Svendborg Kommune

Notat
Resultat af analyse af strukturen på specialundervisningsområdet

Indhold

1. Indledning 2
2. Baggrund 2
2.1 Analysens overordnede formål....3
2.2 Metodisk tilgang og datagrundlag 4
3. Analyse 6
3.1 Økonomisk bæredygtighed 6
3.2 Pædagogisk bæredygtighed/vidensdeling 9
3.3 Fysisk nærhed....12
3.4 De langsigtede mål....16
4. Rammevilkår....19
5. Konklusion og perspektivering....20
Bilag 1 – Undersøgelsesspørgsmål 22
Bilag 2 – Inddelingen af elevernes udfordringer 24
Bilag 3 – Timetal i specialundervisningstilbud 25
Bilag 4 – Undervisning i fuld fagrække 27
Bilag 5 – Fratagelse fra nationale test 28
Bilag 6 – Gennemførsel af fuld afgangsprøve 29
Bilag 7 – Gennemførelse af prøve i bundne fag 30
Bilag 8 – Opnået 02 i gennemsnit....31
Bilag 9 – Fordeling mellem faggrupper 32

1. Indledning

Dette notat præsenterer resultatet af analysen af strukturen på specialundervisningsområdet i Svendborg Kommune. Dataindsamling og analyse er gennemført i januar/februar 2019.

Analysen er ét ud af tre tiltag, der tilsammen skal tilvejebringe et grundlag for drøftelse af eventuelle justeringer af strukturen.
De to andre tiltag er henholdsvis en analyse af skolernes arbejde med inklusion samt en analyse af ressourcetildelingsmodellen til skolerne i relation til specialundervisningsområdet.

2. Baggrund

I 2015 besluttede Udvalget for Børn og Unge at indføre en ny ressourcetildelingsmodel (model B) på specialundervisningsområdet. Modellen indebærer bl.a. decentrale budgetter til skolerne og en økonomisk incitamentstruktur. Det fremgår af sagsfremstillingen, at der er fokus på og en forventning om opnåelse af regeringens og KL's måltal (fra 2012) på 96 pct. inkluderede elever. Dette resulterede i, at der samtidig blev taget beslutning om at igangsættes en analyse af strukturen på specialundervisningsområdet, da almenområdet skulle kunne rumme et større antal inkluderede elever, som konsekvens af den øgede inklusion (ca. 130 elever i 2015 ved 96 pct. inkluderede).

I forlængelse af ovenstående besluttede Udvalget for Børn og Unge i maj **2016** at gennemføre en **ny struktur** på specialundervisningsområdet, der blandt andet indebar en opdeling af elevernes udfordringer i tre områder:

1. Børn og unge med udviklingsforstyrrelser (Centerafdelingen)
2. Børn og unge med forsinket udvikling (Byhaveskolen, Ørkildskolen, Nymarkskolen)
3. Børn og unge med udfordringer på det socio-emotionelle område (Heldagsskolen, Heldagsklasserne Skårup/Tåsinge)

Som et supplement til denne beslutning blev det vedtaget at videreføre Værkstedsklassen på Vestermarkskolen.

Samtidig blev det besluttet at etablere kompetencecentre til hver af de tre områder med henblik på praksisnær rådgivning, fx i form af vejledningsforløb på almenskoler, kompetenceudvikling for ansatte på almenskoler, samt deltagelse i udslusningsforløb. Etableringen af kompetencecentrene[1] var udtryk for et generelt ønske om højere grad af samarbejde mellem specialundervisnings- og almentilbud.

I forlængelse heraf blev det i **2017** besluttet, at ressourcetildelingsmodellen skulle evalueres i 2019 med henblik på at vurdere udviklingen mellem segregeringsprocent og ressourcetildeling over en længere periode[2]. Ligesom Børne- og Ungeudvalget i **april 2018** besluttede at strukturen på specialundervisningsområdet skulle evalueres.

[1] Det fremgår af sagsfremstillingen til møde i Udvalget for Børn og Unge 9.11.16, at kompetencecentrene fremadrettet omtales som kompetencenetværk. De tre kompetencenetværk er i dag slået sammen til ét kompetencenetværk.
[2] Jf. referat af møde i Udvalget for Børn og Unge 8. maj 2017

Aktuelle data viser, at på trods af de nævnte tiltag, er det ikke lykkedes at opnå det ønskede fald i antallet af segregerede elever. Svendborg Kommune ligger pt. på en 83. plads ud af samtlige kommuner, når man sammenligner, hvor mange elever der segregeres[3].

I Svendborg Kommune har vi pr. 1.1. 2019 følgende tilbud*:

Tabel 1 – Specialundervisningstilbud i Svendborg Kommune

Specialundervisningstilbud	Målgruppe	Antal elever
Centerafdelingen, Tåsingeskolen	Udviklingsforstyrrelser, ADHD eller tale- og sproglige vanskeligheder	74
Byhaveskolen	Udviklingsforstyrrelser	64
Funktionsklasse + specialklasserække, Ørkildskolen	Indlæringsvanskeligheder	49 + 7
Specialklasserække, Nymarkskolen	Indlæringsvanskeligheder	32
Heldagsskolen	Sociale- og følelsesmæssige vanskeligheder	31
Heldagsklassen, Skårup Skole	Socio-emotionelle vanskeligheder	23
Heldagsklassen, TåsingeSkolen	Socio-emotionelle vanskeligheder	9
Værkstedsklassen, Vestermarkskolen	Sociale og miljøbetingede vanskeligheder	10

*Dertil kommer elever i private opholdssteder. Disse indgår ikke i denne oversigt.

Nedenfor beskrives det overordnede formål og design for analysen af strukturen på specialundervisningsområdet, samt den metodiske tilgang og datagrundlag.

2.1 Analysens overordnede formål

Analysen har først og fremmest fokus på at undersøge om og på hvilken måde, den nuværende struktur understøtter de tre overordnede politisk vedtagne principper[4] sammenholdt med udviklingen i antallet af segregerede elever.

[3] ECO-nøgletal minus elever fra fri- og privatskoler samt efterskoler

[4] Jf. den politiske beslutning af 7. april 2015. Det fremgår af sagsfremstillingen at det etiske grundlag er PPR´s 3 tilgange til inklusion: Ansvarlig inklusion, Kvalitativ inklusion, Inklusion som en opgave for flere aktører.

De tre principper er udmøntet i følgende hovedspørgsmål:

1. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter økonomisk bæredygtighed?
2. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter pædagogisk bæredygtighed?
3. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter intentionerne bag fysisk nærhed mellem specialundervisningsområdet og almenområdet?

Derudover vil analysen af de tre spørgsmål samtidig danne grundlag for besvarelse af et fjerde og overordnet spørgsmål:

4. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter, at hver enkelt elev så vidt muligt modtager undervisning i almentilbuddet

2.2 Metodisk tilgang og datagrundlag

Analysen består af to delelementer:

1. En **kvalitativ undersøgelse og analyse** på baggrund af interview med ledere og medarbejdere fra såvel specialundervisnings- som almenområdet samt fra PPR, Familieafdelingen og UU.

2. En **kvantitativ analyse** på baggrund af supplerende data fra de enkelte specialundervisningstilbud, herunder antal elever pr. specialundervisningstilbud, overordnede resultater (fx test og prøver) samt den faglige profil for de ansatte.

Tabel 2 – Informanter og antal interviews

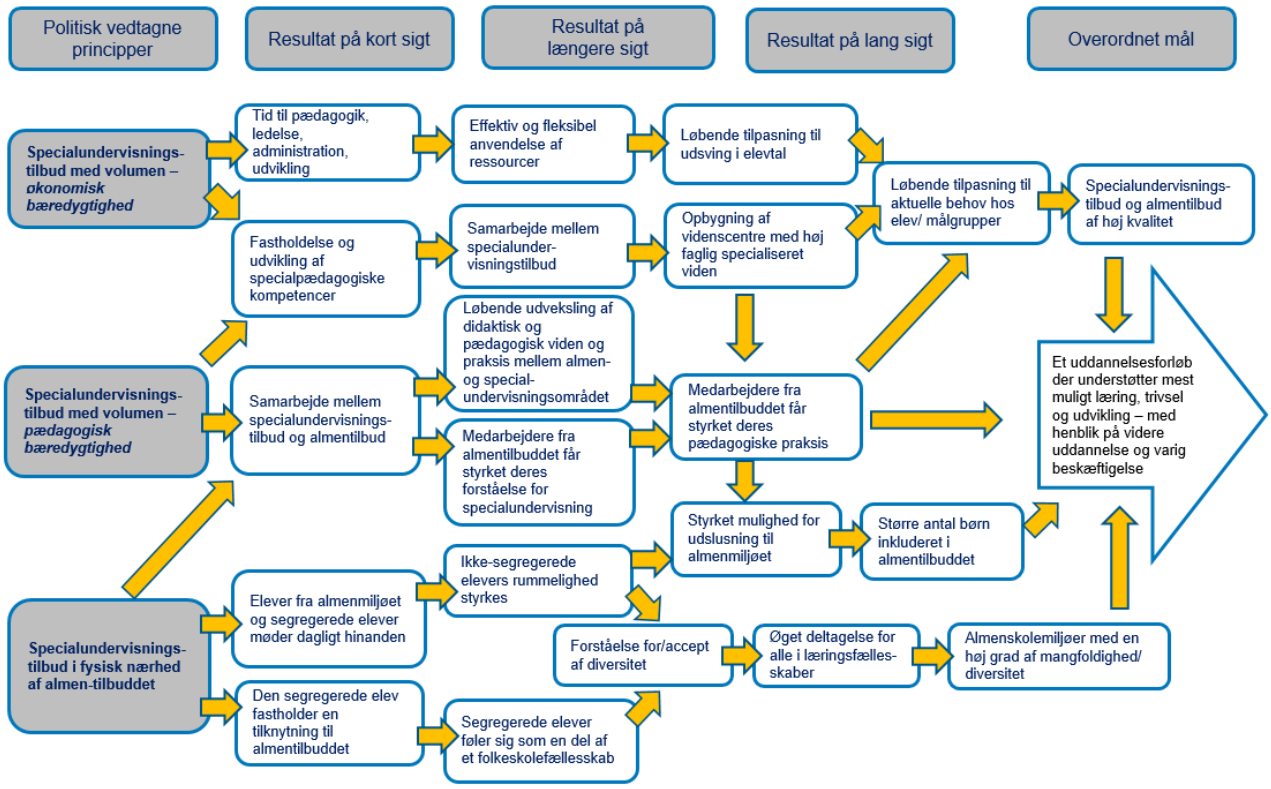
Informantgruppe	Antal interviews
Skoleledere og afd. leder m. specialundervisningstilbud	8
Skoleledere u. specialundervisningstilbud	2
Medarbejderrepræsentanter fra specialundervisningstilbud	2
Inklusionsvejledere fra almentilbud	2
Inklusionsvejledere fra almentilbud med fysisk nærhed til specialundervisningstilbud	1
PPR Chef	1
PPR	1
UU vejleder	1
Familieafdelingen	1
Ialt	**19**

