



INSPIRATION TIL SKOLELEDERE OM MELLEMMFORMER

Hvordan får vi alle med?



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Indhold

Introduktion	3
--------------	---

1. Hvilke organiseringsformer kan vi tage udgangspunkt i for at skabe inkluderende læringsmiljøer hos os?	5
2. Tre eksempler på organisering af mellemformer: Hvad kendetegner dem?	8
3. Hvilke fagprofessionelle skal undervise, og hvad skal de kunne?	10
4. Hvordan kan jeg som skoleleder bedst understøtte inklusionsarbejdet?	14

Mere om EVA's undersøgelse	17
----------------------------	----

Introduktion

Hvordan kan vi skabe inkluderende læringsmiljøer, som udvikler og rummer både vores almenelever og elever med særlige behov? Hvad kan jeg som skoleleder gøre for at understøtte og måske nytænke inklusionsarbejdet hos os? De spørgsmål kan du hente inspiration til at besvare i dette hæfte. Hæftet bygger på en undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer med særligt fokus på mellemformer, som EVA står bag.

Flere og flere børn diagnosticeres med fx adfærdsforstyrrelser eller autismespektrumforstyrrelser (ASF), og danske lærere oplever, at der er kommet flere børn i klasserne, som har behov for støtte i undervisningen.

Derfor arbejder mange skoler med, hvordan de på bedste vis kan organisere deres undervisning, så den både kan rumme elever med og uden behov for specialundervisning og/eller specialpædagogisk støtte.

I dette hæfte kan du som skoleleder (eller inklusionsvejleder, PPR-medarbejder eller skolechef) læse om, hvordan tre skoler har grebet inklusionsarbejdet an.

Gennem de erfaringer, som disse skoler har gjort sig i forhold til at organisere sig, så elever med og uden særlige behov kan undervises sammen, zoomer vi ind på tema-tikker, som er særligt vigtige at beskæftige sig med, når man vil skabe et inkluderende læringsmiljø. Et læringsmiljø, hvor alle elever uanset behov kan udvikle sig fagligt, socialt og personligt, og hvor der er en forståelse og rummelighed over for hinanden.

Det får du i hæftet

Du kan anvende hæftet som en hjælp til at besvare følgende spørgsmål:

- Hvilke organiseringsformer kan vi tage udgangspunkt i for at skabe inkluderende læringsmiljøer hos os?
- Hvad kendetegner de forskellige organiseringsformer?
- Hvilke fagprofessionelle skal undervise, og hvad skal de kunne?
- Hvad kan jeg som leder gøre for at understøtte vores inkluderende læringsmiljøer?

Vidste du, at ...

En undersøgelse fra VIVE fra 2022 viser, at der i dag er cirka lige så mange børn, der går i specialtilbud, som for ti år siden. Andelen af elever i almensektoren var 94,9 % i skoleåret 2011/2012, og i 2019/2020 var den på 94,7 %. I den mellemliggende år var andelen steget til 95,5 % i 2015/2016, hvorefter den igen faldt. Henover samme periode er der på tværs af almen- og specialområdet samtidig diagnosticeret flere elever med fx adfærdsforstyrrelser, autismespektrumsforstyrrelser eller psykiske lidelser. Der er også markant flere elever, der udredes og diagnosticeres som ordblinde (Andreassen m.fl., 2022).



” For en elev som Lukas, som er meget berørt af støj osv., ville det være bedre, hvis der ikke havde været så mange elever i ’anker-klassen’. Han er nemlig udfordret af bare at komme ind i lokalet, fordi der er så mange elever. Ligegyldigt hvordan man strukturerer det, så er der bare mere støj. Så for ham er det en stor, stor mundfuld at skulle træde ind over den dørtærskel. Men for en elev som Julie, der fungerer det.

Charlotte, pædagog, Slusen

Inden for hvert emne gennemgår vi de vigtigste erfaringer fra de skoler, der har medvirket i EVA's undersøgelse, ligesom vi også trækker de spørgsmål frem, som vi kan se er aller-vigtigst at få reflekteret over sammen.

Sådan har vi gjort

Inspirationsmaterialet bygger på en undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer (med særligt fokus på mellem-former) i folkeskolen, som EVA står bag.

