979 anmoder daværende undervisningsminister Dorte Bennedsen Uddannelsesrådet for Grundskolen om at tage problemkredsen omkring begrebet »skoletræthed« op.

Dette resulterede i et udvalgsarbejde og en redegørelse fra januar, 1982 »Redegørelse om skoletræthed og skoleinteresse – et debatoplæg«. (Uddannelsesrådet for Grundskolen, 1982).

Årsager til skoletræthed beskrives i kapitel 1:

»Årsagskomplekserne til skoletræthed findes i eleven selv (f.eks. handicap), i nabolaget og i klassen (f.eks. konflikter mellem eleven og kammerater), i hjemmet (f.eks. konflikter mellem eleven og hans familie), i skolens indhold og opbygning (f.eks. ensidigt vægt på bogligt arbejde) og i samfundsmæssige forhold (f.eks. ungdomsarbejdsløshed, begrænsede uddannelsesmuligheder efter folkeskolen).« (s. 9)

»Træthed i begrebet »skoletræthed« er bl.a. karakteriseret ved, at de skoletrætte elever viser sig ikke at være den mindste smule trætte, hvis de tilbydes nogle andre aktiviteter, der interesserer dem« (s. 10).

Udvalget fremlægger en række konkrete forslag til det videre arbejde med disse problemer. Herudover henvises flere steder til vig-

tigheden i at arbejde med udviklingen af skolen.

I januar 1996 var der en forespørgselsdebat i Folketinget om adfærdsvanskelige elever i folkeskolen på baggrund af et spørgsmål fra folketingsmedlem Frank Dahlgaard. Folketinget besluttede at igangsætte en undersøgelse af forholdet. Undersøgelsen blev foretaget af Niels Egelund og Kim Foss Hansen, og den er beskrevet i en redegørelse »Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser« (Egelund og Hansen, 1997).

I indledningen foretages en gennemgang af tidligere forskning til belysning af, hvor mange urolige elever, der antages at være:

»Konklusionen fra perioden slutningen af 1940-erne til midten af 1960-erne tyder først og fremmest på, at det set afhænger af øjnene, der ser.

- 30-50% har problemer, hvis man spørger børnepsykiaterne
 - 5-10% har problemer, hvis man spørger lærerne«
- (s.11)

Konklusionen for undersøgelser siden 1970 synes at være, at 2-3% af eleverne kræver særlige foranstaltninger, og at 5-10% volder vanskeligheder for lærerne – i begge tilfælde med store forskelle fra

klasse til klasse og fra skole til skole (s. 13).

Der var 0,9% af det samlede antal elever, der ifølge lærerne burde undervises uden for den almindelige klasses rammer.

Forstyrrelserne er størst i børnehaveklassen og på de yngste klassetrin.

Der peges i undersøgelsen på tre elementer i elevernes omgivelser, som har forbindelse med graden af uro:

- A. *Familien* med forhold som sociale problemer i familien, opdragelsesmønstre og forældreinteresse (s. 92).
- B. *Lærerne/undervisningen/ledelsen* med forhold som lærerpersonligheden/kvalifikationerne, lærersamarbejdet, læreralder og erfaring, forældresamarbejdet, ledelsen, undervisningsmetoder, -former og -midler, disciplin, lærerholdninger og traditioner (s. 93ff).
- C. *Skolen og lokalsamfundet* med forhold som Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Indskoling, SFO/fritidshjem og resourcer (s. 95ff).

Undersøgelsen viste, at der var store forskelle i graden af uro fra klasse til klasse og fra skole til skole. Samtidig viste det sig også, at der var store forskelle i, hvad der blev anset for uro:

»Forskellige skoler og forskellige lærere har forskellige holdninger og forskellige forventninger til eleverne« (s. 96).

Herudover konstateres:

»Det er i stigende grad almindeligt, at lærerne modtager kollegial supervision i, hvordan de kan fremme en hensigtsmæssig undervisning og et positivt samspil med den elev eller de elever, der giver anledning til forstyrrelser« (s. 99).

Bekendtgørelse og vejledning om forholdsregler til fremme af god orden i folkeskolen: I hele perioden har de rent formelle sanktionsmuligheder for elever i folkeskolen været formuleret i ovennævnte bekendtgørelse med tilhørende vejledning (Undervisningsministeriet, 1995b og 1995c).

I bemærkninger til § 9 hedder det i vejledningen (1995c):

»En elev med sociale og emotionelle vanskeligheder vil sædvanligvis ikke have gavn af de i bekendtgørelsen nævnte foranstaltninger. Som oftest er en sådan elevs adfærd en reaktion på forhold i omgivelserne, som eleven ikke har lært at forstå at forholde sig til eller at respektere.

I bekendtgørelsen er det derfor fremhævet, at skolens indsats over for en sådan elev først og fremmest må være pædagogisk, og at de bør støttes med specialundervisning og anden form for specialpædagogisk

bistand. Da hovedformålet med en sådan støtte netop er at give de pågældende børn mulighed for at til egne sig mere acceptable adfærdsmåder, bør den i videst muligt omfang gives i eller i tilknytning til det almindelige skolemiljø«.

Hvor mange børn får specialundervisning?

Det er desværre kun få landsdækkende sikre tal for specialundervisningen for de seneste 30 år.

I 1970-erne eksisterer tal for, hvor mange elever, der gik i de kommunale specialklasser. Desværre er det ikke muligt at finde tal for, hvor mange elever, der samlet modtog specialundervisning i denne periode.

Det er heller ikke muligt at finde svar på, hvor mange elever, der blev undervist segregeret fra den almindelige klasse i folkeskolen. En del elever blev undervist i Særforsorgens regi. En del elever med sociale og psykiske vanskeligheder blev undervist i socialt regi.

Det er dog det generelle indtryk fra de tilgængelige tal, at der i denne periode – i overensstemmelse med udbygning af specialundervisningen og PPR – blev færre elever udskilt fra den almindelige klasse. Der var mange eksempler på »integration« af elever fra Åndssvageforsorgen til kommunale specialklasser.

Med det stigende fokus, der kom i begyndelsen af 1980-erne på den tilsyneladende store vækst i antallet af elever til specialundervisning, blev Undervisningsministeriet bedt om at foretage en landsdækkende indsamling af oplysninger til at belyse området.

Der blev indsamlet oplysninger for 4 skoleår i alt. Oplysningerne gælder alene elever, der har modtaget specialundervisning efter indstilling og undersøgelse af en skolepsykologisk rådgivning (Undervisningsministeriet, 1989).

Følgende landstal blev fundet *):

	Folkeskolens elevtal	Modtaget Special- undervisning	%
1981/82	745.377	96.327	12,92
1984/85	660.633	83.300	12,61
1985/86	645.537	83.728	12,96
1986/87	631.687	80.572	12,76

*) Det må erindres, at der oven i disse tal vil være et antal elever, der undervises på sociale anbringelsessteder/projekter, produktionsskoler samt elever på særlige efterskoler for elever med særlige skolevanskeligheder. Der findes ingen tal til at belyse omfanget af dette.

Tallene dækker over en variation mellem de enkelte amter, der for skoleåret 1986/87 rækker fra 8,76% til 20,38%.

Henvisningsårsagerne viser følgende fordeling:

	1984/85		1985/86		1986/87	
	Antal elever	I% af alle henviste	Antal elever	I% af alle henviste	Antal elever	I% af alle henviste
Henvisningsårsag						
Specifikke fysiske vanskeligh.	10.968	13	11.235	13	10.817	13
Specifikke faglige vanskeligh.	50.730	61	50.165	60	48.780	61
Generelle faglige vanskeligh.	12.120	15	12.607	15	11.426	14
Tilpasningsvanskeligheder	9.482	11	9.721	12	9549	12
I alt	83.300	100	83.728	100	80.572	100

Fordelt efter foranstaltningsform fås følgende fordeling:

	Spec.uv. i tilknytning til alm.klasse (i klassen/hold-klinik/ enkeltmandsuv.)	Spec.uv. uden tilknytning til alm.klasse (spec.klasse/skole)	I alt
1984/85	10,72	1,89	12,61
1985/86	11,05	1,93	12,97
1986/87	10,89	1,69	12,57

Den landsdækkende undersøgelse blev med samme kriterier gentaget for skoleårene 1993/94 og 1994/95 (Undervisningsministeriet, 1997c).

I forordet gør Undervisningsministeriet opmærksom på vanskelighederne ved at indsamle de ønskede tal med henvisning til store kommunale variationer.

Samtidig henvises til, at den nye enhedsbekendtgørelse på specialundervisningsområdet ikke muliggør samme detaljeringsgrad, som de tidligere indsamlinger af statistik.

Den store decentralisering i folkeskolen har medvirket til, at de kommunale forvaltninger mange

steder ikke har tilstrækkelig viden om, hvorledes specialundervisningsressourcerne på de enkelte skoler anvendes.

Hovedtallene er følgende, idet det fortsat må erindres, at der oven i

disse tal vil være et antal elever, der undervises på sociale anbringelsessteder/projekter, produktionsskoler samt elever på særlige efterskoler for elever med særlige skolevanskeligheder. Der findes ingen tal til at belyse omfanget af dette.

	1993/94	1994/95
Antal elever i%, der modtager spec. undervisning	13,3 *)	12,6 **)
Heraf antal elever i%, hvor hovedvægten har været p.gr.a. sociale-emotionelle vanskl.	18,1 ***)	18 ****)

*) Variationen mellem amterne er fra 10,1 til 18,7.

***) Variationen mellem amterne er fra 9,7 til 16.

****) Der er en variation mellem amterne fra 10,8 til 28,8.

*****) Der er en variation mellem amterne fra 10,6 til 22,5.

Der er desværre ikke siden indsamlet landsdækkende statistik, der kan belyse forhold om specialundervisningen.

Vi ved således ikke

- Hvor mange elever, der modtager specialundervisning i henhold til gældende regler.
- Hvor mange elever, der undervises segregeret fra den almindelige klasse.
- Hvad specialundervisningsressourcerne rent faktisk anvendes til.

Antallet af elever, der modtager vidtgående specialundervisning

Der er ført en løbende statistik siden 1990 for den årlige udvikling af elever, der modtager vidtgående specialundervisning. Tallene er indsamlet i samarbejde mellem amterne og Undervisningsministeriet.

Den samlede udvikling er gengivet nedenfor:

År	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Lands- gennem- snit	0,91	0,93	0,98	1,02	1,04	1,12	1,19	1,26	1,36	1,38	1,26	1,27*

*) Variationen mellem amterne er fra 0,97% til 1,76%.

Der er sket en samlet stigning for perioden på 39,23%.

Variationen af ændringsprocenten varierer mellem amterne fra 1,8% til 102,19%.

Det samlede antal elever, der modtog vidtgående specialundervisning i skoleåret 2000/01 var 8.842 elever – i forhold til 6.203 i 1990.

Faldet i 2000 hænger sammen med ændret lovgivning på området med betragtelig stigning af det kommunale takstbeløb, således at det automatisk måtte forventes, at betydeligt færre elever blev omfattet af folkeskolens vidtgående specialundervisning. Som tallene viser, er der sket den modsatte udvikling.

Vurderingerne og prognosetal fra amterne viser éntydigt yderligere stigninger i de kommende år, der nødvendiggør udvidelse af foranstaltningens kapacitet. Stigningen sker primært inden for området »adfærds/psykiske vanskeligheder«.

En stor del af de involverede elever beskrives med diagnoserne Autisme, Aspergers syndrom og DAMP.

Amtsrådsforeningen har for de seneste to skoleår samlet tal for udviklingen inden for 4 forskellige diagnoser for psykiske vanskeligheder (Amtsrådsforeningen, 2002):

År	Autisme	Asperger	AHD/DAMP	Sociale/emotionelle vanskeligheder	I alt
2000/01	638	367	547	652	2.204
2001/02	814	453	568	781	2.616
Ændring	+ 176	+86	+21	+129	+ 412
Ændring i%	27,6	23,4	3,8	19,8	18,7

Nedenfor er gengivet udviklingen i procent inden for de forskellige handicapkategorier:

År	85/86	91/92	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Generelle indlær vanskl.	.42	44	44	44	43	39	42	53	49
Adfærds/psyk. vanskl.	9	11	17	22	22	24	24	19	20
Læse-sprog-Tale-vanskl.	20	16	14	15	15	15	13	12	9
Bevæge-vanskl.	6	8	6	6	6	5	5	5	5
Synsvanskl.	1	2	2	2	2	2	2	3	2
Høre-vanskl.	10	10	9	7	7	7	8	8	6
Andet	13	9	8	6	5	8	6	0	10

I forhold til kategorien »adfærds/psykiske vanskeligheder« er det relevant at tilføje, at der undervises et betydeligt antal elever herudover i forbindelse med forskellige sociale anbringelsesforanstaltninger som behandlingshjem, opholdssteder og dagbehandling.

Der eksisterer ikke landstal for dette område, men det forlyder enslydende fra hele landet, at der er en konstant årlig stigning på området. Det kommunale takstbeløb afgør, hvor mange af disse elever, der falder under begrebet »vidtgående specialundervisning«. Det er sandsynligt, at kun en mindre del af disse elever vil gøre dette.

4. Udviklingsarbejder



I dette kapitel er sammenfattet erfaringer fra udviklingsarbejder fra perioden med henblik på at opsamle træk fra den rent faktiske udvikling på væsentlige områder af folkeskolens specialundervisning.

Betænkning nr. 1092

I § 19.stk.1-udvalgets betænkning (Statens Informationstjeneste, 1987, s. 50) gøres der opmærksom på nødvendigheden af, at elever med særlige behov placeres centralt i skolens forsøgs- og udviklingsarbejder. Der henvises til hastigheden i samfundsforandringer og den deraf følgende indflydelse på opdragelse i hjemmet og undervisningen i skolen:

»Sker dette ikke, får den her omtalte elevgruppe varigt ringere udviklingsvilkår end de øvrige elever. Afstanden mellem de svagest fungerende elever og de øvrige elever øges. Det er almen erfaring, at elever ønskes henvist til specialundervisning blandt andet – og i mange tilfælde primært – ud fra den enkelte elevs faglige standpunkt i forhold til klassens gennemsnit. Disse tendenser må forventes at accelerere i de kommende år«.

Med henvisning til udvikling af en fremtidens skole præget af få-lærerprincippet, variable holddannelser vekslende med individuel undervisning og klassen som den stabile og trygge baggrund udtrykkes nødvendigheden af en fleksibel specialundervisning.

Nødvendigheden af gode efteruddannelsesmuligheder for lærerne fremhæves – ikke mindst gennem kurser og deltagelse i udviklingsarbejder på den enkelte skole.

Udvalget beskæftiger sig med at vurdere en række centrale træk ved folkeskolen og deres betydning for de svage elevers undervisning:

1. Årgangsinndelingen: Der advares mod at forestille sig, at en ikke-årgangsinddelt skole vil reducere behovet for specialundervisning (s.53). Der vil dog være øgede muligheder for differentiering, hvis to eller flere årgange – med deraf følgende flere lærere – kommer i et tæt samarbejde om undervisningen. Betingelserne vil være færre elever pr. lærer, tæt lærersamarbejde og at klas-selærersfunktionen bevares.

2. *Tidsrammer*: Det antages, at nedskæring i undervisningstiden især rammer de svage elever, der dermed ikke kan få ro til tilstrækkelig træning (s. 55).

De faste tidsrammer kan have visse fordele, men der argumenteres for at arbejde frem mod et modulsystem, der er afstemt efter elevbehov.

3. *Klasseundervisningen*: Der gives udtryk for, at en modificering af klasseundervisningen er nødvendig i forhold til de svage elever (s. 55).

Der peges på muligheder i forbindelse med fålærerordninger, tolærerordninger og deletimer.

Udvalget kommenterer herefter en række af de nævnte udviklingsområder med henblik på at vurdere deres effekt i forhold til at reducere behov for specialundervisning (s. 55ff).

- *Fållærerprincipper*: Det konstateres, at alle tilsyneladende er enige i, at et fållærerprincip er positivt med henvisning til det tætte fortrolighedsforhold, som det er muligt at opbygge mellem lærer og elev. Der henvises bl.a. til, at klasser med få lærere erfaringsmæssigt har færre adfærdsproblemer.

»Når det er muligt at fastholde et fållærerprincip i skolen, skyldes det blandt andet enhedslæreruddannelsen, der i øvrigt også sikrer, at elever og lærere kan følges

over en længere årrække. Når denne mulighed fastholdes – ikke blot som det almindelige, men som det altovervejende princip – reduceres specialundervisningsbehovet.«

- *Lærersamarbejde*: Det anbefales at udnytte muligheder i lærersamarbejde mellem parallelklasser, hvor der mellem lærerne planlægges for hele gruppen, og der udnyttes mulighederne for at danne mindre hold på tværs af klasserne. Det vil være hensigtsmæssigt med en systematisk sammensætning af sådanne lærerteams med en samlet tilstrækkeligt fagekspertise.
- *Tolærerordninger*: Der peges på, at der ikke synes at være tilstrækkelige erfaringer med tolærerordninger. Det synes at være påfaldende, at lærer/elev kontakterne ikke stiger så meget.

Der peges på, at der synes at være gode erfaringer med specialundervisning i klassen ved lærer med særlige specialpædagogiske kvalifikationer. Generelt udtales der:

»Disse ordningers succes synes i øvrigt i højere grad at være bestemt af de involverede læreres pædagogiske viden og engagement, end af arten eller omfanget af pågældende elevs handicap« (s. 58).

- *Deletimer*: Deletimerne omtales som en pædagogisk og metodisk

fornyelse i skolen med store muligheder for faglig differentiering på baggrund af den enkelte elevs udvikling, personlighed og særpræg (s. 58). Der peges på, at det ofte er de »ressource-stærke« elever, der udnytter disse muligheder:

Der peges her på, at der via forsøgs- og udviklingsarbejder bør bygges videre på den deletimetodik, der er opbygget i den elementære danskundervisning:

- *Semesterordninger:* Der peges på, at specialundervisningens elever ofte vil kunne drage fordel af semesterordninger i kombination med fælærerordning og modulordninger (s. 58).
- *Klasselærebegrebet og skole-hjem-samarbejdet:* I en udvikling, hvor der i skolen sker forskellige opbrydninger af den kendte klassestruktur i perioder af året, anses det for helt afgørende, at der fortsat altid er én bestemt voksen, der har ansvaret for det enkelte barns skoleliv og udvikling (s.59). Når dette er tilgodeset, vil det være hensigtsmæssigt at arbejde med variable gruppedannelser, hvor storgruppeundervisning kan veksle med undervisning i basisgruppen og andre grupperinger – helt ned til den enkelte elev.

Et positivt skole-hjem-samarbejde er også betinget af, at én lærer er kontaktperson.

»I alle tilfælde er det i forhold til de svagt præsterende elever væsentligt at pege på, at skolens kontakt til forældrene ikke primært – og i hvert fald slet ikke udelukkende – kan eller må tage udgangspunkt i de vanskeligheder, eleverne har i de enkelte fag«. (s. 60).

- *Ikke-fagdelt undervisning:* De meget velfungerende elever vil kunne profitere af en undervisning ud fra emner, projekter og temaer, idet de magter at generalisere fra noget tidligere indlært. Også for de svage elever vil der kunne være gode muligheder for, at de kan arbejde med faglige aktiviteter, som de magter godt.

Der advares mod, at de bliver hængende ved aktiviteter, som de føler sig trygge ved, og at dette vil kunne gå ud over det nødvendige arbejde med systematisk træning af ny indlæring (s.60).

- *Forøgelse af undervisningstiden:* Der argumenteres positivt for, at dansklæreren – især i 1. og 2. klasse – har et par ekstra timer til rådighed for arbejdet med forberedelse og efterbehandling af undervisningen for de elever, der har svært ved at klare det almindelige tempo i undervisningen (s. 62).

Samtidig gøres der opmærksom på, at man kan overveje udvidelse af undervisningstimetallet på 3. og 4.klassetrin for at sikre, at

flest mulige blive i stand til at klare de læsekrav, som undervisningen i de øvrige fag gradvist stiller.

- *Undervisningsmaterialer:* Der peges på skolebibliotekets og klassebibliotekets vigtige rolle for mulighederne for individualisering af arbejdet.

Informationsteknologiens muligheder vil kunne være et vigtigt supplement. Generelt advares mod, at de teknologiske fremskridt risikeres at blive anvendt i rigide træningssituationer (s. 63).

Skolens specialundervisningslokaler bør indrettes til et ressourcecenter for de svage elever, og specialundervisningslærerne må have et godt materialekendskab og være indstillet på at vejlede kolleger i brug af mindre traditionelt materiale.

- *Den almindelige klasse:* Det er væsentligt for de svage elever, at klasseværelset rummer megen sproglig stimulering. Samtalen er væsentlig med megen personlig opmuntring og tid til refleksion. Materiale mulighederne må have tilstrækkelig bredde til også at være anvendelig for de svage elever (s. 64).
- *Den intensive kursusform:* Den traditionelle holdundervisning med 2-3 specialundervisningstimer om ugen, hvor eleven ofte pendler i årevis mellem klassen

og specialundervisningslokalet – giver ofte et for begrænset udbytte (s. 65).

Der argumenteres derimod for vigtigheden af at anvende den intensive kursusform i en kortere periode med 8-15 ugentlige timer i 3-6 måneder:

»På denne måde undgås til stadihed at gribe ind i det daglige skolearbejde, og samtidig sikres eleven en intensiv undervisning, der kan føre til ny selvtillid, nye arbejdsmåder og nye færdigheder«.

Der gøres opmærksom på, at der forud må foretages en grundig pædagogisk vurdering af indhold og form.

- *Rådgivning:* Der peges på en række betingelser for at gennemføre en hensigtsmæssig og relevant specialundervisning for den enkelte elev, bl.a. (s. 67ff):
 - at den bygger på en grundig pædagogisk-psykologisk undersøgelse
 - at der er nær sammenknytning mellem denne undersøgelse og den efterfølgende specialundervisning, bl.a. gennem regelmæssigt samarbejde mellem specialundervisningslærere og medarbejdere fra PPR.
 - at der er et nært samarbejde mellem specialundervisningslærerne og klassens lærere.

Specialundervisningens mange ansigter

Som et led i de 4 års udviklingsprogram for folkeskolen fra 1988 til 1992 blev der i skoleåret 1989/90 gennemført 102 udviklingsarbejder på det samlede specialundervisningsområde.

Udviklingsarbejderne blev evalueret af Danmarks Pædagogiske Institut og beskrevet i en rapport »Specialundervisningens mange ansigter« (Frey et al. 1991).

34 af udviklingsarbejderne omhandlede specialundervisning i tilknytning til undervisning i den almindelige klasse, mens resten hovedsageligt foregik i specialklasser/skoler.

Hovedtemaer for de 34 udviklingsarbejder var især:

1. Specialcenter

Udviklingsarbejderne tog udgangspunkt i § 19, stk. 1-udvalgets anbefaling af, at en skoles planlægning af specialundervisningsressourcer sker med baggrund i en specialcentermodel.

Nogle udviklingsarbejder koncentrerer sig om omlægningen af den »drypvise« specialundervisning til den mere intensive specialundervisning. Andre lagde hovedvægten på specialcentrets styrende funktion, og andre igen arbejdede med specialcentrets indholdsside og udvikling af samarbejds måder mellem almen- og specialun-

dervisningen (s. 43).

Der gives generelt opbakning fra udviklingsarbejderne til specialcentret som et rådgivningsorgan og et planlægnings- og ressourcecenter på skolen – et forum for debat, udvikling og nytænkning (s. 49):

»Ud fra erfaringerne fra udviklingsarbejderne kan der peges på, at en samarbejdsstruktur, der er klar, overskuelig og fleksibel, giver mulighed for en grundig tilrettelæggelse af såvel den enkelte elevs specialundervisning som af skolens samlede specialundervisning«. (s. 57).

Specialcentrets rolle som kvalificeringsforum til det specialpædagogiske arbejde for de medvirkende lærere blev understreget (s. 47).

Der peges på, at de udviklingsarbejder, hvor man har udskilt et antal undervisningstimer til forebyggende virksomhed på de små klassetrin har medført mindre fleksibilitet i udnyttelsen af de samlede ressourcer, idet de har været bundet til klassens faste lærere gennem hele skoleåret (s. 59).

Erfaringerne viser, at specialundervisning af elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder opleves som betydeligt mere kompliceret end i forhold til elever med faglige vanskeligheder (s. 69).

Værdien af den specialpædagogiske indsats afhænger af, om almen- og specialundervisningslærerne fore-

tager en fælles planlægning af undervisningen, og om der er tale om et fælles ansvar (s. 70).

De fleste elever, forældre og klasselærere finder den intensive specialundervisningsform udbytterig for eleverne – bl.a. fordi det er muligt at konstatere fremskridt, og fordi der er tale om en afgrænset periode (s. 75).

Det er tankevækkende, at de fleste klasselærere i projekterne på den ene side er tilfredse med deres elevers udbytte, men at de på den anden side mener, at de fortsat har behov for specialundervisning:

Ud fra disse vurderinger kan man rejse spørgsmålet om, hvilke forventninger og krav der stilles til elevens skolemæssige formåen, og om almenundervisningens rummelighed» (s. 79).

Specialundervisningens stemplende og sorterende virkninger vurderes at ville kunne afhjælpes en del gennem grundig koordinering af almen- og specialundervisningen og ved korterevarende intensive specialundervisningstilbud (s. 80).

2. Integreret specialundervisning:

I disse udviklingsarbejder søges gennemført en differentieret undervisning, og betydningen af dette for de specialunderviste elever og de øvrige undersøges (s. 87ff).

Der har været lagt vægt på større elevindflydelse, at øge den gensidi-

ge respekt og forståelse blandt eleverne, at skabe forståelse og tolerance i forhold til elever med forskellige vanskeligheder, at sikre tryghed og selvværdsfølelse hos de specialunderviste elever samt at modvirke, at disse bliver en isole-ret gruppe.

Udviklingsarbejderne viste, at disse formål kan opnås, og at det kan lykkes, at få de specialunderviste elever til at føle sig som en integreret del af almenundervisningen (s. 126).

Integration og den deraf følgende undervisningsdifferentiering er både et spørgsmål om undervisningstilrettelæggelse og om undervisningens indhold (s. 128).

3. Elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder:

De fleste af udviklingsarbejderne inden for dette område foregår i udskilte klasser/grupper adskilt fra den almindelige skole (6 ud af 7 udviklingsarbejder).

Visse erfaringer vil dog kunne overføres til arbejdet med disse elever i forbindelse med den almindelige klasse.

Der peges f.eks. på, at de pædagogiske nøgleord er kontinuitet, stabilitet og megen voksenkontakt – primært fra de samme voksne (s. 153).

Der peges på vigtigheden af at udfærdige skriftlige handleplaner

for den enkelte elev for at sikre størst mulig målrettethed i arbejdet.

En styrkelse af barnets selv-værdsfølelse og selvopfattelse indgår centralt i alle udviklingsarbejder. Eleverne skal opleve succeser (s. 161).

Samtalen og voksenkontakten er et grundelement i udviklingsarbejderne.

Afslutningsvis bemærkes:

»Det ville være værdifuldt i fremtidige udviklingsarbejder at søge den specialundervisning, der gives i forbindelse med generelle samspilsproblemer i klasser inden for den almene undervisning, yderligere belyst, og i sådanne udviklingsarbejder at sætte fokus både på eleverne og på almenundervisningens indhold og mål og muligheder for yderligere undervisningsdifferentiering« (s. 170).

4. Centrale tendenser og problemstillinger – en perspektivering:

I et afsluttende kapitel redegøres for væsentlige problemstillinger fra udviklingsarbejderne.

Om sammenhængen mellem specialundervisningen og en almen undervisning i udvikling hedder det:

»At tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og behov og at tilrettelægge specialundervisningen efter den måde, almenundervisningen er tilrettelagt på, for-

udsætter ikke bare organisatorisk fleksibilitet, men også og ikke mindst indholdsmæssig fleksibilitet« (s. 234).

Der henvises desuden til, at der i en stor del af udviklingsarbejderne er blevet lagt vægt på, at elevens almene undervisning rummer en række forebyggende funktioner, og at den specialpædagogiske bistand ikke kun er en hjælp til den enkelte elev, men også en hjælp til at give elevens omgivelser nogle nye handlemuligheder (s. 235).

Portræt af en lærer

Som et led i en omfattende undersøgelse af lærernes bedømmelse af deres efteruddannelsesmuligheder har Niels Egelund m.fl. set på tallene i forhold til at tegne et billede af en dansk specialundervisningslærer (Egelund et al. 1999).

Følgende resultater fra denne undersøgelse kan gengives:

- 31% af lærerne havde timer i specialundervisningen. Det gennemsnitlige timetal var 7,4.
- Der er kun 26% mandlige lærere, der har specialundervisning mod 36% kvindelige.
- Specialundervisningslærerne er gennemgående yngre end de øvrige lærere.
- 38% af lærerne havde grunduddannelse i specialundervisning.
- 43% af specialundervisningslærerne havde hverken grund-, efter- eller videreuddannelse.

- 24% af lærerne havde tre eller færre timer i specialundervisningen.

Med hensyn til ovenstående resultater stiller forfatterne en række spørgsmål, bl.a.:

Har specialundervisningen lav status, når det især er lærere med lav anciennitet og ingen særlig uddannelse, der har timerne?

Bliver en del af timerne anvendt som »kit« i fagfordelingen?

Bliver lærere placeret i specialundervisningen som en slags re-trætpost?

»Oven i disse forhold må man bekymres over, at andelen med specialpædagogisk grunduddannelse vil aftage i de kommende år, når lærerne dimitteret inden 1983 går på pension. I en skole, hvor ca. 1/3 af alle elever har behov for specialpædagogisk bistand, og hvor 17% af samtlige timeressourcer bruges til specialundervisning, må der være en specialpædagogisk faglighed til stede, og hvorledes sikres den kommende lærere?« (s. 53).

Inspiration til undervisningsdifferentiering:

I skoleårene 1995/96 og 1996/97 var 34 skoler involveret i udviklingsarbejder om undervisningsdifferentiering. Disse er evalueret af forskere fra Århus Dag- og Aftenseminarium og beskrevet i en rapport »Inspiration til undervisningsdif-

ferentiering« (Krogh-Jespersen et al. 1998). Formålet med indsatsområdet har været at belyse muligheder for yderligere undervisningsdifferentiering for i størst muligt omfang at undgå henvisning til specialundervisning (s. 4).

Kun ca. halvdelen af udviklingsarbejderne havde formuleret intentioner om at gøre erfaringer med samarbejde med specialundervisningen – og endnu færre med samarbejdet med PPR (s.97). Det viste sig i udviklingsarbejderne at være svært at fastholde samarbejdsmulighederne til disse to områder. »Det antyder, at der er forhold, som er svære at håndtere i dette samarbejde , men vi må forstå dem væsentligst som forskelle i lærings-syn hos henholdsvis specialundervisningslærere og lærere i den almindelige undervisning« (s. 97).

Forventninger til specialundervisningen:

Udviklingsarbejderne viste bl.a.

»at den »dråbevis« indsats med specialundervisning få ugentlige timer ikke tillægges nogen værdi« (s. 98).

På steder, hvor timerne er fordelt på årgangsteams, er der bekymringer for, om de elever der har brug for megen hjælp får det i fornødent omfang:

»Der beskrives en tendens til, at specialundervisningslærerne bliver en »støttelærer«, som giver hjælp til

de elever, som beder om det, som går til hånde og måske muliggør et ekstra værksted« (s. 100).