Som metodisk tilgang er der valgt en virkningsevaluering. En virkningsevaluering er særlig anvendelig, når det skal indkredses, hvorfor noget virker (eller ikke virker), og på hvilken måde det virker.

Som ramme for virkningsevalueringen er der udarbejdet en forandringsteori i samarbejde med ledere og afdelingsledere fra samtlige specialundervisningstilbud[5].
Forandringsteorien illustrerer i dette tilfælde sammenhængen mellem de politisk besluttede principper og de forventede delmål og mål. Samtidig har forandringsteorien dannet grundlag for udarbejdelse af de konkrete undersøgelsesspørgsmål (jf. bilag 1).

Boks 1 - Forandringsteori

Forandringsteori for strukturen på specialundervisningsområdet – 19. november 2018
Opbygget med udgangspunkt i de politisk vedtagne principper på baggrund af workshop 15. november



Analysen har haft til formål at afdække de virkningsfulde mekanismer/forudsætninger, der ligger implicit i hver pil i forandringsteorien. Det vil sige en afdækning af, hvad der har fremmet eller hæmmet opnåelse af de specifikke delmål.

Derudover er der en række supplerende rammevilkår, der ligeledes er blevet identificeret og belyst, herunder opdelingen af elevers udfordringer inden for de tre hovedområder og visiteringspraksis.

[5] Gennemført som en forandringsteoriworkshop 15. november 2018

3. Analyse

I dette afsnit belyses analysens tre hovedspørgsmål med udgangspunkt i de indsamlede data. Først belyses økonomisk volumen, derefter pædagogisk volumen og fysisk nærhed. Der er tale om analyser, der tager udgangspunkt i en samlet vurdering af de delmål (jf. forandringsteorien), der er opstillet for hvert af de politisk vedtagne principper.

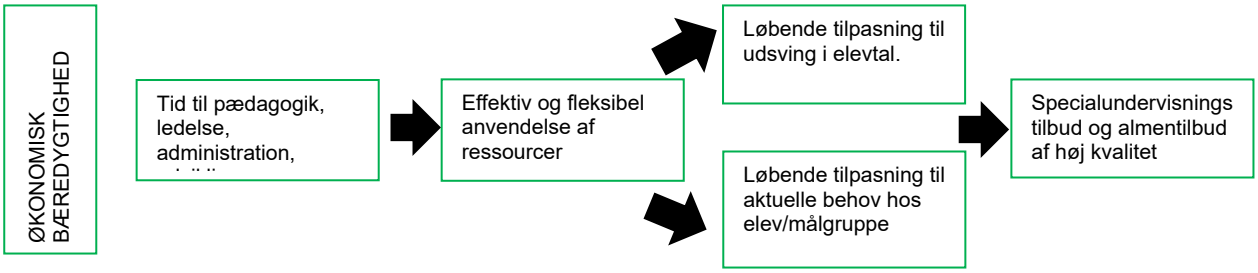
Afslutningsvis vurderes det, om og i hvilken grad det overordnede mål i forandringsteorien er opnået, altså hvorvidt strukturen på specialundervisningsområdet understøtter mest mulig læring, trivsel og udvikling med henblik på videre uddannelse og beskæftigelse.

Endelig analyseres et enkelt rammevilkår i form af tredelingen af elevernes udfordringer, der blev besluttet i 2016.

3.1 Økonomisk bæredygtighed

Det politisk vedtagne princip *økonomisk bæredygtighed* indeholder en forventning om, at specialundervisningstilbuddene skal kunne tilpasse sig øget inklusion og have volumen, der kan håndtere udsving i elevtal og behov, samt understøtte effektiv og fleksibel anvendelse af resurserne i forhold til pædagogik, administration og ledelse[6].

I forandringsteorien er der opstillet følgende delmål for dette princip:



Hovedkonklusion:

- ❑ Ikke alle tilbud lever op til intentionen bag princippet om økonomisk bæredygtighed.
- ❑ Alle specialundervisningstilbud løser umiddelbart opgaven inden for det tildelte budget, og finder tid til ledelse, administration og pædagogisk udvikling
- ❑ MEN de mindre tilbud er sårbare for udsving i elevtallet. De oplever ikke, at de har den samme mulighed for fleksible anvendelse af ressourcerne og løbende tilpasning til aktuelle behov hos eleverne.

På spørgsmålet om, hvorvidt der er balance mellem det økonomiske råderum og den pædagogiske opgave, det enkelte specialundervisningstilbud er blevet bedt om at løse, svarer alle som udgangspunkt ja.
Flere specialundervisningstilbud gør dog opmærksom på, at der er tale om et stramt budget, der på sigt udfordrer kvaliteten i opgaveløsningen. Som eksempel nævnes, at økonomien nødvendiggør, at undervisningen må tilrettelægges i større grupper end tidligere.

[6] Jf. politisk beslutning af 11. maj 2016.

I forlængelse heraf peger flere tilbud på, at hvis budgettet bliver mindre, bliver fleksibiliteten det også, og muligheden for løbende tilpasning til aktuelle behov hos elever/elevgrupper forringes. Det er ikke mindst en udfordring i de tilbud, hvor man har en høj grad af specialisering og særligt udfordrede elever, der kan have behov for specielt tilrettelagte og individualiserede forløb.

Som nævnt løser alle tilbud som udgangspunkt deres opgave inden for rammen. Men i forhold til fastholdelse og udvikling af specialpædagogiske kompetencer samt fleksibel anvendelse af ressourcerne, så viser analysen, at de tilbud, der har mange elever og økonomisk volumen, har nogle andre muligheder.

Enheder med økonomisk volumen har:

- Større grad af stabilitet i forbindelse med udsving i elevtallet – man kan håndtere kortere perioder, hvor der ikke er det forventede antal elever.
- Mulighed for at oprette særlig hold/grupper for at imødekomme aktuelle behov i elevgruppen.
- Større grad af stabilitet i forbindelse med sygdom blandt personalet – man kan vikariere for hinanden, og eleverne undgår vikarer.
- Mulighed for dedikeret ledelse = afdelingsledere der kun har fokus på drift og udvikling af specialundervisningstilbuddet
- Lettere ved at frigøre personale til opgaver i kompetencenetværket.

Det er dog vigtigt at understrege, at der ikke er en indbygget automatik mellem store tilbud og udnyttelse af de muligheder, som økonomisk volumen giver. Det kræver fokuseret og professionel ledelse, klare mål m.v.

Samtidig er det også vigtigt at understrege, at det ikke nødvendigvis er lig med dårlig kvalitet, at et tilbud ikke lever op til intentionerne bag økonomisk bæredygtighed.

De mindre enheder fremhæver andre kvaliteter, som fx det relationelle mellem elever og undervisere, den tætte kontakt til den almenskole, de er tilknyttet m.v. Derudover peger de på samarbejdet med PPR, som et vigtigt omdrejningspunkt i udviklingen af den pædagogiske praksis og som sparringspart, når der ikke er den samme mulighed for tilkøb af kompetenceudvikling eller ekstern sparring som på de store steder.

Boks 2 - Løbende visitering

Løbende visitering

I den nuværende struktur, er der mulighed for løbende visitering til et specialundervisningstilbud.
Analysen viser, at der er forskellige holdninger til, hvorvidt det er hensigtsmæssigt. Størstedelen af medarbejdere og ledere i almentilbud (uden specialundervisningstilbud) bakker fuldt op om denne mulighed, så eleven hurtigt får hjælp. Samtidig er de optaget af, at der fortsat er behov for at udvikle læringsmiljøer i almentilbuddet, så flere kan blive i nærmiljøet.