I undersøgelsen har vi analyseret, hvordan tre forskellige folkeskoler har valgt at organisere undervisningsmiljøer, der både retter sig mod almene elever og mod elever med

behov for specialundervisning og/eller specialpædagogisk støtte – det, som også kaldes mellemformer. I hæftet her ser vi disse forskellige organiseringsformer som forskellige bud på måder at skabe inkluderende læringsmiljøer på.

Undersøgelsen baserer sig på interviews med lærere, pædagoger, elever, ledere, forældre og PPR samt på besøg og observationer i otte klasser på de tre deltagende skoler.

Du kan downloade undersøgelsen i dens fulde længde her: www.eva.dk/mellemformer

A young boy with glasses is raising his hand in a classroom. He is wearing a white shirt with dark stripes on the sleeves and a green patterned apron. In the background, another student is visible, sitting at a desk with an open book. The image has a blue tint.

/ 1

Hvilke **organiseringsformer**
kan vi tage udgangspunkt i
for at skabe inkluderende
læringsmiljøer hos os?

”Jeg synes, at 5.Y rummer mange udfordringer. Der er fire visiterede børn [...] og så er der i hvert fald syv-otte børn udover, som der har været særlige tiltag med – med forældre, psykolog, elevsamtaler.

Marie, pædagog, Reden

Det kan være svært at vide, hvilken organiseringsform det er relevant at tage udgangspunkt i i forhold til at skabe det rette inkluderende læringsmiljø på lige netop jeres skole. I afsnittet her får I input til, hvordan de behov, som netop jeres elevgruppe har, kan have indflydelse på valget af organiseringsform, og hvordan elevfællesskaberne kan blive påvirket.

Hvilke særlige behov kendetegner vores elevgruppe?

Det første, som det er vigtigt at overveje, er, hvilke særlige behov der kendetegner de elever, man har.

Alle organiseringsformer har nemlig deres muligheder og begrænsninger, fx i forhold til hvilke behov man kan imødekomme, og hvilke slags elevfællesskaber organiseringsformen kan være med til at skabe.

EVA's undersøgelse peger på, at det er vigtigt at have med i sine overvejelser, at et tilvalg af én bestemt målgruppe i nogle sammenhænge kan betyde et fravalg af andre målgrupper.

Hvis man fx vælger en organiseringsform, som er målrettet elever med ASF, så kan det blive svært samtidig at rumme elever med en mere udadreagerende adfærd. Hvis man på den anden side vælger at undlade at afgrænse sin målgruppe på forhånd med henblik på at favne bredt, kan man ikke i helt samme grad målrette didaktikken og pædagogikken til elevernes specifikke behov.

Derudover kan man have med i sine refleksioner, at det selvfølgelig ikke kun er de elever, som er visiteret til specialundervisning eller specialpædagogisk støtte, der kan have behov for en særlig indsats. Andre elever kan i perioder have særlige behov i forbindelse med undervisningen, som en skole må forholde sig til. Visse organiseringsformer kan også indrettes på måder, så de har en indbygget fleksibilitet, der tillader ledelsen og det pædagogiske personale løbende at tage stilling til og tilpasse undervisningstilbuddet til den enkelte elevs – eller en elevgruppes – aktuelle behov.

Værd at overveje

Det er vigtigt at afklare, hvilke målgrupper jeres organiseringsform skal være et tilbud for. Hvis I vælger, at jeres tilbud skal imødekomme en helt specifik type af udfordringer hos eleverne, så er det også vigtigt at overveje, hvilken betydning den beslutning kan have for, hvilke andre elever der meningsfuldt kan være en del af tilbuddet.

Spørgsmål til refleksion

- **Elevgruppe:** Skal vores tilbud målrettes elever med specifikke diagnoser? Hvis ja, er der så andre typer af elever, som tilbuddet ikke egner sig til?
- **Organisering af undervisningen:** Hvilke hensyn skal der tages i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningen? Stiller det nogen særlige krav til den fysiske placering og indretning af klasselokalerne? Hvilken klasse-/årgangsstruktur vil fungere bedst for eleverne i målgruppen? Hvordan vil en sådan klasse-/årgangsstruktur fungere for de elever, der ikke umiddelbart har særlige behov?
- **Fleksibilitet:** Hvordan kan vores organiseringsform have en fleksibilitet og tilpasningsdygtighed, som kan tage højde for forandringer i elevernes behov, efterhånden som de bliver ældre? Handler fleksibiliteten om klasse-/årgangsstrukturen, individspecifikke løsninger eller om at udvikle de fagprofessionelles kompetencer?