»Der er altså en opmærksomhed på, at den særlige specialpædagogiske faglighed forsvinder, når et fagligt forum som her specialundervisningen ikke støttes og vedligeholdes af skolens struktur« (s. 101).

Om forskelle i læringssyn og traditionel forståelse af indlæringsvanskeligheder udtrykkes:

»Der er ikke tradition for at beskrive forholdet mellem undervisningens tilrettelæggelse og den enkelte elevs forudsætninger, men derimod en lang tradition for at forstå den manglende indlæring som et resultat af individuelle forhold hos eleven, f.eks. mangler i forudsætninger, vanskelige hjemlige forhold osv« (s. 101).

Og videre om dette emne:

»Den mest almindeligt forekommende er en stramt struktureret træningsbaseret undervisning med udgangspunkt i elevens svage sider...

En elev- og materialedifferentieret undervisning hvilende på en forståelse af forudsigelighed, på overskuelighed og på kontinuerlighed som væsentlige didaktiske principper. Et læringssyn forstående barnet som objekt for lærerens undervisning« (s. 102).

»Princippet om undervisningsdifferentiering hviler på et andet læringssyn, hvor læring forstås som en proces, hvor eleven gennem egenaktivitet og i samspil med sine omgivelser konstruerer sin egen viden« (s.103).

Specialundervisning i klassen beskrives som en udbygning af differentieringsmulighederne for de elever, der har særlige behov:

»Specialundervisningslærerne har ud over sine almindelige færdigheder erfaringer i at afdække den enkeltes undervisningsmæssige behov på specifikke områder, såsom læsning, stavning og matematik og kan via sit kendskab til særlige materialer hjælpe med at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til den enkeltes særlige behov. Udfordringen bliver, at specialundervisningen i klassen bliver en integreret del af undervisningen og ikke et parallelt undervisningsforløb inden for klassens rammer« (s. 108).

I forbindelse med elever med adfærdsmæssige symptomer omtales den glidende udvikling siden 1980-erne hen imod at anvende skolens specialundervisningsressourcer overvejende til den faglige specialundervisning (s. 115).

Ofte antages deres problemer at hænge sammen med forhold uden for skolen:

»Risikoen ved at støtte denne problemforståelse så massivt er, at man friholder undervisningen, kammeraterne og lærerne fra at være en del af elevens problem. Man må overveje nøje, om skolen fralægger sig ansvar, hver gang en elev ekskluderes fra fællesskabet« (s. 116).

Der gøres opmærksom på, at det oftest drejer sig om drenge, og at skolen har svært ved at møde disse drenges behov for at være fysisk aktive m.v.

Der peges på, at den differentierede undervisning indebærer muligheder for at imødekomme disse behov – og at lærerne derved ikke ser dem som så forstyrrende (s. 116).

Forventninger til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning:

Forventninger til PPR fra udviklingsarbejderne er primært udtryk for forventninger fra de deltagende skoler/lærerteams – og ikke fra PPR, idet de ikke har medvirket i udviklingsarbejderne.

I selve formålet for udviklingsarbejderne indgik, at den pædagogisk-psykologiske rådgivnings erfaringer skulle udnyttes i samarbejdet om undervisningen for hele klassen (s. 124).

Heri indgår, at psykologen – ud over at foretage individuel undersøgelse af en elevs forudsætninger – også skal forholde sig undersøgende og vurderende i forhold til samspillet mellem elevens forud-

sætninger og tilrettelæggelse af undervisningen i klassen:

»Det forudsætter, at psykologen har forståelse for skolens virksomhed generelt og kender principperne i en differentieret undervisning, og at psykologen gør sig bekendt med, hvad der foregår i klassen.

... Lærerne i udviklingsarbejderne giver udtryk for, at de har et stort behov for at have psykologen tættere knyttet til hverdagens praksis i skolen, at psykologen bliver den enkelte lærers/teamets ressourceperson, som i kraft af både sin særlige faglighed og sin »eksterne« tilknytning til skolen kan tilføre væsentlige kvaliteter« (s. 124).

Lærerne efterlyser desuden mere konkrete arbejdsfunktioner fra PPRs psykologer, bl.a.

- Hjælp til at få øje på den enkelte elevs muligheder i forhold til tilrettelæggelse af undervisningen for den samlede klasse (s.126).
- Opkvalificering af lærerne i specialundervisningen – herunder hjælp til opkvalificering af en hensigtsmæssig mødekultur og anvendelse af pædagogiske prøver (s. 127ff).
- Hjælp til, at lærerne kan få udviklet deres kompetencer i såvel de kollegiale samtaler som i deres samtaler med eleverne (s. 132).
- Samtalepartner i forhold til vanskelige samarbejdsrelationer (s. 134).

- Konsulentfunktion i forhold til konkrete udviklingsarbejder (s.139ff).

Der udtrykkes nogen bekymring over PPRs muligheder – og ønsker – om at imødekomme disse forventninger:

»Når man medtænker den udvikling, at der igennem den sidste halve snes år er opløst en del fælleskommunale PPRere, og at mange

små rådgivninger er efterladt med få medarbejdere, som ikke nødvendigvis har en pædagogisk uddannelse, kan det blive svært for ikke at sige umuligt at løse de opgaver, som her forventes løst af PPR.

Der ses yderligere en tendens til, at PPR arbejder med stadig tungere sociale opgaver på bekostning af indsatsen i forhold til undervisningen i skolen« (s.143).

5. Problemområder/Antagelser



Med baggrund i gennemgangen i de tidligere kapitler synes der overvejende siden begyndelsen af 1970-erne at være stillet krav og forventninger til folkeskolen og folkeskolens specialundervisning på bl.a. følgende områder:

Skolen for Alle

- Folkeskolen skal være for alle – det er fællesskabets skole.
- Der skal lægges stor vægt på udvikling af skolen og den almindelige undervisning til at have indbygget størst mulig hensyntagen til alle børn i folkeskolen.
- Der skal arbejdes med at sikre børnenes almene trivsel i skolen
- PPRs personale skal kunne anvendes i forbindelse med udvikling af den almindelige undervisnings muligheder for særlig hensyntagen til elever med særlige behov.

Specialundervisningens indhold

- Specialundervisningen skal medvirke til at sikre, at der tages fornøden hensyn til børn med særlige behov i undervisningen.
- Elever, der modtager specialundervisning skal sikres, at det sker som en integreret del af elevens

samlede undervisning.

- Specialundervisningslærerne skal bl.a. anvendes til rådgivning og vejledning af skolens øvrige lærere i forbindelse med undervisning af elever med særlige behov.
- Den intensive kursusform i kortere perioder er en hensigtsmæssig specialundervisningsform.
- Undersøgelse og rådgivning fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning skal medvirke til at sikre grundlag og indhold af iværksat specialundervisning for den enkelte elev.
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning skal være tilstrækkeligt tværfagligt bemandet til at kunne løse de meget forskellige rådgivningsopgaver i forbindelse af undervisning af elever med særlige behov.

Specialundervisningens styring:

- Skolens samlede specialundervisningsressourcer planlægges og styres gennem en specialcenteropbygning.
- Specialundervisning skal varetages af lærere med særlige forudsætninger herfor – såvel faglige som personlige.

Syn på specialundervisningen

- Folkeskolens generelle læringsbegreb, der bygger på aktiv og engageret medvirken fra eleven, skal også præge specialundervisningen.
- Det er uhensigtsmæssigt at kategorisere eleverne på baggrund af deres vanskeligheder.
- Elever med sociale/emotionelle vanskeligheder skal hjælpes med udgangspunkt i deres samspilsrelationer.

Anvendelse af specialundervisningsressourcerne

- Standardforbedringer af den almindelige undervisning giver ikke automatisk forbedringer af undervisningen af elever med særlige behov.

Erfaringerne fra udviklingsarbejderne synes at vise, at det har været vanskeligt for folkeskolen og de enkelte skoler at leve op til disse centrale lovkrav og forventninger i daglig praksis.

Antagelserne er i spørgeskemaform præsenteret for medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening med henblik på at få deres vurdering.

Svar og konklusioner herfra er beskrevet i det efterfølgende kapitel samt i bilag 3, 4 og 5.

6. Konklusioner fra spørgeskemaundersøgelsen



Om undersøgelsen

Der er udarbejdet et spørgeskema med 31 konkrete spørgsmål og 5 overordnede spørgsmål til selvstændig beskrivelse (bilag1).

Spørgeskemaet er udsendt sammen med medlemsbladet PPF-nyt til alle medlemmer i Pædagogiske Psykologers Forening. I bilag 2 er gengivet den skriftlige vejledning til spørgeskemaerne samt to ledere fra medlemsbladet, som uddybende forklarer baggrunden for undersøgelsen.

Foreningen består af 479 ordinære medlemmer, der dagligt arbejder med PPR-opgaver i kommunerne. Herudover er der 103 Medlemmer, der arbejder som psykolog på anden måde, f.eks. i forbindelse med undervisning, og der er 317 medlemmer – fortrinsvis studerende og i mindre omfang pensionerede medlemmer.

Fra første gruppe er modtaget svar fra i alt 150 pædagogiske psykologer, der dagligt arbejder med PPR-opgaver i landets kommuner.

Fra de to andre grupper er der i alt modtaget 22 besvarelser.

I den efterfølgende opgørelse er alene medtaget besvarelserne fra de 150 pædagogiske psykologer, d.v.s. fra 31,3% af denne gruppe. Der er dog foretaget en sammenligning mellem besvarelserne fra de to grupper, og der er fundet statistisk signifikante forskelle på i alt 6 spørgsmål. I bilag 4 er de to gruppers svar sammenholdt.

Resultaterne må vurderes med baggrund i, at der næppe kan være tale om et repræsentativt udsnit af de pædagogiske psykologer, idet landets kommuner erfaringsmæssigt er meget forskelligt udbygget i såvel struktur som indhold og arbejdsopgaver for PPR.

Der kan heller ikke være tale om, at svarene giver sikker viden om, hvorledes det forholder sig på de adspurgte områder. I så fald skulle man også have spurgt andre personalegrupper – ikke mindst lærere og ledere – samt forældre og elever.

Svarene og vurderingerne fra de 150 aktive pædagogiske psykologer er alligevel væsentlige, idet tendenserne fra svarene kan være med til at give øget vægt bag en del af de

antagelser, som den samlede analyse er nået frem til med baggrund i en vurdering af udviklingen de seneste 30 år.

De kan derved være med til at danne baggrund for og give ideer og inspiration til en kommende mere grundig og nødvendig forskning af forhold i forbindelse med folkeskolens specialundervisning. Dette gælder ikke mindst for landet som helhed gennem relevante forskningsinstitutioner, men også forhåbentligt til mere lokalt præget forskning og undersøgelse.

Den samlede tendens i svarene forøger behovet for at få mere klar og sikker viden om, hvad specialundervisningstimerne anvendes til samt, hvilken effekt for de svage elever, den afstedkommer.

Herudover er der brug for en mere reel viden om, hvilke forhold der kan virke fremmende for den mest mulige effektive udnyttelse af disse ressourcer over for de svageste elever i folkeskolen.

Konklusioner

De 31 konkrete spørgsmål:

I bilag 3 er svarene på de 31 spørgsmål opgjort. Efterfølgende er opgjort konklusioner og tendenser fra svarene.

a. Skolen for alle (spørgsmål 1-3):

Der synes at være en tendens til at svare bekræftende på, at specialundervisningen medvirker til

at udvikle skolens rummelighed. Opfattelsen synes samtidig at være, at det især er PPRs medarbejdere, der medvirker med rådgivning og vejledning af lærere, og kun i mindre omfang specialundervisningens lærere. Dette bekræftes ikke af de medlemmer, der ikke arbejder på PPR, jfr. bilag 4.

b. Specialundervisningens indhold (spørgsmål 4-7)

Det er en tendens i vurderingerne, at specialundervisningens elever ikke i tilstrækkelig grad oplever helhed i deres undervisning. I forlængelse heraf vurderes det, at samarbejdet mellem lærerne i specialundervisningen og de øvrige lærere ikke synes at være tilstrækkeligt.

Alligevel mener et flertal, at de svageste elever får tilstrækkelig hjælp af specialundervisningen, og at der i øvrigt udarbejdes konkrete funktionsbeskrivelser som baggrund for at iværksætte specialundervisningen.

Sidstnævnte bekræftes ikke af de medlemmer, der ikke arbejder på PPR, jfr. bilag 4.

c. Specialundervisningens grundlag og styring (spørgsmål 8-14):

Opfattelsen synes overvejende at være, at specialundervisningen ved den faglige specialundervisning varetages af kvalificerede lærere, mens meningene er

mere delte, når det drejer sig om specialundervisning af elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder.

Det er et overvejende synspunkt, at specialundervisningen på den enkelte skole styres på en hensigtsmæssig måde med mulighed for intensiv indsats og skiftende planlægning hen over skoleåret. Dette bekræftes ikke af de medlemmer, der ikke arbejder på PPR, jfr. bilag 4.

En stor gruppe anfører det som et problem, at specialundervisningen spredes på for mange elever, således at de svageste elever ikke får den fornødne hjælp.

Det synes at være en opfattelse, at PPR tilvejebringer det fornødne faglige grundlag for iværksættelse af specialundervisningen, og at PPR er tilstrækkeligt tværfagligt bemandet til at udføre sine rådgivningsopgaver. Førstnævnte bekræftes ikke af de medlemmer, der ikke arbejder på PPR, jfr. bilag 4.

d. Syn på specialundervisningen (spørgsmål 15-19):

Meningerne er i nogen grad delte om, hvorvidt specialundervisningen bygger på et aktivt læringsbegreb, der forudsætter aktiv deltagelse fra eleven selv. Synspunkterne deler sig på spørgsmålet om, hvorvidt der hyppigt anvendes kategorisering/diagnosticering af eleverne.

Der er tilsvarende delte meninger om, hvorvidt der blandt lærerne er en forståelse for, at elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder oftest bør hjælpes i forbindelse med deres relationer til de øvrige børn samt voksne – herunder lærerne og undervisningen.

I forlængelse af dette synes det at være en opfattelse, at man på skolen overvejende betragter vanskelighederne hos elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder som værende vanskeligheder, der befinder sig »inde i eleven«, og som derfor bør »behandles« – snarere end at se på elevens relationer til de voksne samt øvrige elever.

En stor del af besvarelsene peger på, at lærerne er for lidt åbne for at diskutere egen undervisning.

e. Anvendelse af specialundervisningsressourcerne (spørgsmål 20-23):

En betydelig del angiver, at specialundervisningen ikke anvendes til standardforbedringer af den almindelige undervisning, f.eks. i form af to-lærertimer. Mange angiver det som et problem, at der ikke tages særlige hensyn til de svageste elever, når den traditionelle undervisning afbrydes af temauger m.v. Meningerne er delte på spørgsmålet om, hvorvidt specialundervis-

ningstimerne indgår i disse tilfælde – eller spares til andre formål.

Der er ligeledes delte meninger om, hvorvidt der sker aflysning af specialundervisningstimer, fordi specialundervisningslærerne skal bruges til vikar.

f. Tal for specialundervisningen (spørgsmål 24-26):

Der er meget delt opfattelse af, hvorvidt der i kommunen indsamles statistik til at sikre overblik over anvendelse af specialundervisningsressourcerne.

Til gengæld er opfattelsen, at man i i kommunen ved, hvilke elever der modtager specialundervisning, og at man har nøjagtig viden om, hvor mange elever der ikke går i de almindelige klasser.

g. Antagelser (spørgsmål 27-319):

Der er betydelig opbakning til det synspunkt, at faggrupper uden for skolens i stigende omfang diagnosticerer og definerer behov i form af specifikke foranstaltningsforslag (eks. børnepsykiatere).

I forlængelse af dette er det en klar vurdering, at skolen udviser en stigende tilbøjelighed til at ønske udskillelse af elever.

Forældrene stiller i stigende grad krav om specialiserede tilbud, og forældre synes i stigende omfang primært at være optaget af deres

eget barn på bekostning af interessen for skolens fællesskab og de øvrige elever.

Der er tilsvarende opbakning til den antagelse, at når børn først én gang er blevet omfattet af hjælpeforanstaltninger, så er det svært at få dem ud af hjælpesystemet igen.

De 5 overordnede spørgsmål:

Spørgsmål 32-36 omfatter vurderinger af henholdsvis hæmmende og fremmende faktorer for udvikling af en kvalificeret specialundervisning og en rummelig folkeskole. Det afsluttende spørgsmål omhandler de adspurgtes vurdering af, hvad det vil være vigtigst at arbejde videre med.

Svarene er opsummeret i bilag 5, hvortil der henvises for en mere detaljeret gennemgang. Her skal alene søges opsummeret de helt centrale tendenser:

Lærernes kvalifikationer/uddannelse:

Dette er det enkeltområde, der fremtræder mest markant i besvarelserne for alle 5 spørgsmål.

Der er høj grad af opbakning til, at lærernes kvalifikationer til at varetage specialundervisning er en afgørende faktor for udvikling af en kvalificeret specialundervisning og en rummelig folkeskole. Dette omfatter også specialundervisningslærernes kvalifikationer til at

rådgive kolleger.

I forbindelse med at ældre lærere går på pension frygtes problemet at blive tiltagende, idet der ikke kommer nye lærere med specialundervisning som liniefag.

Der synes ikke mindst at være mangel på kvalificerede lærere til at varetage specialundervisning for elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder.

Der peges på nødvendigheden af, at alle lærere udvikler en »relationskompetence«, hvor lærernes professionelle undervisning og indsats bygger på, at børns vanskeligheder udvikles i samspil med deres omgivelser, og at de skal løses gennem en fælles indsats af de professionelle omkring barnet. I denne forbindelse peges på nødvendigheden af et bredt undervisningsbegreb, der også omfatter opdragelse og omsorg.

Et citat fra en besvarelse til spørgsmål 36: »Jeg oplever, at mange lærere tror, at eleverne vil ha' det meget bedre et andet sted. De er ikke klar over, at det sted ikke findes. Oplysning vil være godt. Opbakning til arbejdet fra kolleger, ledelse og PPR.«

En styrkelse af lærernes uddannelsesmæssige kompetence og professionsopfattelse vil samtidig være en styrkelse af lærernes selvværd og tolerance over for udfordrende elever.

Nr. 5-6 – 2002

Andre områder:

Det er ikke muligt at udlede præcise tendenser, hvor andre enkeltfaktorer fremtræder tilsvarende markant som lærernes uddannelsesmæssige baggrund.

Her skal alene nævnes:

Skoleledelsen: Der peges på vigtigheden af interesse, engagement og prioritering af området.

Faktorer hos den enkelte lærer: Vigtigheden af lærerens engagement fremhæves sammen med andre personlighedstræk som nysgerrighed, arbejdsglæde, begejstring, motivation, samarbejdsvilje, positiv indstilling.

Strukturelle forhold i specialundervisningen på den enkelte skole: Der peges bl.a. på vigtigheden af, at den enkelte skole samler et korps af kvalificerede specialundervisningslærere, og at skolen råder over en kvalificeret koordinerende specialundervisningslærer med fornøden kompetence.

Eksterne forhold: Her nævnes især ønsket om realistiske krav og forventninger fra myndigheder lokalt og centralt og især ønsket om mere central opbakning. Samtidig ønskes mere tolerante forældreholdninger og forældreansvarlighed over for folkeskolens fælles ansvar og opgaver over for alle børns udvikling.

453

Der er meget få, der i deres besvarelser udpeger elever som værende problematiske. Fokus i besvarelsenerne er primært på de voksne og fagprofessionelle – lærere, ledere, forældre, PPR og myndigheder. Det gennemgående træk i besvarelsenerne fremhæver, at udvikling af folkeskolens indsats for de svageste elever skal gennemføres gennem kvalificering og udvikling af positive holdninger hos de voksne omkring børnene.

Sammenfatning og diskussion

Der skal henvises til de indledende bemærkninger om manglende sikkerhed for repræsentation fra landets PPR-rådgivninger.

Noget kunne tyde på, at besvarelsenerne overvejende er kommet fra PPR-kontorer, der i tilfredsstillende omfang er udbygget til at arbejde med PPR-opgaver i folkeskolen. Der henvises her bl.a. til svarene fra spørgsmål 14, hvor der overvejende tilkendegives, at PPR er tilstrækkeligt tværfagligt bemandet til at kunne udføre de rådgivningsopgaver, der er beskrevet i specialundervisningens regelsæt. Svarene fra spørgsmål 13 antyder, at de forespurgte også mener, at PPR tilvejebringer det fornødne faglige grundlag for tilrettelæggelse af specialundervisning. Hertil kommer, at der i svarene til spørgsmål 3 overvejende gives udtryk for den opfattelse, at PPR leverer relevant

rådgivning og vejledning i forhold til at indbygge nødvendig hensyntagen i den almindelige undervisning.

Hvis disse opfattelser er rigtige, er der næppe tale om et repræsentativt udsnit af landet, idet en stor del af landets kommuner i betragteligt omfang ikke synes at være udbygget tilstrækkelig til at løse folkeskolens PPR-opgaver (jfr. bl.a. Undervisningsministeriet, 1994a.).

Det vil også være en mulighed, at en del af de fremsatte vurderinger fra de pædagogiske psykologer ikke deles af øvrige involverede – i første omgang lærerne, lederne og forældrene.

Den signifikante forskel på visse områder mellem de pædagogiske psykologer og den lille gruppe af ikke PPR-ansatte psykologer kunne antyde, at der er forskellige synspunkter på området, jfr. bilag 4.

Lærernes uddannelsesmæssige baggrund:

Besvarelsenerne synes således alene at fremhæve en enkelt faktor med stor tydelighed som værende afgørende og nødvendig for dels at udvikle en kvalificeret specialundervisning og dels at udvikle en rummelig og hensyntagende folkeskole.

Der synes at være høj grad af enighed om, at lærernes kvalifika-

tioner, som de er udviklet i henholdsvis grunduddannelse og efteruddannelse er helt afgørende forhold, når det drejer sig om at udvikle en folkeskole, hvor der er indbygget mest mulig hensyntagen til den enkelte elev i forbindelse med den almindelige undervisning og med kvalificeret hjælp fra specialundervisningen.

Der henvises til det efterfølgende kapitel, hvor folkeskolens styringsform beskrives. Her gøres bl.a. gældende, at folkeskolen med de opgaver, der er beskrevet i folkeskoleloven, nødvendigvis må gennemføres af fagprofessionelle i den konkrete undervisningssituation og i samarbejdet med forældrene. Endvidere beskrives folkeskolens organisationsform som et overvejende typisk fagbureaukrati, hvor den enkelte elev er helt afhængig af den professionelle lærers kvalifikationer til at gennemføre undervisningen – herunder varetage de nødvendige funktioner af opdragelse, omsorg og samarbejde, der hører med.

Noget kunne tyde på, at der bør rettes fokus på grunduddannelsen. Lærer de studerende de nødvendige færdigheder til at kunne varetage de brede undervisnings- og undervisningsrelaterede opgaver, der også nødvendigvis må omfatte væsentlige opdragelses- og omsorgsopgaver?

Får de udviklet de nødvendige holdninger til at acceptere, at undervisningen må tage udgangspunkt i viden om, hvorledes børn er i dag, og at børns vanskeligheder i betydelig udstrækning udvikles i samspil med andre og dermed også kun kan ændres ved at fokusere på dette samspil – herunder undervisningssituationen.

Får de kommende lærere den nødvendige viden om børns aktuelle livssituation, og bliver de rustet til at varetage de nødvendige samarbejdsrelationer med forældrene? Får de viden og uddannelse i at tackle vanskelige børn og vanskelige forældre?

Er der med den megen fokus på børns faglige undervisning sket en akademisering af læreruddannelsen, hvor hovedvægten lægges på dygtiggørelse til 4 liniefag?

Hvordan er sammenhængen mellem undervisningen på seminariet og den praktiske dagligdag i folkeskolen?

Mange lærere er uddannet for en del år siden, og det vil være relevant at spørge, hvorvidt der etableres tilstrækkeligt målrettet og intensiv efteruddannelse, der løbende sikrer, at folkeskolens lærere er maksimalt kvalificeret til at gennemføre undervisning i en folkeskole i nødvendig forandring i forlængelse af ændrede samfundsmæssige behov og krav?

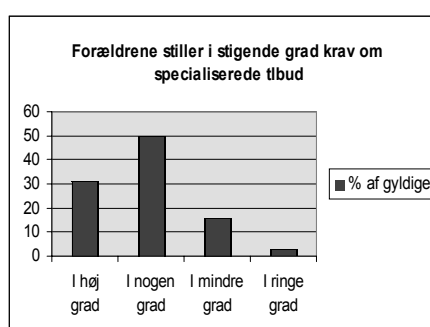
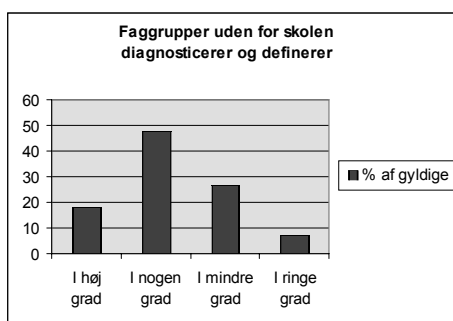
Det tilkendes gives i undersøgelsen, at en styrkelse af lærernes uddannelsesmæssige kompetence styrker deres professionsopfattelse, og det giver sikkerhed og tolerance over for udfordrende elever.

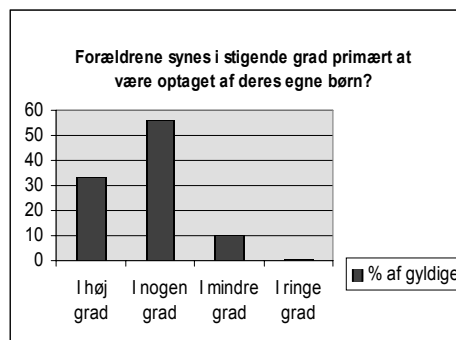
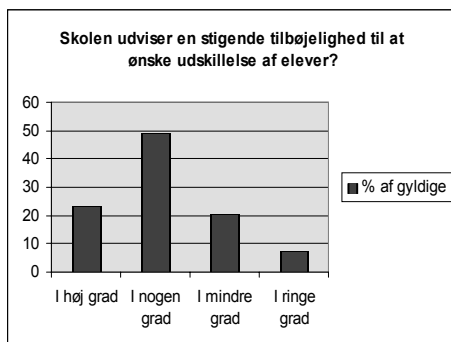
For lærerne inden for specialundervisningen har der ikke siden 1983 været indeholdt mulighed for fordybelse i form af liniefagsundervisning. Det må vurderes, hvorvidt dette er holdbart i fremtiden? Meget tyder på – også svarene fra nærværende undersøgelse – at der især er mangel på kvalificerede lærere til at gennemføre specialundervisning i forbindelse med elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder. Dette er problematisk for de involverede elever, idet det indebærer højere risiko for, at de henvises til mere segregerede og specialiserede tilbud.

En generel styrkelse af lærernes faglige kompetence gennem grunduddannelse, efteruddannelse og uddannelse af lærere til at varetage specialundervisning vil kunne tænkes at være effektiv til at bryde det tilsyneladende uheldige sammenfald af interesser, som undersøgelsen bl.a. illustrerer.

Et uheldigt sammenfald af interesser?

Der tænkes på sammenfaldet mellem tendenser til, at faggrupper uden for skolen i stigende omfang giver børn diagnoser (spørgsmål 28), at skolen ønsker flere elever udskilt (spørgsmål 28) og at forældre i stigende omfang kræver specialiserede tilbud til deres børn (spørgsmål 29 og 30).





Det er sammenfaldet mellem disse interesser, der medfører krav om, at samfundet udvider med specialiserede tilbud – især til børn med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder.

Det synes i høj grad at være tiltro til diagnose som årsagsforklaring fra såvel forældre som fagprofessionelle.

Der er brug for at udbrede viden om det u hensigtsmæssige i at anvende psykiatriske diagnoser på børneområdet (Mortensen, 2002.a. og 2002b.). Børns vanskeligheder udvikler sig i barnets relationer til de voksne – i første omgang med barnets forældre. Børns opvækst og relationer til voksne er altid forskellig, og derfor kan børns vanskeligheder sjældent meningsfyldt samles i en enkelt diagnose. Diagnoser giver indtryk af, at barnet er sygt, og at vanskelighederne er »inde i barnet«. Derfor skal barnet behandles (spørgsmål 18).

En sådan »sygdomstænkning« ligger bag den meget store tiltro til

nødvendigheden af den aktuelle eksplosive udvidelse af specialiserede tilbud til børn med diagnoser for forskellige adfærdsforstyrrelser.

Denne udvikling vil alene kunne modvirkes, såfremt der er kvalificerede fagprofessionelle – lærere og PPR-psykologer – der gennem deres daglige praksis kan fjerne grundlaget for en sådan tænkning.

De fleste børns vanskeligheder kan ikke »behandles væk«. De har udviklet sig i barnets relationer og samspil med de voksne – forældre og pædagoger/lærere. Det er gennem udvikling af kvaliteten af dette samspil, at der er muligheder for at ændre på det enkelte barns situation.

Det synes derfor afgørende at vurdere, hvorledes de voksne omkring børnene kan kvalificere deres relationer og samspil med barnet.

Lærernes professionsopfattelse synes at være meget afgørende i denne forbindelse.

Andre forhold:

I vurderingerne i undersøgelsen gøres der opmærksom på en række andre forhold, der givetvis er yderst relevante i forbindelse med udvikling af en rummelig og hensyntagende folkeskole.

Undersøgelsens omfang og de indkomne svar giver ikke mulighed for andet end at antyde en række områder, der vil kunne fortjene opmærksomhed, og hvor der er behov for mere grundig undersøgelse. Det gælder bl.a.:

- Skoleledelsens betydning.
- Indhold og organisationsform af specialundervisningen.
- Generelle forhold på skolen – herunder organisation af undervisningen.
- PPRs udbygning og arbejdsform.
- Forældrenes rolle.
- Lokale og centrale myndigheders roller.

Der henvises til opsamling af svarene til de 5 overordnede spørgsmål i bilag 5.

Det synes dog at være gennemgående i vurderingerne, at holdning, interesse, engagement og motivation hos de implicerede fagpersoner og ledere er meget afgørende for, hvorledes den enkelte skole løser sin opgave med vanskelige elever.

Herunder hører villighed til at tænke og arbejde anderledes på baggrund af fælles dialog om, hvorledes opgaver bedst løses.

Svarene illustrerer på udmærket måde folkeskolens blanding af at være præget af en individorienteret og en kollektivt orienteret lærerkultur, jfr. næste kapitel og spørgsmål 19, hvor der er en blandede besvarelse af, hvorvidt lærerne generelt er åbne over for at diskutere egen undervisning.

Et sidste centralt spørgsmål, der skal nævnes, vedrører antallet af elever, der modtager specialundervisning. Der er en delt besvarelse af, hvorvidt specialundervisningstimerne spredes på for mange elever (spørgsmål 12).

Det vil være væsentligt at få belyst, hvorvidt de svageste elever får en tilstrækkelig hjælp af specialundervisningen, fordi den skal deles mellem for mange elever.

Hvordan får vi reduceret antallet af elever, der skønnes at have et behov for at skulle have specialundervisning.