Blandt ansatte og ledere af specialundervisningstilbud gør to perspektiver sig gældende:

Elevernes perspektiv
Flere gør opmærksom på, at det er en udfordring for mange elever i specialundervisningstilbuddene, når der løbende kommer nye elever til. Det skaber forstyrrelser og ændringer i gruppedynamikken, og det er ikke hensigtsmæssigt, når der er tale om elever, der har brug for stabilitet. Denne problematik italesættes dog ikke i samme grad af de 'milde' specialundervisningstilbud, hvor overskuddet hos eleverne er større.

Enkelte af de mindre tilbud peger på, at konsekvensen af tilpasning til udsving i elevtallet er, at der løbende sker afskedigelser og ansættelser. Det resulterer i, at nogle elever må sige farvel til lærere eller pædagoger, som de har bygget en relation op til, og det er ikke hensigtsmæssigt, når der er tale om særligt sårbare elevgrupper.

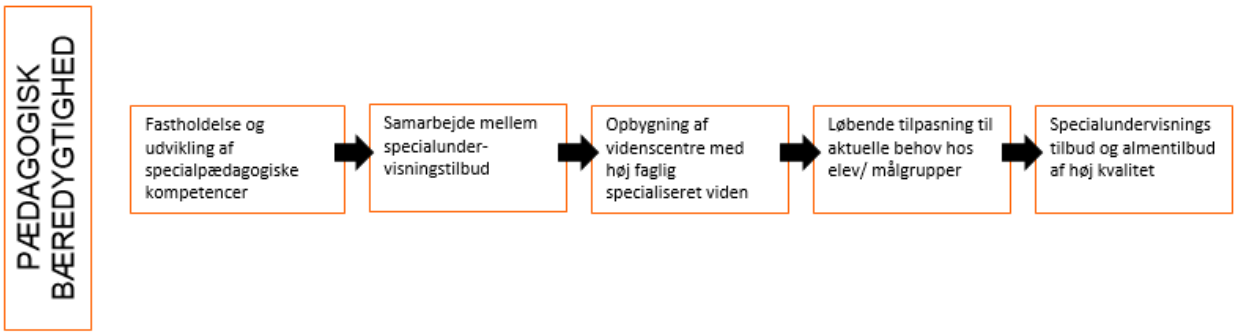
Personalets perspektiv
Løbende tilpasning til elevtallet i form af mulige afskedigelser skaber også utryghed i personalegruppen, og det udfordrer fastholdelse og kontinuiteten i opgaveløsningen. Samtidig gives der udtryk for, at det er et vilkår. Man kan ikke holde på elever, for at holde på de ansatte. Det er dog særligt de små tilbud, der er sårbare i forhold til udsving, da de ikke har en økonomisk volumen, der gør dem i stand til fastholde personale i en periode, mens man 'venter' på nye elever. For at mindske usikkerheden og antallet af afskedigelser og ansættelser, foreslår nogle af disse tilbud, at ressourcetildeling sker ud fra en fast normering eller garantitildeling.

Samlet set er der få informanter, der ønsker at vende tilbage til visitering en gang årligt. Flere foreslår et kompromis, hvor der visiteres 3-4 gange om året.
Derudover peger flere på, at man bør se på, *hvordan* visiteringen foregår. Nogle har en oplevelse af, at der næsten opstår en 'kamp' om at få en elev i eget tilbud, frem for en objektiv og nøgtern vurdering af elevens behov.

3.2 Pædagogisk bæredygtighed/vidensdeling

Det andet politiske princip for den nuværende struktur er *pædagogisk bæredygtighed.* Det vil sige, at specialundervisningstilbuddene skal have en volumen, der muliggør, at der kan etableres faglige videnscentre, og at de løbende kan tilpasse sig de pædagogiske behov i forhold til den øgede inklusion[7].

I forandringsteorien er der opstillet følgende delmål for dette princip:



Hovedkonklusion:

- ❑ To tilbud lever umiddelbart op til intentionerne bag pædagogisk bæredygtighed.
- ❑ Alle specialundervisningstilbud formår at fastholde og udvikle socialpædagogiske kompetencer, MEN kun to tilbud opfattes som videnscentre.
- ❑ Systematisk udveksling af didaktisk og pædagogisk viden mellem specialundervisnings- og almentilbud sker i et begrænset omfang
- ❑ Samarbejdet mellem specialundervisningstilbuddene er stort set ikke eksisterende. Der er ingen fælles mål og retning.

På spørgsmålet om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter pædagogisk bæredygtighed, peger konklusionen i flere retninger. Kun to af kommunens tilbud ser sig selv som videnscentre. Det er de to største tilbud, der er takststyret, og som sælger pladser til andre kommuner. Det kendetegner disse tilbud, at de har:

- ➢ Mulighed for dedikeret ledelse/afdelingsledere.
- ➢ En høj grad af systematisk og målrettet kompetenceudvikling.
- ➢ Opbygget en høj grad af faglig specialiseret og operationaliserbar viden (videnscentre), der kan bringes i spil i almentilbuddet.
- ➢ Flere kompetencer i 'eget hus', der gør det muligt at dække fagrækken, og giver let adgang til faglig sparring.
- ➢ Større mulighed for tilkøb af ekstern supervision/sparring.
- ➢ Mulighed for løbende tilpasning til aktuelle behov hos elever/målgrupper.

[7] jf. politisk beslutning af 11. maj 2016

De mellemstore og små tilbud gør opmærksom på, at selvom de ikke ser sig selv som formelle videnscentre, så arbejder de også løbende med at fastholde og udvikle (special)pædagogiske kompetencer. Det er dog forskelligt, i hvor høj grad der lægges vægt på den specialpædagogiske tilgang. Enkelte tilbud er i højere grad optaget af at arbejde med og udvikle god pædagogik, frem for den specialpædagogiske toning. Det gælder i særlig grad tilbud, hvor elevernes udfordringer er mindre komplekse.

Ligesom med de to videnscentre, er der særlige kendetegn, der gør sig gældende for de mellemstore og små tilbud:

- De har afdelingsledere, der kan binde almen- og specialundervisningsområdet sammen, da lederne både leder specialundervisningstilbuddet og fx en udskolingsafdeling[8].
- De er optaget af god (special)pædagogik og stærke relationer mellem medarbejdere og elever.
- De er afhængige af support og supervision fra PPR.
- De er udfordret, når viden skal i spil i almenområdet, hvis der skal frigøres personale[9].
- De mellemstore tilbud har også haft mulighed for løbende at tilpasse sig elevernes behov ved fx at danne mindre grupper af elever, der får et særlig tilrettelagt tilbud.

Samlet set er tilbagemeldingen fra de mellemstore og små tilbud, at store enheder ikke er afgørende for at opnå kvalitet. Pædagogisk volumen er nødvendigt for at opbygge videnscentre, men det er muligt at udvikle og fastholde god pædagogik i mindre tilbud tæt på almenmiljøet. Ligesom de kan være med til at styrke mulighederne for mødet mellem almen- og specialundervisningselever, tilrettelæggelse af øvebaner, udslusningsforløb m.v.

I forlængelse af ovenstående er flere lærere og inklusionsvejledere fra almenskoler optaget af muligheden for i endnu højere grad at fastholde elever i almentilbuddet. Det er deres oplevelse, at det for flere elever har uhensigtsmæssige konsekvenser at blive sendt væk fra deres 'egen skole', herunder at de mister forbindelsen til lærere og kammerater.

Vidensdeling
Et særligt opmærksomhedspunkt i forhold til pædagogisk bæredygtighed er forventningen om, at den nuværende struktur vil understøtte et samarbejde mellem specialundervisningstilbuddene.

Alle informanter er enige om, at dette resultat ikke er opnået. Der er pt. ikke nogen form for samarbejde. Enkelte har indtryk af, at man ligefrem ser hinanden som konkurrenter. Flere påpeger vigtigheden af, at samarbejdet skal give mening, hvis det skal lykkes. Det vil sige, at samarbejdet skal ske med udgangspunkt i elevernes udfordringer, inden for hver af de tre kommunale grupperinger[10]. Et eksempel på et sådan samarbejde kunne være fælles kompetenceudvikling.

Andre ser det som et opmærksomhedspunkt, at "der ikke er tale om en fælles pædagogisk tilgang", hvilket resulterer i, at der ikke er nogen overordnet fælles mål og retning for arbejdet i kommunens specialundervisningstilbud. Dette kalder på et samarbejde på tværs af *alle* tilbud.

[8] Et enkelt af tilbuddene har en afdelingsleder, der alene leder specialundervisningstilbuddet.
[9] Der tænkes her specifikt på de situationer, når der skal leveres viden/personale ind i kompetencenetværket.
[10] Se bilag 2 for oversigt over inddelingen af elevernes udfordringer.

