

Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen

En kvalitativ analyse af tre organiseringsformer



FORORD

Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen

Der er stort fokus på at inkludere flest mulige elever - og dermed også elever med særlige behov - i det brede fællesskab i folkeskolen. Selvom der ikke længere tales om konkrete mål for inklusionsprocenten, så er det et grundlæggende formål, at folkeskolen skal tilgodese alle elevers læring og trivsel - og det skal ske i meningsfulde fællesskaber. Undervisningen skal tilrettelægges på måder, så den enkelte elevs behov imødekommes, samtidig med at eleven får mulighed for at indgå i og bidrage til meningsfulde fællesskaber med andre. Det er en ambition, at elever med særlige behov, så vidt muligt, ikke skal, udskilles til segregerede specialundervisningstilbud. I stedet skal disse elever i videst muligt omfang undervises sammen med deres kammerater i - eller i tilknytning til - de almene undervisningsmiljøer. For at det kan lade sig gøre, skal elever med særlige behov modtage passende støtte og nødvendige hjælpemidler i forbindelse med undervisningen.

Som et bud på, hvordan folkeskolen kan lykkes med at opfylde disse mål og ambitioner, er flere og flere skoler begyndt at arbejde med det, der undertiden benævnes 'mellemformer'. Mellemformer kan karakteriseres som skoletilbud, der kombinerer kompetencer, støtte og pædagogiske tilgange fra både almen- og specialområdet. Mellemformer gør, at elever, som er visiterede til specialundervisning og/eller specialpædagogisk støtte, kan modtage denne støtte i folkeskolens almene regi, og dermed kan segregering i visse tilfælde undgås.

I denne rapport giver Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) et praksisnært indblik i tre måder, som mellemformer kan se ud. Vi går i dybden med tre forskellige organiseringsformer i regi af almen-skolen, som alle har til formål at skabe inkluderende læringsmiljøer, hvor visiterede elever kan modtage undervisning sammen med ikke-visiterede elever i en større eller mindre del af undervisningstiden.

I undersøgelsen kommer vi helt tæt på de involverede børns og voksnes perspektiver på, både hvad der lykkes, og hvad der udfordrer, når man befinder sig i og arbejder med at udvikle læringsmiljøer, hvor almen- og specialpædagogiske praksisser kombineres. Vi hører således både fra elever, lærere, (special)pædagoger, ledere, forældre og PPR tilknyttet de tre deltagende skoler. Til sammen giver disse perspektiver et detaljerigt og nuanceret indblik i dagligdagen i forskellige inkluderende læringsmiljøer.

Det er mit håb, at vi med denne undersøgelse kan være med til at kvalificere både det daglige arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer og de videre drøftelser af, hvordan vi kan styrke inklusionen i den danske folkeskole, således at alle elever i meningsfulde fællesskaber opnår den dannelse og uddannelse, som de fortjener.

Christina Barfoed-Høj, direktør for EVA.

INDHOLD

Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen

1	Resumé	6
2	Indledning	14
2.1	Baggrund	16
2.2	Formål	18
2.3	Om datagrundlaget	18
3	De tre organiseringsformer	21
3.1	Organiseringsformen "Reden"	23
3.2	Organiseringsformen "Slusen"	26
3.3	Organiseringsformen "Folden"	29
4	Organiseringsform	32
4.1	Afgrænsning af målgruppen af visiterede elever	33
4.2	Elevernes fællesskaber og tilhørsforhold	40
5	Det tværfaglige samarbejde	51
5.1	En fælles ansvarstagen for det didaktiske og specialpædagogiske arbejde	52
5.2	Et nuanceret helhedsblik på eleverne	56
5.3	De specialpædagogiske kompetencer	60
6	Klasseledelse	64
6.1	Rammesætning	65
6.2	Individuelle hensyn, undtagelser og særregler	70

6.3	Udfordringer i arbejdet med klasseledelse	75
7	Ledelsesunderstøttelse	80
7.1	Rammer og retning for det tværfaglige samarbejde	80
7.2	Ledelsens allokering af ressourcer og prioritering af kvalifikationer blandt personalet	83
7.3	Visionen og den fælles pædagogiske linje	88
8	Undersøgellesdesign	91
8.1	Design, data og metode	91
	Appendiks A – Litteraturliste	95
	Appendiks B – Det teoretiske afsæt	97

1 Resumé

”I folkeskolen skal undervisningstilbud tilrettelægges med rammer, tilgange og metoder, der imødekommer behovet hos den enkelte elev og samtidig skaber et samlet læringsfællesskab med andre elever.” (BUVM 2021, side 5). Denne hensigtserklæring indkredser den politiske ambition om, hvordan man i den danske folkeskole ønsker at gribe inklusionsudfordringerne an, nemlig som en balance mellem at imødekomme den enkelte elevs behov og at sikre eleven en plads i fællesskabet. Lovgivningen tilsiger, at elever med særlige behov i videst muligt omfang bør undervises i almenmiljøerne fremfor at blive udskilt til segregerede specialundervisningstilbud. For at det kan lade sig gøre, skal skolerne tilrettelægge undervisningen, så elever med behov for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand får passende støtte og nødvendige hjælpemidler og dermed kan deltage i og få udbytte af undervisningen. Det er skolelederens ansvar at vurdere, hvorvidt konkrete elevers særlige behov *kan* imødekommes inden for den enkelte skoles specifikke rammer, eller om et segregeret specialundervisningstilbud i stedet bør komme på tale. Undervisningstilbud, der udvikles i regi af folkeskolens almenmiljøer for at imødekomme elever med behov for specialpædagogisk støtte, kaldes undertiden for ”mellemformer”.

I denne rapport kaster Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) lys over tre forskellige måder at organisere arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på inden for rammerne af folkeskolens almenområde. De tre organiseringsformer er eksempler på undervisningstilbud i regi af almenskolen, som har til formål at skabe læringsmiljøer, hvor elever, der er visiteret til specialundervisning og/eller specialpædagogisk støtte, kan modtage undervisning sammen med ikke-visiterede elever. Alle tre organiseringsformer kan karakteriseres som mellemformer og kategoriseres under de to hovedformer, som VIVE har identificeret ifm. en nyligt udgivet kortlægning, hvor der gives et overblik over udbredelse og praksis på kommuneniveau (Lindeberg m.fl., 2022b).

I denne EVA-undersøgelse er der tale om en dybdegående kvalitativ analyse af tre udvalgte caseskolars praksis, hvor særligt elevernes og forældrenes oplevelser står centralt. Målet med undersøgelsen har været at opnå praksisnær, empirisk funderet viden om, hvordan folkeskoler arbejder med at skabe inkluderende læringsmiljøer gennem mellemformer. Samtidig har det været målet at afdække, hvordan dette arbejde opleves af de involverede børn og voksne, samt hvilke muligheder og begrænsninger der kendetegner de undersøgte organiseringsformer.

De tre cases er udvalgt, så de har følgende fælles kendetegn: (i) Visiterede og ikke-visiterede elever undervises *sammen* i større eller mindre dele af skoletiden; (ii) personale med hhv. almene og specialpædagogiske kompetencer er *sammen* om at varetage undervisningen; og (iii) organiseringsformen er af permanent karakter. De tre cases er samtidig udvalgt sådan, at de adskiller sig fra hinanden, ift. hvilken type visiterede elever de er tiltænkt. Udvælgelsen af cases har altså været drevet af et ønske om at undersøge forskellige organiseringer af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Relevansen af de tre udvalgte cases bestyrkes af, at de er eksempler på de hovedtyper, som VIVE identificerer i en kortlægning af mellemformer (Lindeberg m.fl., 2022b). På den måde har resultaterne af EVA’s analyse bred relevans, og organiseringsformerne er ikke kun interessante i kraft af deres lokale, specifikke kendetegn.

Rapporten viser, hvordan de konkrete organiseringsformer kan have betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i de faglige og sociale fællesskaber, herunder hvilke muligheder og begrænsninger der kendetegner dem hver især. Rapporten tydeliggør også, hvordan det tværfaglige samarbejde mellem lærere og pædagoger bringer almen- og specialpædagogikken i samspil, samt hvordan klasseledelse og ledelsesunderstøttelse udgør vigtige elementer i skabelsen af inkluderende læringsmiljøer. Det er vores mål, at disse analytiske resultater kan inspirere, understøtte og kvalificere udviklingen af inkluderende læringsmiljøer i de danske kommuner og skoler.

Relevans, faglig kontekst og målgruppe

Relevans

Vedtagelsen af inklusionsloven i 2012 skete på baggrund af en politisk målsætning om, at flere elever med behov for specialpædagogisk støtte skulle modtage denne støtte i almenklasserne. Målsætningen har været ideologisk og værdimæssigt funderet i et mål om, at alle børn så vidt muligt "[...] skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte slås med, og uanset hvor forskellige de er" (Salamanca-erklæringen, 1994). Samtidig peger forskning på, at elever med særlige behov, der modtager undervisning i almenmiljøer, kan få større fagligt udbytte her end i de segregerede tilbud (Andreasen m.fl., 2022; Rangvid, 2020; Nielsen & Rangvid, 2016). Endelig er der også et økonomisk incitament til at lykkes med at inkludere flest mulige elever i almen-sektoren, idet de segregerede tilbud er forholdsvis dyre (Houlberg m.fl., 2022).

Det er i dag knap ti år siden, man vedtog inklusionsloven, og det kan nu konstateres, at det ikke er lykkedes at opnå en højere inklusionsprocent (94,9 % i 2011/2012, 95,5 % i 2016/2017, 94,7% i 2019/2020, jf. Andreasen m.fl., 2022). Det er dog ikke ensbetydende med, at der ikke er sket en udvikling på inklusionsområdet: Det store fokus på inklusion har fx fået mange skoler til at tænke i at udvikle forskellige måder at organisere undervisningen på, så kompetencer, metoder og støttemuligheder fra specialundervisningen kombineres med almenundervisningen (Lindeberg m.fl., 2022b). Der er med andre ord en udvikling og udbredelse af mellemformer i gang.

Med denne rapport går vi helt tæt på tre konkrete eksempler på sådanne organiseringer på tre forskellige folkeskoler for at blive klogere på, hvilke muligheder og begrænsninger der kan være, når man som skole arbejder med at koble aspekter af almen- og specialundervisningen sammen. Gennem observationer af skoledagen på de tre skoler og interview med både lærere, pædagoger, ledere, elever, forældre og PPR-medarbejdere opnår vi et givtigt indblik i, hvordan disse inkluderende læringsmiljøer fungerer i praksis. Analysen af vores empiriske materiale giver anledning til at sammenfatte en række vigtige elementer i at understøtte inkluderende læringsmiljøer.

Faglig kontekst

Denne undersøgelse skriver sig ind i det omfattende inklusionsfelt. Aktuelle undersøgelser fra VIVE har bl.a. vist, at flere elever diagnosticeres med fx adfærdsforstyrrelser, autismspektrumsforstyrrelser og psykiske lidelser. Lærere i udskolingen oplever, at der er flere elever i almenklasserne med behov for støtte i undervisningen, og elever med støttebehov klarer sig dårligere fagligt, har ringere trivsel og højere fravær end elever uden støttebehov. Undersøgelserne fra VIVE viser samtidig, at mange kommuner og skoler arbejder med at udvikle organiseringen af undervisningen, så elever med støttebehov kan modtage den i eller i tilknytning til almenklasserne. Det gør de fx ved at gøre brug af særlig holdddeling, tolærer-/pædagogordninger, undervisningsdifferentiering og styrket klasseledelse (se fx Andreasen m.fl., 2022; Lindeberg m.fl., 2022a; Lindeberg m.fl., 2022b, Tegtmejer m.fl., 2022).