Svarene på dette har måske sammenhæng med spørgsmålet om, hvorledes der kan ske en styrkelse af lærernes generelle uddannelsesmæssige kompetence – herunder holdning til opgaven, samt hvorledes der kan ske en styrkelse af specialundervisningslærernes kompetence – herunder til at yde rådgivning til de ansvarlige lærere?

7. Generelle forklaringsmuligheder



I dette kapitel skal der i kortfattet form redegøres for en række generelle antagelser over, hvorfor det kan være vanskeligt at gennemføre faglig udvikling og faglige reformer i folkeskolen. Det antages, at vanskeligheder ved at gennemføre målrettet udvikling inden for specialundervisningen kun vil kunne forstås i sammenhæng hermed.

Det antages, at det vil være nødvendigt at opnå en forståelse for disse grundlæggende kræfter, såfremt der skal planlægges målrettet og synlig udvikling – også i forhold til specialundervisningen, der må anses for at være en integreret del af folkeskolens undervisning.

I afslutningen af kapitlet vil der blive suppleret med mere specifikke forhold for specialundervisningen, bl.a. med baggrund i resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

Gennemgangen er baseret på en analyse over, hvorfor det er så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen belyst gennem udviklingen siden 1975 – herunder lovkrav og udviklingsarbejder (Nielsen, 2002).

Analysen – baseret på lovkrav og redegørelser fra parterne – viste, at der siden 1975 har været høj grad af enighed mellem staten og lærernes organisation – Danmarks Lærereforening – om de grundlæggende overordnede forhold i folkeskolens udvikling. Da specialundervisningen er en integreret del af folkeskolens virksomhed, må det antages, at disse konklusioner også vil være væsentlige for en beskrivelse og forståelse af specialundervisningens situation, og hvorfor det tilsvarende har været vanskeligt at gennemføre den ønskede faglige udvikling.

For folkeskolen gælder bl.a. generelt:

- Folkeskolen er en skole for alle – det er fællesskabets skole.
- Der skal i undervisningen tages særligt hensyn til den enkeltes behov og særlige forudsætninger – princippet om undervisningsdifferentiering.
- Folkeskolen skal ikke kun lægge vægt på den faglige udvikling, men den har også en opdragende funktion ved at medvirke til elevernes alsidige udvikling.

- Elevernes medbestemmelse i skolens liv skal vægtes højt – bl.a. for at sikre en forberedelse til demokratisk tænkning og indstilling.
 - Samarbejdet med forældrene skal styrkes.
 - Folkeskolens læringsbegreb indbefatter en aktiv og ansvarlig elevrolle i forhold til undervisningen.
 - Undervisningen skal veksle mellem undervisning i fag og i tværfaglige forløb.
 - Skolen skal udvikle sig til lokalsamfundets kulturcentre.
 - Der skal være sikkerhed for en vis ensartethed i indhold og niveau i folkeskolens undervisning overalt i landet.
- og gennemførelse af mere systematisk udvikling af skolen.
 - At klasselæreren tildeles ansvar som den centrale person i lærerteamet – dels til koordinering af arbejdet omkring den enkelte klasse, og dels i forhold til de mere socialpædagogiske opgaver for den enkelte elev.
 - At der udvikles egnede evalueringsmetoder, der er i stand til at angive relevante vurderinger af folkeskolens kvalitet.
 - At der sikres et aktivt samspil mellem staten og det kommunale niveau og mellem det kommunale niveau og de enkelte skoler, hvor de overordnede niveauer må stille krav og have forventninger om tilbagemelding om, hvorledes udviklingen forløber.

For at udvikle folkeskolen i overensstemmelse med ovenstående har der bl.a. været enighed om nødvendigheden af:

- At skolen udvikler et aktivt og velfungerende lærerteamsamarbejde med mulighed for at bevæge skolens kultur fra en overvejende individuelt orienteret lærerkultur til en mere kollektivt orienteret lærerkultur.
- At skolen udvikler sig til en sammenhængende institution, der er i stand til at gennemføre fælles skoleudvikling, hvor alle medarbejdere er aktivt inddraget.
- At der sker en udvikling af ledelsen, der kan sikre planlægning

I det følgende vil der blive givet et sammendrag af analysen med hovedsynspunkterne på, hvorfor det har været svært og langsommeligt at leve op til de centrale forventninger om udvikling af folkeskolen. For en mere uddybende redegørelse henvises til analysen (Nielsen, 2002).

Der tages udgangspunkt i folkeskolens særlige styreformer og i folkeskolens særlige lærerkultur.

Folkeskolens styreformer

Der tages udgangspunkt i følgende hypotese:

Hyptese 1: Folkeskolens særlige styrereformer gør målrettet udvikling vanskelig.

Den hierarkiske styringskæde:

Som offentlig institution indgår skolen formelt i en hierarkisk styringskæde – fra central styring til medarbejderindflydelse og selvstyring for lærerne:

1. På det statslige plan med vedtagelse af lovgivning i folketinget og udformning af et omfattende regelsæt omfattende bl.a. loven, lovbemærkninger, betænkning fra Uddannelsesudvalget, fagformål, Centrale Kundskabs og Færdighedsområder, læseplaner, undervisningsvejledninger, bekendtgørelser, cirkulærer og temahefter.
2. Herudover udgør det centralt forhandlede overenskomstsyste mellem Danmarks Lærereforening og Kommunernes Landsforening et vigtigt element i skolens styrelse.
3. På det kommunale plan med kommunalbestyrelsen, som har det overordnede økonomiske, og personalemæssige ansvar for skolevæsenet.
4. På skoleniveau er placeret ansvaret for at sikre kvaliteten i undervisningen. Der er henlagt opgaver til skolebestyrelse, skoleleder og det pædagogiske råd.
5. Skolebestyrelsen træffer beslutninger om overordnede principper for skolens virksomhed.

6. Skolens inspektør har det personalemæssige, økonomiske og pædagogiske ansvar.
7. Skolens pædagogiske råd er rådgivende i pædagogiske spørgsmål over for skolelederen og dermed også for skolebestyrelsen.
8. Klasseteamet af lærere omkring de(n) enkelte klasse(r) er tillagt selvstændige opgaver og kompetencer.
9. Den enkelte lærer er fortsat alene i undervisning af eleverne i et stort flertal af undervisningstimerne.

Det er væsentligt at vurdere, hvorledes det sikres, at den ønskede centrale styring fra folketinget afspejles i, hvad der rent faktisk foregår i undervisningen i det enkelte klasseværelse.

I bilag 6 er vist den hierarkiske styringskæde, men i virkeligheden er der langt flere aktører på banen, f.eks. pressen og interesseorganisationer.

Styring af folkeskolen?

Folkeskolen er »folkets skole«. Heraf udspringer grundlæggende værdier i form af lighed og retssikkerhed, der opretholdes gennem et hierarki, der skal sikre en politisk-administrativ styring af skolens undervisning og økonomi.

Folkeskolen styres gennem en blanding af forvaltningsformer (Rothstein, 1992, s. 50ff).

Bureaukratiet indgår som en tydelig forvaltningsform. Den traditionelt udformede parlamentariske styringskæde, hvor embedsmænd loyalt og præcist udfører folketingets beslutninger, er dog ikke en tilstrækkelig styreform for folkeskolen. På trods af et omfattende centralt regelsæt vil detaljeret central styring ikke kunne gennemføres i folkeskolen.

Derfor er *fagprofessionalisme* en anden væsentlig værdi, der ligger til grund for skolens virksomhed. Der er behov for, at en faggruppe – lærerne – med særlig uddannelse fortolker og omsætter de centrale mål til undervisning i dagligdagen med baggrund i de mange konkrete hensyn, der må tages med respekt for lokale forhold, hensyn til de konkrete elever og forældre.

Fagprofessionalismen realiseres gennem en organisation, der har en faglig autonomi med en relativ uafhængighed af brugernes og politikernes direktiver. Der er samtidig behov for, at der er en generel accept hos befolkningen af professionens legitimitet som værende nødvendig til at varetage de givne opgaver. Professionens engagement er generelt med til at styrke legitimiteten

De professionelles arbejdsfordeling, kompetenceafgrænsning og ledelsesrelationer er ikke statisk fastlagt i et system (bureaukrati),

men udvikles og aftales indbyrdes af de professionelle løbende og under hensyn til arbejdets krav og indhold – i modsætning til den bureaukratiske organisation.

Herudover er folkeskolen en *korporativ organisation*, idet skolens interesser på centralt niveau traditionelt har haft betydelig indflydelse i forbindelse med ny lovgivning m.v. – først og fremmest Danmarks Lærereforening, men også Kommunernes Landsforening og forældreorganisationen Skole og Samfund.

Med indførelse af skolenævn og senere skolebestyrelse er skolen herudover blevet en *brugerorienteret organisation* med valgte repræsentanter for skolens forældre optaget i skolens øverste styrelse til at øve indflydelse (»vote«). Muligheden for en form for »frit skolevalg« for forældre samt mulighed for at vælge privatskole, giver samtidig forældre som brugere mulighed for at forlade folkeskolen (»exit«).

Hovedkonklusionerne fra udviklingsarbejderne viser betydelige vanskeligheder med at gennemføre centrale beslutninger på lokalt plan:

»Permanente ændringer i skolens indhold finder sted, når nationale politiske ønsker korrelerer med lokal praksis« (Andresen et al. 1991, s. 233).

Rothstein angiver i sin teori om frontliniebureaukraterne (Rothstein, 1994, s. 98ff), at et offentligt lovgivningsprogram, der er dynamisk og interventionistisk med ønske om adfærdsændring, nødvendigvis må udformes af det operative feltpersonale. Disse må nødvendigvis have et stort handlefrirum, hvilket ofte gives i forbindelse med overordnede brede formålsskrav – f.eks. formålsbeskrivelsen for folkeskolen.

Rammelove, målstyring og decentralisering bliver nødvendige metoder (Rothstein, 1994, s. 104).

Styringskæden – fra centralpolitikere til højere embedsmænd, til mellemledere til feltpersonale og til sidst til medborgerne – bevirker, at styringen bliver en overordentlig kompliceret proces.

Oftentimes glider den reelle magt over i embedsmændenes hænder – her til lærerne.

Kontrol af skolen

Hvordan kan regeringen/politikerne kontrollere en folkeskole med så mange niveauer og med så forskellige styreformere? Hvilke styringsinstrumenter tages i anvendelse? Der er store muligheder for problemer undervejs i styringshierarkiet med uklare mål, hvor kommunen, den enkelte skole eller den enkelte lærer kan søge at udnytte den uklare situation til sin egen fordel. Folkeskolelovens formålsparagraf er et eksempel på et politisk kom-

promis på et højt generelt abstraktionsniveau, der kan give muligheder for, at man lokalt kan lægge vægten forskelligt.

Der er mange eksempler fra evaluering af udviklingsarbejderne, der viser, at det har været svært for såvel staten som kommunen at sikre, at den enkelte skole rent faktisk udfører, hvad der er besluttet. Det samme ses på den enkelte skole i relationen mellem skole og den enkelte lærer – eventuelt lærerteam:

»Mål på alle niveauer sættes ikke nødvendigvis i relation til hinanden, fordi dialogen primært sker horisontalt frem for vertikalt. Målene på alle niveauer hænger dermed ikke nødvendigvis sammen.

Der bliver derfor tale om en top-down styring, hvor det øverste niveau bestemmer over niveauet længere nede, som derfor ikke føler ejerskab til de mål, der opstilles »fra oven«. Hvert niveau identificerer sig primært med egne mål. Det betyder, at den politiske målstyring, som led i decentraliseringen, ikke nødvendigvis lykkes, idet der ikke synes at være sammenhæng mellem målene på forskellige niveauer« (Mehlbye et.al. 2001, s.42).

Der er ikke en »skjult hånd« i den offentlige sektor. »Service-forsynere« i det offentlige er ikke udsat for kræfter fra naturlig selektion baseret på økonomisk effektivitet.

Man overlever ved at sikre sig politisk beskyttelse – politisk effektivitet.

Siden 1980'erne er hovedvægten ofte blevet lagt på markedsøkonomiske tiltag med forslag om bl.a. kontraktstyring, resultatstyring, styrkelse af ledelsen, frit skolevalg og nye lønssystemer med kvalifikations- og resultatløn.

Forskellige former for kvalitetsstyringsmodeller bringes i anvendelse. Vægt på personalepolitik og anvendelse af medarbejdersamtaler er kommet til.

Udstrakt grad af decentralisering med mål- og rammestyring anvendes med henblik på at sikre fleksibilitet og høj grad af medansvarlighed i det yderste led, f.eks. på den enkelte skole.

Staten griber i stigende grad til beslutning om mere konkrete mål og anvendelse af forskellige former for centrale evalueringer og medvirken i internationale undersøgelser.

Disse redskaber synes ikke alene at være tilstrækkelige til at sikre målrettet gennemførelse af centrale beslutninger.

Mulige årsager til dette kan bl.a. være:

- Folkeskolen er en politisk meget interessant organisation, og ofte kommer der modstridende forventninger og krav til skolen.

- Den høje grad af autonomi, der fortsat er gældende og accepteret for den enkelte kommune, den enkelte skole og den enkelte lærer.
- Vanskelighederne ved at opstille mål, der er lette at evaluere og sætte i relation til omfang af ressourcer.
- En meget bred og uklart defineret brugergruppe.
- Ambivalent indstilling blandt medarbejderne til tydelig ledelse i skolen.

På indholdssiden har der siden 1993 med den nye folkeskolelov været set en række initiativer til stærkere central styring, f.eks. gennem beslutning om bindende Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF). Denne udvikling er fortsat med beslutninger i 2001 om gennemførelser af centrale evalueringer og opstramning af CKF'erne gennem udarbejdelse af »Klare Mål« for undervisningen i de enkelte fag.

Der synes således fra de centrale parter i staten/folketinget at være opbakning til forøgelse af den hierarkiske styring og dermed en styrkelse af den bureaukratiske styring.

Mål- og rammestyring hænger sammen med decentraliseringen – og den har i vidt omfang erstattet mere detaljeret detail- og regelstyring. Målstyring kræver udførelse

af fagprofessionelle – i modsætning til regler, der kan håndteres af administratorer (Lane.2000, s.166). Målstyring antages at bidrage til at sikre fleksibilitet, effektivitet og kvalitet – samtidig med at det giver mulighed for frit valg og brugerorientering.

Målstyringen bygger på en antagelse af, at det er muligt – på forhånd – og på et rationelt grundlag at opstille mål for en proces, der sikrer sammenhæng mellem mål og midler.

Evalueringsrapporterne fra udviklingsarbejderne viser tydeligt, at det har været meget vanskeligt at sikre sammenhæng mellem mål og ressourcer. Arbejderne viser, at der må sikres en tæt sammenhæng mellem målstyring, kvalitet og evaluering. Dette gælder på alle niveauer – stat/kommune, kommune/skole, skole/klasse, og klasse/lærer/elev. Erfaringerne viser også, at det for mange af folkeskolens mål vil være meget vanskeligt at beskrive konkrete sammenhænge mellem mål og midler, ligesom præcise evalueringer og opgørelse af konkrete resultater vil give vanskeligheder.

Især hvis der anlægges et korttids perspektiv for evalueringerne.

Decentralisering, målstyring og evaluering er aktuelle institutionaliserede standarder, der for tiden kan være med til at sikre høj grad

af legitimitet for offentlige institutioner – herunder folkeskolen.

Det kan samtidig konstateres, at disse instrumenter ikke er tilstrækkelige til at sikre en effektiv omsætning af centrale krav og beslutninger.

Dette gælder også, når der ses på udviklingen af specialundervisningens praksis sammenholdt med krav og forventninger fra lovgivningsmagten, som de fremgår af gældende regler.

Beskrivelsen i dette kapitel peger bl.a. på følgende spørgsmål:

Hvordan sikres en optimal forpligtende gensidig dialog mellem de mange styringsniveauer i folkeskolen, således at det sikres, at der er sammenhæng mellem det, folketinget beslutter, og det, der foregår i det enkelte klasseværelse?

Det synes at pege på vigtigheden af en hensigtsmæssig balance mellem top-down styring og bottom-up styring.

Organisationsform og kultur i folkeskolen

I dette afsnit vil der blive beskrevet forhold, der lægger op til nedens-tående to forklaringshypoteser:

Hypotese 2: Den overvejende individorienterede lærerkultur har været bremsende for udviklingen.

Hypotese 3: Udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur er nødvendig for at udvikle folkeskolen.

Organisationsformer

Organisation kan forstås som en systematisk tilrettelæggelse af samarbejdet mellem deltagerne om løsning af skolens opgaver.

Specialisering, differentiering og integrering af aktiviteter er kernebegreber i organisationsteorien.

Mintzberg beskriver organisationsstruktur som værende afhængig af de måder, hvorpå man i en organisation foretager arbejdsdeling og beslutter koordination for at sikre en hensigtsmæssig opgaveløsning (Mintzberg, 1983).

Han beskriver 5 forskellige organisationstyper, hvoraf især to synes væsentlige for at forstå udviklingen i folkeskolen:

1. *Fagbureaukrati*: Fagbureaukrati eller professionsbureaukrati er baseret på standardisering af kompetencer, f.eks. på hospitaler, skoler, uddannelsesinstitutioner. Organisationsformen er afhængig af uddannede og trænede professionelle fagfolk, som nødvendigvis må have betydelig kontrol over og autonomi i deres eget arbejde.
2. *Adhocokrati*: I denne organisationsform tilpasses opgaveløsningen til den konkrete opgave. Formen er typisk i forbindelse med innovative og eksperimenterende virksomheder, forskningsprojekter og konsulentor-

ganisationer. Den anvendes over for komplekse opgaver og i dynamiske omgivelser

Koordineringen kan ikke ske ved nogen form for standardisering, men sker ved gensidig tilpasning – typisk gennem uformel kommunikation i den lille arbejdsgruppe.

Hvad er skolen: Er skolen et bureaukrati eller en professionel organisation?

Fagbureaukrati kræver råderum for den enkelte fagperson. Skolen har ikke kunnet bygge alene på det ekstreme ekspertstyre – fagbureaukratiet, hvor eksperterne står højest m.h.t. til styringskompetence, og hvor den formelle ledelse nærmest fungerer som et serviceorgan.

Fagbureaukratiet har nemlig som forudsætning, at løsningen af arbejdsopgaverne kan standardiseres i en sådan grad, at både opgaveløsningen og den indbyrdes koordination kan indbygges i den faglige ekspertise. Dette er ikke muligt for lærerarbejdet, som det har udviklet sig de senere år.

Derfor er egentlig pædagogisk ledelse nødvendig. Ses der på udviklingen siden 1975 har behovet for pædagogisk-, administrativ- og personaleledelse været stærkt stigende i forbindelse med stigende ydre pres – herunder pres for at fremvise resultater af skolens indsats.

Skolen er dog fortsat overvejende at betragte som et fagbureaukrati med elementer af egentlig bureaukrati. Hermed er skolen også kendetegnet af typiske træk fra en fagbureaukratisk organisationsform som:

- Formen er præget af megen decentralisering – såvel horisontalt som vertikalt. Der er ofte tale om få ledere i fagbureaukratiske institutioner. Det er en central lederopgave at sikre, at de enkelte kan arbejde mest muligt uforstyrret for ydre indblanden.
- Formen indebærer komplekse opgaver, men stabile omgivelser, og den har derfor svært ved at tilpasse sig ændringer og fornyelser. Kraften til strategisk ændring er diffus (Mintzberg, 1983. s. 210). Alle må være enige. Forandringer kommer kun langsomt og pinefuldt efter megen politisk polemik.
- Den er meget demokratisk for de involverede fagpersoner, og den giver dem megen frihed og autonomi i arbejdet. Den bygger meget på den enkeltes eget arbejde. Kollegialitet er vigtig samtidig med, at der ofte ikke er behov for stor koordinationsindsats.
- Det er professionen selv, der først og fremmest har mulighed for at kontrollere arbejdet. Ekstern styring gennem ikke-professionelle er vanskelig.

Samtidig har professionen selv svært ved at håndtere forekomsten af inkompetente kolleger.

Når de professionelle mister kontrol over deres arbejde, vil der være en tendens til, at de bliver passive.

- Forandringer i det professionelle bureaukrati sker sjældent gennem styring af administratorer eller regeringsbeslutninger. Det sker snarere gennem den langsomme proces at ændre de professionelle selv – ændringer der kan ske gennem professionen selv, gennem ændringer i de professionelle uddannelsesinstitutioner og i takt med villighed til at opgradere deres færdigheder.

Der er mange eksempler fra udviklingsarbejderne på, at gennemførelse af forandringer i skolen er vanskeligt:

Jo tættere på egen lærerpraksis beslutningen kommer, jo større bliver modstanden. (Hermansen, 1997. s. 36).

Udviklingsarbejderne har vist, at der findes skoler, hvor der findes væsentlige træk fra adhokratiet. De har også vist, at lærergrupper i forbindelse med konkrete udviklingsarbejder har fungeret i betydelig grad som adhokrati.

Formen er afhængig af uddannede og specialiserede fagpersoner, der må arbejde sammen i en pro-

jektorganiseringsform og skabe nyt – i stedet for at basere sig på etablerede faglige færdigheder.

Adhokrati kræver, at den enkelte fagperson underordner sine egne professionelle behov til faggruppens behov. Konflikt og frustration er nødvendige elementer, og det er lederens opgave at kanalisere dem ind i konstruktive mål.

Krav om arbejdsformer, der minder om adhokrati, er på mange måder indbygget i folkeskoleloven.

Herudover er en form for adhokrati lagt ind i arbejdstidsaftalerne fra 1999, hvor parterne er enige om, at en nødvendig vej til udvikling i folkeskolen kræver indarbejdelse af såkaldte selvstyrende team for én eller flere klasser eller undervisningsområder. Der skal forhandles funktionsløn for disse team.

En aftale om et selvstyrende team indebærer, at teamet selv planlægger, tilrettelægger og afvikler deres arbejdsopgaver – herunder arbejdstidens tilrettelæggelse – med respekt for de aftalte rammer og mål for arbejdet. Der aftales evaluering, og arbejdet følges bl.a. gennem regelmæssige teamsamtaler med skoleledelsen.

Adhokrati som organisationsform duer ikke til at udføre almindelige arbejdsopgaver. Den kræver megen kommunikation.

Det er den mest darwianistiske struktur, der er velegnet for de stærke, men kan være destruktiv for de svage.

Der kan samtidig være risiko for, at der skabes en stærk gruppekultur, hvor hensynet til helheden bliver reduceret.

Organisationskultur – generelt

I alle institutioner råder en organisationskultur, som ofte virker ubevidst for den enkelte, og som er bestemmende for, hvordan virkeligheden tolkes.

Traditioner, ubevidste normer og holdninger hos medarbejderne i en organisation er oftest langt mere styrende for den enkeltes handlemuligheder end aktuelle krav og opgaver.

Organisationskultur er organisationens særlige traditionsbestemte mønster af myter, normer og rutiner, som er overleveret fra »generation til generation«, og som får bestemte typer af forklaringer og handlinger til at fremstå som indlysende og naturlige.

En gruppes kultur afspejler både eksternt og internt rettede processer, og de bidrager til organisationens overlevelse og tilpasning til omgivelserne. De omhandler til sammen gruppens kulturdynamik. Kulturen reducerer usikkerhed og virker som et filter, der kan frasortere unødvendig information.

Kulturen bidrager til at gøre livet i en organisation mere overskueligt og stabilt.

Mintzberg (1983. s.39ff.) taler om to mekanismer/processer i forbindelse med erhvervelse af viden, færdigheder og normer:

1. Træning (»Training«), der refererer til den proces, hvor job-relaterede færdigheder og viden læres.
2. Uddannelse/oplæring (»Indoctrination«), der er den proces, hvor organisationsmæssige normer erhverves, og hvor organisationen socialiserer sine medlemmer af hensyn til organisationen selv.

Begge processer medvirker til internalisering af det »accepterede« adfærdsmønster hos organisationens medlemmer.

Begge processer er tilsvarende centrale i forbindelse med ændring/udvikling af nye arbejdsformer og normer.

Organisationskultur er ikke noget dynamisk begreb. Kulturen er en akkumulering af skolens fælles fortid og fælles læring, og den afspejler hvad der har vist sig at være hensigtsmæssig væremåde. Kulturen har en bevarende funktion i organisationen, idet den fastholder medlemmerne i bestemte forklaringer og handlemønstre og derved modvirker forandring.

Selv om der er tale om mere end 1700 forskellige skoler i landet, er de grundlæggende kulturtræk præget af de samme forhold. De er alle en del af den sammenhængende fælles nationale folkeskole.

Hvad karakteriserer kulturen i den danske folkeskole?

Den er i de senere år blevet beskrevet ud fra en gradvis udvikling fra en overvejende individorienteret lærerkultur til en overvejende kollektivt orienteret lærerkultur.

Mintzberg (1983. s.69) taler tilsvarende om to slags professionelt arbejde:

1. Professionelt arbejde, der kan udføres gennem standardisering af færdigheder, hvor der kun er brug for lidt gensidig tilpasning (fagbureaukrati). Her kan de professionelle arbejde sammen i store enheder relativt uafhængigt af hinanden. Dette er bl.a. kendt fra undervisningsvirksomheder. Der vil være en del lighedstegn mellem beskrivelsen af den overvejende individorienterede lærerkultur og Mintzbergs fagbureaukrati.

Folkeskolen har tidligere svaret til denne beskrivelse, men de senere års lovgivning stiller andre og nye krav, hvor nødvendigheden af tæt lærersamarbejde er centralt.

2. Professionelt arbejde, hvor der må ske betydelig gensidig tilpasning som koordineringsmekanisme (adhokrati). Her må de professionelle arbejde sammen i små uformelle enheder. Denne form for professionelt arbejde indgår med betydelig vægt som forudsætning for at gennemføre visioner og lovkrav i folkeskolen, og der vil være en del lighedstræk i forhold til beskrivelsen af den overvejende kollektivt orienterede lærerkultur.

Det må forudsættes, at udvikling i folkeskolen kræver en vekselvirkning mellem de to typer af professionelt arbejde.

Den individorienterede lærerkultur

Hypotese 2: Den overvejende individorienterede lærerkultur har været bremsende for udviklingen.

Den overvejende individorienterede lærerkultur er grundlæggende kendetegnet ved en meget individualiseret opdeling af skolens arbejde – klasselæreren, faglæreren og skolelederen løser hver især sine opgaver.

Lærere i den danske folkeskole har en meget lang tradition for en meget omfattende autonomi i forhold til det pædagogiske arbejde. Læreren har haft stor personlig frihed og eneansvar for det, der foregår i

klasseværelset.

Lederen har i overvejende grad været beskæftiget med det administrative arbejde og har været relativt passiv på det pædagogiske område.

Den enkelte lærers praksis har i vid udstrækning været baseret på individuelle behov og mere private tolkninger. Læreren har primært følt sig ansvarlig for sin egen undervisning – og i mindre grad for andre læreres undervisning eller for hele skolens virksomhed.

Klasselæreren har herudover i denne kultur været beskæftiget med at få den enkelte elev og klassens sociale liv og læring til at fungere bedst muligt.

Begrebet »metodefrihed« bruges i denne lærerkultur som den enkeltes ret til at foretage helt individuelle valg af indhold og metoder i undervisningen og foretage helt individuelle afgørelser over indhold og omfang af samarbejdet med elever og forældre. Den enkelte lærer har en næsten ubegrænset dispositionsfrihed i forhold til den arbejdstid, der ligger uden for den egentlige undervisning. Læreren siges at fungere som »privatpraktiserende«.

Faget i skolen er et selvtilstrækkeligt univers, og læreren kan i betydelig udstrækning formidle sin ekspertise uden at referere til andre fag. Faget kan igen deles op i små

dele, som eleverne kan arbejde med og lære én ad gangen.

Lærerens primære oplevelser i undervisningssituationen opleves næsten altid alene sammen med børnene. En forudsætning for at undgå en privatisering af lærerarbejdet må indebære, at den enkelte lærer er i stand til på en professionel og kvalificeret måde at gøre sine oplevelser og vanskeligheder til genstand for dialog med kolleger. Sker dette ikke fastholdes en overvejende »privat« bearbejdning af den enkelte lærers oplevelser, der dermed ikke gøres til genstand for at blive set på med »nye øjne«.

Den individorienterede lærerkultur er kendetegnet ved at overlade væsentlige forhold til skjulte kræfter, jfr. Scheins »grundlæggende antagelser« (Schein, 1994).

Eksempler fra evaluering af udviklingsprojekterne på, at den individorienterede lærerkultur fortsat er stærkt repræsenteret, er mange:

Citat fra en lærer i udviklingsarbejderne (ironisk): *»Vi er enige om, at der skal tages fælles beslutninger, men vi må ikke begrænse eller forpligtige hinanden«* (Harrit et al. 1991, s. 225).

Som udviklingsarbejderne har vist, har mange aktiviteter i skolen været gennemført i isolerede niches – og de er ikke blevet gjort til genstand for fælles diskussion.

Skolen som organisation synes for sjældent at diskutere sine erfaringer. Evalueringer bliver ikke skrevet ned.

Det er væsentligt at være opmærksom på, at der synes at være forhold i skolen, der mere eller mindre automatisk søger at fastholde skolen i en overvejende individorienteret lærerkultur.

1. Lærernes undervisning foregår fortsat overvejende i en alene-situation med børnene. Dermed er den enkelte lærer næsten altid er alene om sine oplevelser i undervisningen.
2. Faget er et grundlæggende element i skolens undervisning.
3. Klassen er den grundlæggende undervisningsenhed og klasseværelset er det overvejende undervisningssted.
4. Der er kun ringe kontrolmuligheder af den enkelte lærers undervisning i klassen.
5. Der er fortsat en høj grad af blufærdighed hos den enkelte lærer med hensyn til at turde udtale sig om kollegers arbejde.
6. Der kan fortsat være manglende forståelse/accept for, at skolen/læreren ikke længere udgør en automatisk autoritet. Kritik fra udenforstående gælder ikke.
7. Den enkelte lærers personlighed kan have vanskeligt ved at acceptere egne problemer, der derfor ikke gøres til genstand for dialog, men i stedet bortforklares.

Eksempelvis kan det være lettere at tale om konkrete elever som årsag til vanskeligheder i undervisningen end at bringe lærerens samlede undervisning frem til en konstruktiv faglig dialog med kolleger, leder, konsulent/psykolog eller i forhold til forældre. Resultatet bliver ofte en drøftelse af, hvad der bør ske med konkrete elever, frem for en konstruktiv drøftelse af, hvorledes de involverede – incl. forældrene – kan medvirke til at løse problemerne i fællesskab inden for undervisningens rammer.

Den kollektivt orienterede lærerkultur

Hypotese 3: Udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur er nødvendig for at udvikle folkeskolen.

Tendensen går mod en mere kollektivt orienteret lærerkultur.

En lærerkultur, der på skoleplan er kendetegnet ved, at lærergrupper og ledelse arbejder sammen om fælles professionelle udspil, der danner rammen om en fælles pædagogisk linie. Skolens opgaver opleves som et fælles ansvar.

På klasseplan er den kendetegnet ved, at lærerne arbejder sammen om løsningen af opgaverne for klassen. Lærerne omkring den enkelte klasse søger gennem fælles analyser og tolkninger at nå frem

til størst mulig enighed om grundlæggende værdier, holdninger og principper for arbejdet.

Den kollektivt orienterede lærerkultur er nødvendig i forhold til de politiske betingelser og muligheder, som skolen har for lokal selvforvaltning.