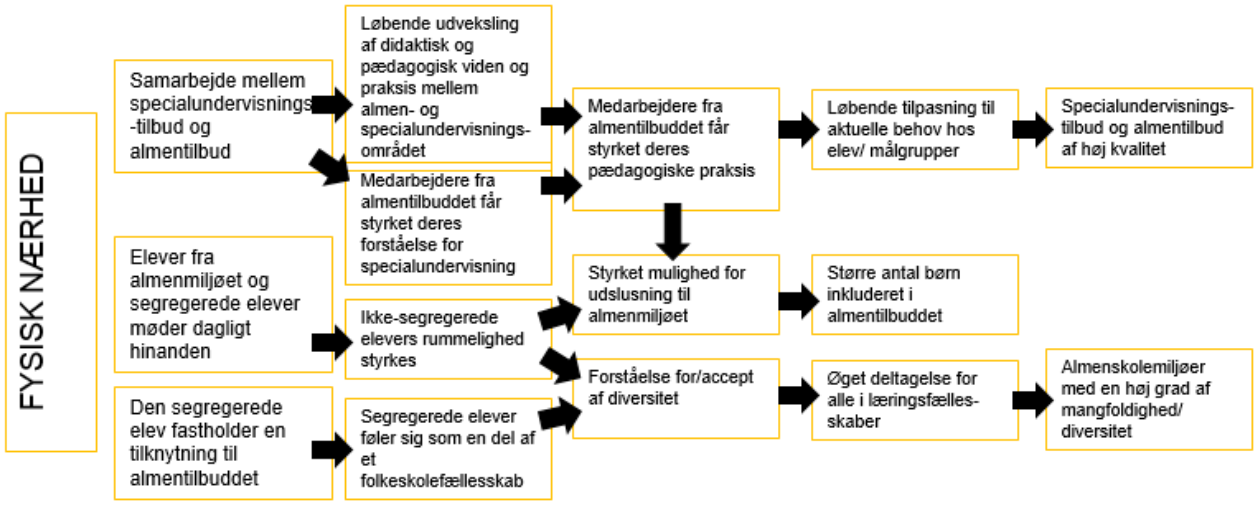
Vidensdeling mellem specialundervisnings- og almentilbud
En anden opmærksom er, at vidensdelingen mellem specialundervisnings- og almentilbud, udover Kompetencenetværket, kun sker i begrænset omfang. Flere almenskoler uden tilknytning til specialundervisningstilbud påpeger, at de ikke har samme mulighed for adgang til viden, som de almentilbud, hvor der er tilknyttet et specialundervisningstilbud.

Vidensdeling gennem PPR
I forhold til samarbejdet med PPR oplever størstedelen af medarbejdere og ledere, at PPR spiller en vigtig rolle og i høj grad står for vidensdeling internt i specialundervisningstilbuddene. Medarbejdere fra PPR faciliterer den daglige vidensdeling og bringer viden på tværs. Særligt specialundervisningsområdet er meget positive over for den hjælp og sparring, de får hos PPR. Almenområdet har et ønske om, at PPR arbejder mere forebyggende og kommer tidligere ind i enkeltsagerne, i ønsket om at undgå segregering.

3.3 Fysisk nærhed

Det tredje og sidste princip for den nuværende struktur er *fysisk nærhed.* I sagsfremstillingen konkretiseret som mulighed for fleksibilitet og mangfoldighed på baggrund af sammenfald mellem matrikler, ledere samt medarbejdere og med plads til opbygning af centre med høj faglig specialiseret viden[11].

I forandringsteorien er der opstillet følgende delmål for dette princip:



Hovedkonklusion:

- ❑ Få tilbud lever op til intentionerne bag fysisk nærhed.
- ❑ Fysisk nærhed giver nem adgang til mødet mellem almen- og specialundervisningstilbud, men det kræver ledelsesmæssig fokus, og det sker i et begrænset omfang.
- ❑ Der er indikationer på, at mødet mellem almen og specialundervisningstilbuddet fremmer elevers og medarbejderes rummelighed og forståelse af diversitet, der hvor det sker.
- ❑ Der er en tendens til, at den fysiske nærhed mellem almen- og specialundervisningstilbud fremmer muligheden for at komme i øvebaner, men det er ikke en forudsætning.

På spørgsmålet om og i hvilken grad der eksisterer et samarbejde mellem specialundervisnings- og almentilbud svarer størstedelen, at det sker i begrænset omfang og med stor variation tilbuddene imellem.

Analysen viser, at den fysiske placering ikke automatisk resulterer i, at personaler og elever fra almen og specialundervisningstilbud møder hinanden, får styrket deres rummelighed og får

[11] jf. politisk beslutning af 11. maj 2016

forståelse for og accept af diversitet. Og for personalets vedkommende får styrket deres pædagogiske praksis.

Mødet mellem personalet i almen og specialundervisningstilbud

Mødet mellem personale i almen og specialundervisningstilbud sker i et begrænset omfang, men det varierer mellem de enkelte tilbud. Informanterne fortæller, at det kræver en ledelsesmæssig indsats at sikre mødet mellem faggrupper og understøtte vidensdeling. Analysen giver et billede af de virkningsfulde mekanismer hos de tilbud, der i nogen eller høj grad lykkedes med dette:

- Ledelsen går på tværs af almen- og specialundervisningstilbud med fokus på samarbejde
- Der er et ”mindset” hos ledelse og medarbejdere om den gensidige styrke i samarbejdet
- Personalet udfører opgaver i både specialundervisnings- og almentilbuddet -> Vidensflow
- Der er faglige fora på tværs af specialundervisnings- og almentilbuddet, fx fagteams.
- Der er fælles personalerum.

Mødet mellem eleverne i almen og specialundervisningstilbud

Mødet mellem eleverne sker ligeledes i begrænset omfang og typisk kun de steder, hvor ledelse og personale aktivt har dette i fokus. Det sker fx ved, at eleverne fra specialundervisningstilbuddene deltager i morgensamling, emneuge mm. sammen med almendelen. Det kan også være, at en elev følger enkelte fag i almenskolen. De segregerede elever i Svendborg Kommune fastholder derved kun i begrænset omfang tilknytningen til almentilbuddet.

Fra specialskolernes side er det et opmærksomhedspunkt, at mødet mellem eleverne ikke må ske på specialundervisningselevernes bekostning. Det er ikke alle elever i et specialundervisningstilbud, der nødvendigvis har gavn af mødet med elever fra almentilbud, slet ikke i opstarten af et forløb. Samtidig er det et opmærksomhedspunkt, at når eleverne fra specialundervisningstilbuddet spejler sig i eleverne fra almentilbuddet, kan det både have positive og negative konsekvenser. Det kan for nogen virke inkluderende, fordi de føler sig som en del af den store gruppe. For andre kan det virke ekskluderende/segregerende, fordi forskellighederne forstærkes, og specialundervisningselevernes udfordringer bliver tydeligere. Omvendt fortæller enkelte specialundervisningstilbud, at der er klare indikationer på, at almenelevernes rummelighed og tolerance øges i mødet med specialundervisningseleverne.

Når mødet mellem almen- og specialundervisningselever lykkes, gør et eller flere elementer sig gældende:

- Fysisk placering af lokaler således at eleverne fra specialundervisningstilbuddet undervises blandt elever fra almen.
- Fælles undervisning ved morgensamling, emneuge mv.
- Fælles frikvarter.
- Brug af øvebaner og skolepraktik.

I forhold til den fysiske placering af specialundervisningstilbud på samme matrikel som en almenskole er tilbagemeldingen, at det for nogen elever (og forældre) er betydningsfuldt at kunne sige, at man går på *x* almenskole fremfor i *x* specialundervisningstilbud. Nogle specialundervisningselever identificerer sig i højere grad med det almentilbud, hvor specialundervisningstilbuddet fysisk er placeret, frem for selve specialundervisningstilbuddet.

I forlængelse af det begrænsede ’møde’ mellem almen og specialundervisningstilbud, er det en klar tilbagemelding fra de interviewede medarbejdere og ledere fra *almen*tilbud, at de oplever det

problematisk, at de segregerede elever, ikke i højere grad fastholder deres tilknytning til almen-/distriktskolen.

Almentilbud uden tilknytning til specialundervisningstilbud
Et særligt opmærksomhedspunkt er de skoler, der ikke har et specialundervisningstilbud tilknyttet matriklen. Analysen viser, at der er indikationer på, at det kan påvirke både personale og elevers rummelighed og accept af diversitet i positiv retning, når almen og specialundervisningselever er på samme matrikel. Derfor blev der spurgt særligt ind til dette hos de skoler, der ikke har et specialundervisningstilbud.
Tilbagemeldingen fra de konkrete skoler er, at rummelighed og accept af diversitet kan opnås på andre måder end ved at have et specialundervisningstilbud tilknyttet. Fx giver et differentieret elevgrundlag med blandede etnicitet og socioøkonomi mange anledninger til at arbejde med sådanne tematikker.

Der er ligeledes eksempler på lærere/pædagoger (ildsjæle) fra skoler uden specialundervisningstilbud, der ser en værdi i at samarbejde med og lave undervisningsforløb med et eller flere specialundervisningstilbud og som sætter det i værk. Men der er ikke tale om et strategisk og systematisk fokus fra skoleledelsens side.

Boks 3 – Øvebaner

Øvebaner

I processen frem mod udslusning af en elev fra et specialundervisningstilbud til et almentilbud arbejdes der med såkaldte øvebaner, hvor eleven gradvist afprøver deltagelse i almenundervisningen. Det kan være i enkelte fag, forløb eller hele dage.