Selvom EVA's undersøgelse skriver sig ind i samme dagsorden, adskiller den sig samtidig fra andre aktuelle undersøgelser om inklusion ved at bevæge sig helt tæt på det konkrete arbejde med at organisere og praktisere undervisning i læringsmiljøer, hvor elever med og uden støttebehov modtager undervisning sammen. Gennem detaljerede praksiseksempler og billeder på hverdagens inklusionsdilemmaer bidrager undersøgelsen med et både skærpet og nuanceret blik på, hvilke muligheder og begrænsninger forskellige inkluderende organiseringsformer er kendetegnet ved.

Målgruppe

Rapporten henvender sig særligt til skoleledere, kommunale skolechefer og PPR-ledere, som arbejder med at udvikle inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen. Resultaterne kan bruges som afsæt for drøftelser af, hvordan skolerne bedst kan gribe dette udviklingsarbejde an med udgangspunkt i deres elevgruppe, forældregruppe, kompetencer, personalegrupper mv., og hvordan de bedst støttes af fx PPR. Lærere og pædagoger i skolen samt undervisere og studerende på lærer- og pædagoguddannelserne kan også læse med og spejle egen praksis i eller få inspiration fra case-skolernes håndtering af dilemmaer og balancegange i inklusionsarbejdet.

Datagrundlag

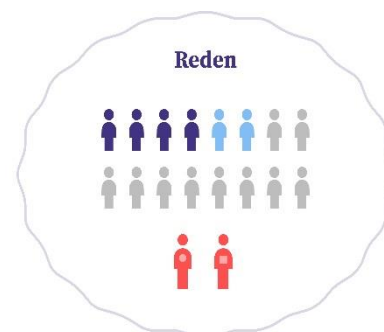
Undersøgelsen baserer sig på omfattende kvalitativ empiri bestående af observationer af undervisningen hen over to skoledage i hver af de otte klasser i indskolingen og på mellemtrinnet på de tre folkeskoler. Der er gennemført interview med i alt 37 elever - både visiterede og ikke-visiterede - fra alle otte klasser samt med de interviewede elevers forældre. Der er gennemført for- og uddybende interview med klassernes lærere og pædagoger samt med ledelsesrepræsentanter og de tilknyttede PPR-medarbejdere fra alle tre skoler.

De tre organiseringsformer i korte træk

Vi kalder de tre organiseringsformer i undersøgelsen for hhv. "Reden", "Slusen" og "Folden". Pseudonymerne sikrer anonymisering og symboliserer samtidig de centrale tanker bag hver organiseringsform. De tre organiseringsformer – inkl. symbolforklaringerne i de tilhørende illustrationer - beskrives mere detaljeret i rapportens kapitel 3. Beskrivelserne baserer sig på de empiriske observationer, vi har gjort os i forbindelse med dataindsamlingen - herunder forklaringer og begrundelser, som skoleledelserne har givet os ifm. interview til undersøgelsen.

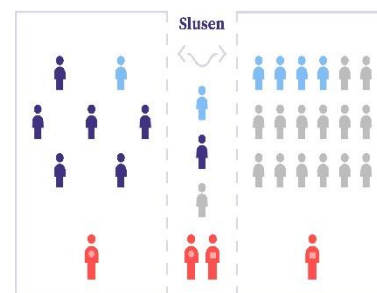
Reden:

En klasse med i alt 16 elever, hvoraf op til fire har autismespektrumforstyrrelser (ASF) med mildere symptomer. Pædagogikken, didaktikken og klasselokalets fysiske indretning er tilpasset ASF-elev er. I alle undervisningstimer indgår en lærer og en pædagog med specialpædagogisk erfaring og viden om ASF. Reden er som organiseringsform inspireret af Nest-tilgangen udviklet i Aarhus Kommune.



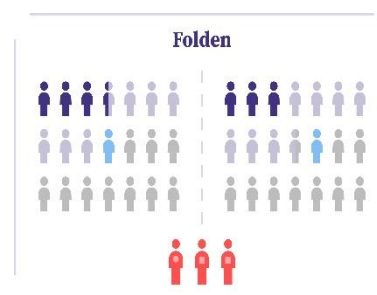
Slusen:

En organiseringsform med et stort og et lille fællesskab, som alle elever i princippet har adgang til. Det lille fællesskab er en del af skolens specialklasserække. Det er målrettet elever med generelle indlæringsvanskeligheder samt andre elever, der fx i en periode har brug for ro eller en fokuseret indsats, før de igen vender tilbage til den tilhørende almene "anker-klasse". I specialklasserne spiller pædagoger med specialpædagogiske kompetencer en central rolle. Pædagogerne indgår også i undervisning af anker-klasserne for bl.a. at få kendskab til det store fællesskab, som eleverne med særlige behov også indgår i.



Folden:

Et årgangsfællesskab bestående af to klasser, hvor der også går elever, som er visiteret til specialundervisning eller specialpædagogisk støtte af mange forskellige årsager (fx ADHD, angst). Der er på den besøgte årgang forholdsvis mange elever med ordblindhed. Årgangens elever undervises både samlet og i hold, som dannes efter varierende kriterier. Kerne teamet omkring årgangen består af to lærere og en pædagog med specialpædagogisk erfaring.



Det skal bemærkes, at de tre organiseringsformer *ikke* skal forstås som "færdigbyggede modeller", som kan overføres én-til-én til andre skoler. For det første udgør vores undersøgelse et empirisk "øjebliksbillede" af de deltagende skolars inklusionsarbejde, som det så ud i foråret 2021. For det andet er det både nødvendigt og tidskrævende at udvikle og tilpasse en organiseringsform, så den passer til en konkret, lokal kontekst. For det tredje er arbejdet med inkluderende læringsmiljøer en proces, der kontinuerligt er i forandring, bl.a. fordi elevgruppen og dens behov er det. Af disse grunde omtales case-skolernes tilgange i denne rapport som organiseringsformer og ikke som modeller.

- Visiterede elever
- Ordblinde elever
- Øvrigt udfordrede elever
- Ikke-visiterede elever
- Pædagog
- Lærer

Resultater

Undersøgelsen har to overordnede hovedfortællinger:

Den første hovedfortælling er, at den måde, man organiserer sit inkluderende læringsmiljø på, er med til at afgøre, både hvilken målgruppe det er muligt at rumme, og hvilke slags fællesskaber eleverne får adgang til. Nogle fællesskaber er små, relativt ensartede og skærmede, mens andre er store, brogede og mere udfordrende. Selve organiseringen har således betydning for, hvilke typer elever et givet tilbud egner sig til. Det er med andre ord ikke lige meget for elevernes muligheder for at deltage og opleve sig som en del af fællesskabet, om man vælger den ene organiseringsform frem for den anden. Endelig ser vi, at det er nødvendigt, at skolerne forholder sig aktivt til udviklingen i elevernes behov over tid. Både de visiterede og de ikke-visiterede elever kan nemlig udvikle sig på måder, som kan udfordre både den pædagogiske praksis og det mere overordnede niveau – og også i nogle tilfælde selve organiseringsformen og målgruppeafgrænsningen.

Den anden hovedfortælling handler om, at god undervisning skaber deltagelsesmuligheder – også for elever med særlige behov i et inkluderende læringsmiljø. Med andre ord finder vi, at de greb, der generelt understøtter god undervisning, også understøtter elevernes deltagelses- og udviklingsmuligheder i et inkluderende læringsmiljø. Det handler om (i) et velfungerende og velstruktureret samspil mellem almen- og specialpædagogiske kompetencer, (ii) god klasseledelse og (iii) en tydelig understøttelse fra ledelsens side.

I denne rapport sætter vi derfor fokus på hver af disse aspekter i forhold til arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer i skolen. I det følgende opridser vi hovedkonklusionerne fra vores undersøgelse, hvad angår organiseringsformer (kapitel 4), det tværfaglige samarbejde (kapitel 5), klasseledelse (kapitel 6) og ledelsesunderstøttelse (kapitel 7).

Organiseringsformer definerer og former fællesskaber

Organiseringsformen kan afgøre, hvilke målgrupper det er muligt at imødekomme

De tre organiseringsformer, som er i fokus i denne undersøgelse, er tiltænkt forskellige målgrupper. Redens målgruppe er elever med autismespektrumforstyrrelser (ASF) samt elever, hvis behov harmonerer med ASF-elevens udprægede behov for struktur, genkendelighed og ro. Slusens specialklasser er tiltænkt elever, der er visiterede som følge af generelle indlæringsvanskeligheder, samt elever, der af andre årsager måtte have brug for støtte eller en særlig indsats i en periode. Foldens årgangsklasser er i udgangspunktet ikke afgrænset til specifikke visitationsårsager.

Skolerne i denne analyse oplever, at selve målgruppeafgrænsningen kan være en udfordring. Afgrænsningen udfordres nemlig af, at der i enhver klasse – uanset en evt. oprindelig målgruppeafgrænsning – vil være elever, som ikke er visiterede til støtte, men som alligevel oplever udfordringer, der kræver særlig opmærksomhed fra det pædagogiske personale (jf. opgørelsen af andelen af elever med uindfrie støttebehov i Andreassen m.fl., 2022). Derudover udvikler elevernes behov og udfordringer sig over tid. Det sker fx, når elever støder ind i faglige, sociale eller personlige udfordringer i løbet af deres skoletid. I Foldens tilfælde er det derfor en eksplicit strategi *helt at undlade* en skarp afgrænsning af, hvilke elevtyper organiseringsformen skal kunne rumme. På den måde får man i selve organiseringsformen skabt en vis grad af indbygget fleksibilitet og tilpasningsdygtighed, der kan ruste læringsmiljøet til at håndtere - i hvert tilfælde visse - udviklinger i elevgruppen.

Organiseringsformen definerer, hvilke slags fællesskaber eleverne får adgang til

Undersøgelsen viser, at den organiseringsform, som skolerne vælger, har betydning for, hvilke slags fællesskaber der gøres tilgængelige for eleverne. De tre organiseringsformer, vi har undersøgt, er kendetegnet ved følgende slags fællesskaber:

- Et lille, forholdsvis skærmet og afgrænset fællesskab (Reden)
- En vekslen mellem et stort og et lille fællesskab (Slusen)
- Et årgangsfællesskab, hvor mangfoldighed er afsættet (Folden).

Selvom de tre organiseringsformer er forskellige, sigter de alle mod at finde en god balance mellem på den ene side at skærme, støtte og udvikle eleverne med særlige behov samt på den anden side at udvikle alle elevernes evne til indgå i fællesskaber med andre, som er forskellige fra dem

selv (se fx Hedegaard-Sørensen, 2021). Vores analyse viser dog samtidig, at den specifikke organiseringsform kan have betydning for elevernes rummelighed og accept over for hinandens forskelligheder og særlige behov. Jo mere variation blandt klassekammerater, eleverne skal forholde sig til, desto mere synes denne forskellighed at blive behandlet og forstået som noget helt naturligt. Organiseringsformen kan også have indflydelse på elevernes oplevelse af at høre til en særlig klasse og/eller en særlig gruppe. Det kan således godt ske, at det tilhørsforhold, der sigtes mod i selve organiseringen, ikke udmønter sig for alle elever i praksis. Fx kan det være svært for de mest socialt udfordrede elever i Slusens specialklasser for alvor at opleve sig som en del af det større fællesskab i den tilhørende anker-klasse. Til gengæld ser vi, at de kan opleve en stor grad af tilknytning til den mindre specialklasse, hvor pædagogen spiller en central rolle. Analysen peger på, at udvikling af elevernes sociale kompetencer er en vigtig brik i den sammenhæng for at gå fra accept til decideret udvikling af venskaber.