Etablerede lærerteam danner udgangspunkt for diskussioner om hele skolens virksomhed, uddelegering af ansvar og decentralisering af ledelsen.

Samarbejdet og dialogen med kolleger, ledelse og forældre sikrer, at væsentlige forhold, der er relevant for den enkeltes undervisning, sættes til diskussion med henblik på kvalificering af den enkelte lærers og den samlede lærergruppes fælles indsats.

I »Nord-stress undersøgelsen« om lærernes psykiske arbejdsmiljø fra 1981 (Harrit et al. 1991, s. 215ff.) anføres bl.a. følgende synspunkter: De affektive krav til læreren er langt større end de kognitive krav. Det følelsesmæssige engagement – man bruger sig selv som redskab – kan på den ene side være kilde til oplevelse af trivsel og mening i lærerarbejdet, men problemerne i arbejdet kan meget let opleves som personlige problemer og personlige frustrationer.

Den isolerede lærer har svært ved at få bearbejdet den følelsesmæssige dimension, der er forbun-

det med lærerarbejdet. Han/hun kommer til at opleve stigende personlig usikkerhed og risikerer at komme til at handle uprofessionelt og miste kontrollen over egne reaktioner.

Den kollektive lærergruppe har lettere ved at fastholde en professionel og grænseoverskridende virksomhed.

Selv om udviklingen i retning af den mere kollektivt orienterede lærerkultur foregår meget langsomt er der mange eksempler fra udviklingsarbejderne, der viser en udvikling på vej mod en mere kollektivt orienteret lærerkultur:

Der er en række omstændigheder i tiden og samt krav fra lovgivningen m.v., der giver pres i retning af udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur:

1. Krav fra folkeskolelovgivningen.
2. Mange børn har særlige behov i undervisningssituationen. Dette nødvendiggør et grundigt kendskab til de enkelte børns særlige baggrund, og det kræver et tæt lærersamarbejde.
3. Klasselærerrollen er blevet styrket i folkeskoleloven – herunder koordinering af alle forhold omkring klassen. Dette nødvendiggør et professionelt lærerteamsamarbejde, der i en vis forstand ledes af klasselæreren.

4. Der er en stigende erkendelse af, at den enkelte lærers faglighed må udvikles i det kollegiale fællesskab.

5. Det bliver mere og mere almindeligt at aftale, at det enkelte lærerteam for skoleåret i fællesskab udarbejder egen årsplan med værdier og mål for arbejdet samt beskrivelse af mål for de enkelte fag.

6. Det er et mål for Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening at arbejde hen imod, at give mere og mere kompetence til selvstyrende lærerteam.

7. Det er gradvist ved at blive almindeligt, at skoleledelsen afholder regelmæssige samtaler med de enkelte lærerteam.

8. Arbejds miljøundersøgelser har i mange år peget på, at alene læreren i dagens folkeskole bliver en ensom lærer med risiko for psykiske vanskeligheder.

En overvejende kollektivt orienteret lærerkultur synes at være nødvendig for at udvikle folkeskolen i overensstemmelse med krav og visioner fra lovgivningen.

Dette kræver udvikling af et langt tættere og mere forpligtende lærerteamsamarbejde.

Det centrale i lærerteamsamarbejdet er, at enelærersprincippet overskrides/ophæves, og at lærergruppen gør sig ansvarlig for helheden i arbejdet omkring klassen.

Det kræver tryghed i lærergruppen. Erfaringerne fra udviklingsarbejderne peger på, at klasselæreren har en vigtig funktion som »team-leder« for gruppen med et væsentligt ansvar for gruppens arbejde – herunder trivsel i lærergruppen. Erfaringerne viser også, at den generelle accept af denne rolle skal udvikles og aftales, jfr. fagbureaukratiets skepsis for ledelse.

Erfaringerne fra udviklingsarbejderne viser, at et tættere lærersamarbejde også indebærer uenighed og konflikter mellem deltagerne.

Måske er dette positive tegn på, at der sker kulturændringer i folkeskolen i disse år?

Det væsentlige er, at udvikle en kultur, hvor diskussioner og konflikter er værdsat og accepteret som nødvendige for at skabe ny udvikling.

En samlet beskrivelse af de tre forsøgsår angiver en proces præget af angst, modstand og opgiveness, men med et tydeligt indtryk af, at accepten af forandringer er stigende (Hermansen, 1997, s. 191).

»Måske er forandringsberedskabet det vigtigste resultat af projektet.« (Henriksen et al. 1997, s. 17).

Beskrivelser i dette kapitel peger bl.a. på følgende spørgsmål:

Hvordan sikres udvikling af et vel-fungerende lærerteamsamarbejde og dermed udvikling af en overvejende kollektivt orienteret lærerkultur?

Specifikt om specialundervisningen

Som kapitel 2 og 3 har vist, er opgaverne for folkeskolens specialundervisning beskrevet både detaljeret og præcist i regelsættene. Udviklingsarbejderne (kapitel 4) og spørgeskemaundersøgelsen (kapitel 6) viser store vanskeligheder med at gennemføre dette i praksis.

Det antages overordnet, at de grundlæggende forklaringer på årsager til vanskelighederne er de samme, som kan benyttes til at forklare vanskelighederne ved at gennemføre faglig udvikling af folkeskolen generelt, jfr. de to første afsnit i dette kapitel og Nielsen (2002).

Folkeskolens specialundervisning er en integreret del af folkeskolens virksomhed, og den udføres af de samme lærere.

Vanskelighederne ved udvikling af specialundervisningen kan bl.a. være præget af, at folkeskolen i betydeligt omfang synes at være præget af en individ-orienteret lærerkultur.

Kvalificeret specialundervisning indebærer, at nogle lærere – dem

der varetager specialundervisning – har opgaver for deres kolleger. De skal medvirke til at sikre hjælp til de ansvarlige lærere omkring undervisningen af elever med særlige behov.

Det indebærer, at det anerkendes, at alle elever med særlige behov fortsat er elever i en given klasse, og selv om de midlertidigt modtager specialundervisning i eller uden for klassen – så er ansvaret for den samlede undervisning hen over skoleforløbet fortsat det enkelte fags lærer.

Dette kan kun gennemføres, hvis to betingelser opfyldes:

1. Der må i hele perioden, hvor eleven modtager specialundervisning være et aktivt og intensivt samarbejde mellem de lærere, der udfører specialundervisning for en given elev og elevens faglærer. Dette samarbejde skal indebære, at eleven oplever reel helhed i sin undervisning.

Erfaringerne fra perioden tyder på, at dette ofte ikke overholdes, jfr. tilsvarende svarene fra spørgsmål 4 og 5 i spørgeskemaundersøgelsen.

2. Specialundervisningslærerne skal kunne give fornøden rådgivning og vejledning til de enkelte faglærere om undervisning af elever med særlige behov. Det er gennem denne vigtige rådgivning, at der kan blive mulighed

for at undgå, at et betydeligt antal elever unødigt henvises til specialundervisning, men i stedet hjælpes indirekte gennem faglig dialog mellem faglærer og specialundervisningslærer.

Dette kræver dels, at specialundervisningslærerne reelt har den fornødne faglige rådgivningskompetence, og dels at den enkelte faglærer er indstillet på at gøre sin undervisning og indsats til genstand for fælles faglig dialog med henblik på at aftale justeringer.

Meget tyder på, at begge betingelser ofte ikke er opfyldt, jfr. tilsvarende svarene fra spørgsmål 2 og 19 i spørgeskemaundersøgelsen.

Et grundlæggende forhold, der kan tænkes at vanskeliggøre udviklingen af specialundervisningen i overensstemmelse med den centrale lovgivning og forventninger, kan være, at folkeskolen fortsat i udpræget grad er karakteriseret af en individuel lærerkultur.

Dette gør det meget vanskeligt at gennemføre den nødvendige og relevante specialundervisning, hvis specialundervisningen reduceres til individuel undervisning af enkelte elever.

Specialundervisningslærerne vil – som en del af folkeskolens samlede lærergruppe – også i vid udstrækning være præget af den individuelle lærerkultur.

Hermed kan der tænkes at opstå en fælles forståelse mellem faglærere og specialundervisningslærere, der fastholder en arbejdsdeling, der er præget af, at elever med særlige behov undervises for sig selv – og at sammenhængen til klassens undervisning bliver uklar eller mangler helt.

Denne mulighed kan tænkes at hænge sammen med en tilsyneladende fortsat udbredt opfattelse af, at skolevanskeligheder hos børn er »inde i eleverne« og dermed skal behandles isoleret, jfr. også svarene fra spørgsmål 16, 17 og 18 i spørgeskemaundersøgelsen.

Det er bemærkelsesværdigt, at denne opfattelse kan være så vanskelig at få udryddet, når der er givet helt tydelige og ensartede krav i alle retningslinier fra Undervisningsministeriet siden 1970 om, at elevens skolevanskeligheder skal ses og løses i samspillet/relationen mellem lærer og elev, jfr. kapitel 2 og 3.

Opfattelsen har til gengæld fået en del vind i sejlene de seneste 8 år i takt med, at det er blevet almindeligt at anvende diagnoser på børns adfærdsforstyrrelser. Denne udvikling er sket med baggrund i et nyt psykiatrisk diagnosesystem, der fremkom i 1994, hvor psykiatriske diagnoser også bliver anvendt på børn. Diagnoser får let et lægeligt og dermed videnskabeligt

præg, som forældre, lærere, myndigheds personer og andre ofte har stor tiltro til.

Der ligger i diagnoseopfattelsen en tiltro til, at man har fundet en årsag til barnets vanskeligheder »inde i barnet« og dermed samtidigt ved ret nøjagtigt, hvordan det skal »helbredes«. Specifikke foranstaltningsforslag i specialiserede tilbud hører sædvanligvis sammen med diagnosticeringen.

Denne »sygdomsopfattelse« af børns vanskeligheder har samtidig den bivirkning, at de voksne – eks. forældre og lærere – fritages for skyld/ansvar, og der stilles ikke krav om ændret indsats fra de voksne. Den nødvendige debat om kvaliteten af de voksnes samspil eller relation til barnet udebliver.

Samtidig giver diagnosers autoritative status lettere adgang til at stille krav til samfundet om at stille den fornødne økonomi til rådighed til de specialiserede tilbud.

Medvirkende til at fastholde denne udvikling synes at være forældres stigende pres og krav om individualiserede tilbud.

Den ovenfor skitserede udvikling er tilsvarende antydnet i svarene til spørgsmål 27, 28, 29 og 30 i spørgeskemaundersøgelsen.

Mortensen (2002.a. og 2002.b.) gennemgår grundlaget for de anvendte psykiatriske diagnosesystemer, bl.a. ICD-10, der blev indført i 1994 i Danmark.

Tænkningen indebærer, at man klassificerer de psykiske lidelser eller vanskeligheder på grundlag af en række symptomer.

Diagnosesystemerne hævdes at være teorifrie, men temmelig hyppigt postuleres alligevel en række bagvedliggende årsager af fysiologisk, biokemisk eller genetisk art – uden at sammenhængen er påvist.

Mortensen (2002.b. s.161) hævder, at diagnoserne ikke er *reliable* – forskellige undersøgere får forskellige resultater.

De er heller ikke *valide* – mange børn falder inden for flere diagnoser.

Hun kommenterer denne udvikling bl.a. på følgende måde (s. 161-163):

» Værre er det, at selve dets måde at anskue problemer på er grundlæggende uhensigtsmæssig, når det drejer sig om børn. For det første er det uheldigt at basere en klassifikation på symptomer hos børn, fordi deres symptomer uvægerligt ændrer sig med alderen. Der er ingen enkel sammenhæng mellem symptomerne og de bagvedliggende årsager.

Men et endnu større problem er det, at med sådanne diagnoser kaldes barnet sygt.

... Når man kalder barnet sygt, placerer man éntydigt problemet hos barnet, men i virkeligheden er

det yderst sjældent, det findes der alene; det gælder jo mere, jo yngre barnet er. Som tidligere nævnt kan man aldrig på forhånd vide, om et barns problemer er indrepsykiske problemer hos barnet, om der er tale om reaktioner på uheldige omstændigheder i dets liv, eller i forstyrrelser i relationen mellem barnet og dets omgivelser.

... Kort udtrykt er det i almindelighed sådan, at børns psykiske problemer er deres reaktioner på uhenigtsmæssige forhold i deres liv.«

Mortensen (2002a, s. 404) taler for, at se børns vanskeligheder som forstyrrelser i relationer. Relationer kan ikke reduceres til egenskaber ved de enkelte implicerede.

»Derfor er det vigtigt at kunne karakterisere de kvaliteter ved relationer, der fremmer psykisk sundhed, og at vide, hvilke der fremmer psykopatologi.«

Det er denne grundopfattelse der har præget lovgivningens krav til folkeskolens indsats for børn med særlige behov, jfr. kapitel 2 og 3, og som der synes at have været stor besværlighed med at gennemføre i praksis.

I foregående kapitel blev der antydnet en forklaringsmulighed i forbindelse med et tilsyneladende sammenfald af interesser mellem en udbredt diagnostiseringskultur, et stigende ønske fra skolen om at

udskille elever og stigende krav fra forældre om specialiserede tilbud til egne børn.

Der vil være behov for at spørge om årsager hertil i form af f.eks. et samfund præget af stigende eksternt pres på skolen, stigende krav

om ekspertinddragelse ved problemer, stigende individualisering og fokus på den enkelte samt ændrede opvækstvilkår for børn.

Der vil være et antal yderligere forklaringsmuligheder, som det vil kunne være relevant at inddrage.

8. Sammenfatning og perspektiver – betingelser for udvikling



Analysen i foregående kapitel viser, at det ikke vil være muligt at pege på enkle konklusioner med konkrete forslag, der vil kunne sikre hurtigere udviklingstakt i forhold til at gennemføre centrale beslutninger.

Gennemgangen af erfaringerne fra udviklingsarbejderne synes at pege på to centrale områder, som værende væsentlige:

1. Hvordan sikres en optimal forpligtende gensidig dialog mellem de mange styringsniveauer i folkeskolen, således at det sikres, at der er sammenhæng mellem det, folketinget beslutter, og det, der foregår i det enkelte klasseværelse?

Det synes at pege på vigtigheden af en hensigtsmæssig balance mellem top-down styring og bottom-up styring.

2. Hvordan sikres udvikling af et velfungerende lærerteamsamarbejde og dermed udvikling af en overvejende kollektivt orienteret lærerkultur?

I det følgende vil der blive gjort forsøg på at fremkomme med vurde-

ringer og mere konkrete forslag, der vil kunne indgå i de fremtidige overvejelser hos de, der har ansvar og roller i forbindelse med udvikling af folkeskolen.

Generelle overvejelser

Overordnet må der stilles det grundlæggende spørgsmål, hvorvidt det overhovedet lader sig gøre at gennemføre ændringer i et forholdsvist typisk fagbureaukrati som folkeskolen? Kan et fagbureaukrati styres af andre end de professionelle selv? Under alle omstændigheder må der være et betydeligt råderum for de professionelles handlefrihed. Der er et betydeligt dilemma mellem relationen mellem regelstyring og rammestyring.

Der er generelle forventninger til den danske folkeskole om at udgøre landets fælles dannelsesinstitution for den opvoksede generation med en meget bred udviklingsopgave for de enkelte elever. Dette indebærer, at skolen ikke i større udstrækning kan styres gennem sit output.

Den mest grundlæggende måde at sikre forandring i skolens kultur og arbejdsmåde synes at skulle ske

gennem træning og uddannelse – især gennem grunduddannelsen. Her fastlægges lærerprofessionsopfattelsen, der kan risikere at vedvare hele lærerlivet, og der fastlægges holdninger til, hvad undervisning er. Dette er til gengæld en langsom proces, der ydermere vil kunne risikere ikke at være tilstrækkeligt målrettet. Alligevel må læreruddannelsen indgå som en meget central faktor, der kan danne baggrund for den nødvendige fremtidige udvikling. Eftersom specialundervisning ikke indgår som et afgrænset element i læreruddannelsen, vil dette forhold i sig selv give anledning til vanskeligheder.

Anvendelse af mere omfattende og systematisk efteruddannelse – bl.a. i forlængelse af lovændringer – vil kunne supplere væsentligt og sikre mere målrettet og aktuel uddannelse.

Analysen peger på to konkrete forslag/hypoteser, som skønnes væsentlige for udvikling af folkeskolen – herunder specialundervisningen. Der er ikke tale om konkrete metoder, der på enkel vis kan gennemføres med forventning om positive resultater. Forslagenes gennemslagskraft vil være stærkt afhængig af, hvilke forenede kræfter de involverede parter formår at lægge i gennemførelsen.

Dialogstyring

Hypotese 4: Udvikling af et gensidigt forpligtende samarbejde mellem nøglegrupper/personer mellem de enkelte styringsniveauer fra folketinget til klasseværelset er nødvendigt for at sikre overensstemmelse mellem mål på de øverste niveauer og det, der rent faktisk foregår i den undervisning, der varetages af den enkelte lærer.

Erfaringerne fra de 25 år med udviklingsarbejder peger på nødvendigheden af at sikre den forpligtende dialog mellem alle niveauer fra folketinget og helt ud til den enkelte lærer.

Lane anfører, at implementering af offentlige programmer ofte debatteres mellem de, der tror på top-down styring, og de der tror mest på bottom-up styring (Lane, 2000, s. 107ff.). Fortalerne for top-down styring finder, at det er bedst at styre usikkerhederne i implementeringsprocessen gennem kontrol, planlægning og hierarki. Her betones *ansvarligheden*.

Ved styring gennem bottom-up betones *tilliden*, og der lægges vægt på at håndtere usikkerhederne gennem fleksibilitet, og tilpasning. Der anføres, at der kan være risiko for, at der sker erstatning af de oprindelige mål med nye mål.

Her skal der argumenteres for, at såvel *ansvarlighed* som *tillid* er nødvendige for at sikre en hen-

sigtsmæssig implementering af beslutninger for folkeskolen, d.v.s. at såvel top-down styring som bottom-up styring er nødvendig.

Der vil kunne arbejdes på at udvikle dette gennem en form for forpligtende gensidig dialogstyring.

Der har været gjort begyndende forsøg på at sikre en forpligtende gensidig dialog mellem staten ved Undervisningsministeriet og de kommunale ledelser (politikere og embedsmænd). Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærereforening har ofte været inddraget i dette på centralt niveau.

Det har bl.a. omfattet fælles udformning af kvalitetskriterier, der kan anvendes til fælles evaluering. Folkeskolen år 2000 med de 8 fokuspunkter er et eksempel herpå. Det synes at være nødvendigt, at denne form for samarbejde udbygges og intensiveres, således at staten kan få tilstrækkelig tilbagemelding om, hvorledes beslutninger i folketinget om folkeskolen gennemføres.

Den enkelte kommune må tilsvarende etablere forpligtende dialog med de enkelte skoler i kommunen. Skolens virksomhedsplan med beskrivelse og evaluering af kommunale og skolemål vil kunne danne grundlag for denne dialog. Deltagerne må være politikere og skolens bestyrelser – omfattende forældre, elever, lærere og ledelse.

Denne form for dialogstyring er under udvikling i adskillige kommuner, jfr. bilag 7.

På den enkelte skole må skolens ledelse etablere tilsvarende forpligtende gensidig dialog med de enkelte lærerteams om mål og indhold i arbejdet med de involverede klasser. Dette er også under udvikling mange steder, bl.a. styret af ledelsens teamsamtaler og på basis af årsplaner fra lærerteamet med angivelse af værdier, mål og evaluering.

Der må desuden – og det er måske det afgørende led – udvikles gensidig forpligtende dialog om den enkelte lærers arbejde i dennes undervisning. Denne dialog styres gennem samtalerne i det enkelte lærerteam, hvor lærerne aftaler deres samarbejde, giver hinanden faglig feedback og stiller krav til hinanden.

Herudover styres dialogen på dette niveau af klasselæreren og dennes opgaver i forhold til de enkelte lærere i klassen.

Skoleledelsen vil spille en afgørende rolle i udvikling og vedligeholdelse af en sådan samarbejdsform – bl.a. gennem team- og medarbejdersamtaler.

Det er kvaliteten i arbejdet på dette niveau, der formentligt er afgørende for, om lærerkulturen fastholdes på et overvejende individ- og privatorienteret niveau med de

vanskeligheder, dette giver for udvikling og gennemførelse af nye tiltag.

Arbejdet med udvikling af specialundervisningen må medtænkes på alle niveauer.

Udvikling af reformer i folkeskolen skønnes bl.a. at være afhængig af, hvorvidt det kan lykkes at sikre det beskrevne forpligtende samarbejde fra det øverste statsniveau til niveauet for den enkelte lærer. Ligeledes vil systematisk anvendelse af relevante evalueringsformer nødvendigvis skulle indgå.

På alle niveauer er der ledelser – politiske og administrative – samt andre nøglepersoner, der må påtage sig et særligt ansvar for, at dette samspil er tilstrækkeligt koordineret, jfr. bilag 8.

Det vil være befordrende for samarbejdet, såfremt der på alle niveauer vil kunne sikres den fornødne accept af, at det overliggende niveau har legitim ret til at stille krav og forvente konkret viden om udviklingen fra de underliggende niveauer.

Det overliggende niveau må på sin side finde måder, der sikrer, at de underliggende niveauer gives mulighed for at påvirke og få indflydelse på fastsættelse af nye mål.

Kun på denne måde vil det være muligt at sikre en styring af folkeskolen – herunder folkeskolens spe-

cialundervisning, hvor der er den nødvendige blanding af top-down styring og bottom-up styring.

Dette stiller store krav til ledelse på alle niveauer. Krav om på kvalificeret vis at kunne tilrettelægge og styre de nødvendige dialogprocesser, der fører frem til forpligtende aftaler i en konstruktiv samarbejdsproces, hvor alle er blevet ansvarliggjort. Ledelsen vil efterfølgende have til opgave at sikre gennemførelse af det aftalte i den konkrete dagligdag, således at der sker de ønskede ændringer i arbejds måder og indsats.

En gensidig forpligtende dialogstyring vil være en uhyre kompliceret og vanskelig proces, og det må antages at skulle suppleres med mere bureaukratisk styring med anvendelse af forskellige former for kontrol.

Samtidig må andre tiltag anvendes – herunder vil det være nødvendigt at arbejde med en række tiltag, der direkte sigter mod den enkelte skole og den enkelte lærer, jfr. det efterfølgende.

Udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur

Skolen er ved at forandre sig fra en meget løs sammenhængende institution, hvor medarbejderne passede hver sit til en professionel samarbejdende institution, hvor medarbejdere og ledelse i samarbejde udarbejder fælles visioner og mål,

som de også samarbejder om at arbejde frem mod.

I den enkelte skole vil der ofte være flere subkulturer, der tolker ydre impulser og iagttagelser forskelligt.

Lærernes virkelighedsdefinition er forskellig. Der lægges forskellig vægt på de enkelte opgaver og ansvar og betydningen af at finde årsager til elevers forskellige adfærd. Det er nødvendigt, at disse forskelligheder synliggøres og diskuteres.

Når lærerne kommer i samarbejde med hinanden sker der noget – de må argumentere for deres undervisning og for idéer og forslag – de må acceptere en kritisk evaluering af såvel deres undervisning som deres forvaltning af opgaverne

Når det lykkes giver det overskud til en større indlevelse i det enkelte barns aktuelle situation og forudsætninger. Det bidrager til at udvikle kompetence i forhold til at differentiere undervisningen, og det giver tryk ved forældresamarbejde og kritik fra forældre.

En udviklingsorienteret organisationskultur er kendetegnet ved en deltagerstyret forandringsproces, hvor deltagerne selv erkender, formulerer, udvikler og fastholder processen i forhold til omgivelsernes og egne krav og forventninger om en bedre skole.

Lederskabet i den udviklingsorienterede lærerkultur må være kendetegnet ved at initiere, strukturere og melde egne pædagogiske holdninger ud som baggrund for i fællesskab med medarbejdere at aftale den udviklende pædagogiske linie for skolen.

Der er ikke noget modsætningsforhold mellem at have en synlig ledelse og en demokratisk deltagerstyret udviklingsproces.

Det er en forudsætning, at lærerne accepterer og legitimerer ledelsens deltagelse i drøftelse og vurdering af alle pædagogiske aktiviteter på skolen

En lærerkultur, der er overvejende kollektivt orienteret indebærer, at dele af organisationskulturen er gjort mere »håndterbar« i den forstand, at den gøres til genstand for bevidst konkret dialog.

Skoleudvikling/organisationsudvikling/ledelse i folkeskolen

Den enkelte skole som organisation har generelt to hovedtyper af valgmuligheder, når den stilles over for nye krav fra en foranderlig og dynamisk omverden:

1. Den kan lægge hovedvægten på hensyn til organisationens interne fungeren og mere eller mindre lukke øjnene for de ydre krav og forventninger. Det giver mulighed for at pleje den interne ro og harmoni blandt gruppemedlemmerne baseret på det indre sam-

menhold. Ved vedholdende eksterne pres og krav vil det give risiko for, at der på et tidspunkt kræves radikale ændringer med ekstern styring.

2. Hovedvægten kan lægges på løbende at tilpasse sig de eksterne krav og forventninger med mulighed for selv at kunne sætte dagsordenen for, hvorledes dette skal foregå.

Omkostningerne vil kunne være intern konflikt og uenighed med risiko for at ødelægge den interne harmoni blandt gruppe-medlemmerne.

Organisationskulturen vil være modtagelig for ændringer, når den udsættes for pres, kriser og krav, der ikke kan ignoreres. De internationale læseundersøgelser er et eksempel på eksterne krav, der vanskeligt kan negligeres.

Det er ofte et samspil mellem flere udløsende faktorer.

Folkeskolens omgivende miljø må siges at være blevet særdeles dynamisk i de senere år. Dette peger på nødvendigheden af en aktiv indsats for at skabe den nødvendige kulturudvikling, der kan sikre, at skolen løbende ændres og udvikles i forhold til ændringer i samfundet og nye krav i forbindelse hermed. Udviklingsarbejderne peger éntydigt på, at folkeskolens ledelse spiller den helt afgørende rolle for udvikling af folkeskolen. Det er skoleledelsen, der har mulighed for at

medvirke til at skabe pres og betingelser for udvikling og forandring på den enkelte skole – uden brug af unødigt bureaukrati.

Hvilke konkrete muligheder har ledelsen for at fremme udviklingen af en mere kollektivt udviklingsorienteret lærerkultur?

Erfaringerne fra udviklingsarbejderne og viden fra organisationsteori m.v. synes bl.a. at pege på:

- Lederen må finde måder at anskueliggøre for lærerne, at der kan være problemer med nuværende praksis i forhold til ydre behov, krav og forventninger. Det vil være nødvendigt at sikre sig, at den enkelte lærer anerkender, at der må arbejdes på at indarbejde ændrede arbejdsformer. Organisationen må optøs. (jfr. Schein.1994, bl.a. s. 278).
- Lederen må skabe psykologisk tryk i organisationen og sikre, at lærerne anerkender, at forandring er mulig, bl.a. ved at opstille visioner, vise nye alternativer og opstille planer for, hvordan mål kan nås.
- Kursus/omskoling af lærere må anvendes mere systematisk som et nødvendigt middel til at omlægge faglig praksis og holdninger til undervisning, jfr. beskrivelse af fagbureaukrati og Scheins omtale af kognitiv redefinition (Schein, 1994, bl.a. s. 305) og Mintzbergs »indoctrination« (Mintzberg, 1983, s. 39ff).
- Indøve/udvikle en faglig hen-

sigtsmæssig mødekultur for skolen som helhed og i særdeleshed for det enkelte lærerteam. En mødekultur, der er kendetegnet ved dialog, samarbejde og refleksion i forhold til de fælles opgaver.

- I forlængelse af dette søge at udvikle et konstruktivt samarbejde i det enkelte lærerteam, hvor kollegial vejledning og faglig sparring indgår som en naturlig del af kulturen. Udvikling i folkeskolen og hos den enkelte lærer er vanskelig, hvis den enkelte lærers oplevelser forbliver private. En fagprofessionel indstilling vil kræve, at der inviteres til drøftelse af, hvorledes indsats kan gøres bedre.
- Udviklingsarbejderne viser, at arbejdet med udviklingsprojekter forøger lærerens arbejdsglæde, engagement og fælles ansvarsfølelse. Det må være ledelsens ansvar at finde måder at sikre, at den enkelte lærer og det enkelte lærerteam gør erfaringer med udviklingsprojekter og dermed kommer til at opleve de positive gevinster.

Det vil samtidig kunne medvirke til at udvikle den enkelte lærers faglige stolthed og en følelse af at være en integreret del af et fagligt velfungerende og accepteret fagmiljø sammen med de øvrige kolleger, jfr. beskrivelsen af adhokrati. Lederen må søge at gøre læringsprocessen til en del

af lærerkulturen præget af en fælles pragmatisk søgen efter bedre løsninger.

I forbindelse med at styrke teamsamarbejdet i skolen må ledelsen undgå at få skolen splittet op i selvstyrende team, der primært interesserer sig for egne intra-gruppe forhold på bekostning af hele skolens interesser (Mintzberg. 1983, s. 47 og Mehlbye et al. 2001, s. 16). Dette gælder tilsvarende specialundervisnings-teamet, der ikke må fungere som en isoleret stat i staten på skolen.

Ovennævnte peger på nødvendigheden af ledelsesudvikling af folkeskolens ledere til at kunne mestre disse ledelsesprocesser.

Den enkelte elevs læring er folkeskolens primære mål. Dette indebærer, at den enkelte elev er fuldstændigt afhængig af kvalifikationerne hos den/de lærere, som underviser eleven. Udvikling af et kvalificeret lærerfagbureaukrati med standardisering af færdigheder bliver derved fortsat helt afgørende for den enkelte elevs udbytte af undervisningen.

Tidligere folkeskolelovgivninger og læreruddannelseslovgivninger har sikret dette gennem grunduddannelsen suppleret med senere småkurser.

Folkeskolelovene fra 1975 og 1993 og samfundsudviklingen ge-

nerelt stiller helt anderledes krav til løbende kvalificering af lærerne – herunder krav til fælles videreuddannelse med kolleger på jobbet.

Den enkelte lærer må i sin undervisning fortsat udgøre en suveræn og højt kvalificeret fagperson, men han/hun må samtidig i perioder kunne at indgå som et »menigt« gruppe-medlem med sine kolleger med henblik på at udvikle nyt i overensstemmelse med relevante behov, krav og eksterne forventninger.

Med baggrund i det hidtil beskrevne og det forhold, at den enkelte lærers faglige engagement i selve undervisningssituationen, er en primær faktor for elevernes læring, kan der afsluttes med følgende femte hypotese eller konklusion:

Hypotese 5: Udvikling af folkeskolen kræver en lærerkultur, der omfatter en hensigtsmæssig blanding af individorientering og kollektiv orientering.

Ingen af yderpunkterne vil fremme den nødvendige læring i så komplekse en organisation som folkeskolen. Skolen må rumme en lærerkultur baseret på væsentlige elementer fra fagbureaukrati og – ved nyudvikling – elementer fra adhockrati.

Tidligere undervisningsminister Margrethe Vestager begrundet be-

hovet for opstramning af de centrale krav med gennemførelse af »Klare faglige Mål« for de enkelte fag og for elevernes almene udvikling samtidig med, at hun peger på vigtigheden af den enkelte lærers metodefrihed som en nødvendig ramme for at vælge de metoder, der bidrager til elevernes alsidige personlige udvikling.

