

# DE MANGE VEJE

FØLGEFORSKNING TIL SKOLEUDVIKLING VEDRØRENDE  
"MINDRE SPECIALUNDERVISNING, STYRKET FAGLIGHED  
OG ØGET RUMMELIGHED"



**KAREN ZOBBE**

**LISBETH MADSEN**

**ANE VESTER FEILBERG**

**HEIDI SØRENSEN**

**BO ERTMANN**

© 2010 TEORI OG METODECENTRET, UCC

De mange veje

© 2010 Teori og Metodecentret, UCC

ISBN 978-87-91031-25-0

Teori og Metodecentret  
Professionshøjskolen UCC

Milnersvej 40

3400 Hillerød

Tlf. 41 89 80 00

[teoriogmetode@ucc.dk](mailto:teoriogmetode@ucc.dk)

[www.teoriogmetode.dk](http://www.teoriogmetode.dk)

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD .....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMÉ.....</b>	<b>7</b>
Metoder .....	7
Resultater .....	7
<b>PRÆSENTATION AF PROJEKTET .....</b>	<b>12</b>
Projektets baggrund, formål og opbygning .....	12
Karakteristik af målgruppen .....	14
Delprojekternes metoder og indsatsområder .....	16
<b>RUMMELIGHEDSBEGREBET, DER I PROJEKTPERIODEN BLEV TIL ET INKLUSIONSBEGRB... 25</b>	
Inklusion – et begreb med mange facetter .....	26
<b>PRÆSENTATION AF DE ANVENDTE METODER.....</b>	<b>28</b>
Følgforskning – en kort beskrivelse af det kronologiske forløb .....	28
Følgforskningsgruppens analysemodel .....	28
Logbøger.....	30
Projektbesøg .....	30
<b>IMPLEMENTERING .....</b>	<b>32</b>
Generelt om implementeringen .....	32
Implementering af A-projekterne .....	33
Implementering af B-projekterne .....	34
Implementering af C-projekterne .....	35
De enkelte implementeringsfaktorer .....	35
Implementering set i forhold til delprojekternes egne succeskriterier .....	41

Faktorer, der fremmer et vellykket implementeringsforløb.....	43
<b>ORGANISERING AF INKLUSION .....</b>	<b>44</b>
Tre organiseringsmodeller: Lokalt ejerskab, videnopsamling, ny skolestruktur .....	44
Politik og kommunale strategier .....	49
Projektstyring .....	50
Metodiske pakkelsesninger, coaching og ekstern konsulentbistand .....	53
Kompetencecentre .....	54
Opsamling .....	56
<b>EKSEMPLER PÅ VIRKNINGSFULDE INDSATSER.....</b>	<b>57</b>
Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at styrke normalområdet og forebygge udskillelse .....	57
Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at øge målgruppens faglige niveau.....	63
Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at reducere fravær .....	65
Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at beholde børn med særlige behov i normalområdet i stedet for at udskille til specialtilbud .....	67
Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at fastholde udsatte elever i skolesystemet.....	69
<b>FLERE VEJE TIL INKLUSION – FAGLIG ELLER SOCIAL TILGANG.....</b>	<b>73</b>
<b>PROJEKTERNES EFFEKTER.....</b>	<b>76</b>
Generelt om selvevalueringspraksis på tværs af projekter .....	76
Dokumentationskravets indflydelse på projekternes selvevaluering .....	78
Effekter på elevniveau .....	78
Mønstre i projekternes effekt på elevniveau .....	84
Effekt på lærerniveau .....	85
Afsluttende bemærkninger og hovedpointer .....	86

<b>KONKLUSION OG PERSPEKTIVER .....</b>	<b>88</b>
Projekternes referencer til et systemisk teorigrundlag .....	88
To paradigmer inden for det specialpædagogiske felt .....	90
Lærernes behov for kompetenceudvikling.....	91
Kvalificering af normalområdet gennem uddannelse og forskning .....	92
Kvalificering af normalområdet gennem PPR, kompetencecentre mm. ....	93
Kan ikke rumme alle børn.....	95
Skoleudviklingsprojektets implementering.....	96
Skoleudviklingsprojekt og evidens.....	97
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>100</b>
<b>BILAG .....</b>	<b>102</b>
Bilag 1: Kort præsentation af de enkelte projekter .....	102
Bilag 2: Programteori – skabelon .....	116
Bilag 3: 1. logbog .....	117
Bilag 4: 2. logbog .....	121
Bilag 5: 3. logbog .....	130

## FORORD

Undervisningsministeriet har af satspuljemidler bevilget lidt over seks millioner kroner til 22 kommuner, som siden august 2008 har arbejdet med skoleudviklingsprojekter, der har sigtet på at fastholde elever i den almindelige undervisning og reducere henvisningen til specialundervisning.

Initiativet har været gennemført som projekt "*Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed*", der har været administreret af KL's Børne- og Kulturkontor. De 22 projekter er bygget op omkring tre temaer:

- Kommunale strategier, organisationsformer og beredskaber
- Rammer for læring på skole- eller klasseniveau
- Supplerende eller alternative elevaktiviteter tilrettelagt i sammenhæng med den undervisning, eleverne i øvrigt modtager

UCC's Teori og Metodecenter (TMC) har i samarbejde med Mikael Axelsen og Jytte Vinther Andersen fra Professionsinstituttet for ledelse og organisationsudvikling (KLEO) fulgt og vejledt de 22 projekter inden for rammerne af en følgeforskning, der herudover også har sigtet på at opnå evidensbaseret viden om:

- a. Implementering af skoleudvikling for inklusion på kommune- og skoleniveau
- b. Effekt på elevniveau af forskellige skoleudviklingsmodeller, herunder på elevernes faglige udbytte, elevernes selvværd i forhold til skolearbejde og udskilning fra almenundervisningen

Følgeforskningen har været ledet af forskningsleder Bo Ertmann, som sammen med cand. psych. Karen Zobbe, cand. scient. anth. Lisbeth Madsen, cand. mag. i etnologi Ane Vester Feilberg og cand. scient. soc. Heidi Sørensen fremlægger resultaterne i denne første rapport.

Til projektet har været knyttet en følgegruppe med Gordon Ørskov Madsen fra Danmarks Lærerforening, Claus Hjortdal fra Skolelederforeningen, Gunnar Nordestgaard fra Børne- og Kulturchefforeningen, Torben Rugholm fra Socialchefforeningen, Morten Løvschall fra Skole og Samfund, Inge Svendsen fra Skolestyrelsen, Kirsten Jørgensen og Hanne Berthelsen fra KL, Elsebeth Schmidt Petersen og Finn Christensen (afløst af Jacob Hess) fra Undervisningsministeriet.

Gruppen skal hermed takkes for deres støtte og interesse for følgeforskningen undervejs i projektet.

## RESUMÉ

Undervisningsministeriet har igangsat satspuljeprojektet "*Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed*", som har været administreret af KL. Her har der siden august 2008 været arbejdet med skoleudviklingsprojekter i 22 kommuner, der sigter på at fastholde elever i den almindelige undervisning og reducere henvisningen til specialundervisning. Satspuljeprojektet har været organiseret omkring tre typer indsatser:

- Kommunale strategier, organisationsformer og beredskaber
- Rammer for læring på skole- eller klasseniveau
- Supplerende eller alternative elevaktiviteter tilrettelagt i sammenhæng med den undervisning, eleverne i øvrigt modtager

De 22 projekter, som har modtaget projektmidler fra puljen, er karakteriseret ved stor variation i forhold til indsatsområder, pædagogiske metoder, omfang, organisering og målgrupper.

I denne rapport fremlægges resultaterne af den tilknyttede følgeforskning, som har sigtet på at opnå evidensbaseret viden om:

- a. Implementering af projekter på kommune- og skoleniveau
- b. Effekt på elevniveau, herunder viden om elevernes faglige udbytte, elevernes selvværd i forhold til skolearbejde og deres udskillelse fra almenundervisningen

### Metoder

For at kunne vidensopsamle trods den store spredning i projekterne har følgeforskningsgruppen lænet sig op ad principperne fra virkningsevaluering. Herigennem er der undervejs i projekternes forløb, på basis af projekternes egen programteorier, identificeret, hvad der har virket i projekterne, og under hvilke forhold. Dataindsamlingen til disse analyser er sket via interviews og besøg i de enkelte projekter, men også gennem analyse af projekternes egne evalueringer og effektmål. Herudover er der i projektperioden administreret tre forskellige elektroniske logbøger, hvor projekterne har redegjort for deres konkrete implementeringserfaringer og effekter på elevniveau.

### Resultater

Analysen af skoleudviklingsprojekterne viser, at følgende centrale forhold gør sig gældende på tværs af projekternes erfaringer:

## **Inklusionsfremmende faktorer**

Skoleudviklingsprojekterne viser, at der er meget stor forskel på, hvor vellykket implementeringen af de enkelte projekter har været. Analysen viser, at forudsætningerne for en vellykket implementering i høj grad er koncentreret omkring viden og inddragelse af de aktører, som indgår i det pågældende projekt. Det er vigtigt, at alle deltagende aktører er klædt fagligt på til projektforsløbet, at de indgår i projektet af lyst, og at de har en fælles forståelse af projektets indsats. Derudover fremmes implementeringen af, at projektet rammer et behov, at ledelsen er klædt på til at lede projektet, og at projektet er tilpasset den lokale kontekst.

Analysen dokumenterer, at det er vigtigt at medtænke en strategi for implementeringsprocessen ved igangsættelse af nye udviklingsprojekter. Her kan udvikling af redskaber som fx guides til brug for inklusionsprojekter være et skridt på vejen, eller formaliserede krav til projekterne om fortløbende refleksioner i form af eksempelvis logbøger, suppleret med afsluttende evaluering. Projekternes erfaringer viser dog, at der i nogle tilfælde kan være behov for mere direkte implementeringsstøtte til lærerne – en opgave som kunne forankres i PPR-organisationen.

## **Lærernes behov for kompetenceudvikling**

Fælles for de mange indsatser og pædagogiske tilgange er, at de på forskellig vis refererer til et systemisk teorigrundlag, der afspejler et fremherskende relationelt perspektiv inden for det specialpædagogiske felt, hvor vægten lægges på omgivelsernes betydning for børns problemer. Datamaterialet vidner imidlertid også om, at det kan være svært at omsætte teorierne i praksis, dvs. at teorierne ikke altid forankres tilstrækkeligt i den pædagogiske praksis, hvilket er i overensstemmelse med Nordahl's betragtninger om, at det relationelle perspektiv står stærkt som ideologi, men har svært ved at tilbyde metoder til brug i praksis.<sup>1</sup>

Analysen dokumenterer, at der er et stort behov i skoleverdenen for at få viden og kvalifikationer til at kunne rumme elever med særlige behov. Lærerne skal kvalificeres til at kunne mestre både de socialt tilpassede og de utilpassede børn. Projekterne vurderer, at følgende kompetencer har stor betydning for lærerens evne til at kunne håndtere inklusionsarbejdet i praksis:

- Lærerens evne til at tilrettelægge og lede læringsprocessen på tværs af elevernes individuelle behov (undervisningsdifferentiering)
- At læreren er bevidst om sit eget medkonstruerende sprog, dvs. er opmærksom på, hvordan elevgruppen omtales

---

<sup>1</sup> Nordahl, Thomas: "Udfordringer i specialpædagogikken" i *Visitationsprocessen til Vidtgående specialundervisning*, Danmarks Evalueringsinstitut 2009.



- At læreren har en anerkendende tilgang til eleverne, dvs. fokuserer på de gode ting frem for fejlfinding
- At læreren er bevidst om og sammentænker elevens sociale trivsel med den faglige udvikling
- At læreren er i stand til at evaluere undervisningsforløbet (de pædagogiske metoder mv.)

*Erfaringerne fra skoleudviklingsprojekterne viser, at de mange forskellige modeller og metoder har effekt, dvs. der er elever, der profiterer af bestræbelserne på at gøre almenområdet mere inkluderende. De afprøvede metoder har hver især nogle styrker og kan nå et stykke af vejen mod inklusion, men skoleudviklingsprojektet demonstrerer også, at ingen af metoderne alene kan tilgodese alle elevers behov for særlig støtte. Dvs. at der ikke kun er behov for en målgruppeafklaring i forhold til, hvilke støttebehov det enkelte barn har, men også en realistisk vurdering af, hvor langt de forskellige metoder til inklusionsarbejde rækker, og dermed også hvilke tilbud, der derudover er behov for at etablere.*

Skoleverdenens behov for viden og kvalifikationer i forhold til at kunne inkludere flere børn med særlige behov kan imødekommes på forskellige måder. Én vej at gå er at opkvalificere normalområdet, hvilket implicerer professionsuddannelserne samt forskning i skoleverdenens praksis. En anden vej at gå er at kvalificere specialniveauet, dvs. PPR, kompetencecentre osv. til at varetage nye opgaver samt sikre en organisering, således at specialkompetencerne bliver tilgængelige for normalområdet.

### **Nye udfordringer for PPR?**

Projektet viser, at det øgede krav til skolerne om at kunne rumme elever med særlige behov har ganske særlige konsekvenser for PPR som skolens tætteste samarbejdspartner på området. Erfaringerne fra skoleudviklingsprojektet peger på, at der er et stort behov for kompetenceudvikling hos lærerne i forhold til at kunne evaluere og effektmåle de metoder, de anvender i praksis. Lærerne efterlyser både sparring og viden omkring implementering af nye pædagogiske tiltag, men også metoder til indhentning af viden om indsatsens effekter i forhold til elevernes oplevelse af at føle sig socialt inkluderet i fællesskabet. Dvs. metoder til at vurdere effekt på fællesskabsniveau frem for metoder, der koncentrerer sig om individuelle (faglige) præstationer.

Analysen viser i den forbindelse, at der er behov for, at PPR, udover den klinisk udredende funktion og den konsultative funktion, får en tredje funktion i samarbejdet med skolen. PPR har i kraft af sin faglige ekspertise og akademiske baggrund gode forudsætninger for at kunne facilitere processerne i skoleudviklingsprojekter som disse. Dvs. at være en proceskonsulentfunktion, der tilbyder lærerne rådgivning og sparring i forhold til

målgruppen af elever, implementeringsprocessen og dens eventuelle faldgruber samt evaluering og effektmåling.

### **Skoleudviklingsprojekterne har svært ved at rumme elever med mere massive vanskeligheder**

De mange forskellige tiltag, der afprøves på tværs af skoleudviklingsprojekterne, har bidraget til, at flere børn med særlige behov kan rummes i den almene skole. Mange af projekterne har dog samtidig måttet konkludere, at deres indsats ikke er nået ud til den svageste del af målgruppen, fx meget udadreagerende elever. Dette skyldes enten, at denne del af målgruppen har været for svær at nå med den valgte indsats, eller at nogle af målgruppens elever har vist sig at have større problemer end forventet fra projektets start.

### **Manglende forældreinddragelse**

En særlig problemstilling, som indgår i inklusionsovervejelserne i forhold til især børn med særlige behov, drejer sig om forældreinddragelse. Mange delprojekter har i såvel implementeringsfasen som i deres selvevaluering været i kontakt med forældrene, som generelt er meget positive over for de iværksatte tiltag. Skoleudviklingsprojektet viser samtidig, at forældreinddragelse er afgørende for, hvorvidt inklusionsstrategierne resulterer i færre henvisninger til specialundervisningstilbud. Således er der eksempler på, at forældre går uden om normale henvisningsveje og via diagnoser og second opinion får udløst vidtgående foranstaltninger, trods kommunens bestræbelser på at optimere tilbud til samme målgruppe i normalsystemet. Også i forhold til forældre til de øvrige børn i skolen foreligger en vigtig formidlingsopgave om værdien af størst mulig inklusion af alle.

### **Evidens i skoleudviklingsprojekterne**

Høj evidens kan kun opnås som svar på meget snævre spørgsmål. At måle effekt med høj evidens på enkelte projekter eller på tværs af projekterne er derfor ikke muligt på grund af de usammenlignelige metoder og data. Dette ville i givet fald have krævet, at projekterne var langt mere ensartede i deres indhold, så der kunne isoleres og måles virksomme kvantificerbare faktorer inden for det enkelte projekt og på tværs af projekterne med henblik på en sammenligning til brug for best practice.

At sigte på at opnå evidens i arbejdet med at inkludere flere børn inden for det normale skoleområde er meget vigtigt og medvirkende til at kvalificere indsatsen, og de mange forskellige delprojekter er en del af bestræbelserne herpå. Skoleudviklingsprojektet viser dog, at det (både af teoretiske og praktiske grunde) er nødvendigt at arbejde med et pragmatisk evidensbegreb, som fastholder fokus på projekternes konkrete effekter i forhold til konkrete elever, men introducerer effektmål, som er mere relevante for projekterne end de effektmål, som genfindes i mange af de omfattede projekter. Ellers vil interessen for at

aflæse konkrete effekter af igangsatte initiativer og aflæse rækkevidden af konkrete enkeltmetoder hurtigt svinde blandt praktikere i skoleregi.

## PRÆSENTATION AF PROJEKTET

### Projektets baggrund, formål og opbygning

Skoleudviklingsprojektet tager udgangspunkt i det faktum, at megen specialundervisning i dag modtages af elever, som vanskeligt kan rummes i den almindelige undervisning. Årtiers intentioner om at mindske den negative sociale arv og sikre, at alle unge får en uddannelse, har indtil nu ikke haft den ønskede virkning. Med dette projekt ønskes derfor, via kommunale delprojekter, en undersøgelse af, på hvilke måder det er muligt at skabe positive resultater ved anvendelse af forskellige skoleudviklingsmodeller. Projektet er således stykket sammen som et overordnet skoleudviklingsprojekt, omfattende 22<sup>2</sup> delprojekter, der hver især afprøver forskellige metoder til udvikling af pædagogisk praksis ude i skolerne eller til tværfagligt samarbejde og organisering af en tidlig og effektiv indsats på tværs af forvaltning og skole med henblik på at bibeholde så mange børn som muligt i normalsystemet. Målet er at nedbringe henvisningsfrekvensen til specialundervisning, styrke fagligheden og øge rummeligheden. De 22 delprojekter er delt op i tre kategorier; A-, B- og C-projekter, der repræsenterer hvert sit fokusfelt:

- A. Kommunale strategier, organisationsformer og beredskaber
- B. Rammer for læring på skole- eller klasseniveau – læringsmiljøer
- C. Supplerende eller alternative elevaktiviteter

Der er henholdsvis fem A-projekter, 11 B-projekter og seks C-projekter.

A-projekterne beskæftiger sig med udvikling, implementering og evaluering af kommunale strategier, organisationsformer og beredskaber. Baggrunden herfor skal hentes i erfaringer fra andre udviklingsprojekter og undersøgelser, der viser, at de bedste resultater i indsatsen for udsatte børns undervisning opnås, hvor skolerne har en aktiv opbakning fra kommunalpolitikere og forvaltning. For eksempel i kraft af;

- at kommunen har klare målsætninger på området,
- at kommunen følger op ude på de enkelte skoler, og
- at indsatsen har et tværsektorielt perspektiv

B-projekterne vedrører rammer for læring på skole- eller klasseniveau – læringsmiljøer. B-projekterne handler overvejende om udvikling, implementering og evaluering af hensigtsmæssige rammer for læring på skole- eller klasseniveau og er karakteriserede ved

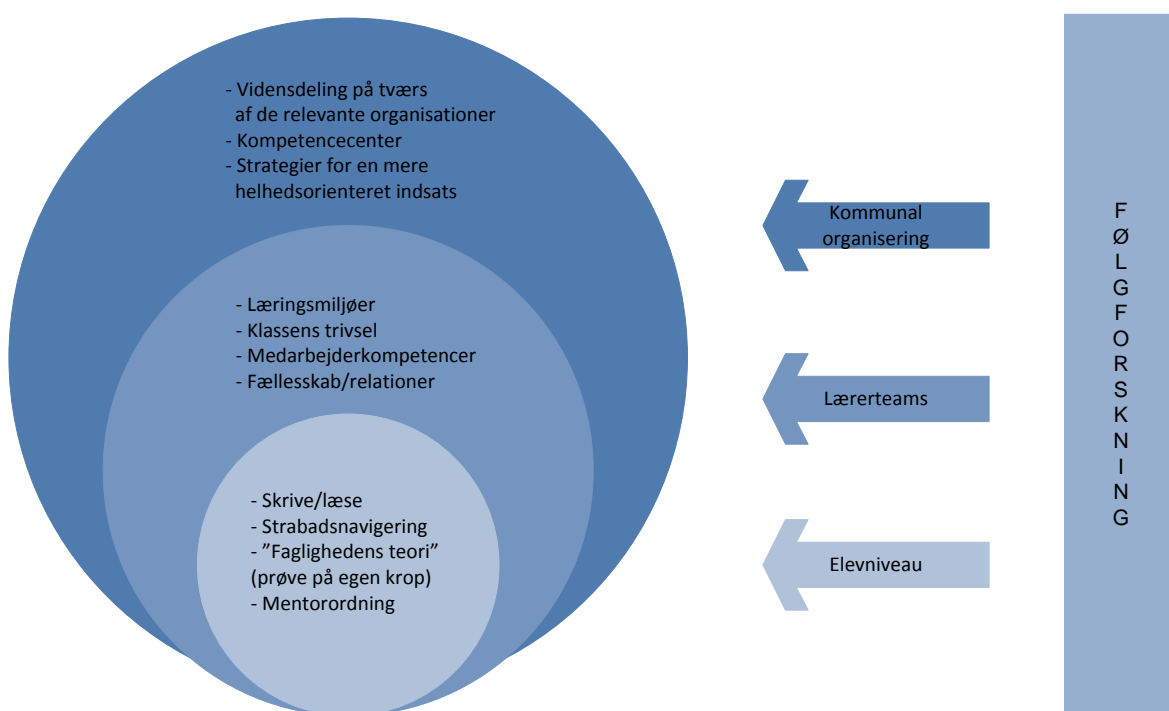
---

<sup>2</sup> Skoleudviklingsprojektet var oprindeligt tiltænkt at skulle rumme 23 delprojekter, men et projekt valgte at melde fra grundet ændrede lokale forhold.

enten at beskæftige sig med udvikling af lærernes kompetencer eller ved at fokusere på optimering af elevernes læringsmiljø.

Hertil går C-projekterne ud på at udvikle, implementere og evaluere alternative elevaktiviteter, der tilrettelægges i sammenhæng med den undervisning, eleverne i øvrigt modtager. Aktiviteterne kan foregå på eller uden for skolen og i eller uden for skoletiden og kan videre inddrage relevante tilbud i lokalsamfundet, fx i form af netværkssamarbejde mellem skolen/ fritidsordningen og lokale fritids- og kulturtilbud. Derudover skal aktiviteterne være kommunalt forankrede og evt. henvende sig til den samlede målgruppe i det kommunale skolevæsen.

Skoleudviklingsprojektets overordnede formål kan, i forlængelse af ovenstående, karakteriseres som en afprøvning af skoleudvikling for inklusion på tværs af henholdsvis kommunal organisering, lærerteams og elevniveau og kan illustreres ved følgende figur:



De 22 delprojekter er af meget forskellig karakter, hvad angår indsats, metode, forløb, målgruppe, handlinger, størrelse, antal involverede mv. Omfangsmæssigt kan projekterne fx dække hele skolevæsenet i en given kommune, et eller flere skoledistrikter, en enkelt skole, specifikke klassetrin eller blot en enkelt klasse.

## Karakteristik af målgruppen

Målgruppen defineres bredt som værende "[...] elever, der uden en særlig målrettet indsats risikerer et væsentligt nedsat udbytte af undervisningen eller at blive henvist til specialundervisning."<sup>3</sup> Til denne målgruppe regnes fx elever med svage sociale og kulturelle forudsætninger, elever, der gennem længere tid ikke modtager undervisning, ensomme/ isolerede elever, udadreagerende elever og elever med indlæringsmæssige problemer." Således handler skoleudviklingsprojektet først og fremmest om forebyggelse via et målrettet arbejde med de børn, der er i normaltilbuddet, men som er i fare for at blive udskilt til specialtilbud.

I forlængelse af ovenstående, er det karakteristisk for delprojekterne, at de målretter sig meget forskellige grupper af elever. Projektet rummer altså, på tværs af delprojekterne, en meget differentieret og sammensat målgruppe med store variationer i problematikker og behov. Grundet denne store spredning i målgruppen blev de enkelte projekter i 2. logbog bedt om at definere de målgrupper, projektet var tiltænkt fra starten af.<sup>4</sup> Det er her væsentligt at bemærke, at nedenstående kategorier har været udsat for megen kritik, og at mange af projekterne ønsker at distancere sig fra diagnoseretning. Fordelingen på kategorierne tilbyder imidlertid et grundlag at sammenligne projekterne på og ikke mindst en spændende karakteristik af den samlede målgruppe, projektet opererer med. Nedenstående opstilling viser ganske godt, hvordan målgruppen fordeler sig på det samlede projekt.<sup>5</sup>

	Antal projekter med denne gruppe børn som målgruppe
Generelle indlæringsvanskeligheder (fx elever med psykisk udviklingshæmning og sent udviklede personer m.fl.)	5
Gennemgribende udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser (fx elever inden for autismespekteret herunder Aspergers syndrom, ADHD/ADD m.fl.)	7
Sociale og miljøbetingede vanskeligheder (elever med (svære) vanskeligheder i forhold til at indgå i sociale relationer fx pga. meget problematiske sociale opvækstbetingelser)	13
Psykiske vanskeligheder (elever med psykiske og/eller psykiatriske lidelser fx depression, skizofreni, angst og forbier)	6
Læse- og skrivevanskeligheder (elever, der trods almindelig intellektuel udvikling og almindelig skolegang har vanskeligt ved at lære at læse og skrive, fx pga. ordblindhed)	10

<sup>3</sup> Fra udbudsmaterialet.

<sup>4</sup> Kategorierne er hentet fra Undervisningsministeriets liste over henvisningsårsager, som anvendes i forbindelse med statistiske opgørelser.

<sup>5</sup> Flere af projekterne henvender sig til flere forskellige målgrupper, deraf det høje antal af målgrupper.

	Antal projekter med denne gruppe børn som målgruppe
Tale- og sprogvanskeligheder (elever med vanskeligheder i udviklingen af sproglige færdigheder, fx tale og sprogvanskeligheder)	6
Hørevanskeligheder (døve eller hørehæmmede)	1
Synsvanskeligheder (blinde og svagsynede m.fl.)	0
Bevægelsesvanskeligheder (elever med forskellige grader af bevægelsesvanskeligheder)	2
Andet, skriv	5

Her er det interessant, at der ser ud til at være en klar overvægt af elever uden svære medicinske diagnoser, men som præges af sociale og miljøbetingede vanskeligheder (13 projekter) og læse- og skrivevanskeligheder (10 projekter).

### Målgruppens fordeling på klassetrin

For at give et samlet overblik over målgruppens fordeling på klassetrin, opereres med de tre kategorier; 1. Indskoling (Bh kl. - 3. kl.), 2. Melletrin (4. kl. - 6. kl.) og 3. Udskoling (7. kl. - 9./10. kl.). Fordelingen er som følger:

	Projekter
Klassetrin i indskoling	3
Klassetrin i indskoling og på melletrin	5
Klassetrin på melletrin	0
Klassetrin på melletrin og i udskoling	1
Klassetrin i udskoling	7
Alle klassetrin	6
I alt	22

Går man her et skridt videre og betragter målgruppernes fordeling på klassetrin i forhold til opdelingen i de tre temaer, kan gives følgende karakteristik:

#### *A-projekterne*

Karakteristisk for A-projekterne er, at de ikke henvender sig til et bestemt klassetrin, men overvejende beskæftiger sig med alle klassetrin, hvilket kan tilskrives det faktum, at A-projekterne omhandler det organisatoriske niveau og fokuserer på kommunale strategier og organisationsformer, dvs. de beskæftiger sig snarere med de organisatoriske rammer for den specialpædagogiske indsats frem for at afprøve en specifik pædagogisk metode på en særligt udvalgt gruppe af elever.

### *B-projekterne*

B-projekterne beskæftiger sig fortrinsvis med indskolingen og mellemtrinnet, men en del af dem målretter sig også alle klassetrin. Forklaringen herpå kan kædes sammen med B-projekternes fokus på optimering af lærerkompetencer og/eller elevernes læringsmiljø. Fx kan indsatsen på indskolingsniveau tilskrives det faktum, at den tidlige indsats i forbindelse med elevens skolestart ses som forebyggende og ikke mindst fremmende for et vellykket skoleforløb. På samme måde kan forklaringen på, hvorfor mange af B-projekterne henvender sig til alle klassetrin, relateres til, at optimering af lærernes kompetencer og/eller elevernes læringsmiljø netop er en indsats, der kan foregå på tværs af alle klassetrin.

Det er videre karakteristisk for B-projekterne, at der typisk indgår større grupper af elever, hvilket kan kædes sammen med, at flere af disse projekter ikke består af en form for særtilbud til enkelte udsatte elever, men i stedet lægger indsatsen på klasseniveau, hvorved alle elever i normalklassen berøres. I flere af B-projekterne er "almindelige" skolebørn således lige så berørt af projekterne som målgruppen. Undtagelserne er projekterne i Faaborg, Herning og Middelfart, der er tilrettelagt som mere eller mindre segregerede forløb.

### *C-projekterne*

Alle C-projekterne, på nær Helsingør, henvender sig til elever med særlige behov i udskolingen. C-projekterne er særligt kendetegnet ved, via alternative eller supplerende elevaktiviteter, at beskæftige sig med skoletræthed, adfærds- og sociale vanskeligheder i forsøget på at optimere elevernes muligheder for at få en afgangseksamen. Det kan være et potentielt hint om, at der måske generelt for udskolingen savnes en ekstra indsats, når det kommer til børn og unge med særlige behov. Derudover er det værd at bemærke, at logbogsbeskrivelserne viser et stort overtal af drenge på tværs af C-projekterne, med undtagelse af pigeprojektet i Horsens.

## **Delprojekternes metoder og indsatsområder**

På tværs af delprojekterne afprøves mange forskellige tilgange, metoder og koncepter til fremme af øget inklusion og inkluderende læringsmiljøer.<sup>6</sup> Nogle fokuserer på udvikling af lærernes kompetencer, andre beskæftiger sig med elevernes fælles læring via optimering af læringsmiljøet, mens andre igen arbejder med elevernes sociale og personlige udvikling som en vej til øget faglighed og dermed inklusion. Enkelte eksperimenterer med særskilte forløb for specifikke grupper af elever med særlige behov med det formål, at de med tiden vil kunne tilbagesluses i normalsystemet. Videre beskæftiger A-projekterne sig, som nævnt, med rammerne for den (special-) pædagogiske indsats i organisationsregi. For at skabe overblik over og præsentere de mange forskellige tiltag og pædagogiske metoder, der

---

<sup>6</sup> Se bilag for kort præsentation af de enkelte projekter.



bringes i spil, fremhæves nedenfor seks konstellationer af indsatsområder, der i større eller mindre grad går på tværs af delprojekterne. Det er imidlertid væsentligt, at flere af projekterne kan beskæftige sig med forskellige aspekter fra de seks områder og således går på kryds og tværs af dem. De seks indsatsområder er, med andre ord, blot et udtryk for, at man kan fremhæve nogle fælles metodiske udgangspunkter på tværs af projekternes indsatsområder.

### **Tilbud til lærerne om kompetenceudvikling, supervision og rum til refleksion over egen praksis**

På tværs af især B-projekterne er der flere projekter, der beskæftiger sig med at udvikle lærernes kompetencer i forhold til klasseledelse og relationsdannelse. Heriblandt projektet i Ishøj (B7), hvor to PPR-psykologer arbejder med at udvikle et koncept for intervention, som kan bruges generelt i klasserne i Ishøj Kommune. Projektgruppen er inspireret af **Appreciative Inquiry (AI)**, en socialkonstruktivistisk teoretisk og metodisk tilgang. Metoden baserer sig på, at virkeligheden konstrueres i de sociale relationer og at det handler om at konstruere og vedligeholde den gode historie. Projektgruppen er inspireret af AI i forhold til at skabe forandringsprocesser i klasser, hvori et eller flere problemer er blevet identificeret. Dvs. at metoden bruges som ramme for supervisorsrummet med lærerne, hvor den positive historie om organisationen søges konstrueret via en spørgeproces.

Dette ønske om at skabe et supervisorsrum for lærerne til dybere refleksion over og forståelse af egen praksis med henblik på at skabe forandring ses også i Vordingborg-projektet (B9). Projektet søger at udvikle lærernes relationskompetencer, for derigennem at skabe mulighed for forebyggende at ændre og opløse nogle af de faktorer, der fastholder og udløser problemadfærd og derved besværliggør inklusion. Projektet er et led i kommunens store LP-projekt<sup>7</sup> og er tilrettelagt som et tilbud om videoanalyse, den enkelte lærer/det enkelte klasseteam kan vælge. Videoanalysen er inspireret af **Marte Meo metoden**,<sup>8</sup> der er en meget konkret og løsningsorienteret metode, hvor vejledningen og rådgivningen tager udgangspunkt i de ressourcer, der i forvejen er til stede hos de involverede. Dvs. videoen bruges som redskab til at analysere samspillet mellem den professionelle og barnet i almindelige dagligdagssituationer med henblik på at kunne sætte nye mål for hensigtsmæssig udvikling og samspil - trin for trin. Videoanalysen foretages derudover med afsæt i udviklingspsykologen **Karsten Hundeides otte samspils-temaer**,<sup>9</sup> der betegner otte temaer med betydning for udvikling af det positive samspil mellem lærer og elev.

---

<sup>7</sup> Thomas Nordahl: "Læringsmiljø og Pedagogisk Analyse – en beskrivelse og evaluering af LP-modellen". Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring 2005.

<sup>8</sup> Marte Meo betyder "ved egen kraft" og er udviklet af den hollandske pædagog Maria Arts.

<sup>9</sup> De otte temaer er: 1. Vis glæde for barnet, 2. Se barnets initiativ – justér dig, 3. Inviter til samtale – lyt og svar, 4. Giv barnet anerkendelse, 5. Fang barnets opmærksomhed, 6. Fasthold barnets opmærksomhed – vis følelser og entusiasme, 7. Forbind barnets oplevelse – uddyb og forklar, 8. Fortæl barnet, hvad det må og skal.

I tilknytning til ovenstående eksempler, hvor udvikling af lærernes relationskompetencer og refleksion over egen praksis fremhæves som vigtige komponenter i inklusionsarbejdet, fremhæver flere projekter lærernes evne til at kunne lede klassen og læringsprocesserne. Her rummer Esbjergprojektet (B2) en spændende og anderledes metode. Projektet går ud på at implementere metoden **KASA (Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejdsmiljø)**. Metoden tilbyder en ramme for eller retningslinjer til udvikling af kommunikation og læringsledelse blandt de professionelle, skabelse af elev-ejede spilleregler i skolen og konkrete procedurer for AKT-medarbejderens arbejde i forhold til ovenstående. Det er et projekt, hvor de professionelle opkvalificeres, og hvor der tilbydes rammer for, hvordan denne opkvalificering omsættes handling i praksis.

Til sidst er der projekter, der præsenterer lærerne for nye redskaber til brug i undervisningen med henblik på at kunne bibeholde fagligt svage elever i normalklassen, særligt elever med læse- og stavevanskeligheder. Blandt disse kan nævnes projektet "Faglæs i Glostrup" (B1), der giver lærerne mulighed for at afprøve og eksperimentere med **pædagogisk funktionel lingvistik** eller genrepædagogik, som en ny sprogbaseret måde at tænke læring på. Videre kan nævnes projektet i Holstebro (B11), der går ud på at afprøve **PC-læsning og animation** som metode til at kunne rumme elever med svage skriftsproglige forudsætninger i normalundervisningen.

### **Overførsel af viden og kompetencer fra specialområdet til normalområdet**

Flere projekter beskæftiger sig med metoder til, hvordan udveksling af viden på tværs af normal- og specialområdet kan foregå. Nyborgprojektet (B4) forsøger her at skabe en "model" for overførsel af relevant teoretisk viden og relevante praksismetoder fra Nyborg Heldagsskole til folkeskolerne med henblik på at kunne inddrage og gøre brug af Heldagsskolens kompetencer i udviklingen af et inkluderende læringsmiljø på folkeskolerne.

Hertil opererer projektet i Vejle (A2), på organisatorisk niveau, med en anden metode til videndeling, der foregår på tværs af og via oprettelse af seks kompetencecentre, som repræsenterer hver deres handicapområde. Udgangspunktet er, at der allerede på forhånd i Vejle Kommune er seks skoler, der har specialistviden inden for forskellige typer af indlæringsvanskeligheder, i og med at de omfatter tidligere amtstilbud. Denne kompetence skal udnyttes til at bistå de resterende skoler i kommunen. Det ønskes at systematisere den nuværende viden i specialskolerne i Vejle og få den beskrevet i forhold til at udvikle best practice og specialpædagogiske redskaber til brug i den almene undervisning.

Andre projekter beskæftiger sig, i forskellig grad, med at få overført redskaber fra specialundervisningen til normalundervisningen. Det er fx et vigtigt element i Halsnæsprojektet (C5), der er udformet som et kursustilbud, målrettet ordblinde elever og elever med massive

læse- og stavevanskeligheder i udskolingen. Her bliver det af afgørende betydning for det videre forløb, at hjemklassens lærere har sat sig ind i de nye metoder og redskaber, målgruppens elever udstyres med via kurset.

### **Teamsamarbejde, fælles læring og problemløsning**

Flere af projekterne er karakteriseret ved at afprøve, hvorledes rammerne for elevernes samarbejde og indbyrdes samspil med hinanden kan tilrettelægges. Sådan at alle elever, uanset fagligt niveau og sociale kompetencer, får mulighed for at indgå i et meningsfyldt læringsfællesskab. I forlængelse heraf kan fremhæves projektet i Køge (B6), som afprøver metoden **Cooperative Learning (COL)** som en vej til skabelse af inkluderende læringsmiljøer. COL er en pædagogisk metode, der indebærer læring i små grupper, hvor interaktionen struktureres efter gennemarbejdede principper. Læreren vælger eller konstruerer egnede strukturer i forhold til undervisningens mål og indhold. På baggrund af disse strukturer, tydeliggøres den enkeltes opgave i samspil med teamet – alle får en meningsfyldt rolle og samarbejdet mellem eleverne bliver altafgørende.

Samarbejdet mellem eleverne står også som et bærende element i Holstebros projekt (B11), hvor PC-læsning og animation, som tidligere beskrevet, afprøves som en inkluderende læringsmulighed for elever i risiko for udvikling af læsevanskeligheder. Her fordrer animationsdelen et koncentreret og opmærksomt samarbejde i små grupper, hvor eleverne i fællesskab skal skabe handling og figurer.