Tværfagligt samarbejde kan styrke elevdeltagelsen

Gennem det tværfaglige samarbejde opnås bl.a. et helhedsblik på eleverne

I en inklusionssammenhæng er det tværfaglige samspil mellem almen- og specialpædagogikken helt centralt. I inklusionsforskningen peges der ofte på, at samspillet kan sikres gennem etableringen af et fast struktureret tværfagligt samarbejde, hvor to fagprofessionelle bidrager med hver deres faglige ekspertise og supplerer hinanden i en fælles varetagelse af undervisningen (se fx Højholdt, 2020; Hedegaard-Sørensen, 2021). Vores analyse understøtter dette ved at illustrere, hvordan et tæt, tillidsfuldt og velstruktureret tværfagligt samarbejde kan få specialpædagogikken i spil i dagligdagen til gavn for *alle* elever. Vi ser også, at specialpædagogisk viden, kompetencer og erfaring er vigtige forudsætninger for den forståelse og rummelighed, som er nødvendig, for, at elever med særlige behov kan komme til at fungere godt i almenmiljøerne som accepterede og gyldige medlemmer af klassefællesskabet.

Et ligeværdigt samarbejde, hvor personalet tager et fælles didaktisk og pædagogisk ansvar, understøtter skabelsen af et helhedsblik på *alle* elever – både som individer og som gruppe. Et sådan helhedsblik understøtter arbejdet med at sikre deltagelsesmuligheder for den enkelte elev og samtidig styrke sammenhængskraften i elevfællesskaberne. På den måde kan specialpædagogikken komme til at udgøre en ressource, som er til gavn for *hele* elevgruppen, og som i bedste fald er medvirkende til at forebygge segregering.

Tværfagligt samarbejde kan udgøre værdifuld praksisnær kompetenceudvikling

Endelig finder vi, at et tæt og velfungerende tværfagligt samarbejde kan udgøre et værdifuldt grundlag for løbende erfaringsudveksling og dermed også praksisnær kompetenceudvikling lærere og pædagoger imellem. En væsentlig pointe fra denne undersøgelse er, at de specialpædagogiske kompetencer hos lærere og pædagoger tilsyneladende ikke i alle tilfælde behøver at være opnået gennem formel uddannelse. I stedet peger vores analyse på, at det i nogle sammenhænge fremstår fyldestgørende, at de specialpædagogiske kompetencer er erfaringsbaserede. Denne undersøgelse kan ikke slå fast, om de specialpædagogiske kompetencer på de tre case-skoler vitterlig er fyldestgørende, men analysen peger på, at det vil være kontekstafhængigt, hvorvidt der er behov for specialpædagogiske ressourcer i form af formel uddannelse. Det handler først og fremmest om, hvilken elevgruppe man har med at gøre, og hvad der er brug for, hvilket selvsagt er en vigtig ledelsesopgave løbende at vurdere.

Tydelig klasseledelse muliggør hensyntagen til den enkelte og til fællesskabet

Vi ved fra forskning og andre undersøgelser (fx UVM, 2014; Postholm, 2014), at god klasseledelse giver undervisningen faste og genkendelige strukturer, som indgyder eleverne tryghed om, hvad de skal, og hvad der forventes af dem. Det er derfor oplagt at antage, at god klasseledelse er et vigtigt værktøj i udviklingen af velfungerende inkluderende læringsmiljøer.

Vores analyse understøtter, at arbejdet med klasseledelse kan udgøre et vigtigt inkluderende værktøj. Den viser bl.a., hvordan en tydelig rammesætning af de daglige aktiviteter er med til at etablere rutiner og klare regler for, hvordan man agerer og indgår i fællesskabet. Rammesætningen medvirker til at skabe et trygt læringsmiljø med rum til fagligt fokus. Vi ser også, at reglerne både kan fungere generelt og samtidig anvendes som specialpædagogiske værktøjer, når de udformes med udgangspunkt i en særlig målgruppes pædagogiske behov.

Desuden peger analysen på, at individuelle hensyn, undtagelser og særregler udgør et vigtigt fokus i arbejdet med klasseledelse, netop fordi eleverne har så forskellige behov. En meningsfuld hensyntagen forudsætter et godt kendskab til eleverne, ligesom det er vigtigt at have for øje, at det ikke kun er de visiterede elever, som kan have brug for særlige regler. Det kan de øvrige elever også have i visse situationer eller i visse perioder.

Endelig ser vi, at der i arbejdet med klasseledelse ligger nogle indgroede udfordringer, som kan påvirke læringsmiljøet og elevernes oplevelser af undervisningen. På den organisatoriske plan kan en manglende kontinuitet på medarbejderfronten vanskeliggøre en fastholdelse af dagligdagens strukturer. På den mere praktiske plan ser vi, at en (for) stram rammesætning kan risikere at gøre elevernes undervisningsoplevelse ensformig.

Ledelsesunderstøttelse sikrer, at visionerne kan blive til virkelighed

Vores undersøgelse peger på, at det er nemmere at skabe opbakning til de overordnede mål med inklusion blandt personalet og forældrene, når ledelsen er tydelig om visionerne og værdierne bag den valgte organiseringsform. En sådan tydelighed gør det også nemmere for personalet at tage og holde fast i svære beslutninger, når forskellige inklusionsdilemmaer viser sig i hverdagens undervisningspraksis. På den måde kan der skabes en fælles pædagogisk linje, som disse beslutninger kan holdes op imod. Hvis ledelsen omvendt undlader at prioritere en klar og kontinuerlig kommunikation af værdierne og børnesynet bag den valgte inklusionstilgang, kan det udfordre opbakningen til og forståelsen for de beslutninger, der træffes i dagligdagen blandt både personale og forældre.

Undervisning af elever med og uden særlige behov kalder på nye måder at arbejde på, herunder inddragelse af personale med specialpædagogiske kompetencer. Vores undersøgelse peger på, at ledelsen spiller en vigtig rolle ikke alene i at beslutte, hvilke kompetencer der er vigtige, men også i at kommunikere tydeligt, hvilke (om)prioriteringer de nye måder at arbejde på kræver. På alle tre case-skoler spiller pædagoger med specialpædagogisk erfaring fx en central rolle i det tværfaglige samarbejde. Desuden er det en pointe blandt de interviewede ledere i denne undersøgelse, at "mindset" og børnesyn er vigtigt. Afhængig af den konkrete målgruppe og dennes aktuelle behov kan det være nødvendigt, at ledelsen sikrer eksterne sparringsmuligheder til personalet, så de føler sig ordentligt klædt på til opgaven.

Resumé

Endelig peger vores analyse på, at gode rammer er en vigtig forudsætning for et velfungerende tværfagligt samarbejde. Det er en ledelsesopgave at skabe disse rammer, så personalet i fællesskab løbende kan planlægge, følge op, reflektere over og udvikle den fælles undervisning. Det fremgår af vores interview med lærere og pædagoger, at en vigtig praktisk del af denne opgave består i at afsætte tid (nok) på skemaet til dette samarbejde. Når dette prioriteres af ledelsen, bliver det samtidig muligt at lade det tværfaglige samarbejde få et udviklingsorienteret og langsigtet fokus. Når tiden til at mødes ikke er skemalagt i tilstrækkeligt omfang, risikerer samarbejdet derimod at blive sporadisk og mangle retning.

2 Indledning

Arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen gribes meget forskelligt an rundt omkring på de danske skoler. I denne undersøgelse kaster Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) lys på arbejdet med tre konkrete organiseringsformer, som alle har til hensigt at opnå det samme overordnede formål: at give elever *med* særlige behov og elever *uden* særlige behov de bedst mulige betingelser for *sammen* at trives samt udvikle sig fagligt, socialt og personligt i skolens fællesskaber.

Ambitionen med undersøgelsen er at inspirere til praksisnære drøftelser af, hvordan arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer kan gribes an. De empiriske fund kan bruges af både skoler, som ønsker at videreudvikle allerede eksisterende organiseringsformer, og af skoler, som ønsker at skabe helt nye organiseringsformer. Rapportens indsigter er også relevante for almene skoler, der ikke nødvendigvis har planer om at indføre nye organiseringsformer, men som gerne vil have inspiration til at videreudvikle deres måde at arbejde med inkluderende læringsmiljøer på.

Inklusion er og bliver en kompleks størrelse, og folkeskolerne arbejder kontinuerligt med at få greb om den på måder, som passer til lige netop deres lokale kontekst, med alt hvad dette indebærer i relation til elevgrundlag, fysiske rammer, personalemæssige ressourcer osv. Denne rapport giver et detaljeret indblik i, hvordan tre udvalgte folkeskoler griber opgaven an. Den bygger på observationer af konkret praksis, som den udspiller sig i klasselokalerne på de tre case-skoler, samt en lang række interview, der giver indsigt i de involverede børn og voksnes perspektiver herpå. Sammen med viden om inklusionens kendetegn fra forskning og andre relevante undersøgelser fører analysen os frem til en identificering af det, vi karakteriserer som væsentlige elementer i udvikling af inkluderende læringsmiljøer.

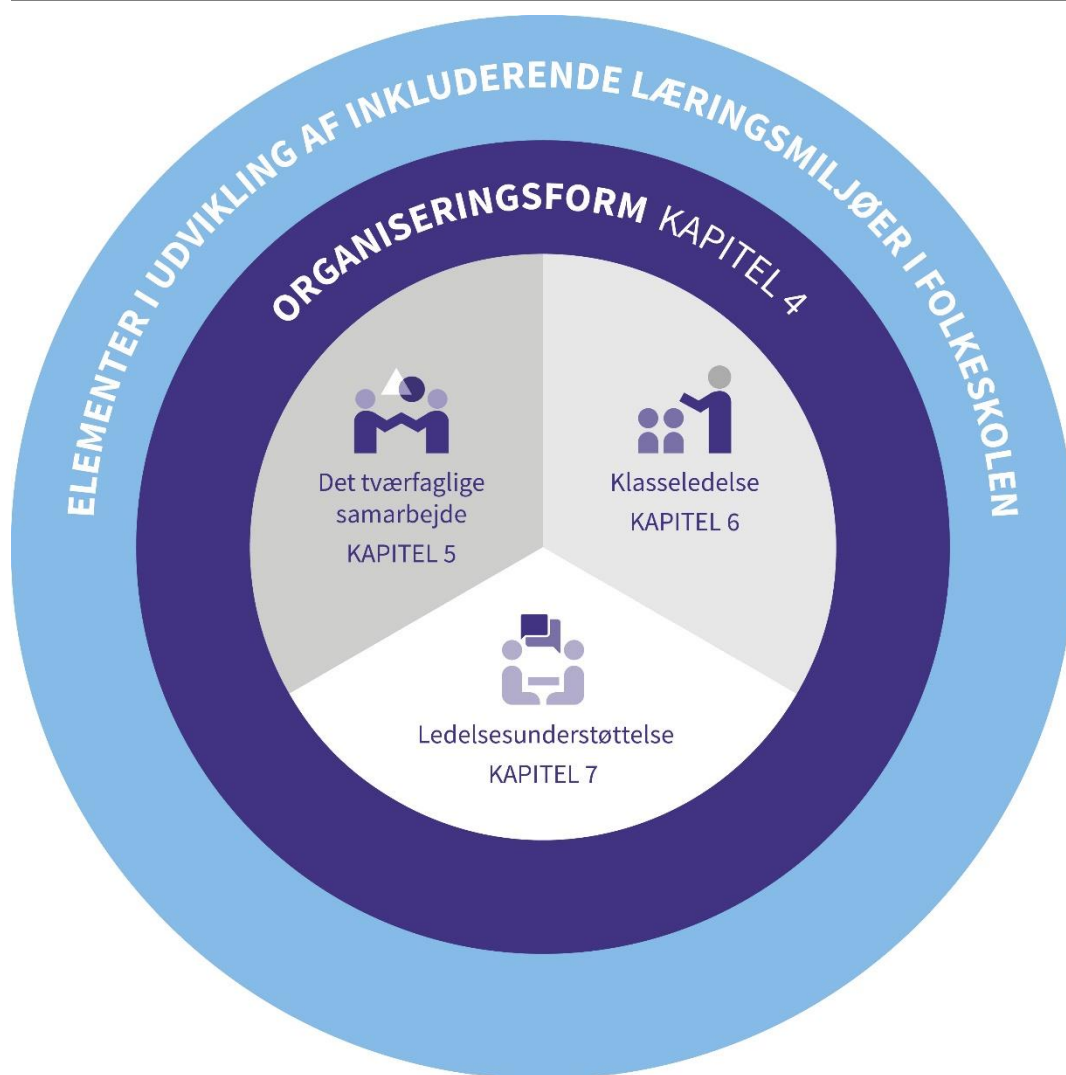
De fire elementer, som udfoldes i hvert sit kapitel i rapporten, er:

- **Organiseringsform**, som handler om træffe et aktivt valg om, hvordan undervisningen og den specialpædagogiske støtte tilrettelægges, så *alle* elevers behov imødekommes bedst muligt. Dette valg handler også om, *hvilke* fællesskaber man gør det muligt for eleverne at tage del i.
- **Tværfagligt samarbejde**, som handler om at få almen- og specialpædagogisk viden, kompetencer og erfaring til at spille sammen på en måde, som tilgodeser *alle* elevers muligheder for i fællesskab at trives og udvikle sig fagligt og socialt. Igennem det tværfaglige samarbejde kan der tilmed ske en værdifuld praksisnær løbende kompetenceudvikling og erfaringsudveksling mellem lærere og pædagoger.
- **Klasseledelse**, som handler om at opstille nogle tydelige rammer for elevernes deltagelsesmuligheder i skolens aktiviteter – herunder italesættelse af passende forventninger til *alle* elevers opførsel og aktive deltagelse i såvel faglige som sociale aktiviteter i skolen.
- **Ledelsesunderstøttelse**, som handler om vedvarende fokus på inklusionsopgaven, organisering og prioritering af det tværfaglige samarbejde samt kommunikation til *alle* medarbejdere, elever og deres forældre om skolekulturen og det bagvedliggende børnesyn.

Mens det første element *specifikt* handler om valget af organiseringsform (behandlet i kapitel 4), så er de sidste tre elementer relevante for skabelsen af inkluderende læringsmiljøer *uanset* organiseringsform (behandlet i kapitlerne 5-7), hvilket illustreres af figur 2.1.

FIGUR 2.1

Illustration af rapportens kapitler 4-7



Rapporten henvender sig til skoleledere samt kommunale skolechefer, som går med overvejelser om, hvilke organiseringsformer der kan være relevante for deres skoler. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) kan bruge resultaterne som afsæt for drøftelser af, hvordan de bedst kan støtte skolerne i arbejdet med at afprøve nye organiseringsformer. Rapportens resultater er også relevante for lærere og pædagoger i skolen, som kan spejle sig i og få inspiration fra de medvirkende skolars håndtering af de dilemmaer og balancegange, som inklusionsarbejdet uvægerligt kredser om. Studerende på lærer- og pædagoguddannelserne kan ligeledes have glæde af rapporten som afsæt for faglige diskussioner af gode løsninger på hverdagens inklusionsdilemmaer, samt hvordan almindelidaktikken og specialpædagogikken kan understøtte sådanne løsninger i en almindelig skolehverdag.

2.1 Baggrund

Folkeskolen har i en årrække arbejdet på at udvikle inkluderende læringsmiljøer med det formål, at flest mulige elever undervises i – eller i tilknytning til – almenklasser. Det sker både af ideologiske og værdimæssige grunde, og fordi forskningen indikerer, at elever med særlige behov, der modtager undervisning i almenmiljøer, kan få større fagligt udbytte her end i segregerede specialundervisningstilbud (Andreasen m.fl., 2022; Rangvid, 2020; Nielsen & Rangvid, 2016). Hertil kommer et økonomisk incitament til at lykkes med at inkludere flest mulige elever i almensektoren, idet segregerede specialtilbud er relativt omkostningsfulde.

En længere periode med øget segregering og dertilhørende stigende udgifter til specialområdet (Rambøll, 2010) førte i 2012 til en lovændring og indførsel af en konkret målsætning om, at 96 % af folkeskolens elever skulle gå i almene klasser. Kommunerne fik i den forbindelse øget fleksibilitet ift. undervisningens indretning for at muliggøre en såkaldt ”omstilling til øget inklusion”. Omstillingen indbefattede bl.a. tilbageførsel af elever fra special- til almensektoren og færre visiteringer til segregerede specialtilbud (Nielsen & Rangvid, 2016; MBUL, 2016a, b).

2.1.1 Eftersyn kaster lys på inklusionsudfordringer

Siden 2012, hvor lovændringen om inklusion af elever med særlige behov blev vedtaget, er udviklingen blevet fulgt nøje af politikere, forskere og andre interessenter. Undervejs blev der bl.a. udtrykt bekymring for, om elever med behov for støtte i undervisningen i almenklasserne reelt set fik den støtte, de havde brug for (Nielsen & Skov, 2016). Nogle undersøgelser tydede på, at inklusion af elever med udadreagerende adfærd kunne have en negativ betydning for de øvrige elevers faglige udvikling (Kristoffersen et al., 2015) – også selvom disse øvrige elevers trivsel ikke synes at blive påvirket nævneværdigt (Nielsen & Rangvid, 2016). Generelt var der et stort fokus på netop elever med udadreagerende adfærd, som synes at udgøre en inklusionsproblematik, der i stigende grad fyldte i skolernes hverdag. I den forbindelse blev der efterspurgt kompetenceudvikling af personalet ift. viden om specifikke diagnoser og praksisrettede anvisninger til, hvordan disse elever bedst inkluderes (Baviskar m.fl., 2015).

For at samle op på erfaringerne under den nye lovgivning iværksattes et såkaldt ”Inklusionseftersyn”. Inklusionseftersynets arbejde kom vidt omkring og mundede i 2016 ud i otte anbefalinger for det fortsatte arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer. Én af konklusionerne var, at der var et uudnyttet potentiale i samarbejdet mellem lærere og pædagoger (MBUL, 2016a). Derudover besluttede man på baggrund af eftersynets anbefalinger at gå bort fra det nationale kvantitative måltal for inklusionsgraden. Fokus skulle i stedet rettes mod at sikre *den enkelte elevs* muligheder for at udvikle sig fagligt, socialt og personligt. De otte anbefalinger udgør pejlemærker, som stadig er relevante i dag.

2.1.2 Aktuelle billeder af inklusionsudfordringerne i folkeskolen

For ganske nylig har VIVE på baggrund af en bred undersøgelse om inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand tegnet et aktuelt billede af udfordringerne på inklusionsområdet (se bl.a. Lindeberg m.fl., 2022a; Larsen m.fl., 2022). Med afsæt i en kortlægning af støttebehovet blandt elever på 7. og 9. årgang (jf. Andreasen m.fl., 2022) konstateres bl.a. følgende:

- Flere elever i almenklasserne har brug for støtte end tidligere ifølge lærerne.
- Flere lærere angiver AKT (adfærd, kontakt og trivsel) som støtteårsag end tidligere.

- Elever med støttebehov klarer sig dårligere fagligt, trives ringere og er mere fraværende end deres klassekammerater uden støttebehov.
- Der er flere lærere end før, som i høj grad oplever, at de har kompetencerne til at imødekomme elever med særlige behov. Dog er det i 2021 fortsat sådan, at mere end halvdelen af lærerne oplever, at de kun i mindre grad eller slet ikke har kompetencerne til at imødekomme elevernes særlige behov.

Af bredere tendenser – på tværs af alle klassetrin og på tværs af almen- og specialområderne – konstaterer Andreasen m.fl. (2022) endvidere, at segregeringsprocenten er på samme niveau som for ti år siden. Andelen af elever i almensektoren var 94,9 % i skoleåret 2011/2012. Den steg til 95,5 % i 2016/2017 og faldt igen til 94,7 % i 2019/2020 (Andreasen m.fl., 2022). Henover samme periode konstateres det derudover, at flere elever på tværs af trin og almen-/specialområdet diagnosticeres med fx adfærdsforstyrrelser, autismespektrumsforstyrrelser eller psykiske lidelser. Der er tillige sket en markant forøgelse af elever, der udredes og diagnosticeres som ordblinde.

VIVE's resultater stemmer overens med, hvad andre nylige undersøgelser om den danske inklusionsindsats har vist. Som eksempler kan nævnes Børns Vilkår (2022) og Danske Handicaporganisationer (2019), som begge har foretaget spørgeskemaundersøgelser med fokus på henholdsvis børns og forældres oplevelser af inklusionsindsatsen på deres lokale skoler. For børnenes vedkommende var det kendetegnende, at en stor andel af dem med særlige behov "sjældent eller aldrig har lyst til at gå i skole", samt at de oplever, at de "sjældent eller aldrig lykkes med at lære dét, de gerne vil i skolen" (Børns Vilkår, 2022, s. 2). Kendetegnende for forældrenes oplevelser var, at en stor andel af dem sad med en følelse af, at deres barn i mindre grad eller slet ikke får den nødvendige støtte for at kunne deltage i undervisningen på lige fod med de andre elever. Samtidig viste denne undersøgelse, at det ikke kun er i selve undervisningen men også i de sociale fællesskaber, at børnene med særlige behov er udfordret.

Tilsammen tegner undersøgelserne et billede af, at undervisning af elever med særlige behov i almenklasserne er en opgave, der ikke blot er langt fra at være løst, men som tilmed vokser i omfang. På trods af diverse bestræbelser er der altså fortsat et arbejde at gøre ift. at sikre disse elevers faglige og sociale deltagelsesmuligheder i almen-skolerne. I kommunerne og på de enkelte skoler er man derfor stadig meget optaget af at finde frem til, *hvordan* der kan skabes mere inkluderende læringsmiljøer i og omkring almenklasserne. Desuden er der inden for det seneste årti kommet et øget fokus på at udvikle deciderede nye undervisningstilbud, som på forskellige måder *kombinerer* aspekter af det almene og det specialiserede.

2.1.3 Mellemformer som mulige svar på inklusionsudfordringer

Det sidste nye skud på inklusionsstammen er begrebet 'mellemformer'. Stort set alle danske kommuner arbejder med det, om end udbredelsen blandt skolerne varierer (Lindeberg m.fl., 2022b; se fx Tegtmejer m.fl., 2022). Begrebet 'mellemform' er hverken fuldstændig afgrænset eller veldefineret, men det kan forstås som undervisningstilbud, der *på forskellige måder kombinerer kompetencer, støtte og pædagogiske tiltag i hhv. almen- og specialundervisningen*. Målet med mellemformer er "at sikre, at flere elever får tilgodeset deres undervisningsmæssige behov inden for almen-skolens rammer" (Lindeberg m.fl. 2022, s. 6). Disse undervisningstilbud har også et forebyggende sigte, idet de ideelt set reducerer behovet for visitation af elever til de segregerede specialtilbud. På den måde er motivationen bag arbejdet med mellemformer delvist økonomisk funderet, idet specialskolepladser koster kommunerne mange penge. Først og fremmest er arbejdet med mellemformer dog funderet i et stærkt ønske om at udvikle organiseringsformer i skolen, der bygger bro mellem det specialpædagogiske og det almenpædagogiske. Det bredere og mere langsigtede formål med

mellemformer handler om at sikre en form for bæredygtighed i skolens virke og at bidrage til samfundets udvikling i en mere inkluderende retning på et mere overordnet niveau.