Førstnævnte kræver samarbejde og sidstnævnte er afhængig af den enkelte lærers faglige kvalifikationer:

»I forhold til de mål, vi sætter os, så kan vi komme så og så langt med vores lovgivning og vores bekendtgørelser og vores regler og vores hvad ved jeg – men der er jo et rum, som fyldes ud af, at det er professionelle mennesker, som arbejder i det – og som forholder sig kritisk til: Hvordan gør vi så i øvrigt det her?« (Opinion. 2001, s. 16).

Der synes at være behov for, at den enkelte lærer både er en dygtig individuel spiller og samtidig en dygtig teamspiller.

Almen undervisning/specialundervisning – hvor mange elever skal hjælpes gennem specialundervisningen?

Der er usikre tal for – dels for hvor mange elever, der samlet modtager specialundervisning, og dels for, hvor mange elever, der segregeres til specialiserede foranstaltninger uden for den almindelige klasse.

Alligevel tyder meldinger fra kommuner og amter på et støt stigende antal år for år.

Der er således meldinger om, at 25-30% af eleverne i deres samlede folkeskoleforløb på et eller andet tidspunkt modtager specialundervisning i en eller anden form.

Meldinger fra kommuner og amtskommuner tyder på, at der kan være tale om, at 4-5% elever segregeres til specialforanstaltninger, når alle former for foranstaltninger uden for normklassen medregnes.

Specialundervisningsreglerne angiver ikke grænser for, hvor mange elever, der kan modtage specialundervisning. Reglernes ret strenge krav om PPR-undersøgelse og specialundervisning ved kvalificerede lærere lægger imidlertid op til, at det forventes at være et mindre antal elever, der er sikret undervisning ved medvirken af særligt kvalificerede fagpersoner.

Det må derfor antages at være hensigten, at folkeskolen er indrettet således, at det store flertal af elever undervises på almindelig vis gennem en tilstrækkeligt kvalificeret undervisning. Kvalificeret rådgivning/vejledning til lærere og forældre fra specialundervisningslærere og PPR-medarbejdere skal medvirke til at sikre, at flest mulige elever undervises som en del af den almindelige undervisning.

Der er i forrige kapitel gjort forsøg på at forstå, hvilke overordnede årsager der kan være til, at folkeskolen kan have vanskeligt ved at ændre og udvikle sig i takt med ændringer i samfundet og lovkrav og forventninger fra de centrale myndigheder.

Der vil kunne tilføjes adskillige konkrete – og nogle mere aktuelle tendenser, som vanskeliggør folkeskolens opgave.

Som antydet i spørgeskemaundersøgelsen giver forældrene i stigende grad udfordringer og ofte modsætningsfyldte krav og forventninger til skolen.

Det samme gælder de centrale myndigheder, der i det ene øjeblik lægger vægt på folkeskolens brede alment udviklende opgaver for den opvoksende generation, og i næste øjeblik bliver skolen hængt ud for ikke at lære eleverne nok i gammeldags forstand.

Lærernes fagblad Folkeskolen giver i sin leder et bud på et væsentligt problem, idet den henleder opmærksomheden på, at lærernes ambitioner er med til at give dem stress (Folkeskolen, 2002).

Den hævder, at lærernes skyhøje ambitioner er den direkte vej til stress og udbrændthed.

Der henvises til en ny arbejdsmiljøundersøgelse, der viser, at 35% af lærerne er stressede og hver fem-

te lærer føler sig følelsesmæssig udmattet.

I lederen lægges der op til, at lærerne accepterer de vilkår, der for tiden gælder i skolen – konkret lærernes arbejdstidsaftale og den kendsgerning, at i skolen er der urolige elever.

»Derfor kunne det måske være god medicin mod stress at acceptere arbejdsvilkårene og så arbejde ud fra dem. Det er selvfølgelig irriterende at få sin veltilrettelagte undervisning ødelagt gang på gang af urolige børn. Men urolige børn er en del af folkeskolens hverdag. Det gælder så om at indrette sine forventninger efter det.« (Folkeskolen, 2002).

Lederen er med til at pege på et væsentligt problem i forbindelse med, at det kan være usikkert, om alle lærere er opmærksomme på eller føler sig tilstrækkeligt uddannet til at varetage alle de nødvendige undervisningsrelaterede opgaver, der følger af undervisning i folkeskolen – i særlig grad de mere omsorgs- og opdragelsesmæssige opgaver og samarbejdet med vanskelige forældre. Måske har nogle lærere fortsat et for snævert undervisningsbegreb, og det giver frustrationer, at de gang på gang ikke kan komme til at »undervise« i denne forstand:

»Lærere gider ikke være socialpædagoger. De vil undervise, gerne på et højt fagligt niveau, og så vil de

selv planlægge deres tid, viser Lærereforeningens nye analyse af det gode lærerliv. Det, der står i vejen for, at det gode lærerliv bliver en realitet, er vanskelige børn og arbejdstidsaftalen.« (Folkeskolen, 2002).

Det må antages, at såfremt der skal ske en udvikling, hvor de fleste elever – med den forskellighed de måtte have – skal betragtes som værende en opgave og et ansvar for folkeskolens almindelige undervisning, så må det være nødvendigt at se på lærernes grunduddannelse og den fagprofessionsopfattelse, der grundlægges gennem uddannelsen.

For de færdiguddannede lærere må mere intensiv og systematisk efteruddannelse – i langt større målestok end hidtil – være nødvendig. Der er brug for efteruddannelse både til konkrete fagområder, men også i høj grad til udvikling af en lærerkultur, som præger den kollektivt orienterede lærerkultur. I forbindelse hermed vil det være relevant at arbejde med en holdning og opfattelse af specialundervisningen, der gradvist vil kunne komme til at opfatte langt færre elever end i dag – måske alene 6-7%.

Det følger heraf, at PPRs medarbejdere ansvarligt må medvirke i en sådan udviklingsproces, hvor der sikres kvalificeret undersøgelse

og opfølgning af de svageste elevers undervisning, og hvor PPR anvender sin faglige rådgivningseksperise til at medvirke til, at flest mulige vanskeligheder hos elever løses gennem en hensigtsmæssig undervisning og en hensigtsmæssig indretning af skolens virksomhed og måde at arbejde på.

Dette nødvendiggør, at PPR fortsat formelt og reelt betragtes som en del af skolens virksomhed med udgangspunkt i de svageste elever. Skolen som et typisk fagbureau-

krati lader sig primært ændre indefra af de ansatte, der har en legitim adkomst til at udføre opgaver på skolen.

Eksperters udefra vil ikke have let ved at øve indflydelse på ændring af dagligdagen.

Viden fra organisationsteori – som bl.a. er beskrevet i dette og foregående kapitel – antyder vanskeligheder og forudsætninger for at gennemføre udvikling af skolers og læreres virksomhed i praksis.

9. anbefalinger



Denne redegørelse har peget på en række forhold, som skønnes at have væsentlig betydning for mulighederne for at sikre faglig udvikling af folkeskolen – herunder folkeskolens specialundervisning – i overensstemmelse med krav fra lovgivning og samfundet mere generelt.

Analysen skal afsluttende pege på tre centrale områder, som skønnes at være af grundlæggende vigtighed at få nærmere vurderet i forhold til det fremtidige arbejde med udvikling af folkeskolen og folkeskolens specialundervisning:

1. Grunduddannelsen:

Det bør undersøges og vurderes, hvilken rolle lærernes grunduddannelse spiller i forbindelse med folkeskolens udvikling, jfr. sammenfatning af spørgeskemaundersøgelsen i kapitel 6.

I grunduddannelsen grundlægges den kommende lærers faglige professionsopfattelse og faglige identitet. Det er nødvendigt at sikre, at de kommende lærere uddannes til at fungere i en overvejende kollektivt orienteret lærerkultur med åbenhed over for at diskutere og gennemføre ændringer

af praksis og syn på undervisning i takt med ændringer i samfundet og ændringer i børns levevilkår:

Det er samtidig nødvendigt, at lærerseminarierne sikrer en kvalificeret undervisning i alle relevante forhold omkring den til enhver tid eksisterende virkelighed i folkeskolen – herunder viden og færdigheder i at gennemføre alle relevante aktiviteter i forbindelse med undervisning. Heri ligger en nødvendig anerkendelse af, at undervisning i dagens folkeskole bl.a. indbefatter opdragelse, omsorg og vanskelige samarbejdsopgaver.

Der må herudover sikres indarbejdelse af accepterende og forstående holdninger for, at børns vanskeligheder i skolen bl.a. hænger sammen med den undervisning, der tilrettelægges – herunder barnets samspil med de øvrige børn og lærere i skolen. Heraf følger, at lærerne som udgangspunkt i fællesskab og sammen med forældre har mulighed for at ændre børns vanskeligheder i positiv retning.

Ovennævnte krav til grunduddannelsen må antages at indebære, at seminarierne – og lærerne på semi-

narierne – får udviklet betydeligt mere samarbejde med folkeskoler, således at det sikres, at seminarielærerne har direkte viden og indsigt i folkeskolens faktiske virkelighed.

Behovet for at genindføre liniefag i specialundervisning bør vurderes, således, at der fra grunduddannelsen uddannes lærere med kvalificeret viden om undervisning af børn med særlige behov – samt med positive holdninger til at finde konstruktive måder at fastholde elever med særlige behov i en undervisning med udgangspunkt i normalklassen.

2. Efteruddannelse:

Lærernes efter- og videreuddannelse antages at kunne spille en central rolle i forbindelse med udvikling af lærernes professionsopfattelse og lærerkultur. Det bør vurderes, hvorvidt der sker en tilstrækkelig omfattende og målrettet efter- og videreuddannelse af lærerne, der kan sikre, at folkeskolen løbende kan udvikle sig i takt med ændrede samfundsmæssige vilkår og krav.

Det bør vurderes, hvorvidt ovennævnte krav til grunduddannelsen bør gøres til genstand for mere systematisk og omfattende efteruddannelse af de eksisterende lærere.

Der synes at være et stort behov for efteruddannelse til at varetage kva-

lificeret specialundervisning – ikke mindst i forhold til elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder.

I betragtning af, at folkeskolens specialundervisning omfatter de svageste elever og koster 6 milliarder kroner, må det siges at være samfundsmæssigt uhensigtsmæssigt, at de mange ressourcer ikke er sikret en faglig forsvarlig anvendelse til dette vigtige undervisningsarbejde.

3. Ledelse i folkeskolen:

Ledelse af fagprofessionelle, der forventes at fungere i såvel fagbureaukrati og i perioder som ad hocokrati, stiller særlige krav til ledelsen i folkeskolen.

Der bør foretages analyser og vurderinger af, hvilke krav der er brug for, samt hvilke former for lederuddannelse, dette indebærer.

Næst efter uddannelsen er det primært skolelederen, der har mulighed for at skabe rammer og mulighed for videreudvikling af lærernes faglige kompetencer, opfattelse af deres profession og opgaver samt sikre indarbejdelse af positive holdninger, der sikrer åbne og engagerede lærere på skolen.

Analysen peger herudover på en række væsentlige områder at få belyst mere grundigt. Der skal nævnes:

1. Forskning/udviklingsarbejder:

Der er behov for en betydelig forskningsmæssig indsats til at afdække de grundlæggende spørgsmål i problemformuleringen:

- a. Hvordan anvendes ressourcerne i folkeskolens specialundervisning?
- b. Hvilken effekt har indsatsen for de involverede elever?
- c. Hvilke betingelser skal opfyldes, for at specialundervisning kan nytte?

2. Kortlægning af området/statistik:

Der er behov for en løbende indsamling af tal og statistik, der sikrer aktuel viden om udviklingen af folkeskolens specialundervisning på relevante områder. Det kan f.eks. dreje sig om, hvor mange elever modtager specialundervisning? Hvilke årsager ligger til grund? Hvor mange elever undervises uden for den almindelige klasse, og hvilke specialforanstaltninger er der tale om? Er der særlige måder at anvende specialundervisningen på?

3. PPRs opgaver:

Der er behov for at finde måder, der sikrer, at alle landets kommuner råder over kvalificeret PPR-betjening, der kan muliggøre, at PPR alle steder kan løse de opgaver, der forudsættes i folkeskolelovgivningen.

En velkvalificeret PPR- medarbejdergruppe vil kunne være i stand til at være børnenes og kommunens faglige garant for, at børn ikke segregeres unødigt under dække af forskellige diagnoser.

Det vil være centralt, at der sikres videreførelse af uddannelse af pædagogiske psykologer med offentlig anerkendelse, således at folkeskolen – gennem PPR – fortsat vil omfatte et væsentligt antal læreruddannede pædagogiske psykologer.

Der må arbejdes med at sikre, at PPR udvikler sin arbejdsindsat i takt med ændrede behov. Det vil fortsat være væsentligt, at PPR arbejder såvel konkret i forhold til børn med massive vanskeligheder som, at PPR medvirker aktivt med faglig rådgivning af den enkelte skoles og den enkelte lærers indsats som et led i det generelt forebyggende arbejde.

Herudover skal der peges på vigtigheden af, at skolens omgivelser – i første række de lokale og centrale myndigheder samt forældrene – sikrer folkeskolen konstruktiv og positiv opbakning.

Dette udelukker ikke, at der fra omgivelsernes side kan formuleres krav om indsigt i og evaluering af skolens indsats samt formulering af nye krav til skolen, jfr. afsnit om dialogstyring i kapitel 8.

Litteratur



- Allen, Susanne et al. 1978. *To-lærerssystemer. For hvem – til hvad? Forsøg på en analyse*. Skolepsykologi, nr. 17.
- Amtsrådsforeningen. *Udviklingstendenser i den vidtgående specialundervisning 2000-2002*. Februar, 2002.
- Andresen, Vagn Rask et al. 1991. *Samarbejde i og med Skolen*. Rask Consulting.
- Borgnakke, Karen et al. 1991. *Helhedsskolen. Læring – Faglighed – Lærersamarbejde – Struktur*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Danmarks Lærerforening, 1999. *Kvalitet i specialundervisningen*.
- De europæiske Fællesskaber. Rådet, 1990. 8. juni. *Integration af handicappede børn og unge i almindelige uddannelsessystemer*.
- Egelund, Niels et al. 1999. *Portræt af en lærer i specialundervisningen på en almindelig skole*. Specialpædagogik nr.1.
- Egelund, Niels og Hansen, Kim Foss., 1997. *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. Undervisningsministeriet.
- Folkeskolen, 2002. *Leder*. Nr. 25. 20. juni.
- Folketinget, 1969. 30. maj. *Folketingsbeslutning om en reform af de grundlæggende skoleuddannelser*. Punkt 5.
- Frey, Birthe et al. 1991. *Specialundervisningens mange ansigter. Evaluering af udviklingsarbejder om specialundervisning*. Danmarks Pædagogiske Institut/Folkeskolens Udviklingsråd.
- Greve kommune, 1982. *Den særlige lærerindsats i 1. og 2. klasse*.
- Harrit, Ole et al. 1991. *Klasselærere – midt i skolen. Projekt Klasselæreren. Delrapport 2*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hermansen, Mads, 1997. *SKUP – hedder det SCOOP eller SKUB*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Højlund, Louise et al. 1971. *Er det børnene, der skal ændres, hvis der er noget galt i samspillet mennesker imellem?* Skolepsykologi, nr. 4. De samspilsramte elever i folkeskolen.
- Jensen, Jørgen, 1979. *Lærernes arbejdsbetingelser under observationscirkulæret*. Skolepsykologi nr. 1-2. De Samspilsramte elever i folkeskolen II. Tør vi gøre boet op?

- Johansen, Jens og Kreiner, Svend. 1992. *Tid til dansk 3B. Dansk-undervisning og læseudvikling i 3.-5. klasse*. Danmarks Pædagogiske Institut/Folkeskolens Udviklingsråd.
- Krogh-Jespersen, Kirsten et al. 1998. *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Undervisningsministeriet.
- Lane, Jan Erik, 2000. *The Public Sector. Concepts, Models and Approaches*. SAGE Publications.
- Mehlbye, Jill et al. 2001. *Evaluering af Folkeskolen år 2000. 8-punkts-programmet*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Socialforskningsinstituttet.
- Mintzberg, Henry, 1983. *Structure in Fives. Designing effective Organizations*. Prentice Hall – International Editions.
- Mortensen, Karen Vibeke, 2002.a. *Fra neuroser til relationsforstyrrelser. Psykoanalytiske udviklingsteorier og klassifikationer af psykopatologi*. Gyldendal (448 sider).
- Mortensen, Karen Vibeke, 2002.b. *Klinisk børnepsykologi – psykologiens forsømte barn*. Matrix. Nordisk tidsskrift for psykoterapi. Nr. 2 – juli 2002 (s. 149-167).
- Nielsen, Bjarne, 2001. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen?* Projekt opgaven til Diplomuddannelsen i Offentlig Forvaltning for Akademikere. Danmarks Forvaltningshøjskole. Forlaget Skolepsykologi.
- Nielsen, Jørgen Chr. et al. 1990. *Om kommunale forskelle i børns læsefærdigheder*. Skolepsykologi nr. 5.
- Opinion. Nr. 1, August, 2001. *Metodefriheden vigtigere end nogensinde. Interview med Undervisningsminister Margrethe Vestager* (s. 14-16)
- Perch, Niels og Wangel, Ole, 1990. *Dansk i flere timer. Specialundervisning i færre?* Helsingørskommunes skolevæsen.
- Rothstein, Bo, 1992. »Förvaltning och Legitimitet«. *Den Korporative Staten*. Stockholm: Nordstedts. (s. 46-72).
- Rothstein, Bo, 1994. *Vad bör STATEN göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. SNS FÖRLAG. (s. 86-136 og s. 241-258).
- Schein, Edgar H., 1994. *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.

- Statens Informationstjeneste. 1987. Betænkning nr. 1092. *Betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning. Afgivet af det af Undervisningsministeriet den 22. februar 1984 nedsatte udvalg.*
- Sørensen, Carl Peter, 1979. *Centrale overvejelser. Skolepsykologi nr. 1-2. De Samspilsramte elever i folkeskolen II. Tør vi gøre boet op?* (s. 7-20).
- Uddannelsesrådet for Grundskolen, 1982, Januar. *Redegørelse om skoletræthed og skoleinteresse – et debatoplæg.*
- Undervisningsministeriet, 1971. Kemp-udvalget, 5. maj. *Organisation af de skolepsykologiske kontorer og personalets sammensætning m.v.*
- Undervisningsministeriet, 1972a. Cirkulære af 4. februar. *Om folkeskolens observationsundervisning.*
- Undervisningsministeriet, 1972b. Februar. *Vejledning om folkeskolens specialundervisning af elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser (observationsundervisning).*
- Undervisningsministeriet, 1974a. Cirkulære af 22. maj. *Om folkeskolens specialundervisning af læseretarderede elever.*
- Undervisningsministeriet, 1974b. Maj. *Vejledning om folkeskolens specialundervisning af læseretarderede elever.*
- Undervisningsministeriet, 1989. *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i folkeskolen. 1984/85, 1985/86 og 1986/87.* Udvalget vedrørende statistik om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.
- Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990a. Bekendtgørelse nr. 537 af 16. juli. *Om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.*
- Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990b. Vejledning af 16. juli. *Om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.*
- Undervisningsministeriet. 1990c. Oktober. *Redegørelse om den danske folkeskoles udvikling hen imod en skole for alle.*
- Undervisningsministeriet. 1993. *Lov og folkeskolen.* Lov nr. 509 af 30. juni. med Lovbekendtgørelse nr. 730 af 21. juli. 2000.
- Undervisningsministeriet, 1994. 27. juni. *Brev fra undervisningsminister Ole Vig Jensen til Skolelederforeningen v. skoleinspektør Jens Rytto. Skolen ved Stadion. Haderslev.*

- Undervisningsministeriet, 1995a. Juni. *Pædagogisk-psykologisk rådgivning i Danmark. En analyse af de pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder (PPR) pr. 1. januar 1994 på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse.* Undervisningsministeriets PPR-projekt.
- Undervisningsministeriet, 1995b. Bekendtgørelse nr. 27 af 12. januar. *Til fremme af god orden i skolen.*
- Undervisningsministeriet, 1995c. Vejledning nr. 14 af 12. januar. *Om foranstaltninger til fremme af god orden i folkeskolen.*
- Undervisningsministeriet, 1997a. Juni. *Pædagogisk-psykologisk rådgivning i Danmark. Afsluttende rapport og handlingsplan.* Undervisningsministeriets PPR-projekt. Styringsgruppen.
- Undervisningsministeriet, 1997b. *Salamanca erklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning.*
- Undervisningsministeriet, 1997c. *Specialundervisning i tal. Småbørn og skolelever. 1993/94 samt 1994/95.*
- Undervisningsministeriet, 1999a. Vejledning af 10. juni. *Om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.*
- Undervisningsministeriet, 1999b. *Undervisning af elever med læsevanskeligheder.* Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 30.
- Undervisningsministeriet, 2000a. Bekendtgørelse nr. 896 af 22. september. *Om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.*
- Undervisningsministeriet, 2000b. *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov.*
- Undervisningsministeriet, 2000c. *Vejledning om PPR. Pædagogisk-psykologisk rådgivning.*

Bilag 1**Vurderinger i forbindelse med udvikling af folkeskolens specialundervisning**

Du bedes besvare spørgsmålene og sende skemaet retur i den vedlagte svarkuvert (porto er betalt).

Ansæt til at udføre PPR-opgaver _____

Anden beskæftigelse
(ex. studerende, pensionist, underviser) _____

Hvad er din umiddelbare vurdering af følgende spørgsmål/udsagn?

1. Medvirker specialundervisningen aktivt til gradvist at udvikle skolens rummelighed og dermed kravet om en Skole for Alle?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

2. Medvirker lærerne fra specialundervisningen i betragteligt omfang med rådgivning og vejledning af kolleger i forhold til at indbygge hensyntagen i den almindelige undervisning?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

3. Medvirker PPRs medarbejdere i betragteligt omfang med rådgivning og vejledning af lærere i forhold til at indbygge hensyntagen i den almindelige undervisning?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

4. Oplever elever, der modtager specialundervisning, helhed i deres samlede undervisning?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

5. Er der tilstrækkeligt samarbejde mellem lærerne i specialundervisningen og i den almindelige undervisning omkring fælles elever?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

6. Får de svageste elever tilstrækkelig hjælp af specialundervisningen?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

7. Udarbejdes der for den enkelte elev en konkret funktionsbeskrivelse som baggrund for iværksættelse af specialundervisningen?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

8. Varetages specialundervisningen af kvalificerede lærere i forbindelse med den faglige specialundervisning?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

9. Varetages specialundervisningen af kvalificerede lærere i forbindelse med elever med sociale/emotionelle vanskeligheder?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

10. Styres skolens samlede specialundervisningsressourcer på en hensigtsmæssig måde, der sikrer kvalificeret og effektiv anvendelse i forhold til skolens svageste elever – f.eks. i form af en specialcenterstyring?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

11. Er specialundervisningstimerne organiseret i en hensigtsmæssig struktur, der muliggør skiftende planlægning i løbet af skoleåret med intensiv indsats ved få lærere?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

12. Spredes specialundervisningsressourcerne på for mange elever, således at der ikke kan etableres tilstrækkelig hjælp til de svageste elever.

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

13. Tilvejebringer PPR det fornødne faglige grundlag, hvorpå henvisning og iværksættelse af specialundervisning for den enkelte elev kan baseres?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

14. Er PPR tilstrækkeligt bemanded – herunder tværfagligt – til at kunne udføre sine rådgivningsopgaver som beskrevet i gældende specialundervisningsregler.

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

15. Bygger den etablerede specialundervisning på et aktivt læringsbegreb, der forudsætter aktiv og engageret medvirken fra elevens side?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

16. Anvendes der hyppigt kategoriseringer/diagnosticeringer?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

17. Er der på skolen en forståelse for, at elever med sociale/emotionelle vanskeligheder i vid udstrækning bør forstås og hjælpes i forbindelse med deres relationer til de øvrige børn samt til de voksne – herunder lærerne og undervisningen?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

18. Opfatter man på skolen elever med sociale/emotionelle vanskeligheder som værende elever, hvor vanskelighederne er »inde i eleven«, og derfor skal »behandles«?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

19. Er lærerne generelt åbne over for at diskutere deres egen undervisning?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

20. Anvendes dele af specialundervisningsressourcerne til standardforbedringer af normalundervisningen, f.eks. to-lærertimer eller flere timer til dansk?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

21. Tages der særlige hensyn til de svage elever i forbindelse med temauger m.v., hvor den traditionelle undervisning i klassen afbrydes?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

22. Indgår skolens specialundervisningstimer med specialundervisningslærerne i fuldt omfang i forbindelse med temauger m.v., hvor den traditionelle undervisning i klassen afbrydes?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

23. Aflyses specialundervisningstimer, fordi specialundervisningslærerne skal bruges til vikarer?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

24. Indsamles der i kommunen kontinuerligt statistik og tal, der gør det muligt at vide, hvad specialundervisningsressourcerne anvendes til?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

25. Er der i kommunen konkret viden om, hvor mange elever, der modtager specialundervisning?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

26. Er der i kommunen nøjagtig viden om, hvor mange elever, der ikke går i de almindelige klasser?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

27. Faggrupper uden for skolen (børnepsykiatere, børneneurologer m.v.) diagnosticerer og definerer behov i stigende omfang og fremkommer med specifikke foranstaltningforslag?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

28. Skolen udviser en stigende tilbøjelighed til at ønske udskillelse af elever?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

29. Forældre stiller i stigende grad krav om specialiserede tilbud?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

30. Forældre synes i stigende omfang primært at være optaget af deres egne børn på bekostning af interesse og hensyn til helhedshensynet til skolens brede undervisningsopgave og dermed bl.a. hensynet til børn med særlige behov?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

31. Når børn en gang er blevet omfattet af hjælpeforanstaltninger, er det vanskeligt at få dem ud af hjælpesystemet igen?

ja, i høj grad	ja, i nogen grad	kun i mindre grad	nej, i ringe grad
---------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

Eventuelt supplerende kommentarer til de konkrete spørgsmål (der kan evt indsendes ekstra svar ark):



II. Overordnede spørgsmål:

32. Hvilke væsentlige forhold i skolen skønnes efter din vurdering at være bremsende for udviklingen af en kvalificeret specialundervisning?

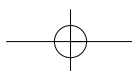
33. Hvilke væsentlige forhold i skolen skønnes efter din vurdering at være fremmende for udviklingen af en kvalificeret specialundervisning?

34. Hvilke væsentlige forhold i skønnes efter din vurdering at være bremsende for udviklingen af en mere rummelig folkeskole?



35. Hvilke væsentlige forhold skønnes efter din vurdering at være fremmende for udviklingen af en mere rummelig folkeskole?

36. Hvilke områder vil det efter din vurdering være vigtigst at arbejde videre med?



Bilag 2

Vejledning til udfyldelse af spørgeskema om folkeskolens specialundervisning

Den overordnede motivering for gennemførelse af nærværende spørgeskemaundersøgelse er omtalt i lederen i dette nummer af PPF-Nyt.

De 31 spørgsmål/antagelser er fremkommet gennem en analyse af udviklingen af folkeskolens specialundervisning siden 1970, og som udgives i et temanummer af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning sidst på året.

Bestyrelsen er interesseret i at få afprøvet disse antagelser hos vore medlemmer, der må antages at være faglige nøglepersoner i forbindelse med specialundervisningens daglige praksis.

Vi beder dig afkrydse din umiddelbare vurdering i forbindelse med de 31 første spørgsmål. Såfremt du har ønsker om at komme med konkrete supplerende kommentarer til visse af de 31 spørgsmål, er du velkommen til at anføre disse.

I de sidste 5 spørgsmål (32-36) er vi interesseret i at høre dine overordnede synspunkter på, hvilke hæmmende/fremmende forhold, som du mener er væsentlige for udviklingen af en kvalificeret specialundervisning og en mere rummelig folkeskole. Herudover vil vi gerne høre din vurdering af, hvad du mener, det er vigtigst at arbejde videre med.

Når bestyrelsen har opgjort besvarelsene, vil vi give en hurtig tilbagemelding i efteråret i PPF-Nyt. Herudover vil resultaterne indgå i den nævnte analyse af folkeskolens specialundervisning, der vil kunne læses i Psykologisk Pædagogisk Rådgivning sidst på året.

Det er bestyrelsens opfattelse, at resultatet af spørgeskemaundersøgelsen vil komme til at blive et væsentligt fundament for det videre arbejde med at udvikle folkeskolens specialundervisning. Vi takker på forhånd for din medvirken til at udarbejde dette grundlag.

Spørgeskemaet bedes udfyldt og fremsendt i vedlagte frankerede svarkuvert senest 1.juli, d.å.

Venlig hilsen
p.b.v.
Bjarne Nielsen

Spørgeskemaundersøgelsen

(Leder i PPF-Nyt nr. 3, maj, 2002)

Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af folkeskolens specialundervisning? Jeg har foretaget en analyse af dette forhold på basis af forventninger fra lovgivningen gennem de seneste 30 år sammenholdt med erfaringer og evalueringer fra udviklingsprojekter.

Der synes at være en del paradokser, som det vil være nødvendigt at se nærmere på, f.eks.:

Der er et klart politisk ønske om Skolen for Alle, men der segregeres som aldrig før.

Reglerne tilsiger udarbejdelse af individuelle funktionsbeskrivelser, men der diagnosticeres som aldrig før.

Specialundervisningsreglerne giver klare anvisninger om PPR-rådgivning forinden iværksættelse af specialundervisning for den enkelte elev, men kommunernes PPR-betjening er meget forskellig og i en række tilfælde mangelfuld til at løse denne opgave.

Der er bred enighed om vigtigheden af faglighed i folkeskolens undervisning, men der er hverken liniefag eller tilstrækkelig efteruddannelse til at sikre dette for specialundervisningen.

Hertil kommer, at der for landet som helhed er ukendskab til, hvor mange elever der er omfattet af folkeskolens specialundervisning – herunder hvor mange elever, der ikke undervises med basis i den almindelige klasse.

Der er behov for at få svar på to spørgsmål:

Hvad foregår der i specialundervisningstimerne? Hvordan bruges de?

Hvilket udbytte får eleverne af den iværksatte specialundervisning? Hvad er betingelserne for at specialundervisning nytter?

PPR – og i særlig grad den pædagogiske psykolog – har en central rolle i forbindelse med at tilvejebringe faglig rådgivning i forbindelse med folkeskolens specialundervisning – såvel på elevniveau som på skole- og kommunalt niveau.

Vores indgangsvinkel er undervisningen af elever med særlige behov. Det forpligter os til at beskæftige os med enkelte elevers særlige undervisning, men også med de faktorer, der hæmmer/fremmer udviklingen af en hensyntagende undervisning i den almindelige undervisning.

Analysen af specialundervisningens udvikling gennem de seneste 30 år har givet anledning til en række antagelser, som har været drøftet i bestyrelsen. Disse antagelser er omsat til konkrete spørgsmål, som er vedlagt i et spørgeskema til medlemmerne af PPF.

I er som pædagogiske psykologer faglige nøglepersoner i forbindelse med folkeskolens specialundervisning. Derfor vil vi gerne spørge jer om jeres vurderinger i forbindelse med disse antagelser. Til sammen vil vi få en betragtelig tyngde bag vore synspunkter til det videre arbejde. Vore første mål er at søge at forstå de kræfter, der er væsentlige for udvikling af specialundervisningen.