### **Tilrettelæggelse af forskellige former for segregerede forløb**

Nogle projekter eksperimenterer med forskellige former for segregerede forløb, målrettet elever, der har svært ved at begå sig socialt, er udadreagerende eller har andre adfærdsvanskeligheder. Målet er, at eleverne, via de segregerede forløb, får den støtte og opbakning, de har behov for, for siden at kunne blive genindsluset i normalforløbet. Der er stor forskel på, i hvilket omfang eleverne tages ud. Nogle projekter eksperimenterer med at tage eleverne ud efter behov, dvs. eleverne tilbydes kortvarige pusterum, hvilket er tilfældet i Faaborg projektet (B5). Her har projektgruppen oprettet en "perron", et sted, hvor alle elever, der udviser tegn på dårlig trivsel, kan stå af og på efter behov og aftale. Perronen er indrettet som et indbydende og hyggeligt lokale med individuelle arbejdspladser, relevante undervisningsprogrammer på pc'er, muligheder for gruppearbejde, læse-samtale hjørne, kuglepuder, motorikbold mv. Perronen er åben hver dag, klar til at modtage akuttillfælde og til de daglige aftaler om hjælp til enkelte elever med fx at få sat struktur på dagens forløb, at opretholde aftaler og lign. Oprettelsen af "perronen" har til mål at styrke en forebyggende indsats, hvor der støttes op om elever i vanskeligheder så tidligt som muligt og inden, de får behov for diagnosticering og specialundervisning.

Projektet i Middelfart (B8) opererer hertil med en mere vidtgående form for segregeret forløb. På baggrund af viden om en gruppe børn, der i børnehaven har haft behov for megen støtte og stor voksenguidning, især i det sociale felt, samt en meget tydelig og forudsigelig struktur, har projektgruppen etableret et struktureret udviklingsmiljø i indskolingen. Her er der mulighed for at guide eleverne ud fra den enkeltes behov og arbejde med faste rutiner for såvel faglige, praktiske, fysiske og sociale aktiviteter. Målgruppen af elever er således samlet i en separat klasse, men deltager i skolens øvrige aktiviteter i det omfang, de magter det. Tanken er, at eleverne, i deres eget tempo, løbende får mulighed for at afprøve deres færdigheder i forhold til den almindelige børnehaveklasse og langsomt kan integreres i normalforløbet. Der arbejdes individuelt med den enkelte elevs selvværd ud fra bl.a. psykolog Bent Fuhrmans bog "*Jeg kan*". Det er en metode, der fokuserer på, hvordan man kan hjælpe børn til at løse deres problemer ved at bruge deres egne ressourcer. Grundtanken er, at børn selv har evnen til at løse deres vanskeligheder, men at de undertiden behøver hjælp til at få tydeliggjort og italesat problemerne. Samtalerne med barnet tager udgangspunkt i vellykkede situationer og opmuntrer barnet til at gentage denne adfærd.

Andre projekter har oprettet sideløbende forløb til normalundervisningen, hvor målgruppen tages ud af den almene undervisning nogle timer eller dage hver uge. Her kan nævnes stort set alle C-projekterne, hvor det netop er et bærende element, at der skabes et "frirum", hvor målgruppeeleverne tilbydes tæt voksenkontakt samt mulighed for at være sammen med andre elever i samme situation.

Det er værd at bemærke, at næsten alle de projekter, der er kendetegnet ved at operere med forskellige former for segregerede forløb, målretter sig elever med mere massive problemer.

### **Alternative elevaktiviteter med en social og kropslig tilgang til faglig læring**

C-projekterne er karakteriseret ved at arbejde med elevernes personlige, sociale og alsidige udvikling med det formål at frigøre ressourcer hos eleverne til bedre at kunne mestre de faglige krav, den almene undervisning rummer. Projekterne i Varde (C3) og Helsingør (C4) har øje for udviklingen af elevernes fysik og motorik som en vej til øget indlæring. I Helsingør består projektets indsats i at oprette og afprøve en motorik- og strabadsbane med elementer, som kan styrke fx øje/hånd-koordination, balanceevne, udholdenhed og få pulsen op. Banen er konstrueret, så den i videst mulig forstand rummer udfordringer for alle, uanset alder, handicap, højde og drøjde. Hele idéen med projektet er at undersøge, om målrettet motorisk træning forbedrer målgruppens indlæringsevne og herved kan bidrage til, at færre elever udskilles til et specialundervisningsforløb. Mens projektet i Helsingør målretter sig indskolingen og mellemtrinnet, henvender projektet i Varde sig imidlertid til

elever i overbygningen, der trænger til et staveløft for at kunne klare kravene til folkeskolens afgangsprøver. Det kan være elever, der mangler selvværd, ensomme/isolerede elever eller elever med svage sociale og kulturelle forudsætninger. Udvalgte elever sendes på et tredages internatforløb/hyttetur. Indholdet på internatet er både praktisk og teoretisk, men også med vægt på at styrke det sociale. Målet er altså et fagligt løft, mens midlet er at styrke elevernes selvværd via socialt samvær og fysiske aktiviteter.

Hertil er projekterne i København (C1) og Horsens (C6) særligt karakteriseret ved at målrette sig grupper af elever i udskolingen, der af forskellige årsager fastholdes i uhensigtsmæssige sociale mønstre i og udenfor skolesystemet og er i fare for at droppe helt ud. Arbejdet med disse elevers personlige og alsidige udvikling bliver et afgørende element i forsøget på at støtte op om deres fortsatte uddannelsesforløb.

Horsensprojektet målretter sig skoletrætte piger i overbygningen med et lavt selvværd og mange personlige problemer. Projektet søger at øge pigernes faglighed i naturfagene via separate undervisningsforløb. Pigerne tages ud af normalundervisningen 10 timer hver uge, hvor de sammen med projektlæreren arbejder med emner, der falder inden for egne interessefelter og personlige behov.

Projektet i København er også karakteriseret ved metodisk at arbejde med elevernes sociale og personlige udvikling samt at veksle virke mellem praksis og teori. Det er udformet som et særligt tilrettelagt undervisningstilbud, målrettet unge, der er løst tilknyttet skolen. Det er unge, der mistrives samt er i fare for at droppe ud af uddannelsessystemet og blive marginaliserede, er småkriminelle eller har et mindre misbrugsproblem. Målgruppen i dette projekt adskiller sig således ved, at mange af eleverne i projektet er aktive sager i socialforvaltningen og har massive vanskeligheder. Undervisningen indeholder derfor også socialpædagogiske elementer og tager afsæt i en udredning af elevens personlige, sociale og uddannelsesmæssige problemstillinger.

Et andet eksempel, der falder inden for denne kategori, er Ålborgprojektet (C2). Projektet har til formål at skabe ændringer i den pædagogiske praksis på skolerne i SØ, så de i samarbejde med bl.a. ungdomsskolen bliver bedre til at rumme målgruppens elever. Elever, som har brug for et andet tilbud end det traditionelle folkeskoletilbud, og som gennem praktisk arbejde kan motiveres for det boglige. Projektet målretter sig primært elever i overbygningen, der delvis undervises på ungdomsskolen og er karakteriseret ved faglige og sociale vanskeligheder samt højt fravær. Målgruppen undervises på egen skole minimum i fagene dansk, matematik og engelsk. Derudover opfyldes undervisningspligten ved deltagelse i et særligt temaundervisningsforløb på ungdomsskolen. Undervisningen i projektklassen karakteriseres ved engagerede lærere, fysisk aktivitet dagligt, meget praktisk

arbejde, hyppige pauser efter behov, besøg på ungdomsuddannelser (Tech College Aalborg), udvidede brobygningsforløb og elevinddragelse ved valg af emner.

### **Udvikling af samarbejdsstrukturer og indsats på organisatorisk niveau**

A-projekterne er kendetegnet ved at have fokus på udvikling af samarbejdsstrukturer og indsats på organisatorisk niveau. Projekterne arbejder med forskellige former for forsøg på at koordinere og sammensætte eksisterende kompetencer i organisationen sådan, at en fleksibel og tidlig indsats fremmes i så vidt muligt helhedsorienterede forløb. Her kan især fremhæves projekterne i henholdsvis Vejle (A2), Lolland (A5) og Gladsaxe (A3), der alle er omfangsrige kommunale projekter, og som giver tre forskellige bud på ovenstående bestræbelser.

Vejleprojektet omhandler, som tidligere nævnt, oprettelsen af seks kompetencecentre på eksisterende specialskoler, der repræsenterer hvert sit specialområde. Dette med henblik på at få systematiseret og videndelt eksisterende viden. Videre eksperimenteres med at give lærer til lærer støtte omkring et konkret barn i en given klasse. Hvis en lærer står med en problematik omkring en elev eller en elevgruppe, kan hun således henvende sig til sin skoleleder, som så formidler kontakten videre til det relevante kompetencecenter, hvorfra relevante lærere vil kunne tilbyde rådgivning og vejledning (evt. også via PPR). Kendetegnende for Vejleprojektet er, at der arbejdes med specialiserede kompetencer i en decentral organisation.

Projektet i Lolland tager udgangspunkt i kommunens nye skole- og specialundervisningsstruktur, der til dels indbefatter implementering af LP-modellen og baserer sig på, at indsats og støtte til elever med særlige behov så vidt muligt skal gives i skolerne. Indsatsen fordeler sig på to overordnede områder, hvoraf det ene vedrører kompetenceudvikling og konsultativ støtte samt supervision til lærere på klasse- og individniveau, mens det andet vedrører støtte til integrerede specialgrupper i klassen. Målet med projektet er at udvikle en inkluderende praksis og øge de enkelte skolers handlingskompetence med henblik på at kunne beholde flere elever i normaltilbuddet eller i integrerede specialundervisningstilbud frem for at henvise til segregerede specialundervisningstilbud. Hvor Vejleprojektet søger at specialisere allerede eksisterende viden og indrette organiseringen af den specialpædagogiske indsats på baggrund heraf, opererer Lollandsprojektet i højere grad med implementering af nye strukturer til systematisering af den eksisterende (pædagogiske) viden.

Her bidrager projektet i Gladsaxe med en tredje vinkel. Projektet karakteriseres ved at være et metodeudviklingsprojekt, der rummer 15 skolers egne projekter. Ved at oprette kompetencecentre på de enkelte skoler er målet at finde ud af, hvad der virker på

mikroplan. Projektet har til hensigt at udvikle vejledningen og rådgivningen af de enkelte lærer- og pædagogteams ude på skolerne med inklusion som det bærende princip. Således er forventningen, at arbejdet med rummelighed og inklusion skal indgå på alle niveauer i den kommunale organisation fra forvaltningsledelse til skoleledelse/institutionsledelse og til medarbejdere. Der skal skabes en vejledningskultur på skolerne, hvor de forskellige hjælpefunktioner skal i spil på en anden måde end tidligere. I planlægningen skal skolerne medtænke PPR og andre specialenheder, som hermed også får nye opgaver. Forvaltningen har fra starten udstukket nogle retningslinjer for, hvordan skolerne skal indrette deres udviklingsarbejde. Inden for disse rammer er det imidlertid skolerne selv, der vælger hvilke metoder eller praksisformer, der synes egnet for den enkelte skole.

Projekterne i Næstved (A4) og Bornholm (A1) er andre eksempler på organisationsprojekter, blot af mindre omfang. Næstvedprojektet målretter sig elever i udskoling på tre skoler, med omfattende og langvarige skulkeproblemer (semi-drop-outs) og deres familier. Hensigten er at udvide/udvikle vilkårene for og adgangsmulighederne til en skolegang for disse elever særligt med inddragelse af og udfoldelse af støtte til elevernes familier. Der fokuseres på at optimere samarbejdet mellem sagsbehandlere, skole og forældre i arbejdet med at opnå en helhedsorienteret og tidlig indsats over for målgruppen. Det nye i dette projekt er, at der etableres et team omkring pågældende elev, bestående af klasselærer eller AKT-lærer, sagsbehandler samt forældre.

Også Bornholmerprojektet omhandler en tidlig og tværfaglig indsats for elever med bekymrende fravær. Projektet udspringer fra BørneCenter Bornholm (BCB), der består af: Børn og Unge-afdelingen, Familiecentret, PPR og Specialpædagogisk Korps, som forestår støtte- og observationsforanstaltninger i daginstitutioner og skoler samt visitation til vidtgående specialundervisning. Projektet er bygget op som et samarbejdsprojekt mellem skolerne og BCB og fokuserer på optimering af den tværfaglige indsats på tværs af de professionelle omkring barnet. Med baggrund i det bekymrende fravær afdækkes hvad, der i skolen, i familien eller omkring eleven skal til for at hjælpe eleven tilbage i skolens fællesskab. Metodisk fordrer projektet, at der arbejdes med de relationer, eleven befinder sig i.

### **Sammenfatning**

Skoleudviklingsprojekterne i såvel organisationsregi som i skoleregi kendetegnes først og fremmest ved, at de beskæftiger sig med metoder, der giver plads til en vis grad af dynamik og fleksibilitet, sådan at indsatsen kontinuerligt kan tilpasses alle elever, uanset deres behov. Organiseringen af rammerne for den specialpædagogiske indsats på kommunalt plan såvel som tilrettelæggelsen af læringsmiljøet på den enkelte skole fordrer altså fleksibilitet, omstillingsparathed og respekt for lokale forhold. Ser man videre på tværs af projekternes

metoder og indsatsområder, gør følgende fokuspunkter sig gældende og kan bidrage til en overordnet karakteristik af delprojekterne:

- Optimering af lærernes kompetencer og læringsmiljøet
- Fokus på relationer (lærer-lærer, lærer-elev og elev-elev)
- Fokus på klasseledelse, dvs. på lærernes evne til at lede klassen og læringsprocesserne
- Fokus på teamsamarbejde
- Tydelig struktur på undervisningens indhold, klare rammer og høj grad af undervisningsdifferentiering
- Et godt forældresamarbejde
- Et tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger
- Et tæt samarbejde mellem de involverede omkring barnet på tværs af skole, forvaltning (PPR) og hjem
- At eleverne samarbejder om læring og problemløsning (gruppe- og projektsamarbejde)
- Udveksling af viden og erfaringer på tværs af normalundervisnings- og specialundervisningsområdet



## RUMMELIGHEDSBEGREBET, DER I PROJEKTPERIODEN BLEV TIL ET INKLUSIONSBEGREB

Inklusionsbegrebet er oprindeligt et policybegreb, der er rodfæstet i internationale erklæringer og konventioner inden for det specialpædagogiske felt, hvoraf *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning* (1994) udgør et af de vigtigste dokumenter. Erklæringen er udtryk for en global enighed om, i hvilken retning den fremtidige specialundervisning skal bevæge sig. Erklæringen beskæftiger sig først og fremmest med de grundlæggende ændringer i tankegangen, som er nødvendige for, at skoler kan bruges af *alle* børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige eller sproglige situation.<sup>10</sup> I forlængelse heraf argumenteres der for udbredelsen af den *inklusive skole*, fx hedder det i erklæringens § 6:

*"Erfaringerne fra mange lande viser, at integration af børn og unge med særlige uddannelsesmæssige behov bedst opnås i inklusive skoler, som henvender sig til alle børn i lokalområdet. Det er inden for denne kontekst, at børn med særlige uddannelsesmæssige behov opnår det bedst mulige uddannelsesmæssige resultat og social integration. Men selv om inklusive skoler er de ideelle rammer for at opnå lige muligheder og fuld deltagelse, så er succesen afhængig af den samlede indsats, ikke bare fra lærernes og øvrigt skolepersonales side, men også fra kammeraterne, forældrene, familierne og frivillige."*

Visionen om den inkluderende skole udfordrer den traditionelle opdeling i almen- og specialundervisning og peger på en differentieret undervisning med udgangspunkt i elevernes forskellighed med det formål, at *alle* elever sikres mulighed for at indgå i fællesskabet. Således hedder det i erklæringens § 7:

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

---

<sup>10</sup> Erklæringens § 3.

*støttetjenester for at kunne klare de mange forskellige særlige behov, man møder på alle skoler."*

Visionen om den inkluderende skole indebærer ganske særlige krav til tilrettelæggelse af skolens læringsmiljø, således at undervisningen differentieres og tilpasses alle elevers behov. Videre afspejler visionen om den inkluderende skole et moderne helhedssyn på børn, der appellerer til, at man ser på hele barnet – og de relationer/den kontekst, barnet befinder sig i. Dvs. at man i forhold til børn med særlige behov går væk fra diagnoseretning og 'fejlfinding' og i stedet ser relationerne omkring barnet som en afgørende faktor for forståelse af barnet og dets vanskeligheder. Visionen om den inkluderende skole og de forandringer, der følger i kølvandet herpå, afspejler ganske godt, at inklusion er et begreb, der rummer mange facetter.

### **Inklusion – et begreb med mange facetter**

Begrebet inklusion anvendes med forskellige betydninger – og i mange forskellige sammenhænge. Begrebet optræder hyppigt i mange kommuners børne- og ungepolitikker, i skolernes målbeskrivelser samt i videnskabelige artikler og undersøgelser, men det er svært at få øje på en fælles definition af begrebet, der fx ofte bruges synonymt med begrebet *rummelighed*.

Trods de forskellige definitioner af inklusion eksisterer der på et overordnet plan en fælles, om end bred, forståelsesramme for begrebet. Fx er der en gennemgående tendens til, at inklusionsbegrebet defineres mere vidtrækkende end rummelighedsbegrebet.

Rummelighedsbegrebet dækker i langt de fleste tilfælde over, at der i mere fysisk forstand, skal være plads til elever med særlige behov i skolen, dvs. rummelighed indebærer ikke nødvendigvis social integration eller inklusion. Hertil fordrer inklusionsbegrebet, at man går et skridt videre og ikke blot taler om at have de fysiske rammer på plads til at kunne rumme børn med særlige behov, men videre taler om social inklusion i skolens almene læringsfællesskab. I de tilfælde, hvor der ikke skelnes mellem begreberne rummelighed og inklusion, er det tit og ofte den forståelse, der er koblet på inklusionsbegrebet, der er fremherskende.

Skoleudviklingsprojektet sætter fokus på det faktum, at megen specialundervisning i dag modtages af elever, som vanskeligt kan rummes i den almene undervisning, på trods af årtiers intentioner om at mindske den negative sociale arv og sikre, at alle unge får en uddannelse. Således handler skoleudviklingsprojektet ikke blot om, hvorvidt det kan undgås at udskille elever med særlige behov til specialundervisning, men i lige så høj grad om at få skabt en inkluderende skole, der kan rumme alle elever uanset behov. Perspektivet i skoleudviklingsprojektet fordrer altså, at der ikke blot arbejdes på, at børn i specialtilbud skal

kunne *rummes* i normaltilbuddet, men at der i højere grad arbejdes målrettet med alle børn, på tværs af normal- og specialtilbud, i bestræbelserne på at forebygge eventuel udskillelse og sikre alles ret til deltagelse i skolens almene læringsfællesskab. Formuleret på en anden måde indebærer inklusionsperspektivet i denne optik *inklusion* af alle børn i skolens almene læringsfællesskab.

På tværs af delprojekterne er der forskellige definitioner af inklusionsbegrebet. Eksempelvis læner et af projekterne sig op af følgende forståelse af inklusionsbegrebet:

*"Inklusion er den dynamiske, vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, der er i faregruppe for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte. **Rummelighedstanken** er primært kvantitativ. Dvs. man forholder sig til, hvor eleven er, og ikke så meget, hvad han får ud af at være der."*

Inklusion betegnes her som et mere vidtrækkende begreb end rummelighed, idet det handler om, at eleverne ikke blot rummes, men inkluderes socialt – og det kræver et vedvarende kontinuerligt pædagogisk arbejde, hvori forskellighed ses som en ressource, og læring sker gennem social deltagelse i fællesskabet. Hertil opererer et andet projekt med en noget anderledes, men interessant definition:

*"Rummelighed er det, som de voksne oplever, mens **inklusion** er det, som eleverne oplever."<sup>11</sup>*

På baggrund af ovenstående definition af inklusion og rummelighed som to størrelser, der repræsenterer henholdsvis et lærer- og et elevperspektiv, er det dette projekts hensigt at opgøre rummeligheden på antal af elever, mens inklusion måles i forhold til, hvordan lærerne oplever, at børnene har det. Dette er en spændende begrebsafklaring, især i forhold til den gængse definition af de to begreber, hvor inklusion er mere vidtrækkende end rummelighed, og hvor rummelighed kan optræde uden social integration, som en fysisk eller funktionel integration. Yderligere står denne definition som et godt eksempel på, at begrebet tillægges den betydning, der giver mening i de involveredes arbejde, dvs. defineres afhængig af den lokale kontekst.

---

<sup>11</sup> Jf. noter fra 2. projektbesøg.

## PRÆSENTATION AF DE ANVENDTE METODER

### Følgforskning – en kort beskrivelse af det kronologiske forløb

Indsamling af data til følgforskning er primært sket igennem tre logbøger, som delprojekterne har skullet udfylde, samt minimum to projektbesøg.<sup>12</sup>

Følgforskningsgruppen valgte at starte forløbet med et telefoninterview med projektkoordinatorerne fra de enkelte delprojekter for at få indledende viden om projekternes opstartsfasen. Dvs. om der var opstået (uventede) problemer, om projektet fulgte sin projektbeskrivelse mv. Telefoninterviewene viste, at der var meget stor forskel på projekterne i forhold til, hvor langt de var kommet i processen. Nogle projekter var stadig i gang med at generere ideer til indhold, mens andre var i fuld gang med at implementere de valgte metoder, hvilket bekræftede den store diversitet på projekterne.

En af betingelserne for, at delprojekterne har kunnet opnå tilskud, har været, at projekterne var parate til at foretage selvevaluering. Såvel de konkrete selvevalueringsplaner som ambitionerne herfor har været meget forskellige. Nogle delprojekter har entreret med evalueringsekspert, mens andre selv har planlagt spørgeskemaundersøgelser mm. For følgforskningsgruppen har kvaliteten af projekternes selvevaluering været af afgørende betydning, da resultaterne herfra indgår som vigtigt datamateriale i afrapporteringen. Af denne grund blev projekterne tidligt i forløbet bedt om at indsende deres selvevalueringer. Derudover har selvevalueringen været et punkt på dagsordenen i begge besøgsrunder.

Dataindsamlingen har været tilrettelagt således, at den første logbog blev udsendt (februar 2009) og efterfølgende analyseret med henblik på planlægning og gennemførelse af første projektbesøg, anden logbog blev udsendt (september 2009) og efterfølgende analyseret med henblik på andet projektbesøg, og endelig blev tredje logbog udsendt og analyseret (maj 2010).

### Følgforskningsgruppens analysemodel

For bedst muligt at kunne imødekomme den store diversitet, der kendetegner delprojekterne, læner følgforskningen sig op ad principperne for virkningsevaluering. Virkningsevaluering stiller krav om en systematisk tilgang, som giver mulighed for at arbejde med projekterne på en ensartet måde og dermed også for at kunne indsamle viden om projekterne på tværs af forskellighederne.

---

<sup>12</sup> Enkelte projekter har dog været besøgt flere gange. Dette gælder således flere af de store projekter.

Formålet med virkningsevaluering er at få viden om sammenhængen mellem projekternes indsats og resultaterne heraf, dvs. virkningsevaluering fokuserer både på processen undervejs i projektforsløbet (hvordan virker det?) og på virkningen af indsatserne (resultatet).

For hvert projekt er der blevet opstillet en programteori.<sup>13</sup> Programteoriene indeholder en beskrivelse af de antagelser eller teorier, som projekterne består af, dvs. hvilke indsatser, der er iværksat, af virkningerne undervejs og af resultaterne. Programteoriene har således fokus på både ideerne og de konkrete indsatser, der sættes i værk for at nå målet, samt resultaterne heraf, men har også, hvilket er meget vigtigt, fokus på den virkelighed eller kontekst, som projekterne foregår i, altså på forudsætninger, barrierer, betingelser osv. Netop denne vinkel på omstændighederne giver mulighed for at identificere, hvad der virker og under hvilke forhold, hvilket har været et vigtigt led i følgeforskningsgruppens opgave med at beskrive implementeringen.

### **En dynamisk programteori**

Den klassiske programteori jf. fx Dahler-Larsen og Krogstrup<sup>14</sup> opstilles med henblik på at efterprøve, om forestillingerne om sammenhængen mellem indsatser og resultater er rigtige, dvs. at evalueringen her går ud på at undersøge, om programteorien holder. I følgeforskningen til skoleudviklingsprojektet er den klassiske programteori blevet ændret og udbygget til en mere 'dynamisk' programteori. Dvs. at hver gang følgeforskningsgruppen har fået ny viden om projekterne, er det løbende blevet indført i programteorien, deraf betegnelsen dynamisk programteori. Dette skyldes flere forhold, hvoraf en væsentlig årsag er, at gennemgangen af delprojekternes projektbeskrivelser sammenholdt med de indledende telefoninterview viste, at mange indsatser først blev konkrete og eksplicite undervejs i projektforsløbet. Det var derfor ikke muligt at opstille programteorier for alle projekterne fra start af. Dertil kommer, at den dynamiske programteori kan opsamle nye ideer og indsatser, som opstår undervejs i forløbet, hvilket, for metodeudviklingsprojekter, er en forventelig faktor. Alternativt kan det tilsvarende også registreres, når indsatser ændres eller fravælges.

Den dynamiske programteori giver altså mulighed for, at der fortløbende kan stilles skarpt på de mange daglige erfaringer, der løbende bliver gjort i projekterne, og som ellers risikerer at forblive tavs viden mellem projektmagerne. Endelig - og meget vigtigt - er den dynamiske programteori et redskab, som har medvirket til at strukturere såvel forløbet som indholdet i følgeforskningsgruppens dataindsamling.

---

<sup>13</sup> Se bilag 2.

<sup>14</sup> Dahler-Larsen og Krogstrup 2003.

## Logbøger

Den overordnede struktur i de tre logbøger følger den dynamiske programteori i en kronologisk version. Dette betyder, at første logbog primært fokuserer på projekternes indsats, anden logbog på implementering og tredje logbog på resultaterne. Alle tre logbøger indeholder dog spørgsmål om alle elementerne i programteorien, men med forskellig vægtning. Hver logbog indeholder desuden supplerende relevante spørgsmål.<sup>15</sup>

Sideløbende med de faktuelle spørgsmål indeholder alle tre logbøger også spørgsmål, som fordrer, at projekterne reflekterer over projektforløbet. Logbøgerne fungerer altså som procesorienterede redskaber, der udover at levere viden til følgeforskningsgruppen, også giver projekterne mulighed for selv at se kritisk på deres antagelser, til at justere eller forstærke deres indsatser osv. Gennem kravene om refleksion bliver fokus rettet mod, hvad der får projekternes indsatser til at virke/eller ikke virke, under hvilke omstændigheder mm., hvilket giver vigtig viden om implementering til brug for projekternes selvevaluering.

Oplysningerne fra logbøgerne er løbende blevet indskrevet i de 22 delprojekters programteorier.

## Projektbesøg

Indsamling af programteoretisk viden fra henholdsvis projektbeskrivelserne og første logbog har dannet grundlag for planlægning og gennemførelse af første projektbesøg. En del af det forberedende arbejde til første besøg bestod desuden i en vurdering af projekternes tilsendte selvevalueringsplaner med henblik på at sikre projekternes løbende indsamling af viden om dels implementering dels effekt på elevniveau. Den konkrete sparring herpå er sket i form af drøftelser af og forslag til justeringer og i nogle tilfælde af helt konkrete forslag til evalueringsmetoder.

For at sikre, at indsamling af data blev så systematisk og ensartet som muligt, samtidig med at projekternes egenart blev fastholdt og respekteret, blev der, udover dagsordner for møderne, udarbejdet 'besøgsmateriale' i form af to modeller, målrettet henholdsvis første og andet besøg. Modellerne blev, med helt få undtagelser, anvendt ved alle projektbesøgene og udspringer af den programteoretiske tænkning, men er også inspireret af den deltagerorienterede tilgang, som går under betegnelsen Participatory Rural Appraisal (PRA).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Se bilag.

<sup>16</sup> Den deltagerorienterede tilgang er udviklet i England og består af en række forskellige teknikker, dvs. der findes ikke en entydig fremgangsmåde (Christensen & Allison 2008).

## Handlingskort

Modellen for første projektbesøg er bygget op omkring nogle handlingskort, som udgør de indsatser/handlinger, som er beskrevet i hver enkelt delprojekts dynamiske programteori. Hver handling skrives på et kort, på baggrund af pågældende projekts egen formulering af handlingen. Således er der udarbejdet 22 forskellige sæt handlingskort. Antallet af handlingskort varierer fra projekt til projekt, men har i snit ligget på 15-20 kort. På projektbesøget har fremgangsmåden herefter været, at en af følgeforskerne har læst kortene op for projektgruppen, der efterfølgende har kommenteret, uddybet og diskuteret udsagnet.

Modellen har vist sig at være meget brugbar i følgeforskningssammenhæng. Styrken er, at modellen tager udgangspunkt i projekternes individuelle forløb og åbner for en dialog, hvor alle mødedeltagere kan deltage. Kortene giver anledning til refleksioner om både projektets ideer og praksis, og dette i den kontekst, som er de enkelte projekters virkelighed. Udover at følgeforskningsgruppen får stor viden om projekternes faktuelle situation (i modsætning til projektbeskrivelsernes intenderede beskrivelser), giver modellen projektdeltagerne særdeles god mulighed for intern refleksion. Netop tilstedeværelsen af dette 'refleksionsrum' på første projektbesøg har ifølge tilbagemeldinger fra mange projekter været meget positivt. De positive tilbagemeldinger afspejler dog også det faktum, at tid til intern fælles refleksion i de enkelte projekter generelt er underprioriteret.

## Implementeringskort

På andet projektbesøg har implementering af projektet været i fokus. På baggrund af litteraturstudier om implementering og oplysninger fra projekternes logbøger, udvalgte følgeforskningsgruppen en række faktorer med betydning for implementeringens forløb. Disse faktorer blev overført til et tilsvarende antal implementeringskort. Fremgangsmåden har herefter været, at projektdeltagerne blev bedt om at forholde sig til hvert enkelt kort og på en skala angive, i hvilket omfang pågældende faktorer har været til stede i projektforsløbet, og hvilken betydning det har haft. På denne måde er viden om væsentlige moderatorer i tilknytning til implementeringsforløbet blevet udbygget og konkretiseret. De udvalgte implementeringsfaktorer er: Information, kommunikation, projektledelse, tid til refleksion og ejerskab.

I lighed med anvendelsen af handlingskortene, har erfaringerne med implementeringskortene også været gode. Kortene har banet vej for dialog og refleksion - og har ikke mindst skabt forudsætninger for at kunne gennemgå alle projekterne på en ensartet måde, trods den store diversitet.

## IMPLEMENTERING

Effekten af det pædagogiske arbejde, der finder sted inden for såvel det almene som det specialpædagogiske felt, har sammenhæng med og er en konsekvens af mange forhold. Det gælder også for de delprojekter, som er i fokus for skoleudviklingsprojektet. Med henblik på at opnå viden om hvilke indsatser og metoder, der har effekt i forhold til målet med projekterne, er det derfor nødvendigt at kunne identificere den kontekst, projektet er indlejret i, herunder hvilke forhold, der har betydning for, hvad der kommer ud af indsatsen.

Trods delprojekters store diversitet på næsten alle tænkelige parametre, er der dog ét fælles vilkår til stede, nemlig at projekterne skal forsøges implementeret. For at få viden om, hvilke faktorer, der har haft betydning herfor, har der i alle tre logbøger, om end i forskelligt omfang, været fokus på implementeringsdelen. Videre har de enkelte projekters implementeringsforløb og erfaringer også været et fokuspunkt ved særligt andet projektbesøg via dialogen om implementeringskortene.

I følgende afsnit gennemgås først nogle generelle implementeringserfaringer efterfulgt af særlige implementeringserfaringer fra hhv. A-, B- og C-projekterne. Dernæst gennemgås en række konkrete implementeringsfaktorer, som ifølge datamaterialet har vist sig at have betydning for delprojekterne enten i form af at have fremmet eller hæmmet implementeringen. Sidst i afsnittet ses på, hvorvidt det er lykkedes at implementere projekterne i forhold til deres egne succeskriterier, samt på hvilke faktorer, der fremmer implementering.

### Generelt om implementeringen

Baggrunden for - samt initiativet til iværksættelse af de enkelte delprojekter inden for skoleudviklingsprojektet - er forskelligt i de 22 projekter. For nogle projekter gælder, at de er igangsat som en naturlig følge af en vedtaget kommunalpolitik og satsning på området, mens andre projekter snarere er udtryk for en lille specifik faggruppes ønske om at afprøve en ny indsats. Hvor projektet er en del af en større organisatorisk omlægning, er der typisk mange involveret i implementeringsprocessen, mens andre projekter indebærer deltagelse af kun ganske få personer. I begge tilfælde synes det dog imidlertid at være de samme implementeringsfaktorer, der er på spil, blot med forskellig betydning.

Indledningsvis viser materialet fra første logbog, at implementeringen fremmes i de tilfælde, hvor udviklingsprojektet har været en del af et større projekt eller på det teoretiske eller metodiske plan harmonerer med de kommunale udviklingsstrategier. Heri ligger, at der har været politisk opbakning til projektet, og/eller at projektet er solidt forankret i en given organisationsstruktur.



Første logbog viser endvidere, at de fleste af delprojekterne er kommet godt fra start. Generelt har såvel det interne samarbejde i projektgrupperne som det eksterne samarbejde udadtil fungeret fint. For mange af delprojekterne gælder det, at der i udgangspunktet har været positiv deltagelse og engagement samt mange gode diskussioner. Ligeledes giver flere projekter udtryk for, at der har været stor interesse fra skolerne, stor opbakning fra skoleledelserne samt det politiske niveau.

De generelle udfordringer, der karakteriserer mange af projekternes startfaser, er typisk langtidssygemeldinger, fravær og orlov blandt nøglepersoner, udskiftning af projekt-kordinator eller projektleder samt manglende vikardækning. En anden væsentlig udfordring, der kan spores på tværs af en del af projekterne, er erkendelsen af, at tingene tager længere tid end først beregnet, og at nye metoder kræver tid og afføder nye udfordringer.

I forhold til spørgsmålet om opbakning til projekterne fra elever, lærere, skoleledelser, forvaltning og eksterne samarbejdspartnere er der dog, med helt enkle undtagelser, kun tale om positive udmeldinger fra alle projekterne i de kvantitative spørgsmål. Det skal dog understreges, at disse spørgsmål og svar netop går på det *overordnede* omfang af opbakning, da flere af projekterne fortæller historier om enkelttilfælde, hvor der er mere eller mindre alvorlige problemer med opbakning fra især lærergruppen.

Hvor første logbog naturligt har fokus på eventuelle implementeringsproblemer i forbindelse med opstart af projekterne, følger anden logbog op på, hvordan projekterne forløber. Her viser det sig, at otte ud af 22 projekter ikke oplever, at deres projekt forløber som forventet. Dette er ikke et uventet antal, men det er interessant at se, hvordan implementeringsproblemerne fordeler sig på tværs af projekterne, idet der er en klar systematik i forhold til, hvorvidt projekterne er løbet ind i omfattende besværligheder eller ej - en systematik, der generelt følger opdelingen af projekterne i A-, B- og C-projekter.

### Implementering af A-projekterne

Karakteristisk for den største del af A-projekterne er, at der er tale om forholdsvis stort anlagte top-down-projekter, hvor det ikke nødvendigvis er lærerne, der har den mest fremtrædende rolle. På spørgsmål om, hvem der er deltagere i projektet, ses derfor heller ikke så overraskende et forholdsvis højt antal PPR-medarbejdere, sagsbehandlere, konsulenter m.m.

Efter den første opstart viser A-projekterne sig ikke at forløbe som forventet. På nær et enkelt af A-projekterne har alle projekterne således svaret "nej" til spørgsmålet, om projektet er forløbet som forventet. I de fleste tilfælde synes det at hænge sammen med

kontinuitetsproblemer på det organisatoriske plan, såsom udskiftning af diverse nøglepersoner eller dårlig kommunikation mellem de forskellige niveauer i organisationerne. Det hænger sandsynligvis sammen med kompleksiteten i denne type projekter, der ofte er præget af mange aktører fra flere forskellige faggrupper, og med at projekterne i det hele taget indeholder mange elementer. En tilbagevendende problemstilling er manglende kommunikation mellem og overblik over forskellige elementer/delprojekter under det enkelte delprojekt - et overblik, som et af projekterne dog fortæller løbende er blevet bedre i projektperioden med øget motivation til følge.

Et andet generelt problem tilskrives manglende kompetencer hos forskellige implicerede, fx blandt lærerne. En stor del af disse projekter fordrer en kompetenceudvikling, men det påpeges også flere steder, at der ikke har været de fornødne ressourcer til at opnå de forudsætninger, der skal til for at et sådant projekt kan forløbe optimalt. Flere nævner, at der er for lidt efteruddannelse, og at især de, der har direkte med børnene at gøre, derfor ikke er kvalificerede nok.

### Implementering af B-projekterne

B-projekterne synes generelt at have haft lettere ved at implementere projekterne end A-projekterne. De har tilsyneladende haft nemmere ved at overskue deres egen indsats, fx har en høj andel af delprojekterne inddraget flere børn i projektet, end de havde forventet, uden at det ser ud til at have besværliggjort indsatsen synderligt. Til forskel fra A-projekterne er der ikke et eneste af B-projekterne, der har færre børn end forventet med i projektet.

Et andet punkt, hvor B-projekternes svar adskiller sig fra A-projekternes, er med hensyn til projektets faktiske forløb i forhold til det planlagte. På spørgsmålet om, hvorvidt projektet er forløbet som forventet, svarer langt de fleste således "ja" til, at projektet er forløbet som forventet. Et enkelt projekt svarer "nej", men uddyber med, at *"projektet er forløbet bedre end forventet!"*. Kun et enkelt projekt melder om lidt mere omfattende problemer.

Derudover synes der generelt at være et rimeligt overblik over implementeringen fra projektledelse til elevniveau i disse projekter. Dette kan bl.a. ses i de ret detaljerede meldinger om, hvad der hhv. fungerer og ikke fungerer på lærer- og elevniveau mm.

Også i B-projekterne nævnes vigtigheden af, at der er kontinuitet i medarbejderflokket, at der ikke bør skiftes for meget ud. Dette gælder ikke kun for selve projektgruppen, men også for lærergruppen, idet mange af B-projekterne primært henvender sig til lærerne.

Et punkt, som iflg. flere B-projekter, kan give anledning til frustration og besvær med implementeringen, er, når der ikke er afsat nok *tid* til projektet hos andre end

projektgruppen. Fx når lærerne ikke får afsat tid nok til, at der kan finde en reel kompetenceudvikling sted. Dette er et særligt aspekt af ressourcfordelingen, som ofte spiller ind, og som også ser ud til at have indflydelse på lærernes lyst til at deltage i projektet.

## Implementering af C-projekterne

C-projekterne er generelt små projekter, der udspringer fra og udfolder sig på skole- eller klasseniveau. De involverede i disse projekter er for langt de flestes vedkommende lærere. Ofte er der enkelte konsulenter eller PPR tilknyttet, men det ser umiddelbart ud til, at de generelt 'fylder' noget mindre i disse projekter end de gør i B- og især A-projekterne.

C-projekterne rapporterer om rimelig vellykkede implementeringer. Med en enkelt undtagelse, svarer alle "ja" til, at projektet er forløbet som forventet. Det er derudover svært at generalisere implementeringserfaringer ud fra C-projekterne, da de hver især har gjort sig vidt forskellige erfaringer. Et fællestræk på det mere overordnede plan er dog, at der særligt i C-projekterne ofte er kortere vej fra projektgruppen til arbejdet med målgruppen.

## De enkelte implementeringsfaktorer

I det følgende gennemgås udvalgte implementeringsfaktorer og deres betydning for implementeringsforløbet.