De tre organiseringsformer, vi undersøger i denne rapport, er ligeledes kendetegnet ved at være funderet i et ønske om et stærkere samspil mellem almen- og specialområdet. Alle tre organiseringsformer kan betegnes som mellemformer ifølge den definition, som fx VIVE har fremlagt i kortlægningen af Lindeberg m.fl. (2022b). I denne EVA-rapport betragter vi de tre case-skolers organiseringsformer som eksempler på forskellige tilgange til arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer. Det er for at give praksisnære billeder på, hvordan arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i dagligdagen på de danske folkeskoler kan se ud, samt hvordan dette arbejde opleves af de involverede børn og voksne. Det formål sætter vi flere ord på i dette kapitels næste afsnit.

2.2 Formål

Formålet med vores undersøgelse er at skabe praksisnær, empirisk funderet viden. Denne viden skal medvirke til at kvalificere skolernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer, hvor elever med og uden særlige behov sammen trives og udvikler sig fagligt, socialt og personligt. Med undersøgelsen ønsker vi også at bidrage til en diskussion om, hvordan inklusion kan se ud i den konkrete undervisningspraksis i klasserummene i stedet for som abstrakt, ideologisk og teoretisk fænomen (se også Hedegaard-Sørensen, 2021).

Undersøgelsen vil svare på følgende overordnede undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvordan arbejder skolerne med at skabe fælles læringsmiljøer for almenelever og elever, der er visiteret til specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand?*
- *Hvilke muligheder og udfordringer oplever de involverede børn og voksne i forhold til målet om, at der skal være tale om inkluderende læringsmiljøer for alle elever?*
- *Hvilke særlige muligheder ligger der i de konkrete organiseringsformer? Hvilke begrænsninger er de samtidig præget af?*

Selvom analysen tager afsæt i tre skoler, der har valgt hver deres særlige organiseringsform, så er hensigten *ikke* at udpege én af disse som særligt velfungerende eller særligt vellykket ift. de andre. I stedet er målet at udtrække analytiske pointer *på tværs* af det empiriske materiale, som vurderes til at udgøre relevant viden til brug for andre skolers udvikling af inkluderende læringsmiljøer uanset organiseringsform. Det sker ved, at vi i vores analytiske proces har holdt de empiriske fund op imod de pejlemærker, som forskningen og anden praksisrelevant viden peger på skal være til stede, for at man kan tale om, at et læringsmiljø er inkluderende.

2.3 Om datagrundlaget

Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt datamateriale bestående af observationer og interview i otte klasser fordelt på tre udvalgte skoler. Materialet er indsamlet i foråret 2021. I undersøgelsen indgår der således mange informantgrupper, som tilsammen bidrager til at opnå en solid og detaljeret viden om de forskellige perspektiver på og de mange facetter i arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Datakilderne er:

- Observationer af undervisningen i otte klasser i to på hinanden efterfølgende dage på tre udvalgte folkeskoler
- Forudgående og opfølgende interview med fem lærere og fem pædagoger, som udgør det centrale pædagogisk personale tilknyttet de deltagende klasser på de tre skoler
- Interview med 37 elever (heriblandt visiterede og ikke-visiterede fra hver klasse)
- Interview med 27 forældre (til både visiterede og ikke-visiterede elever fra hver klasse)
- Interview med to ledelsesrepræsentanter fra hver af de tre skoler, dvs. seks i alt
- Interview med en PPR-repræsentant fra hver af de tre kommuner, dvs. tre i alt.

2.3.1 Kriterier for udvælgelse af skoler

De tre udvalgte skoler er alle folkeskoler, hvis organisering kan beskrives ud fra følgende kendetegn:

1. Elever, der er visiteret til specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, og elever, der ikke er visiterede, undervises sammen i en større eller mindre del af skoletiden.
2. Organiseringsformen er af permanent karakter (vores undersøgelse omhandler altså ikke kortvarige forløb eller indsatser).
3. Både almene og specialpædagogiske personaleressourcer tager del i varetagelsen af undervisningen.

Skolerne er også udvalgt, så de adskiller sig fra hinanden for at sikre et vist potentiale for analytisk generaliserbarhed. Derudover har det været en prioritering, at de tre skoler skulle repræsentere organiseringsformer, som er tiltænkt forskellige typer af visiterede elever. Der er således tale om en udvælgelse af cases, som har været drevet af at opnå empiriske variation ift. organisering af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Samtidig bestyrkes relevansen af EVA's valg af netop disse tre organiseringsformer af, at de er eksempler på de hovedtyper, som VIVE identificerer i en nyligt udgivet kortlægning af mellemformer (Lindeberg m.fl., 2022b). På den måde har resultaterne af analysen af de tre udvalgte case-skolers organiseringsformer bred relevans og er ikke kun interessante i kraft af deres lokale, specifikke kendetegn. Detaljerne bag udvalget af skoler samt gennemførsel og analyse af de indsamlede observations- og interviewdata beskrives nærmere i kapitel 8.

2.3.2 Vores analytiske linse tager afsæt i forskningen og andre undersøgelser

Når vi i de følgende kapitler analyserer vores data, gør vi det på baggrund af en forståelse af inklusion som noget, der beror på den enkelte elevs *muligheder* for at deltage i et læringsfællesskab. Derfor er vores fokus primært på de involverede skoler og læringsmiljøer frem for på de enkelte elever. Der er lagt til grund, at det først og fremmest er *organiseringen af læringsrummet* og herigenom skabelsen af en inkluderende klassekultur, som er afgørende for, om alle elever inkluderes. Det er også derfor, at vores metodiske redskaber er etnografiske. Sådanne redskaber tillader os nemlig at komme helt tæt på elevernes deltagelse i læringsfællesskabet, som den udspiller sig i dagligdagens konkrete organisering og praksisser.

Når vi i kapitlerne taler om at inkludere, gør vi det således på baggrund af en forståelse af følgende:

- Inklusion er en proces og ikke et endemål i sig selv.
- Inklusion omhandler alle elever og ikke kun dem med særlige behov.
- Elever skal være aktivt deltagende og opleve sig som anerkendte medlemmer af et givet læringsfællesskab for at være inkluderet.
- Inklusion indeholder en rammesættende, en relationel, en didaktisk og en organisatorisk dimension (se uddybning i appendiks b).

Disse aspekter danner den teoretiske ramme for vores analyse af de tre skolars arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. I vores analyse har vi et overordnet fokus på elevernes deltagelsesmuligheder i de faglige og sociale fællesskaber og aktiviteter. Det er nemlig gennem de muligheder for deltagelse, som der skabes i det organisatoriske, didaktiske og pædagogiske arbejde, at man udvikler en inkluderende praksis, som sikrer alle elever de bedste vilkår for at trives og udvikle sig fagligt, socialt og personligt.

3 De tre organiseringsformer

I det følgende beskrives de tre case-skolers tilgange til organisering af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Beskrivelserne baserer sig på de interview og observationer, vi har foretaget i forbindelse med dataindsamlingen til denne undersøgelse. Det afgørende er ikke de specifikke detaljer vedr. antallet af elever med bestemte karakteristika, men snarere grundtankerne bag og kendetegnene ved den valgte organiseringsform, de tildelte personaleressourcer, rammerne for det tværfaglige samarbejde osv.

For anonymitetens skyld kalder vi de tre organiseringsformer hhv. ”Reden”, ”Slusen” og ”Folden”. Som beskrivelserne på de næste sider tydeliggør, har vi valgt pseudonymer, der symboliserer ideerne bag hver af de tre forskellige organiseringsformer. Det må pointeres, at de tre organiseringsformer *ikke* skal forstås som ’færdigbyggede modeller’, som kan overføres én-til-én til andre skolekontekster. For det første udgør vores undersøgelse et empirisk ”øjebliksbillede” af de deltagende skolers inklusionsarbejde, som det så ud i foråret 2021. For det andet er det nødvendigt og tager tid at udvikle og tilpasse en organiseringsform, så den passer til en konkret, lokal kontekst. For det tredje er arbejdet med inkluderende læringsmiljøer en proces, der kontinuerligt er i forandring, bl.a. fordi elevgruppen og dets behov er det. Af disse grunde omtales case-skolernes tilgange som organiseringsformer og ikke modeller.

I forbindelse med VIVE’s kortlægning af mellemformer identificerer de to overordnede typer af mellemformer (Lindeberg m.fl., 2022b):

1. Elever med særlige behov undervises i en fleksibel kombination af nogle timer i en særlig gruppe/hold/segregeret tilbud og nogle timer i en almenklasse.
2. Elever med særlige behov undervises i en almenklasse, hvor undervisningen er tilpasset, så de specifikke behov kan imødekommes – herunder ved at tilføre specialpædagogiske kompetencer og evt. øvrige ressourcer samt tilpasse elevantallet.

Alle tre organiseringsformer i denne undersøgelse kan klassificeres under disse to overordnede typer. Slusen kan ses som et eksempel på VIVE's hovedtype 1, mens Reden og Folden kan ses som eksempler på VIVE's hovedtype 2 (jf. Lindeberg m.fl. 2022b):

- *Reden* er en skole, der med tilførte midler tilpasser organisering, elevantal og/eller pædagogik i visse klasser for at imødekomme elever med særlige behov (som fx Nest-klasser).¹
- *Slusen* kan karakteriseres som et samarbejde mellem special- og almenklasser,² hvor undervisning af elever med behov sker som en individuelt tilpasset kombination af timer i special- og almenklassen.
- *Folden* har en medarbejder med specialpædagogiske kompetencer der er fast med i undervisningen i almenklasserne i form af to-lærer-/pædagogordning.³

Så selvom der til denne EVA-undersøgelse er tale om en udvælgelse af cases, som har været drevet af at opnå empirisk variation ift. organisering af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, så bekræftes relevansen af EVA's valg af netop disse tre organiseringsformer af, at de er eksempler på de hovedtyper, som VIVE identificerer i deres kortlægning af mellemformer (Lindeberg m.fl., 2022b). På den måde har resultaterne af analysen bred relevans og organiseringsformerne ikke kun interessante i kraft af deres lokale, specifikke kendetegn.

I de næste tre afsnit gennemgås hver af de tre organiseringsformer: Reden, Slusen og Folden. Der er tale om beskrivelser af organiseringsformer, som de har set ud i praksis ved dataindsamlings-tidspunktet i foråret 2021. Beskrivelserne baserer sig på vores analyse af de gennemførte observationer og interview. De deltagende skoler har tillige haft mulighed for at kommentere på beskrivelserne i forbindelse med læsning af et tidligere udkast til rapporten.

For hver af de tre organiseringsformer præsenterer vi i det følgende tankerne og historikken bag tilblivelsen af den, de overordnede kendetegn ved organiseringsformen samt de mere specifikke forhold vedr. de besøgte klasser og deres elever.

1 Ifølge Lindeberg m. fl. (2022b) angiver 44 % af de kommunale skolechefer, at de i deres kommune har skoler, der har sådanne tilbud.

2 Ifølge Lindeberg m. fl. (2022b) angiver 74 % af de kommunale skolechefer, at kommunen har skoler, hvor der samarbejdes mellem special- og almenklasser, hvor elever modtager undervisning i specialklasser i kombination med undervisning i almenklasser.

3 Ifølge Lindeberg m. fl. (2022b) angiver 90 % af skolecheferne, at de i deres kommune har skoler, der arbejder med to-lærer-/pædagogordninger eller co-teaching. Dog adskiller Folden sig fra lidt herfra, idet der arbejdes på tværs af klasser i årgangsfællesskaber, så fx to klasser undervises sammen af to lærere og en pædagog, hvor der også gøres hyppigt brug af holddannelse efter varierende kriterier.