Bestyrelsen vil arbejde videre på basis af besvarelserne fra spørgeskemaet. Vi vil anvende besvarelserne i vort samarbejde med de centrale myndigheder. I særlig grad vil vi være interesseret i at påvirke til krav om mere grundlæggende undersøgelser, der kan danne baggrund for mere kvalificeret anvendelse af vore specialundervisningsressourcer samt mere målrettet indsats for de svage elever i folkeskolen.

Vi vil give en hurtig tilbagemelding i PPF-Nyt om resultatet af undersøgelsen i efteråret. Samtidig vil undersøgelsen indgå i den nævnte analyse af specialundervisningen, der vil udkomme som et temanummer sidst på året i Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Her vil der blive gjort overvejelser over mulige grundlæggende forhold, der kan forklare vanskelighederne med at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen generelt.

Bestyrelsen har herudover planer om at gennemføre en række regionale kurser/møder, hvor analysens og spørgeskemaernes temaer vil blive gennemgået med mulighed for gensidig dialog. I denne fase vil vi få mulighed for at beskæftige os med vigtige overvejelser over vore forslag til den fremtidige udvikling af specialundervisningen og skolens indsats for elever med særlige behov.

Vi har fremskyndet denne spørgeskemaundersøgelse mest muligt, da der synes at være megen opmærksomhed om specialundervisningen bl.a. af økonomiske årsager. Sidst har regeringen ladet det indgå i sit 10-punkts program med ønsket om at få set på specialundervisningens effekt og økonomi.

Bestyrelsen hilser generelt denne interesse velkommen, men det er vigtigt for os at få bibeholdt en faglig indgangsvinkel til undersøgelsen af specialundervisningens forhold.

Vi vil derfor opfordre alle medlemmer til at bakke op om undersøgelsen og udfylde vedlagte spørgeskema samt sende det til os inden 1. juli. Det bliver et vigtigt grundlag for os alle i det videre arbejde som pædagogiske psykologer.

Hvor går udviklingen hen?

(Leder i PPF-Nyt nr. 2, februar 2002).

Det politiske krav til folkeskolen har i mange år været udvikling af en rummelig skole, hvor så få børn som muligt udskilles til særforanstaltninger. Mange gode kræfter har ihærdigt arbejdet for dette.

Alligevel kommer der enslydende meldinger fra hele landet om, at udviklingen går stik modsat. De seneste tal fra folkeskolens vidtgående specialundervisning viser en stigning på landsplan fra 0,91% i 1990/91 til 1,27% i 2001/02. Stigningen i indeværende skoleår er bemærkelsesværdig, eftersom det nye forhøjede takstbeløb har været gældende for hele dette år.

Stigningen synes alene at være begrundet i flere børn med adfærds-/psykiske vanskeligheder. Selv om DAMP- og Asperger- diagnoserne fortsat er hyppige, synes autis-

mediagnosen at være i voldsom vækst. Der er stort set enslydende meldinger fra de fleste amter om, at denne udvikling synes at fortsætte med stor kraft.

Hertil kommer den betydelige kommunale stigning af elever i særlige undervisningssteder for børn med adfærds-/psykiske vanskeligheder i form af opholdssteder og dagbehandling med undervisning, behandlingshjem og særlige projekter i socialt regi.

Medtages må desuden de mere traditionelle segregerede undervisningsformer som kommunale specialklasser, heldagsskoler, særlig undervisning i ungdomsskoleregi og undervisning på efterskoler begrundet i skolevanskeligheder, f.eks. læsevanskeligheder.

Det er foruroligende at konstatere, at vi ikke råder over sikre landstal, der kan fortælle os hvor mange elever, der rent faktisk i alt undervises 100% segregeret fra den almindelige klasse.

Undersøgelser fra visse kommuner/ amtskommuner tyder på, at tallet kan ligge i nærheden af 4 -5% af folkeskolens elever?

Vi har brug for, at Undervisningsministeriet tager initiativ til at sikre løbende statistik for denne udvikling.

I bestyrelsen har vi drøftet situationen og overvejet mulige forklaringer på denne udvikling.

Der synes at være mange relevante forklaringer, og vi vil i den kommende tid drøfte og få beskrevet mulige årsager til udviklingen.

To af de mulige forklaringer synes at være forældres krav om meget specialiserede tilbud til deres barn sammenholdt med en tilsyneladende hastigt voksende diagnosticeringskultur. Der synes blandt mange forældre, lærere og pædagoger at være en meget stor tillid til og respekt for diagnoser, som sættes på børn. En tillid, der savner fagligt grundlag.

Vi er klar over, at der herudover er mange andre uafklarede spørgsmål, der trænger til at blive rejst og blive belyst.

Hvordan bruges ressourcerne i folkeskolens specialundervisning? Er der særlige problemstillinger, der forhindrer en hensigtsmæssig udnyttelse? Hvad er effekten af de forskellige specialundervisningsforanstaltninger? Hvad er effekten af øvrige radikale foranstaltninger, som børn henvises til, f.eks. anbringelse uden for hjemmet?

Hvordan indgår og benyttes PPRs rådgivning i forbindelse med indsatsen for de svageste elever?

Er der forhold på skolerne, der vanskeliggør en hensigtsmæssig udnyttelse af specialundervisningens ressourcer og dermed vanskeliggør udvikling af skolens rummelighed?

I betragtning af, at der såvel i skoleregi som i socialt regi anvendes ressourcer for mange milliarder af kroner til foranstaltninger for børn og unge, er det trist og beskæmmende at konstatere, at vi har så utrolig lidt viden om, hvilket udbytte børnene får heraf.

Bestyrelsen vil søge at lave en kortlægning af specialundervisningens udvikling, og vi vil bruge dette til at opstille en række antagelser om mulige årsager og problemstillinger.

For at kvalificere grundlaget for antagelserne vil vi gerne på et senere tidspunkt indgå i en dialog med PPF's medlemmer i form af en spørgeskemaundersøgelse.

Det er vort håb, at vi i fællesskab vil kunne få fornøden slagkraft bag foreningens formulering af en række problemstillinger, der vil kunne danne baggrund for at rejse disse for relevante centrale instanser, som f.eks. Undervisningsministeriet og Danmarks Pædagogiske Universitet.

Det er vores vurdering, at der er brug for en langt mere aktiv og målrettet forskningsvirksomhed for at belyse indsatsen for børn og unge med særlige behov.

Vi vil på et senere tidspunkt i forløbet indbyde til nogle regionale møder, hvor vi vil forelægge vore overvejelser og indgå i en dialog med jer om det videre arbejde. Som følge heraf, vil der ikke blive afholdt ordinære amtsmedlemsmøder til maj/juni.

Som I kan se andetsteds i dette nummer vil emnet indgå på PPF's årsmøde til oktober under titlen »Børn i skæve relationer«.

Såfremt I har synspunkter til debatten – enten direkte til bestyrelsen – eller til offentliggørelse i PPF-nyt, vil de være meget velkomne. Det kan både omhandle egentlige debatsynspunkter, eller det kan være beskrivelser af god praksis.

Venlig hilsen
På bestyrelsens vegne
Bjarne Nielsen

Bilag 3**Vurderinger i forbindelse med udvikling af folkeskolens specialundervisning****1. Medvirker specialundervisningen aktivt til gradvist at udvikle skolens rummelighed og dermed kravet om en Skole for Alle?**

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	22	14.67	14.86
ja i nogen grad	2	69	46.00	46.62
kun i mindre grad	3	49	32.67	33.11
nej i ringe grad	4	8	5.33	5.41
missing	9	2	1.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 148 ** Udeladt: 2 ** Totalt: 150 **

2. Medvirker lærerne fra specialundervisningen i betragteligt omfang med rådgivning og vejledning af kolleger i forhold til at indbygge hensyntagen i den almindelige undervisning

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	9	6.00	6.04
ja i nogen grad	2	49	32.67	32.89
kun i mindre grad	3	67	44.67	44.97
nej i ringe grad	4	24	16.00	16.11
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

3. Medvirker PPR's medarbejdere i betragteligt omfang med rådgivning og vejledning af lærere i forhold til at indbygge hensyntagen i den almindelige undervisning

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	51	34.00	34.46
ja i nogen grad	2	73	48.67	49.32
kun i mindre grad	3	22	14.67	14.86
nej i ringe grad	4	2	1.33	1.35
missing	9	2	1.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 148 ** Udeladt: 2 ** Totalt: 150 **

4. Oplever elever, der modtager specialundervisning, helhed i deres samlede undervisning

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	5	3.33	3.38
ja i nogen grad	2	46	30.67	31.08
kun i mindre grad	3	78	52.00	52.70
nej i ringe grad	4	19	12.67	12.84
missing	9	2		1.33 -
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 148 ** Udeladt: 2 ** Totalt: 150 **

5. Er der tilstrækkeligt samarbejde mellem lærerne i specialundervisningen og i den almindelige undervisning omkring fælles elever?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	3	2.00	2.01
ja i nogen grad	2	54	36.00	36.24
kun i mindre grad	3	75	50.00	50.34
nej i ringe grad	4	17	11.33	11.41
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

6. Får de svageste elever tilstrækkelig hjælp af specialundervisningen?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	12	8.00	8.22
ja i nogen grad	2	79	52.67	54.11
kun i mindre grad	3	44	29.33	30.14
nej i ringe grad	4	11	7.33	7.53
missing	9	4	2.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 146 ** Udeladt: 4 ** Totalt: 150 **

7. Udarbejdes der for den enkelte elev en konkret funktionsbeskrivelse som baggrund for iværksættelse af specialundervisningen?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	25	16.67	16.78
ja i nogen grad	2	62	41.33	41.61
kun i mindre grad	3	44	29.33	29.53
nej i ringe grad	4	18	12.00	12.08
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

8. Varetages specialundervisningen af kvalificerede lærere i forbindelse med den faglige specialundervisning?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	30	20.00	20.41
ja i nogen grad	2	79	52.67	53.74
kun i mindre grad	3	26	17.33	17.69
nej i ringe grad	4	12	8.00	8.16
missing	9	3	2.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 147 ** Udeladt: 3 ** Totalt: 150 **

9. Varetages specialundervisningen af kvalificerede lærere i forbindelse med elever med sociale/emotionelle vanskeligheder?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	7	4.67	4.79
ja i nogen grad	2	55	36.67	37.67
kun i mindre grad	3	63	42.00	43.15
nej i ringe grad	4	21	14.00	14.38
missing	9	4	2.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 146 ** Udeladt: 4 ** Totalt: 150 **

10. Styres skolens samlede specialundervisningsressourcer på en hensigtsmæssig måde, der sikrer kvalificeret og effektiv anvendelse i forhold til skolens svageste elever?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	35	23.33	24.31
ja i nogen grad	2	70	46.67	48.61
kun i mindre grad	3	30	20.00	20.83
nej i ringe grad	4	9	6.00	6.25
missing	9	6	4.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 144 ** Udeladt: 6 ** Totalt: 150 **

11. Er specialundervisningstimerne organiseret i en hensigtsmæssig struktur der muliggør skiftende planlægning i løbet af skoleåret med intensiv indsats ved få lærere?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	29	19.33	20.00
ja i nogen grad	2	78	52.00	53.79
kun i mindre grad	3	30	20.00	20.69
nej i ringe grad	4	8	5.33	5.52
missing	9	5	3.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 145 ** Udeladt: 5 ** Totalt: 150 **

12. Spredes specialundervisningsressourcer på for mange elever, således at der ikke kan etableres tilstrækkelig hjælp til de svageste elever?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	12	8.00	8.16
ja i nogen grad	2	70	46.67	47.62
kun i mindre grad	3	53	35.33	36.05
nej i ringe grad	4	12	8.00	8.16
missing	9	3	2.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 147 ** Udeladt: 3 ** Totalt: 150 **

13. Tilvejebringer PPR det fornødne faglige grundlag, hvorpå henvisning og iværksættelse af specialundervisning for den enkelte elev kan baseres.

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	57	38.00	38.26
ja i nogen grad	2	83	55.33	55.70
kun i mindre grad	3	9	6.00	6.04
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

14. Er PPR tilstrækkeligt bemanded herunder tværfagligt – til at kunne udføre sine rådgivningsopgaver som beskrevet i gældende specialundervisningsregler?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	24	16.00	16.33
ja i nogen grad	2	74	49.33	50.34
kun i mindre grad	3	34	22.67	23.13
nej i ringe grad	4	15	10.00	10.20
missing	9	3	2.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 147 ** Udeladt: 3 ** Totalt: 150 **

15. Bygger den etablerede specialundervisning på et aktivt læringsbegreb, der forudsætter aktiv og engageret medvirken fra elevens side?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	17	11.33	11.81
ja i nogen grad	2	67	44.67	46.53
kun i mindre grad	3	50	33.33	34.72
nej i ringe grad	4	10	6.67	6.94
missing	9	6	4.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 144 ** Udeladt: 6 ** Totalt: 150 **

16. Anvendes der hyppigt kategoriseringer / diagnosticeringer?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	16	10.67	11.03
ja i nogen grad	2	62	41.33	42.76
kun i mindre grad	3	61	40.67	42.07
nej i ringe grad	4	6	4.00	4.14
missing	9	5	3.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 145 ** Udeladt: 5 ** Totalt: 150 **

17. Er der på skolen forståelse for, at elever med sociale/emotionelle vanskeligheder i vid udstrækning bør forstås og hjælpes i forbindelse med deres relationer til de øvrige børn samt til de voksne – herunder lærerne og undervisningen?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	11	7.33	7.38
ja i nogen grad	2	62	41.33	41.61
kun i mindre grad	3	65	43.33	43.62
nej i ringe grad	4	11	7.33	7.38
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

18. Opfatter man på skolen elever med sociale/emotionelle vanskeligheder som værende elever, hvor vanskelighederne er »inde i eleven« og derfor skal »behandles«?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	41	27.33	28.28
ja i nogen grad	2	82	54.67	56.55
kun i mindre grad	3	18	12.00	12.41
nej i ringe grad	4	4	2.67	2.76
missing	9	5	3.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 145 ** Udeladt: 5 ** Totalt: 150 **

19. Er lærerne generelt åbne over for at diskutere deres egen undervisning?

KATEGORINAVN	KODE	ANTAL	% AF ALLE	% AF GYLDIGE
Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	3	2.00	2.03
ja i nogen grad	2	60	40.00	40.54
kun i mindre grad	3	73	48.67	49.32
nej i ringe grad	4	12	8.00	8.11
missing	9	2	1.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 148 ** Udeladt: 2 ** Totalt: 150 **

20. Anvendes dele af specialundervisningsressourcer til standardforbedringer af normalundervisningen, f.eks. to-lærertimer eller flere timer til dansk?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	9	6.00	6.04
ja i nogen grad	2	46	30.67	30.87
kun i mindre grad	3	48	32.00	32.21
nej i ringe grad	4	46	30.67	30.87
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

21. Tages der særlige hensyn til svage elever i temauger mv., hvor den traditionelle undervisning i klassen afbrydes?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	3	2.00	2.03
ja i nogen grad	2	41	27.33	27.70
kun i mindre grad	3	78	52.00	52.70
nej i ringe grad	4	26	17.33	17.57
missing	9	2	1.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 148 ** Udeladt: 2 ** Totalt: 150 **

22. Indgår skolens specialundervisningstimer med specialundervisningslærerne i fuldt omfang i forbindelse med temauger mv., hvor den traditionelle undervisning i klassen afbrydes?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	23	15.33	17.42
ja i nogen grad	2	46	30.67	34.85
kun i mindre grad	3	43	28.67	32.58
nej i ringe grad	4	20	13.33	15.15
missing	9	18	12.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 132 ** Udeladt: 18 ** Totalt: 150 **

23. Aflyses specialundervisningstimer fordi specialundervisningslærerne skal bruges til vikarer?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	23	15.33	15.97
ja i nogen grad	2	47	31.33	32.64
kun i mindre grad	3	46	30.67	31.94
nej i ringe grad	4	28	18.67	19.44
missing	9	6	4.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 144 ** Udeladt: 6 ** Totalt: 150 **

24. Indsamles der i kommunen kontinuerligt statistik og tal, der gør det muligt at vide, hvad specialundervisningsressourcerne anvendes til?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	30	20.00	20.55
ja i nogen grad	2	45	30.00	30.82
kun i mindre grad	3	36	24.00	24.66
nej i ringe grad	4	35	23.33	23.97
missing	9	4	2.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 146 ** Udeladt: 4 ** Totalt: 150 **

25. Er der i kommunen konkret viden om, hvor mange elever der modtager specialundervisning?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	59	39.33	41.55
ja i nogen grad	2	48	32.00	33.80
kun i mindre grad	3	19	12.67	13.38
nej i ringe grad	4	16	10.67	11.27
missing	9	8	5.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 142 ** Udeladt: 8 ** Totalt: 150 **

26. Er der i kommunen nøjagtig viden om, hvor mange elever, der ikke går i de almindelige klasser?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	101	67.33	69.18
ja i nogen grad	2	31	20.67	21.23
kun i mindre grad	3	12	8.00	8.22
nej i ringe grad	4	2	1.33	1.37
missing	9	4	2.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 146 ** Udeladt: 4 ** Totalt: 150 **

27. Faggrupper uden for skolen (børnepsykiatere, børneneurologer mv.) diagnosticerer og definerer behov i stigende omfang og fremkommer med specifikke foranstaltningsforslag?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	27	18.00	18.12
ja i nogen grad	2	71	47.33	47.65
kun i mindre grad	3	40	26.67	26.85
nej i ringe grad	4	11	7.33	7.38
missing	9	1	0.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 149 ** Udeladt: 1 ** Totalt: 150 **

28. Skolen udviser en stigende tilbøjelighed til at ønske udskillelse af elever?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	34	22.67	23.13
ja i nogen grad	2	72	48.00	48.98
kun i mindre grad	3	30	20.00	20.41
nej i ringe grad	4	11	7.33	7.48
missing	9	3	2.00	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 147 ** Udeladt: 3 ** Totalt: 150 **

29. Forældrene stiller i stigende grad krav om specialiserede tilbud

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	47	31.33	31.33
ja i nogen grad	2	75	50.00	50.00
kun i mindre grad	3	24	16.00	16.00
nej i ringe grad	4	4	2.67	2.67
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 150 ** Udeladt: 0 ** Totalt: 150 **

30. Forældre synes i stigende grad primært at være optaget af deres egne børn på bekostning af interesse og hensyn til helhedshensynet til skolens brede undervisningsopgave og dermed bl.a. hensynet til børn med særlige behov?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
JA i høj grad	1	49	32.67	33.11
ja i nogen grad	2	83	55.33	56.08
kun i mindre grad	3	15	10.00	10.14
nej i ringe grad	4	1	0.67	0.68
missing	9	2	1.33	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 148 ** Udeladt: 2 ** Totalt: 150 **

31. Når børn én gang er blevet omfattet af hjælpeforanstaltninger, er det vanskeligt at få dem ud af hjælpesystemet igen?

Kategorinavn	Kode	Antal	% af alle	% af gyldige
ja i nogen grad	2	61	40.67	41.78
kun i mindre grad	3	44	29.33	30.14
nej i ringe grad	4	14	9.33	9.59
missing	9	4	2.67	-
SUM =		150	100.00	100.00

** Inkluderet: 146 ** Udeladt: 4 ** Totalt: 150 **

Bilag 4**Krydssammenligning
mellem de to grupper***PPR-opgaver:* Pædagogiske Psykologer, der arbejder på PPR.*Andet:* Studerende, undervisere og pensionister.**1. Medvirker specialundervisningen aktivt til gradvist at udvikle skolens rummelighed og dermed kravet om en Skole for Alle?**

	I høj grad	I nogen grad	Kun i mindre grad	I ringe grad	SUM	N=
PPR-opgaver	14.9	46.6	33.1	5.4	100.0	148
Andet	18.2	22.7	36.4	22.7	100.0	22
SUM	15.3	43.5	33.5	7.6	100.0	170

** Inkluderet: 170 ** Udeladt: 10 ** Totalt: 180 **

P < .05

2. Medvirker lærerne fra specialundervisningen i betragteligt omfang med rådgivning og vejledning af kolleger i forhold til at indbygge hensyntagen i den almindelige undervisning

	I høj grad	I nogen grad	Kun i mindre grad	I ringe grad	SUM	N=
PPR-opgaver	6.0	32.9	5.0	16.1	100.0	149
Andet	0.0	18.2	40.9	40.9	100.0	22
SUM	5.3	31.0	44.4	19.3	100.0	171

** Inkluderet: 171 ** Udeladt: 9 ** Totalt: 180 **

P < .05

3. Medvirker PPR's medarbejdere i betragteligt omfang med rådgivning og vejledning af lærere i forhold til at indbygge hensyntagen i den almindelige undervisning

	I høj grad	I nogen grad	Kun i mindre grad	I ringe grad	SUM	N=
PPR-opgaver	34.5	49.3	14.9	1.4	100.0	148
Andet	9.1	40.9	13.6	36.4	100.0	22
SUM	31.2	48.2	14.7	5.9	100.0	170

** Inkluderet: 170 ** Udeladt: 10 ** Totalt: 180 **
P < .001

7. Udarbejdes der for den enkelte elev en konkret funktionsbeskrivelse som baggrund for iværksættelse af specialundervisningen?

	I høj grad	I nogen grad	Kun i mindre grad	I ringe grad	SUM	N=
PPR-opgaver	16.8	41.6	29.5	12.1	100.0	149
Andet	31.8	18.2	18.2	31.8	100.0	22
SUM	18.7	38.6	28.1	14.6	100.0	171

** Inkluderet: 171 ** Udeladt: 9 ** Totalt: 180 **
P < .05

10. Styres skolens samlede specialundervisningsressourcer på en hensigtsmæssig måde, der sikrer kvalificeret og effektiv anvendelse i forhold til skolens svageste elever

	I høj grad	I nogen grad	Kun i mindre grad	I ringe grad	SUM	N=
PPR-opgaver	24.3	48.6	20.8	6.2	100.0	144
Andet	19.0	19.0	57.1	4.8	100.0	21
SUM	3.6	44.8	25.5	6.1	100.0	165

** Inkluderet: 165 ** Udeladt: 15 ** Totalt: 180 **
P < .01

13. Tilvejebringer PPR det fornødne faglige grundlag, hvorpå henvisning og iværksættelse af specialundervisning for den enkelte elev kan baseres.

	I høj grad	I nogen grad	Kun i mindre grad	I ringe grad	SUM	N=
PPR-opgaver	38.3	55.7	6.0	0.0	100.0	149
Andet	18.2	45.5	27.3	9.1	100.0	22
SUM	35.7	54.4	8.8	1.2	100.0	171

** Inkluderet: 171 ** Udeladt: 9 ** Totalt: 180 **
P < .001

Bilag 5

Svar på de 5 overordnede spørgsmål

De sidste 5 spørgsmål (32-26) er overordnede spørgsmål, hvor der er spurgt til de pædagogiske psykologers vurdering af centrale forhold i forhold til specialundervisningens funktion på skolen.

Der er modtaget svar fra i alt 143 pædagogiske psykologer fra landets PPR-kontorer.

32. Hvilke væsentlige forhold i skolen skønnes efter din vurdering at være bremsende for udvikling af en kvalificeret specialundervisning?

Der er modtaget svar fra 140 på dette spørgsmål. Svarene er søgt kategoriseret inden for nedenstående 8 hovedkategorier.

Heraf udgør de tre første kategorier helt »rene« kategorier, mens de sidste fem kategorier udgør en opsamling af en række beslægtede forhold.

Dermed bliver de tre første kategorier de mest centrale bud på de adspurgtes syn på bremsende faktorer for udvikling af en kvalificeret specialundervisning.

1. Lærernes kvalifikationer:

Der er tale om viden og kvalifikationer hos de lærere, der underviser i specialundervisning.

Dette område vurderes at være den største hæmmende faktor for udvikling af en kvalificeret specialundervisning.

90 af de 140 pædagogiske psykologer fremhæver manglende kvalifikationer/uddannelse som værende en væsentlig faktor (64,3%).

Nogle peger specifikt på grunduddannelsen (17), andre på for ringe efteruddannelsesmuligheder (29), mens resten (44) peger generelt på, at specialundervisningslærerne har for ringe kvalifikationer til at varetage undervisningen på dette område.

I kommentarerne gøres der bl.a. opmærksom på, at i takt med at de ældre lærere går på pension, vil dette problem gradvist blive forværret, idet der dermed forsvinder de sidste lærere med liniefag i specialundervisning fra lærerseminariet.

Nogle kommentarer fremhæver specifikt manglen på kvalificerede lærere til at arbejde med elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder.

2. Skoleledelsens betydning:

Skoleledelsens kvalifikationer eller manglende interesse vurderes at være den næstvigtigste faktor.

30 af besvarelserne peger på dette forhold (21,4%).

Der peges på områder som manglende interesse for området, nedprioritering ved fagfordeling og skemalægning, manglende kvalifikationer og manglende opbakning og forståelse for området.

3. For få ressourcer:

Her peges generelt på tendens til besparelser på specialundervisningsområdet – herunder ressourcer til at gennemføre nødvendig efteruddannelse.

20 af de adspurgte peger på dette område (14,3%).

4. Forskellige faktorer hos den enkelte lærer:

Her er samlet en række forskellige faktorer hos den enkelte lærer, som de adspurgte har vurderet som værende væsentlige bremsende faktorer.

Det samlede antal er 42 (30,0%).

Det drejer sig bl.a. om:

– For ringe engagement og nysgerrighed hos de enkelte lærere (11).

– For traditionsbundethed i tænkning (8).

– For ringe forståelse for relationers betydning for børns vanskeligheder (7).

Andre forhold, der er nævnt omhandler bl.a. manglende vilje til at tage ansvar, for stor vægt på det faglige, for lidt vægt på hensyntagen til den enkelte elev i undervisningen, manglende vilje til at modtage konsultativ hjælp, konfliktskyhed.

5. Strukturelle forhold i specialundervisningen på den enkelte skole:

Her er samlet en række forskellige områder i forbindelse med, hvorledes specialundervisningstimerne anvendes på den enkelte skole.

67 peger på forhold inden for dette område som værende væsentlige (47,9%).

Det drejer sig bl.a. om:

– Specialundervisningslærerne har for få timer inden for området (11).

– Uegnede lærere »placeres« i specialundervisningen (11).

– Dårlig organisering og anvendelse af specialundervisningstimerne (11).

– Fagfordelingsprincipper tilgodeser ikke specialundervisningen (10).

– Specialundervisningslærere bruges i vidt omfang som vikarer (7).

– Specialundervisningstimer henlægges til lærerteam og bruges i stort omfang som to-lærertimer (7).

– Lav status for specialundervisningen på skolen (5).

6. Generelle forhold på skolen:

Området omfatter forskellige forhold på den enkelte skole, som der er peget på fra de adspurgte.

31 har i alt peget på forhold inden for dette område (22,1%).

Det omfatter bl.a.

– For ringe kontakt og samarbejde mellem lærerne inden for specialundervisningen og den almindelige undervisning (7).

- Skolestrukturen er for stiv (eks. klasseundervisning, manglende årsplanlægning, timeopdeling) (5).
- Lærernes arbejdstidsaftale er for stiv (5).

7. Faktorer hos PPR:

9 har peget på faktorer hos PPR (6,4%).

Der er tale om helt forskellige forhold, bl.a. stort arbejdspress og ringe bemanning på PPR, samarbejdet mellem skolen og PPR, for ringe interesse på PPR for specialundervisningen, PPR-ressourcer bruges på sociale sager.

8. Eksterne forhold:

Der er kun peget på få eksterne forhold som værende vigtige – ud over læreruddannelse/kvalifikationer og ressourcer, jfr. pkt. 1 og 3.

Nedennævnte forhold spreder sig på 10 af de adspurgte:

Uhensigtsmæssige forældrekrav, for store samfunds krav til folkeskolen, for store klassekvotienter, for ringe kommunal interesse, skolevæsenets ledelse, de fysiske forhold, bl.a. materialer, for ringe forskning og viden om, hvad der virker.

33. Hvilke væsentlige forhold i skolen skønnes efter din vurdering at være fremmende for udviklingen af en kvalificeret specialundervisning?

Der er modtaget svar på dette spørgsmål fra i alt 138 pædagogiske psykologer.

1. Lærernes kvalifikationer:

68 peger på dette område (49,3%).

Konkret peges på bl.a. på vigtigheden af, at skolen samler et korps af kvalificerede lærere, der uddannes og tilbydes løbende kurser til opfølgning.

Der gøres opmærksom på vigtigheden af uddannelse til rådgivende opgaver over for kolleger samt til undervisning af elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder.

Det nævnes igen, at det er et problem, at specialundervisningen ikke længere er et liniefag på seminarieret.

2. Skoleledelsens betydning:

33 peger på vigtigheden af skoleledelsens rolle og kvalifikationer (23,9%).

Besvarelserne peger bl.a. på, at ledelsen bør:

Udvide interesse og udvide aktiv involvering, give specialundervisningen status i lærerkollegiet, påtage sig opgaven med fornuftig planlægning, have en synlig lederholdning, motivere lærerne og udvide engagement.

3. For få ressourcer:

9 nævner dette område (6,5%).

Der henvises til vigtigheden af, at der er tilstrækkelige timer, samt tilstrækkelige midler til udvikling og efteruddannelse.

4. Forskellige faktorer hos den enkelte lærer:

Der er 50, der peger på forhold inden for denne kategori (36,2%).

Den største del af besvarelsene (35) peger på forhold som vigtigheden af lærerens engagement, interesse, arbejdsglæde, motivation, samarbejdsvilje/evne, besiddelse af positive holdninger.

En andel del (20) peger på lærerindstillinger som positive holdninger, fleksibilitet, forandringsparathed og social interesse.

5. Strukturelle forhold i specialundervisningen på den enkelte skole:

I alt 69 peger på forhold inden for denne kategori (50,0%).

Mest markant gøres der opmærksom på vigtigheden af, at skolen råder over et kvalificeret team af specialundervisningslærere, der fungerer efter de retningslinier, der er beskrevet for specialcentervirksomhed – med sikring af faglig dialog og styring af specialundervisningen (29).

Der peges desuden på det hensigtsmæssige i, at specialundervisningen overvejende organiseres i kursusform med intensive kurser i kortere perioder og med få lærere, der har mange timer i specialundervisningen (12).

Andre områder omfatter bl.a. vigtigheden af:

- Arbejde med kvalitetsmål og løbende evaluering af specialundervisningen (10).
- En koordinerende specialundervisningslærer med kompetence (5).

6. Generelle forhold på skolen:

27 peger på områder inden for dette (19,6%).

Der er peget på en lang række forskellige områder. De væsentligste synes at være:

- Specialundervisningens status på skolen (8).
- Udarbejdelse af skriftlige handleplaner for elevernes undervisning (7).
- Godt samarbejde mellem lærerne inden for specialundervisningen og den almindelige undervisning (6).
- Lærernes evne til positivt teamsamarbejde (5).
- Specialundervisningen skal være et fælles ansvar for hele skolen (4).
- Fokus på undervisningsdifferentiering (4).
- Udviklingsorienteret skole (4).

7. Faktorer hos PPR:

25 har peget faktorer hos PPR som værende væsentlige for udvikling af en kvalificeret specialundervisning (18,1%).

En stor del af disse peger på vigtigheden af et positivt samarbejde mellem skolen og PPR i forbindelse med specialundervisningen (11).