### Projektledelse

Hovedopgaven for projektledelserne har været at varetage og tage ansvar for deres projekt i projektperioden. Denne opgave har ganske givet været udfordrende for alle, men viser sig også at have stor betydning for implementeringen. Forudsætningerne for at løse opgaven har været meget forskellig for projektledelserne. Dette gælder ikke mindst i forbindelse med selve opstarten af projektforløbet.

Kun få projekter har gennemført pilotforsøg eller lignende før projektansøgning, men disse små forsøgsprojektforløb har i de tilfælde foranlediget ønsket om at igangsætte egentlige forsøgsprojekter inden for området. Derudover giver et pilotprojekt erfaring og øget afklaring, som er brugbart i et efterfølgende projekt. Et af projekterne, som omhandler videoanalyse med henblik på at udvikle lærernes relationskompetence, fortæller således, at pilotprojektet, som alle de involverede konsulenter deltog i, medførte skabelse af en model eller en fælles ramme for, hvordan forløbene i projektet skulle afvikles. Flere projekter giver udtryk for, at det sandsynligvis ville have været godt med et pilotprojekt, så nogle faldgruber eller fejlpositioner kunne være undgået.

Endvidere er der eksempler på projektledelser, som står mere eller mindre rustet til at iværksætte et projekt. Det kan handle om manglende erfaring med projektledelse eller om manglende link til 'projektansøgeren'. Sidste situation var til stede i et af projekterne, hvor der ved følgeforskningsgruppens første besøg var stor frustration tilstede. Projektledelsen var meget i tvivl om, hvad projektet rent faktisk skulle indeholde. Projektdeltagerne oplevede, at projektbeskrivelsen bestod af mange gode ord, men at de var meget svære at omsætte i praksis. De fortalte, at det var en ansat i kommunalforvaltningen, der havde skrevet projektbeskrivelsen, og at der ikke var sket en tilstrækkelig overlevering af, hvad der i praksis faktisk var ment med det skrevne. Det skal her pointeres, at den oprindelige planlagte projektleder ikke selv kunne være med til at iværksætte projektet, hvilket kan forklare noget af den 'tabte' viden eller besværlige kommunikationsvej. Den udpegede projektledelse tog dog i fællesskab opgaven på sig og lykkedes med at få igangsat og gennemført projektet, herunder at få etableret kontakt med en følgegruppe, som har medvirket til at holde snor i projektet.

Et enkelt delprojekt er ikke lykkedes med at få etableret en projektledelsesgruppe omkring projektet, og gennemførelse af projektet er i realiteten alene blevet skolelederens ansvar. Først sidst i projektforsløbet er der kommet en støttecenterlærer med, men en egentlig projektgruppe er aldrig blevet etableret. Disse organisatoriske forhold omkring projektet har på mange måder haft negative konsekvenser for implementering af projektet.

I modsætning hertil er der blandt delprojekterne også et eksempel på et projekt, hvor projektledelsen består af tre personer, som samlet repræsenterer de mest relevante parter i dette projekt (forvaltning, skole og PPR), hvor gruppen er vant til at samarbejde internt og dertil hver især og samlet har massive erfaringer med projektledelse.

### **Information**

Med information som implementeringsfaktor tænkes på, om projektmedarbejderne er blevet orienteret om projektet. Det drejer sig fx om projektets teoretiske grundlag, om formålet med projektet, om de metoder, som projektet vil afprøve osv.

Analysen viser, at der er stor forskel på, hvor godt projektdeltagerne føler sig informeret om projektet før start og ikke mindst, hvor meget information, der har været tænkt ind som en del af forberedelserne til projektet. Nogle projekter 'scorer' meget højt på denne implementeringsfaktor, idet information har været højt prioriteret fra start. Dette gælder fx et projekt, hvor konsulenterne i projektledelsen har været sendt rundt på kommunens skoler og fortælle om projektet.

Også projektledelsen i et andet projekt har lagt meget stort arbejde i at informere om projektet inden start. Her har projektledelsen således indkaldt til møde med lærerforeningen, med skolelederforeningen, med speciallærerne m.fl. med det formål at få medspillere til projektet, og allerede i første telefoninterview blev der givet udtryk for, at alle omkring projektet var meget begejstrede.

Da formålet med et projekt er at implementere ny viden, holdninger, metoder mm., er det vigtigt, at alle involverede får viden og bliver inddraget. At sende to medarbejdere på kursus og forvente, at den nye viden herefter overføres og implementeres i praksis er urealistisk. En nødvendig forudsætning herfor er, at alle relevante parter er inddraget heri. I en del af projekterne har information om projektet bestået af et indledende, orienterende møde, hvor alle interesserede har kunnet møde op. I andre tilfælde har det været møder, målrettet projektdeltagerne. Erfaringerne er her, at et fælles introduktionsforløb for alle relevante parter er et godt grundlag for det kommende samarbejde, erfarings- og videndeling. Flere projekter fremhæver, at netop videndeling på tværs af faggrupper har været meget udbytterigt.

Mere end halvdelen af projekterne svarer bekræftende på, at projektet har indeholdt supervision af lærerne, og flere projekter fremhæver eksplicit, at supervisionen har haft stor betydning. Dette gælder naturligvis også de projekter, hvor netop supervision er kernen i projektet. Eksempelvis skriver et projekt herom, at:

*”Styrken ved dette projekt er samspillet mellem teori, supervision og øvelser, der gør det muligt for lærerne at forankre udviklingen personligt og fagligt i deres fremtidige lærergerning.”*

Hertil kan nævnes, at projektet bl.a. har udviklet et supervisionskoncept, hvorom projektet selv oplyser, at det:

*”[...] anvendt på lærerteams giver en styrket teamfølelse, giver lærerne blik for udsatte børns behov og øger trivslen for børn og voksne.”*

## **Kommunikation**

Med kommunikation som implementeringsfaktor tænkes på, om kommunikationen i projektet har fungeret på en måde, så alle projektdeltagerne hele tiden har været klar over, hvad der sker i projektet, og hvad deres egne opgaver er i relation hertil. Det gælder både i forbindelse med opstartsfasen og undervejs, når der løbende er sket nye tiltag og ændringer. Betydningen af en god kommunikation i projektet vurderes af projekterne generelt at have stor betydning for implementeringen. Som implementeringsfaktor er en løbende

kommunikation vigtig i forhold til at fastholde den røde tråd, dvs. projektets rationaler og kontinuitet. Dette gælder ikke mindst de projekter, som består af et antal underdelprojekter. Derudover har kommunikation betydning i forhold til at fastholde såvel projektdeltagerne som eksterne samarbejdspartnere i de roller eller opgaver, som er planlagt. Dette gælder såvel i forhold til de aftalte projektaktiviteter som til indsamling af datamateriale til evaluering af projektets erfaringer, dvs. hvem gør hvad.

En oplevelse, som flere delprojekter deler, er, at der er brugt mange ressourcer på at informere samarbejdspartnere om projektet, men at det kan være svært af flere forskellige årsager. Et af projekterne, som har gjort et meget stort arbejde ud af at informere om projektet både indledningsvis og løbende, reflekterer bl.a., at det måske skyldes, at projektet er (for) småt og derfor drukner i kommunens store skoleprojekter. Andre projekter fortæller, at der skal 'råbes meget højt' til nogle af skoleledelserne. Hvor projekterne har valgt en kommunikationsstrategi, hvor det er skolelederne, der videregiver information til de 'menige' lærere, kan dette blive problematisk, fordi informationen måske ikke når frem.

Også i det mere konkrete projektsamarbejde kan det være svært at nå helt ud til lærerne. Dette gælder fx i nogle af de projekter, hvor børnene på den ene eller anden måde er taget ud af deres normalklasser, og hvor et orienterende samarbejde med barnets klasselærer er hensigtsmæssigt. Et eksempel herpå er i et projekt, hvor børnene følger et intensivt IT-undervisningsforløb. Projektets undervisere har blandt andet valgt at formidle viden om børnene og projektet til børnenes hjemlærere over skolernes fællesnet, men kan se, at de meddelelser, de sender, ofte ikke bliver åbnet. Dette er klart utilfredsstillende og får bl.a. som konsekvens, at projektet må give eleverne fri til aktiviteter, som klasselæreren har planlagt uden hensyntagen til de børn, der er i gang med projektførelsen. Et andet projekt har tilsvarende i starten haft ønske om at bruge skolernes intranet, men da børnene kommer fra forskellige skoler har dette dog ikke været en mulighed.

At tilstedeværelse af en god kommunikation er vigtig, illustreres meget tydeligt i et projekt, hvor den samme nye pædagogiske tilgang afprøves på to skoler. På den ene skole sker en vellykket implementering af projektet, hvilket kun sker i mindre grad på den anden skole. De to skoler 'scorer' forskelligt i forhold til mange implementeringsfaktorer og her ikke mindst på spørgsmålet om, hvordan kommunikationen i projektet har været. Her ligger den ene skole meget højt og den anden meget lavt, og begge skoler er enige om, at dette har haft stor betydning for implementering af projektet.

I et af projekterne, hvor implementering af projektet har været i fokus og iscenesat fra projektets start, har de deltagende lærere i projektet deltaget i et kursusforløb, hvor det teoretiske grundlag for den nye pædagogiske undervisningsmetode blev fremlagt. Det særsomt interessante er dog, at alle disse kurser er blevet efterfulgt af en opfølgingsdag,

hvor lærerne har fået mulighed for at forberede deres undervisning i samarbejde med underviserne, således at tvivlsspørgsmål og praktiske problemer har kunnet tages i opløbet. Netop denne struktur opleves af projektet selv som værende en af de meget positive erfaringer fra projektet. Til trods herfor har det været svært at implementere projektet, som beskæftiger sig med pædagogisk funktionel lingvistik, da det teoretiske grundlag herfor er meget svært tilgængeligt.

## **Ejerskab**

Ejerskab er et nøgleord i skoleudviklingsprojektet. Som implementeringsfaktor i denne sammenhæng tænkes med ejerskab på, om medarbejderne har været inddraget, dvs. været med til at planlægge, bestemme og gennemføre projektet og dermed også er parate til at tage ansvar for projektets udvikling.

En overvejende del af projekterne giver udtryk for at have taget ejerskab til projektet. For nogle projekters vedkommende er ejerskabet tilstede fra start, hvilket især gælder nogle af de mindre projekter, hvor det er samme person eller en meget lille gruppe, der har fostret ideen til projektet, skrevet projektansøgningen og haft ansvar for gennemførelsen heraf. Analysen viser, at en måde at fremme ejerskabet på er at sikre, at der sidder såvel ledere som lærere med i projektledelsen, styregruppe osv.

Implementering af et udviklingsprojekt drejer sig generelt om at få de involverede til at ændre på struktur eller indhold i arbejdet. Denne udfordring møder modstand, hvis der i det udførende led – hvilket ofte i disse delprojekter er lærerne – ikke er opnået ejerskab til forandringen. Og ikke mindst lærernes indstilling til projektet nævnes ofte som en meget vigtig moderator for projekterne. Typiske problemer er, ifølge projekterne, når de øvrige medarbejdere opfatter, at projektets implementering udelukkende er projektgruppens arbejde og ansvar. En væsentlig barriere for implementeringen, som flere delprojekter nævner, er således den skepsis eller træghed, der ind i mellem kan være i lærergruppen ift. ny tænkning, afprøvning af nye metoder osv. En måde at imødekomme dette manglende ejerskab på er, ifølge nogle delprojekter, at gøre deltagelse i projektet frivillig.

At baggrunden for deltagelse er frivillighed er sikkert at foretrække frem for at deltagelse sker som en udpegning/diktat ovenfra. Afhængigt af projektets karakter er princippet om frivillighed i nogle tilfælde også en mulighed, men ikke i alle udviklingsprojekter. Et projekt nævner eksplicit som et problem, at nogle lærere føler sig presset til at indgå i projektet, hvilket ikke kan siges at være noget godt udgangspunkt, men denne tendens kan tænkes at hænge mere eller mindre naturligt sammen med A-projekternes typiske top-down-karakter.

Manglende ejerskab til projektet kan også komme til udtryk som manglende forståelse, respekt eller accept af projektet. Den manglende parathed til at indgå i udviklingsprojekter kan både handle om, at den enkelte skoles kultur ikke er åben over for og tilgodeser indførsel af nye metoder. At der er stor forskel herpå, kan ses i de vurderinger vedrørende skolekulturens udviklingsparathed, som projekterne selv giver, men kan også ses i de tilfælde, hvor flere skoler deltager i det samme projekt. Dette gælder fx et af projekterne, som har noteret følgende:

*”På den ene skole var man meget fokuserede på at gøre projektet til fælles kultur og derigennem få fælles fokus på anerkendelse og klasseledelse. Denne fælleshed har gjort, at arbejdet i mange henseende er blevet lettere. På den anden skole derimod har lærerne arbejdet med projektet med deres forskellige synsvinkler. Fællesdelen udeblev.”(Projektleder)*

Materialet viser endvidere, at der inden for samme skole kan være stor forskel på de forskellige klasser og de enkelte læreres lyst til at involvere sig. Nogle lærere opleves også at være projekttrætte, hvilket er et fænomen, som optræder, når en organisation iværksætter mange projekter, uden der sker en egentlig implementering af dem.

Der er endvidere i materialet eksempler på, at de lærere, der medvirker i projektet, oplever, at det er svært at supervisere egne kolleger i gennemførelse af projektet. Dette tilskrives, at projektlæreren har fået en anden status i kraft af projektet. Andre har oplevelser med, at kolleger kan have svært ved at acceptere, at projektlæreren bruger tid til projektarbejdet, måske 'bare sidder og hygger sig med en enkelt elev' i stedet for at deltage i klasseundervisningen på lige fod. Data fra projekterne peger således også på, at information og kommunikation ikke kun fremmer ejerskabet hos deltagerne, men også er nødvendigt for at give plads til projektet i hverdagen på skolen.

Et forhold, der også har meget stor betydning for, hvorvidt de forskellige aktører tager ejerskab til projektet handler om, hvorvidt projektet giver mening for deltagerne. Heri ligger, at projektet skal ramme et behov, som er til stede hos de personer, der skal implementere projektet i praksis. Folkeskolens mange krav og udfordringer til lærerne kan således generere et behov og dermed også en motivation for tilegnelse af ny viden og/eller nye pædagogiske redskaber, men, som nævnt, altså også i den anden ende af spektret skabe en modstand mod nye initiativer og forandringer. Hvorvidt et nyt projekt umiddelbart giver mening for dem, der skal implementere det i forhold til deres egen praksis, har derfor til dels også sammenhæng med projektets karakter og størrelse (A-, B- eller C-projekt).



## Tid til refleksion

Med tid til refleksion tænkes på, om det i projektet har været prioriteret, at der skal være tid til fælles refleksion undervejs i processen. Med fælles refleksion tænkes på fælles udveksling af erfaringer og evaluering på baggrund af de forståelser og erfaringer, som projektdeltagerne løbende har gjort sig om projektets grundlag, dvs. tidligere og aktuelle handlinger samt virkninger heraf. Dette med henblik på en vurdering af, hvorvidt projektet kører, som det skal, eller skal ændres.

Projektbesøgene viser, at tid til refleksion er en implementeringsfaktor, som har været til stede i meget forskellig udstrækning i de 22 projekter. Der er således projekter, der oplyser, at der ingen tid har været til dette, mens andre fortæller, at der udveksles erfaringer hver dag.

Den manglende tid til refleksion har kendetegnet nogle af projektledelserne, der derfor også, som nævnt indledningsvis, har været meget positive over for den af følgeforskningsgruppen 'påtvungne' refleksion både under projektbesøgene og i forbindelse med logbogs-skrivningen. I andre projekter har projektledelsen haft tiden hertil, mens der blandt lærerne, som indgår i projektet, ikke har været afsat tid i projektperioden. I nogle projekter indgår refleksion dog som en del af selve projektet.

## Implementering set i forhold til delprojekternes egne succeskriterier

I forbindelse med ansøgning om deltagelse i skoleudviklingsprojektet har delprojekterne skullet beskrive deres succeskriterier. I den forbindelse er projekterne blevet bedt om at redegøre for, i hvilket omfang resultaterne af deres projekt matcher deres egne individuelle succeskriterier, sådan som de er beskrevet i deres projektansøgning. Spørgsmålet drejer sig altså reelt om, hvorvidt delprojekterne er lykkedes med at implementere deres projekt, således at de har opnået den effekt, som var målet med indsatsen.

De udvalgte projekters store diversitet medfører naturligvis, at der også er stor forskel på de succeskriterier, der er opstillet, og alene derfor også på de svar, der er givet. Dertil kommer, at kriterierne i mange tilfælde er meget lidt konkrete og målbare. I nærværende sammenhæng, skal dog fremhæves yderligere relevante problemstillinger, som projekterne selv gør opmærksom på.

Indledningsvis kan konstateres, at alle projekterne selv på den ene eller anden måde oplyser, at de er nået et skridt på vejen mod deres succeskriterier - i enkelte tilfælde kun et lille skridt, i andre tilfælde et kæmpeskridt. I nogle tilfælde er kun nogle af de opstillede succeskriterier blevet indfriet (fx tre ud af seks succeskriterier). I andre tilfælde er de enkelte

succeskriterier kun delvist blevet indfriet. Der er dog også eksempler på projekter, der har præsteret meget mere, end de havde forventet. Fx skriver et projekt:

*”Vi ønskede at nå igennem fem-10 LP teams med seks-syv medarbejdere i hver. Vi har været i 15 LP-teams og er nu i gang flere andre steder, fx også i en SFO. Antallet af medarbejdere, der har fået øget bevidsthed om egen relationskompetence er således øget til over 100 lærere – imod de 30-60, som vi havde sat som mål. Antallet af elever er tilsvarende steget fra de ønskede 60-120 til det dobbelte.”(Projektleder)*

En problemstilling, som flere af projekterne selv gør opmærksom på, er, at deres resultater kan være svære at tilskrive projektet alene, dvs. resultaterne af deres indsats ikke kan isoleres fra øvrige kommunale tiltag. Eksempelvis beskriver et projekt, der har haft som succeskriterium, at der blev lavet færre underretninger/§50-undersøgelser, at dette er opnået, men at der samtidig med projektforløbet har været en generel intensivering af det tværfaglige samarbejde mellem daginstitutioner, skoler og forvaltning imellem, og at nedgangen i antal af underretninger snarere er et resultat heraf.

Et andet projekt er ligeledes opmærksomt på, at mange forhold spiller ind på projektets resultater og skriver bl.a.:

*”Vi har gennem projektet set en række af faktorer (variation i tid brugt på projektets metoder, lærerens personlige holdning til projektet, barsel, klassestørrelser og social sammensætning m.fl.), som kan spille ind på resultaterne. Derfor er der rimelighed i at være lidt forsigtig med at forklare resultaterne af læseprøverne.” (Projektleder)*

Også forskellige mere ydre forhold kan have (indirekte) indflydelse på, i hvilken grad et projekt når sine mål. Et af projekterne, hvor et af succeskriterierne var, at der var færre elever, der blev segregeret til specielle undervisningstilbud, skriver for eksempel:

*”Mange elever med særlige behov, som tidligere blev segregeret til specialtilbud, rummes nu i folkeskolens almindelige klasser – hvor de tildeles integrationstimer som supplement til skolens URS-midler.<sup>17</sup> Vi havde en forventning om, at der dermed ville komme færre elever i vores segregerede tilbud. Imidlertid har der vist sig et øget pres også på disse tilbud. Dette kan bl.a. skyldes, at Børnepsykiatrisk afdeling har undersøgt 25 pct. flere elever end*

---

<sup>17</sup> URS er en forkortelse for undervisningsdifferentiering, rummelighed og specialundervisning.

*normalt. Dels er der et øget pres fra forældrene, dels er børnepsyk presset af max-tid på ventetider.” (Projektleder)*

## **Faktorer, der fremmer et vellykket implementeringsforløb**

Datamaterialet fra de tre logbøger viser, at implementering som en strategi for, hvordan fx nye organiseringer, metoder til klasserumsledelse, metoder til forbedring af elevernes læsefærdigheder osv. er af stor betydning for projekternes forløb. Nogle projekter har været på forkant med en implementeringsstrategi, mens andre igennem projektforløbet har gjort sig erfaringer om betydningen heraf. Som eksempel på det sidste skriver et af projekterne:

*”Ud fra ovenstående kan udledes, at implementeringsfasen er meget essentiel og derfor har Pædagogisk Udvikling Esbjerg kommune lavet en ny implementeringsmodel, der tager højde for nogle af de erfaringer, vi har gjort os på baggrund af den tidligere opstartsfasen.” (Projektleder)*

Som beskrevet har mange implementeringsvariable været i spil (og i forskellig grad) i de forskellige projekter. Et vigtigt omdrejningspunkt handler imidlertid om, hvordan disse faktorer mere præcist kan medvirke til en vellykket implementering, og her bliver strategien for anvendelse vigtig. Til sammenfatning af projekternes implementeringserfaringer kan fremhæves følgende punkter, der fremmer et vellykket implementeringsforløb – eller som kan bidrage til en hensigtsmæssig strategi for anvendelse:

- At projektledelsen har de rette forudsætninger for at kunne lede projektet
- At projektet baseres på erfaringer fra et evt. tidligere gennemført pilotprojekt
- At projektledelsen samlet set repræsenterer de mest relevante samarbejdspartnere i projektet
- At der tænkes implementering fra start af
- At information og formidling tænkes ind som en del af forberedelserne til projektet
- At alle relevante implicerede involveres og klædes på til projektforløbet. Det fremmer en fælles læreproces og virker udviklingsfremmende
- At de, der skal udføre projektet i praksis tilbydes efteruddannelse og kompetenceudvikling
- At projektets teoretiske/metodiske tilgang bliver et naturligt udgangspunkt for alle, på tværs af faggrupper. Dvs. at der er en fælles forståelse for projektets indsats
- At der sker en kontinuerlig udveksling af viden og erfaringer gennem hele projektforløbet. Dvs. at der sættes tid af til løbende fælles refleksion og erfaringsopsamling
- At frivillighed i størst muligt omfang bliver grundlaget for samarbejdet i og omkring projektet. Dvs. at de involverede selv vælger, hvorvidt de vil deltage
- At projektet tænkes ind i og tilpasses den lokale kontekst
- At projektet rammer et stort behov

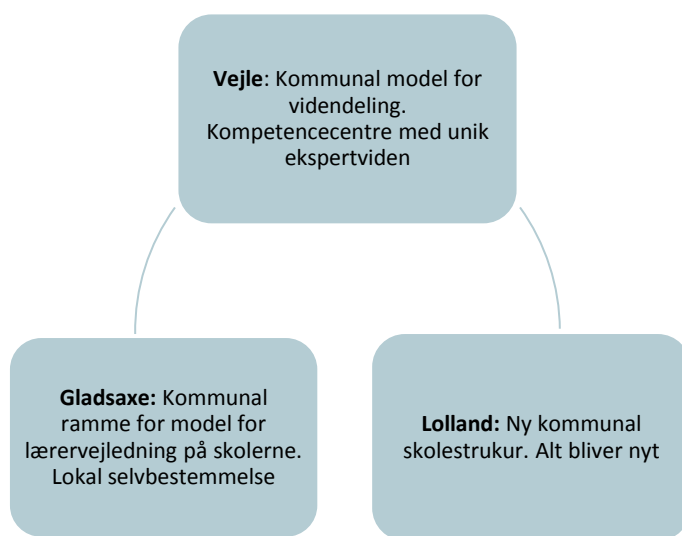
## ORGANISERING AF INKLUSION

Vi har udvalgt tre A-projekter, som viser tre forskellige måder at organisere sig på for at nå samme mål. De tre projekter udgør en organisationstriangulering; det vil sige tre praktiske organiseringsmodeller, der har det samme mål for øje:

- Lolland Kommune "*At ville, at turde, at kunne rummeligheden i et fagligt funderet skolevæsen*" (A5)
- Vejle Kommune "*Kompetencecenter for elever med indlæringsvanskeligheder – Model for videndeling*" (A2)
- Gladsaxe Kommune "*Rummelige og kompetente skolemiljøer*" (A3)

### Tre organiseringsmodeller: Lokalt ejerskab, videnopsamling, ny skolestruktur

De tre kommuner har organiseret sig forskelligt for at nå målet om mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed:



### Vejle Kommunes organisering

Vejle Kommunes projekt, "*Kompetencecenter for elever med indlæringsvanskeligheder – model for videndeling*", har taget udgangspunkt i seks tidligere amtslige specialskoler, som er overgået til kommunen efter kommunalreformen. De seks specialskoler har hver deres ekspertise inden for forskellige specialområder.<sup>18</sup> Den ekspertviden har skoleudviklingsprojektet forsøgt at bevare og udnytte ved at etablere seks

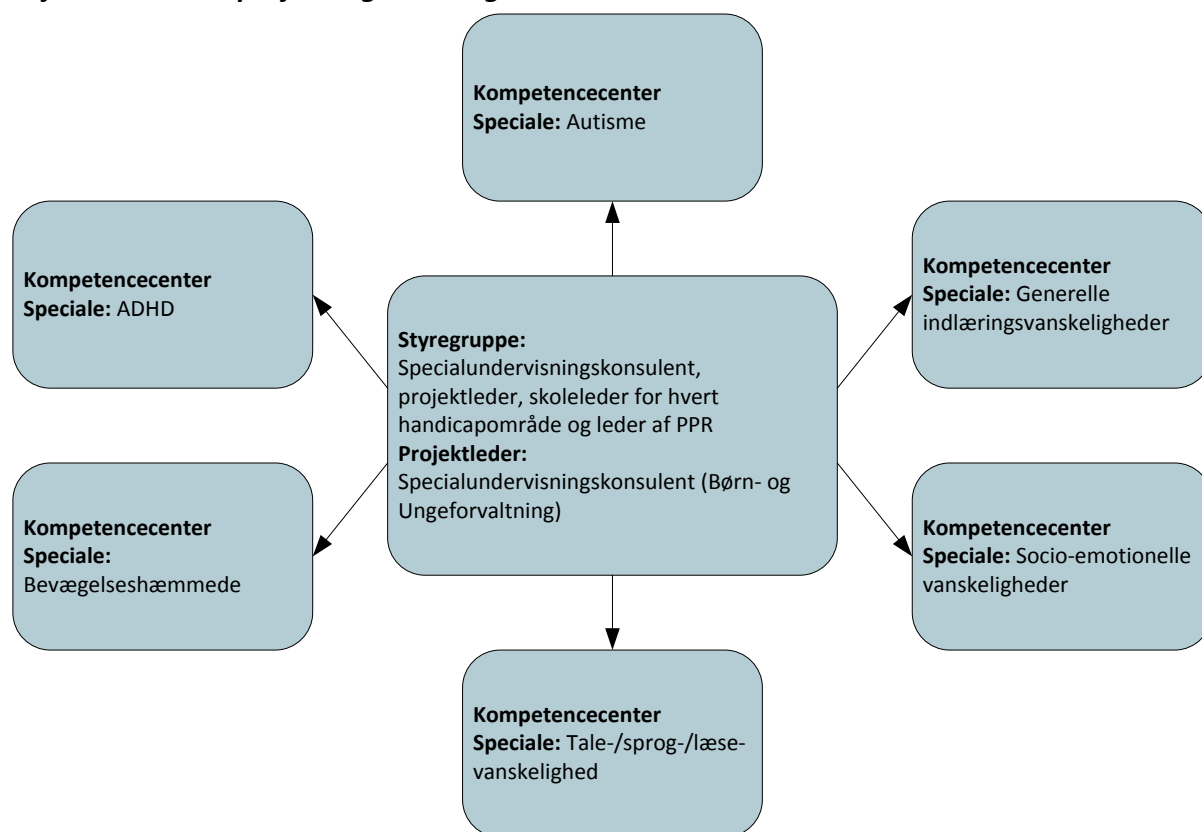
<sup>18</sup> ADHD, autisme, socio-emotionelle vanskeligheder, tale-/sprog-/læsevanskeligheder, bevægelseshandicap og generelle indlæringsvanskeligheder.

kompetencecentre med tilknytning til hver sin specialskole. Centrene består hver af to til tre lærere samt skolelederen, som rådgiver lærere fra almenområdet omkring specialfaglige problemstillinger.

Skolerne varetager vidtgående specialundervisning som hidtil, men med oprettelse af kompetencecentre er idéen at udnytte kompetencecentrenes specialviden, så lærerne får viden og redskaber til at kunne inkludere flere børn med specifikke eller generelle indlæringsvanskeligheder.

Kompetencecentre er organiseret under en forvaltningsledet styregruppe bestående af lederen af PPR og lederne af de seks specialskoler.

### Vejle Kommunes projektorganisering

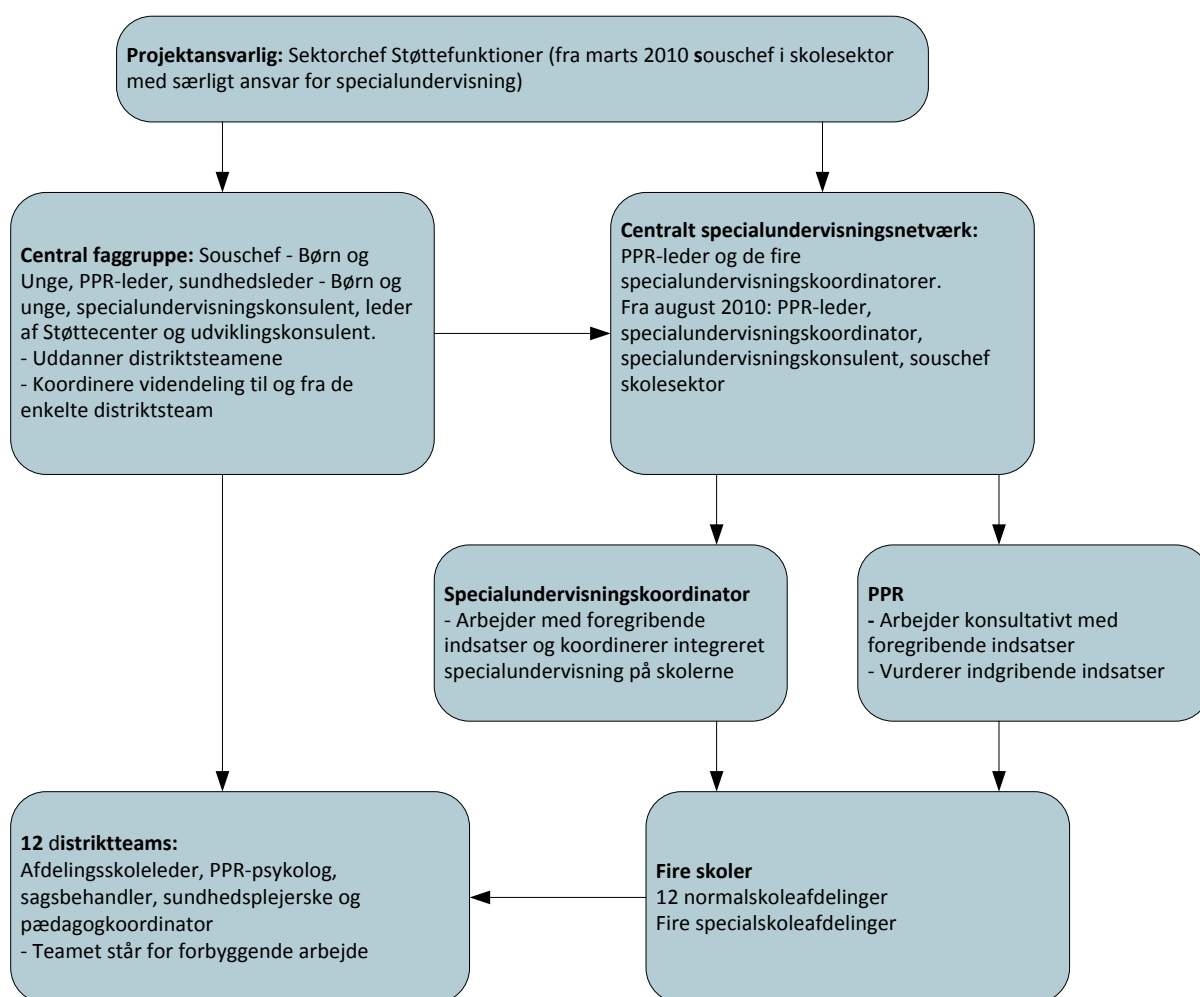


### Lolland Kommunes organisering

En del af målet med Lolland Kommunes skoleudviklingsprojekt "At ville, at turde, at kunne rummeligheden i et fagligt funderet skolevæsen" har været at skabe en organisatorisk ramme, som sikrer almenområdet bedre adgang til rådgivning og tværfaglige løsninger i forhold til børn med særlige behov – herunder projektets målgruppe, som er udadreagerende elever på indskolings- og mellemtrin.

Skoleudviklingsprojektet blev sat i søen, mens kommunens nye skole- og specialundervisningsstruktur var ved at blive implementeret. Både skolestruktur og udviklingsprojekt har ændret karakter undervejs. Først blev 13 skoler omlagt til fire, som skulle dække fire nyoprettede skoledistrikter. De fire skoler bestod af 12 normalskoleafdelinger og fire specialskeleafdelinger. Som et led i skoleudviklingsprojektet blev der til hvert skoledistrikt knyttet et distriktteam og en specialundervisningskoordinator, som skulle koordinere lærerrådgivning og specialundervisning. Undervejs blev 12 distriktteams gjort til fire, og de fire specialundervisningskoordinatorer gjort til én.

### Lolland Kommunes projektorganisering



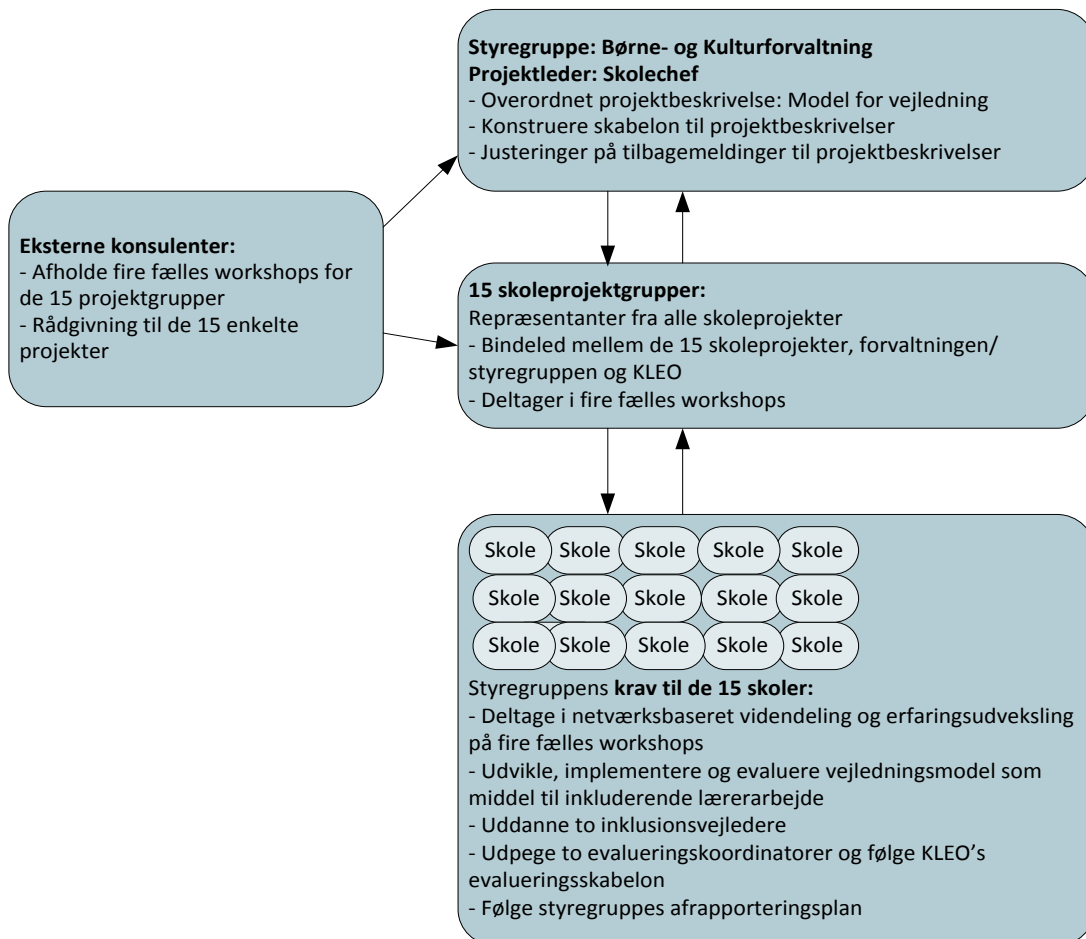
### Gladsaxeprojektets organisering

Med projektet "*Rummelige og kompetente skolemiljøer*" har Gladsaxe Kommunes 15 folkeskoler udviklet, implementeret og evalueret deres egne projekter under Børne- og Kulturforvaltningens overordnede – men fleksible – rammer.

Det overordnede projekt fordrer, at skolerne etablerede et vejledningssystem til at klæde lærerne på til at kunne i mødekomme faglige udfordringer i arbejdet med børn med særlig behov. Hver skole skulle etablere en model for vejledning, som matchede netop deres skoles, læreres og elevers behov.

Modellen skulle være del af den enkelte skoles kompetencecenter og være et samarbejde mellem skoleledelse, faglige vejledere og kompetencecenter. Ved at give de 15 skoler relativt frie tøjler har de udviklet og implementeret forskellige projekter. Alle kommunens skoler har i 2010 et kompetencecenter og skal på sigt udvikle en vejledningsmodel, som er tilpasset den enkelte skole og dennes lærere, børn og behov.

### Gladsaxe Kommunes projektorganisering



## Komparativ oversigt over A-projekterne

Nedenfor ses de tre A-projekters organisering af inklusionsprojektet ud fra tværgående temaer, som har vist sig at være centrale for projekternes organisering.