”Eleverne skal jo også ud i et samfund bagefter, hvor mange af dem [der er visiterede til specialpædagogisk støtte] forhåbentligt skal prøve at fungere ligesom andre mennesker. Og det lærer man altså mere ved at gå op og ned og spejle sig i noget ’normalt’, hvis man kan sige det sådan.

Lisa, pædagog, Folden



Hvilke slags fællesskaber vil vi skabe for vores elever?

Hensynet til elevfællesskaberne spiller også en rolle, når man vælger organiseringsform.

Indretter man sit læringsmiljø i små, forholdsvis smalle og beskyttede fællesskaber, hvor der er udpræget fokus på ro, struktur og genkendelighed (fx af hensyn til elever med ASF), vil også klassekammeraterne blive præsenteret for små, forholdsvis smalle og beskyttede fællesskaber. Det giver sådan set sig selv, men ikke desto mindre er det værd at reflektere over. EVA's undersøgelse viser nemlig, at en sådan klasse kan komme til at skille sig ud fra eventuelle parallelle almenklasser, hvad angår både elevantal og normering, og det kan have betydning for elevernes muligheder for at indgå i de bredere elevfællesskaber på tværs af sporene. Det er altså værd at have med i sine overvejelser, hvilken betydning en sådan forskel mellem klasserne kan have for elevernes muligheder for at tage del i også de lidt større skolefællesskaber på tværs af klasserne.

”Jeg vil sige, at det er autismespektrumforstyrrelse, som man skal satse på, fordi de kan også være forskellige. [...] Det her med også at have adfærdsvanskelige, omsorgssvigt og sensitive... Dét er svært. Sådan én som Otto, som kan være larmende og eksplosiv i sin fremtoning, vil fx kunne provokere en forsigtig asperger eller autist.

Jesper, pædagog, Reden

Vidste du, at ...

Ny dansk forskning tyder på, at elever med særlige behov, der undervises i almenmiljøer, har større chance for at bestå folkeskolens afgangsprøve og gennemføre en ungdomsuddannelse end elever med sammenlignelige behov, der undervises i segregerede specialundervisningstilbud. Der er ikke tegn på, at undervisning i almenmiljøer går ud over disse elevers trivsel, fravær eller risiko for skoleskift. Disse resultater vedrører ”elever, som har et mindre støttebehov og ligger et sted mellem at kunne blive inkluderet i almenundervisningen eller blive segregeret til specialtilbud.” (Andreasen m.fl. 2022, s. 75).

Hvis man i stedet har en organiseringsform, der sigter mod større og mere brogede fællesskaber, hvor miljøet består af elever med mange forskellige udfordringer og behov, kan elevfællesskabet som udgangspunkt i sigens natur være mere mangfoldigt. Her er det værd at have med i sine overvejelser, at det kan være sværere for nogle typer af elever at begå sig godt socialt. Det kan fx være elever, der er meget reserverede, og som har udpræget brug for ro, eller elever for hvem social interaktion er særligt udfordrende.

Tre eksempler på organisering af mellemformer

Her gennemgår vi de tre mellemformer, som er med i EVA's undersøgelse.

Organiseringsformen "Reden"

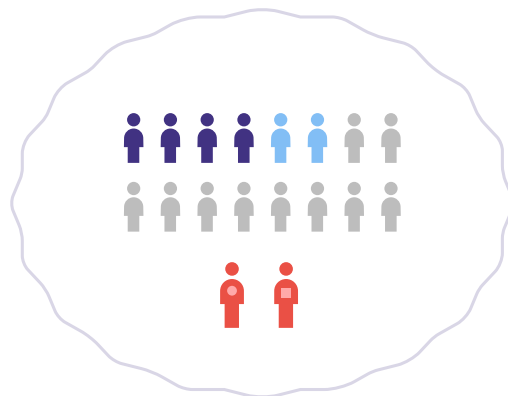
"Reden" er inspireret af Nest-modellen, der bl.a. bruges i Aarhus Kommune.