Der peges på, at PPR må opprioritere det pædagogiske »P« i sin virksomhed i forbindelse med opprioritering af arbejdet med den pædagogiske psykologi og en tilbagevendende til at have flere pædagogiske konsulenter ansat på PPR.

I denne forbindelse gøres opmærksom på manglen af pædagogiske psykologer. Der understreges vigtigheden af, at PPR giver sig tid til at medvirke ved udvikling af folkeskolens undervisning for de svageste elever og i denne forbindelse kan fungere som motivator og inspirator.

9. Eksterne forhold:

Der er kun få, der peger på andre eksterne forhold – i alt 11 (8,0%).

Der er bl.a. nævnt:

- Kommunale målsætninger.
- Forvaltningens rolle.
- Samarbejdet med forældre.
- Flere centrale retningslinier.

34. Hvilke væsentlige forhold skønnes efter din vurdering at være bremsende for udviklingen af en mere rummelig folkeskole?

Der er modtaget svar fra i alt 135 pædagogiske psykologer.

1. Lærernes kvalifikationer:

Der er 28, der peger specifikt på dette område som værende væsentligt (20,7%). Der skal gøres opmærksom på, at uddannelsesspørgsmålet indirekte fremgår af en række af besvarelsene fra de efterfølgende punkter 4 og 5.

Der peges såvel på en mangelfuld grunduddannelse som en for ringe efteruddannelse.

Specifikt peges på 4 problemområder, der også præger svarene under punkterne 4, 5 og 6.

- a. En for snæver opfattelse af undervisningsbegrebet, hvor områderne opdragelse og omsorg fylder meget lidt.
- b. Lærerne har brug for udvikling af en »relationskompetence«, hvor det anerkendes, at de vanskeligheder, barnet udviser i skolen og undervisningen, i høj grad udvikles i et samspil mellem barnet og de voksne samt elever i klassen.
- c. Vanskeligheder ved at etablere og vedligeholde et konstruktivt samarbejde med forældrene på basis af lærernes klare udmeldinger om mål, indhold, metoder og evaluering af undervisningen.
- d. For lidt viden og kompetence til at undervise børn med særlige behov.

2. Skoleledelsens betydning:

14 har peget specifikt på dette område (10,4%).

Der peges bl.a. på manglende kvalifikationer, uklare holdninger og usikkerhed.

3. For få ressourcer:

24 har peget direkte på økonomiske forhold som værende væsentlige (17,8%). Der gøres opmærksom på, at økonomi også indgår i visse af de andre kategorier mere indirekte.

Begrundelserne omfatter såvel nedskæringer i timerne til normal- og specialundervisningen som til manglende ressourcer til efteruddannelse.

Nogle peger på, at flere urolige elever kræver flere ressourcer.

Andre peger på, at implementeringen af nye opgaver og krav til folkeskolen sker uden analyse af, hvilken tid og ressourcer, dette kræver.

4. Forskellige faktorer hos den enkelte lærer:

Der er i alt 75 der har peget på forskellige forhold inden for dette område (55,6%).

Der er tale om meget forskellige forhold, hvoraf en stor del vil kunne rubriceres under følgende overskrifter:

- a. Oplevet eksternt pres fører til stress og afmagtsfølelse og dermed mindre tolerance over for afvigelse fra det »normale« (34).
- b. Manglende vilje/evne til at arbejde med nytænkning og omstilling (13).
- c. Megen fokus på boglig undervisning (8).
- d. Undervisning er overvejende et privat anliggende for den enkelte lærer (6).
- e. Fejlfinder/megen fokus på elevens svage områder (5).
- f. Usikkerhed (3).

5. Generelle forhold på skolen:

40 af de adspurgte har peget på forskellige forhold inden for dette område (40,0%).

Der er givet mange forskellige begrundelser, og de er søgt kategoriseret under følgende overskrifter:

- a. For traditionel og stiv organisering af undervisningen/skolens struktur (eks. stærkt fag- og klasseopdelt undervisning) (11).
- b. For lidt undervisningsdifferentiering (9).
- c. Det er for let at slippe af med elever (7).
- d. Skolens manglende evne til at reflektere over sig selv (7).
- e. Indføring af nye pædagogiske metoder går ud over de svage elever (eks. tema/projektorienteret undervisning) (7).
- f. Forældresamarbejdet er for dårligt (5).
- g. Ineffektiv specialundervisning (4).

6. Eksterne forhold:

I alt 99 har peget på forhold inden for dette område (73,3%).

To store områder dominerer i besvarelsene:

- a. Stigende krav fra omverdenen (29).

Dette punkt omhandler såvel omverdenens mere diffuse krav som mere specifikke krav om mere faglighed, bedre læsefærdigheder og krav om specifikke målinger.

Forældrene er ofte nævnt specifikt som kravstiller.

Der peges også på modsatrettede politiske krav som dilemmaet mellem at leve op til folkeskolelovens krav om bl.a. projektorienteret undervisning og elevers selvforvaltning set i relation til krav om snævre kvalitetskriterier med specifikke målinger og fremvisning af karaktergennemsnit.

b. Forældreholdninger (22):

Svarene henviser til generelt mindre tolerance fra forældrene til hensyn til andre børn end deres egne. Der beskrives bl.a. tendenser til forældreklager over urolige børn og deres forældre med pres til skolen om at fjerne disse børn.

c. Andre områder:

Blandt de øvrige områder kan nævnes: Klassekvotienterne er for store (8), der mangler fælles målsætninger og overordnede planer fra folkettinget (6), de fysiske forhold på skolen er for ringe og er kun beregnet til klasseundervisning (5), DLF modvirker nytænkning (5), arbejdstidsreglerne er for snævre (4).

Der er 7, der peger på, at eleverne er blevet præget af nye adfærdsmønstre. Enkelte af disse kalder det flere urolige elever.

7. Faktorer hos PPR:

I alt 9 har peget på forhold på PPR som værende væsentlige (6,7%).

Der peges på problemer i forbindelse med:

- Utilstrækkelig normering.
- Overflytning af PPR til Børn og Ungeafdeling med nedprioritering af folkeskolen.
- For lidt tid til at medvirke i det forebyggende arbejde.

35. Hvilke væsentlige forhold skønnes efter din vurdering at være fremmende for udviklingen af en mere rummelig folkeskole?

Der er besvarelser af dette spørgsmål fra i alt 124 pædagogiske psykologer.

1. Lærernes kvalifikationer:

I alt 37 peger specifikt på dette forhold (29,8%).

Ligesom tidligere indgår området herudover indirekte i en række af besvarelserne under punkt 4 og 5.

Der peges på områder som udvikling af lærerpersonligheden, udvikle positive holdninger til arbejdet med forskellige elever, arbejde med relationer, træning i at gennemføre programmer i social kompetence samt generelt til arbejdet med udvikling af en rummelig folkeskole.

2. Skoleledelsens betydning:

28 har peget på dette område (22,6%).

Der peges på dynamisk og visionær ledelse, engagement, positiv til arbejdet med børn med særlige behov, en ledelse, der tør tage ansvar, og som kan støtte læreren.

3. For få ressourcer:

12 har argumenteret inden for dette område (9,7%).

Begrundelserne omfatter bl.a. tid til arbejdet, til at lære sociale kompetenceprogrammer, økonomi til lokaler og materialer.

4. Forskellige faktorer hos den enkelte lærer:

67 har peget på faktorer inden for dette område (54,0%).

- a. Personlige egenskaber: Der er peget på vigtigheden af en række personlige egenskaber som engagement, positiv indstilling, fleksibilitet, motiveret, glad, har humor, ansvarlighed (15).
- b. Vilje/evne til at arbejde med nytænkning og omstilling (10).
- c. Positivt og tæt lærerteamsamarbejde (10).
- d. Udvikling af supervision – såvel kollegialt som eksternt (9).
- e. Positivt samarbejde med forældrene (9).
- f. Orienteret mod at udnytte barnets ressourcer frem for fokus på elevens svage områder (7).
- g. Villig til at differentiere undervisningen (5).

5. Generelle forhold på skolen:

43 har peget på faktorer inden for dette område (34,7%).

- a. Udvikling af en skole med en positiv udviklingskultur præget af at skabe et positivt arbejdsmiljø for elever og lærere, fleksibilitet, åbenhed for nye arbejdsformer, kontinuitet, tør tage ansvar, præget af megen fælles dialog og refleksion mellem ledelse og lærere (også om rummelighedsspørgsmål), fælles udarbejdede overordnede mål (21).
- b. En faglig kvalificeret og effektiv specialundervisning som en integreret del af skolens samlede undervisning, hvor der bl.a. er sikret kvalificerede tilbud til elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder. Der forudsættes et tæt samarbejde med PPR (11).

6. Eksterne forhold:

35 har beskrevet forhold inden for dette område (28,2%).

Svarene er meget spredte og svære at kategorisere. Det omhandler bl.a.:

- Mere aktiv central indblanding, f.eks. i forhold til overordnede planer fra folketinget, udvise respekt og sikre status til lærerarbejdet, arbejde med holdningsændringer hos forældrene fra centralt hold, sikre mere ro til udvikling (i alt 16).
- Mindre klassekvotienter (5).
- Bedre fysiske forhold på skolerne (5).

7. Faktorer hos PPR:

21 har beskrevet forhold inden for dette område (16,9%).

De fleste svar betoner vigtigheden af et godt og positivt samarbejde mellem skolen og PPR, hvor PPR gives mulighed for rådgivning og supervision.

Samarbejdet med skolelederen betones.

PPR bør være engageret, visionært og dynamisk.

36. Hvilke områder vil det efter din vurdering være vigtigt at arbejde videre med?

Der er modtaget svar fra i alt 131 pædagogiske psykologer.

1. Lærernes kvalifikationer:

63 angiver dette område som værende væsentligt (48,1%).

Området, der omfatter såvel grunduddannelse som efteruddannelse, indgår herudover indirekte i en række svar under punkt 4 og 5.

Der argumenteres for vigtigheden i at styrke lærernes uddannelsesmæssige kompetence og dermed deres professionsopfattelse. Det giver selvværd og større tolerance over for udfordrende elever.

Specifikt gøres gældende – på dette område som i en række svar under punkt 4 og 5 – at det er nødvendigt, at lærerne styrkes og dygtiggøres til det relationsorienterede arbejde og arbejdet med at styrke elevernes sociale kompetencer. Forståelse af klasseværelsets psykologi og arbejdet med eksempelvis »classroom-management« nævnes i en lang række svar.

I forlængelse af dette gør mange opmærksom på nødvendigheden i at få opkvalificeret arbejdet med elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder (af nogle kaldet AKT-området – Adfærd Kontakt Trivsel).

Der peges på behovet for at få genindført et specialpædagogisk speciale som liniefag på seminariet.

2. Skoleledelsens betydning:

14 nævner dette område specifikt (10,7%).

Der peges især på vigtigheden af at sikre skoleledelsen den fornødne uddannelsesmæssige baggrund samt vigtigheden af, at skoleledelsen udviser engagement over for arbejdet med elever med særlige behov.

3. For få ressourcer:

Kun 4 nævner dette område eksplicit (3,1%). Også dette område indgår i en række af de øvrige punkter indirekte.

Blandt begrundelserne anføres »at kvalificeret specialundervisning koster«.

4. Forskellige faktorer hos den enkelte lærer:

I alt 48 angiver forhold inden for denne kategori (36,6%).

- a. Personlige egenskaber: Igen nævnes vigtigheden af positive personlighedstræk som værende væsentlige som f.eks. begejstring, engagement (også i børnenes problemstillinger), motiverede, pædagogisk fleksible, samarbejdsindstillet (15).
- b. Arbejdet med at indarbejde holdningsændringer hos lærerne, der bl.a. medfører mere fokus på arbejdet med elevernes stærke sider og arbejdet med at styrke svage elevers samspilssituation i skolen (13). Dette omfatter også et bredere undervisningsbegreb med større helhedssyn på den enkelte elevs udvikling.
- c. Indarbejde rådgivning/vejledning/supervision som en naturlig del af lærerprofessionen (9).
- d. Udvikling af forældresamarbejdet (5).

Et citat fra en besvarelse: »Jeg oplever, at mange lærere tror, at eleverne vil ha' det meget bedre et andet sted. De er ikke klar over, at det sted ikke findes. Oplysning vil være godt. Opbakning til arbejdet fra kolleger, ledelse og PPR.«

5. Generelle forhold på skolen:

64 har angivet forhold inden for dette område (48,9%).

Følgende hovedkategorier fremtræder:

- a. Specialundervisningen: »Specialcentertanken skal realiseres« udtaler én og bakkes op af andre med andre ord, f.eks. nødvendigheden af at indarbejde specialcentret som et »kraftcenter« på skolen og som en integreret del af skolens samlede undervisning (23).
Vigtigheden af evaluering af specialundervisningens effekt betones, ligesom det nødvendige samarbejde mellem specialundervisningslærerne og den almindelige undervisnings lærere om de fælles børn.
Endelig betones vigtigheden i at udvikle faglig kompetence til at arbejde med elever med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder (AKT).
I forbindelse hermed omtales vigtigheden af, at elever med tilpasningsvanskeligheder sikres tillidsfuld voksenkontakt.
- b. Arbejdet med skolens rummelighedsbegreb: Der opfordres til, at den enkelte skole sætter det på dagsordenen og arbejder med området som et egentligt skoleudviklingsprojekt, hvor der også arbejdes med holdninger til dette (23).
Under denne overskrift nævnes vigtigheden af dialog og pædagogiske diskussioner, etablering af forebyggende arbejde – herunder modtagelse af børn fra børnehaver, tydeliggørelse af skolens målsætninger og hvad dette kræver af den enkelte lærer.

6. Eksterne forhold:

29 har peget på områder inden for dette emneområde (22,1%).

Besvarelsene på dette område er meget spredte og omfatter især:

Opbakning fra de centrale myndigheder: Dette omfatter bl.a. større påskønnelse af lærerne, give mere ro til folkeskolen, centrale målsætninger for specialundervisningen i Danmark, kommunesammenlægninger/stordrift, opbakning til at forventede ændrede forældreholdninger, mere forskning om effekt af specialundervisningsformer (18).

7. Faktorer hos PPR:

22 har givet besvarelser, der falder inden for dette område (16,8%).

Det gennemgående i svarene peger på vigtigheden af et velfungerende PPR, der er involveret i et konstruktivt samarbejde med skolerne, hvor PPR har mulighed for at give fornøden rådgivning og supervision.

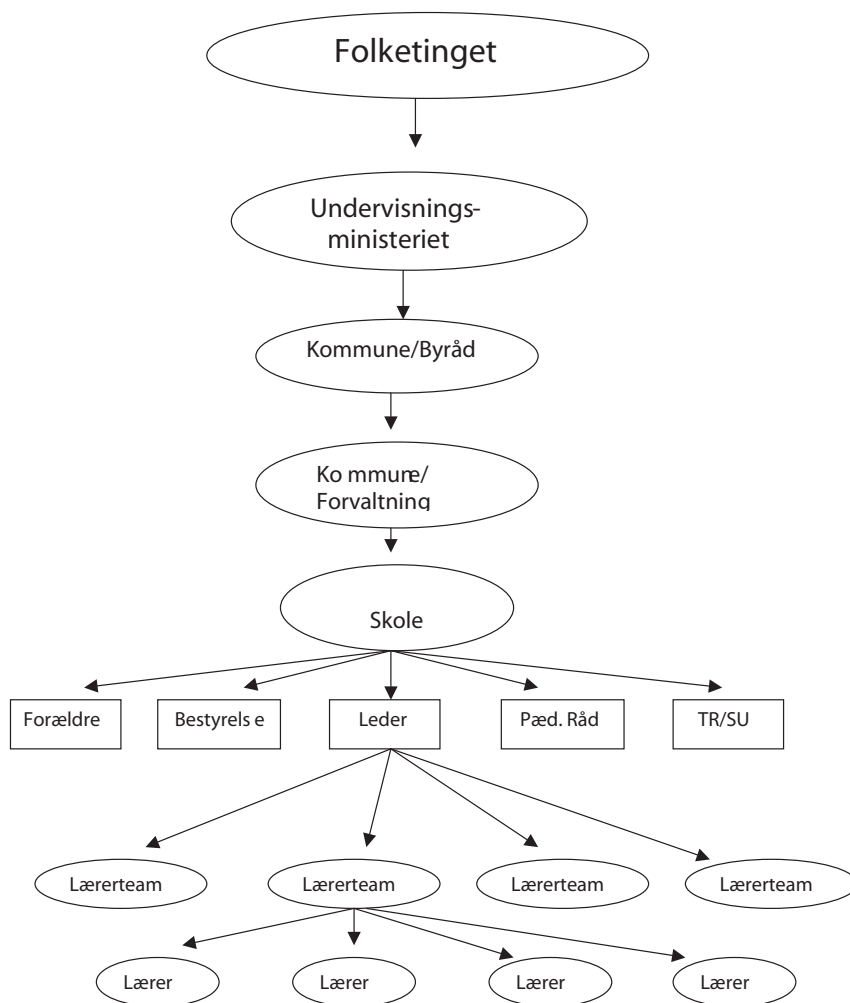
Samarbejdet med skoleledelsen betones.

Der opfordres til en mere aktiv rolle fra PPR generelt, hvor PPR som faglig inspirator kan indtage en aktiv rolle som en del af skolens arbejde med elever med særlige behov.

Vigtigheden af regelmæssig efteruddannelse af PPR-personalet omtales.

Bilag 6

Folkeskolens styringskæde



Bilag 7

Dialogstyring i kommunen

Byrådet:

Fastsætter i oktober budget og beslutter de kommende mål på basis af dialog med- og forslag fra skolerne.

Skoleudvalget:

Fører årligt direkte dialog med de enkelte skoler/skolebestyrelser om:

1. Evaluering af hidtidige mål.
2. Handleplaner for aktuelle mål.
3. Forslag til kommende mål.

Den enkelte skole:

Fører årligt direkte dialog med det politiske fagudvalg for skoleområdet om:

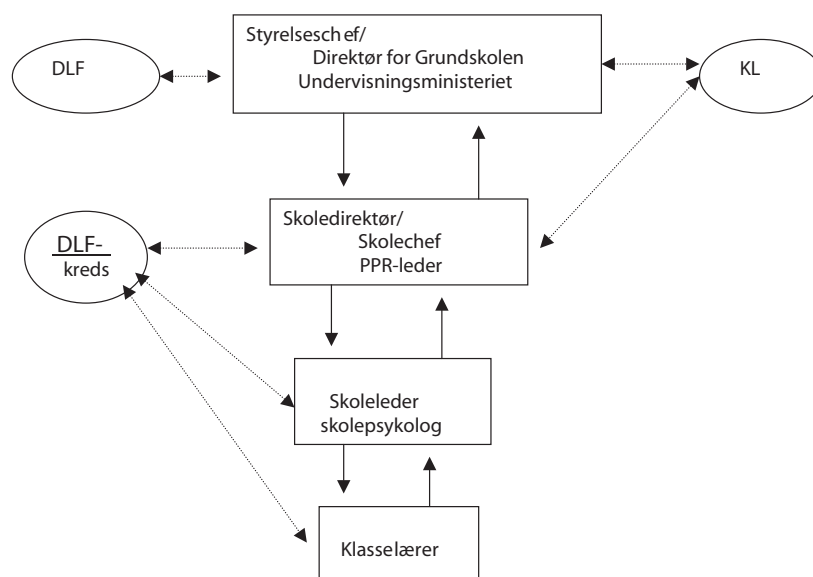
1. Evaluering af hidtidige mål.
2. Handleplaner for aktuelle mål.
3. Forslag til kommandemål.

Skolen repræsenteres formelt af skolebestyrelsen med forældre, elever og medarbejdere og af skolens ledelse.

Der aftales i kommunen de konkrete former for fast og regelmæssigt samarbejde hen over året afsluttende med den kommunale budget- og målfastsættelse i oktober måned.

Bilag 8

Nøglepersoner ved dialogstyring



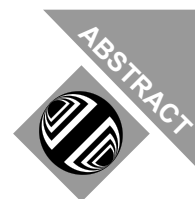
Dialogstyring er bl.a. en blanding af:

1. Lovkrav m.v. med hierarkisk/bureaukratisk styring med kontrol og
2. Fagprofessionalisme med tilbud.
3. Korporatisme med lærernes og kommunernes foreningers ansvarlige medvirken.

Kvalitetskriterier fra lovkrav og fælles aftalte kvalitetskriterier danner baggrund for fælles aftalte evalueringsformer.

Dialogstyringen bindes sammen af fælles aftalte kommunikationsformer og fælles samarbejdsfora.

Danmarks Lærerforening (DLF) på centralt- og kreds niveau samt kommunernes Landsforening (KL) indgår med deres nøglepersoner/ formænd i den forpligtende dialog.



34. Nielsen, Bjarne (Chief educational psychologist): **Development of Special Education. Why is it so Difficult to Develop Special Education in Normal Schools? A Survey of the last 30 Years.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2002, Vol. 39, 5-6, 401-535. – Danish School Legislation on special education from 1970 and the following 30 ys. is described, and the findings from major developmental projects are presented. On this background a number of hypotheses were used in an enquiry among school psychologists. Although the answers are not statistically significant, they convey a mass of information that is thought to be valid.

Qualified special education as recommended in the legislation is difficult to develop. The most important reason is thought to be the organization of our school system. There is a long way from decisions made in our Folketing (the Danish Parliament) to the actual teaching in classrooms. Another reason is the still prevalent individual teaching that impede cooperation between normal and special teachers. Finally there is a marked tendency to diagnose children and a movement towards segregation.

The author's main recommendations are: teacher training should be tuned to changes in child-life and should encourage an including attitude towards children with special needs; teacher training should encompass special needs; in-service training of teachers should be strengthened; heads should be better trained and appointed according to precise criteria encompassing attitudes towards special needs; research and developmental projects should be instigated, focusing on the effects of special education; relevant statistical information should be gathered yearly; the school psychological services should be tuned to the needs of an inclusive school and the prerequisites for personal development within such a setting for all children with special needs. – B. Glæsel



Par i terapi

Allan Holmgren: *Par i terapi. Kærlighed, forståelse, forandring*. Munksgaard: 2001, 223 sider.

Forfatteren Allan Holmgren er grundlægger og leder af DISPUK (Dansk Institut for Supervision, Personaleudvikling, Undervisning og Konsultation). Bogen er blevet til i forlængelse af TV2's udsendelser om parterapi i efteråret 2001. Disse udsendelser – serien: »Kærlighed i krise« genudsendes netop i disse dage – sommeren 2002.

Par i terapi er en velskrevet og fængslende historie om terapeutiske samtaler fortalt på en respektfuld og til tider humoristisk måde. Den spændende beretning afbrydes løbende af Holmgrens metakommentarer, der fra en professionel synsvinkel gør bogen til en guldgrube. Men fra en mere personlig synsvinkel opleves det nærmest forstyrrende med disse terapeutiske refleksioner midt i de medrivende historier om samliv, forståelse og forandring.

Bogen er inddelt i fem kapitler. Det afsluttende kapitel (side 211-223) er et mere teoretisk kapitel, hvor nogle centrale begreber tydeliggøres. For eksempel præsenteres forskellen på jeg-det og jeg-du relationer (side 212-213). Denne opsummerende præsentation af nogle af bogens teoretiske ideer fremstår noget summarisk. Men til gengæld demonstrerer Holmgren bogen igennem de centrale begreber i brug, og med sine metakommentarer hertil indfører han løbende læseren i det systemiske, narrative og diskursive

udgangspunkt som bogen har.

Allerede i det første kapitels (side 9-34), tre små fortællinger fra to parterapeutiske og ét supervisions-forløb, vises og begrundes for eksempel forskellige måder at spørge på. Hvilken forskel gør det for eksempel om terapeuten spørger »hvad bevæger dig« eller om han spørger »hvad er du ked af«?

Det følgende kapitel 2 (side 35-94) går tæt på én enkelt session af en varighed på godt to timer. Udskriften afbrydes løbende af Holmgrens kommentarer, både i forhold til parrets samliv og i forhold til hans egen måde at arbejde på.

Nyt og inspirerende for mig er Holmgrens brug af »Klub-metaforen« (side 38) og den dermed forbundne idé om at blive rekrutteret ind i handlingsmønstre. Mest overraskende er hans tagen deltagerne »i skole« (side 73), som han selv kalder det. Holmgren nøjes ikke med at præsentere sine ideer, han giver flere steder også (især de mandlige deltagere i terapien) gode (?) råd.

Bogens 3. & 4. kapitel (side 95-210) fortæller historien om én anden parterapi – »Den større familie som parrets kontekst«, der strakte sig over to sessioner.

I dette forløb arbejder Holmgren med et team – et bevidnende og reflekterende team, som i bogen kaldes »græsk kor« uden at undertegnede helt har fundet ud af hvorfor. Teamet bestående af én af Holmgrens kollegaer er inde eller båndudskrevet to gange. Korets brug af metaforer finder jeg spændende, men det særlige og nyttige ved fremgangsmåden træder ikke indlysende frem for mig.

I denne del har Holmgren for mig

særligt mange øjen-åbnende refleksioner både i forhold til sin fremgangsmåde og i forhold til parrets dilemmaer. Særligt hans brug af ANE-modellen: anerkendelse, nysgerrighed og eksperimenter finder jeg inspirerende.

Denne bog er en gave til den, der vil lære sig forholdemåder, der fremmer forståelse og forandring! Den kan anbefales til alle, der arbejder professionelt med konsultative og terapeutiske samtaler.

Ole Løw

Socialpsykologi

Rolf Kuschel & Per Schultz Jørgensen: *Socialpsykologi – en introduktion*. Forlaget Frydenlund. 2002, 68 sider, 128,- kr.

»Socialpsykologi« er skrevet af Rolf Kuschel og Per Schultz Jørgensen, der er eller har været professorer i socialpsykologi.

Denne veldisponerede introduktion til socialpsykologi er skrevet som et kapitel til anden udgaven af forlagets store introduktion til psykologi: *Organisme – Individ – Samfund*. Frydenlund udgiver simpelthen hoved-kapitlerne som selvstændige små introduktioner, som de også gjorde det med deres *Introduktion til pædagogik*.

Bogen er inddelt i otte kapitler, hvor det første kort og præcist skitserer socialpsykologiens opståen og udvikling. Nogle af koryfærene er her McDougall, Allport, Lewin, Milgram, Mead, Blumer, Goffman og Garfinkel. De følgende 7 kapitler behandler hver et centralt område indenfor socialpsykologien: familien, socialisering, social identitet, sociale grupper, gruppepåvirkning, holdninger og fordomme og diskrimination. For mig at se

centrale emner, dog savner jeg områder som kommunikation og magt.

Forfatterne kommer omkring nøglebegreber og både klassiske og nyere teorier indenfor de muligheder som knap 70 sider giver.

Familien behandles over otte sider. Den begrænsede plads til trods har forfatterne redegjort for centrale begreber og fremhævet vigtige pointer.

Det kan undre, at de i en indføring taler om »survey-undersøgelser« (side 18) i stedet for spørgeskemaundersøgelse og/eller interviewundersøgelse.

Socialisering behandles over de følgende ni sider. Området bliver præcist markeret gennem inddragelse af blandt andet Berger & Luckmann, Riesman, Papert, Postman, Stern og Ziehe – sidst nævnte omtales i øvrigt både som socialforsker (side 28) og psykolog (side 34). Dette kapitel følges op med en behandling af social identitet. På knap syv sider kommer forfatterne med velvalgte nedslag omkring identitetsbegrebet, identitetsudvikling, identitetsarbejde, gruppeidentitet, identitet som rolle og identitet som social konstruktion. Som eksponent for sidstnævnte tilgang nævnes Thomas Ziehe.

Det havde faldet mig mere lige for at inddrage enten Jerome Bruner, Kenneth J. Gergen eller John Shotter.

På de følgende seksten sider tages områderne sociale grupper og gruppepåvirkning op. De to kapitler fremstår som en gedigen gruppepsykologisk indføring, hvor forhold som gruppestruktur, gruppesammenhold og forskellige former for gruppepåvirkning tages op.

Endelig behandles holdninger, fordomme og diskrimination over bogens sidste 16 sider. Læseren bliver blandt andet indført i Festingers banebrydende dissonans-teori. Adornos klassiske idé om den autoritære personlighed præsenteres

og konfronteres med nyere teorier om fordomme.

Bogen giver et godt overblik over de forskningstraditioner som social-psykologien hviler på. Og vil som kapitel i den samlede Introduktion til psykologi betyde en tiltrængt opdatering af socialpsykologien. Men set som undervisningsmateriale havde det være nyttigt med præcise henvisninger og anbefalinger i forhold til læserens studieproces. Fremstillingen rejser ikke mange åbne spørgsmål og kommer ikke med mange invitationer til eksperimenter i relation til det behandlede stof – for eksempel gruppeøvelser og rollespil. Det kunne ellers have gjort den til en introduktion som også var en studiebog.

Bogen kan anbefales til psykologiundervisningen i HF, gymnasiet og lignende niveauer.

Ole Løw

Det er så fucking træls!

Benny Lihme: *Det er så fucking træls! Solhaven og de unge*. Forlaget Børn og Unge, 1999.

Der øses af Benny Lihmes store viden om pædagogikkens historie og udvikling herhjemme. Via Midler fra Socialministeriet og Egmont Fonden har han villet skrive en praksisnær bog om det socialpædagogiske opholdssted Solhaven i Farsø i Himmerland. Teksten gennemsyres af en klar beundring for hvad stedet foretager med såkaldt »Uanbringelige« unger, som har det til fælles at de er blevet smidt ud fra et utal steder.

Vi får et indblik i den kringledede opbygning af denne institution som er frembragt ved at velmenende, dygtige anarkister har opbygget et sted – mest på ruinerne af, og som en reaktion imod, en tid-

ligere institution på egnen, der var præget af maksimalt bureaukrati og en nærmest uoverstigelig afstand mellem ledelse og medarbejdere.

Stedet er befolket med en broget flok af ansatte med meget forskellig baggrund – hvoraf et mindretal er uddannede pædagoger. Folk som tør stå ved hvad de laver – også selv om det indimellem er nødvendigt at komme i fysisk infight med beboerne.

Og det er sandt at man ikke nødvendigvis er en god pædagog bare fordi man er uddannet som sådan på et Pædagogseminarium. Ligeledes er det set mange gange at folk uden formel uddannelse kan besidde mange formidable pædagogkvalifikationer. Jeg håber dog ikke at dette bliver taget til indtægt for at ikke-uddannede ligefrem er bedre rustede end uddannede. Det være sig pædagoger, psykologer eller andre. Men om pædagoguddannelsen skal laves om for at virke mere tiltrækkende på mænd har jeg ikke indsigt nok til at svare på.

Noget af det som man sikkert kan lære af Solhaven, er at gøre noget ved mange af disse unges totale mangel på maskuline rollemodeller. Far har altid været fraværende. I skoler og institutioner er der en overordentlig stor overvægt af kvinder. Solhavens oplevelse med deres beboere er ikke, at de af den opvækst kommer til at opføre sig feminint. I stedet kaster de sig over stereotype maskuline billeder á la rockere. Den sikre vej til at fortsætte en igangværende udstødningsproces.

Arbejdsmetoderne er kende tegnet ved at bygge på solid fornuft og efterhånden en del års erfaring hos lederskikkelserne og enkelte andre blandt de ansatte. Det beskrives med slet skjult fryd at en af de centrale figurer, lederen af værkstedet, kan sætte seminarielærer 1 til 2 semestre bagud ved sine pædagogisk ukorrekte udtalelser. Akademikere bruges derimod

kun som konsulenter – og efter alt at dømmes kun i begrænset omfang.