Analysen viser, at fysisk nærhed mellem almen- og specialundervisningstilbud gør det lettere og mere fleksibelt at lave øvebaner for elever, da der kan arrangeres øvebaner i kortere tid ad gangen/i enkelte fag og ikke nødvendigvis hele dage. Fysisk nærhed er dog ikke en forudsætning.

Der ses en tendens til, at specialundervisningstilbuddene sender langt størstedelen af deres elever i øvebaner på den almenskole, der ligger på egen matrikel fremfor hjem på distriktsskolen. Det fremgår, at der kan være både praktiske og økonomiske incitamenter til dette. Øvebaner/udslusning til distriktsskole er ikke altid at foretrække, idet både elev og forældre kan have en negativ historik i forhold til leder og lærer på distriktskolen, som med fordel kan brydes.

Almenskolens størrelse og 'overskud' er et andet perspektiv ift. brugen af og succesen med øvebaner. Flere klasser giver flere mulige øverum, hvor der kan tages højde for det aktuelle overskud i klassen/belastningsgraden, elevgruppens sammensætning samt lærerens kompetencer og ressourcer m.v. Også skolens socialøkonomiske profil påvirker overskuddet til at arrangere øvebaner for elever.
Generelt kan det konkluderes, at på trods af den fysiske nærhed mellem specialundervisnings– og almentilbud, så er antallet af elever, der er kommet tilbage til et almentilbud efter at have været visiteret til et specialundervisningstilbud, de sidste tre år lavt men dog stigende jf. tabellen nedenfor.

Endelig er der et opmærksomhedspunkt i forhold transport. Tilbagemeldingen er, at muligheden for transportstøtte kan påvirke længden og fleksibiliteten ved øvebaner, og det kan i sidste ende være medvirkende til, at elever i nogle tilfælde ikke kommer i øvebaner, selvom det er hensigtsmæssigt. Derudover udtrykker enkelte informanter bekymring i forhold Kørselskontorets ønske om at få flere børn i offentlig transport, ikke mindst når der er tale om elever fra yderområderne, der ikke har samme mulighed for at benytte offentlig transport, som i byen. Dette kan presse i forvejen svage familier og skabe unødige frustrationer.

Antal elever der er ført tilbage fra specialundervisnings- til almentilbud	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Ørkildskolen – Specialklasserække	1	1	0
Nymarkskolen – Specialklasserække	0	0	1
Vestermarkskolen – Værkstedsklassen	0	0	0
Ørkildskolen – Funktionsklasse	1	1	4
Heldagsklasse Skårup Skole (inkl. soc. del)	3	2	4
Heldagsklasse Tåsingeskolen (inkl. soc. del)	0	1	3
Tåsingeskolens Centerafdeling (inkl. soc. del)	2	4	2
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	3	2	1
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	0	0	0
Total	**10**	**11**	**15**

3.4 De langsigtede mål

Det overordnede og langsigtede mål i forandringsteorien er, at der skabes et uddannelsesforløb der understøtter mest mulig læring, trivsel og udvikling – med henblik på videre uddannelse og varig beskæftigelse. Herunder at et større antal børn skal inkluderes i almentilbuddet.

Hovedkonklusion:

Datamaterialet peger i to forskellige retninger i forhold til en vurdering af, hvorvidt det langsigtede mål er nået:

- ❑ De færreste elever gennemfører fuld prøve, deltager i nationale test eller opnår 02 i gennemsnit
- ❑ Stort set alle elever, der har afsluttet deres specialklasse mellem 2016 og 2018 er i gang med forberedende uddannelse eller aktivitet.

Det er ikke muligt at konkludere entydigt på, hvorvidt den nuværende struktur understøtter mest mulig læring, trivsel og udvikling med henblik på videre uddannelse og varig beskæftigelse. Det vil kræve en type af data, der ikke indgår i nærværende analyse, fx Danmarks Statistiks forskerdatabase, der kan følge den enkelte elev gennem mange år. Der er dog indsamlet supplerende data[12], der indikerer, i hvilken retning udviklingen går.

Timetal, test, prøver og faglig profil

Folkeskoleloven foreskriver et **minimumstimetal** på 30, 33, og 35 timer i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling[13]. Data viser, at størstedelen af kommunens specialundervisningstilbud opfylder minimumstallet, mens enkelte tilbud har fået dispensation til at nedsætte det (bilag 3). Der er altså ikke en tendens til, at eleverne i kommunens specialundervisningstilbud får færre timer end eleverne i almentilbud. I forlængelse heraf er det oplyst, at der **undervises i fuld fagrække** i 2/3 af specialundervisningstilbuddene (bilag 4).

I forhold til specialundervisningselevernes deltagelse i test og prøver er der en klar tendens:

- ➢ Størstedelen af elever i specialundervisningstilbud fritages fra deltagelse i **nationale test** (bilag 5).
- ➢ Størstedelen af elever i specialundervisningstilbud gennemfører ikke **fuld afgangsprøve** (bilag 6).
- ➢ Størstedelen af elever i specialundervisningstilbud gennemfører ikke **prøve i de bundne fag** (bilag 7).
- ➢ Størstedelen af elever i specialundervisningstilbud har ikke **opnået 02 i gennemsnit** i både dansk og matematik (bilag 8).

Ovenstående viser, at flertallet af kommunens specialundervisningstilbud fravælger nationale test, og de fleste elever kun gennemfører prøve i få eller ingen fag. Det indikerer, at specialundervisningstilbuddene vurderer, at det ikke er hensigtsmæssigt/muligt for eleverne at gennemføre disse prøver/test, og det afspejler sig i det faglige fokus og den indholdsmæssige prioritering.

---

[12] I forbindelse med analyse af strukturen på specialundervisningsområdet har hvert specialundervisningstilbud fået tilsendt et skema til indsamling af supplerende data. Der er blandt andet spurgt til, hvor mange timers undervisning der gives, om der undervises i fuld fagrække og hvor mange elever der fritages fra nationale test.

[13] Jf. § 16 og §16b i Folkeskoleloven samt https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal

Modsat er der enkelte tilbud, hvor det tilstræbes, at alle elever deltager i Nationale test og alle prøver i bundne prøvefag, og hvor man lykkes med det i meget høj grad[14].
Ser man på ansattes faglige profiler og fordelingen mellem antallet af lærere og pædagoger, så viser data dog en klar tendens til, at der i specialundervisningstilbud med udskolingsklasser er en overvægt af læreruddannede, med en enkelt undtagelse, hvor der i indskolingen er en mere ligelig fordeling mellem de to faggrupper (bilag 9). Der er derfor en bevidsthed om de øgede fagfaglige krav i de ældste klasser.

Et fravalg af nationale test, fuld fagrække og afgangsprøver har konsekvenser for elevernes mulighed for videre uddannelse. Gældende fra skoleåret 2016/2017 skal eleverne bestå folkeskolens afgangseksamen. For at bestå skal eleven aflægge otte obligatoriske prøver. Eleven skal opnå en gennemsnitskarakter på 02 i de otte prøver. Elever, der bliver fritaget for en obligatorisk prøve, kan ikke bestå.
Da adgangskravene til ungdomsuddannelserne samtidig er blevet skærpet, vil det for mange specialundervisningselever kræve en særlig indsats at komme i gang med en traditionel ungdomsuddannelse[15]. Det er dog heller ikke altid målet. Det kan også være et STU-forløb, et FGU forløb eller ansættelse på en arbejdsplads.

Hvor er eleverne i dag?
Hvor ovenstående data viser begrænset brug af nationale test og prøver, der umiddelbart sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt den nuværende struktur understøtter videre uddannelse, så tegner der sig et entydigt billede, hvis man følger eleverne de første år, efter de har forladt folkeskolen/deres specialundervisningstilbud.

Følger man eleverne over de sidste tre år, viser data, at stort set alle[16] er i gang med forskellige typer af forberedende ungdomsuddannelse, ungdomsuddannelse eller midlertidige aktiviteter. Der er kun 1,17 % af de elever, der i 2016 afsluttede 9. klasse, der i februar 2019 ikke er i gang. Det indikerer, at specialundervisningstilbuddene bidrager positivt til elevernes overgang til ungdomsuddannelse eller job. Nedenstående tabeller giver et samlet overblik over elevernes aktuelle status.

Det skal endnu engang fremhæves, at de indsamlede data ikke kan sige noget om, hvorvidt eleverne på lang sigt får en uddannelse, opnår varig beskæftigelse og bliver selvforsørgende, hvorfor der i denne analyse, som nævnt, ikke kan konkluderes endeligt i forhold til det langsigtede mål.

Tabel 3 – Videre uddannelse

	Samlet antal elever	Antal elever der er i gang med videre uddannelse eller aktivitet pr. 4. februar 2019	%	Antal elever der ikke er i gang pr. 4. februar 2019	%
Afsluttet specialundervisningsklasse juni 2016 - 9. trin	39	36	98,83%	3	1,17
Afsluttet specialundervisningsklasse juni 2016 - 10. trin	20	19	99,80%	1	0,20%
Afsluttet specialundervisningsklasse juni 2017 - 9. trin	40	35	98%	5	%

en

opmærksomhedspunkt, at eleverne i de forskellige tilbud har forskellige typer af udfordringer og funktionsniveauer, hvilket kan påvirke deres deltagelse i prøver og test.