Kommune	Organiserings-niveau	Projektstyring	Politik og strategi	Kompetence-centre	Metodiske tilgange
Vejle	Kommune: Der er etableret seks kommunale kompetencecentre med hver sin specialfaglige ekspertise	<p><b>Projektleder:</b> Specialundervisningskonsulent (Børn- og Ungeforvaltning)</p> <p><b>Styregruppe:</b> Projektleder, skoleleder for hvert handicapområde og leder af PPR</p> <p><b>Projektgruppe:</b> To-tre lærere + specialskoleleder</p> <p><b>Ekstern konsulent:</b> Steen Beck-Hansen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falder i tråd med sammenhængende børnepolitik.</li> <li>- Politisk beslutning, at der ikke spares på området. Det betyder fx, at eventuelle besparelser på specialområdet flyttes til skolernes almindelige specialundervisning</li> </ul>	<p><b>Seks kompetencecentre</b> med ekspertise inden for seks handicapområder og tilknytning til hver sin specialskole. Kompetencecentrene består af projektgrupper, som er to-tre lærere og skolelederen fra den specialeskole</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærer til lærer-rådgivning (trækker på bestående kompetencer fra de amtslige specialtilbud)</li> <li>- Appreciative Inquiry</li> <li>- Konsulent Steen Beck-Hansen</li> </ul>
Lolland	Skoleafdeling: Organisering af distrikteams på alle normalskoleafdelinger. Central kommunal styring	<p><b>Projektansvarlig:</b> Souschef i skolesektoren</p> <p><b>Central faggruppe:</b> Souschef (Børn og Unge), PPR-leder, sundhedsleder (Børn og Unge), specialundervisningskonsulent, leder støttecenter, udviklingskonsulent</p> <p><b>Centralt netværk:</b> Projektleder, PPR-leder, specialundervisningskonsulent og specialundervisningskoordinator</p> <p><b>12 distrikteams:</b> Afdelingsleder, PPR-psykolog, sagsbehandler, sundhedsplejerske og pædagogkoordinator</p> <p><b>Eksterne konsulenter:</b> Danmarks Evalueringsinstitut</p>	Projektet er tæt forbundet med kommunens nye skole- og specialundervisningsstruktur.	<p><b>12 distrikteams</b> – pendant til kompetencecentre – på alle 12 normalskoleafdelinger: Består af afdelingsleder, PPR-psykolog, sagsbehandler, sundhedsplejerske og pædagogkoordinator</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LP inspirerer til forebyggende metode</li> </ul>



Kommune	Organiseringsniveau	Projektstyring	Politik og strategi	Kompetencecentre	Metodiske tilgange
Gladsaxe	Skole: Kommunens 15 skoler har udviklet, implementeret og evalueret egne projekter	<b>Styregruppe:</b> Børne- og Kulturforvaltning <b>Projektleder:</b> Skolechef <b>Projektgrupper:</b> Enkelte projekter styres af skolernes egne projektgrupper, som de selv sammensætter. Alle skoler skal dog uddanne to inklusionsvejledere og udpege evalueringskoordinator <b>Eksterne konsulenter:</b> KLEO	Rummelighed fylder en del i skolepolitikken 2007-2011. Herunder Plan for rummelighed, som SATS-projektet er del af. Meget fokus på politisk opbakning og tro på, at politisk opbakning er nødvendig for kulturændring ift. inklusion	<b>Kompetencecentre</b> på alle 15 skoler: Styres, organiseres og sammensættes af den enkelte skole	En del projekter arbejder med LP-model, Appreciative Inquiry eller Cooperative Learning

## Politik og kommunale strategier

Alle tre A-projekter udgår i et eller andet omfang fra politiske eller kommunale strategier på specialundervisningsområdet. Selvom strategierne ikke har været del af skoleudviklingsprojekterne, er projekterne tæt forbundet med ændrede kommunale strukturer, nye politikker eller andre tiltag på området. Gladsaxe Kommunes projekt er del af en treårig (2008-2011) skolepolitisk plan for øget rummelighed:



Ifølge Gladsaxe Kommunes styregruppe er det vanskeligt at adskille projekterne, bl.a. idet nogle lokale skoleudviklingsprojekter handler om udvikling af skolens kompetencecenter, hvilket også er et selvstændigt projekt i rummelighedsplanen.

## Inkluderende skolekultur

De kommunale aktører bag projekterne er optagede af, at skoleudvikling tager tid. At det er kulturprojekter, der handler om holdnings- og kulturændringer.

Ifølge projektansvarlig i Lolland Kommune har det været vanskeligt at implementere skoleudviklingsprojektet på skoler, hvor integreret specialundervisning ikke er en del af skolekulturen:

*"Kompleksiteten har været for stor på [skole]afdelinger, der ikke tidligere har haft kultur for integreret specialundervisning. Lærerne mangler kompetencer. Kompetenceudviklingen har ikke nået et niveau, der gør, at de alle steder kan løfte opgaven."*

Gladsaxe Kommune har opereret ud fra en grundidé om, at det er opfattelsen af inklusion/rummelighed, der er det sværeste at ændre. Men at det også er der, ændringen skal ske:

*"Vi skal have folk ude i skolerne til at tænke anderledes i forhold til det med rummelighed. I stedet for at tænke på, hvad vi kan gøre med barnet, så skal vi tænke på, hvordan vi kan ændre på vores praksis, så barnet kan være her."*

(Projektansvarlig)

Projektet forstår inklusion som et kulturspørgsmål, som et langt, sejt udviklingstræk. Det tager tid at gøre inklusion til 'normen' – til en del af skolekulturen. Derfor er den politiske opbakning ifølge styregruppen helt nødvendig.

### **Politisk opbakning**

Gladsaxe Kommunes forvaltning er været særligt optaget af, hvordan den politiske opbakning kan få positiv betydning for de 15 lokale skoleudviklingsprojekter. Gennem synlighed og dialog – både med projektdeltagerne på skolerne og andre relevante interessenter – viser forvaltningen, at de bakker op om inklusion og om skoleudviklingsprojekterne, og at de vil være med til at ændre kulturen på området. Samtidig har det været vigtigt for Gladsaxe Kommunes projektleder at vise skolerne, at projektet ikke har været et spareprojekt, men et skoleudviklingsprojekt, hvor besparelser kan være en sidegevinst.

### **Projektstyring**

Overordnet har alle tre kommuner organiseret skoleudviklingsprojekterne ud fra en klassisk projektstyringsmodel, hvor en aktør fra forvaltningen er projektansvarlig. I praksis har projektlederne sat de overordnede rammer og haft til opgave at sikre, at projekterne er gennemført som planlagt.

Projekterne er implementeret af en projektgruppe bestående af forskellige praktikere med kendskab til feltet. Derudover har projekterne forsøgt at sikre videndeling mellem projektgrupperne gennem forskellige former for netværksorganisering. Nedenstående figur illustrerer projekternes overordnede projektstyring:



Projektgrupperne i de tre delprojekter har haft forskellige grader af autonomi i forhold til deres styregrupper. De har arbejdet med forskellige niveauer af projektstyring, som går fra lokalstyring til relativ lokal styring til central styring. Hvor Gladsaxe har givet 15 skoler frihed til at styre deres egne lokale skoleudviklingsprojekter under fleksible projektrammer, har de seks projektgrupper i de seks nye kompetencecentre i Vejle Kommune styret deres egne projekter under mere faste rammer. Lolland Kommune har anvendt mere central styringsmodel, hvor 12 projektgrupper har skullet implementere et centralt udviklet projekt.

### **Ejerskab, engagement og motivation**

Gladsaxeprojektets største styrke er, at de har formået at skabe lokalt ejerskab til projekterne. Projektet er bygget organisatorisk op om at give ejerskab gennem lokal projektstyring kombineret med synlig central opbakning. Det har skabt ejerskab for projekterne, men samtidig udfordret kommunen på at sikre en ensartet kvalitet på tværs af projekterne:

*"Vi har nok troet, at dem derude fortolker virkeligheden ligesom os, og det gør de ikke. Derfor har vi været overambitiøse i forhold til, hvad vi tror, vi har kunnet styre. Derfor er den decentrale organisering både den største styrke og svaghed. Forvaltning og skole har forskellige virkelighedsforståelser."*

(Projektleder)

Både Vejle og Gladsaxe kommuner har arbejdet med mere lokal styring end Lolland Kommune og haft gode erfaringer i forhold til engagement og motivation. Gladsaxe Kommune har oplevet stigende engagement og motivation under projektførelsen. Det skyldes, ifølge styregruppen, at ledelsen har været god til at holde fokus på projektet.

Ved at igangsætte lokale skoleprojekter og give skolerne frihed til selv at udvikle og implementere inklusionsprojekter har Gladsaxe Kommune skabt ejerskabsfølelse i de lokale projekter. Det skaber dog en ny udfordring: Hvordan sikres kvaliteten af skoleudviklingsprojekterne på tværs af skolerne?

### **Kvalitetssikring**

Styregruppen i Gladsaxe Kommune har brugt årlige kvalitetskontrakter som styringsredskab til at sikre kvalitet. Kontrakterne indgås mellem den enkelte skoleleder, skoleledelsen og skolechefen, og skolerne skal afrapportere, hvordan vejledningssystemet er bygget op og fungerer.

Udover kvalitetskontrakter har projektleder givet tilbagemeldinger og justeringer på de enkelte skolers projektbeskrivelser samt udstukket rammer gennem fire årlige fælles workshops, som en ekstern konsulentvirksomhed har stået for.

### **Modstand mod forandring**

Projektet i Lolland Kommune har oplevet en del modstand mod de forandringer, som projektet og de kommunale forandringer har bragt med sig. Lærerne er positive overfor idéen om inklusion og en mere inkluderende folkeskole, men giver udtryk for, at de mangler redskaber til at arbejde inkluderende og ikke ved, hvor de skal få redskaber fra. Derfor er det svært at skabe engagement og ejerskab blandt de almindelige lærere.

Implementering af en ny kommunal skolestruktur i Lolland Kommune har skabt frustration blandt lærerne og været medvirkende til, at projektet ikke er forløbet som forventet.

Omlægningen af hele skolestrukturen opleves som en barriere:

*"Viljen [til positivt samarbejde i projektgruppen] har været til stede, men driftopstart i fire nye skoler gjorde et værdifuldt samarbejde umuligt sidste skoleår [...]. En skolestrukturændring, hvor 13 skoler bliver til fire, samtidig med en for nogle skoler meget anderledes håndtering af elever med særlige behov har betydet, at intet er, som det plejer. Det har virkelig betydet modstand mod forandringer." (Projektleder)*

Lærerne har haft svært ved at finde mening i et projekt, som, de opfatter, kommer oppe fra. Det har været en central udfordring for projektledelsen at få motiveret lærerne i takt med de mange nye forandringer, der er sket sideløbende med projektet. Halvvejs i projektforsløbet oplevede projektlederen, at motivationen og engagementet blandt de praktiske projektmedarbejdere faldt. Samtidig steg engagementet blandt lederne:

*"På sektor og ledelsesniveau er engagementet stigende. På lærerniveau peger koordinatorene på et midlertidigt faldende niveau. Jvf. kompleksiteten og forholdet mellem politiske visioner, daglig drift og en 'lærervirkelighed', der skal hænge sammen." (Projektleder)*

Projektet var i starten organiseret omkring fire såkaldte specialundervisningskoordinatorer, som var bindeled mellem lærerne og forvaltningen. I løbet af projektperioden sagde tre op til fordel for lederstillinger andre steder i kommunen og én gik på pension. Det er ikke muligt at sige, om det skyldes manglende motivation og engagement, men projektet har været mærket af ikke at kunne fastholde centrale projektmedarbejdere.

### **Ens tilbud til alle**

Da specialundervisningskoordinatorerne sagde op i Lolland Kommune, forsvandt det organisatoriske bindeled, som koordinatorene skulle udgøre mellem lærerne og en tværfaglig specialistgruppe på tværs af kommunens fire nye skoledistrikter. Det har givet en uensartet indsats i kommunen, som man har forsøgt at harmonisere ved at erstatte de fire specialundervisningskoordinatorer med én, som koordinerer den integrerede specialundervisning på samtlige skoler for at skabe ensartethed på tværs af kommunens skoler:

*"Primært for at harmonisere og ensarte er der nu blevet ansat én specialundervisningskoordinator. Det er ikke specielt inkluderende, at der er forskel. Alle børn skal have samme forhold." (Projektleder)*

Projektet vidner om sårbarheden, når der igangsættes mange projekter parallelt.

### **Metodiske pakkedninger, coaching og ekstern konsulentbistand**

Alle tre projekter og en del B- og C-projekter gør brug af metodiske "pakkedninger" som LP-modellen eller teoretiske pædagogiske tilgange som AI (Appreciative Inquiry) eller Cooperative Learning.

Projektet i Vejle Kommune lægger sig mere op ad lærer til lærer-rådgivning end teoretiske modeller. Idéen er, at lærere fra specialskolerne rådgiver lærere fra almenområdet. Der

synes derfor at være mindre behov for ekstern viden i form af teoretiske modeller i den kommune, da kommunen ligger inde med en god portion specialfaglig viden.

## Kompetencecentre

Alle tre A-projekter har oprettet kompetencecentre eller distriktteams. Den fælles idé bag kompetencecentre/distriktteams er at samle rådgivende ressourcer.

Vejle Kommune har organiseret kompetencecentrene efter specialområde, mens centre/teams i Gladsaxe og Lolland kommuner ligger på de enkelte skoler. Vejle Kommunes centre består af rådgivere inden for ét bestemt specialfagligt område. Gladsaxe Kommunes kompetencecentre (ét på hver af 15 skoler) består af lokale vejledere udpeget af den enkelte skoles projektgruppe.

Fra skolestart 2010 har Lolland Kommune organiseret sig med 12 distriktteams – ét på hver skoleafdeling. Hvert team består af afdelingsskoleleder, PPR-psykolog, sagsbehandler, sundhedsplejerske og pædagogkoordinator. De 12 distriktteams refererer til en såkaldt central faggruppe, som uddanner teamene og koordinerer videndeling mellem dem.

I alle tre projekter udgør kompetencecentre/distriktteams første trin i en eventuel visitationsproces. Hvis læreren ikke selv kan løse udfordringerne med et barn i klassen, går han/hun til skolelederen, som overtager og igangsætter forebyggende indsatser. Næste trin er en eventuel udredning, som kan føre til en henvisning til segregerede tilbud i form af specialklasse eller specialskole.

Alle tre kommuner arbejder med en delvis central visitationsmodel. Det betyder, at skolerne (skolelederen) henviser til enkeltintegreret specialundervisning,<sup>19</sup> mens centrale visitationsudvalg i forvaltningen står for henvisning til specialklasser og specialskoler.

## Videndeling

Alle tre projekter har forsøgt at skabe netværk til videndeling mellem de lokale skoler/kompetencecentre/distriktteams.

Gladsaxe Kommune har brugt eksterne konsulenter til at afholde fire fælles workshops gennem det toårige projektforløb. Her har alle 15 projektgrupper været samlet til undervisning og erfaringsudveksling. Konsulenterne har undervist i de overordnede fælles

---

<sup>19</sup> Enkeltintegreret specialundervisning er undervisning, som foregår på skolerne. De fleste kommuner opererer med en fuldt centraliseret visitationsmodel, hvor forvaltningens visitationsudvalg henviser til både specialklasser, specialundervisning og enkeltintegration. En undersøgelse af et repræsentativt udsnit af danske kommuner viser, at i hovedparten af kommunerne er det centrale visitationsudvalg, der henviser til både specialklasser, specialundervisning og enkeltintegration (Finansministeriet 2010).

rammer, som projekterne lå inden for. For eksempel programteori, virkningsevaluering og vejledningsmodeller. Herefter var der organiseret videndeling, hvor projektgrupperne udvekslede erfaringer omkring arbejdet med inklusion og modeller til vejledning af lærer i inklusionsarbejde. Projektets evalueringer viser, at både styregruppen og de 15 projektgrupper fandt undervisning og erfaringsudveksling brugbar i forhold til projektet og arbejdet med inklusion.

I Vejle Kommune har de seks kompetencecentre haft behov for mere videndeling mellem hinanden, end der var i starten. Idet de er organiseret relativt lokalt, har de rent fysisk været placeret forskellige steder i etableringen af centrene. Kompetencecentre efterspurgte videndeling på tværs af de seks projektgrupper, så de kunne trække på andres erfaringer, og der blev derfor etableret møder på tværs af centrene:

*"Disse møder er blevet oplevet meget frugtbare, og der er et ønske om, at dette netværk også fortsætter med at mødes efter projektperioden."*<sup>20</sup>

Lolland Kommune har organiseret videndeling på tværs af 12 rådgivende distriktteams gennem forskellige centralt placerede eksperter. Hvert distriktteam holder møde hver måned, hvor de kan invitere en ekspert – for eksempel PPR-leder – til faglig sparring og/eller videndeling med andre distriktteams. Den faglige ekspert lytter og samler tendenser op, så viden fra enkelte distrikter bliver brugbar for andre distrikter.

### **Klarhed og kommunikation**

Vejle Kommunes projektansvarlige opfatter synlighed og kommunikation eller PR som vigtige elementer, som kommunen vil tage med i det fremtidige arbejde. Kompetencecentre skal synliggøres, så lærerne ved, at de er der, og hvad de kan bruges til:

*"Projektet har nu varet i to år og er i forhold til brugertilfredshed præget af positive tilbagemeldinger – men samtidig er der et paradoks i, hvor relativt få konsultationer og vejledninger, der er gennemført i perioden."*

(Projektansvarlig)

Vejle Kommune har arbejdet med kommunikationen mellem kompetencecentre og skolelederne/lærerne, men står over for en formidlings- og kommunikationsudfordring, hvor de skal sikre, at deres viden rent faktisk når de lærere, som har brug for det.

---

<sup>20</sup> Vejle Kommunes selvevaluering.

## Opsamling

Vejle, Lolland og Gladsaxe kommuner har udviklet og implementeret skoleudviklingsprojekter ud fra tre forskellige modeller for projektorganisering.

Vejle Kommune har udnyttet den unikke specialfaglige viden, som kommunen har overtaget fra seks tidligere amtslige specialskoler, ved at etablere seks kommunale kompetencecentre med hver deres specialfaglige viden. Kompetencecentrene er dog ikke blevet brugt i det omfang, som de havde forventet. Det skyldes ifølge selvevalueringen, at projektet ikke har fokuseret nok på formidling til skoleledere og lærere.

Lolland Kommune har været udfordret af en stor kommunal omlægning på skoleområdet og opsigelser fra centrale aktører i projektet. Det har skabt modstand og frustration på lærerniveau. De arbejder på at genskabe motivationen.

Gladsaxe Kommune har formået at skabe ejerskab ved at udvikle og implementere 15 lokale skoleprojekter. Det stiller dem over for en anden udfordring om at sikre kvalitet på tværs af kommunens skoler i de 15 projekter.



## EKSEMPLER PÅ VIRKNINGSFULDE INDSATSER

Formålet med dette kapitel er at præsentere de mange eksempler på, hvordan delprojekterne på forskellige måder har forsøgt at opnå målet om mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed. De udvalgte eksempler illustrerer den store variation i projekternes tilgang til inklusion, dvs. de mange forskellige metoder og værktøjer, som delprojekterne har afprøvet på forskellige målgrupper, som befinder sig indenfor det normale – eller mere specialpædagogiske område. Der vil i kapitlet blive fokuseret på, hvordan projekterne selv forstår sammenhængen mellem deres indsats og den eventuelle effekt af indsatsen, dvs. det 'virksomme' element. Derudover er der fokus på, om indsatsen rammer hele målgruppen eller kun dele heraf, samt på projekternes eventuelle forståelser heraf.

Følgende er en kategorisering af projekterne i forhold til formålet med projektet.<sup>21</sup>

1. Metoder, der har været anvendt med henblik på at styrke normalområdet og forebygge udskillelse
2. Metoder, der har været anvendt med henblik på at højne målgruppens faglige niveau
3. Metoder, der har været anvendt med henblik på at reducere fravær
4. Metoder, der har været anvendt med henblik på at beholde børn med særlige behov i normalområdet i stedet for at udskille til specialtilbud
5. Metoder, der har været anvendt med henblik på at fastholde nogle børn i skolesystemet

Herudover er der projekter, som har arbejdet med at sluse børn fra segregerede tilbud til normalområdet.

### Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at styrke normalområdet og forebygge udskillelse

#### Supervision af lærerteams

En af de metoder, som et af projekterne har anvendt med henblik på at styrke normalområdet, er supervision af lærerteams i forhold til at skabe større trivsel i problemklasser. Supervisionen er foretaget af to PPR-psykologer, som har anvendt AI (Appreciative Inquiry) som redskab i supervisionsforløbet.

Projektet har arbejdet med supervision af fem klasseteams og kan via spørgeskema til de involverede lærere,<sup>22</sup> dokumentere, at det forventede antal børn, som er indstillet til PPR, er

---

<sup>21</sup> Kategorierne er analytiske konstruktioner, hvis formål er at give et overblik over variationen af de enkelte projekters metoder i forhold til de enkelte projekters udvalgte målgrupper.

faldet med to elever i hver af de tre projektklasser og er status quo i den sidste projektklasse. Derudover har der i projektperioden ikke været nyindstillinger til PPR fra de deltagende klasser.

Supervisionsforløbene består konkret af et introduktionsmøde med skoleledelsen, lærerne og PPR. Dernæst følger seks supervisionsforløb, som finder sted med ca. to ugers mellemrum og afsluttes med en evaluering efter tre-fire uger. Projektet fremhæver, at det har været af afgørende betydning, at skolelederen værdsætter og vægter den indsats, lærerne lægger i forløbet, fx gennem en vilje til vikardækning, fælles forberedelse og afvikling af planlagte trivselsaktiviteter. Den største hindring for forløbet har været, når lærerne oplevede, at de brugte deres egen fritid på det.

Projektet oplyser, at lærerne igennem supervisionsforløbet får mulighed for at reflektere over, hvordan nye muligheder skabes ved at tænke og tale om børn på en anderledes måde. Supervisionsrummet har til hensigt at skabe forståelse og forbindelse mellem de gode oplevelser, der allerede er, og de ønsker, man har for fremtiden, og *"lærerne får i virkeligheden en meget konkret metode til at arbejde med handleplan for trivsel/rummelighed og med betydningen af deres eget medkonstruerende sprog."*

Projektet har igennem supervisionsforløbet registreret, at lærerne ændrer opfattelse af undervisningsmiljøet fra *"lineært og lukket og begrænset af individuelle børns iboende vanskeligheder, til at lærerne tiltagende bliver opmærksomme på de systemiske, cirkulære processer, de selv og børnene er en del af"*, hvilket medfører, at lærerne medtænker sig selv som deltagere i såvel udfordring som løsning.

Det har været en grundlæggende hypotese i dette projekt, at et supervisionsforløb på lærerniveau ville have effekt på klasseniveau. Resultaterne af projektets selvevaluering viser, at klassernes samlede trivsel er steget, hvilket især spørgeskemaer og interview med lærerne viser. Det fremgår endvidere, at det særligt er i de klasser, hvor trivslen har haft rigtigt svære vilkår, at den største effekt ses.<sup>23</sup> Projektet har desuden erfaring med, at især de udsatte børn er kommet i fokus på en konstruktiv måde. Lærerne beskriver således, at de har fået bedre føling med de udsatte børn.<sup>24</sup> Dette i sammenhæng med den valgte pædagogiske tilgang betyder iflg. projektet, at disse børn bliver positivt fokuseret.

---

<sup>22</sup> Der er komplette evalueringssæt fra fire af de fem klasser, og svarene er hentet herfra. Svarene refererer til et spørgsmål, som lyder: *Jeg overvejer/forestiller mig at tage kontakt til PPR inden for de kommende skoleår vedr. følgende antal børn?*

<sup>23</sup> Trivselsindikatoren er steget væsentligt på alle de inkluderede skoler i projektperioden (28 pct. i snit).

<sup>24</sup> Jf. 3. logbog.

Den meget positive effekt af supervisionen, som dette projekt har oplevet, kan formodentlig relateres til mange faktorer. Et velforberedt og meget kompetent gennemført supervisionsforløb med udgangspunkt i en systemisk inkluderende pædagogik har skabt gode forudsætninger for et udviklingsrum, som ikke 'blot' kvalificerer den enkelte lærer, men især også resulterer i, at lærerteamenes samarbejde bliver bedre både i forhold til at skabe trivsel i klassen, men altså også i forhold til de børn, der er i vanskeligheder. Projektet nævner også, at en af de største sidegevinster ved projektet er, at klassernes lærerteam er rykket sammen og føler fælles ansvar for at gøre noget for at skabe trivsel.

Mulighederne for det udvidede lærersamarbejde og supervisorers engagement i lærerteamene, hvor både øvelser, teori og supervision har været til stede, er vigtige elementer i dette projekt.

Projektet er et eksempel på, at arbejdet med at kvalificere lærerne i det almindelige system rækker ind over og har effekt inden for det mere specialpædagogiske område og kan medvirke til at reducere udskillelse til specialpædagogiske foranstaltninger.

### **KASA-modellen**

Et andet konkret eksempel på en måde at arbejde med at styrke normalområdet på og dermed forebygge udskillelse er KASA-modellen.<sup>25</sup> Projektet, som har anvendt denne metode, oplyser, at metoden har haft en positiv effekt på næsten alle børn. Det oplyses dog, at der har været enkelte tilfælde, hvor barnet har været i så store vanskeligheder, at projektet ikke har kunnet benyttes i sin 'reneste' form. Projektet arbejder ud fra en anerkendende tilgang med klasseledelse, men netop den anerkendende tilgang betyder dog iflg. projektet, at også elever med mere massive problemer alligevel får udbytte af metoden. Dette skyldes, at når der er fokus på anerkendelse, på det der går godt, på ros og motivation, bliver også de udsatte elever med faglige og sociale vanskeligheder positivt defineret.

Undervisningen bygger på nogle enkle klasseledelsesprincipper, som alle lærerne følger. En meget tydelig struktur og klare aftaler, hvorved målet med undervisningen bliver synligt for eleverne, betyder, at eleverne bliver trygge, og der bliver ro i timerne. Nogle vigtige elementer heri drejer sig om timens start, en plan for dagen, målet med den enkelte lektion, en klar instruktion af syv-10 minutters varighed. Der skabes variation i undervisningen, og ved timens afslutning repeteres, og en plan for næste lektion præsenteres.

Der udarbejdes i hver klasse nogle klasseregler, som oftest tre-fem regler for det faglige og sociale fællesskab, som gælder for en årgang. Børnene vælger sammen med læreren hvilke regler, der skal være gældende både inden for og uden for klasserummet, og det sikres, at

---

<sup>25</sup> Se kort præsentation af denne model under afsnittet Delprojekternes metoder og indsatsområder.

alle børn forstår reglerne ens. Som hjælp hertil arbejdes med tre symboler, et rødt, et gult og et grønt kort, som læreren hænger op på tavlen, således at det er tydeligt for eleverne, hvad læreren forventer. Kortenes forskellige farver betyder:

Rødt kort: Arbejdsro – ingen snak! Man lytter eller arbejder selv og rækker hånden op hvis man er i tvivl.

Gult kort: Arbejdsro – stille snak med sidemanden.

Grønt kort: Fri snak om arbejdet. Man går hen til den, man vil tale med.

Hvis eleverne ikke lever op til de regler, som klassen har valgt, træder nogle kendte konsekvenser i kraft. Forløbet af disse er følgende:

- henstilling – elevens navn noteres i KASA-protokollen.
- første kryds – en advarsel
- andet kryds – en timeout uden for klassen
- tredje kryds – et ophold i en anden klasse
- fjerde kryds – resten af dagen i "tænkeboks", hvor eleven får en snak med AKT-læreren om det, der har udløst henvisningen, samt handlemåder, som eleven kan gøre mere af i stedet for den u hensigtsmæssige opførsel. Forældrene indkaldes samme dag til samtale

Konsekvenserne gælder kun inden for samme dag, hvilket betyder, at børnene starter på en frisk hver dag.

Det er ifølge oplysninger fra projektet sjældent, at eleverne kommer i tænkeboks mm., men det er erfaringen, at elever, der tidligere har været usikre på lærernes signaler, har haft stor glæde af tydeligheden og forudsigeligheden i form af de kendte konsekvenser. Også lærerne har glæde af de valgte rutiner, da der ikke i hver situation skal 'opfindes' sanktioner, skældes ud osv., hvilket giver tid og ro i undervisningen. Det roligere klasse miljø kan tilgodese såvel de stille børn, som de mere utilpassede børn, som der frigives flere ressourcer til.

Den anerkendende tilgang kombineret med KASA-metoderne til klasseledelse og forskellige undervisningsmetoder herunder Cooperative Learning har ifølge projektets selvevaluering stor effekt på eleverne og især på elever med både faglige og sociale problemer.

Projektforløbet viser derudover, at implementering af metoden er altafgørende for, at metoden bliver et brugbart redskab til inklusion. Derudover er det meget vigtigt, at metoderne ikke anvendes forkert/på et forkert grundlag med risiko for så i stedet at blive et straffesystem.

## Cooperative Learning

Cooperative Learning er en undervisningsmetode, som flere af projekterne nævner som en af de metoder, der indgår i deres projekt. I et af projekterne er Cooperative Learning dog den helt centrale metode.

Erfaringerne fra dette projekt er, at mange børn i normalklassen på den ene eller anden måde kan have glæde af, at der arbejdes med denne metode. Projektet kan således også dokumentere, at flere børn er blevet gladere for at gå i skole, og flere har fået bedre selvværd.<sup>26</sup>

Metoden indebærer, at alle børn kommer til orde i det organiserede samarbejde i små teams, alle har en rolle, og rollen er tydeligt defineret, hvilket giver tryghed. Børnene skal løse stillede opgaver i fællesskab, ingen kan 'putte sig', og børnene må hjælpe hinanden. Dette har mange fordele for de fleste børn, men stiller også krav til børnenes sociale og faglige kompetencer.

En vigtig erfaring fra projektet er således, at børn med specielle vanskeligheder – store adfærdsvanskeligheder eller meget fagligt svage børn – kan have svært ved at indgå i Cooperative Learning-samarbejde og derfor ikke profiterer heraf i hverken et fagligt eller et inkluderende perspektiv. Projektet skriver fx herom:

*"Når eleverne arbejder i teamene, er det frustrerende for resten af gruppen, hvis én går til og fra arbejdet, da alle har en vigtig rolle i udførelsen af opgaven. Vi har diskuteret muligheden for, at en elev med socio-emotionelle vanskeligheder kunne indgå i teamsamarbejdet som femte mand, men vi vurderer, at denne mulighed kræver en nærværende voksen for at fastholde den femte mand i samarbejde." (Projektleder)*

Lærernes rolle bliver med denne undervisningsmetode at udøve klasseledelse og facilitere børnenes læringsprocesser i en konsultativ form. Eleverne lærer at arbejde mere selvstændigt og bruge hinanden, hvilket – måske især det sidste – kan komme både læse- og skrivesvage børn og tosprogede børn til gode og fremme inklusion, men samlet er det mellemgruppen, der profiterer mest af denne undervisningsform.

Projektet pointerer derudover, at det er en forudsætning for anvendelse af denne metode, at det ikke kun er en enkelt lærer i lærerteamet, der arbejder hermed. Det er vigtigt, at der er en sparringspartner med mange timer i klassen, og som taler samme sprog og bruger de

---

<sup>26</sup> Projektet tager dog forbehold for, at denne positive effekt udelukkende er et resultat af arbejdet med Cooperative Learning.

samme værktøjer. Samme argument taler for, at det ikke kun er klasseteam i indskolingen og på mellemtrinnet, der kan anvende metoden, men at også udskolingen får kompetencer hertil.

### **Videoanalyse**

Som fjerde eksempel på en metode til at forebygge henvisning til specialundervisning har et af projekterne arbejdet med at øge lærerens kompetencer til at arbejde med børn med særlige behov. Denne kompetenceudvikling er sket gennem videoanalyse. Projektet har været målrettet lærernes relationskompetence, og projektet oplyser, at det, at lærerne er blevet mere bevidste om at arbejde positivt på det relationelle plan, har haft en afsmittende effekt på eleverne. Der er således blandt andet viden om, at én klasse i stedet for at indstille til specialundervisning i stedet vil arbejde mere med videoanalyse.

De elever, der særligt har profiteret af projektet, er de 'stille' elever, som let bliver overset, samt de elever, der af lærerne bliver beskrevet som utilpassede og udfordrende. Netop den sidste gruppe elever er iflg. projektet de elever, som lærerne ubevidst kommer til at trække sig fra eller vise antipati mod. Arbejdsmetoden illustreres således:

*"En elev oplevede konstant udfordringer ift. de andre elever og havde svært ved at sidde stille og følge undervisningen. Flere lærere var meget irriterede på den pågældende elev. Under arbejdet med videoanalysen sagde konsulenten til lærerne: I skal altså kunne lide de børn... En af lærerne sagde: Hvad nu hvis man ikke kan? Det affødte en lang og god snak. Konsulenten rundede mødet af med at sige, du skal prøve at kunne lide eleven lidt alligevel. Læreren arbejdede professionelt med at prøve at anerkende og være ekstra positiv over for den pågældende elev. Under videoptagelserne blev det tydeligt, at eleven responderede prompte og meget positivt på lærerens anerkendelser. Da læreren så effekten af sine handlinger, blev læreren overvældet og meget glad og blev tilskyndet til at gøre mere. Langsomt udviklede deres relation sig, så læreren faktisk kom til at kunne lide eleven og eleven læreren. Eleven fik respekt for læreren, følte sig anerkendt og blev ganske enkelt gladere for at være i klassen." (Projektkonsulent)*

De fire eksempler på at kvalificere arbejdet med børnene i normalklasser og dermed forebygge udskillelse viser, at der kan arbejdes på flere fronter hermed lige fra ekstern supervision af lærere til helt konkrete undervisningsredskaber.

## Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at øge målgruppens faglige niveau

### IT som redskab

To projekter har arbejdet med IT som redskab til at opnå øget faglighed. Projekterne er meget forskellige i målgruppeafgrænsning og formål. I det ene projekt tages IT i anvendelse i en normal 1. klasse, uden at der indledningsvis er identificeret et individuelt behov hos nogle børn, men ud fra en forestilling om, at der statistisk set vil være elever, som har brug for en særlig indsats i et inkluderende læringsmiljø. Det andet projekt arbejder derimod med en gruppe børn i udskoling med diagnosticeret svære læse- og skrivevanskeligheder. Målet er i begge projekter at undgå (yderligere) udskillelse til specialforanstaltninger. I begge projekter er der tale om få børn.

I projektet i 1. klasse er målsætningen at fremme elevens *"selvværd, faglige udvikling og kognitive evner"*. Iflg. projektet viser, *"læsevanskeligheder sig for eleven i klassens sociale rum og er således relationelt betingede"*, og at *"det især er i indskoling og på mellemtrinnet, at eleverne udvikler lavt selvværd som følge af læsevanskeligheder"*. Projektet fortæller, at der er en meget positiv effekt på klasseniveau, idet projektet kan dokumentere, at de fleste elevers læseudvikling har været meget flot, mens to elever, som er klassificeret ved at være i læsevanskeligheder, fortsat har vanskeligheder. De to elever følger dog udviklingen blot på et lavere niveau. PC-læsningen har iflg. projektet betydet, at de to elever er forblevet fagligt inkluderet i undervisningen, idet de har kunnet følge med i de tekster, som klassen har arbejdet med, hvilket ikke havde været en mulighed uden PC-læsningen. Derudover er det interessant, at eleverne ikke oplever sig som anderledes men tilhørende fællesskabet på lige fod med de andre børn. Projektet skriver herom:

*"Alle eleverne i klassen er i midten af 2. klasse blevet interviewet om deres oplevelse af deltagelse fagligt og socialt og med hensyn til deltagelse. Vi kan ikke se, at målgruppens elever skiller sig ud fra de andre elever. Det tager vi som tegn på, at de oplever at kunne læse på lige fod med de andre elever i klassen. Når målgruppens elever ikke adskiller sig fra de andre, må vi konkludere, at de bestemt ikke har tabt modet, og at selvværdet er i behold. Vi kan som sagt ikke tale om bedre selvværd, men at det ikke er blevet mindre."*

(Projektleder)

Projektet vurderer, at PC-læsning ikke kan stå alene for de to børn, som har læsevanskeligheder. Der er således stadig brug for specialundervisning.<sup>27</sup> Formålet hermed er, at

---

<sup>27</sup> I det konkrete tilfælde i skriftsprogets lydssystem.

børnene herefter forventes at blive endnu bedre til at udnytte IT-kompenserende hjælpe-midler.

Også det andet projekt anvender IT og multimedier som bærende element i udvikling af læse- og skrivestrategier, men her i udskilte kursusforløb. Det virksomme element i projektet er, at eleverne får udleveret og lærer at bruge en 'IT-rygsæk', hvilket undervisningen i normalsystemet ikke kan tilbyde, da skolerne ikke har hverken den fornødne tid eller kompetencer hertil. Normalsystemets manglende kompetencer betyder også, at det er vigtigt, at der sideløbende sker en opkvalificering af lærerne i normalklasserne, så elevernes arbejde og metoder kan understøttes.

Projektet fortæller, at eleverne ikke direkte er blevet fagligt dygtigere, men at det er blevet lettere for eleverne at følge normalundervisningen i hjemklassen ved brug af IT-redskaberne. Dertil kommer, at de fleste elever giver udtryk for, at deres selvtillid og tro på egne muligheder er vokset. Netop dette aspekt tillægger projektet stor betydning og bruger meget tid på det i undervisningen, da ordblindhed kan have mange konsekvenser for børn, som kan blive opfattet som dårlig begavede, uinteresserede osv. med lavt selvværd til følge. Betydningen af at kunne følge med i normalklassen er vigtig, lige som det er vigtigt, at projektklassen består af børn med netop læse-/staveproblemer og ikke en blanding af adfærdsmæssige, psykiske eller udviklingsmæssige problemstillinger.

Projektet har arbejdet med børn både på 7. og 9. klassestrin, og erfaringen hermed er, at de ældste børn har været mest motiveret til at 'tage ansvar for egen læring' og generelt er mere målrettede. Projektets erfaring er, at det er elever med flest ressourcer men altså også med størst modenhed, der profiterer mest.

En væsentlig (implementerings)problemstilling, som begge projekter, der arbejder med IT har gjort, er, at det er tidskrævende at få de tekniske forhold omkring undervisning til at fungere. Det er lige fra de helt praktiske ting med at låse maskinpark ud og ind, få etableret programmer på maskinerne, få udbedret fejl på maskinerne osv.

### **Andre metoder, der har været anvendt med henblik på at øge målgruppens faglige niveau**

Ud over IT-tilgangen har projekterne afprøvet andre metoder til at øge det faglige niveau enten i forhold til enkelte elever i klassen eller hele klassen. Som eksempel på en metode til at skabe et klasserum, hvor alle børn bliver styrket i faglig læsning, skrivning og generel fagforståelse i alle skolens fag, har et af projekterne afprøvet en sprogbaseret tilgang til læring og undervisning, hvor sprogets funktion tydeliggøres, og hvor der er fokus på sprogets funktion i formidlingen.



Projektet oplyser, at projektets selvevaluering i form af spørgeskemaer til lærerne og en kvalitativ screening af elevarbejder, som bygger på særlige screeningskemaer specielt designet til dette projekt, viser faglig fremgang hos en del elever. Ligeledes viser læseprøver stor fremgang hos nogle klasser i forhold til kontrolklasser og hos andre ikke. Projektet oplyser endvidere, at de elever, der særligt har profiteret af projektets arbejdsmetoder, har været middelgruppen og de svage elever.

Metoderne, som projektet anvender, fungerer som en opskrift, de støtter eleverne i at danne sig et overblik over, hvordan en opgave kan løses. Ud over den støttende funktion vurderer projektet, at den grundige bearbejdning og delagtiggørelse af alle elever i forhold til tekst og begreber er medvirkende til metodernes effekt.

Andre projekter har valgt mere socialpædagogiske og praktisk tilrettelagte undervisningsmetoder som indgang til at motivere elever til at modtage undervisning og derigennem løfte det faglige niveau.

### Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at reducere fravær

Med henblik på at reducere bekymrende fravær hos nogle elever og dermed forebygge, at problemerne vokser ud af kontrol, har et af projekterne fx valgt en tværfaglig tilgang i arbejdet med både det enkelte barn, dets forældre og skolen med en ekstern 'neutral' person som primus motor. Grundlaget for samarbejdet er en anerkendende, accepterende tilgang, som iflg. projektet betyder, "at det ikke er et spørgsmål, 'hvem der gør noget forkert', men hvordan vi 'sammen kan gøre det bedre.'" Der udarbejdes en handleplan for samarbejdet, således at alle involverede ved, hvad der arbejdes hen imod. Dette medfører iflg. projektet, at der skabes tryk hos alle parter og ikke mindst hos børnene, som ikke længere bliver kastebold mellem skole og forældre. Om det mere konkrete samarbejde med børnene, forældrene og skolen fortæller projektet bl.a.:

*"Sommetider har det været nok at 'puste dem i nakken' – vise, at der er opmærksomhed mod fraværsproblematikken. Andre gange skulle der samtidig arbejdes med børnenes motivation, gives konkret støtte til forældre og/eller drøftes med skolen om, hvorledes de kunne tilpasse undervisningen for den enkelte elev. Oftest kunne/skulle der drejes på alle tre haner for at få den rette temperatur!" (Projektkoordinator)*

De meget forskellige problemstillinger betyder tilsvarende, at det helt konkrete arbejde med at finde løsninger er meget forskelligt, fra morgenvækning til tilbud i fritiden mm. Som eksempel på en indsats:

*"En elev i 8. klasse kom ikke i skole, fordi han ikke ville til idræt! Han havde ikke noget i mod den pågældende lærer – som han også havde i matematik – men havde nærmest fået idrætfsbi! Der blev lavet aftale med klasselærer om, at eleven i stedet lavede lektier i tidsrummet, hvor de andre havde idræt, og samtidig hentede projektkoordinator eleven den første uges tid, indtil eleven igen var klar til selv at tage bussen."* (Projektkoordinator)

Projektets selvevaluering viser, at en tværfaglig tidlig indsats med udgangspunkt i en anerkendende tilgang har mange positive effekter, således nævner 90 % af forældrene, at der er sket en positiv forandring i form af, at børnene er blevet gladere for at gå i skole, ligeså vel som der er effekt i form af reduceret fravær. Også eleverne giver udtryk for positive oplevelser med indsatsen, hvilket følgende udsagn er eksempler på:

*"En elev svarede:*

*"På den nye skole går det bare fremad. Jeg har ikke haft 'pjækkedage'. Nu laver jeg lektier, og lærerne er tilfredse med mig."*

*En anden sagde:*

*"Jeg er nu begyndt at komme meget i skole. Det er stort fremskridt. Ved skolehjem samtalen forleden var min klasselærer MEGET glad."*

Projektets målgruppe har været børn med bekymrende fravær, men derudover er der ikke noget mønster i hvilken type børn, der har været i målgruppen. Det har været børn med forskellige problemstillinger, og den eneste fællesnævner er, at fraværet ofte hænger sammen med manglende ressourcer af den ene eller anden slags i hjemmet. Det er dog projektets erfaring, at børnene skal *"være 'normalt' psykisk fungerende – dvs. ikke have nogle alvorlige opmærksomhedsforstyrrelser eller andre psykiske lidelser."* En kommentar fra projektet hertil er dog, at projektet via den tidlige indsats har medvirket til at få fremskyndet en diagnosticering af nogle børn med disse vanskeligheder. Tilbage i projektet står dog også en bekymring eller et spørgsmål om, hvorvidt projektet kan komme til at udskyde tidspunktet for en mere indgribende foranstaltning og dermed i sidste ende bliver en discountløsning.

Et andet projekt, som også arbejder med at nedbringe fravær hos enkelte børn, har valgt en teamstruktur bestående af klasselæreren og forskellige støtte medarbejdere fx en AKT-medarbejder, en sagsbehandler eller andet. Herudover inviteres barnets forældre til at deltage i teamsamarbejdet. Projektet nævner, at en hurtig indsats med opfølgende møder og det anerkendende arbejde med barnet og forældrene har været afgørende. Heri ligger, at der er stor opmærksomhed på fravær blandt både forældre og professionelle og en insisterende holdning på at finde løsninger – og ikke en fokusering på 'problemet'. Der indgås mundtlige eller skriftlige aftaler om ansvarsområder samt hvilke handlinger, der skal

til for at støtte barnet. Derudover fremhæver projektet, at det er meget betydningsfuldt, at også barnet selv tager ejerskab. Løsningerne kan være forskellige afhængige af det enkelte barns behov. Det kan fx dreje sig om afhentning af barnet i hjemmet, daglig positiv opfølgning og interesse, sms'er til forældrene osv.

Det er erfaringen, at eleverne profiterer af den udviste og insisterende interesse fra lærerne m.fl., som motiverer og understøtter elevernes ønske og tro på, at det vil lykkes. Dertil er der eksempler på, at også børnenes klassekammerater har været en positiv støtte, hvilket har givet børnene større selvtillid bl.a. i forhold til at indgå i gruppearbejde.

Resultaterne fra projektets selvevaluering viser, at de børn, der gennemfører projektet, reducerer deres fravær – i nogle tilfælde meget markant. Projektet har haft størst effekt på de elever, der ikke har meget svære problemstillinger at kæmpe med. Elever med en lang 'historik' og elever, som har fået etableret alternativer til at gå i skole, fx i form af samvær i skoletiden med andre unge uden skoletilhørsforhold, har projektet haft sværere ved at nå.

### **Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at beholde børn med særlige behov i normalområdet i stedet for at udskille til specialtilbud**

Et af projekterne har undersøgt, om det er muligt at overføre teoretisk viden og praksismetoder fra en specialskole til de almindelige folkeskoler med henblik på at nedbringe henvisninger af børn til specialskolen. Ifølge projektets selvevaluering kan projektet dokumentere, at dette er lykkedes. På spørgsmålet om, hvorvidt projektet har haft betydning for nogle elevers placering i normal- eller specialundervisningsområdet, svarer projektet således:

*"Via de gennemførte SATS-projekter har skolerne frafaldet tre elevindstillinger til heldagsskolen. Desuden er hovedparten af de beskrevne problemstillinger i de igangsatte satsprojekter blevet løst. Det indebærer, at de pågældende elever kan forblive og rummes i normalområdet – det vil sige i deres respektive klasser." (Projektleder)*

Specialskolens personale gennemfører et meget struktureret forløb med en 'køreplan' for hver enkelt forløb på de enkelte skoler, som skal klæde de aktuelle lærere/klasse teams på til at løse opgaven. Specialskolens personaler deltager i undervisningen i klassen og underviser og superviserer personalet. Projektet bygger på, at børn med særlige behov bedst hjælpes, hvis læreren går i dialog med barnet, og barnet selv er med til at løse problemerne i et samarbejde med de voksne. Den anerkendende tilgang betyder, at eleven bliver mødt med forståelse og engagement i forhold til at opnå større trivsel. Eleverne bliver derudover

udstyret med nogle konkrete værktøjer og spilleregler til konflikthåndtering, og der laves på baggrund heraf aftaleskemaer med eleverne ud fra samarbejdsbaseret problemløsning.

Ud over det direkte arbejde med eleverne, arbejder lærerne også med at ændre selve undervisningsmiljøet i form af introduktion af klasseledelse og samarbejdsbaseret problemløsning. Nedenstående citat illustrerer, hvordan to af elevernes kendskab til og brug af redskaber til konflikthåndtering i sammenhæng med lærernes ændrede tilgang betyder, at de kan fungere og modtage undervisning og dermed forblive i deres klasse:

*"To drenge i 2. klasse stak af fra undervisningen hele tiden og kom heller ikke ind til time, når klokken ringede. De var konstant i konflikt med kammeraterne og forstyrrede undervisningen. Ved at arbejde med aftaleskemaer og samarbejdsbaseret problemløsning i samarbejde med eleverne og lærerne, fungerer de to elever nu i klassemiljøet. De er blevet motiveret for at følge undervisningen, har fået mod på at læse højt for kammeraterne, rækker hånden i vejret, når de vil sige noget eller skal på WC m.v." (Projektleder)*

Et andet vigtigt område, hvor lærerne har skullet ændre praksis, drejer sig om et ændret fokus. Det er således ikke elevens faglige udvikling alene, men også elevens sociale kompetencer i form af relationskompetencer, der skal arbejdes med. Således er der stort fokus på samspillet mellem børnene, men også på samspillet mellem børnene og de voksne, herunder på lærerens egen rolle i samspillet med eleven.

Erfaringerne fra projektet viser, at de elever, der profiterer af projektet, er normalt begavede børn og unge med emotionelle problemstillinger. At det netop er denne gruppe, der profiterer, forklarer projektet med, at de anvendte metoder er meget dialogbaserede, hvorfor de ikke er så brugbare i forhold til børn med generelle indlæringsvanskeligheder. Af samme grund er tosprogede børn, der ikke mestrer det danske sprog, heller ikke oplagt målgruppe for denne metode.

Det fremstår, at projektets succes med at bibeholde børn med særlige behov i normalundervisningen har sammenhæng med flere faktorer, herunder at videnoverførslen finder sted via meget kompetente undervisere, og at forløbene tilfredsstillende det behov, som lærerne i normalsystemet har, for viden og redskaber til at kunne rumme elever med særlige problemer i klassen. Det drejer sig iflg. datamaterialet fx om samarbejdsbaseret problemløsning, regelkompetencer (klasseledelse), konfliktlösingsstrategier, hverdagsstrategier (dvs. struktur og forudsigelighed, forståelse for elevens motiver og opfattelser af verden) og pædagogisk relationskompetence (dvs. arbejde med elevernes motivation, selvindsigt, håndtering af følelser, sociale evner mm). Endelig har lærerne fået såvel faglig som personlig supervision.

Et andet projekt har haft som formuleret mål, at både elever med faglige problemer og elever med AKT-problemer kan rummes i klassen uden at udskilles til specialundervisning. Projektet skriver herom, at de ikke kan dokumentere dette på baggrund af deres selvevalueringsmateriale, men at de vurderer, at de rummer fem til seks elever, der ellers ville være placeret helt eller delvist i specialtilbud. Og specifikt i forhold til forbedring af det faglige niveau gør projektet opmærksom på, at en elev er kommet helt ud af specialundervisning, selvom han var visiteret til et segregeret tilbud, før han startede på skolen i børnehaveklasse. Med hensyn til spørgsmålet om, hvorvidt projektet har medført, at nogle børn er blevet gladere for at gå i skole, fortæller projektet, at de *"ser størst udvikling hos elever, der er urolige, udadreagerende og fagligt svage."*

Projektet har i projektperioden indført LP-modellen og etableret et samarbejde mellem lærerne og en skolepædagog. Projektet fortæller, at det virksomme i projektet er den anerkendende tilgang og det, at to faggruppers syn på barnet mødes og udvikles. Både LP-modellen og skolepædagogen hjælper til at se barnet på en anden måde. Den systemiske tænkning fra LP-modellen betyder endvidere, at der ud over barnet også er fokus på kontekst og aktørperspektivet, og mere fleksible læringsmiljøer, højere grad af undervisningsdifferentiering, klasseledelse og forståelse af forskellighed er elementer heri.

I de timer, hvor pædagogen er med i en klasse, er der så en ekstra person tilstede i klasserummet, som kan tage hånd om de børn, der har vanskeligheder. Dertil kommer, at pædagogen har et helhedssyn på barnet, som også påvirker og ændrer lærernes syn på barnet. Dvs. at skolepædagogen medvirker til et bredere syn på fagligheden, således at fokus ikke kun bliver på det fagfaglige men også på det sociale, hvilket fremmer forståelse og rummelighed.

### **Eksempler på metoder, der har været anvendt med henblik på at fastholde udsatte elever i skolesystemet**

Denne kategori indeholder fx et projekt, som arbejder med skoletrætte piger med store psykiske og sociale problemer. Projektet er formuleret som et projekt, der via en praktisk tilgang med fokus på kost og krop skal øge pigernes interesse for naturfag. Projektets mere overordnede formål kan dog også ses som et forsøg på at fastholde nogle elever, som potentielt er i risiko for at droppe skolen. Projektet fortæller om de elever, der har deltaget:

*"De piger, som har deltaget i projektet, har alle haft et meget stort fravær. Faren for, at de helt var ved at droppe ud af skolen, var efter vores opfattelse stor. Derfor er det vores opfattelse, at muligheden for at deltage i projektet, som jo har som formål at bibeholde pigernes tilknytning til*

*normalundervisningsområdet, har bevirket, at disse piger ikke er droppet ud af skolen." (Projektleder)*

Projektet afvikles 10 timer om ugen i en lille gruppe med en lærer tilknyttet. Netop denne organisering ser ud til at være hensigtsmæssig i forhold til målgruppen. Således nævner projektet selv, at den virksomme komponent i projektet er den tætte tilknytning til en bestemt voksen (læreren i projektet). Denne tilknytning rækker i flere tilfælde ud over selve projektperioden, således bliver læreren stadig kontaktet (som en slags reservemor) af nogle af de piger, som har afsluttet projektet og skolen. Netop dette meget personbårne forhold kan dog gøre projektet sårbart, hvilket projektet også selv er opmærksom på.

Erfaringerne i projektet har været, at personlige og sociale problemer hos pigerne har været hæmmende for den faglige læring, hvilket har betydet, at projektet har kunnet bruge mindre tid end forventet på den særligt tilrettelagte fagfaglige undervisning til fordel for samtaler både i pigegruppen og individuelt. Resultaterne taget i betragtning har denne investering dog umiddelbart givet resultat. Nogle af pigerne er fortsat i 10. klasse, andre er startet på efterskole, en af pigerne er i gang med en uddannelse, og nogle af de yngste er fortsat i projektet.

Ud over de mange samtaler og selve undervisningen har logbogsskrivning været et anvendt redskab. Pigerne har skrevet i deres logbog hver uge og har opstillet nogle mål, beskrevet, hvordan målene skulle opnås, og hvem der kunne hjælpe til med det. Nogle mål er relateret til skoleting, mens andre ikke er. Logbogsskrivningen med efterfølgende samtaler har fungeret som et systematisk redskab i forhold til styrkelse af pigernes selvværd. Refleksionerne over udviklingen i deres mål, herunder opfyldelse af målene har bevidstgjort dem om egne evner og muligheder. Som eksempel på progressionen i de mål, som eleverne har opstillet, nævner projektet fx følgende:

*"Pigernes logbøger viser en udvikling i de mål, som de sætter sig. Ex: målene har typisk udviklet sig fra at handle om at turde sige noget i timerne i klassen til at handle om klart formulerede mål vedrørende egen fremtid. Alle piger fra 9. klasse har alle gennemført en afgangsprøve. Et mål, der ved starten af projektet synes uopnåeligt." (Projektleder)*

Kendetegnende for projektets målgruppe er et lavt selvværd, og projektets opfattelse er da også, at de piger, der profiterer bedst af projektet, er piger 'som vender deres lave selvværd indad', hvilket forklares med, at de netop gennem projektet får mulighed for at blive set, hørt og taget alvorligt.

Et andet projekt har arbejdet med meget socialt belastede elever, som har været løst tilknyttet skolen eller for enkeltes vedkommende har været helt uden skoletilknytning. Projektet er skruet sammen som et segregeret tilbud af 12 til 16 ugers varighed. Målet har været, at eleverne herefter skulle sluses tilbage i folkeskolen.

Selvevalueringen viser, at de fleste af eleverne er blevet fastholdt i et skoletilbud og 'passer deres skole'. Ca. en tredjedel er sluset tilbage til almindelig folkeskole, lidt under en tredjedel er udsluset til ungdomsskolens særlige 8. og 9. klasses tilbud, og den resterende del af eleverne er enten i et alternativt skoletilbud, i dagbehandlingstilbud eller er døgnanbragt.

Erfaringerne fra projektet er, at de elever, der ikke har så voldsom kriminel løbebane eller misbrugsproblemer, har haft størst succes mht. udslusning til folkeskole. Endvidere har det især været elever til og med 8. klasse, samt elever, hvor forældreressourcerne er mest intakte, der har profiteret bedst.

Undervisningen tager udgangspunkt i det, der interesserer eleverne, med henblik på at skabe motivation for at modtage undervisning. Der gennemføres en variation af undervisningsformer, eneundervisning, klasseundervisning, ture og daglige og ugentlige elevsamtaler, hvor lærer og elev i fællesskab sætter små, konkrete mål for undervisningen. Dertil kommer et udvidet forældresamarbejde.

Følgende er eksempler på, hvordan der arbejdes med udgangspunkt i elevens interesser:

*"Fx har vi en elev, der er så optaget af knallerter, at intet andet interesserer ham. Derfor har vi med udgangspunkt i en knallertmanual lavet et undervisningsmateriale med udgangspunkt i engelsk og matematik. Dette har fået eleven tilbage på skolebænken, og han udtrykker, at han godt kan lide at gå i skole igen." (Projektleder)*

*"Drengen var helt umotiveret for undervisning. Han nægtede at åbne en bog og kunne ikke honorere de faglige krav, vi satte, han blev ofte meget vred og følte sig personlig forfulgt, når der blev sat krav til ham. Gennem de ugentlige elevsamtaler satte vi sammen små konkrete mål, der gjorde undervisningssituationen overskuelig for ham. Han genvandt hurtigt glæden ved at være sammen med de andre i undervisningssituationer. Han skal i dag udsluses til almindelig skole." (Projektleder)*

Karakteristisk for begge de nævnte projekter er den afgørende betydning af, at der bliver opbygget nogle gode relationer mellem elev og lærer, som kan medvirke til skabe motivation

og selvtillid. Derudover arbejder begge projekter med udgangspunkt i elevernes individuelle interesser eller problemstillinger som løftestang til undervisningen.

Kapitlets mange eksempler på projekternes forskellige tilgange til at opnå mindre specialundervisning, styrke fagligheden og øge rummeligheden demonstrerer, at der kan arbejdes hermed på mange forskellige niveauer og med forskellige målgrupper. Det er imidlertid samtidig værd at bemærke, at de forskellige veje, der er blevet afprøvet, indeholder mange af de samme elementer - de reflekterende systemiske overvejelser, ønsket om at arbejde anerkendende, betydningen af at arbejde med klasseledelse og ikke mindst betydningen af at finde pædagogiske metoder og redskaber, der kan tilgodese de valgte tilgange til en mere inkluderende praksis.



## FLERE VEJE TIL INKLUSION – FAGLIG ELLER SOCIAL TILGANG

I det følgende belyses en anden tværgående tendens i mangfoldigheden af veje til større inklusion med eksempler fra projekter, der sammentænker social og personlig trivsel med den rent faglige udvikling.

Et argument for at sammentænke elevens sociale trivsel og faglige udvikling udfoldes i LP-modellen, der med afsæt i systemteori opfordrer til at forstå elevens adfærd som påvirket af den samlede kontekst; barnets familieforhold, sociale trivsel, undervisningsmiljøet, omgivelserne i skolen mv. Problemadfærd i klassen er således ikke noget, der kan forklares og ændres alene ved at fokusere på, hvad der foregår i klasseværelset, hvor den kommer til udtryk. Problemadfærd handler ikke om problembørn, men er en kompleks størrelse, der skal forstås kontekstuel frem for som noget, der kun kan forklares ud fra individet. Anskues adfærden som en interaktion med omgivelserne i bred forstand vil man også se et langt bredere spektrum af løsninger end traditionelle indsatser over for et enkelt barn, fx i form af specialundervisning – ifølge den systemiske tænkning skabes ændringer i barnets adfærd nemlig gennem ændringer i barnets omgivelser.

Mange projekter er inspireret af en helhedsorienteret systemisk tilgang, hvor social trivsel og faglighed sammenkædes. For eksempel tales der i flere projektbeskrivelser om at styrke elevernes selvværd eller selvtillid. En række forskellige begreber inden for denne genre benyttes uden at blive klart definerede eller afgrænsede i forhold til hinanden.

Et af projekterne bygger fx på en antagelse af, at der findes en sammenhæng mellem elevernes stavefærdigheder og selvværd, og som følge deraf, at et staveløft, der bringer målgruppens børn på niveau med deres kammerater, vil medføre et løft i disse børns selvværd. Målet er dermed, *"at eleverne oplever, at det rykker både menneskeligt og fagligt."* Målgruppen er elever, der har stavevanskeligheder og samtidig børn, der er ensomme, isolerede eller defineres som havende 'svage sociale og kulturelle forudsætninger'. Selvom der i beskrivelsen af målgruppen lægges op til, at elevernes vanskeligheder ikke *nødvendigvis* behøver være af *både* social og faglig karakter, genspejles troen på, at faglighed og socialt selvværd hænger sammen i de antagelser, man har om målgruppen.

Projektets praktiske indhold består i et stavemaratton, hvor den udvalgte gruppe af ti elever tager på tredages internat med stavetræning, sociale og fysiske aktiviteter på programmet. Efterfølgende gennemgår eleverne et treugers opfølgende stavekursus og deltager i lektiecafé. Ifølge selvevalueringen er projektet en meget stor succes, og lærerne mener at spore en øget selvtillid blandt eleverne udover en stor fremgang i stavefærdighederne. Den

sociale komponent i projektet vægtes højt i form af fokus på sammenhold og opbygning af en gruppefølelse mellem eleverne. Forløbet, hvor de udvalgte elever er sammen på internatur, beskrives i den forbindelse som *"et must, [der] giver en god start og er med til at skabe den fortrolighed og fællesskabsfølelse, der er nødvendig for al indlæring."* En følelse blandt eleverne af at 'være i samme båd' samt succesoplevelser gennem de fysiske og sociale aktiviteter erstatter de nederlagsoplevelser, der førhen forekom, når børnene med stavevanskeligheder sammenlignede sig med klassekammerater med et højere fagligt niveau.

I dette projekt ses altså en meget høj grad af sammenkobling mellem elevens faglige læring og sociale trivsel, både i projektets konkrete aktiviteter og resultaterne i form af en sammenhæng mellem faglig og trivselsmæssig fremgang. Det nævnes for eksempel, at der er blevet knyttet venskaber på baggrund af den faglige indsats, og at der ses en højere grad af samarbejde og forståelse for hinandens svagheder i klasserne. Erfaringerne med dette integrerede fokus er helt overvejende positive, og der synes at være en gavnlig selvforstærkende effekt, idet det sociale indhold i projektet beskrives som en faktor, der skaber yderligere motivation for den faglige del.

Også i to projekter, der arbejder med IT, er der fokus på sammenhængen mellem faglighed og personlig og social trivsel. Det ene projekt har erfaring med, at skrive- og læsevanskeligheder ofte medfører lavt selvværd, og selvom målgruppen er fagligt defineret ud fra læse- og skrivekompetencer, antages det implicit, at disse elever også har sociale og personlige vanskeligheder, som projektet ligeledes skal adressere. I det andet projekt er man ligeledes opmærksom på, at børnenes læring ikke finder sted i et socialt vakuum, men gennem sociale dynamikker og i relationer til de andre børn i klassen. Her vil man på et tidligt tidspunkt sikre, at ingen børn sakker bagud i forhold til klassekammeraternes faglige niveau og som følge deraf udvikler lavt selvværd. Målsætningen er således at fremme elevens *"selvværd, faglige udvikling og kognitive evner."* Igen ses en klar pointe fra den systemiske tænkning i antagelsen af, at faglige problemer må ses relationelt. Fælles for disse to projekter er, at det er svært at se tydelige effekter, hvis man ønsker at se *isoleret* på henholdsvis trivsel eller faglighed. Betragtes det sociale og det faglige derimod i sammenhæng, rapporteres det, at eleverne i begge projekter overordnet er blevet mere motiverede for at lære, er glade for at deltage i undervisningsfællesskaber med ligestillede, og at deres undervisningskurve følger de andre elevers.

Problematikken om at måle specifikke resultater af en meget bred indsats gør sig ligeledes gældende i et tredje projekt. Her har man en formodning om, at *"målrettet motorisk træning forbedrer målgruppens indlæringsevne"* og har derfor bygget en motorik- og strabadsbane på skolens udendørsareal. Sammenhængen mellem det faglige og det sociale er i dette projekt dog af mere indirekte karakter, idet eleverne ofte bruger strabadsbanen alene.

Tanken er dog, at de skal tage succesoplevelserne fra den fysiske udfoldelse med sig tilbage til klassefællesskabet, hvor de grundet deres faglige svagheder ofte oplever nederlag. Banen skal fungere som et supplement til de allerede anvendte metoder til at hjælpe fagligt svage og bliver af flere lærere og elever også opfattet som et positivt redskab til at forbedre koncentrationsevne og motivation i undervisningen. En række implementeringsvanskeligheder gør dog, at projektet ikke får den tiltænkte gennemslagskraft. Uanset hvor meget, der kan tilskrives omstændighederne, når skolen selv til den endelige konklusion, at:

*"Strabadsbanen har relevans som redskab for elever, hvor der skal sættes ind på flere fronter, men den kan ikke stå alene i forhold til fagligt svage elever. Vi mener, at der også skal direkte fagfaglig fokus på." (Projektleder)*

I denne rapport tjener projektets *intentioner* imidlertid til at belyse, hvordan et mål om faglige forbedringer i flere tilfælde søges nået gennem succesoplevelser på andre områder, fx gennem sociale og fysiske aktiviteter.

## PROJEKTERNES EFFEKTER

### Generelt om selvevalueringspraksis på tværs af projekter

#### Projekternes selvevalueringsplaner

I projektansøgningerne har projekterne skullet angive dels projektets forventede resultater og succeskriterier dels en plan for selvevaluering med fokus på effekt.

De 22 projekter er af følgeforskningsgruppen blevet bedt om at sende en plan, der beskriver deres selvevaluering. Følgeforskningsgruppen har i forbindelse med projektbesøgene kommenteret og stillet forslag til projekternes evalueringsplaner.

Evalueringsplanerne viser en stor variationsbredde mellem projekterne i forhold til ambitionsniveau, systematik og detaljeringsgrad i de planlagte evalueringer. Dette afspejler til en vis grad projekternes type, omfang og natur, fx således at et projekt, hvor et af hovedformålene er at få eleverne til at opnå konkrete kvantificerbare mål, fortrinsvis vil arbejde med kvantitative og testorienterede tilgange i selvevalueringsprocessen.

Spændvidden i selvevalueringsplanerne kan illustreres ved følgende tre eksempler.

Det første eksempel på en planlagt evaluering var, at et projekt opstillede meget vidtrækkende og ambitiøse evalueringsmål. Man planlagde her at evaluere på flest mulige parametre, da man ønskede at være sikker på at kunne fremvise resultater på alle områder ved projektets afslutning. En bagside ved en sådan evalueringsplan kan være, at det sandsynligvis vil være svært at se den fulde effekt inden for den toårige projektperiode, også selv om evalueringsplanen bliver fulgt.

Et andet projekt tilrettelagde selvevalueringen ud fra et ønske om primært at undersøge, hvordan projektet fungerede under selve forløbet, og havde i mindre grad fokus på de umiddelbare resultater. Dette valg er truffet ud fra en antagelse om, at positive oplevelser og erfaringer under forløbet med tiden automatisk vil blive omsat til resultater.

Et tredje projekt benyttede sig stort set udelukkende af før- og eftermålinger af et begrænset antal variable som tilfredshed, trivsel og faglig udvikling.

Projekternes selvevalueringer danner grundlag for projekternes besvarelser af spørgsmål om effekter i de tre logbøger.

## Analyse af projekternes evalueringspraksis

Ud fra evalueringsmaterialet kan det konkluderes, at projekterne i vid udstrækning har benyttet sig af de samme metoder: kvalitative eller kvantitative spørgeskemaer, fraværsoptællinger, faglige tests/karakterscore suppleret med interviews og samtaler. Det skal i den forbindelse understreges, at der naturligvis er forskel på, hvordan projekterne har udformet og anvendt de forskellige evalueringsmetoder.

Nedenfor er fordelingen af de anvendte metoder opsamlet i skemaform. Skemaet er baseret på alt tilgængeligt materiale i form af de tre logbøger, indsendt evalueringsmateriale og evalueringsplaner. Det har imidlertid ikke altid været muligt at få et komplet billede af, hvad der præcis er blevet gennemført af selvevalueringer. Der kan således forekomme en vis grad af uoverensstemmelse mellem angivelserne i tabellen og de enkelte projekters faktiske evalueringer.

## Dokumentationsmetoder i projekterne

	Spørgeskemaer kvalitative	Spørgeskemaer kvantitative	Fraværsmåling	Faglige tests/karakterer	Interview/samtaler
A 1	X	X	X		X
A2	X	X			X
A3 <sup>28</sup>					
A4	X		X		
A5		X		X	
B1	X			X	X
B2		X			
B3			X	X	X
B4	X	X		X	
B5				X	X
B6	X	X		X	X
B7	X	X			X
B8		X		X	
B9		X			X
B10	Udgået	Udgået	Udgået	Udgået	Udgået
B11		X		X	X
B12		X		X	
C1		X	X		X
C2		X		X	X
C3		X		X	X
C4		X		X	
C5	X	X			
C6	X	X	X		

<sup>28</sup> I december 2010 afrapporterer de 15 lokale skoleudviklingsprojekter i Gladsaxe. Projektet kalder metoden 'de gode eksempler', hvor hver skole beskriver udvalgte gode eksempler eller historier fra skolens rummelighedsarbejde i relation til skoleudviklingsprojektet.

Set under et anvender 40 pct. af projekterne kvalitative spørgeskemaer, 78 pct. anvender kvantitative spørgeskemaer og 27 pct. både og. Fraværsoptællinger bruges af 23 pct. af projekterne, og 55 pct. anvender faglige tests samt karakterer. Interviews/samtaler indgår i 54 pct. af projekternes selvevalueringer.

En række projekter benytter også andre metoder som fx SMTTE modellen, der er et dynamisk evalueringsredskab, som skaber sammenhæng mellem tegn (hvad man kan føle, høre, se og mærke), værdi-, mål- og evalueringskategorier.

### Dokumentationskravets indflydelse på projekternes selvevaluering

Dykker man dybere ned i evalueringsdata – 3. logbog i særdeleshed – ses der en tendens til, at kravet om dokumentation i mange af projekterne tolkes ud fra en snæver evidensopfattelse. Således har en hel del af projekterne vurderet, at kvalitative data som lærerudsagn, forældresamtaler og interviews ikke kan betragtes som tilstrækkelig dokumentation.

Følgeforskningsgruppen har arbejdet ud fra et mål om at have adgang til en bred vifte af data og har opfordret projekterne til at trække på al den viden, der var tilgængelig for dem, og ikke begrænse sig til kvantificerbare mål.

Grundlaget herfor er, at der er fint metodisk belæg for at anvende kvalitative mål til selvevaluering, og at det modsatte ville medføre, at man mistede store mængder af data og viden – især fordi projekterne bevæger sig i en kompleks social virkelighed, hvor alt ikke kan indfanges med tal. Accepterer man, at kun det kvantitative tæller som dokumentation, vil man få en såkaldt bias (skævvridning eller farvning) i målingen af resultater, da projekter, der bruger enkle, kvantitative mål som fx at reducere fravær eller forbedre retstavning, ville have lettest ved at dokumentere effekt.

### Effekter på elevniveau

Et af kravene til følgeforskningen var at:

*"[...] opnå evidensbaseret viden om effekt på elevniveau af forskellige skoleudviklingsmodeller, herunder på elevernes faglige udbytte, elevernes selvværd i forhold til skolearbejdet og udskilning i undervisningen."<sup>29</sup>*

Dette belyses især i 3. logbog, hvor projekterne besvarer en række spørgsmål. For hvert spørgsmål kan angives, om besvarelsen er baseret på dokumentation i projektets

---

<sup>29</sup> Udbudsmateriale vedrørende følgeforskning, s. 7.

selvevalueringsmateriale, eller om selvevalueringsmaterialet ikke kan dokumentere effekt på det pågældende område, men at projektet på anden måde kan sandsynliggøre en effekt.

Et af spørgsmålene i 3. logbog har været:

*"[...] i hvilket omfang resultaterne af jeres projekt matcher jeres egne individuelle succeskriterier, således som de er beskrevet i jeres projektansøgning."<sup>30</sup>*

Hertil har langt de fleste projekter svaret, at de overvejende har opnået deres, på forhånd fastsatte, individuelle mål.

I nedenstående oversigt er givet et overblik over, hvad de forskellige projekter har afreporteret omkring effekt på elevniveau fordelt på ABC-projekter.

I denne forbindelse skal understreges, at målene i projekterne er på meget forskellige niveauer og af meget forskelligt omfang, spændende fra fx at ville forbedre elevernes stavekompetencer gennem tilbud om ekstra forløb til at øge kompetenceniveauet på et overordnet, organisatorisk plan. Det er derfor også vanskeligt at sammenligne effekter 'på tværs' af projekterne.

I læsningen af resultaterne er det endvidere væsentligt at påpege, at disse effekter er målt på forskellige måder: Nogle bygger på lærerudsagn, andre på kvantitative mål som fravær og andre på spørgeskemaundersøgelser blandt elever, lærere og i nogle tilfælde forældre.<sup>31</sup>

	Beskrivelse af indhold <sup>32</sup>	Effekt på elevniveau <sup>33</sup>
<b>A1 (Bornholm)</b>	Projektet omhandler en tidlig og tværfaglig indsats for elever med bekymrende fravær og har sit udspring i BørneCenter Bornholm (BCB). BCB består af: Børn og Unge, Familiecentret, Pædagogisk Psykologisk rådgivning (PPR) og Specialpædagogisk Korps, der forestår støtte- og observationsforanstaltninger i daginstitutioner og skoler samt visitation til vidtgående specialundervisning.	Fravær er faldet i nogen grad  Meget store forskelle mellem enhederne  90 pct. af forældrene vurderer, at deres børn er blevet gladere for at gå i skole  Effekt ikke begrænset til én type elever, men går på tværs

<sup>30</sup> 3. logbog, spørgsmål 23.

<sup>31</sup> Som omtalt i afsnittet om dokumentationskravets indflydelse på selvevalueringen har følgeforskningsgruppen valgt at kvalitative og kvantitative data afreporteres på lige fod.

<sup>32</sup> På baggrund af projektpræsentationerne i bilagene.

<sup>33</sup> Bemærk, at antallet af elever i nogle projekter er meget lavt. Projekter med meget få elever markeres med \*

	Beskrivelse af indhold <sup>32</sup>	Effekt på elevniveau <sup>33</sup>
<b>A2 (Vejle)</b>	<p>Udgangspunktet er, at der allerede på forhånd i Vejle Kommune er seks skoler, der har specialistviden inden for forskellige typer af indlæringsvanskeligheder, i og med at de omfatter tidligere amtstilbud. Projektet tager udgangspunkt i disse eksisterende kompetencer, således at der etableres kompetencecentre for elever med indlæringsvanskeligheder på 6 handicapområder.</p> <p>Sigtet er at systematisere den nuværende viden i specialskolerne i Vejle, beskrive og udvikle best practice samt udvikle specialpædagogiske redskaber til det pædagogiske arbejde.</p> <p>Rådgivning og konsultation lærer-til-lærer.</p>	<p>Flere elever, der stod til henvisning til specialområdet, kan nu rummes i normalområdet</p> <p>Øget "handicapforståelse" øger sandsynligheden for at rumme børn</p> <p>Større trivsel</p> <p>Elever med mere massive vanskeligheder har størst udbytte, fx elever, der er meget udadreagerende, med massive opmærksomhedsforstyrrelser og impulsivitet samt elever med autisme</p> <p>Forældrene har fortsat et stort ønske om, at deres barn får tildelt individuel støtte, hvilke har givet en øget henvisning til segregerede tilbud på ca. 25 pct.</p>
<b>A3 (Gladsaxe)</b>	<p>Projektet karakteriseres ved at være et metodeudviklingsprojekt, der rummer 15 skolers egne projekter i håb om at finde ud af, hvad der virker på mikroplan. I kraft af at skolerne har fået "frit valg" mht. indsatsområder og aktiviteter sikres skolerne et lokalt ejerskab til projekterne, og på den anden side sikrer kommunen og forvaltningen, at der i de næste par år indhentes erfaringer med meget forskellige aktiviteter i forhold til rummelighed og inklusion</p>	<p>Ikke muligt at opsamle, da de 15 delprojekter har forskellige mål, succeskriterier og afrapporteringer. På sigt vil de lave flowanalyse på statistisk grundlag.</p>
<b>A4 (Næstved)</b>	<p>Udvikling af en lokal, tværfaglig aktionsmetode i forhold til elever med omfattende og langvarige skulkeproblemer. Der fokuseres på det tværfaglige samarbejde mellem forvaltning, skole og forældre i arbejdet med at opnå en helhedsorienteret og tidlig indsats over for målgruppen. Det nye i dette projekt er, at der etableres et team omkring pågældende elev, bestående af klasselærer eller AKT-lærer, sagsbehandler samt forældrene.</p>	<p>Reduceret fravær i nogen grad (over 30 pct.).*</p> <p>Lærerne beretter om øget selvværd hos eleverne.</p> <p>Mindre effekt i forhold til elever med mere massive problemer.</p>
<b>A5 (Lolland)</b>	<p>Ny skole- og specialundervisningsstruktur samler Børn og Unge, i et netværk bestående af fire sektorer (Dagtilbud, Skoler, Børn og Unge Rådgivningen, Børn og Unge Støttefunktioner), der arbejder helhedsorienteret med fokus på tre fælles kerneområder: Overgange – Inklusion – Tidlig indsats.</p>	<p>18 elever er nu i integreret gruppe</p> <p>Eleverne har været glade for integrerede specialgrupper</p> <p>Effekt størst for fagligt svage</p> <p>Elever i integrerede grupper viser tegn på faglig fremgang</p>



	Beskrivelse	Effekt på elevniveau
<b>B1 (Glostrup)</b>	Samarbejde mellem Glostrup Kommune og Nationalt Videncenter for Læsning rettet mod elever med læsevanskeligheder og tosprogede elever, men omfatter i princippet alle elever i en klasse, da målet er at styrke den faglige læsning, skrivning og læring for alle børn i alle fag.	Eleverne klarer sig bedre i de faglige tests end tidligere  Lærerne vurderer, at middelgruppen og de svage har vist størst forbedringer
<b>B2 (Esbjerg)</b>	Implementering af KASA – Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejds miljø. Klassen arbejder ud fra fem enkle klasseregler, som eleverne har været med til at lave. Klasselæreren sørger, sammen med skolens AKT-lærer, for at eleverne forstår reglerne.	Lærerne (over 70 pct.) mener, at der er mere tid til og ro i undervisningen og større arbejdsglæde blandt eleverne  Resultaterne er størst for elever, der har både sociale og faglige problemer.  87 pct. af eleverne mener, at lærerne skælder mindre ud, og 83 pct. at der er mere ro i klassen.  Eleverne er blevet gladere og oplever mere ro qua øget klasseledelse
<b>B3 (Herning)</b>	Projektet handler om at skabe større trivsel hos den enkelte elev, øge det faglige udbytte og fastholde eleven i sit nuværende skoletilbud gennem holddannelse på tværs af klasser. Målet er, at holddelingen struktureres og elevsammensættes ud fra den enkelte elevs behov og faglige mål.  Sammensætningen finder sted på baggrund af beskrivelser, tests og mål for den enkelte elev. Holddelingen og sammensætningen af holdene varierer løbende.	Mindre fravær*  Flere føler sig i højere grad som en del af fællesskabet (pigerne)  Generelt udtrykker eleverne, at de er gladere ved at arbejde i gruppe med andre med samme faglige og/eller sociale niveau. Der er kommet mere arbejdsro  Lærerne udtrykker, at det faglige er blevet nedprioriteret til fordel for den sociale trivsel. Trods dette viser elevernes resultater, at deres faglige niveau har været stigende  Eleverne opleves gladere, og mobning er faldende  Elever med den mest udadreagerende adfærd har haft størst udbytte inden for konflikt-håndtering  Det tyder på, at den nye organisering vil kunne rumme nogle af de elever, der lå på kanten til bortvisning.
<b>B4 (Nyborg)</b>	Projektet ønsker at undersøge, om det kan lade sig gøre at overføre relevant teoretisk viden og relevante praksismetoder fra Nyborg Heldagsskole til folkeskolerne med henblik på at nedbringe henvisningsfrekvensen, øge rummeligheden og styrke fagligheden – dvs. inddrage heldagsskolens kompetencer i udviklingen af et inkluderende læringsmiljø på folkeskolerne.	Effekten er størst for elever med moderate emotionelle problemer  De fleste elever er blevet gladere for at gå i skole  Faglig fremgang for de fleste elever  Elever, der stod til specialområdet, vurderes nu at kunne rummes i normalområdet