Organisering

I Reden går der pt 16 elever i alt. Op til 4 af 16 pladser er forbeholdt elever med autismespektrumforstyrrelser med mildere symptomer, mens de resterende 12 pladser er til øvrige elever. Eleverne undervises på fuld tid sammen.

Målgruppen

Pædagogikken, didaktikken og den fysiske indretning er tilpasset elever med ASF. Der er fokus på struktur, genkendelighed og anvendelse af visualiseringsværktøjer. Tanken er, at den struktur og genkendelighed, der fungerer for elever med ASF, også er gavnlige for andre elever.



Der er en opmærksomhed på, at det ikke er alle slags elever, der kan udfylde de 12 pladser, som ikke er til elever med ASF. Elever med udadreagerende adfærd går fx ikke godt i spænd med det udprægede behov for ro, struktur og genkendelighed, som kendetegner elever med ASF.

Bemanding

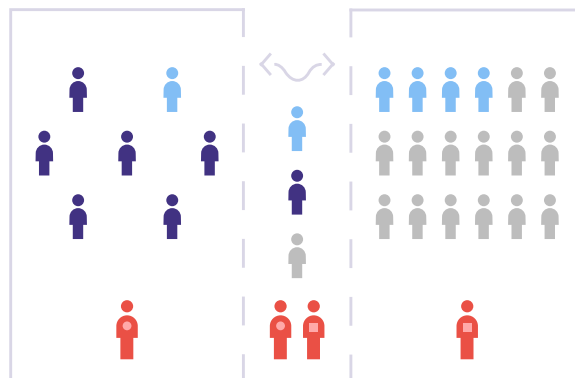
Der er to fagprofessionelle til stede i undervisningen i stort set alle timer. Kerne teamet om klassen består af en lærer og en pædagog med specialpædagogisk viden om/erfaring med ASF.

Organiseringsformen ”Slusen”

Organisering

”Slusen” er et struktureret samarbejde mellem almen- og specialsporet. Elever med særlige behov kan både modtage undervisning i almenklasser (som kaldes for ankerklasser) og i specialsporets klasser. Slusen har dermed to fællesskaber: Det store fællesskab i ankerklasserne og det lille fællesskab i specialklasserne. Klasselokalerne tilstræbes at ligge fysisk tæt på hinanden.

I princippet er ingen elever permanent placeret i enten almen- eller specialsporet. Elever med særlige behov får individuelle skemaer. Det er elevernes specifikke og aktuelle behov, der afgør, i hvor stort et omfang og i hvilke fag de bliver undervist i hhv. almen- og specialklassen. Lærer-/pædagogteamet forholder sig løbende til de individuelle skemaer og justerer dem efter behov i samråd med forældrene.



Målgruppe

Slusens målgruppe, hvad angår visiterede elever, er elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Samtidig kommer en del af skolens elever fra hjem med sociale udfordringer.

Bemanding

Personaleressourcerne går på tværs af almen- og specialsporene, så lærere og pædagoger får kendskab til alle elever på årgangen. I almenklassen er der typisk én lærer til stede, og i lektioner med flere elever fra specialklassen kan der også være en pædagog med. Til specialklasserne er tilknyttet en primærpædagog med specialpædagogiske kompetencer.

Organiseringsformen ”Folden”

Organisering

I ”Folden” går alle skolens visiterede elever i almenklasserne på de forskellige årgange. Klasserne på årgangen indeholder både visiterede og ikke-visiterede elever, og klasserne undervises i vid udstrækning samlet som årgang. Der er samtidig udpræget brug af holddannelse efter varierende kriterier, hvor visiteret/ikke-visiteret blot udgør ét blandt flere mulige kriterier.

Målgruppe

Organiseringsformen tager afsæt i de elever, der nu engang er, og derfor er der heller ikke nogen konkret afgrænsning, hvad angår målgruppen af visiterede elever.



Bemanding

Pædagoger eller lærere med specialpædagogiske kompetencer indgår som ressource på de fleste årgange og for alle elever – både visiterede og ikke-visiterede. I en stor del af ugens lektioner (primært i de store fag som dansk og matematik) er der to lærere og en pædagog til stede i undervisningen. Pædagogerne indgår på lige fod med lærerne i årgangsteamene og deltager fx også i planlægningen og evalueringen af undervisningen.