Denne konklusion baserer sig på data fra UU-Svendborg og omfatter alene elever, der fortsat bor i Svendborg, Langeland eller Ærø Kommune, der er derfor ikke tale om en fuldstændig liste. Derudover kan elever, der har gået i 9. klasse i det 2016 eller 2017 godt have gået i 10. klasse i 2017 eller 2018. Dette betyder, at der kan være enkelte elever, der optræder to gange i oversigten.

Afsluttet specialundervisningsklasse juni 2017 - 10. trin	16	16	100%	0	0%
Afsluttet specialundervisningsklasse juni 2018 - 9. trin	37	37	100%	0	0%
Afsluttet specialundervisningsklasse juni 2018 - 10. trin	18	15	99,46%	3	0,54%

Tabel 4 – Status på elever, februar 2019

Elevers aktuelle status pr. 4 februar 2019	2016		2017		2018	
	9. kl. trin	10. kl. trin	9. kl. trin	10. kl. trin	9. kl. trin	10. kl. trin
STU	7	4	1	2	0	1
KUU	4	1	0	1	0	0
EGU	1	0	4	0	1	0
Erhvervsuddannelser	12	4	1	1	0	0
Forberedende og udviklende aktiviteter	4	9	13	1	3	7
Grundskole	0	0	8	2	32	4**
Gymnasiale uddannelser	6	1	4	5	0	1
Midlertidige aktiviteter	2	0	4	4	1	2
Ikke i gang - tilmeldt uddannelse	0	0	0	0	0	0
Ikke i gang	3	1	5	0	0	3
SUM	**39**	**20**	**40**	**16**	**37**	**18**

*Elever der har valgt at gå i 10. klasse **Elever, der går i 10. klasse for anden gang.

4. Rammevilkår

Afslutningsvis vil dette afsnit belyse et enkelt rammevilkår. Der er tale om den politiske tredeling af elevernes udfordringer, der blev besluttet som en del af ændringen af strukturen på specialundervisningsområdet i 2016. Tredelingen indeholder følgende grupperinger:

- Børn og unge med udviklingsforstyrrelser
- Børn og unge med forsinket udvikling
- Børn og unge med udfordringer på det socioemotionelle område[17].

Hovedkonklusion:

- ❑ Den politiske tredeling giver mening for størstedelen af informanterne som en generel systematik og 'indgang' til de forskellige tilbud.

Den generelle tilbagemelding er, at tredelingen af elevernes udfordring som udgangspunkt er meningsfuld og kan bruges som en overordnet systematik og tænkning. Der er derfor ikke noget ønske om, at dette skal ændres.

Samtidig peger flere dog på, at der er tale om en meget overordnet kategorisering, hvor der er risiko for, at nogle elever ikke passer ind, ikke mindst når der er tale om flere samtidige udfordringer. Derfor er det helt afgørende, at der fortsat er mulighed for løbende tilpasning til elevernes behov i de enkelte tilbud, og det sker allerede i dag fx i form af særligt skærmede grupper.

Andre fortæller, at tredelingen medfører en risiko for, at man lader sig styre af diagnoser. Det er ikke altid, at den konkrete diagnose er det væsentligste, når et barn skal visiteres til et specifikt tilbud. Det kræver altid, at man ser bredt på elevens behov og udfordringer[18]. I forlængelse heraf foreslår enkelte at bryde med tredelingen og erstatte den med en klar pædagogisk indholdsbeskrivelse af hvert tilbud, sådan at der tegnes et tydeligere og mere præcist billede af, hvad de enkelte tilbud kan tilbyde det enkelte barn frem for at tænke i tre kategorier.

Som det fremgår, er der stort set enighed om, at den nuværende tredeling giver mening. Der er heller ikke nogen, der har givet udtryk for, at der mangler specifikke specialundervisningstilbud til særlige målgrupper. Men der peges på grupper af elever, der fremadrettet kræver en særlig opmærksomhed og fokus på tværs af kommunens skoler, forvaltning, PPR m.v. Ikke mindst med henblik på at udvikle almentilbuddenes mulighed for at håndtere problematikkerne. Der er tale om:

- Elever med angst
- Elever med misbrug
- Elever med skoleværing
- Elever med PTSD[19]

Enkelte peger på, at der nogen gange savnes højere grad af smidighed, fx muligheden for at igangsætte korte, intensive forløb.

[17] Værkstedsklassen blev tilføjet som supplement til ovenstående. Her beskrives elevernes udfordringer som "Børn og unge med sociale og miljøbetingede vanskeligheder.
[18] Der er alene tale om et opmærksomhedspunkt, og den brede tilgang er allerede i dag gældende praksis i forbindelse med visitationsprocedurerne.
[19] Posttraumatisk stresslidelse

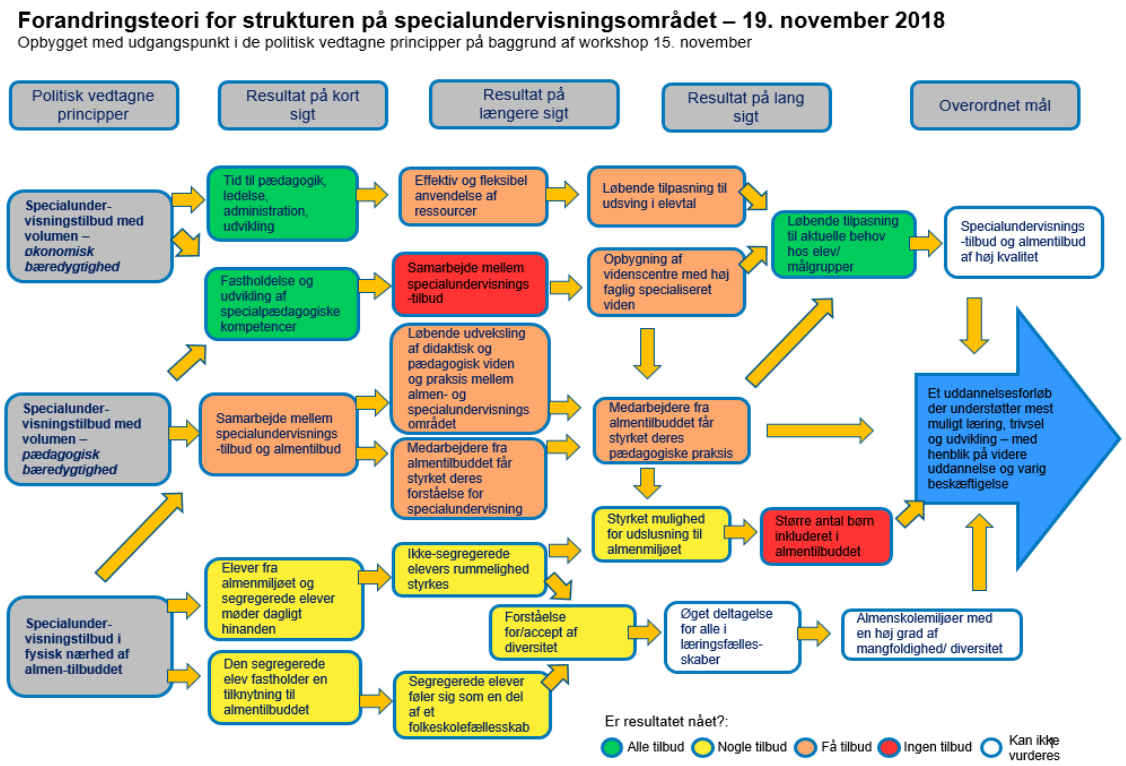
Og så er der informanter, der ønsker en endnu højere grad af opmærksomhed på familiebehandling, og hvordan den kan understøtte arbejdet med elevers problematikker eller udfordringer.

5. Konklusion og perspektivering

Rammen for analysen af strukturen på specialundervisningsområdet var, som beskrevet indledningsvis, en forandringsteori, der illustrerer sammenhængen mellem de politisk besluttede principper og de forventede resultater og mål.

Samlet set kan det konkluderes, at meget få af de resultater, man kunne forvente på baggrund af den aktuelle struktur, er opnået fuldt ud. Som det fremgår af farvekoderne i forandringsteorien nedenfor, er enkelte resultater fuldt opnået (grøn) herunder fastholdelse og udvikling af specialpædagogiske kompetencer. Andre resultater er opnået på nogle skoler, fx forventningen om, at elever fra almen- og specialundervisningstilbud møder hinanden dagligt (gul) og andre resultater igen er kun opnået få steder fx løbende udveksling af didaktisk og pædagogisk viden og praksis mellem almen- og specialundervisningsområdet (orange). Endelig er der to af de forventede resultater, der slet ikke er opnået (rød). Det er samarbejde mellem de forskellige specialundervisningstilbud, og at et større antal børn bliver inkluderet i almentilbuddet[20].

Boks 4 – Forandringsteori med farvekoder



Det kan konstateres, at den manglende resultatopnåelse ikke alene skyldes den eksisterende struktur. En vellykket implementering er betinget af ledelse tæt på, klar retning og systematik samt struktureret videndeling og kapacitetsopbygning m.v. Mødet mellem elever, medarbejdere og

[20] Jf. budgetopfølgningsdata, der viser, at antallet af segregerede elever ikke er faldet de sidste tre år.

specialundervisningstilbud samt udveksling af viden og erfaringer finder kun sted, hvis der arbejdes systematisk og målrettet, og det har ledelsens bevågenhed.