Beskrivelse	Effekt på elevniveau
<b>B5 (Faaborg)</b>	Projektet har til mål at udvikle og opbygge en anerkendende pædagogisk praksis ud fra den systemiske tænkning, hvor den tidlige indsats prioriteres højt. Dette via oprettelsen af en 'perron', et sted, hvor alle elever, der udviser tegn på dårlig trivsel, kan stå af og på efter behov og aftale. Dvs. et sted, hvor eleverne kan få et pusterum samt tæt voksenkontakt. Målet er, at eleven så hurtigt som muligt bliver klar til at deltage i klasse-undervisningen igen.
<b>B6 (Køge)</b>	Ved afslutning af projektet er 73 pct. af børnene glade for at gå i skole  40 pct. (start) – 60 pct. (slut), udtrykker godt selvværd  Eleverne bliver ikke bedre til at acceptere andre elever med specielle behov  Der er en generel tendens til højere fagligt niveau, men effekten er størst blandt de 'normale elever'  COL som metode vurderes svær at anvende på hårde tilfælde
<b>B7 (Ishøj)</b>	Projektet beskæftiger sig med at udvikle et koncept for intervention i klasser, hvor der er dårlig trivsel. To psykologer fra PPR Center Ishøj har varetaget og tilrettelagt supervisionsforløbene med lærerne.  Forventet antal børn indstillet til PPR er faldet med to pr. projektklasse  Der har i projektperioden ikke været nogle nye PPR-indstillinger fra projektklasserne  Trivselsindikatoren er steget væsentligt på alle inkluderede skoler i projektperioden (28 pct. i gennemsnit)  Inklusionstanken har muliggjort delvis deltagelse for svært belastede børn i aktiviteter, der ellers var vurderet umulige
<b>B8 (Middelfart)</b>	På baggrund af viden om en gruppe børn, der i børnehaven har haft behov for megen støtte, stor voksenguidning samt meget tydelig og forudsigelig struktur, valgte man at etablere et struktureret udviklingsmiljø, en klasse i klassen, hvor det er muligt at guide eleverne med udgangspunkt i deres behov, og hvor der arbejdes med faste rutiner for såvel faglige, praktiske, fysiske og sociale aktiviteter.  To børn er sendt i almindelige klasser. En tredje er godt på vej*  Resultaterne er bedst for børn med moderate vanskeligheder  Eleverne har opnået faglig fremgang
<b>B9 (Vordingborg)</b>	Projektets formål er at udvikle lærernes relationskompetence, for derigennem at skabe mulighed for forebyggende at ændre og opløse nogle af de opretholdende faktorer, der fastholder og udløser problemadfærd og derved besværliggør inklusion.  Bedst effekt på elever, der er både fagligt udfordrede og utilpassede, samt de 'stille'. Tilskrives den anerkendende tilgang  Bedre konfliktløsning
<b>B10</b>	Udgået

Beskrivelse	Effekt på elevniveau
<b>B11 (Holstebro)</b> PC-læsning og animation fra 1. klasse - en inkluderende lærings-mulighed for elever i risiko for udvikling af læsevanskeligheder på Rolf Krakeskolen.	Eleverne opleves at være bedre til at samarbejde  Klassen som helhed har scoret højt i de faglige tests  Elever med sværest læsevanskeligheder har ikke scoret højt, men har fået et redskab (computer læsning)  PC-læsning har hjulpet, men der er stadig behov for specialundervisning
<b>B12 (Ringkøbing-Skjern)</b> Projektet finder sted på Faster Skole og er opdelt i to dele, der relaterer sig til hinanden. Den ene del er centreret omkring lærer/ pædagog-samarbejdet, mens projektets anden del handler om at indføre arbejdet med LP-modellen på skolen.	Størst udvikling hos fagligt svage og socialt udfordrede elever  Fem-seks elever, der ellers ville være i specialtilbud, kan nu rummes  Nogen grad af faglig fremgang

Beskrivelse	Effekt på elevniveau
<b>C1 (København)</b> Projektet er udformet som et særligt tilrettelagt undervisningstilbud, en forebyggende og foregribende foranstaltning, målrettet elever i overbygningen på københavnske skoler, der er løst tilknyttet skolen, fordi de mistrives.	Eleverne kan overvejende fastholdes i skolesystemet og passer deres skole  Virker bedst på elever med en moderat kriminel baggrund  Markant lavere fravær blandt projektets elever  Seks ud af 19 elever er blevet udsluset til en almindelig folkeskole  Seks er blevet udsluset til ungdomsskolen
<b>C2 (Ålborg)</b> Projektet målretter sig primært elever i overbygningen, der er karakteriseret ved faglige og sociale vanskeligheder samt højt fravær. Eleverne undervises på egen skole minimum i fagene dansk, matematik og engelsk. Derudover deltager eleverne i et særligt temaundervisningsforløb på ungdomsskolen.	Elever med store faglige mangler profiterer mest  Gladere elever  Forbedrede kompetencer
<b>C3 (Varde)</b> Målgruppen er elever i overbygningen, der trænger til et staveløft for at kunne klare kravene til Folkeskolens afgangsprøver. Der er tale om elever, der mangler selvværd, ensomme/isolerede elever eller elever med svage sociale og kulturelle forudsætninger. Udvalgte elever samt to lærere sendes på et tredages internatforløb. Indholdet på internatet er både praktisk og teoretisk, men også med vægt på at styrke det sociale samvær.	Gennemsnitlig fremgang på ca. 18 pct. på tværs af skoler (stavetest)  Over 50 pct. af eleverne mener: - at være blevet bedre til at stave  - at de søger mere hjælp hos deres klassekammerater  - at de er blevet mere åbne omkring deres staveproblemer

Beskrivelse		Effekt på elevniveau
		- at de tænker mere positivt om deres egne evner  Effekten af projektet syntes størst på de socialt udsatte
<b>C4 (Helsingør)</b>	Projektets indsats består i oprettelse og afprøvning af en motorik- og strabadsbane med elementer, som kan styrke fx øje/hånd-koordination, balanceevne, udholdenhed og få pulsen op. Hele idéen med projektet er at undersøge, om målrettet motorisk træning forbedrer målgruppens indlæringssevne og herved kan bidrage til, at færre elever udskilles til et specialundervisningsforløb.	Moderat forbedret faglighed  Virker bedst på elever med koncentrationsbesvær og 'uro i kroppen'
<b>C5 (Halsnæs)</b>	Projektet er udformet som et kursustilbud (en kursusklasse) målrettet elever i overbygningen med massive læse- og skrivevanskeligheder, primært ordblinde elever. Projektets indsats indebærer, at to hold elever fra kommunens overbygningsklasser undervises i brug af IT-rygsækken (omfatter: computer, scannerpen, telefoni, prædiktion mv.), dvs. de udrustes med nye muligheder/redskaber til daglig brug i den normale undervisning.	Størst effekt på de elever med størst ressourcer  Eleverne har fået mere selvværd og er blevet gladere for at gå i skole  Elevernes IT-faglighed er gået frem. Det samme er desværre ikke tilfældet i resten af fagene
<b>C6 (Horsens)</b>	Projektet målretter sig til piger i overbygningen, der er karakteriseret ved at have et lavt selvværd, er skoletrætte (højt fravær) samt udviser ringe interesse for naturfagene. På baggrund af elev- og forældresamtaler udvælges pigerne til et lille projekthold. Pigerne deltager herefter i pigegruppen 10 timer ugentligt, hvor der arbejdes naturfagligt med emner, der falder inden for pigernes interessefelt	Pigerne i projektet har, mod forventningerne, kunne aflægge 9. klasses afgangsprøve. Dermed øget faglighed*  Pigernes tiltro til sig selv er steget og dermed også glæden ved at gå i skole  Effekten er rettet mod elever med sociale problemer og lavt selvværd  Reduceret fravær

## Mønstre i projekternes effekt på elevniveau

I det følgende er tendenser i resultaterne omkring effekt for de moderat vs. svært udfordrede elever samt socialt vs. fagligt udfordrede elever præsenteret.

### Moderat effekt over for svært udfordrende elever

De afrapporterede tendenser varierer i høj grad fra projekt til projekt. Den overordnede tendens er, at elever, der betegnes som normale eller moderat udfordrende rummes bedst, men der findes også eksempler på det modsatte. Ét projekt afrapporterer eksempelvis, at projektet har gjort det muligt, at nogle af de hårdest udsatte elever kan deltage i aktiviteter, der ellers var umulige. Et andet eksempel finder man i et projekt, som arbejder med konfliktløsning:

*"Den største effekt har vi oplevet omkring elever med massive opmærksomhedsforstyrrelser og impulsivitet samt elever med autisme."*<sup>34</sup>

### **Effekt på socialt udfordrende i forhold til fagligt udfordrende**

Det er vanskeligt at se mønstre på tværs i forhold til effekt i forhold til socialt over for fagligt udfordrende elever. Det er dog værd at bemærke, at en væsentlig del af projekterne oplever, at deres indsatser har effekt på både socialt og fagligt udfordrende elever. Endeligt skal det understreges, at langt de fleste projekter melder tilbage, at de observerer en effekt på enten det sociale, det faglige eller begge områder

### **Effekt på lærerniveau**

Det er mere eller mindre eksplicit i en hel del af projekterne, at udvikling, opkvalificering og øget faglighed hos lærerne også er en betingelse for et vellykket projekt. På tværs af projekterne kan man grundlæggende pege på to sæt i effekter på lærerniveau.

Den ene er, at lærerne opnår en større forståelse af elevernes problemer og dermed bliver bedre rustet til at møde eleverne på deres vilkår og i deres forståelsesrammer. Et projekt oplever fx, at lærere, der tidligere havde følt sig frustrerede og afmægtige over for elever med specielle behov, gennem projektet får revideret dette syn. Dermed bliver de tilskyndede til at arbejde videre med tilgangen:

*"Under videoptagelserne blev det tydeligt, at han responderede prompte og meget positivt på hendes anerkendelser. Da hun så effekten af hendes handlinger, blev hun overvældet og meget glad og blev tilskyndet til at gøre mere."*<sup>35</sup>

Et andet projekt beskriver mere generelt at:

*"Projektet har øget lærernes fokus på og forståelse for de svage elever i normalklasserne."*

Den anden effekt på lærerniveau består i, at lærerne på tværs af mange projekter oplever, at arbejdet med projekterne smitter af på det mere generelle lærerniveau og på kulturen blandt lærerne. Et projekt skriver overordnet:

---

<sup>34</sup> 3. logbog.

<sup>35</sup> Ibid.

*”Med indførelsen af den anerkendende pædagogik på vores skole oplever vi, at lærerne har fået en anden tilgang til elever, forældre og undervisning.”<sup>36</sup>*

Lidt mere konkret rapporterer et andet projekt:

*”Der er en dobbelt gevinst i anvendelsen af PC-læsning og animationer, da det også opkvalificerer lærerne til at anvende lignende midler i den generelle undervisning.”*

Projekternes afrapportering tyder på, at der har været mange gavnlige effekter på lærerniveau, hvilket på den ene eller den anden måde – over tid – må forventes at have en gavnlig effekt også på elevniveauet.

### **Afsluttende bemærkninger og hovedpointer**

Afslutningsvis er det væsentligt at opsamle fire hovedpointer.

Den første pointe er, at stort set alle projekterne afrapporterer positive effekter både på elev- og lærerniveau. Der er altså kommet mange positive erfaringer ud af projekterne.

Den anden går på, at det er metodisk vanskeligt at tale om mønstre på tværs af projekterne i forhold til effekt på elevniveau. Det skyldes, at projekterne, som nævnt, er så forskellige på en lang række parametre, om end ens på det helt overordnede plan. Med dette menes der, at selv om de på et overordnet plan forsøger at fremme udviklingen inden for inklusion, rummelighed og faglighed, så gør de det på vidt forskellige måder. Både i forhold til målgrupper, metoder, organisatoriske rammer og andre sammenhænge. Der er på den måde tale om ikke-sammenlignelige enheder, og man kan derfor dårligt tale om årsagssammenhænge. Man kan derimod se på tværs af de enkelte projekters erfaringer og resultater og derigennem blive klogere på, hvordan de forskellige indsatser virker.

Den tredje pointe er, at meget få projekter på tværs af metoderne oplever succes i forhold til at kunne rumme den tungeste del af deres respektive målgrupper. Det gør sig tilsyneladende gældende, uanset om projekterne fokuserer på faglige eller sociale udfordringer. Denne tendens kan ses både ved, at flere projekter løbende ser sig nødsaget til at revidere deres fremgangsmåde og deres ambitioner, samt, mere generelt, i forhold til projekternes afrapportering af hvilken del af målgruppen, metoderne har størst effekt på.

Den sidste pointe er, at man skal være opmærksom på den tidsmæssige dimension i forhold til at kunne måle effekt på elevniveau. Udvikling af nye undervisningsmiljøer,

---

<sup>36</sup> Ibid.

kulturændringer, metodeudvikling (og implementering) samt omfattende organisatoriske omstruktureringer tager lang tid, og de fulde effekter vil sandsynligvis ikke kunne måles med det samme. I effektsammenhæng er det vigtigt at tænke i lange tidshorisonter.

## KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

I følgende afsnit opsummeres de centrale problemstillinger og vigtigste tematikker, som kan udpeges på baggrund af analysen af de mange data fra såvel projektbesøg som delprojekternes tre logbøger. Hvert enkelt delprojekt er blevet fulgt i hele projektperioden, men i afrapporteringen af projekternes erfaringer er det især temaer på tværs af projekterne, der er blevet beskrevet ud fra forskellige vinkler.

Skoleudviklingsprojektet består af 22 delprojekter, som på mange områder er karakteriseret ved stor variation i forhold til projekternes indsatser og metoder, målgrupper, størrelse, organisering osv., men som har det til fælles, at de sigter mod et mål om at nedbringe frekvensen af henvisning til specialundervisning, styrke fagligheden og øge rummeligheden. At projekterne er så forskellige har betydet, at der også er indhøstet mange forskellige erfaringer, som tilsammen vidner om, at der er mange veje at gå i forhold til målet med skoleudviklingsprojektet.

**Generelt har skoleudviklingsprojekterne på forskellig vis bidraget til, at flere børn med særlige behov kan rummes i det almene skoleforløb. Således viser resultaterne, at mange af projekterne er lykkedes med at skabe større inklusion for en stor del af målgruppen for deres projekt.**

### Projekternes referencer til et systemisk teorigrundlag

Fælles for mange af de metoder og modeller, der afprøves på tværs af det samlede skoleudviklingsprojekt, er, at de på forskellig vis refererer til et systemisk teorigrundlag i bestræbelserne på at optimere rammerne for en inkluderende praksis. Dette kommer først og fremmest til udtryk ved, at mange af projekterne, uanset om de er solidt teoretisk forankret eller afprøver egne nye metoder, opererer med samme sprogbrug med begreber som anerkendelse, relationer, konstruktion af den gode historie osv.

Den systemiske tænkning udløber af socialkonstruktivismen og baserer sig på en grundantagelse om, at det enkelte menneske er i konstant interaktion med forskellige sociale systemer. Dette skal ikke forstås som, at det enkelte menneske er underlagt systemerne, snarere er det *interaktionen* mellem mennesket og dets omgivelser, der er omdrejningspunktet. De enkelte individer bidrager ved deres handlinger til bestemte reaktioner i de sociale systemer, der atter får betydning for og virker tilbage på individerne. Nedenstående figur illustrerer, hvordan de forskellige metoder, der bringes i spil på tværs af de 22 projekter, kobler sig til en socialkonstruktivistisk tradition.



# Veje til mindre specialundervisning

## KASA

KASA står for Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejds- miljø og indbefatter en generel udvikling af kommunikation og lærings- ledelse blandt de professionelle, skabelse af elev - egede spilleregler i skolen samt konkrete procedurer for arbejdet med AKT - medarbejderens arbejde i forhold til ovenstående. KASA er et udviklingskoncept, der opstiller en række klare rammer, som skolens personale inviteres til at udfylde. Eksempelvis stilles spørgsmålet: "Hvilke spilleregler er der aktuelt brug for i lige præcis jeres praksis?"

## LP – modellen

LP - modellen er en pædagogisk analysemodel, der har til hensigt at belyse de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen. Elevers adfærd må forstås i lyset af de relationer, eleven befinder sig i. Målet er at komme frem til det mest hensigtsmæssige at gøre – vigtigt er størst muligt omfang, bestemmes af den enkelte lærergruppe.

## Hundeides 8 samspilsteamer

Samspilsteamerne er en del af ICDP (International Child Development Program) og bygger på den nyeste udviklingspsykologiske viden, der bekræfter, at udvikling er relationel. Alle mennesker har relationel erfaring. Opgaven er at bevistgøre den professionelles allerede eksisterende kvaliteter i sit samspil med barnet med henblik på at udvikle samspillets i en positiv retning.

## Marte Meo

Marte Meo har sit teoretiske tilhørsforhold i den moderne udviklingspsykologi, der betoner det udviklingsstøttende samspil med andre mennesker som afgørende for barnets udvikling. Adfærdsproblemer er således oftest en reaktion på et uhensigtsmæssigt samspil. Videoanalyse bruges som arbejdsredskab til at kunne analysere samspillet mellem f.eks. læreren og eleven i almindelige dagligdags situationer med henblik på at kunne sætte nye mål for hensigtsmæssig udvikling og samspil.

## Appreciative Inquiry

AI tænkningen gør op med den traditionelle problem- løsnings tænkning, hvor et problem identificeres for så at analyseres med henblik på at udvikle løsningsforslag, der til sidst handles på. AI vender i stedet blikket mod det, der rent faktisk fungerer og skaber en positiv og anerkendende tilgang. Via dialog og interviews med de involverede fremhæves allerede værdiskabende kompetencer samt omstændigheder og betingelser, der gør de bedste præsentationer mulige. Denne viden danner fundament for positive forandringsprocesser.

## Socialkonstruktivisme

Virkeligheden er altid en fortolkning. Verden er et billede af vores forestilling om verden/vores konstruktion af virkeligheden. Sproget former vores virkelighed, ikke kun én sandhed, men mange fortællinger

## Systemisk tænkning

Samfundet består af mange mindre og større systemer med egne normer, idealer, regler, sprogbrug mv. Det enkelte menneske indgår i et samspil med de systemer, vedkommende tilhører. Der sker en konstant interaktion mellem individ og det sociale system.

## Systemisk funktionel lingvistik

Sprog ses som tegn for betydning, hvorved betydningdannelse bliver en kontinuerlig social proces mellem mennesker. Det centrale er altså, hvordan sproget skaber betydning i de sociale processer? Tilgangen kan herved karakteriseres ved at være en sammenknytning af semiotik og sociologi.

## Cooperative Learning

Cooperative Learning indbefatter læring i små grupper, hvor interaktionen er struktureret i forhold til mål og indhold. Vigtigt er, at strukturerne tydeliggør den enkeltes opgave i samspil med teamet. Antagelsen er, at individet opbygger sin egen forståelse af verden via interaktion med andre.

## Pædagogisk funktionel lingvistik

At tillegne sig skolens faglighed er at beherske skolens sprog og genrer. Eleverne skal hjælpes til at kunne begå sig i skolens tekstverden. Kernepunkterne er: stilladsering (skærpet opmærksomhed på sprogets funktion i formidlingssituationen) og pædagogisk synlighed (fagligheden opbygges løbende og gøres synlig via lister, plancher mv.).

## To paradigmer inden for det specialpædagogiske felt

Projekternes referencer til et fælles teoretisk udgangspunkt vidner om, at de opererer inden for et fælles paradigme, der har vægten lagt på, at indsatsen over for elever med særlige behov må tage udgangspunkt i de organisatoriske rammer for læringsmiljøet – dvs. de relationer, eleven er en del af. I den forbindelse argumenterer Thomas Nordahl<sup>37</sup> for, at der kan findes to grundlæggende forskellige paradigmer i specialpædagogikken, det *kategoriske* og det *relationelle perspektiv*. Det kategoriske perspektiv, mener han, er stærkt individorienteret i og med, at de enkelte elever ansues som bærere af vanskelighederne. Perspektivet indebærer altså en grundforståelse af, at disse elever har nogle vanskeligheder, der hindrer dem i at drage nytte af den almene undervisning og de muligheder for tilpasning, som den har. I forlængelse heraf bliver opgaven at identificere elevens vanskeligheder med henblik på at kompensere for dem. Dette bevirker, at de medicinske og psykologiske tilgange står stærkt inden for dette paradigme, ligesom at løsningen tit vil være udskillelse til specialundervisning.<sup>38</sup>

I modsætning hertil lægger det andet paradigme, som han skitserer, det *relationelle perspektiv*, vægt på, at elevens individuelle vanskeligheder har deres årsag i samfundets struktur og interaktionen mellem mennesker. Den grundlæggende forståelse inden for dette paradigme baserer sig således på, at der er processer og strukturer inden for sociale fællesskaber, som bidrager både til inklusion og eksklusion. Elevernes vanskeligheder ses på baggrund heraf som et implicit produkt af samfundet og fællesskabet, som sætter rammer og etablerer betingelser for reel deltagelse.<sup>39</sup> Inden for dette paradigme bliver specialpædagogikkens opgave at finde løsninger, som bidrager til, at skolens organisatoriske rammer skaber mindre udfordringer og problemer for eleverne. I modsætning til det kategoriske perspektiv, hvor løsningen tit vil være, at eleven udskilles til et specialtilbud, indebærer det relationelle perspektiv således, at læringsmiljøet skal tilpasses de enkelte elever.

**Projekternes fælles reference til et systemisk teorigrundlag afspejler, at det relationelle perspektiv står stærkt i skoleudviklingsprojekterne, men datamaterialet vidner også om, at det kan være svært at omsætte teorierne i praksis, dvs. at teorierne ikke altid forankres tilstrækkeligt i den pædagogiske praksis, hvilket er i overensstemmelse med Nordahl's betragtninger om, at det relationelle perspektiv står stærkt som ideologi, men har svært ved at tilbyde metoder til brug i praksis.<sup>40</sup>**

---

<sup>37</sup> Nordahl i Danmarks Evalueringsinstitut 2009.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Ibid.

## Lærernes behov for kompetenceudvikling

Skoleudviklingsprojekterne dokumenterer, at der er et meget stort behov i skoleverdenen for at få viden og kvalifikationer til at kunne rumme flere børn med særlige behov og dermed reducere udskillelse til specialundervisning. Når inklusion bliver et bærende princip i skolens pædagogiske arbejde, stiller det nogle nye krav til lærerne, som skal kunne mestre både de socialt tilpassede og de utilpassede børn.

På tværs af projekternes forskellige metodiske tilgange og indsatsområder vurderes følgende kompetencer at have betydning for lærerens evne til at kunne håndtere inklusionsarbejdet i praksis:

### **Kompetencer, der har betydning for lærerens evne til at håndtere inklusionsarbejdet**

- Lærerens evne til at tilrettelægge og lede læringsprocessen på tværs af elevernes individuelle behov (undervisningsdifferentiering)
- At læreren er bevidst om sit eget medkonstruerende sprog, dvs. er opmærksom på, hvordan elevgruppen omtales
- At læreren har en anerkendende tilgang til eleverne, dvs. fokuserer på de gode ting frem for fejlfinding
- At læreren er bevidst om og sammentænker elevens sociale trivsel med den faglige udvikling
- At læreren er i stand til at evaluere undervisningsforløbet (de pædagogiske metoder mv.)

De mange projekter har på baggrund af meget forskellige metoder bidraget til, at de involverede lærere generelt føler sig bedre klædt på til at praktisere inklusionsopgaven. Det samlede projekt peger dog også på, at lærernes behov for kompetenceudvikling er størst i forhold til arbejdet med elever med mere massive problemer, fx meget udadreagerende elever. Meget tyder i den forbindelse på, at det er af afgørende betydning, om skolens speciallærere har erfaringer med gruppeintegreret specialundervisning, eller om skolen tidligere har sendt eleverne væk til specialundervisning.

Det peger samtidig på, at der kan være situationer, hvor det relationelle perspektiv på indsatsen ikke slår til i forhold til elever med mere massive problemer – og hvor det kan være nødvendigt med udskillelse til vidtgående specialundervisning i andet regi.

Skoleverdenens behov for viden og kvalifikationer i forhold til at kunne inkludere flere børn med særlige behov kan imødekommes på forskellige måder.

**Én vej at gå er at opkvalificere normalområdet, hvilket implicerer professionsuddannelserne samt forskning i skoleverdenens praksis. En anden vej at gå er at kvalificere specialniveauet, dvs. PPR, kompetencecentre osv. til at varetage nye opgaver, samt sikre en organisering, sådan at specialkompetencerne bliver tilgængelige for normalområdet.**

### Kvalificering af normalområdet gennem uddannelse og forskning

Et helt uomgængeligt krav til professionsuddannelserne er, at de skal kunne matche de behov, som lærerne i folkeskolen har. Heri ligger, at uddannelserne skal være receptive i forhold til skoleverdenen og ikke miste føling med, hvordan området udvikler sig, og dermed hvilke nye krav, dette stiller til uddannelsesområdet. Skal folkeskolen fremover kunne inkludere flere elever med særlige behov, således at inklusion bliver et almenpædagogisk ansvar og ikke et ansvar, der er reserveret specielle fagfolk eller specielle læringsmiljøer, viser erfaringerne fra skoleudviklingsprojektet, at der er et massivt behov blandt lærerne for viden, redskaber og metoder til at klare denne udfordring i hverdagen.

Kvalificeringen af uddannelserne kan principielt ske gennem en øget akademisering af uddannelserne i form af mere teori. Spørgsmålet er dog, om dette leder til bedre måder at løse opgaverne på i praksis, eller om løsningen i stedet er, at uddannelserne kobler sig tættere på praksis i en form, hvor der sker en systematisk kompetenceudvikling. Med reformen af læreruddannelsen fra 2006 indgår grundlæggende specialpædagogik som noget nyt i de pædagogiske fag, og det er også blevet muligt at vælge specialpædagogik som linjefag, men det er stadig en meget begrænset del af en årgang studerende på læreruddannelsen, der vælger specialpædagogik som linjefag, hvilket de seneste opgørelser viser.<sup>41</sup>

**I forhold til ønsket om at beholde flere børn med særlige behov inden for folkeskolens rammer bliver det afgørende, at der er kompetente lærere hertil i normalsystemet, således at børn med særlige behov for støtte ikke kun modtager denne af speciallærere**

---

<sup>41</sup> Seneste tal fra 2007 viser, at kun 7,4 pct. af en årgang på læreruddannelsen vælger specialpædagogik som linjefag.

eller alternativt i specialklasser uden for normalområdet. I den forbindelse kan det være problematisk, at ikke flere lærere vælger specialpædagogik som linjefag.<sup>42</sup>

I forhold til at sikre udvikling af skoleområdet er det også nødvendigt, at der til stadighed pågår et samarbejde mellem skoleverdenen og forskningen med udgangspunkt i skoleverdenens problemer. En professionsforskning kan således medvirke til at stille skarpt på relevante problemstillinger, stille kritiske spørgsmål til skoleverdenens selvforståelse og ikke mindst gennem undersøgelser, evalueringer osv. medvirke til, at der udvikles stadig mere evidens. Bestræbelserne på at skabe de bedste rammer for en inkluderende indsats over for børn og unge med særlige behov implicerer et gensidigt og tæt samarbejde mellem de relevante involverede omkring barnet inden for og på tværs af normalområdet og specialområdet. **I den forbindelse kan et tæt samarbejde mellem forskning og praksis i forhold til at udvikle og afprøve metoder, idéer og tiltag også med fordel etableres.** Ved at forskningen forankres i praksisfeltet opnås således både, at forskningen bliver vedkommende og relevant for praksisfeltet, samtidig med at det sikres, at de professionelle omkring barnet løbende opkvalificeres og får en solid teoretisk baggrundsforståelse for deres arbejde.

### Kvalificering af normalområdet gennem PPR, kompetencecentre mm.

Det øgede krav til skolerne om at kunne rumme flere elever med særlige behov får ganske særlige konsekvenser for PPR. **Hvor PPR tidligere primært varetog opgaver vedrørende udredning af det enkelte barn med henblik på visitation og efterfølgende behandling, omhandler PPR's praksis nu i stadig højere grad rådgivning og sparring til lærerne.**<sup>43</sup>

PPR har således en dobbelt funktion i samarbejdet med skolen, nemlig en på en gang udredende og konsultativ rolle. På den ene side stilles der krav til PPR om at kunne gennemføre velkvalificerede individuelle faglige udredninger af børn med mere massive vanskeligheder. På den anden side fordrer skolernes inklusionsarbejde, at PPR's indsats bliver af mere forebyggende karakter. Dvs. at PPR samtidig er den instans, som skal hjælpe skolerne og lærerne med at inkludere elever med særlige behov. PPR's arbejde bliver i den henseende konsultativt med vægten lagt på de miljøer, det enkelte barn befinder sig i.

---

<sup>42</sup> Se artikel "Lærere er dårligt rustet til vanskelige børn" (dr.dk, 18. oktober 2010 - <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2010/10/18/100656.htm>)

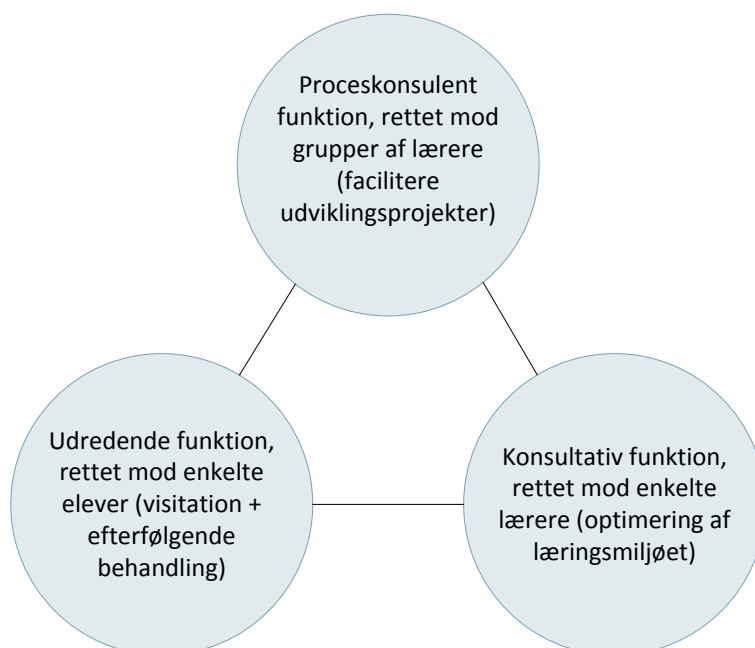
<sup>43</sup> I Undervisningsministeriets vejledning om PPR (2000) står bl.a.: "PPR har blandt andet en forpligtelse til at fungere som folkeskolens interne, kritiske rådgivning i forhold til undervisningen og indsatsen for elever med særlige behov. Derfor skal PPR anvende sin faglige ekspertise både til at arbejde for udvikling af en rummelig og hensyntagende skole for alle og til at sikre elever med alvorlige skolevanskeligheder og handicap den mest kvalificerede undervisning."

PPR's rolle i de enkelte projekter er meget forskellig. I nogle tilfælde indgår PPR i projektledelsen og indtager en meget central rolle, i andre tilfælde fungerer PPR-medarbejdere som lærernes konsulenter og sparringspartnere i forhold til udvikling af læringsmiljøet og lærernes undervisningspraksis. I få tilfælde er PPR's funktion begrænset til at omhandle visitation og efterfølgende behandling af elever med mere massive vanskeligheder. Spredningen i projekternes samarbejde med PPR viser altså, at der findes mange variationer og koblinger af PPR's udredende og konsultative funktion.

**Erfaringerne fra skoleudviklingsprojektet peger endvidere på, at der et stort behov for kompetenceudvikling hos lærerne i forhold til at kunne evaluere og effektmåle de metoder, de anvender i praksis.**

Lærerne efterlyser både sparring og viden omkring implementering af nye pædagogiske tiltag, men også metoder til indhentning af viden om indsatsens effekter i forhold til elevernes oplevelse af at føle sig socialt inkluderet i fællesskabet. Dvs. metoder til at vurdere effekt på fællesskabsniveau frem for metoder, der koncentrerer sig om individuelle (faglige) præstationer. PPR har i kraft af sin faglige ekspertise og akademiske baggrund gode forudsætninger for at kunne hjælpe lærerne med at facilitere processerne i et udviklingsprojekt. PPR's funktion ville i den henseende være at være proceskonsulenter.

**Eksempler på PPR's funktioner i rollen som skolens sparringspartner**



I et inklusionsperspektiv er der imidlertid en afgørende vigtig opgave, der skal varetages i forhold til at sikre, at børn med særlige behov modtager det bedste skoletilbud. Denne

komplekse opgave med en målgruppeafklaring indebærer, at det enkelte barn visiteres korrekt, hvilket forudsætter kendskab til barnets behov for støtte, men også stor viden om de muligheder og begrænsninger, som de mange undervisningsmetoder og redskaber til fremme af inklusion indeholder. Dertil kommer en tæt opfølgning på, om barnet er korrekt visiteret og profiterer af skoletilbuddet.

**Denne opgave forudsætter såvel teoretisk som praktisk viden om børn, læring, inkluderende undervisningsmetoder osv. – en viden, som PPR enten har eller med fordel kan tilegne sig med henblik på at stå til rådighed og hjælpe skolerne i de svære inklusionsovervejelser.**

### Kan ikke rumme alle børn

En central problemstilling, som afprøvningen af de 22 forskellige forsøg på øget inklusion peger på, omhandler de elever, der har de største behov for særlig støtte. Delprojekterne har selv indledningsvist afgrænset målgruppen for deres projekt, og enkelte projekter har erfaret, at der undervejs er sket en målgruppeforskydning i forhold hertil. Dette har eksempelvis drejet sig om, at der er blevet visiteret en gruppe elever med sværere problemstillinger til projektet end forventet, hvilket kan nødvendiggøre at der fx må arbejdes med andre metoder i undervisningen. Mere interessant er dog, at de fleste af projekterne må konkludere, at den positive effekt af deres indsats ikke omfatter den svageste del af deres målgruppe. Dette gælder uanset, om projektet har haft den ene eller anden gruppe elever som målgruppe. **Heri ligger, at uanset hvilken indsats, de mange delprojekter har iværksat, er der en gruppe børn, som ikke har profiteret heraf.**

Nogle af delprojekterne har indeholdt en udskillelse af nogle børn med behov for særlig støtte i kortere eller længere perioder med henblik på at ruste dem bedre til på sigt at blive inkluderet i klassens sociale og læringsmæssige fællesskab.

**Datamaterialet fra skoleudviklingsprojektet viser, at langt størstedelen af de udskilte elever trives med de mere fleksible og individuelle forløb med flere lærerressourcer og evt. samarbejde med pædagoger og psykologer, og at eleverne profiterer af at være blandt andre børn og unge med lignende sociale og faglige udfordringer.**

Et fællestræk ved nogle af disse projekter, der benytter sig af midlertidig eksklusion er dog, at der også her er enkelte elever med de mest massive problemer, der ikke efterfølgende opnår en succesfuld inklusion i normalt folkeskoleregi.

Erfaringerne fra skoleudviklingsprojekterne er, at de mange forskellige modeller og metoder har en effekt, dvs. der er elever, der profiterer af bestræbelserne på at gøre almenområdet mere inkluderende.

**De afprøvede metoder har hver især nogle styrker og kan nå et stykke af vejen mod inklusion, men skoleudviklingsprojektet demonstrerer dog også, at ingen af metoderne alene kan tilgodese alle elevers behov for særlig støtte.**

Dvs. at der ikke kun er behov for en målgruppeafklaring i forhold til hvilke støttebehov, det enkelte barn har, men også en realistisk vurdering af, hvor langt de forskellige metoder til inklusion rækker, og dermed også hvilke tilbud, der derudover er behov for at etablere.

En af de skolemodeller, der et langt stykke af vejen kan tilgodese de rejste problemstillinger, er LP-modellen, som i kraft af en 'helhedspakke' med udgangspunkt i en systemisk og anerkendende tilgang gennem kurser kvalificerer lærerne (lærerne mangler viden), har fokus på metoder til løsning af problemerne (lærerne mangler redskaber), og der er indbygget krav om dokumentation (lærerne skal evaluere). De faste strukturer tilgodeser udvikling i en pædagogiske praksis, men løser ikke altid grundproblemet for de enkelte lærere, som selv skal finde de 'rigtige' evidensbaserede løsninger og metoder til evaluering af deres indsats.

En særlig problemstilling, som indgår i inklusionsovervejelserne i forhold til især børn med særlige behov, drejer sig om spørgsmålet om forældreinddragelse. Mange delprojekter har i såvel implementeringsfasen som i deres selvevaluering været i kontakt med forældrene, som generelt er meget positive over for de iværksatte tiltag.

**Skoleudviklingsprojektet viser dog også, at inddragelse af forældrene er helt afgørende for, at inklusionsstrategier skal resultere i færre henvisninger til specialundervisningstilbud.**

Således er der eksempler på, at forældre går uden om normale henvisningsveje og via diagnoser og second opinion får udløst vidtgående foranstaltninger, trods kommunens bestræbelser på at optimere tilbud til samme målgruppe i normalsystemet. Også i forhold til forældre til de øvrige børn i skolen foreligger en vigtig formidlingsopgave om værdien af størst mulig inklusion af alle.

### Skoleudviklingsprojektets implementering

Implementeringserfaringerne fra det samlede skoleudviklingsprojekt viser, at der er meget stor spredning på projekterne i forhold til, hvor vellykket implementeringen har været. Et enkelt projekt er kun i begrænset omfang blevet implementeret, mens andre delprojekter er



kommet helt i mål. Forudsætningerne for en vellykket implementering er mange og omhandler forskellige organisatoriske niveauer og funktioner.

**Utilstrækkelig planlægning og forberedelse, manglende information og inddragelse af relevante parter, manglende tid til refleksion og kvalificering af de involverede deltagere osv. er alle eksempler på, at implementering kan være en sårbar proces. Det er derfor vigtigt at medtænke en strategi for implementeringsprocessen ved igangsættelse af nye udviklingsprojekter.**

**Forsøg på udvikling af redskaber i form af guides til brug for inklusionsprojekter kan være et skridt på vejen, lige såvel som formaliserede krav til projekterne om fortløbende refleksioner fx i form af logbøger suppleret med afsluttende evaluering er endnu et skridt. Skoleudviklingsprojektet viser dog, at dette ikke i alle tilfælde er tilstrækkeligt. Udover en kvalificering af lærerne til at varetage projektarbejde i forhold til implementering og evaluering heraf kan der være behov for mere direkte implementeringsstøtte – en opgave, som eksempelvis PPR med fordel kan deltage i.**

### Skoleudviklingsprojekt og evidens

Når analysen af skoleudviklingsprojektet viser, at der er et stort behov tilstede på skoler og blandt lærere for evalueringsmetoder og -redskaber, har det ikke mindst sammenhæng med det stadig mere udtalte krav til evidens, der generelt og med rette stilles til udførelse af meget arbejde, også inden for den pædagogiske verden. Der er således stort fokus på systematik, på generaliserbarhed og på at kunne lære af egne erfaringer.