Bogen indeholder nogle endog meget kraftige udfald mod »P-personer«, psykologer, psykiatere og pædagoger som ikke tør komme tæt på de beboere som ender på Solhaven. Som lader sig snyde til at skrive rapporter om personerne som ofte tegner et meget misvisende billede. Og det kan da godt være at hvis en testperson totalt saboterer en undersøgelse, at testudøveren en gang i mellem skal turde indrømme at det udførte er værdiløst.

Det lader til at den meget tætte forankring som institutionen har i lokalsamfundet er en af de helt store forcer i arbejdet. De unge skaffes på forskellig vis ophold/beskæftigelse hos såkaldt normale – og at denne mulighed for at opnå troværdige rollemodeller er noget af det der er med til at give stedet succes. Bogen er på ingen måde en evaluering af projektet, men en del tyder på at mange disse svært belastede unge har kunnet profitere af opholdet.

Der lægges heller ikke skjul på at fysisk overlegenhed fra institutionens side indgår som en uundværlig ingrediens i behandlingen; at her kan man i modsætning til andre steder ikke true sig til noget. Lihmes respekt for dette, samtidig med at Fulton-skipperens metoder i samme åndedrag lægges for had, virker som en besværlig balancegang. Jeg synes da heller ikke den lykkes til fulde.

Det helt store spørgsmål når man læser denne bog synes jeg er: Er arbejdsmetoderne på Solhaven nogle som kan kopieres andre steder. Det tvivler Lihme på, og da jeg kun har hans beskrivelse af stedet, tvivler også jeg. Der er forsamlet en række mennesker med nogle særegne evner – specielt med Forstanderen i front. Kan stedet overhovedet overleve uden ham? Med ham, og enkelte andre, er der også nogle skrækhistorier fra Vitskøl

Kloster (institutionen som Solhaven delvist er bygget på ruinerne af) om hvordan ting i hvert fald ikke skal gøres. Derudover er der den langsomme langsomme vækst i et lokalmiljø med et mangeårigt, gensidigt tillidsforhold som resultat. Kan sådan noget startes og overleve andre steder?

Som sagt tror Lihme det ikke, men mener dog at det kan have en afsmittende effekt på andre steder. Og det er i hvert fald at håbe – for utilpassede unge som vandrere fra foranstaltning til foranstaltning er der desværre for mange af.

Den åbenhed der beskrives i bogen genfindes på deres hjemmeside (»www.solhaven.dk) ved at løn for alle medarbejdere angives. Og et summarisk overblik over hvad pengene i øvrigt bruges til. En adfærd jeg sætter stor pris på.

Af samme hjemmesiden fremgår det at bogens forfatter er bestyrelsesmedlem for Solhaven. Det kan godt ærgre mig lidt, da det jo er svært ikke at få konspiratoriske mistanker. Selv om der sikkert bare er opstået et godt forhold mellem Lihme og organisationen under arbejdet med bogen – og at han herefter er tilbudt bestyrelsesplads. Men som sagt lidt ærgerligt.

Bogen giver et billede af en måde nogle løser nogle problemer med nogle vanskelige unge på. Disse vanskelige unges problemer løses kun vanskeligt (eller oftere slet ikke) andre steder i landet. Det kan give håb. Spørgsmålet er i hvor høj grad løsningerne kan kopieres andre steder. Men om ikke andet er det en fornøjelse at læse bogen med sine gode beskrivelser af stedet og dens atmosfære.

Opsummerende må jeg konstatere at jeg har fået tilfredsstillet den nysgerrighed jeg har, der også gør at jeg sluger alle tv-udsendelser og avisartikler om utilpassede unge. Og i forhold til megen af det vås jeg disse steder er blevet præsenteret for, er denne bog på et helt andet niveau.

Men det spørgsmål som jeg hele tiden

stiller mig selv er, om jeg er blevet fagligt klogere, eller jeg bare har fået styret min lyst til at «være med på en kigger» uden at blive skræmt. Og det kan jeg stadigvæk ikke finde ud af!

Flemming Bang Rasmussen
Stud.pæd.psych, sygeplejerske

Distriktspsykiatri

Søren Blinkenberg, Per B. Vendsborg, Anne Lindhardt, Niels Reisby (red.): *Distriktspsykiatri – en lærebog*. Hans Reitzels Forlag.

Den klassiske problemstilling når man vil skrive en lærebog er – skal en forfatter skrive det hele, for at stilen er ens og gentagelser undgås, eller skal man sætte de bedst kvalificerede til at skrive om hver sit lille hjørne af verden, hvilket resulterer i uens stil og en del gentagelser.

Denne bog har valgt den sidste metode. Bruges bogen som opslagsbog, betyder ulemperne ikke meget. Hvis man derimod som jeg pligtskyldigt læser fra side 1 og frem føles ulemperne tydeligere.

Faktisk finder jeg ikke at bogen er rigtigt velegnet som opslagsbog. Arbejder man i Distriktspsykiatrien (og det skal retfærdigvis siges at det gør jeg ikke!) og står med et problem kan man godt finde frem til kapitler som »Opsøgen og støtte til hjemløse og udstødte psykisk syge« »Misbrug og dobbeltdiagnose« og »Gerontopsykiatri«. På den anden side er min ideale fordring at hvis man ønsker viden om disse specialiserede områder, har hhv. Preben Brandt, Per B. Vendsborg og Nils Chr. Gulmann jo mere grundigt beskrevet disse emner andetsteds. De 5-10 sider som disse emner tildeles her er ikke rigtigt dækkende, skulle jeg mene.

Et andet problem med at punktlæse denne bog er at specialet Distriktspsy-

kiatri langt fra har fundet sine ben at stå på endnu. Så for at kunne forstå praksis bruges der relativt meget plads til at beskrive historien bag den Distriktspsykiatriske tanke, såvel internationalt som nationalt. Ligeledes beskrives såvel idealet som de faktiske forhold herhjemme. Og diversiteten på området er meget stor herhjemme, og de fleste (alle?) steder ganske langt fra idealet.

Så det virker på mig som om bogens redaktører har villet en masse ting på én gang – og det er som bekendt altid svært.

Vil man vide noget om historie, se muligheder for praksisudvikling, overveje omstrukturering af det psykiatriske (sygehus)væsen eller vil man vide noget om bestemte målgrupper for distriktspsykiatrien og deres behandling – ja så er der noget at hente i denne bog. Spørgsmålet er om flere publikationer med mere præcist sigte ikke havde været bedre. Det tror jeg!

Endnu en dobbelthed i bogens tilrettelæggelse ser jeg i forhold til læser-målgruppen. I forordet understreges det, at den er tænkt som postgraduat lærebog for læger. Men samtidig er det »...redaktionens intention, at bogen har en sådan bredde, at den er interessant for alle faggrupper, der arbejder i distriktspsykiatrien«. Redaktionsgruppe består udelukkende af psykiatriske overlæger, hvorfor det ikke kan undre at det er med sigte på postgraduat lærebog for læger at denne bog er skrevet.

Bogen er opdelt i 5 dele med tilsammen 36 forskellige kapitler skrevet af 27 forskellige forfattere, hvoraf ca. halvdelen er læger. Disse tal antyder noget om hvor langt omkring man ønsker at komme.

Første del hedder »Udvikling, forudsætninger, vilkår«. Heri sker en opridsning af historie, idealer og faktiske forhold; dels herhjemme og del i mindre grad fra udlandet. En samling kapitler som fik

mig til at tænke nærmere over hensigtsmæssigheden i vores hjemlige organisering af psykiatrien i sin helhed. Det lyder tiltalende hvis man kunne opbygge en psykiatri omkring en Distriktspsykiatri tæt på borgeren og dennes behov, og at hospitalerne kunne nøjes med at træde til i helt særlige tilfælde. Som det provokerende nævnes et sted, så er hotel-prisen høj for indlagte patienter, som faktisk ikke har behov for det store apparat som en psykiatrisk indlæggelse udgør. Mulighederne for behandling uden indlæggelse har jo ændret sig drastisk.

Anden del hedder »*De sociale forudsætninger og vilkår*«. Titlen er dækkende for indholdet – der redegøres for indenfor hvilke rammer distriktspsykiatriens arbejde foregår; hvilket potentiale og hvilke konfliktmuligheder der skal tages højde for. Specielt Mogens Blæhrs kapitel om Netværk fandt jeg meget oplysende og oversigtsgivende. Det lykkes ham at få tegnet de store linier uden at det kommer til at virke overfladisk. Med nogle cases belyser han tydeligt både nogle veje og nogle vildveje i netværksskabelse.

Tredje del – »*Generelle forhold*«. Den lidt oplysende titel til denne del skyldes formodentlig at der her er tale om nogle kapitler uden klar sammenhæng. For f.eks. psykologen er kapitler som »Uddannelse og rekruttering af psykiatere« og »Det lægefaglige arbejde« nok af mindre interesse. Præsentation nok har man også valgt at have et kapitel om kvalitetsudvikling, men uden speciel vinkling på distriktspsykiatri. En sådan vinkling kan man sikkert ikke lave, men skal kapitlet så med i denne bog, spørger jeg så om.

»*Arbejdsmetoder*« hedder fjerde del. I denne del er der mere for psykologen at hente. Dels et kapitel om opsøgende psykose-teams og baggrunden for denne metode,

samt dens fordele og ulemper. Der tales varm for en udbygning af denne måde at organisere en stor del af psykiatrien på. Derudover er der 2 kapitler om hhv. psykoterapi og familiebehandling til psykotiske som ikke-psykotiske patienter, med Irene Oestrich som forfatter sammen med 2 forskellige psykiatere. I disse 2 kapitler behandles interventionsmuligheder bredt; psykoedukation, familiebehandling og psykoterapi i gruppe samt par- og individual-terapi. Der argumenteres for det ønskelige i at have en fælles forståelse på tværs af systemer, således at behandling iværksæt på hospitalet eller i distriktspsykiatrien kan vedligeholdes lige meget hvor patienten befinder sig.

Femte og sidste del handler om »*Specialiserede opgaver*«. Her bringes vi vidt omkring, f.eks. kriser og traumer, transkulturel distriktspsykiatri og oplysning og forebyggelse. På knapt 80 sider behandles 9 vidt forskellige emner. Dette sætter jo en helt naturlig grænse for den dybde der kan opnås i de enkelte kapitler. Et af de kapitler der skiller sig ud er Preben Brandts »Opsøgen og støtte til hjemløse og udstødte psykisk syge«. Her leveres et engageret opruskende indlæg om denne særlige gruppe, som har haft Brandts opmærksomhed gennem mange år. Det er nærmest turneret som en henvendelse til eksisterende distriktspsykiatrier om ikke at glemme denne gruppe. Det sidste kapitel handler om oplysning og forebyggelse. Med Jes Gerlach som medforfatter slås der bl.a. en slag for Psykiatrifonden og dens omfattende oplysningsvirksomhed. Da jeg selv har haft megen gavn af deres virksomhed – såvel publikationer som kurser – videregives opmærksomheden på denne arbejde:

Samlet set må jeg sige at jeg har fået meget at vide i denne bog – også ting jeg først efterfølgende blev klar over at jeg havde

behov for at vide, for at være orienteret om distriktspsykiatri. Så konkluderende må jeg sige, at det er en god bog at være orienteret i, hvis man skal arbejde i/samarbejde med distriktspsykiatrien. Men naturligvis bærer den præg af at være beregnet på post-graduat lægeuddannelse.

Der gøres meget ud af at forsøge at aflære hospitalsvaner og at anskue patienternes/klienternes problematikker bredere end det oftest sker i hospitalsverdenen. Og det er jo vinkler som for de fleste psykologer vil forekomme inderligt uvedkommende på det personlige plan.

Men der er stof at hente – og den kan være afsæt til videre litteraturstudier.

Flemming Bang Rasmussen,
Stud.pæd.psych, sygeplejerske,
Udviklingsafdelingen, Sct. Hans Hosp.

Børn og opmærksomhed

Mogens Hansen: *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik.* Gyldendal, 2002, 120 sider, illustreret, 299 kr.

Mogens Hansen har skrevet en særdeles brugbar og nyttig bog om opmærksomhed, der henvender sig både til fagfolk og forældre. Med denne bredde målgruppe i sigte kræves et enkelt, klart og tydeligt sprog, og det lykkedes ganske godt for forfatteren gennem det meste af fremstillingen at formulere sig forståeligt og meningsfyldt.

Bogens formål beskrives i forordet (s. 9) som. »Det er bogens anliggende at synliggøre opmærksomheden i det pædagogiske arbejde derhjemme, i daginstitutionen og i skolen«. Endvidere noteres, at opmærksomhed er en betingelse for at lære noget. Det at lære kræver, at man har fo-

kus på det væsentlige, at man er vedholdende og at man ikke lader sig forstyrre af alt muligt. Opmærksomhed kan være en overskrift for en hel række af forskellige kognitive funktioner, der har at gøre med fokusering, vedholdenhed, selektion, skanning, udvælgelse, delt opmærksomhed og meget mere. Børns opmærksomhed og koncentrationsevne beskrives i bogen som en færdighed, der bør trænes og udvikles som andre færdigheder, og forfatteren undrer sig over, at dette område ikke har været genstand for så megen debat i pædagogiske kredse, men som regel først bliver drøftet, når opmærksomheden ikke er der. Det er de urolige, let afledelige, skæg og ballade børnene og i særlige tilfælde børn, der får diagnosen DAMP hæftet på sig. Vi burde forsøge at skabe tid og rum for en pædagogik, der tilgodeser træning og øvelse i opmærksomhed, og de mange forskellige sociale træningsprogrammer, der er på markedet, kan vel ses som en tendens i samme retning.

Opmærksomhedens grundtræk beskrives på s. 28 som:

- Koncentration (fokusering)
- Vedholdenhed
- At kunne udelukke forstyrrelser

Det er grundlæggende for at lære og opleve, at man kan rette opmærksomheden på noget bestemt, og det kræver både en nysgerrig og viljemæssig indsats, så man ikke lader sig distrahere og forstyrre så let. Mange af de synspunkter Mogens Hansen fremsætter i bogen er jo ikke nye og banebrydende, men der bygges trinvis op til en logisk og meningsfyldt forståelse, og specielt skal afsnittet om »årvågenhed og følelser« samt beskrivelsen af »Holger-børnene« (s. 29-31) fremhæves som velskrevne og inspirerende.

Bogen indeholder kapitler om »Opmærksomhedens tidligste udvikling«, »Børneliv

og arbejde«, »Skolearbejde«, »Opmærksomhedens pædagogik« samt »Opmærksomhedsforstyrrelser«, og det er utrolig så meget stof, der kan rummes på små 120 sider. Mogens Hansen kommer med et bud på en mere tidssvarende skolegang, der kan understøtte opmærksomheden og fantasien samtidig, og her indgår samtalen, fortællingen, musikken og naturerfaringer som naturlige elementer i dagligdagen. Især er afsnittene om sproglig opmærksomhed og billedsamtaler i skolen væsentlige i relation til børnenes ansvar for egen læring, og hvad der er pædagogens/lærerenes og forældrenes ansvar.

I kapitlet om opmærksomhedsforstyrrelser beskrives mange af de mindre børn med udviklingsproblemer, som børn med en mangelfuld rytme, ringe udviklet koncentration og opmærksomhed, og som børn, der har problemer i kammeratgruppen. Disse børn har behov for en specialpædagogisk indsats, således at et fundament af rytmicitet, koordination, kommunikative færdigheder og opmærksom lytten kan skabes og udvikles. I afsnittet om DAMP-børn og ikke DAMP-børn i skolen er forfatteren noget kritisk omkring en så høj procentdel som 14-15 og mener, at vi bør være mere vagtsomme og restriktive i vores brug af diagnoser. Dette synspunkt kan jeg bestemt tilslutte mig og særlig slutbemærkningen (s. 110) er kendetegnende for bogen. Det lyder :»En skole, hvor små børn i den meste tid beskæftiger sig med noget, der ikke er der, dvs med tegn og symboler om noget, der sker andre steder og uden for skolen, i stedet for med genstande, arbejde og situationer, der er her og nu, er ikke med til at fundamentere og udvikle den viljestyrede opmærksomhed. I stedet vil en del af børnene – 20-25 % af dem – udvikle uopmærksomhed og u-ro.«

Det er en glimrende bog Mogens Hansen har skrevet om børn og opmærksomhed. Den fortjener at blive læst og brugt. Så god arbejds- og læselyst.

Eivind Fruelund

Den ubevidste Intelligens

Vedfelt, Ole: *Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror*. Ny udvidet udgave. Gyldendal 2002. 380 sider. 279 kr.

Det ubevidste er ifølge Ole Vedfelt ikke de sørgelige rester fra bevidsthedens bord, det er et intelligent selvregulerende system, som hensigtsmæssigt søger at optimere personligheden, og som på mange måder er bevidstheden overlegent.

Ole Vedfelt har skrevet en række vigtige bøger, hvori man kan følge en stadig mere omfattende integration af erfaringer fra forskellige psykoterapeutiske retninger. Med sin kombination af åbenhed, stor teoretisk viden og praktisk erfaring har han som få formået at syntetisere de nyeste psykoterapeutiske og erkendelsesteoretiske udviklinger med mere velprøvede og stadig anvendelige erfaringer.

»Det kvindelige i manden«, skildrede gennem omfattende casestudier den moderne mands dilemmaer og udviklingsmuligheder på en måde, som er langt mere dybtgående og langtidsholdbar end det meste af den forhåndenværende »mandelitteratur«. »Drømmenes dimensioner« vandt stor anerkendelse ved en velfunderet beskrivelse af de vigtigste drømmeskoler bedste kvaliteter, samtidig med at den tog grunden væk under dogmatiske opfattelser og letkøbte drømmefortolkninger. I »Bevidsthed« gjorde Vedfelt opmærksom på snæverheden i den vestlige bevidsthedsopfattelse og påviste den almene og terapeutiske værdi af et mere omfattende og fleksibelt bevidst-

hedsbegreb. Her introducerede han for første gang begrebet »Kybernetisk psykologi« som overordnet forståelsesramme omkring sine integrerende bestræbelser.

I »Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror«, som udkom i august 2002 i en ny udvidet udgave, fortsætter Vedfelt sine konstruktive og integrerende bestræbelser med nye teoriudviklinger på baggrund af et imponerende forsknings- og erfaringsmateriale.

Den ubevidste kommunikation – og den bevidste

Det ubevidste er ifølge Vedfelt ikke de sørgelige rester fra bevidsthedens bord, det er et intelligent selvregulerende system, som hensigtsmæssigt søger at optimere personligheden, og som på mange måder er bevidstheden overlegent. Dette giver afgørende nye perspektiver på kommunikation og personlighedsudvikling, på forholdet mellem krop, følelser og intellekt og en række helt fundamentale psykologiske og terapeutiske temaer.

Ole Vedfelt er uddannet psykoanalytiker i den jungianske tradition, men har suppleret dette med uddannelser i gestaltterapi, psykodrama og kropsterapi. Han slår endvidere til lyd for meditation som værdifuld bevidstheds- og opmærksomhedstræning. Man mærker også, at han er naturvidenskabeligt skolet og er velbevandret i kognitionspsykologisk og adfærdsmæssig forskning.

Med dette udgangspunkt har Vedfelt forståelse for den analytiske traditions fortrin, men han finder også, at den på mange punkter er ude af trit med den nyeste empiriske forskning, med en moderne opfattelse af mennesket i almindelighed og barnet i særdeleshed, samt med den kliniske praksis, som den har udviklet sig i de seneste årtier.

I stedet for en pessimistisk og dæmoniserende opfattelse sætter han en be-

skrivelse af det ubevidste som en uudtømmelig kreativ ressource og inspirationskilde, et hyperkomplekst informationssystem, som understøtter og er i stadig dialog med bevidstheden.

Vedfelt underbygger sine antagelser med grundig dokumentation og anskuelige eksempler. De seneste årtiers omfattende forskning i »subliminal perception« (sansning under bevidsthedstærsklen) viser eksempelvis, at vi i vort daglige liv opfatter langt mere med det ubevidste end med bevidstheden, og at de optagne informationer lynhurtigt og på meningsfuld måde bearbejdes i ubevidste associative netværk. Utallige påvirkninger i hverdagen styrer vores oplevelse af os selv og andre, uden at vi gør os det klart. Dette gælder blandt andet vores opfattelse af andres kropssprog og følelsesmæssig kontakt. Det indebærer, at vi i langt større udstrækning, end vi normalt antager, bliver udsat for »følelsesmæssig smitte« fra vore omgivelser. Dette bevirker at vi ofte tror, at vi føler noget helt andet end det, vores krop og indre fantasiverden fortæller, der sker i os. I kommunikation med eksempelvis en depressiv person kan det bevirke, at parterne begynder at smitte hinanden med depressive følelser, så den »indfølelse« terapeut ikke mærker, at han i virkeligheden bliver trukket ind i en ond cirkel.

Modsvarende er vi ofte ubevidste om udvekslinger af positive og »selvorganiserende« følelser og forsømmer at »tanke op på dem«. I terapi kan den manglende opmærksomhed på de ubevidste impulser bevirke at klienten ikke får adgang til egne ressourcer, og at terapeuten bliver udbrændt.

Med sine beskrivelser foretager Vedfelt en almengørelse og afmystificering af overførings – modoverførings begreberne. Han giver gode anvisninger på, hvordan man kan træne sin bevidsthed omkring kropssprog og kropsligt-følelses-

mæssige reaktioner, så den ubevidste følelsesmæssige udveksling bliver en ressource og ikke en hindring for kontakt. Med en øget bevidsthed om det i grunden hensigtsmæssige i den ubevidste kommunikation stiller Vedfelt sig skeptisk overfor betegnelser som projektiv identificering og splitting, der i dag bruges i flæng på måder, der giver dårligt fungerende klienter »skylden« for problemer i terapeutsystemet. Han mener, begreberne er uklart defineret, og at de kan dække over manglende rummelighed og faglig færdighed hos terapeuten.

Vores evne til at iagttage indre processer og den måde, de styrer vores adfærd på, er ifølge Vedfelt stærkt underudviklet i vestlig kultur. Han vier tre kapitler i bogen til beskrivelse af introspektionens former. Terapi kan i den sammenhæng opfattes som »vejledt introspektion«. Terapeutens evne til at mærke, hvad der foregår i klienten, og formidle det er »vikarierende introspektion«. Og endelig er der »selvstændig introspektion«, hvor vi lærer at iagttage egne indre processer: tanker, følelser, kropsfølelser, intuition, indre billeder. Introspektionen er her blandt andet et middel for terapeuter og rådgivere til at lære at opfange og skelne de mange signaler, som sendes mennesker imellem og fra det ubevidste til bevidstheden.

Traumatiske erindringer

Tre kapitler om hukommelse har en nuanceret diskussion af, om traumatiske erindringer i psykoterapi er fantasi eller virkelighed. Diskussionen sker på baggrund af et omfattende forskningsmateriale og Vedfelts egne kliniske erfaringer. Centralt i denne fremstilling er, at hukommelsen ikke er en færdig videofilm, men en fortolkning, som nyskabes i en bestemt kontekst. Derfor kan traumatiske erindringer tilsyneladende forsvinde for så at dukke op og forstyrre i afgørende ud-

viklingsfaser, hvor livskonteksten ændres. Terapeutens opgave er ikke at »afdække« traumatiske erindringer, men at opbygge en tryk ramme, hvor klienten kan få lov til at udtrykke sig. I denne ramme vil eventuelle traumatiske erindringer spontant og som følge af en selvorganiserende tendens dukke op og kan bearbejdes. Faktisk er erindringerne levende i den traumatiseredes krop, følelser, fantasi og adfærd hele tiden. Forestillingen om afdækning af traumatiske erindringer, som er gemt bag et forsvar, er ifølge Vedfelt udtryk for vore manglende redskaber til at forstå og gå i kontakt med de selvregulerende aspekter af den traumatiseredes udtryk. Vedfelt giver her praktiske eksempler på ressourceorienteret og helhedspræget arbejde med traumer og på at inddrage kroppen i dette arbejde.

Bogen har endvidere store afsnit om drømme, om vore indre delpersonligheder og om personlighedens udvikling. Disse afsnit rummer megen visdom og er opmuntrende læsning, da de ser alle livsfaser som fulde af potentielle udviklingsmuligheder, og peger på at vi har den ubevidste intelligens for hånden hele tiden.

I Vedfelts overordnede teoretiske model opfattes personligheden som et neutralt netværk, der udvikler sig gennem læring i praksis, og hvor mange enheder fungerer parallelt på samme tid: vore sjælenetværk rummer et utal af skemaer og arbejdsmodeller, som kan mobiliseres lynhurtigt og intuitivt matches med alle tænkelige livssituationer.

Mesterlære som menneske

Vi lærer de mest grundlæggende menneskelige færdigheder i en praksis sammen med vore nærmeste omsorgspersoner. Vi står i en »mesterlære som menneske«. Resultater fra den moderne spædbarnsforskning peger på, at spædbarnet har langt større motoriske, følelsesmæssige og intellektuelle evner, end hidtil antaget.

Dets perception er yderst veludviklet, og det er konstant optaget af at udforske og lære. Vedfelt viser, hvordan den ikke-bevidste forståelse af vore nærmestes kropssprog og sociale adfærd anlægges i den tidligste barndom og danner baggrund for den ikke-verbale menneskekundskab. Mesterlæren begynder derfor allerede i vuggen, og terapi er først og fremmest en læreproces, hvor uudviklede sider bringes til udfoldelse og negative mønstre aflæres.

Vort opdragelses- og uddannelsessystem er overvejende baseret på den »skolastiske« og verbale viden, på rent faglige færdigheder. Hermed forsømmes udviklingen af menneskelige egenskaber, som ikke alene er fundamentet for alt socialt samspil, men som også i høj grad påvirker vores måde at erhverve faglig viden på. Dette understreger vigtigheden af lærerens engagement og evne til medmenneskelig kontakt.

Med udgangspunkt i forskning i psykoterapieffektivitet tager Vedfelt luften ud af de ofte spekulative stridigheder mellem de psykoterapeutiske skoler. Alle de kendte skoler har kunnet dokumentere en rimelig effekt på psykiske og psykosomatiske lidelser. Men den vigtigste komponent i helbredelsen har vist sig at være terapeutens personlighed og relationskompetence. Derfor er ifølge Vedfelt personligheden og dennes relationskompetence meget centrale egenskaber for en terapeut. Og dette læres bedst i en terapeutisk mesterlære.

En helhedsforståelse

Ole Vedfelts teorier og metoder går på tværs af mange traditionelle skel og kan derfor anvendes i mange sammenhænge. Metoderne til forståelse af ubevidst kommunikation, udvikling af relationskompetence og øget opmærksomhed på det kropsligt-følelsesmæssige samspil vil være til stor nytte i psykoterapi og i rådgivende samtaler. Det samme gælder fors-

tåelse af hukommelsens veje og vildveje, arbejde med traumer og indsigter i forskellige livsfasers udviklings- og krisemuligheder.

Indenfor PPR-området har der i de seneste år været en voldsom stigning i antallet af børn, som er blevet udskilt fra deres normale institutions- og skolemiljøer. PPR-psykologer har været flittige bidragsydere til denne udvikling ud fra den faglige overbevisning, at jo mere specialiserede vi har kunnet udvikle vores diagnostik og »fejlfinding« i forhold til disse børn, jo større er mulighederne for at hjælpe dem. Vi er nu begyndt at rette opmærksomheden mod de mange tilfælde, hvor børnenes relationer til forældre, pædagoger og lærere har udviklet sig på en uhensigtsmæssig måde, og søger metoder til at påvirke disse relationerne i en mere positiv retning, således at børnene kan blive integreret i deres eget miljø (Jfr. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Tema nr. 4/2 2002 . »Relations- og resourceorienteret pædagogik«) Her kan Vedfelts resourceorienterede beskrivelser af personlighedsudvikling og ubevidst kommunikation være en uvurderlig hjælp for PPR medarbejdere. Og i en tid, hvor psykoterapi og psykiatri har en tendens til at fragmentere i specialer, er bogens helhedsforståelse af mennesket ligeledes en værdifuld modvægt.

Bogen er skrevet i et klart, informativt og letlæseligt sprog og har en fin balance mellem teori og praksis. Den udkom første gang for to år siden, og den nye udgave har en lang række beskrivelser og eksempler, som gør den yderligere praksisrelevant.

At det meste af det, Vedfelt skriver om, er så almenmenneskeligt, at man kan have stor glæde af det i sin egen private hverdag, er kun en grund mere til at læse bogen.

*Lars Tolsgård, cand pæd. psyk.,
specialist i psykoterapi.*

Teamwork

Michael A. West: *Teamwork – metoder til effektivt samarbejde*. Dansk psykologisk Forlag, 2001, 168 sider, indbundet, 295 kr.

Denne bog indgår i serien *Erhvervspsykologi*, hvor forfatteren tidligere har fået udgivet bogen »Kreativitet på jobbet«. Af forordet, som er skrevet af Henrik Skovdahl og Thor N. Callesen, fremgår det, at bogen primært henvender sig til virksomhedskonsulenter og ledere, der virker som proceskonsulenter, samt at den vil være uhyre værdifuld i undervisningssammenhænge, f.eks. som en del af litteraturen i faget Ledelse og Samarbejde på merkonomstudiet. PPR-psykologerne er således ikke nævnt blandt den primære målgruppe, men nok om det.

Det beskrives i bogen, hvorledes et teams effektivitet kan øges, og egentlig er der en god og klar pædagogisk opbygning af bogen via en gennemgang af begreberne:

- Kreativ problemløsning
- Teambuildning
- Assertiv kommunikation
- Teamstøtte
- Coaching

De mange cases og øvelser gør denne bog til et praktisk værktøj, en form for opslagsbog, hvor de mange øvelser og gentagelser kan være med til at perspektivere de teoretiske synspunkter. Bogens force er helt klart på det operationelle plan, og det er rimeligt at betragte den som en basisbog i teambuildning, hvor der sam-

tidig gives en god og brugbar oversigt og indføring i emnet både på det teoretiske og praktiske plan. Bogen beskriver metoder til at fremme af teamets kreativitet samt konkrete strategier til konflikt og problemløsning, som kan anvendes af fx. Lærerteams og forskellige former for PPR-teams.

Bogen indeholder ni kapitler, og jeg vil særligt fremhæve kap. 1 »Fungerer team?«, og kap. 5 »Kreativ problemløsning« samt kap. 8 »Teambuildning« som værende af interesse for vores område. Der reflekteres og analyseres meget omkring begreberne ansvar, rollefordeling, opgavefordeling, klarhed og forandring. Har vi læst om det og hørt det før? Men trods en noget kritisk tilgang til erhvervspsykologien og denne bogs synspunkter er der grund til at fremhæve fx. den klare fremstilling af Belbins teamrolleteori (s. 31-34), den pædagogiske opbygning af bogen, de mange cases og øvelser og bogens mange analyser og oversigter kan medvirke til at bevare overblikket.

I bogens konklusioner slås det fast, at vi lever i et foranderligt samfund, og det er nødvendigt med kreative arbejdsmåder i et miljø, der kan støtte teamet og hinanden i form af tryghed og tillid samt en klar ansvarsfordeling. Det er nødvendigt at samarbejde og »teamwork« skal der til, men om denne bog bidrager med løsninger i den rigtige retning, er et åbent spørgsmål.

Eivind Fruelund