Fremadrettet perspektivering

Analysen giver ikke umiddelbart grundlag for store ændringer af den nuværende struktur, men den giver anledning til at overveje nogle justeringer, ikke mindst set i lyset af analysens sidste undersøgelsesspørgsmål: *Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter, at hver enkelt elev så vidt muligt modtager undervisning i almentilbuddet*. Som nævnt er antallet af segregerede elever ikke faldet siden 2016. Der er ikke ét entydigt svar på, hvorfor det ikke er lykkes, da der er tale om et komplekst samspil mellem mange faktorer, der både er belyst i denne analyse og i Skoleafdelingens afdækning af skolernes arbejde med inklusion i efteråret 2018, herunder:

- Almenskolernes mindset i forhold til at arbejde inkluderende
- Almenskolernes (specialpædagogiske) kompetencer, pædagogik og didaktik
- Samspillet mellem almen- og specialundervisningstilbud
- Samspillet mellem specialundervisningstilbuddene
- Typen af specialundervisningstilbud
- Ressourcetildelingsmodellen
- Ledelse på skole- og forvaltningsniveau
- Forældrenes rolle
- PPR's rolle.

Ovenstående kalder på et fortsat arbejde på forvaltnings- og skoleniveau i forhold til mindset, kompetenceopbygning samt pædagogik og didaktik i almentilbuddene.
Det vil også fremadrettet være nødvendigt med et prioriteret og dedikeret ledelsesmæssigt fokus på alle niveauer, hvis man ønsker en højere grad af resultatopnåelse både i forhold til samarbejdet mellem specialundervisningstilbuddene og i forhold til udveksling af viden mellem almen- og specialundervisningsområdet.

Hvis antallet af segregerede elever for alvor skal ned, så vil det dog være nødvendigt at se på typen af specialundervisningstilbud i kommunen. Det vil sige en stillingtagen til, hvilken type af udfordringer, der skal udløse en plads i et specialundervisningstilbud, og hvilke type af udfordringer der fremover må forventes løst i en almen kontekst, men med specialpædagogisk viden og kompetencer. Det vil indirekte medføre en udfordring af det nuværende 'normalitetsbegreb' i kommunens almenskoler, da baren for hvornår en elev skal tilbydes et helt særligt og segregeret tilbud hæves.

I forlængelse heraf vil det være nødvendigt at justere den nuværende ressourcetildelingsmodel, så der kanaliseres ressourcer fra specialundervisningsområdet til almenområdet, der kan understøtte skolernes arbejde med mangfoldige læringsmiljøer, der i endnu højere grad end i dag kan tilbyde undervisning til flest mulig af kommunens elever.

Endelig skal det overvejes, om alle specialundervisningstilbud skal være videnscentre, der understøtter alle kommunens skoler, eller om nogle af de mindre tilbud i højere grad skal fokusere på udvikling af god (special)pædagogik, stærke relationer og samspillet med det lokale almenmiljø?

Bilag 1 – Undersøgelsesspørgsmål

Evalueringsspørgsmål	Undersøgelsestematikker	Interview med ledere specialundervisningstilbud	Interview med ledere almentilbud	Interview med medarbejdere specialundervisningstilbud	Interview medarbejdere almentilbud	Interview med PPR	Interview med Familieafdelingen	Interview med UU
1. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter pædagogisk bæredygtighed	1.1 Fastholdelse og udvikling af specialpædagogisk kompetencer	X		X		X	X	X
	1.2 Opbygning af videnscentre – høj faglig specialiseret viden	X		X	X	X	X	X
	1.3 Samarbejde mellem specialundervisningstilbud	X		X	X	X	X	X
	1.4 Løbende tilpasning til elevernes behov	X	X	X	X	X	X	X
	1.5 Kvaliteten i henholdsvis almen – som specialundervisningstilbud	X		X	X			
2. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter intentionerne bag fysisk nærhed mellem specialundervisnings området og almenområdet	2.1 Samarbejde mellem almen – og specialundervisningstilbud	X	X	X	X	X	X	X
	2.2 Løbende udveksling af viden og pædagogisk praksis mellem almen og specialundervisningstilbud	X	X	X	X	X	X	X
	2.3 Styrkelse af almenmedarbejderes forståelse for specialundervisning	X	X	X	X	X		
	2.4 Styrkelse af almenmedarbejderes pædagogiske praksis	X	X	X	X	X		
	2.5 Møde mellem elever fra almen- og specialundervisningstilbud	X	X	X	X	X	X	X
	2.6 Styrkelse af almenelevers rummelighed	X	X	X	X	X		

	2.7 Segregerede elevers tilknytning til almentilbuddet		X			X		
	2.8 Segregerede elever som en del af folkeskolefællesskabet		X					
	2.9 Accept og forståelse for diversitet							
	2.10 Almenskolemiljøer med en høj grad af mangfoldighed							
	2.11 Øget deltagelse for alle i læringsfællesskabet							
	2.12 Mulighed for udslusning	X	X	X	X	X	X	X
	2.13 Større antal børn inkluderet i almenmiljøet	X	X	X	X	X	X	X
3. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter økonomisk bæredygtighed	3.1 Effektiv og fleksibel anvendelse af ressourcerne	X	X	X		X	X	X
	3.2 Tid til pædagogik, ledelse, administration, udvikling	X	X	X		X		
	3.3 Løbende tilpasning til elevtal	X	X	X	X	X	X	X
	3.4 Løbende tilpasning til aktuelle behov hos elevgruppen							
	3.5 Specialundervisning- og almentilbud af høj faglig kvalitet							
4. Om og på hvilken måde den nuværende struktur understøtter, at hver enkelt elev så vidt mulig modtager undervisning i almentilbuddet	4. 1 Inkluderende praksis	X	X	X	X	X	X	X
	4.2 Uddannelsesforløb der understøtter mest mulig læring, trivsel og udvikling hos den enkelte (overordnet mål)	X	X	X	X	X	X	X

Bilag 2 – Inddelingen af elevernes udfordringer

	Forsinket udvikling	Gennemgribende udv. forstyrrelser	Socio-emotionelle vanskeligheder
Fuldt segregeret tilbud	Byhaveskolen Vidtgående lavt generelt funktionsniveau (IQ 50-60 og lavere)	Centerafdelingen Vidtgående gennemgribende udviklingsforstyrrelser Bl.a. kontaktforstyrrelser (ex. Infantil autisme) Svære opmærksomheds-vanskeligheder Evt. med ledsagende socioemotionelle udfordringer	Heldagsskolen Tilknytningsforstyrrelser f.eks. reaktiv tilknytningsforstyrrelse stammende fra oplevede traumer i de første 2 leveår
Segregering i tilknytning til almenskolen	Funktionsklasse Specialklasse Meget lavt generelt funktionsniveau (IQ 60-80)	Centerafdelingen/Tåsingeskolen Gennemgribende udviklingsforstyrrelser	Heldagsklasser Adfærdsforstyrrelser stammende fra traumer opstået i 3-4 års alderen
Tilbud i Almenskolen	Holdundervisning Specialundervisning Støtte Lavt generelt udviklingsniveau (IQ over 80)	Holdundervisning Specialundervisning Støtte Lettere gennemgribende udviklingsforstyrrrelser f.eks. Asphergers syndrom	Holdundervisning Specialundervisning Familieklasser Støtte Lettere Socioemotionelle vanskeligheder

Bilag 3 – Timetal i specialundervisningstilbud

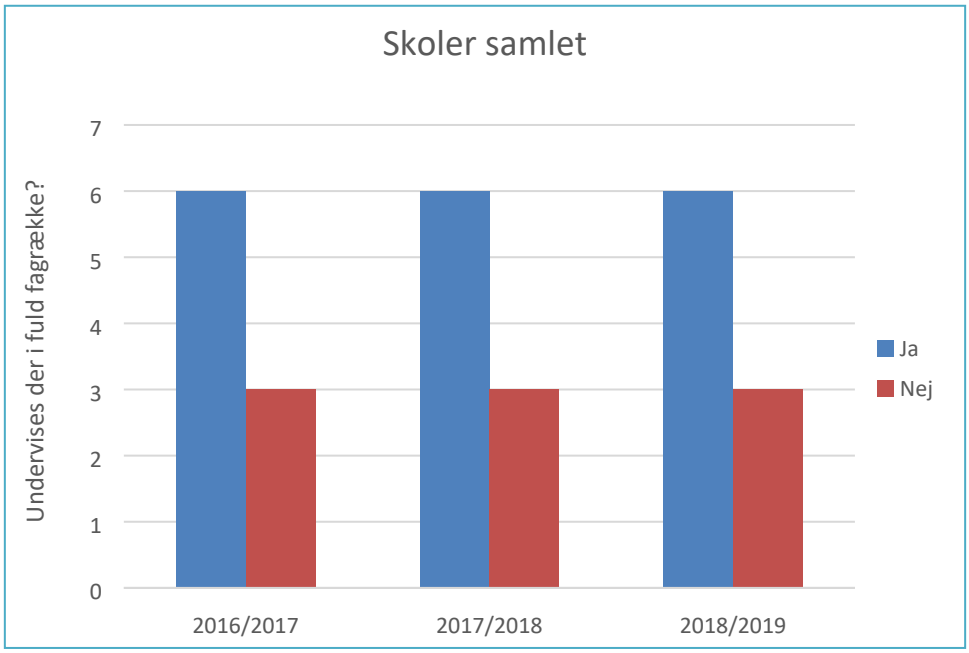
INDSKOLING Antal timer pr. elev pr. uge (henholdsvis undervisning + fritidsdel)	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer
Ørkildskolen Specialklasserække						
Nymarkskolen Specialklasserække						
Vestermarkskolen Værkstedsklassen						
Ørkildskolen Funktionsklasse	30	11	30	11	30	11
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse	30	5	30	5	30	4
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse						
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	30	7,5	30	7,5	30	7,5
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	30	5	30	5	30	5
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	30	12	30	12	30	12