**Det samlede datamateriale viser, at der i delprojekterne er en udbredt opfattelse af, at den bedste dokumentation er lig med resultatmålinger med klare kvantificerbare variable og dermed om en årsag/effekt-logik, hvilket kommer til udtryk ved, at de mest simple kvantificerbare målinger tillægges størst dokumentationsværdi.**

Problemet med et resultatorienteret evidensbegreb er imidlertid, at det kræver, at det område, der arbejdes med, kan udtrykkes meningsfuldt og præcist gennem en række isolerede årsager, der i større eller mindre grad påvirker resultatet. Indeholder det område, der undersøges, derimod årsager og sammenhænge, der ikke lader sig udtrykke på samme nemme kvantificerbare måde, er det nødvendigt at anvende et mere bredt evidensbegreb. Mange af de begreber, der indgår i projekternes forståelse af sammenhæng mellem indsats og effekt, fx anerkendelse, rummelighed, bedre læringsmiljøer, øget videndeling osv., er imidlertid eksempler på begreber, hvor det kan være svært at føre evidens for sammenhæng mellem indsats og resultaterne (effekten) jf. et kvantitativt resultatorienteret evidensbegreb. Ikke fordi der ikke er en effekt af indsatserne, men fordi det ikke er muligt at

konstruere variabler, som tilgodeser et resultatorienteret evidensbegreb. Dette kan i realiteten medføre, at det ikke er muligt at opnå evidens inden for mere komplekse problemstillinger, således som det fx er tilfældet i mange af projekterne, hvor det ofte ikke er muligt at isolere en eller få faktorer, få dem udtrykt i en skala og derefter effektmålt. Det gælder fx begrebet læringsmiljø, som består af multiple faktorer, systemer og aktører, og hvor det er sammenspillet mellem disse, der skaber en effekt. Denne effekt kan så igen blive forstærket eller undertrykt af andre faktorer som fx videndeling, der rummer samme kompleksitet. **Dvs. at det i sidste ende bliver vanskeligt at definere årsagssammenhænge i en resultatorienteret optik, dvs. når fokus kun er på 'hvad der virker' og ikke på 'hvorfor og hvordan noget virker'.**

Evidensbegrebet dækker i klassisk forstand over det at sandsynliggøre forskelle, sammenhænge eller mangel på samme med henblik på at kunne anvende den bedste aktuelle viden og metode inden for et område. Graden af evidens afhænger af, hvilke metoder, analyserne bygger på. Således har metastudier større evidens end fx casestudier. Systematisk indsamling af data har på grund af delprojekternes store diversitet ift. valg af indsats osv. været en udfordring for følgeforskningsgruppen, som derudover har valgt at anerkende og respektere de enkelte projekter på deres egne præmisser, herunder i vidt omfang deres valg af selvevalueringsmetoder. **Dette betyder i forhold til evidenskravet til følgeforskningsopgaven, at evidens forstået som den bedste viden om metoder til at mindske specialundervisning, styrke fagligheden og øge rummeligheden i den sammenhæng nødvendigvis må forblive på et lavt niveau.**

Høj evidens kan kun opnås som svar på meget snævre spørgsmål. At måle effekt med høj evidens på enkelte projekter eller på tværs af projekterne er derfor ikke muligt på grund af de usammenlignelige metoder og data. Dette ville i givet fald have krævet, at projekterne var langt mere ensartede i deres indhold, så der kunne isoleres og måles virksomme kvantificerbare faktorer inden for det enkelte projekt og på tværs af projekterne med henblik på en sammenligning til brug for best practice. Betydningen af at fastholde fokus på effekten af indsatserne på børneniveau kan dog ikke undervurderes.

At sigte på at opnå evidens i arbejdet med at inkludere flere børn indenfor det normale skoleområde er meget vigtigt og medvirkende til at kvalificere indsatsen, og skoleudviklingsprojektet med de mange forskellige delprojekter er en del af bestræbelserne herpå. **Skoleudviklingsprojektet viser dog, at det (både af teoretiske som praktiske grunde) er nødvendigt at arbejde med et pragmatisk evidensbegreb, som fastholder fokus på projekternes konkrete effekt i forhold til konkrete elever, men introducerer effektmål, som er mere relevante for projekterne end de effektmål, som genfindes i mange af de omfattede projekter. Ellers vil interessen for at aflæse konkrete effekter af igangsatte**

initiativer og aflæse rækkevidden af konkrete enkeltmetoder hurtigt svinde blandt praktikere i skoleregi.

## LITTERATUR

### Litteraturhenvisninger

**Christensen**, Pia og Allison James (red.) (2008): *Research with Children – Perspectives and Practices*. Routledge

**Dahler-Larsen**, Peter og Hanne K. Krogstrup (2003): *Nye veje i evaluering*. Systime

**Danmarks Evalueringsinstitut** (2009): *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut

**Finansministeriet** (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. København: Finansministeriet. Kontor for videnskab og uddannelse

**Fuhrman**, Ben 2005: *Jeg kan - metoden til kreativ løsning af børns problemer*. Lærerbogklubben

"**Lærere** er dårligt rustet til vanskelige børn" (artikel på dr.dk, 18. oktober 2010) (<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2010/10/18/100656.htm>)

**Nordahl**, Thomas (2000): *En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/2000. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

**Nordahl**, Thomas (2005): *Læringsmiljø og Pedagogisk Analyse – en beskrivelse og evaluering af LP-modellen*. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

**Pedersen**, Carsten (red.), Marianne Bech Larsen, Ida Kornerup og Bent Madsen (2009): *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag

**Plauborg**, Helle, Jytte Vinther Andersen og Martin Beyer (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

**Tetler**, Susan (2000): *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse

**Undervisningsministeriet** (1994): *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*.

**Undervisningsministeriet** (2000): *Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning*.  
<http://pub.uvm.dk/2001/ppr/>

## Baggrundslitteratur

**Andresen**, Bent B., Niels Egelund og Thomas Nordahl (2009): "LP-modellen – forskningsindsats og første resultater". *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 46, nr. 6: 386-395

**Baltzer**, Kirsten (2005): "Inkluderende og rummelige skoler i forskningen". *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42, nr. 3:237-268

**Dalsgaard**, Charlotte (2005): "Hvad Værdsættende samtale kan tilbyde specialundervisningen". *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42, nr. 3: 367-374

**Bonde**, Kirsten Helstrup (2010): "Tester vi stadig i PPR?". *Psykolognyt*, 64, nr. 10: 11-14

**Lundholm**, Rikke og Berit Germansen (2006): "Konsultation – hvad betyder det i praksis?". *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43, nr. 5: 399-415

**Nielsen**, Bjarne (2005): "PPR i den inkluderende skole". *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42, nr. 3: 219-237

**Nielsen**, Henning W. (2005): "Vi har også brug for et socialkonstruktivistisk udgangspunkt for specialpædagogisk bistand. Om Jerome Bruners læringssyn". *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42, nr. 3: 349-367

**Tanggaard**, Lene og Claus Elmholdt (2006): "Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier". *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43, nr. 5: 373-380

## BILAG

### Bilag 1: Kort præsentation af de enkelte projekter

#### **A1 (Bornholm): "Et godt skoleliv – et fælles ansvar"**

Projektet omhandler en tidlig og tværfaglig indsats for elever med bekymrende fravær og har sit udspring i BørneCenter Bornholm (BCB). BCB består af: Børn og Unge, Familiecentret, PPR og Specialpædagogisk Korps, der forestår støtte- og observationsforanstaltninger i daginstitutioner og skoler samt visitation til vidtgående specialundervisning. Projektet er bygget op som et samarbejdsprojekt mellem skolerne og BCB. I styregruppen, der er beslutningstager, sidder: fire distriktsskoleledere, lederen af ungdomsskolen, lederen af heldagsskolen, en repræsentant fra fagsekretariatet, chefen for BCB, teamledere fra Familiebehandling og Børn og Unge, to faglige ressourcepersoner (AKT- og læsekonsulent) samt projektleder (uddannet lærer og er leder af Børnecentrets visitationsudvalg) og projektkoordinator. Styregruppen samarbejder tæt med en arbejdsgruppe bestående af: fire BCB-ansatte (SSP-medarbejder, leder af sundhedsplejen samt læse- og AKT-konsulent) samt en lærerrepræsentant fra de hvert af de fire skoledistrikter. I arbejdsgruppen gives faglig værdifuld sparring på tværs af BCB's egne aktiviteter og skolernes indsatsmuligheder.

Projektet fokuserer således på optimering af den tværfaglige indsats på tværs af de professionelle omkring barnet og læner sig, teoretisk, op af LP-tankegangen, fordi det er besluttet, at skolerne skal arbejde med at implementere LP-modellen. Projektet fordrer i tråd med LP-modellen en systemisk og positiv tilgang til eleven i problemer, et arbejde med de relationer, eleven befinder sig i. Med baggrund i det bekymrende fravær afdækkes hvad, der i skolen, i familien eller omkring eleven skal til for at hjælpe eleven tilbage i skolens fællesskab. Projektkoordinator har, i forlængelse heraf, samtaler med skole, forældre og elever hver for sig og derefter samlet, hvor der aftales hvilke foranstaltninger, der kan iværksættes. Projektet kan have op til 20 aktive elevsager.

#### **A2 (Vejle): "Kompetencecenter for elever med indlæringsvanskeligheder – Model for videndeling"**

Projektet har til hensigt at opstille og afprøve en model for videndeling på tværs af og via oprettelse af seks kompetencecentre – ét for hvert af følgende handicapområder: 1. ADHD, 2. Kontakthæmmede, 3. Socio-emotionelle vanskeligheder, 4. Tale-/sprog-/læsevanskeligheder, 5. Bevægelseshæmmede og 6. Generelle indlæringsvanskeligheder. Udgangspunktet er, at der allerede på forhånd i Vejle Kommune er seks skoler, der har erfaring med de forskellige typer indlæringsvanskeligheder, og denne kompetence skal udnyttes til at bistå de resterende skoler i kommunen. Således ønsker man at systematisere den nuværende viden i specialscolerne i Vejle og få den beskrevet i forhold til at udvikle best

practice og specialpædagogiske redskaber til det pædagogiske arbejde. Hvert kompetencecenter bliver selvstyrende med en tovholder. Når projektet er ved vejs ende, skulle der gerne være de overordnede rammer, så centrene kan blive selvstyrende. Styregruppen består af projektleder, én afdelingsleder/skoleleder fra hvert af de seks handicapområder samt PPR-lederen. Styregruppen har et tæt samarbejde med projektgruppen, der består af to til tre personer fra hvert af de seks handicapområder.

Indsatsen skal videre ses i forhold til en vurdering af, hvorvidt kommunen kan bruge ressourcerne inden for området på en mere hensigtsmæssig måde. Er det fx muligt at spare, hvis der gives direkte rådgivning til skolerne, fx via lærer til lærer støtte? På enkelte af specialskolerne har de erfaring med at yde "lærer til lærer"-støtte i et omfang af 10 timer/år til lærergruppen omkring et barn i en almindelig klasse. Denne ydelse gives som supplement til PPR-indsatsen. Projektet indebærer, i tråd hermed, en udvikling af PPR's rolle i en konsultativ retning, hvor en af de primære opgaver vil blive at yde konsulentbistand til skole og lærere, dvs. fokus flyttes fra det enkelte barn i vanskeligheder til barnets omgivelser, undervisningsmiljø og relationer.

### **A3 (Gladsaxe): "Rummelige og kompetente skolemiljøer"**

Projektet er organiseret i Børne- og Kulturforvaltningen med skolechefen som projektstyrer. KLEO deltager som partner mht. kompetenceudvikling og faglig sparring. Projektet har til hensigt at udvikle vejledningen og rådgivningen af de enkelte lærer- og pædagogteams ude på skolerne med inklusion som det bærende princip. Således er forventningen, at arbejdet med rummelighed og inklusion skal indgå på alle niveauer i den kommunale organisation fra forvaltningsledelse til skoleledelse/institutionsledelse og til medarbejdere.

Der skal skabes en vejledningskultur på skolerne, hvor de forskellige hjælpefunktioner skal i spil på en anden måde end tidligere. I planlægningen skal skolerne medtænke PPR og andre specialenheder, som hermed også får nye opgaver. Således karakteriseres projektet ved at være et metodeudviklingsprojekt, der rummer 15 skolars egne projekter, i håb om at finde ud af, hvad der virker på mikroplan. I kraft af at skolerne har fået "frit valg" mht. indsatsområder og aktiviteter sikres skolerne et lokalt ejerskab til projekterne, og på den anden side sikrer kommunen og forvaltningen, at der i de næste par år indhentes erfaringer med meget forskellige aktiviteter, tiltag og forsøg på at øge skolernes rummelighed. Skolernes udviklingsprojekter tager således udgangspunkt i den enkelte skoles egen programteori, egne målsætninger og forventninger til effekt og resultater og egen prioritering og valg af indsatsområder og aktiviteter.

Ved videre at lade skolerne målrette deres indsats mod lærernes og teamenes kompetencer er målet at skabe og forbedre forudsætningerne for, at flere elever på længere sigt kan

gennemføre deres skolegang i en almindelig klasse på en distriktsskole med både fagligt og socialt udbytte for eleven og klassekammeraterne.

#### **A4 (Næstved): "Udvikling af en lokal, tværfaglig aktionsmetode i forhold til elever med omfattende og langvarige skulkeproblemer (semi-drop-outs) i Næstved Kommune"**

Projektet målretter sig elever fra 6. til 9. kl. med omfattende og langvarige skulkeproblemer (semi-drop-outs) og deres familier på tre skoler i Næstved, Kildemarksskolen, Glumsø Skole og Capionskolen,. Hensigten er at udvide/udvikle vilkårene for og adgangsmulighederne til en skolegang for elever i målgruppen særligt med inddragelse af og udfoldelse af støtte til elevernes familier. Projektet har sit udspring i kommunens Skoleafdeling og Børne-/Ungeafdeling og udgøres af et samarbejde mellem en sagsbehandler, en pædagog og en socialrådgiver samt lærere fra de pågældende skoler.

Der fokuseres på det tværfaglige samarbejde mellem forvaltning, skole og forældre i arbejdet med at opnå en helhedsorienteret og tidlig indsats over for målgruppen. Det nye i dette projekt er, at der etableres et team omkring pågældende elev, bestående af klasselærer eller AKT-lærer, sagsbehandler samt forældrene. Tilgangen til familierne ændres, idet det er en invitation til samarbejde, forældrene får, og ikke et krav, der er pålagt dem. Indstillingen til mødet og samarbejdet er baseret på en anerkendende tilgang. Lærerne (klasselæreren) sender et brev til forældrene omkring bekymring for barnets fremmøde. Herefter afholdes et afklaringsmøde med lærere, sagsbehandlere, forældre og elev, der udmøntes i forskellige tiltag som fx, at barnet hentes osv. Med fokus på det relationelle er antagelsen, at man via et anerkendende og ligeværdigt samarbejde mellem forældre og professionelle kan opnå en tidlig og helhedsorienteret indsats.

#### **A5 (Lolland): "At ville, at turde, at kunne rummeligheden i et fagligt funderet skolevæsen"**

I Lolland Kommune er Børn og Unge, som noget nyt, blevet samlet i et netværk bestående af fire sektorer (Dagtilbud, Skoler, Børn og Unge-Rådgivningen, Børn og Unge-Støttefunktioner), der arbejder helhedsorienteret med fokus på tre fælles kerneområder: Overgange – Inklusion – Tidlig indsats. I relation hertil tilbydes i kommunen henholdsvis segregerede og integrerede specialundervisningstilbud, hvoraf førstnævnte tilbydes til de elever, der vurderes ikke at kunne rummes og inkluderes i folkeskolens normale tilbud. De segregerede tilbud fordeler sig på såvel særlige specialklasser på skolerne som på specialskoler. Projektet er særligt målrettet elever i indskolingen og på mellemtrinnet med AKT-vanskeligheder – elever, der typisk vil blive udskilt til segregeret specialundervisning. Målet er, i relation til kommunes arbejde med at implementere LP-modellen, at udvikle en inkluderende praksis og øge de enkelte skolers handlekompetence, således at pågældende



elever kan tilbydes integreret specialundervisning frem for segregeret specialundervisning. Indsatsen tager udgangspunkt i den nye skole- og specialundervisningsstruktur, hvor indsats og støtte til pågældende målgruppe skal gives i skolerne og fordeler sig på to overordnede områder, hvoraf det ene vedrører kompetenceudvikling og konsultativ støtte samt supervision til lærere på klasse- og individniveau, mens det andet vedrører støtte til integrerede specialgrupper i klassen. Den øgede fokus på kompetenceudvikling og uddannelse til lærere og ledelse drejer sig især om en øget opmærksomhed på det enkelte barns specifikke potentialer og læringsberedskab.

For det samlede organisatoriske projekt er kommunaldirektør, sektorchefer og skolechefer ansvarlige. Dertil er oprettet en tværfaglig specialistgruppe bestående af skolechef, socialektorteamleder, PPR-leder, specialundervisningskonsulent og fire specialundervisningskoordinatorer, én fra hver sektor, der er ansvarlig for den faglige udvikling af ledere, lærere og elever. Den indgribende indsats er forankret i en tværfaglig netværksgruppe bestående af skoleleder, socialrådgiver og specialundervisningskonsulent og har til ansvar at udvikle og formidle tilbud, der forebygger længerevarende segregering og anbringelser af børn og unge.

### **B1 (Glostrup): "Faglæs i Glostrup"**

Projektet er et udviklingsprojekt, der finder sted på tre skoler i Glostrup, og er udarbejdet i samarbejde mellem Glostrup Kommune og Nationalt Videncenter for Læsning. Projektets styregruppe udgøres af tre konsulenter, hvoraf to er ansatte i PPR og den sidste i skoleforvaltningen, én lærer fra hver af de tre deltagende skoler samt en skoleleder. Derudover indgår to undervisere og forskere fra Nationalt Videncenter for Læsning. Projektet opfattes som et pilotprojekt, der senere skal brede sig ud til alle klasser på kommunens skoler.

Projektet retter sig særligt mod elever med læsevanskeligheder og tosprogede elever, men omfatter i princippet alle elever i en klasse, da målet er at styrke den faglige læsning, skrivning og læring for alle børn i alle fag. Projektet retter sig mod klasser fra såvel indskoling, mellemtrin og udskoling. Det teoretiske udgangspunkt for projektet er pædagogisk funktionel lingvistik eller genrepædagogik, som er en sprogbaseret måde at tænke læring på. Det betyder, at man fokuserer på sprogets funktion i formidlings-situationen. Eleverne skal lære at mestre en lang række skriftlige og mundtlige genrer i skolen - ved at fokusere på hvilken funktion, sproget har i sprogbrugssituationerne og i de enkelte genrer, styrkes elevernes dybdeforståelse af indholdet.

Lærerne undervises i henholdsvis "at læse for at lære" og sprogbaseret genrepædagogik, hvorefter de afprøver metoderne i klasserne. Projektet indebærer i forlængelse heraf

supervision af lærerne – alle lærerteamene superviseres i at tilrettelægge undervisningen ud fra projektets metoder. Ligeledes tilbydes, at lærerne kan henvende sig ved behov for supervision og afklaring i øvrigt. Otte klasseteams (32 lærere + tre afdelingsledere) deltager i projektet.

### **B2 (Esbjerg): "KASA – Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejdsmiljø"**

Projektet går ud på at implementere metoden KASA (Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejdsmiljø) i indskolingen på to skoler i Esbjerg med det formål at understøtte særligt udfordrende elever i undervisningen, så de bliver i stand til at navigere i læringsrummets inkluderende fællesskab. KASA-metoden er udviklet af organisationspsykolog Rasmus Alenkær og findes endnu ikke som konkret reference i publiceret litteratur. Metoden omhandler udvikling af kommunikation og læringsledelse blandt de professionelle, skabelse af elev-ejede spilleregler i skolen og konkrete procedurer for AKT-medarbejderens arbejde i forhold til ovenstående. Det er således et projekt, hvor de professionelle opkvalificeres, og hvor der er en konkret plan for, hvordan denne opkvalificering omsættes handling i praksis.

Klassen arbejder ud fra fem enkle klasseregler, som eleverne har været med til at lave. Klasselæreren sørger, sammen med skolens AKT-lærer, for at eleverne forstår reglerne. For at kunne imødekomme, at reglerne kan forstås forskelligt, afhængig af den enkelte elev, arbejdes med symbolerne: rødt, gult og grønt kort. Fx Rødt: arbejdsro!, Gult: arbejdsro, men stille snak med sidemanden og Grønt: fri snak om arbejdet. I tilfælde af, at eleven ikke følger klassens regler, noteres det i en "KASA-protokol" og på forhånd fastlagte konsekvenser træder i kraft. Centralt for metoden er, at læreren arbejder anerkendende i sin tilgang til eleven og fokuserer på de positive ting, som eleven skal gøre mere af.

Projektet omfatter to børnehaveklasseledere, 10 lærere og 16 pædagoger samt hele indskolingen og en enkelt 4. klasse på to skoler, altså 16 klasser i alt (mere end 100 elever). Organisatorisk fungerer en pædagogisk udviklingskonsulent fra PPR som tovholder på projektet, mens to PPR-medarbejdere (AKT-konsulenten og skolens distriktpsycholog) overvåger projektet på de to skoler.

### **B3 (Herning): "Udvikling af Dansk SMT og elevgrupper"**

Projektet handler om skabe større trivsel hos den enkelte elev, øge det faglige udbytte og fastholde eleven i sit nuværende skoletilbud gennem holddannelse på tværs af klasser. Målet er, at holddelingen struktureres og elevsammensættes ud fra den enkelte elevs behov og faglige mål.

Sammensætningen finder sted på baggrund af beskrivelser, tests og mål for den enkelte elev. Holddelingen og sammensætningen af holdene varierer løbende.

Projektet retter sig mod elever i alderen 12-16 år, der fylder meget i undervisningsrummet. Det kan være velbegavede børn, der mangler sociale kompetencer, børn med diagnoser - herunder udadreagerende børn, børn der mangler positive relationer til andre - og som har svært ved at skabe dem eller børn med store faglige udfordringer. Projektet gennemføres på to skoler.

#### **B4 (Nyborg): "Inddragelse af Nyborg Heldagsskoles kompetencer i udviklingen af et inkluderende læringsmiljø på folkeskolerne i Nyborg Kommune"**

Projektet ønsker at undersøge, om det kan lade sig gøre at overføre relevant teoretisk viden og relevante praksismetoder fra Nyborg Heldagsskole til folkeskolerne med henblik på at nedbringe henvisningsfrekvensen, øge rummeligheden og styrke fagligheden – dvs. inddrage heldagsskolens kompetencer i udviklingen af et inkluderende læringsmiljø på folkeskolerne.

Målgruppen er elever fra 1. kl. til 9. kl., der er karakteristiske ved at være dårlige til konflikthåndtering, grænseløse uden selvkontrol, udadreagerende, socialt isolerede, indadvendte og/eller nederlagspræget, dvs. børn der, på nuværende tidspunkt, ikke kan rummes i folkeskolen. Der er en venteliste til heldagsskolen, og det er blandt andet børn derfra, der bliver taget med i projektet. Hver skole i Nyborg Kommune melder ind til projektledelsen, hvilke elever (inden for projektets målgruppe), hvilken klasse, lærere og pædagoger, der deltager i projektet. Der etableres arbejdsgrupper på de enkelte skoler bestående af: skoleleder, koordinator for skolens specialundervisning, lærere og pædagoger for de i projektet involverede klasser samt en psykolog fra PPR. Herefter tilrettelægges et forløb, forestået af lærere og pædagoger fra heldagsskolen, der giver arbejdsgrupperne mulighed for at tilegne sig teorier, metoder, teknikker og praksis fra heldagsskolen for at anvende dem på egen skole i forbindelse med arbejdet med målgruppen. Der superviseres og vejledes særligt med fokus på samspillet børn-børn og børn-voksne.

Skole-/Kulturchefen er overordnet projektansvarlig, mens projektledelsen udgøres af: en pædagogisk konsulent, lederen af heldagsskolen og lederen af PPR. Hvis det lykkes at anvende projektets skoleudviklingsmodel, vil modellen blive en del af grundlaget for udviklingen på skoleområdet i Nyborg.

#### **B5 (Faaborg): "Systemisk anerkendende pædagogik i praksis – forebyggende specialpædagogisk indsats"**

Projektet finder sted på Nordskolerne i Faaborg, én skole med to afdelinger. Projektet har til mål at udvikle og opbygge en anerkendende pædagogisk praksis ud fra den systemiske tænkning, hvor den tidlige indsats prioriteres højt. Dette via oprettelsen af en "perron", et sted, hvor alle elever, der udviser tegn på dårlig trivsel kan stå af og på efter behov og aftale.

Dvs. et sted, hvor eleverne kan få et pusterum samt tæt voksenkontakt. Målet er, at eleven så hurtigt som muligt bliver klar til at deltage i klasseundervisningen igen. Oprettelsen af "perronen" styrker den forebyggende indsats, således at der støttes op om elever i vanskeligheder så tidligt som muligt og inden, de får behov for diagnosticering og specialundervisning samt marginaliseres med stigmatisering til følge.

Omkring eleven etableres en fælles pædagogisk indsats, hvor der bl.a. udarbejdes en udviklingsplan med fokus på kompetencer, frem for fejlfinding. Planen danner grundlag for samarbejdet mellem forældre, lærere og SFO. Man ønsker med tiden at implementere idéen i kommunens øvrige skoler.

Til fremme af den tidlige indsats over for bekymrings elever har projektet derudover som mål at skabe et udvidet samarbejde med de øvrige institutioner i kommunen omkring eleverne, bl.a. inddrages specialkonsulenter med henblik på spredning af erfaringer til og øget samarbejde med det kommunale plan. Det er én lærer, der er projektansvarlig samt projektleder – dertil er mere eller mindre løst tilknyttet fjorten lærere, en pædagog, en socialrådgiver, en PPR-medarbejder og en tale- og læsekonsulent.

### **B6 (Køge): "Et inkluderende læringsmiljø – med Cooperative Learning"**

Projektet har til mål at arbejde med og indføre Cooperative Learning (COL) på Ejby Skole i Køge til fremme af et inkluderende læringsmiljø. Baggrunden for projektet skal hentes i lærernes overvejelser omkring egen praksis. De havde på skolen i lang tid diskuteret, hvordan de som lærere kunne blive mere inkluderende i deres undervisning. I den forbindelse var der mange, som havde vist stor interesse for COL, og som havde søgt om at komme på kursus i det. COL er en pædagogisk metode, der indebærer læring i små grupper, hvor interaktionen struktureres efter gennemarbejdede principper. Læreren vælger eller konstruerer egnede strukturer i forhold til undervisningens mål og indhold. Strukturerne tydeliggør den enkeltes opgave i samspil med teamet, hvorved samarbejdet mellem eleverne bliver altafgørende. Projektet arbejder med metoden ud fra Jette Stenlevs værk "Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer". Alle lærere og pædagoger på skolen har deltaget i et seks timers introduktionskursus ved Jette Stenlev, mens de lærere og pædagoger, der er tilknyttet projektet, har deltaget i yderligere ét videreudviklende kursusprogram. Organisatorisk ledes projektet af en pædagogisk konsulent fra Pædagogisk Udviklings Center Køge, som har beskæftiget sig meget med COL og derfor også yder sparring til lærerne, alt efter behov.

Projektet involverer alle børnene i indskolingen og på mellemtrinnet, men støtter særligt fagligt svage elever, elever med sociale vanskeligheder og urolige elever i deres faglige og sociale udvikling i en almen læringskontekst.

### **B7 (Ishøj): "Mere trivsel i klasserne"**

Projektet beskæftiger sig med at udvikle et koncept om et tilbud om intervention i klasser, hvor der er dårlig trivsel. Der iværksættes et pilotprojekt, målrettet mellemtrinnet og udskolingen på fem skoler i Ishøj Kommune, på baggrund af hvilken der skal foregå en løbende konceptudvikling. Målet er et permanent tilbud, som kan bruges generelt i klasserne i Ishøj Kommune. Projektgruppen udgøres af to psykologer fra PPR Center Ishøj, der varetager og tilrettelægger supervisionsforløbene med lærerne.

Det traditionelle udgangspunkt for PPR's arbejde er at arbejde ud fra det enkelte barn frem for med klassen/gruppen – dette udfordrer projektet ved at fokusere på det hensigtsmæssige i at arbejde med hele klassen og relationerne heri, når der er tale om adfærdsvanskeligheder. Inspireret af AI som metode i forhold til at arbejde med forandringsprocesser i problemklasser, giver projektet lærerne mulighed for at stoppe op og reflektere indgående over, hvordan muligheder skabes for børn – i særdeleshed hvordan nye muligheder skabes ved at tænke og tale om børn på en anderledes måde. Lærerne tilbydes en meget konkret metode til at arbejde med handleplaner for trivsel/rummelighed og med betydningen af deres eget medkonstruerende sprog. Supervisionsrummet har til hensigt at skabe forståelse og forbindelse mellem de gode oplevelser, der allerede er, og de ønsker, man har for fremtiden.

### **B8 (Middelfart): "Klassen i klassen"**

Projektet "Klassen i klassen" har til huse på Aulby Skole i Middelfart og har til hensigt at forebygge marginalisering og udskillelse af børn, der i børnehaven har udvist adfærd-, sociale eller emotionelle vanskeligheder, dels med fokus på den pædagogiske praksis og dels med fokus på relationerne mellem forældre/skole og forældre/barn. Skoleudvalget i Middelfart Kommune vedtog i november 2007, at inklusion skulle være et fælles kommunalt indsatsområde for folkeskolerne fra august 2008. I den forbindelse fik alle skolerne til opgave at komme med et bidrag til, hvad der gøres på den enkelte skole – og projektet ses som et led heri. På baggrund af viden om en gruppe børn, der i børnehaven har haft behov for megen støtte, stor voksenguidning, især i det sociale felt og meget tydelig og forudsigelig struktur valgte man at etablere et struktureret udviklingsmiljø (en klasse i klassen), hvor det er muligt at guide eleverne, og hvor der arbejdes med faste rutiner for såvel faglige, praktiske, fysiske og sociale aktiviteter. Et udviklingsmiljø, hvor eleverne får mulighed for at afprøve deres færdigheder i forhold til den almindelige børnehaveklasse med henblik på senere inklusion i normalklassen. Fire drenge og to piger fra fem forskellige børnehaveklasser på fem forskellige skoler indgår i projektklassen.

Rent organisatorisk er Specialpædagogisk Afdeling ansvarlig for den skolemæssige del, mens Børn og Familie varetager den familiemæssige del. Udover fem socialrådgivere, en PPR-medarbejder samt en familiekonsulent, er en lærer og en pædagog koblet til projektet.

### **B9 (Vordingborg): "I gode hænder – den relationskompetente medarbejder!"**

Som projektets titel indikerer, er projektets overordnede formål at udvikle lærernes relationskompetence, for derigennem at skabe mulighed for forebyggende at ændre og opløse nogle af de faktorer, der fastholder og udløser problemadfærd og derved besværliggør inklusion. Organisatorisk er projektet placeret i Vordingborg Kommunes Fagsekretariat for Pædagogik og skal ses som et støtteprojekt til det omfattende LP-projekt, som samtlige skoler i kommunen allerede er i gang med. Projektet er tilrettelagt som et tilbud om videoanalyse, det enkelte LP-team kan benytte sig af, og retter sig mod max. 10 LP-lærerteams (af kommunens i alt 120 teams). Netop fordi projektet er bygget op som et tilbud, den enkelte lærer/det enkelte team kan *vælge*, er det derfor ikke rettet mod et specielt trin i skolen. Målgruppen er de elever, der udfordrer, dvs. elever med utilstrækkelige sociale og relationelle forudsætninger.

Videoanalysen foretages med afsæt i systemisk tilgang, hvor fokus primært er på relationen mellem lærer og elev – med øje for dét, der virker. Når lærerne filmes i deres samspil med eleverne, bliver det muligt at fastholde de virkningsfulde øjeblikke. Konsulenten fokuserer *kun* på det, der virker, og giver lærerne feedback på en positiv og anerkendende måde. Lærerne og pædagogerne får tydeliggjort det, de *gør godt* – de positive relationer til eleverne konkretiseres og motiverer læreren til at *gøre endnu mere* af dette. Antagelsen er, at når læreren ændrer tilgang til den problematiske elev og møder eleven positivt, ændrer eleven også adfærd.

### **B11 (Holstebro): "PC-læsning og animation fra 1. klasse – en inkluderende læringsmulighed for elever i risiko for udvikling af læsevanskeligheder"**

Rolf Krakeskolen i Holstebro har med deres projekt valgt at sætte fokus på de elever i indskolingen, som ikke har optimale muligheder for sproglig udvikling, videntilegnelse gennem, oplevelser med og fællesskab om tekster grundet deres svage skriftsproglige forudsætninger – og hermed er i risiko for at udvikle såvel faglige som AKT-relaterede vanskeligheder. Projektet går konkret ud på at afprøve PC-læsning og animation i 1. C, som rummer 24 elever. Hensigten er fra skolestart at opbygge et inkluderende undervisnings- og læringsmiljø for alle i klassen med adgang til tekst for alle ud fra den antagelse, at der allerede ved skolestart statistisk vil være elever, som har brug for en særlig indsats i et inkluderende læringsmiljø. Rent organisatorisk er projektet ledelsesmæssigt funderet på kommuneniveau med en læsekonsulent fra PPR som projektleder. Lektor Aase Holmgaard, ph.d. fra VIAUC er tilknyttet projektet som ekstern vejleder. På selve skolen har skolelederen

ledelsen med læsevejlederen som skolens tovholder på projektet (står for den daglige styring). Derudover indgår klasseteamet (én dansklærer, én matematiklærer og én læsevejleder) i projektet. For at fremme ejerskabet til projektet er hele lærergruppen inddraget i hvilke tiltag mv., som skal foregå i klassen.

Gennem PC-læsningen får eleverne mulighed for under læseprocessen at vælge afkodningsform, enten den visuelle afkodningsfærdighed, som knytter sig til det traditionelle læsebegreb, eller den auditive afkodningsform, der knytter sig til PC-oplæsning. I PC-læsningen afkoder programmerne teksterne, og eleven kan koncentrere sig om læseprocessens sprogforståelse med henblik på at uddrage mening af teksten. I forhold til anvendelse af animation og webfortællinger som yderligere et redskab til at styrke fokuselevernes sproglige udvikling og videntilegnelse har projektet haft et samarbejde med The Animation Workshop i Viborg, der har været ude på skolen og undervise lærere såvel som elever.

### **B12 (Ringkøbing-Skjern): "Læring, trivsel og pædagogisk udvikling"**

Projektet "Læring, trivsel og pædagogisk udvikling" gennemføres på FASTER Skole og er opdelt i to dele, der relaterer sig til hinanden. Den ene del er centreret omkring lærer-pædagog-samarbejdet, mens projektets anden del handler om at indføre arbejdet med LP-modellen på skolen. Udgangspunktet for projektet er, at et fokus på og optimering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger samt arbejdet med LP-modellen kan bidrage til en højere grad af inklusion af specialundervisningskrævende elever med både adfærds- og læringsproblemer i den almindelige undervisning. Projektet målretter sig elever i indskolingen og på mellemtrinnet.

Der er afsat otte ugentlige timer til en skolepædagog, der primært er med i indskolingen. Hun deltager i LP-teamsamarbejde, -planlægning og -undervisning på lige fod med lærerne. Skolepædagogen har til opgave at have fokus på *hele* barnet, og i samarbejde med lærerne skal hun sikre, at klassens miljø udvikler sig inkluderende både for fagligt svage elever og elever med AKT-vanskeligheder. I tråd med projektets anden ambition om at indføre arbejdet med LP-modellen på skolen er det tanken, at projektet ved at forene lærerens og pædagogens kompetencer kan afføde et bredere og mere helhedsorienteret syn på undervisningen og barnets trivsel. Arbejdet med LP-modellen har til hensigt at give en eksplicit forståelse af de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen, hvilket igen fordrer et arbejde med at udvikle lærerens kompetencer i forhold til at forstå sammenhænge mellem elevernes handlinger i skolen og forhold i læringsmiljøet samt undervisningen. Det forventes, at LP-arbejdet på sigt vil udgøre grundlaget for hele skolens kultur og det tværfaglige samarbejde på tværs af skole og forvaltning.

### **C1 (København): "Overhuset"**

Projekt "Overhuset" er udformet som et særligt tilrettelagt undervisningstilbud, en forebyggende og foregribende foranstaltning, målrettet elever i overbygningen (7. til 9. klasse) på københavnske skoler, der er løst tilknyttet skolen, fordi de mistrives. Det er unge, der mistrives samt er i fare for at droppe ud af uddannelsessystemet og blive marginaliserede, er småkriminelle eller har et mindre misbrugsproblem. Mange af eleverne i projektet er "aktive sager" i socialforvaltningen, hvor henvisningsårsagen ofte er meget fravær og mistrivsel. Eleverne henvises til projektet fra skoler, UU-vejledere samt socialforvaltningen. Organisatorisk består projektets styregruppe af repræsentanter fra SOF, BUF, UU-vejledningen, Ungdomsskolen, klubben "Underhuset" samt PPR.

Undervisningen, der indeholder socialpædagogiske elementer, foregår i klubben "Underhuset". Der er to lærere tilknyttet projektet samt en koordinator, som udover sin koordinerende funktion også har socialpædagogiske opgaver i relation til eleverne. Formålet er at give den unge troen på sig selv med afsæt i en udredning af elevens personlige, sociale og uddannelsesmæssige problemstillinger, således at den unge i løbet af 12-16 uger vil kunne tilbagesluses til et egnet skoletilbud i normalregi. Yderligere et mål er, at metodeudviklingen videndeles på distriktsplan med henblik på at styrke den forebyggende indsats for distriktets skoleelever.

### **C2 (Ålborg): "Fra værested til lærested"**

Projektet rummer skolerne i Ålborg SØ (i alt otte skoler + ungdomsskolen) og målretter sig primært elever i overbygningen, der delvis undervises på ungdomsskolen og er karakteriseret ved faglige og sociale vanskeligheder samt højt fravær. Sekundært henvender projektet sig til elever, der har alle timer i folkeskolen. Projektet tager udgangspunkt i, at skolen ikke blot skal være et *værested* for eleverne, hvor de har det trygt og godt. Det skal også være et *lærested*, hvor eleverne fagligt udfordres og motiveres for livslang læring. "Fra værested til lærested" skal på sigt gennem videndeling medføre en ændring af den pædagogiske praksis på skolerne i SØ, så de i samarbejde med UU og Ungdomsskolen bliver bedre til at rumme målgruppens elever, der har brug for et andet tilbud end det traditionelle folkeskoletilbud, og som gennem praktisk arbejde kan motiveres for det boglige. Eleverne skal som minimum blive i stand til at gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

Den primære målgruppe undervises på egen skole minimum i fagene dansk, matematik og engelsk. Derudover opfyldes undervisningspligten ved deltagelse i et særligt temaundervisningsforløb på ungdomsskolen. Velvidende at det sociale er afgørende for elevernes læring, indledes skoleåret med en "ryste-sammen-tur". Ligeledes indledes hvert temaforløb med en fælles oplevelse, fx en ekskursion, et virksomhedsbesøg eller andet, som



kan vække elevernes motivation for emnet. Undervisningen udgøres således af en vekselvirkning mellem praksis og teori. Projektklassen rummer max. 14-15 elever. Hensigten er, at eleverne oplever færre faglige og sociale nederlag, idet de tilbydes et frirum blandt jævnbyrdige og oplever at være accepteret som dem, de er. Undervisningen i projektklassen er karakteriseret ved engagerede lærere med en anerkendende tilgang til eleverne, fysisk aktivitet dagligt, meget praktisk arbejde, hyppige pauser efter behov, besøg på ungdomsuddannelser (Tech College Aalborg), udvidede brobygningsforløb og elevinddragelse ved valg af emner.