3.1 Organiseringsformen ”Reden”

Den ene case-skole har en organiseringsform, som vi i denne rapport omtaler som ”Reden”. Det er en forholdsvis stor skole med fire afdelinger. De to klasser, som vi har observeret, hører hjemme på en afdeling, der huser børnehaveklasser til og med 6. klassetrin. Klasserne er en del af et særligt spor, som vi her kalder Y-sporet. I Y-klasserne går der højst 16 elever i alt. Op til fire af 16 pladser er forbeholdt elever med autismespektrumforstyrrelser (ASF) i mildere grad, mens de resterende 12 pladser er til øvrige elever. Eleverne i Y-klasserne undervises på fuld tid sammen.

Y-sporet er kendetegnet ved, at pædagogikken, didaktikken og den fysiske indretning er tilpasset elever med ASF. Der er fokus på struktur, genkendelighed og anvendelse af visualiseringsværktøjer. Y-sporet er inspireret af Nest-modellen i Aarhus Kommune (Aarhus Kommune, 2019). Denne tilgang bygger på en antagelse om, at den struktur og genkendelighed, der fungerer for ASF-elever, også er gavnlig for andre elever.

Ved opstarten af nye børnehaveklasser gøres der hos ledelsen og teamet omkring Y-klassen overvejelser om, hvilke ’øvrige elever’ der vil passe bedst ind i disse særlige klasser. I praksis betyder det, at ikke alle karakteristika hos de øvrige elever vurderes som værende kompatible med det Nest-lignende koncept. Elever med udadreagerende adfærd går eksempelvis ikke godt i spænd med det udprægede behov for ro, struktur og genkendelighed, som kendetegner ASF-elever. På skolen er der til tider samarbejde mellem de særlige Y-klasser og skolens almene parallelklasser X- og Z-klasserne. I afdelingens almene klasser går der i gennemsnit 22 elever pr. klasse. Der er to fagprofessionelle til stede i undervisningen i stort set alle Y-klassernes timer.

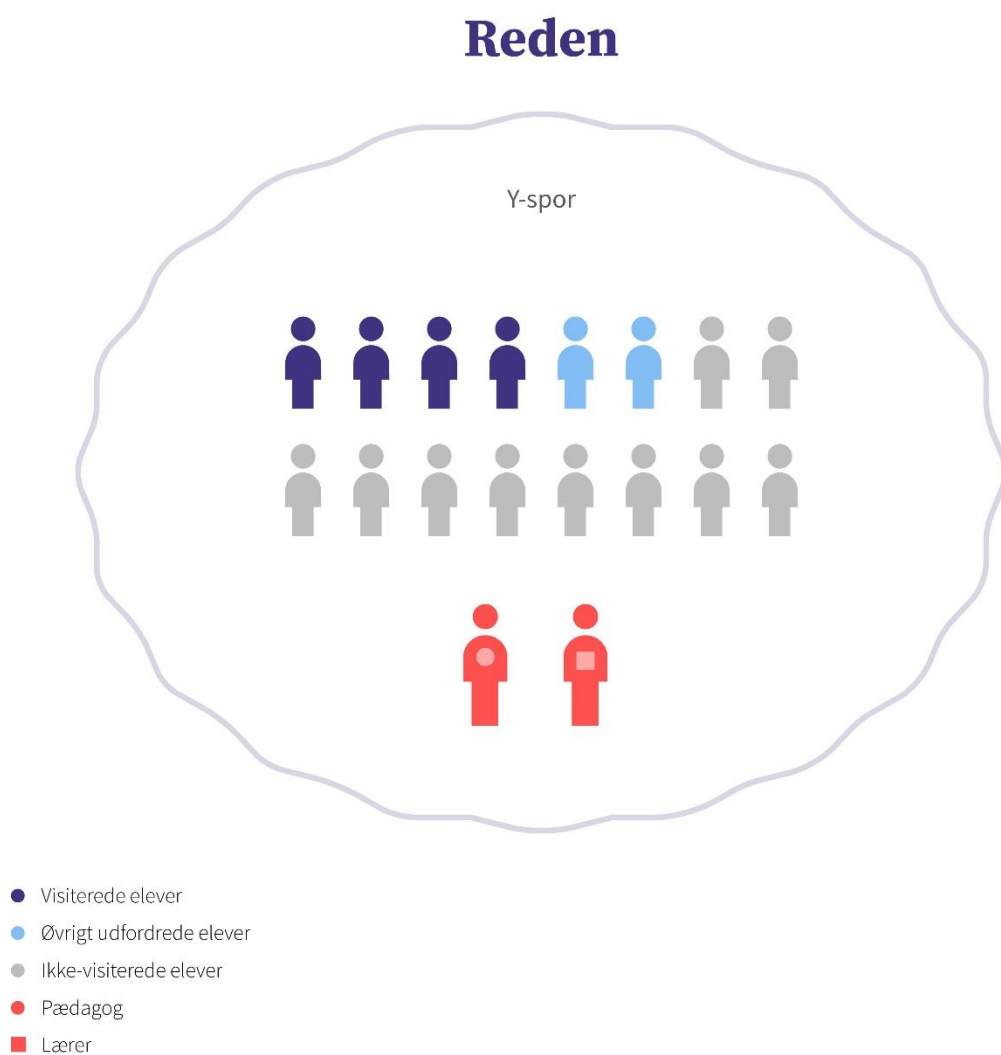
Redens kendetegn i korte træk

- **Målgruppen af visiterede elever:** Autismespektrumforstyrrelser (ASF) med mildere symptomer.
- **Øvrige elever:** En opmærksomhed omkring, at udadreagerende elever harmonerer ikke med ASF-elevens behov.
- **Struktur:** Særlige klasser, hvor visiterede og ikke-visiterede elever undervises i samme klasse i hele undervisningstiden.
- **Elevantal:** Maks. 16 elever i alt, hvoraf op til fire er visiterede som følge af ASF.
- **Normering, antal elever pr. lærer/pædagog:** Otte i alle undervisningstimer.
- **Pædagogisk personale:** Kerne teamet om klassen består af en lærer og en pædagog med specialpædagogisk viden/erfaring om ASF.
- **Særlig pædagogik/didaktik:** Pædagogik og didaktik er tilpasset ASF og bruges ift. alle klassens elever.
- **Fysiske forhold:** Et klasselokale og et tilstødende lokale, som bruges til at undervise mindre grupper af elever.

- **Klasseværelsets indretning:** Hestesko. Mulighed for, at en enkelt elev sidder i midten med ryggen/siden til de andre for at bevare fokus. En sofa bagerst i lokalet til tilbagetrækning. En enkelt afskærmet "kontorplads" til brug for fordybelse.
- **Individuelle hjælpemidler:** Høreværn, skærme, der kan sættes op ved den enkeltes plads.
- **Øvrige karakteristika:** Afdelingen har elever fra 0.-6. klassetrin og er én af skolens fire afdelinger. Skoledistriktet er socioøkonomisk blandet.

FIGUR 3.1

"Reden"



Note: I Redens organiseringsform er det en pædagog med specialpædagogiske kompetencer, der varetager undervisningen sammen med almenlæreren.

3.1.1 De besøgte klasser

De to klasser, som vi har besøgt, observeret og talt med, er 1. Y og 5. Y:

- I 1. Y går der i alt 16 elever. To af disse er visiteret til specialpædagogisk støtte og er begge diagnosticeret med ASF.
 - *Normering*, antal elever pr. lærer/pædagog: otte i alle undervisningstimer.
- I 5. Y går der også 16 elever. I denne klasse er der fire elever, som er visiteret til specialpædagogisk støtte. Tre af disse er diagnosticeret med ASF, mens den fjerdes visitation relaterer sig til omsorgssvigt. Hertil kommer seks elever, som personalet udtrykker bekymringer omkring, hvoraf nogle er i færd med at blive udredt af PPR.
 - *Normering*, antal elever pr. lærer/pædagog: otte i alle undervisningstimer.

3.2 Organiseringsformen ”Slusen”

Den anden case-skole består af to afdelinger. Den besøgte afdeling har klasser fra børnehaveklasse til og med 9. klassetrin med to spor – et almenspor og et specialspor. På enkelte årgange er der ikke nok visiterede børn til at oprette en specialklasse, hvorfor man samler de visiterede elever fra flere årgange (fx 3., 4. og 5. årgang) i én specialklasse.

Organiseringsformen, som vi i denne rapport kalder ”Slusen”, er kendetegnet ved et fast struktureret samarbejde mellem almen- og specialsporet. Ideen bag Slusen er, at *alle* elever skal have tilknytning til almenklasserne, som her benævnes ”anker-klasserne”. Alle elever med særlige behov har samtidig mulighed for at modtage undervisning i kortere eller længere perioder i specialsporets V- klasser. Slusen har dermed to fællesskaber: (i) det **store fællesskab**, som er forankret i anker-klasserne, og (ii) det **lille fællesskab**, som består af specialklasserne. I princippet er *ingen* elever permanent placeret i hverken almen- eller specialsporet. Elever med særlige behov får individuelle skemaer, og det er de specifikke og aktuelle behov, der afgør, i hvor stort et omfang og i hvilke fag det er meningsfuldt for den enkelte elev at modtage undervisning i hhv. A- og V-klassen. Lærer-/pædagogteamet forholder sig løbende til de individuelle skemaer og justerer dem efter behov i samråd med forældrene.

Slusens målgruppe, hvad angår visiterede elever, er elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Samtidig oplever en del af skolens elever sociale udfordringer relateret til deres familiesituation. Personaleressourcerne går på tværs af almen- og specialsporene, så lærere og pædagoger opnår kendskab til alle elever på årgangen. I A-klassen er typisk én lærer til stede, og i lektioner med flere elever fra V kan der også være en pædagog med. Til V-klasserne er tilknyttet en primærpædagog.