MELLEMTRIN Antal timer pr. elev pr. uge (henholdsvis undervisning + fritidsdel)	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer
Ørkildskolen Specialklasserække	32,5		32,5		31,5	
Nymarkskolen Specialklasserække						
Vestermarkskolen Værkstedsklassen						
Ørkildskolen Funktionsklasse	32,25		32,25		31,5	
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse	35		35		34	
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse						
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	33	4,5	33	4,5	33	4,5
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)						
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	33	8	33	8	33	8

UDSKOLING Antal timer pr. elev pr. uge (henholdsvis undervisning + fritidsdel)	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer	Undervisnings-timer	Fritid/ Supplerende timer
Ørkildskolen Specialklasserække						
Nymarkskolen Specialklasserække	35		35		35	
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	30		30		30	
Ørkildskolen Funktionsklasse	32,25		32,25		31,5	
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse						
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse			35		35	
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	35	2,5	35	2,5	35	2,5
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	35		35		35	
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	35	7	35	7	35	7

Bilag 4 – Undervisning i fuld fagrække

Undervises der i fuld fagrække?	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Ørkildskolen Specialklasserække	Ja	Ja	Ja
Nymarkskolen Specialklasserække	Nej	Nej	Nej
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	Nej	Nej	Nej
Ørkildskolen Funktionsklasse	Ja	Ja	Ja
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse	Ja	Ja	Ja
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse	Ja	Ja	Ja
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	Ja	Ja	Ja
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	Nej	Nej	Nej
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	Ja	Ja	Ja



Bilag 5 – Fratagelse fra nationale test

Antal elever der fritages fra national test	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Ørkildskolen Specialklasserække	Alle	Alle	Alle
Nymarkskolen Specialklasserække	4	2	pt. 0
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	Alle	Alle	Alle
Ørkildskolen Funktionsklasse	Alle	Alle	Alle
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	3	3	3
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	Ingen	Ingen	2
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	Alle	Alle	Alle

Bilag 6 – Gennemførsel af fuld afgangsprøve

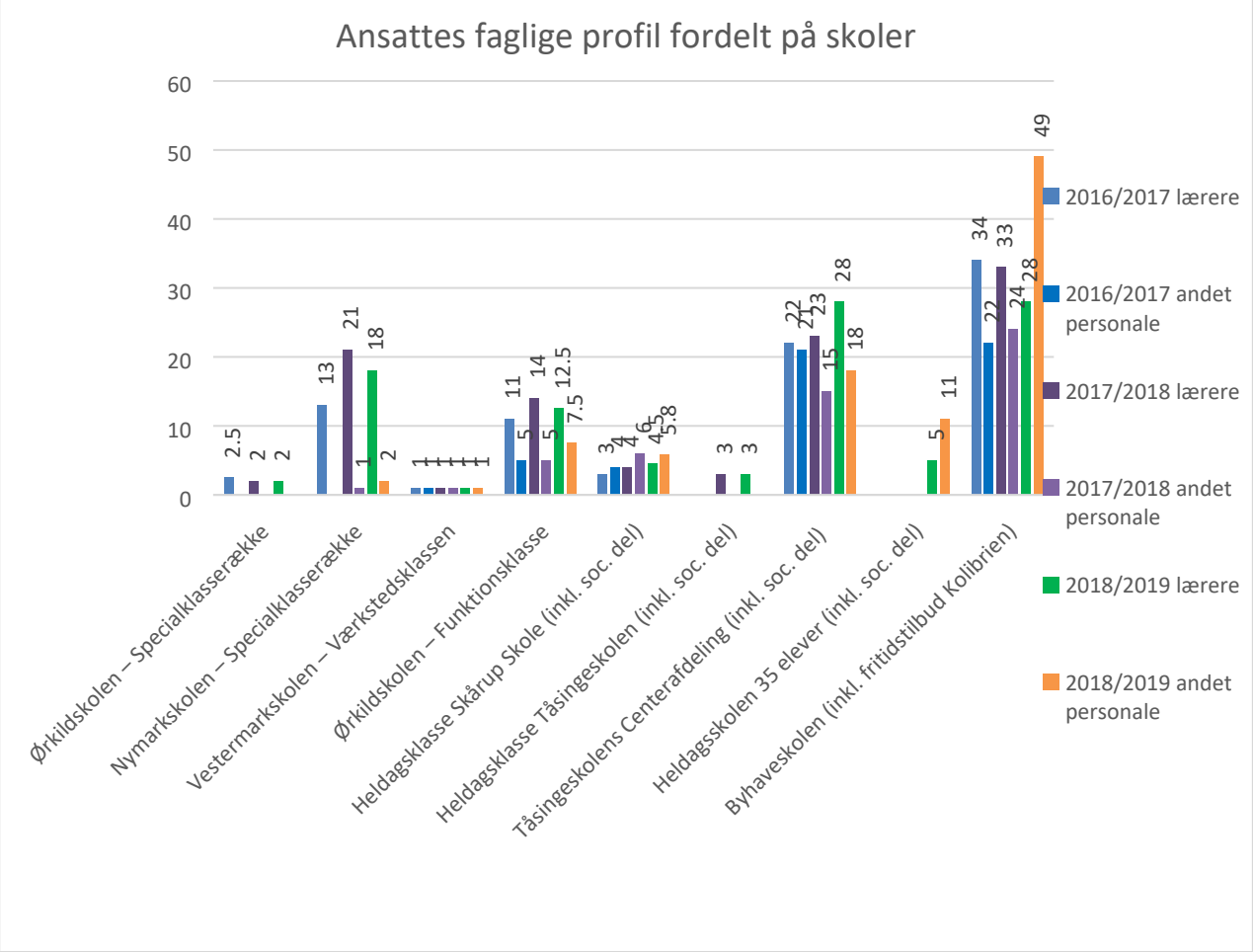
Antal elever der har gennemført fuld afgangseksamen	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Ørkildskolen Specialklasserække			
Nymarkskolen Specialklasserække	0	0	0
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes
Ørkildskolen Funktionsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse			
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	FP9: 10/10 FP10: 7/10	FP9: 12/12 FP10: 3/4	FP9:16/16 FP10: 12/12
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	Ingen	Ingen	Ingen

Bilag 7 – Gennemførelse af prøve i bundne fag

Antal elever der har gennemført prøve i de bunde prøvefag	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Ørkildskolen Specialklasserække			
Nymarkskolen Specialklasserække	Ingen	Ingen	Ingen
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	3	Ikke angivet	7 tilmeldt
Ørkildskolen Funktionsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse			
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse			Ingen
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	FP9: 10/10 FP10: 7/10	FP9: 12/12 FP10: 3/4	FP9:16/16 FP10: 12/12
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	Ingen	Ingen	Ingen
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	Ingen	Ingen	Ingen

Bilag 8 – Opnået 02 i gennemsnit

Antal elever der har fået mindst 2,0 i gennemsnit af karaktererne i både dansk (skriftlig og mundtlig) og matematik (skriftlig) ved folkeskolens afgangseksamen	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Ørkildskolen Specialklasserække			
Nymarkskolen Specialklasserække	6	2	kendes ikke endnu
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	Ingen	Ingen	Ingen
Ørkildskolen Funktionsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse			
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse	Ingen	Ingen	Ingen
Tåsingeskolen Centerafdeling (inkl. soc. del)	FP9: 10/10 FP10: 7/10	FP9: 12/12 FP10: 3/4	Vides ikke endnu
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	Ingen	Ingen	Ingen
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	Ingen	Ingen	Ingen

Bilag 9 – Fordeling mellem faggrupper

Ansattes faglige profiler Indskoling	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Lærere	Andet personale	Lærere	Andet personale	Lærere	Andet personale
Ørkildskolen Specialklasserække	2,5	0	2	0	2	0
Nymarkskolen Specialklasserække	13	0	21	1	18	2
Vestermarkskolen Værkstedsklassen	1	1	1	1	1	1
Ørkildskolen Funktionsklasse	11	5	14	5	12,5	7,5
Skårup Skole (inkl. soc. del) Heldagsklasse	3	4	4	6	4,5	5,8
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Heldagsklasse	0	0	3	0	3	0
Tåsingeskolen (inkl. soc. del) Centerafdeling	22	21	23	15	28	18
Heldagsskolen 35 elever (inkl. soc. del)	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes	Data kunne ikke indhentes	5	11
Byhaveskolen (inkl. fritidstilbud Kolibrien)	34	22	33	24	28	49