Projektleder, lederen af ungdomsskolen, har det overordnede ansvar for temaundervisningen, herunder ansættelse af personale og budget til undervisningsmateriale mm. Tre lærere samt lederen af Ungdomscenter Sejflod indgår i projektet. Dertil følges det af en række kontaktpersoner på de forskellige skoler, lærere, skoleledere og AKT-medarbejdere. Bag projektet står en dialoggruppe, som har repræsentanter fra skolerne i sydøst, UU og Ungdomsskolen. Projektet støttes af Skole- og Kulturforvaltningen, som bl.a. har stillet konsulenter til rådighed.

### **C3 (Varde): "Stavemaraton – genvej til større selvværd"**

Projektet er igangsat af staben Børn og Kultur i Varde Kommune i tæt samarbejde med det pædagogiske udviklingsteam PUST, der fungerer som tovholder på projektet. Projektet har tidligere kørt på Brorsonskolen og er udfærdiget af to lærere dér, som har fungeret som oplægsholdere på temadage for de i projektet involverede skoler, med henblik på at få videndelt erfaringerne fra Brorsonskolen. Rent omfangsmæssigt rummer projektet Vardes overbygningsskoler, dvs. ti skoler i alt. Målgruppen er elever i overbygningen, der trænger til et staveløft for at kunne klare kravene til Folkeskolens afgangsprøver. Der er tale om elever, der mangler selvværd, ensomme/isolerede elever eller elever med svage sociale og kulturelle forudsætninger.

Helt konkret går det ud på, at udvalgte elever (max. 10 elever på et hold) samt to lærere sendes på et tredages internatforløb/hyttetur. Indholdet på internatet er både praktisk og teoretisk, men også med vægt på at styrke det sociale, idet en fællesskabsfølelse i forhold til at nå målet styrkes gennem øvelser i teamwork under parolen: "vi er i samme båd, vi kæmper sammen, vi vil vinde." Det faglige indhold i internatet centrerer sig omkring at arbejde med læringsstile, forbedring af håndskriften, stavekursus samt arbejde med egne personlige udfordringer via en instruktør.

### **C4 (Helsingør): "Grydemoseskolen – strabadsnavigering"**

Projektet finder sted på Grydemoseskolen i Helsingør og henvender sig til elever i indskolingen og på mellemtrinnet, som er i risikozonen for at blive udskilt til special-

undervisningsforløb. Der er primært tale om læse- og matematiksvage elever, men også elever, som betegnes som AKT-børn. Rent omfangsmæssigt indgår 5 til 10 elever fra fire klasser på skolen i projektet. Projektet er organisatorisk bundet op på én person, skoleinspektøren, der fungerer som projektleder. Denne har et samarbejde med lederen af støttecentret og de fem-seks støttelærere, der er tilknyttet centret. Hertil kommer et samarbejde med skolens idrætskonsulent.

Projektets indsats består i oprettelse og afprøvning af en motorik- og strabadsbane med elementer, som kan styrke fx øje/hånd-koordination, balanceevne, udholdenhed og få pulsen op. Banen er konstrueret, så den i videst mulig forstand rummer udfordringer for alle, uanset alder, handicap, højde og drøjde. Hele idéen med projektet er at undersøge, om målrettet motorisk træning forbedrer målgruppens indlæringsevne og herved kan bidrage til, at færre elever udskilles til et specialundervisningsforløb. Antagelserne bag projektet er således, at en målrettet motorisk træning giver større indlæring, og at hvis det lykkedes at få succesoplevelser motorisk, vil det give selvtillid (anerkendelse af forskellige kompetencer udover de boglige), som føres med over i timerne i andre fag.

### **C5 (Halsnæs): "Undervisningsforløb for elever med svære læse- og skrivevanskeligheder 7.-9.kl."**

Projektet er udformet som et kursustilbud (en kursusklasse) målrettet elever på overbygningen (fra 7. til 9. klasse) med massive læse- og skrivevanskeligheder, primært ordblinde elever. Målgruppen omfatter både tidligere læseklasseelever såvel som andre elever fra pågældende klassetrin. Selve kursusforløbet finder sted på Kregme Skole, mens eleverne visiteres fra alle otte skoler i kommunen. Kregme Skole kører pt. med en læseklasse fra 4. til 6. klasse – og dette projekt kan ses som en form for overbygning til læseklassen. Projektet organiseres af skolens leder i samarbejde med læsekonsulenterne fra PPR og skolens lærere. Projektet er beskrevet af PPR og bygger på en antagelse af, at det vil være muligt at beholde flere af de ældste elever i deres hjemklasser, hvis man, via dette kursus, ruster dem bedre til det. Derved håbes det også, at antallet af ansøgninger om tilskud til ordblindeefterskoler vil falde. Det er læseklasselærere, der varetager undervisningen af eleverne. Vigtigt er, at tilbuddet er målrettet elever, der i øvrigt er velfungerende, fx ordblinde elever, der i øvrigt har masser af ressourcer, selvtillid mv.

Projektets indsats indebærer, at to hold elever fra kommunens overbygningsskoler undervises i brug af IT-rygsækken (omfatter: computer, scannerpen, telefoni, prædiktion mv.), dvs. de udrustes med nye muligheder/redskaber til daglig brug i den normale undervisning. Desuden afholdes forældrekursus i brug af IT-rygsækken samt et orienterende møde for de afgivende lærere, så eleven støttes i den videre brug af IT-rygsækken i den daglige undervisning i hjemklassen og i hjemmet.

## **C6 (Horsens): "Faglig læsning i naturfagene med udgangspunkt i et praktisk kostprojekt – målrettet skoletrætte piger i overbygningen"**

Projektet finder sted på Langmarkskolen i Horsens og målretter sig piger i overbygningen, der er karakteriseret ved at have et lavt selvværd, er skoletrætte (højt fravær) samt udviser ringe interesse for naturfagene. Rent organisatorisk er projektet funderet på en meget lille organisation – udskolingsklasser på en enkelt skole, knyttet op på en enkelt lærers samarbejde med henholdsvis afdelingsleder, der fungerer som sparringspartner, og klasse-lærere. Læreren er den gennemgående nøgleperson, der varetager det daglige arbejde i projektet og kontakten til eleverne og deres forældre.

På baggrund af elev- og forældresamtaler udvælges pigerne til et lille projekthold (pt. er der fem piger i gruppen). Der underskrives en kontrakt, hvor eleven forpligtiger sig til at deltage aktivt i forløbet, fx være med til at lave mad til skolens madbod. Pigerne deltager herefter i pigegruppen 10 timer ugentligt, hvor der arbejdes naturfagligt med emner, der falder inden for pigernes interessefelt, ud fra den antagelse, at pigerne herved vil opleve projektet som mere nærværende og interessant. Til eksempel arbejdes med emner som: Din hjerne i puberteten, Hvorfor ændrer kroppen sig egentlig? Jeg er anderledes end de andre, Vennerne, At se godt ud, Hvornår har jeg det godt for mig selv? Spiseforstyrrelse og selvskaade, Ensomhed og mobning, Familien, Hvilken slags forældre har du? Forelskelser og kærester.

## Bilag 2: Programteori – skabelon

### Programteori for projekt:

Teori/kilder:						
Antagelser, som projektet bygger på:						
Evalueringsspørgsmål:						
Indsatsniveau	Indsats	Moderatorer	Handling	Moderatorer	Virkninger	Mål/resultater
Organisatorisk plan						
Skole/lærere (Pædagogisk praksis)						
Eleverne						

Oplysninger fra: Sort: Projektbeskrivelse, Lilla: Telefoninterview, Rød: 1. logbog, Orange: 2. logbog, Pink: Noter fra 1. besøg, Grøn: Moderatorer, og Blå: Selvevaluering

## Bilag 3: 1. logbog

### Sådan fungerer den

- Via pilene nederst på hver side bladrer du frem til næste side/spørgsmål eller tilbage til forrige side/spørgsmål
  - Når du er færdig med at skrive i logbogen, bladrer du via pilene frem til sidste side og trykker på krydset nederst til højre - så er din besvarelse gemt
  - Du kan logge på flere gange og ændre i logbogen via linket i mailen, eller du kan nøjes med kun at udfylde dele af logbogen og så færdiggøre den på et senere tidspunkt
  - Du kan også maile linket til andre i projektgruppen, så I er flere, der kan arbejde med logbogen på skift (dog ikke samtidigt, da systemet i så fald kun vil gemme den ene version)
  - **Husk altid at gemme/afslutte ved at klikke på krydset på logbogens sidste side**
  - Frist for aflevering logbogen er **fredag den 27. februar 2009**. Efter denne dato lukkes logbogen for tilgang, og der vil ikke kunne foretages flere ændringer eller tilføjelser.
- 

### Formål med logbogen

I følgeforskningsgruppen har vi brug for at kunne følge projektet i hele projektperioden. Det kommer primært til at foregå gennem logbøgerne, hvoraf denne er den første af tre.

Udover at være et redskab til dialog mellem projektet og følgeforskningen, giver arbejdet med logbøgerne jer mulighed for løbende at sætte ord på og reflektere over det, I gør. Dvs. at I får mulighed for at overveje, hvad det er, der gør, at indsatsen virker eller ikke virker, for hvem - og under hvilke forhold.

**Logbogen bliver *ikke* offentliggjort, hverken på KL's hjemmeside eller andre steder, men forbliver et fortroligt redskab til videndeling og samarbejde mellem projektet og følgeforskningen.**

---

## Logbogens opbygning

Logbogens indledende spørgsmål omhandler særligt projektets indsats (aktiviteter). De følgende spørgsmål beskæftiger sig med projektets udvikling og forhold, der har/har haft betydning herfor, mens de afsluttende spørgsmål relaterer sig til projektets resultater.

Spørgsmålene er videre struktureret sådan, at I både skal give konkrete faktuelle data omkring projektet og samtidig sætte ord på de refleksioner og overvejelser, der finder sted i takt med projektets udvikling - det kan være på empirisk såvel som på teoretisk plan. I skal altså både **beskrive**, hvad det er, I gør, og **reflektere** over forløbet indtil nu.

God arbejdslyst! Vi glæder os til at læse jeres logbog!

---

Projektnummer

---

Projekttitel

---

Evalueringsspørgsmål

Evalueringsspørgsmålet skal afspejle projektets hovedfokus. Det kan være et spørgsmål som fx: I hvilket omfang og under hvilke omstændigheder bidrager den valgte pædagogiske metode til større inklusion af AKT-elever i læseundervisningen?

Evalueringsspørgsmålet skal altså give os et hint om, hvad I gerne vil have, at **følgforskningen** fokuserer på i forhold til jeres projekt - hvad skal **vi** evaluere jeres projekt på?

---

1. Beskriv konkret de vigtigste aktiviteter I jeres indsats - hvad gør I?

---

2. Forklar hvorfor og hvordan I tror jeres indsats virker:

---

3. Beskriv de antagelser projektet bygger på:

---

4. Beskriv om der er sket ændringer i forhold til projektbeskrivelsen:

---

5. Forklar hvorfor der eventuelt er sket ændringer i forhold til projektbeskrivelsen:

---

6. Beskriv hvordan det interne samarbejde i projektgruppen har fungeret (positive og negative sider):

---

7. Beskriv hvordan samarbejdet med de eksterne samarbejdspartnere rundt omkring projektet har fungeret (positive og negative sider):

---

8. Beskriv om der er ydre forhold, der har haft betydning for projektets udvikling (fx samarbejdet på tværs af relevante organisationer):

---

9. Beskriv om der er forhold i lærergruppen, der har haft betydning for projektets udvikling (fx udvikling af lærerkompetencer eller læringsmiljøer):

---

10. Beskriv om der er forhold på elevniveau, der har haft betydning for projektets udvikling (fx elevernes motivation og indbyrdes relationer):

---

11. Er der dele af projektet, der ikke har fungeret tilfredsstillende indtil nu?

---

12. Er der forhold, der har hæmmet indsatsen og hvorfor?

---

13. Beskriv foreløbige resultater af indsatsen på forskellige niveauer:

---

14. Forklar hvad der har haft særlig betydning for opnåelse af resultaterne:

---

15. Hvilke resultater forventes projektet at opnå det næste 1/2 år?

---

Logbogen er nu udfyldt - tak for besvarelsen.

Gem altid besvarelsen ved at klikke på krydset i nederste højre hjørne.





## Bilag 4: 2. logbog

### Vejledning til 2. logbog

Logbogen indeholder både kvantitative og kvalitative spørgsmål. Nogle af spørgsmålene vil I hurtigt kunne besvare, mens andre af spørgsmålene kræver mere tid. Logbogen er opdelt i fire hovedafsnit.

Logbogens indledende spørgsmål har til hensigt at give et samlet overblik over den målgruppe, som de enkelte projekter henvender sig til.

Derefter følger nogle spørgsmål vedr. projektforløbet, hvoraf nogle er gengangere fra 1. logbog. Formålet med de kvalitative spørgsmål er at følge projekternes løbende implementeringsproces. Spørgsmålene er opbygget således, at I dels skal **beskrive**, hvad det er, I konkret gør, og dels **reflektere** over forløbet indtil nu. Såvel positive som negative erfaringer med projektet er vigtige at få beskrevet, da et af formålene med følgeforskningen netop er at formidle hvilke problemstillinger, der er på spil, når der skal metodeudvikles - herunder hvad der fremmer og hæmmer processen.

I tredje del drejer det sig om at få beskrevet tilsigtede og/eller utilsigtede virkninger af projektets indsatser. Det er fx tegn på forandringer, som kan relateres til projektet. Sidste del omhandler resultater i form af effekt på elevniveau. Hvis projektet via sin selvevaluering allerede har indsamlet nogle resultater, skal de indskrives her.

---

### Sådan fungerer logbogen

Via pilene nederst på siderne kan I bladere frem til næste spørgsmål eller tilbage til forrige spørgsmål.

Når alle svarfelterne er udfyldt, og man er på sidste side i logbogen, klikkes på krydset nederst på siden, og besvarelsen er gemt og gennemført.

Ved at bruge det tilsendte link til logbogen er det muligt at logge på logbogen flere gange og ændre i det skrevne. *Hvis der foretages ændringer eller tilføjelser, så husk altid at afslutte ved at klikke på krydset på sidste side - herved gemmes ændringerne.*

Hvis I er flere i projektgruppen, der gerne vil skrive i logbogen, kan det tilsendte link videresendes. Dvs. mailen med linket videresendes til de andre projektmedarbejdere, der

herefter har adgang til logbogen. Dog kan to personer ikke skrive samtidig i logbogen.

Logbøgerne bliver ikke offentliggjort, hverken på KL's hjemmeside eller andre steder, men forbliver et fortroligt redskab til videndeling og samarbejde mellem projekt og følgeforskningen.

**Frist for udfyldelse af logbogen er den 9. oktober 2009.**

Følgeforskningsgruppen glæder sig til igen at få opdateret vores viden om, hvordan det går i de enkelte projekter, og om hvilke nye erfaringer, projekterne har gjort sig siden sidst - både i forhold til implementeringsprocessen og i forhold til konkrete resultater og/eller tegn på virkninger af projekternes indsats.

God arbejdslyst!

---

## Målgruppen

---

1. Hvor mange elever er/har været direkte berørt af projektet indtil nu?

*Sæt ét kryds*

1-4 elever  5-10 elever  10-20 elever  20-50 elever  50-100 elever  Mere end 100 elever

Uddybende kommentarer:

---

2. Hvordan er kønssammensætningen af eleverne indtil nu?

*Sæt ét kryds*

Kun piger  Flest piger  Cirka lige mange drenge og piger  Flest drenge  Kun drenge

Uddybende kommentarer:

---

3. Fra hvor mange klasser kommer de elever, der er/har været direkte berørt af projektet?

*Sæt ét kryds*

Én klasse  To klasser  Flere klasser - skriv antal klasser

Uddybende kommentarer:

---

4. Fra hvor mange skoler kommer de elever, der er/har været direkte berørt af projektet?

*Sæt ét kryds*

Én skole  To skoler  Flere skoler - skriv antal skoler  Alle skoler i kommunen

Uddybende kommentarer:

---

5. Hvor mange lærere deltager i projektet?

*Sæt ét kryds*

Én lærer  Et klasseteam  Flere lærere - skriv antal  Flere klasseteam - skriv antal

Uddybende kommentarer:

---

6. Hvilke øvrige fagpersoner indgår i projektet?

Sagsbehandlere - skriv antal

Socialrådgivere - skriv antal

Pædagoger - skriv antal

PPR - skriv antal

Andre - skriv hvilke og antal

Uddybende kommentarer:

---

7. Hvilke klassetrin henvender projektet sig til?

*Sæt gerne flere krydser*

Klassetrin i indskolingen  Klassetrin i mellemskolen  Klassetrin i udskolingen  Alle klassetrin

Uddybende kommentarer:

---

8. Hvilken målgruppe er projektet primært *tiltænkt* fra starten?

*Sæt gerne flere krydser*

OBS! Vi er klar over, at de nedenstående kategorier har været udsat for meget kritik, og at mange af projekterne ønsker at distancere sig fra diagnoser, Men da projekterne på alle måder er meget forskellige - også m.h.t. målgruppe - er det af hensyn til et samlet overblik nødvendigt at få beskrevet børnene på en sammenlignelig måde. Kategorierne er hentet fra Undervisningsministeriets liste over henvisningsårsager, som bl.a. anvendes i forbindelse med henvisninger til specialundervisning.

- Generelle indlæringsvanskeligheder**  
(fx elever med psykisk udviklingshæmning og sent udviklede personer m.fl.)
- Gennemgribende udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser**  
(fx elever inden for autismspekteret  
herunder Aspergers syndrom, ADHD/ADD m.fl.)
- Sociale og miljøbetingede vanskeligheder**  
(elever med (svære) vanskeligheder i forhold til at indgå i sociale relationer fx pga. meget problematiske sociale opvækstbetingelser)
- Psykiske vanskeligheder**  
(elever med psykiske og/eller psykiatriske lidelser fx depression, skizofreni, angst og forbier)
- Læse- og skrivevanskeligheder**  
(elever, der trods almindelig intellektuel udvikling og almindelig skolegang har vanskeligt ved at lære at læse og skrive, fx pga. ordblindhed)
- Tale- og sprogvanskeligheder**  
(elever med vanskeligheder i udviklingen af sproglige færdigheder, fx tale og sprogvanskeligheder)
- Hørevanskeligheder**  
(døve eller hørehæmmede)
- Synsvanskeligheder**  
(blinde og svagsynede m.fl.)
- Bevægelsesvanskeligheder**  
(elever med forskellige grader af bevægelsesvanskeligheder)
- Andet**, skriv

Uddybende kommentarer:

---

9. Er målgruppen jf. kategoriinddelingen i spørgsmål 8 blevet fastholdt?

*Sæt ét kryds*

- Ja  Nej
-

9a. Hvordan og hvorfor er målgruppen ændret?

---

10. Er antallet af børn, der indgår i projektet, fastholdt?

*Sæt ét kryds*

Ja  Nej, der er flere børn  Nej, der er færre børn

---

10a. Hvordan og hvorfor er antallet af børn, der indgår i projektet, ændret?

---

11. Er alderen på børnene, der indgår i projektet, fastholdt?

*Sæt ét kryds*

Ja  Nej, de er yngre  Nej, de er ældre

---

11a. Hvordan og hvorfor er alderen på de børn, der indgår i projektet, ændret?

---

### **Projektforløbet**

Her er vi interesseret i at høre, hvordan projektets aktiviteter, antagelser og målsætninger har udviklet sig i projektforløbet.

---

12. Er projektet forløbet som forventet?

*Sæt ét kryds*

Ja  Nej

Hvorfor/hvorfor ikke?

---

13. Beskriv hvilke aktiviteter projektet består af lige nu?

---

14. Forklar hvorfor og hvordan disse aktiviteter virker

---

15. Er der sket ændringer i forhold til de aktiviteter, I havde planlagt fra starten?

*Sæt ét kryds*

Nej  Ja

---

15a. Beskriv hvorfor og hvordan aktiviteterne er blevet ændret?

---

16. Beskriv hvilke forhold på elevniveau, der henholdsvis fremmer eller hæmmer projektforsløbet

---

17. Beskriv hvilke forhold på lærerniveau, der henholdsvis fremmer eller hæmmer projektforsløbet

---

18. Beskriv hvilke forhold på organisationsniveau, der henholdsvis fremmer eller hæmmer projektforsløbet

---

19. Beskriv om der er faktorer i projektforsløbet, som der ikke var tænkt over ved projektets start, men som senere har vist sig at have betydning

---

20. Hvordan har motivationen og engagementet blandt dem, der arbejder med projektet, udviklet sig i det seneste halve år?

*Sæt ét kryds*

Det har været stigende  Ingen ændring  Det har været faldende

---

20a. Hvad skyldes ændringen i motivationen/engagementet?

---

21. Beskriv i hvilken grad det personale, der arbejder med projektet, er kvalificeret hertil i forhold til projektets teori og metode?

*Sæt ét kryds*

- Meget kvalificeret  Kvalificeret  Ikke tilstrækkeligt kvalificeret  Slet ikke kvalificeret

Beskriv i forhold til faggrupper og uddyb

---

22. I hvilket omfang er der opbakning til projektet fra eleverne?

*Sæt ét kryds*

- Meget stor opbakning  Tilfredsstillende opbakning  Ikke tilfredsstillende opbakning  
 Ingen opbakning

Hvilke faktorer har bevirket dette?

---

23. I hvilket omfang er der opbakning til projektet fra lærergruppen?

*Sæt ét kryds*

- Meget stor opbakning  Tilfredsstillende opbakning  Ikke tilfredsstillende opbakning  
 Ingen opbakning

Hvilke faktorer har bevirket dette?

---

24. I hvilket omfang er der opbakning til projektet fra skoleledelsen?

*Sæt ét kryds*

- Meget stor opbakning  Tilfredsstillende opbakning  Ikke tilfredsstillende opbakning  
 Ingen opbakning

Hvilke faktorer har bevirket dette?

---

25. I hvilket omfang er der opbakning til projektet fra skoleforvaltningen?

*Sæt ét kryds*

- Meget stor opbakning  Tilfredsstillende opbakning  Ikke tilfredsstillende opbakning  
 Ingen opbakning

Hvilke faktorer har bevirket dette?

---

26. I hvilket omfang er der opbakning til projektet fra eksterne samarbejdspartnere?

*Sæt ét kryds*

- Meget stor opbakning  Tilfredsstillende opbakning  Ikke tilfredsstillende opbakning  
 Ingen opbakning

Nævn hvem der er jeres eksterne samarbejdspartnere og uddyb afkrydsningen

---

### **Virkninger af projektets indsats indtil nu**

Med virkninger tænker vi på tegn på, at projektet skaber forandringer. Disse kan være tydelige eller mere diffuse, være positive eller negative, tilsigtede eller utilsigtede osv.

---

27. Beskriv hvilke virkninger I kan se af projektet indtil nu på følgende niveauer

Elevniveau, skriv

Klasseniveau, skriv

Lærerniveau, skriv

Skole- og/eller skoleledelsesniveau, skriv

Kommunal- og/eller skoleforvaltningsniveau, skriv

---

28. Beskriv, hvordan I har fået bekræftet eller afkræftet projektets antagelser om, hvad der virker indtil nu

---

29. Beskriv, hvordan I vurderer, at projektets metoder lever op til jeres forventninger

---

30. Beskriv hvordan jeres indsats giver nye handlemuligheder i forhold til at fremme rummelighed

---

31. Beskriv hvad der er den virksomme 'komponent' i jeres projekt

---



## Effekt på elevniveau

---


32. Beskriv jeres foreløbige resultater på elevniveau i det omfang, I allerede har indhentet data via jeres selvevaluering

---

32. Beskriv om jeres selvevalueringsplaner lever op til forventningerne, herunder om I kan levere data på elevniveau. Beskriv konkret hvordan jeres selvevaluering vil blive udfoldet fra nu af og indtil projektets afslutning

---

**Gem altid besvarelsen ved at klikke på krydset i nederste højre hjørne.** Husk altid at gemme, hver gang du har lavet tilføjelser eller rettelser.

Du kan printe skemaet ud ved at trykke på printerikonet: 



Logbogen skal være udfyldt senest den 9. oktober 2009.

**Mange tak for besvarelsen.**

## Bilag 5: 3. logbog

### Vejledning til 3. logbog

Formålet med 3. logbog er at indsamle resultaterne fra jeres projekt.

Projekterne er som bekendt meget forskellige, og dette gælder også projekternes valg af selvevalueringsmetoder, fokus, datagrundlag osv. Udfordringen for følgeforskningen har derfor også denne gang været at konstruere en logbog, som alle projekter kan skrive i.

Det er resultaterne af jeres selvevaluering, som nu skal skrives ind i logbogen, og som følgeforskningen herefter skal arbejde videre med. Det, vi gerne vil have er, at I beskriver de konkrete resultater fra jeres selvevaluering, **efter I har indsamlet, bearbejdet og analyseret jeres data.**

Resultaterne kan basere sig på spørgeskemaer, interviews, fraværsregistreringer, elevlogbøger osv. Men I skal altså **ikke** indsætte alle jeres besvarede spørgeskemaer, transskriberede interviews, elevregistreringer el.lign. i logbogen, men i stedet overlevere resultaterne i en **bearbejdet** form.

På hvilken måde, jeres data skal bearbejdes, vil naturligvis afhænge af hvilke evalueringsmetoder, I har brugt i selvevalueringen. I bedes derfor også beskrive hvilke dele af jeres selvevalueringsmateriale, I trækker på i jeres analyse af resultaterne, hvornår materialet er indsamlet, samt hvem og hvor mange personer, der indgår heri.

Af forskningsmæssigt hensyn er vi nødt til at have adgang til alt jeres datamateriale, hvorfor vi skal bede jer om at sende en kopi af jeres selvevalueringsmateriale til os, når I har udfyldt logbogen.

Logbogen er opdelt i tre hovedafsnit.

Første del omhandler effekten på elevniveau. Her bliver stillet nogle spørgsmål, som I skal besvare på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale såfremt dette er muligt, alternativt via ikke-dokumenterbar viden fra projektet.

I logbogens anden del bliver der spurgt ind til forskellige resultater eller erfaringer, som jeres projekt har skabt på lærer- og organisationsniveau. Der er ikke stillet krav til, at I kan dokumentere erfaringer på dette niveau via selvevalueringsmaterialet, men vi er bekendt med, at mange projekter også har indsamlet egentlig dokumentation eller på anden måde

fået værdifulde erfaringer på disse niveauer, hvorfor vi også er meget interesseret i at få indsamlet denne viden.

Tredje og sidste del af logbogen indeholder nogle bredere spørgsmål, som vi ved alle projekter hver især har en særlig viden om, og som vi derfor også er meget interesseret i at få indsamlet.

### **Sådan fungerer logbogen:**

- Via pilene nederst på siderne kan I bladre frem til næste spørgsmål eller tilbage til forrige spørgsmål.
- Når alle svarfelterne er udfyldt, og man er på sidste side i logbogen, klikkes på krydset nederst på siden, og besvarelsen er gemt og gennemført.
- Via det tilsendte link til logbogen er det muligt at logge på logbogen flere gange og ændre i det skrevne. Hvis der foretages ændringer eller tilføjelser, så husk altid at afslutte ved at klikke på krydset på sidste side – herved gemmes ændringerne.

Hvis I er flere internt i projektgruppen, der gerne vil skrive i logbogen, kan det tilsendte link videresendes. Dvs. modtageren af linket videresender det til andre projektmedarbejdere, der herefter har adgang til logbogen. Dog kan to personer ikke skrive samtidigt i logbogen. Logbøgerne bliver ikke offentliggjort, hverken på KL's hjemmeside eller andre steder, men forbliver et fortroligt redskab til videndeling og samarbejde mellem projektet og følgeforskningen.

**Frist for aflevering af logbogen er d. 4. juni 2010.**

---

### **Effekt på elevniveau**

De første 10 spørgsmål har til hensigt at belyse, om der har været en effekt på elevniveau inden for projektets overordnede kernebegreber, dvs. øget rummelighed, større faglighed og mindre specialundervisning. De valgte spørgsmål er således et forsøg på at konkretisere begreberne, men der er også mulighed for at beskrive andre effekter af projektet.

Til disse 10 spørgsmål er der indledningsvis 5 forskellige svarmuligheder at vælge imellem, som i de fleste tilfælde lukker op for flere uddybende spørgsmål.

De mange svarmuligheder betyder, at alle projekter kan svare på alle spørgsmålene. Dette gælder både, hvis projektets selvevalueringsmateriale kan dokumentere, at projektet har haft effekt ift. det stillede spørgsmål, eller hvis selvevalueringsmaterialet ikke kan

dokumentere en effekt, eller hvis projektet på anden måde kan sandsynliggøre en effekt i forhold til de stillede spørgsmål.

---

**1) Har projektet medført, at nogle elever er blevet glattere for at gå i skole?**

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever er blevet glattere for at gå i skole?

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet glattere for at gå i skole?

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke der ikke gør? Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet glattere for at gå i skole.

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever er blevet glattere for at gå i skole?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet glattere for at gå i skole?

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* er blevet glattere for at gå i skole?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke er blevet gladere for at gå i skole:

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået:

Eventuel kommentar

---

## 2) Har projektet medført, at nogle elever har fået bedre selvværd?

- Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke
- 

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever har fået bedre selvværd:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever har fået bedre selvværd:

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i, hvilke elever der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever har fået bedre selvværd:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever har fået bedre selvværd?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever har fået bedre selvværd?

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* har fået bedre selvværd?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke har fået bedre selvværd

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået  
Eventuel kommentar

---

### 3) Har projektet betydet, at nogle elever er blevet bedre til at håndtere konflikter?

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever er blevet bedre til at håndtere konflikter:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet bedre til at håndtere konflikter:

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet bedre til at håndtere konflikter:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever er blevet bedre til at håndtere konflikter:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet bedre til at håndtere konflikter:

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* er blevet bedre til at håndtere konflikter?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke er blevet bedre til at håndtere konflikter

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået  
Eventuel kommentar

---

**4) Har projektet betydet, at nogle elever er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov?**

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov:

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov:

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov:

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået

Eventuel kommentar

---

### **5) Har projektet medført, at nogle elever er blevet bedre til at samarbejde?**

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever er blevet bedre til at samarbejde:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet bedre til at samarbejde?

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?



Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet bedre til at samarbejde

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever er blevet bedre til at samarbejde:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet bedre til at samarbejde:

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* er blevet bedre til at acceptere børn med anderledes behov?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke er blevet bedre til at acceptere samarbejde

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået

Eventuel kommentar

---

**6) Har projektet medført, at nogle elever har fået mindre fravær?**

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever har fået mindre fravær:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever har fået mindre fravær?

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever har fået mindre fravær:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever har fået mindre fravær?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever har fået mindre fravær?

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* har fået mindre fravær?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke har fået mindre fravær:

---

Forklar hvorfor dette mål med projektet ikke er nået.

Eventuel kommentar

---

**7) Har projektet medført en forbedring af nogle elevers faglighed?**

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever er blevet fagligt dygtigere:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at eleverne er blevet fagligt dygtigere:

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet fagligt dygtigere:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever er blevet fagligt dygtigere:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet fagligt dygtigere?

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt profiterer af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at eleverne *ikke* er blevet fagligt dygtigere?

Ja  Nej

---

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at eleverne ikke er blevet fagligt dygtigere

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået

Eventuel kommentar

---

### 8) Har projektet haft betydning for nogle elevers placering i normal- eller specialundervisningsområdet?

- Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej, det var ikke et mål med projektet  Nej, men det var et af målene med projektet  Ved ikke
- 

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elevers placering i normal- eller specialundervisningsområdet er blevet påvirket?

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til dette?

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt påvirkes af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet påvirket i denne henseende:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elevers placering i normal- eller specialundervisningsområdet er blevet påvirket?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til dette:

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt påvirkes af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

---

Kan I på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale dokumentere, at elevernes placering i normal- eller specialundervisningsområdet *ikke* er blevet påvirket?

- Ja  Nej
- 

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at elevernes placering i normal- eller specialundervisningsområdet ikke er blevet påvirket:

---

Forklar, hvorfor dette mål med projektet ikke er nået  
Eventuel kommentar

---

**9) Har projektet medført, at nogle elever er blevet socialt marginaliseret?**

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, at nogle elever er blevet socialt marginaliseret:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet socialt marginaliseret?

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt påvirkes af projektet i denne henseende, og hvilke der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases, hvordan én eller flere elever er blevet socialt marginaliseret:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå), hvordan nogle elever er blevet socialt marginaliseret:

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til, at nogle elever er blevet socialt marginaliseret?

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt påvirkes af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

Eventuel kommentar

---

Hvis jeres projekt har medført andre effekter på elevniveau, som ikke er blevet afdækket igennem de ni foregående spørgsmål, er det her, I har mulighed for at beskrive dette. Såfremt I har flere forskellige former for effekt, skal I gerne beskrive dem alle:

---

### 10) Har projektet medført andre effekter på elevniveau?

Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet  Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet  Nej  Ved ikke

---

*Ja, og det kan projektet dokumentere via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv og analyser på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale den opnåede effekt:

Beskriv hvilke data i jeres selvevalueringsmateriale, der kan dokumentere dette, herunder hvem og hvor mange personer materialet bygger på?

Beskriv på baggrund af jeres refleksioner over sammenhængen mellem indsats og effekt, hvordan projektet (fx jeres arbejdsmetoder) har ført til denne effekt på elevniveau?

Beskriv på baggrund af jeres selvevalueringsmateriale, om I kan se mønstre i hvilke elever, der særligt påvirkes af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør?

Illustrer med nogle helt konkrete eksempler eller cases denne effekt:

---

*Ja, men det kan ikke dokumenteres via selvevalueringsmaterialet*

Beskriv (evt. ved hjælp af nogle konkrete eksempler eller tegn herpå) den opnåede effekt på elevniveau samt nogle refleksioner over sammenhængen mellem jeres indsats og den opnåede effekt:

Kan I se mønstre i hvilke elever, der særligt påvirkes af projektet i denne henseende, og hvilke, der ikke gør? Beskriv:

Eventuel kommentar

---

### Effekt på lærer- og organisationsniveau

De næste spørgsmål omhandler effekten af jeres projekt på lærer- og organisationsniveau.

Til disse spørgsmål er der kun 3 svarmuligheder, da der ikke har været samme krav til dokumentationen af denne effekt. Vi ved dog, at mange projekter har medført ændringer især på lærerniveau men også på organisationsniveau, og alle disse ændringer er vi også meget interesseret i at få afdækket. Såfremt projektet kan dokumentere effekt på lærer- eller organisationsniveau fx via spørgeskemaer eller interviews, vil vi meget gerne have, at I beskriver resultaterne, samt en analyse heraf.

---

### 11) Har projektet medført en ændring i lærernes oplevelse af undervisningsmiljøet?

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke ændringer, projektet har medført for lærernes oplevelse af undervisningsmiljøet

Eventuel kommentar

---

**12) Har projektet medført en ændring i lærernes undervisningsglæde?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke ændringer, projektet har medført for lærernes undervisningsglæde

Eventuel kommentar

---

**13) Har projektet medført en ændring i lærernes kompetence til at samarbejde i klasseteamene?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke ændringer, projektet har medført for lærernes kompetence til at samarbejde i klasseteamene:

Eventuel kommentar

---

**14) Har projektet medført en ændring i lærernes kompetence til at indgå i tværfagligt samarbejde?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke ændringer, projektet har medført for lærernes kompetence til at indgå i tværfagligt samarbejde?

Eventuel kommentar

---

**15) Har projektet medført en ændring i lærernes samarbejde med forældrene?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke ændringer, projektet har medført for lærernes samarbejde med forældrene  
Eventuel kommentar

---

**16) Har projektet medført, at lærerne har fået nogle nye redskaber til brug i undervisningssituationen?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke nye redskaber, lærerne har fået til brug i undervisningssituationen  
Eventuel kommentar

---

**17) Har projektet medført en opkvalificering af lærerne?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke ændringer, projektet har medført for lærernes specifikke eller generelle kvalifikationer  
Eventuel kommentar

---

**18) Har projektet medført andre ændringer for lærerne?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv og om muligt dokumenter hvilke andre ændringer, projektet har medført for lærerne  
Eventuel kommentar

---

**19) Har projektet indeholdt supervision af lærerne?**

Ja  Nej

---



Beskriv i hvilket omfang, supervision har været anvendt, samt hvilken betydning supervision har haft for projektets resultater

Eventuel kommentar

---

**20) Har projektet resulteret i nogen organisatoriske forandringer (det kan fx vedrøre økonomi, sagsbehandling, fleksibilitet i samarbejdet mellem almen- og specialområdet osv.) udover de forandringer, som selve indsatsen består af?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Organisatoriske forandringer

Beskriv forandringerne og deres betydning i praksis

Beskriv sammenhængen mellem projektets indsats og de organisatoriske forandringer

Eventuel kommentar

---

**21) Er projektet eller dele af projektet blevet implementeret i *andre* klasser, skoler eller kommuner, end det var planlagt fra start?**

Ja  Nej  Ved ikke

---

Beskriv omfang og karakter af denne videregående implementering

Eventuel kommentar

---

### Afsluttende spørgsmål

De sidste spørgsmål omhandler jeres erfaringer med projektarbejdet. Lever resultaterne op til jeres egne succeskriterier, og hvilke erfaringer kan I trække ud af projektet, som I gerne vil videregive til andre?

---

**22) Hvad er de vigtigste erfaringer (positive eller negative) fra jeres projekt, som I synes kunne være nyttig viden for andre?**

---

**23) Redegør for, i hvilket omfang resultaterne af jeres projekt matcher jeres egne individuelle succeskriterier, således som de er beskrevet i jeres projektansøgning under punkt 6**

---

**24) Hvilke dele af jeres projekt kunne det være interessant at skabe mere viden om?**

---

**25) Fortsætter projektet, når projektperioden udløber?**

Ja  Nej  Ved ikke

I hvilken form fortsætter projektet?


Projektet fortsætter uændret  Projektet fortsætter, men vil blive ændret på følgende område(r) (beskriv nedenfor)

Beskriv, i hvilken form projektet fortsætter

Eventuel kommentar

---

**Gem altid din besvarelse ved at klikke på krydset i nederste højre hjørne.** Husk altid at gemme, når du har lavet tilføjelser eller rettelser i skemaet.

Du kan printe skemaet ud ved at klikke på printerikonet: 

Logbogen skal være udfyldt senest den **4. juni 2010**.

**Mange tak for besvarelsen**