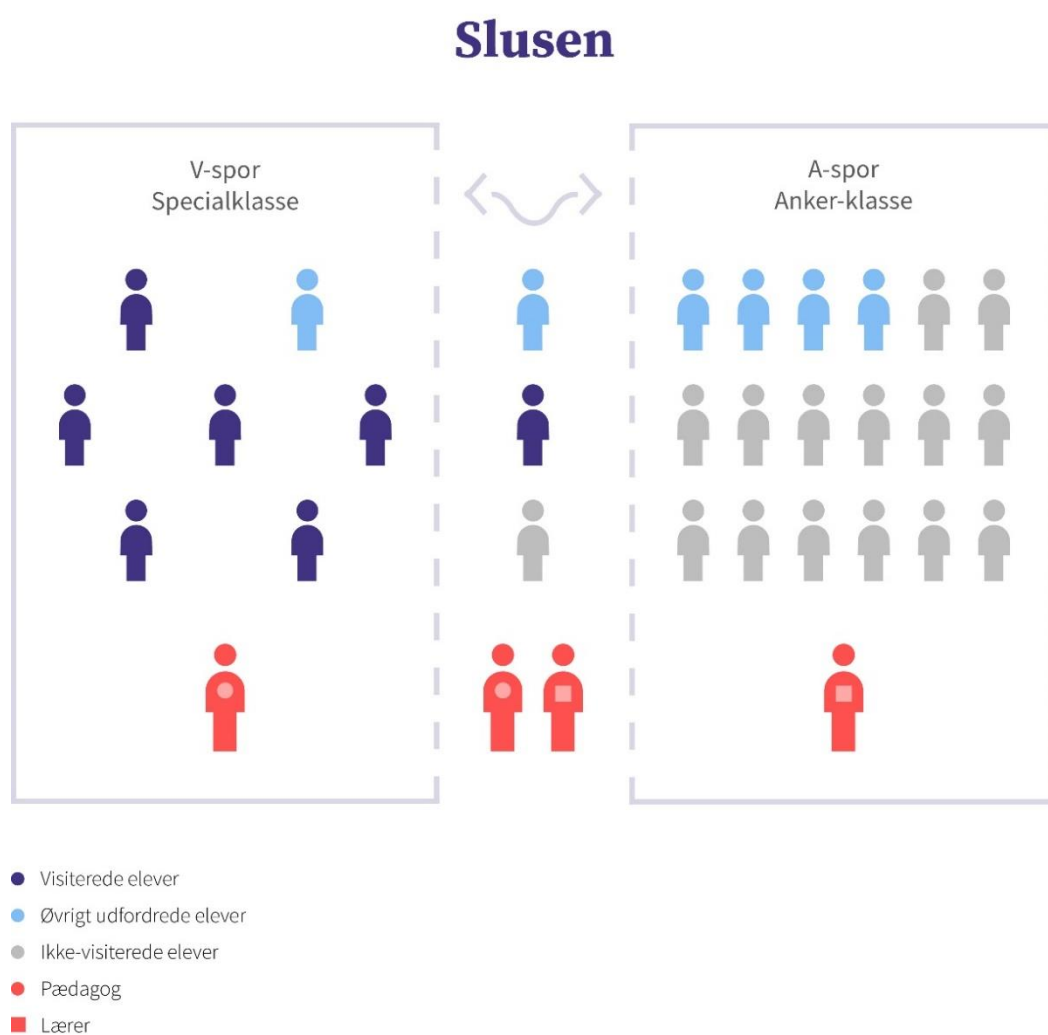
Slusens kendetegn i korte træk

- **Målgruppen af visiterede elever:** Elever med generelle indlæringsvanskeligheder.
- **Øvrige elever:** Ikke nogen særlige afgrænsninger.
- **Struktur:** Elever med særlige behov har individuelle skemaer, der angiver den aktuelle fordeling af timer i hhv. almen- og specialklassen.
- **Elevantal:** Maks. 8-10elever i en specialklasse ad gangen.
- **Normering, antal elever pr. lærer/pædagog:** max. 8-10 i V-spor, op til 26 i A-spor.
- **Pædagogisk personale:** Til specialklasserne er tilknyttet en primærpædagog med specialpædagogisk erfaring. Pædagogerne samarbejder med lærerne, der har almenklasserne, om undervisningen i begge klasser.
- **Særlig pædagogik/didaktik:** Bred specialpædagogisk erfaring.
- **Fysiske forhold:** Klasselokalerne A og V tilstræbes at være fysisk tæt på hinanden.
- **Klasseværelsets indretning:** Specialklasserne har borde, der har fysisk afskærmning om hver elevs arbejdsplads. Almenklasserne er indrettet som hestesko, og der skal i princippet være siddepladser til elever fra V-klassen.

- **Individuelle hjælpemidler:** Afskærmning muligt i V-klasserne.
- **Øvrige karakteristika:** Afdelingen har elever fra 0.-9. klassetrin og er én af skolens i alt to afdelinger. Skoledistriktet er ifølge personalet kendetegnet ved, at mange elever oplever udfordringer knyttet til deres familiers sociale situationer.

FIGUR 3.2

”Slusen”



Note: I Slusens organiseringsform er det en pædagog med specialpædagogiske kompetencer der spiller en primær rolle i specialklassen. Pædagogen indgår i et vist omfang i undervisningen af anker-klassens elever, ligesom almenlærerne også i et vist omfang varetager undervisningen af specialklassens elever.

3.2.1 De besøgte klasser

På skolen observerer vi og taler med 2. årgang (2. A og 2. V) og 5. årgang (5. A og 5. V).

- På 2. årgang går der 29 elever, hvoraf de to er visiterede. Derudover er der tre elever, som betegnes af personalet som "særligt udfordrede". Den ene har indlæringsvanskeligheder, mens de andre to elever oplever udfordringer relateret til deres familiemæssige situation.
 - *Normering*, antal elever pr. lærer/pædagog: op til 26 i 2. A, 3-5 i 2. V.
- På 5. årgang går der 20 elever, hvoraf 18 går i A-klassen, mens to går primært i V-klassen. Den ene af disse elever er visiteret. Den besøgte V-klasse indeholder elever fra 3., 4. og 5. årgang. I alt er der derfor syv elever i 5. V på besøgstidspunktet.
 - *Normering*, antal elever pr. lærer/pædagog: op til 18 i 5. A og 7 i 5. V.

3.3 Organiseringsformen ”Folden”

Den tredje case-skole er den mindste af de tre skoler, og det er ikke alle årgangene på skolen, som har mere end ét spor. I 2017 blev det besluttet, at skolen skulle udfase sine specialklasserækker. Udfasningen betød, at der i 2021, da vi er på besøg, ikke er nogle specialklasser tilbage. På dette tidspunkt går alle skolens visiterede elever altså i almenklasserne på de forskellige årgange.

Formålet med organiseringsformen, som vi i denne rapport benævner ”Folden”, er at gøre det muligt for flest mulige elever at være en del af et **årgangsfællesskab**, der opleves udviklende både fagligt og socialt. Skolen har valgt en organiseringsform, der tager afsæt i de elever, der nu engang er, og derfor er der heller ikke nogen konkret afgrænsning, hvad angår målgruppen af visiterede elever. Organiseringsformen er kendetegnet ved følgende:

1. Klassen/klasserne på årgangen indeholder både visiterede og ikke-visiterede elever.
2. Klasserne undervises i vid udstrækning samlet som årgang.
3. Der er udpræget brug af holddannelse efter varierende kriterier, hvor visiteret/ikke-visiteret blot udgør ét kriterium.

Personale med specialpædagogiske kompetencer indgår i undervisningen på de fleste årgange og indgår som en ressource for både visiterede og ikke-visiterede elever. Ift. personalet med specialpædagogiske kompetencer kan der være tale om pædagoger med specialpædagogiske kompetencer eller lærere med erfaring fra at have undervist i skolens tidligere specialklasserække. Personalet med specialpædagogiske kompetencer indgår på lige fod med almenlærerne i årgangsteamene og er derfor med i både planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen.

Foldens kendetegn i korte træk

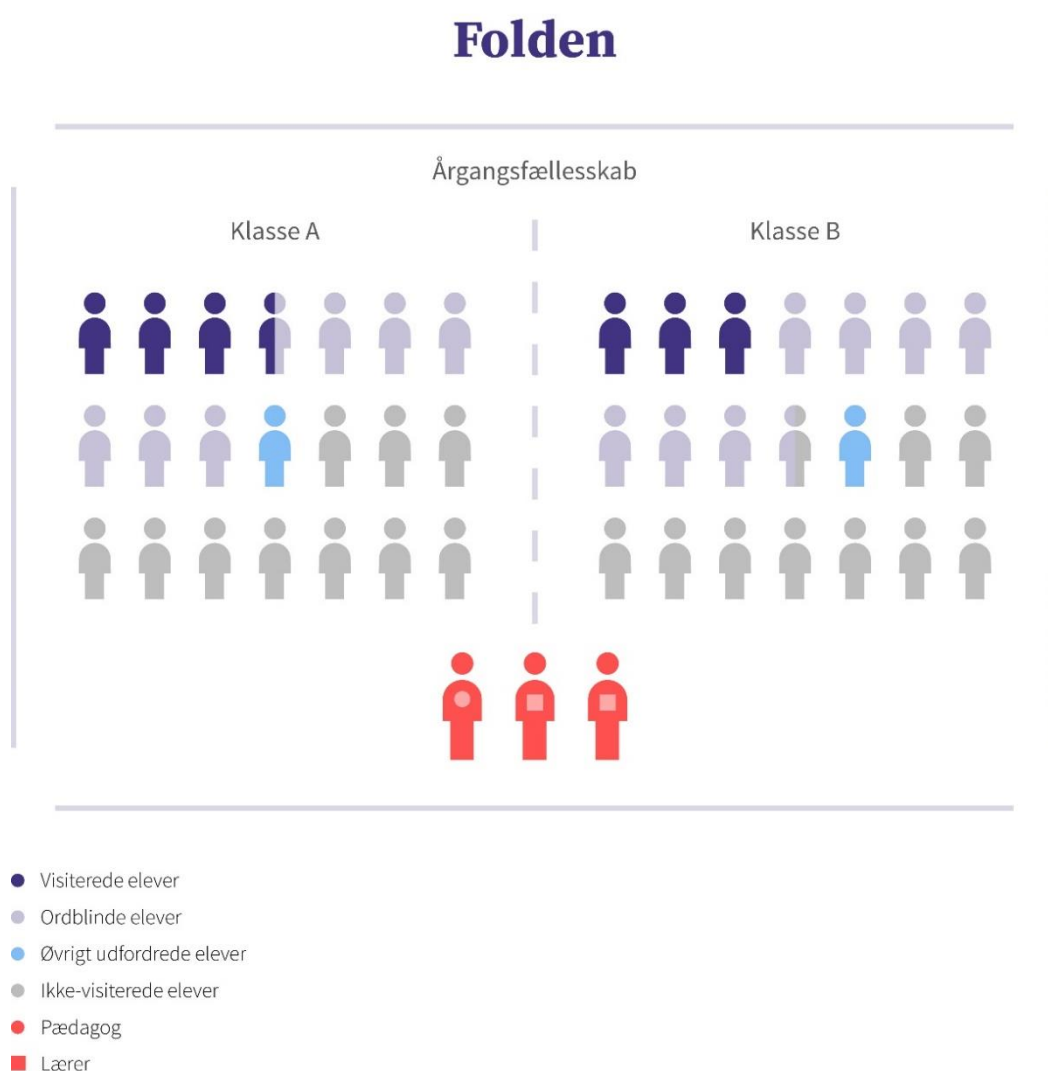
- Målgruppen af visiterede elever: Ikke afgrænset på forhånd.
- Øvrige elever: Ikke nogen særlige afgrænsninger.
- Struktur: Visiterede elever og ikke-visiterede elever undervises som udgangspunkt sammen i al undervisning.
- Elevantal: 21 elever i gennemsnit pr. klasse og dermed 42 elever på en årgang.
- Normering, antal elever pr. lærer/pædagog: 14 i dansk, matematik og engelsk, hvor der er to lærere og en pædagog. 21 i andre fag med to lærere.
- Pædagogisk personale: De fleste årgange har en lærer eller en pædagog med specialpædagogisk erfaring, som indgår i teamet sammen med almenlærerne.
- Særlig pædagogik/didaktik: Bred specialpædagogisk erfaring.
- Fysiske forhold: To-klasse-årgang har meget stort klasselokale plus tilstødende lokaler til holdundervisning.
- Klasseværelsets indretning: Et bueformet bord til elever, der har behov for ro og fokus, evt. sammen med en lærer. Krog med fysisk afskærmet arbejdsplads til to elever. Høje borde og

stole, hvor elever kan sidde for sig selv og med overblik over rummet. Øvrige elever sidder i klynger af fire borde pr. klynge.

- Individuelle hjælpemidler: Mulighed for fx individuelt at lytte til musik, mens der arbejdes. Sædvanlige oplæsningsmuligheder mv. for ordblinde elever.
- Øvrige karakteristika: Skolen har elever fra 0.-9. klassetrin. Skoledistriktet er socioøkonomisk blandet.

FIGUR 3.3

”Folden”



Note: I Foldens organiseringsform er det enten en pædagog med specialpædagogiske kompetencer eller en lærer med erfaring fra skolens tidligere specialklasserække, der varetager undervisningen sammen med almenlæreren.