A photograph of a classroom scene. A male teacher with glasses and a grey shirt is leaning over a desk, looking at a student's work. The student, a young woman with long brown hair, is sitting at the desk and writing in a notebook. On the desk are various school supplies: a stack of books, a pencil, a yellow highlighter, and a white box of tissues. In the background, there is a large green plant. The image has a dark, semi-transparent overlay.

/ 3

Hvilke **fagprofessionelle**
skal undervise, og hvad
skal de kunne?

At undervise elever med særlige behov kræver, at lærere og pædagoger har visse specialpædagogiske kompetencer, som kan sikre elevernes læring og trivsel. I dette afsnit får I input til drøftelser af, hvordan man sammensætter det fagprofessionelle team omkring eleverne og sikrer, at de har de rette kompetencer, samt hvad man kan gøre for at understøtte en løbende kompetenceudvikling.

Hvilke fagprofessionelle skal vi inddrage i inklusionsarbejdet?

Hvordan man sammensætter de fagprofessionelle teams, vil selvfølgelig altid afspejle de lokale forhold, behov og muligheder.

Til en start er det altid vigtigt at overveje, hvordan de relevante specialpædagogiske kompetencer kan komme i spil sammen med de almenpædagogiske. Om det er lærere eller pædagoger, der bidrager med de specialpædagogiske kompetencer, afhænger igen af de lokale forhold og elevernes specifikke behov.

Det tværfaglige samspil mellem almen- og specialpædagogikken vil dog altid være centralt.

På de tre skoler, som EVA har besøgt i sin undersøgelse, varetages undervisningen alle steder af almenlærere sammen med enten pædagoger med specialpædagogiske kompetencer eller sammen med lærere med specialpædagogisk erfaring.

EVA's undersøgelse viser, at det tværfaglige samarbejde kan spille en vigtig rolle i de inkluderende læringsmiljøer. For når almenlærere og pædagoger/lærere med specialpædagogiske kompetencer tilrettelægger og gennemfører undervisningen sammen, er der mulighed for, at de to sæt af kompetencer beriger hinanden.

Når personalet med hhv. almene og specialpædagogiske kompetencer tager et fælles ansvar, understøtter det skabelsen af et helhedsblik på alle elever. Et sådant helhedsblik understøtter arbejdet med at sikre deltagelsesmuligheder for både den enkelte elev og styrker samtidig sammenhængskraften i elevfællesskaberne.

Når personalet tilmed får allokert tid til at følge op på og evaluere den fælles undervisning, skabes der mulighed for en løbende praksisnær videns- og erfaringsudveksling personalet imellem, hvad angår almen- og specialpædagogiske kompetencer.

" Det er **vores** børn, det har vi kørt efter hele tiden. Man kan jo godt pege de børn ud, som har betydet, at vi har Lisa, vores pædagog, tilknyttet årgangen, men det er lige så meget mine børn. Børnene skal jo ikke føle, at de er en satellit her, og det ville de måske gøre, hvis det kun var Lisa, der kunne gå hen til dem.

Marie Louise, lærer, Folden



Almenlæreren har naturligt det primære ansvar for undervisningens indhold, men hvilken anden fagperson der indgår i samarbejdet om skabelsen af inkluderende læringsmiljøer, må afhænge af dels elevgruppens konkrete behov, dels formålet med samarbejdet.

Hvordan får vi det største udbytte af lærere og pædagogers forskellige kompetencer?

Hvis man beslutter, at det er relevant at inddrage både lærere og pædagoger i inklusionsarbejdet, fordi de tilsammen har de almene og specialpædagogiske kompetencer, der skal til, så er det vigtigt at overveje, hvordan man helt konkret får det største udbytte af et sådant samarbejde.

EVA's undersøgelse viser, at et af de allervigtigste elementer i det gode samarbejde er, at det beror på et **fagligt ligeværd** mellem lærere og pædagoger. Det er også vigtigt, at pædagoger og lærere tager **fælles ansvar** for undervisningen. Fagligt ligeværd og fælles ansvarstagen viser sig fx ved, at pædagogen hjælper en elev med autismespektrumforstyrrelser (ASF), der kæmper med regnestykkerne, fordi pædagogen har indgående kendskab til, hvordan elevens ASF kommer til udtryk i en sådan situation. Dermed ved pædagogen også, hvad der skal til, for at eleven bedst kan komme igennem frustrationerne og være klar til de næste faglige aktiviteter.

”Så fik jeg arbejde her [...], Lisa [pædagogen] var med inde til al undervisning [...] og man kunne simpelthen samle 200 tips op til, hvordan man arbejder med de her børn. Man kunne trække på hele den faglighed, som pædagogerne faktisk kommer med.

Anders, lærer, Folden

Når kompetencerne hos hhv. lærere og pædagoger/lærere med specialpædagogiske kompetencer får mulighed for at spille sammen, får teamet et mere nuanceret **helhedsblik** på både den enkelte elev og på elevfællesskabet. EVA's undersøgelse peger desuden på, at en fælles ansvarstagen samtidig ser ud til at gøre alle de ”voksne” i undervisningen mere tilgængelige for alle eleverne – og altså ikke kun de

Værd at overveje

Det er vigtigt, at den samlede personalegruppe har de rette kompetencer til at undervise børn med særlige behov. Hvis I kigger på jeres medarbejdergruppe ”med inklusionsbriller på”, bruger I så kompetencerne bedst muligt lige nu, eller er der nogen, der kunne have gavn af et kompetenceløft, og hvordan skal det ske?

Spørgsmål til refleksion

- **Specialpædagogiske kompetencer:** Hvordan understøtter vi, at der både er almen- og specialpædagogiske kompetencer til stede i arbejdet med mellemformer og skabelsen af inkluderende læringsmiljøer?
- **Samarbejde mellem lærere og pædagoger:** Hvordan fungerer samarbejdet mellem lærere og pædagoger hos os? Opleves det ligeværdigt? Vil det give mening at nytænke rollerne med blik for at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer? Hvordan kunne det se ud – helt konkret?
- **Ressourcepersoner:** Hvordan bruger vi vores øvrige ressourcepersoner i dag – speciallærere, specialpædagoger, inklusionsvejledere, inklusionspædagoger? Kan de fx komme endnu tættere på undervisningen, så de i højere grad er med til at understøtte inkluderende læringsmiljøer? Hvilke eksterne kompetencer kunne vi have glæde af at trække på? Hvordan, hvornår og i hvilke sammenhænge?
- **Kompetenceløft:** Hvilke personaler har brug for et specialpædagogisk kompetenceløft? Skal det være formel efteruddannelse, eller skal det hellere være i form af videns- og erfaringsudveksling gennem struktureret samarbejde? Er der andre områder, hvor vores personale kunne have glæde af et kompetenceløft? Kunne det fx handle om klasseledelse? Co-teaching?

visiterede elever. Det kan være med til at styrke elevernes oplevelse af, at det er nemt at få hjælp, når man har brug for det, ligesom det kan være med til at understøtte den samlede elevgruppes sammenhængskraft.

”Jeg synes, at Jesper [pædagog] og jeg er ret gode til at supplere hinanden. Fx skiftes vi meget til at tage holdet, der er inde i rummet ved siden af. Nogle gange er det Jesper, der går derind, og nogle gange er det mig.

Nana, lærer, Reden

Hvilke specialpædagogiske kompetencer er vigtige, og hvordan sikrer vi, at de er til stede i vores team?

Når man underviser elever med særlige behov, er det ofte vigtigt at overveje, hvilke specialpædagogiske kompetencer man har brug for, og hvordan man bedst opnår de kompetencer – om det er gennem en decideret uddannelse, via samarbejde med andre fagprofessionelle (på eller i tilknytning til skolen) eller noget helt tredje.

På de tre skoler, der er med i EVA's undersøgelse, sker kompetenceudviklingen i høj grad via hverdagens tværfaglige samarbejde mellem almenlærere og pædagoger (eller lærere) med specialpædagogiske kompetencer, hvor faggrupperne lærer af hinanden.

Det er en vigtig forudsætning, at der er gode rammer for det tværfaglige samarbejde i form af fælles forberedelsestid og tid i skemaet til løbende sparring og refleksion hos både lærere og pædagoger.

Vidste du, at ...

Der i inklusionsforskningen peges på, at der er bedre chancer for at lykkes med det tværfaglige samarbejde, når lærere og pædagoger går ind i samarbejdet med et ønske om ikke blot at arbejde side om side, men også at engagere sig i – og lære af – hinandens fagligheder? Det betyder helt konkret, at lærerne indstiller sig på at tage del i det specialpædagogiske arbejde og ansvar, og at pædagogen engagerer sig i – og lærer af – almenlærernes. Derfor er det vigtigt, at begge parter spiller en aktiv rolle i planlægningen, gennemførelsen og den løbende tilpasning af undervisningen (Højholdt, 2020).



/ 4

Hvordan kan jeg som
skoleleder bedst **understøtte**
inklusionsarbejdet?

God ledelse er alfa og omega for, at lærere og pædagoger kan skabe inkluderende læringsmiljøer, hvor alle elever får de bedste betingelser for at trives og udvikle sig. I dette afsnit findes inspiration til, hvordan man som leder understøtter arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på bedst mulig vis.

Er jeg klar og tydelig nok i kommunikationen af vores visioner og værdier over for medarbejderne og forældrene?

Erfaringerne fra de tre skoler i EVA's undersøgelse peger på, at det er vigtigt, at skoleledelsen er tydelig i sin kommunikation af den grundlæggende vision for inklusionsarbejdet, og hvilke værdier der ligger bag. En klar og tydelig kommunikation skaber opbakning, hvorimod manglende klarhed risikerer at skabe tvivl og dermed udfordrer den fælles retning.

Det er ikke kun de lærere og pædagoger, der underviser eleverne med særlige behov, der har brug for at kende til visioner og værdier for inklusionsarbejdet. Vores undersøgelse peger på, at en fælles forståelse for visionerne og værdierne blandt hele skolens personale er vigtig, fordi det kan være med til at imødekomme dagligdagens udfordringer og praktiske udfordringer, som ellers kan sætte tankegangen bag inklusion på prøve. Det gælder også ift. forældrene, som løbende kan have brug for at vide, hvorfor man på skolen prioriterer, som man gør.

”Jeg er utroligt stolt over at arbejde på en skole, hvor ledelsen prioriterer de pædagogiske kompetencer. Og nu her, hvor vi har haft fem år med voldsomme fyringer bl.a. pga. nedlæggelsen af specialklasserne [...] der kunne man da godt mærke som pædagog en gang imellem, at nej, man kan jo ikke fyre matematiklæreren, men det er lidt nemmere lige at kaste pædagogerne ud med badevandet. Og der har ledelsen sagt: 'Vi prioriterer at have pædagoger her på vores skole, fordi det er en vigtig del af arbejdet i samspil med lærerne, fordi det løfter det til en højere enhed.'

Lisa, pædagog, Folden



Værd at overveje

Som ledelse er det vigtigt at være tydelig omkring, hvad der er skolens visioner for og værdier bag dens inklusionsarbejde samt at organisere det tværfaglige samarbejde bedst muligt. Så hvordan ser jeres praksis ud i dag, og er der noget, I gerne vil ændre?

Spørgsmål til refleksion

- **Vision:** Har vi nedfældet en klar og tydelig vision for vores skoles arbejde med inkluderende læringsmiljøer? Hvordan kommunikerer vi visionen og de bagvedliggende værdier til skolens personale? Til eleverne? Til deres forældre? Og hvordan praktiserer vi den i dagligdagen? Arbejder alle i vores personalegruppe i samme retning, og deler vi et fælles ”inkluderende mindset”? Hvis ikke, hvad kan jeg som skoleleder gøre for at understøtte en udvikling i den retning?
- **Dialog:** Hvordan sikrer vi en vedvarende dialog om, hvad et inkluderende læringsmiljø er for en størrelse – og hvad det kræver af alle at arbejde i den retning?
- **Ledelsesunderstøttelse:** Hvordan understøtter jeg som leder bedst det konkrete arbejde med at tilrettelægge inkluderende læringsmiljøer? Hvordan sikrer jeg, at de rette almen- og specialpædagogiske kompetencer er til stede? Hvordan understøtter jeg helt konkret det tværfaglige arbejde? Og hvordan bidrager jeg til det relevante kompetenceløft?

” Udfordringen nu er, at vi godt kan have nogle ekstremt dygtige medarbejdere også i specialklasserne og ude i almenklasserne, der tydeligt kender grundtanken, forstår og deler den og rigtig gerne vil den, men de har svært ved at stå i den kritik og modvind, der kan komme, ved at bølgerne går højt, eller nogle føler sig pressede eller... så det er det stille flertal, det kan udfordre kongstanken lidt, fordi det kræver, at dem, der arbejder med det [...] også tør at stå på mål for det.

Dorte, leder, Slusen

Har vores medarbejdere tillid til, at der samlet set er de rette kompetencer til stede ift. inklusionsopgaven?

Det tager tid og kræver opbygning af tillid at lykkes med nye måder at arbejde inkluderende på. Når lærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer skal til at arbejde sammen om elever med og uden særlige behov på nye måder, kan de have brug for at opleve, at de tilsammen har den nødvendige viden og de rette kompetencer.

Som leder kan man understøtte denne oplevelse af fyldestgørende fælles kompetencer blandt personalet ved at sørge for, at der samlet set er den rette viden og kompetencer til stede, og at den er tilgængelig – internt og/eller eksternt.

Afsætter jeg tid i skemaet til det tværfaglige samarbejde?

En væsentlig opgave for ledelsen er ifølge EVA's undersøgelse at skabe reel plads i skemaet til, at lærere og pædagoger har tid til at planlægge, gennemføre og evaluere den fælles undervisning. Med en prioritering af hyppige og skemalagte mødetidspunkter til det tværfaglige samarbejde kan ledelsen være med til aktivt at understøtte det vigtige samspil mellem almen didaktik og specialpædagogik.

Hvis ikke den tid er fast skemalagt, risikerer samarbejdet at blive sporadisk og kan komme til at mangle retning.

Er ledelsen derimod tæt på lærerne og pædagogernes arbejde, peger EVA's analyse på, at ledelsen kan få et nyttigt indblik i, hvilke udfordringer personalet arbejder med. Dette indblik kan være med til at understøtte det tværfaglige samarbejde og sikre gode vilkår for, at det får lov til at udfolde sig i praksis.

God undervisning understøtter inklusionen

Uanset organiseringsform så er et vedvarende fokus på den gode undervisning vigtigt, når målet er at skabe inkluderende læringsmiljøer. Udover et velfungerende tværprofessionelt samarbejde, handler det bl.a. om gode relationer mellem lærere og elever – og eleverne imellem. Klasseledelse er også et vigtigt element. God klasseledelse handler bl.a. om rammesætning af de daglige aktiviteter, og klare forventninger til elevernes arbejde og opførsel. God klasseledelse skaber tryk-
hed, arbejdsro og fokus på de faglige aktiviteter. God klasseledelse gør det muligt at tage hensyn til både den enkelte og til fællesskabet.



Vidste du, at ...

Nogle forskere plæderer for, at inklusion bør betragtes som et ideal snarere end en realiserbar målsætning. Inklusion af nogen vil per definition altid indebære eksklusion af nogle andre (Qvortrup og Qvortrup, 2015; Højholdt, 2020).

Mere om EVA's undersøgelse

Inspirationsmaterialet her bygger på en undersøgelse af mellemformer i folkeskolen, som EVA står bag.

Undersøgelsen ser på arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen og dykker ned i de muligheder og udfordringer, som de involverede børn og voksne oplever i forskellige organiseringsformer.

Der er tale om en kvalitativ analyse af observationer af undervisningen i otte klasser i indskolingen og på mellemtrinnet på tre folkeskoler, som har tre forskellige modeller for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Observationerne er suppleret med interview med lærere, pædagoger, elever, forældre, ledelsesrepræsentanter og PPR-repræsentanter fra alle tre skoler.

EVA har drøftet projektdesignet, dataindsamlingen og de analytiske fund med to eksperter med et solidt kendskab til inklusion i den danske folkeskole-kontekst. Undersøgelsen læner sig også op ad den danske og internationale inklusionslitteratur, som har dannet baggrund for EVA's analytiske linse.

Litteratur

Andreasen, A.G. m.fl. (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 1: Støtte, støttebehov og elevresultater*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Højholdt, A. (2020). *Co-teaching – samarbejde om læring*. København: Hans Reitzel.

Qvortrup, A. & L. Qvortrup. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzel.



Du kan downloade EVA's undersøgelse "Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen" på www.eva.dk/mellemformer



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