3.3.1 De besøgte klasser

På skolen observerer og taler vi med elever fra to parallelklasser på 6. årgang. Årgangens i alt 42 elever modtager i udtalt grad undervisning sammen som én stor årgangsklasse med hyppig anvendelse af holddannelse, hvor opdeling af eleverne sker efter varierende kriterier, hvor visiteret/ikke-visiteret altså kun udgør ét kriterium af mange. 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.

- *Normering*, antal elever pr. lærer/pædagog: 14 i dansk, matematik og engelsk, hvor der er to lærere og en pædagog, 21 i andre fag med to lærere

Seks af de 42 elever er visiteret til specialundervisning. De visiterede elever har forskellige diagnoser som fx ADHD, ASF samt generelle indlæringsvanskeligheder. Desuden er der på tværs af de visiterede og ikke-visiterede elever i alt 15 på årgangen, som er ordblinde.

4 Organiseringsform

I dette kapitel stiller vi skarpt på de organiseringsformer for inkluderende læringsmiljøer, som de tre case-skoler hver især har. Gennem analyse af vores empiri peger vi på, hvilke potentialer og udfordringer der kan være ved de tre organiseringsformer, samt hvordan dette kommer til udtryk på de tre skoler i deres organisatoriske og praktiske arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer. Kapitlets to hovedpointer kan betragtes som opmærksomhedspunkter, som er relevante at tage i betragtning ifm. beslutninger vedr. organiseringsform. De kan opsummeres således:

- **Afgrænsning af målgruppen af elever med særlige behov**

Vores empiriske analyse indikerer, at det kan være vanskeligt helt entydigt at definere, hvilke elever der skal være målgruppe for det inkluderende læringsmiljø. Det skyldes for det første, at der i enhver klasse – uanset den oprindelige målgruppeafgrænsning – vil være elever, som ikke er visiterede til støtte, men som alligevel i skolen oplever udfordringer, der kræver særlig opmærksomhed fra det pædagogiske personale. For det andet udvikler alle elevers behov og udfordringer sig over tid, og det gælder både de visiterede og de øvrige elever. Begge disse forhold kan være med til at begrunde, hvorfor en skole kan have en eksplicit strategi om *ikke* på forhånd at afgrænse målgruppen for deres organiseringsform særligt skarpt. Dette gør sig gældende for en af de tre case-skoler i vores undersøgelse. I sådanne tilfælde kan det pædagogiske personale imidlertid stadig opleve et behov for visse afgrænsninger, idet elevsammensætningen har væsentlig betydning for det pædagogiske arbejde.

- **Elevernes fællesskaber og tilhørsforhold**

Organiseringen af det inkluderende læringsmiljø kan påvirke elevernes muligheder for at indgå i fællesskaber. De tre case-skoler i denne undersøgelse udgør eksempler på, hvordan organiseringsformen er med til at afgøre, hvilke fællesskaber der er tilgængelige for hvilke elever, samt hvilke forskelligheder eleverne møder i dem. Det er altså ikke de samme muligheder, man som elev præsenteres for, om man går i Reden, Slusen eller Folden. I **Reden** er udgangspunktet et forholdsvis lille, skærmet og afgrænset fællesskab. I **Slusen** er idealet en meningsfuld vekslen mellem et stort og et lille fællesskab. I **Folden** er mangfoldighed selve afsættet for årgangsfællesskaberne. Vores analyse indikerer, at det kan have betydning for eleverne på særligt to områder, hvilke fællesskaber de har adgang til. For det første kan det have betydning for deres udvikling af rummelighed over for hinandens forskelligheder og særlige behov. For det andet kan det være helt centralt for deres oplevelse af tilhørsforhold. Vi ser i vores datamateriale, at når udvalgte elever/elevgrupper skærmes, så orienterer disse elever/elevgrupper sig primært mod det skærmede miljø. Vores analyse indikerer, at det handler om tryghed og det tilhørsforhold, der etableres i de mere skærmede miljøer. På den måde kan adskilte identiteter vis à vis de øvrige elever/elevgrupper være svære at undgå. Analysen giver desuden anledning til at påpege, at organiseringsformen kan have væsentlig betydning for, hvor bred og hvor dyb elevernes rummelighed over for andre bliver i praksis. *Bredden* i rummelighed forstås som, *hvor mange forskellige* slags adfærd blandt klassekammeraterne eleverne oplever i deres læringsmiljø. *Dybden* i rummelighed forstås som, *hvor forankret* den gensidige anerkendelse af hinandens forskellighed kan blive, dvs. om det lykkes at skabe reel forståelse og empati i elevgruppen.

4.1 Afgrænsning af målgruppen af visiterede elever

I dette kapitlets første afsnit stiller vi skarpt på de tre case-skolers arbejde med at afgrænse målgruppen af visiterede elever i deres inkluderende læringsmiljøer. Afgrænsningen ser forskellig ud på de tre skoler, og det har selvsagt betydning for både tilrettelæggelsen af selve undervisningen, og for hvilke ressourcer der tilknyttes læringsmiljøerne. Fælles for de tre skoler er dog, at arbejdet med at definere klart, hvilke elever der skal være målgruppe for det inkluderende læringsmiljø, er komplekst og krævende. Vores empiriske analyse af case-skolernes arbejde med at afgrænse deres målgrupper giver anledning til at fremhæve følgende fem hovedpointer:

- **Variationen i en elevgruppe kan udfordre visse organiseringsformers oprindelige formål:** At lærere og pædagoger i skolen skal forholde sig til, at deres elever har forskellige behov, og at disse udvikler sig i løbet af skolegangen, er der intet nyt i. Når det gælder arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, er det dog særligt vigtigt at have for øje. Sammensætningen og udviklingen i en given elevgruppes kendetegn og behov kan nemlig med tiden begynde at udfordre de oprindelige tanker bag en organiseringsform.
- **Behovene udvikler sig – hos både de visiterede og de øvrige elever:** I takt med den generelle samfundsmæssige udvikling oplever alle tre case-skoler, at der opstår flere og flere eksempler på elever, som udvikler problemer med deres trivsel og/eller mentale sundhed. Uanset organiseringsform må ledelsen løbende forholde sig til, hvad disse forandringer hos eleverne betyder for netop deres organiseringsform samt for de elever, der pt. er omfattet af den, og også det personale, som arbejder med den.
- **Fravalg af en klart afgrænset målgruppe kan være en strategi i sig selv:** Hvis elevernes behov er tilpas forskelligartede og dynamiske, kan det være meningsfuldt helt at undlade at foretage en målgruppeafgrænsning. I en sådan strategi kan der også ligge et eksplicit ønske om et bredt og varieret fællesskab til skolens elever.
- **Personalet kan efterspørge klarere retningslinjer om målgruppen:** Selvom alle de deltagende lærere og pædagoger er vant til at håndtere variation blandt eleverne, så viser vores analyse, at der alligevel kan være et behov for klare retningslinjer for, hvor grænserne for en given organiseringsform går.
- **Forældrene bakker op om inklusion, men grænserne kan udfordre:** Afgrænsningen af, hvilke elever en given organiseringsform i praksis kan/skal kunne rumme, er et tema, som også fylder hos elevernes forældre. De udtrykker fx tvivl eller bekymring om, hvorvidt deres barn kan eller bør være på den ene eller den anden side af organisationsformens grænser. Nogle forældre oplever også, at deres barn ikke får tilstrækkeligt udbytte af undervisningen, fordi andre elever i en klasse fx skaber uro eller på anden vis forstyrrer mulighederne for faglig fordybelse.

4.1.1 Variationen i en elevgruppe kan udfordre visse organiseringsformers oprindelige formål

Det er på ingen måder nyt, at lærere og pædagoger i skolen skal forholde sig til, at deres elever har forskellige behov, og at disse udvikler sig i løbet af skolegangen. Når det gælder skabelsen af inkluderende læringsmiljøer, er det dog særligt vigtigt at have for øje. Sættningen og udviklingen i en given elevgruppes kendetegn og behov kan nemlig med tiden begynde at udfordre de oprindelige tanker bag en organiseringsform.

I det følgende illustreres dette vha. et eksempel fra Reden. **Reden** er et eksempel på en organiseringsform, der er etableret som et tilbud til en ret specifik målgruppe. 4 ud af i alt 16 pladser i Y-klasserne er i udgangspunktet reserveret til ASF-elever i den milde ende af skalaen, og didaktikken og pædagogikken er gearret til denne målgruppe. I forbindelse med vores case-besøg bliver det imidlertid klart, at i praksis kan det også være sådan, at de fire pladser ikke nødvendigvis udfyldes af ASF-elever. I stedet udfyldes de i nogle tilfælde af øvrige elever, som også i perioder oplever særlige udfordringer. Ifølge det interviewede pædagogiske personale rummer Y-klasserne i dag elever med ADD, elever påvirket af omsorgssvigt samt elever præget af præmature følger og indlæringsvanskeligheder. Elever med ADHD har man bevidst holdt ude af disse klasser, fordi det ifølge personalet ikke vil være kompatibelt med ASF-elevens behov. Ledelsen på skolen tilkendegiver også, at Y-klassetilbuddet ikke er foreneligt med udadreagerende elever.

Pædagogen Marie giver i et interview et billede på mangfoldigheden i én af Redens klasser:



Jeg synes, 5. Y rummer mange med udfordringer. Der er fire visiterede børn, og der er i hvert fald... der er Magnus, der er Cille, der er Frida, der er Emilia, Lija, som vi er bekymrede for, og der har været Kamma, som vi har haft mange skrivelser på. Så der er i hvert fald syv-otte børn udover, som der har været særlige tiltag med – med forældre, psykolog, elevsamtaler. Ja, jeg vil sige, at vi har ikke kedet os. Det har været rigtig hårdt ... plus, vi har to visiterede børn, der er gået ud. Vi havde én med meget autisme, som er kommet over i et andet autismitilbud, fordi det var for meget [her]. Og vi har også en pige, der har været der og trængte til et andet sted – også en visiteret elev. Så det kan sagtens blive for meget både for voksne og for almenelever at skulle kunne rumme.

Marie, pædagog, Reden

Citatet illustrerer, hvordan det kan være krævende for Redens personale og elever, når både antallet af elever, som oplever udfordringer, og variationen i disse udfordringer er stor. Uagtet målgruppeafgrænsningen for Redens Y-klasserække, består denne specifikke klasse altså på besøgstidspunktet af både nogle meget stille ASF-elever, der har brug for ro, og nogle højrøstede og urolige elever, der er udfordrede på anden vis.

Det giver anledning til overvejelser om, at omfanget og variationen af udfordringer hos den samlede elevgruppe kan blive så stort, at muligheden for at imødekomme behovene hos den oprindelige målgruppe – ASF-eleverne – kompromitteres. Det kan have den uheldige konsekvens, at nogle af ASF-eleverne oplever, at der ikke tages nok hensyn til deres særlige behov.

Blandt det interviewede personale tilknyttet de to besøgte klasser er der også nogle, der oplever, at variationen blandt eleverne kan være *for* stor:



Jeg synes ikke, det er optimalt, at der er for mange forskellige. Jeg vil sige, at det er autisme-spektrumforstyrrelse, som man skal satse på, fordi de kan også være forskellige. Men det er samme tilgang mange gange i hvert fald, og så det almene. Det her med adfærdsvanskelige, omsorgssvigt og sensitive. Dét er svært. Sådan én som Otto, som er larmende og eksplosiv i sin fremtoning nogle gange, han vil kunne provokere en forsigtigt asperger eller autist, ik’?

Jesper, pædagog, Reden

Pædagogen Jesper mener, at skolen bør holde fast i fokus på ASF pga. den tilpassede pædagogik og didaktik, idet han ser en fare i, at elevgruppen bliver for broget. Denne brogethed blandt de øvrige, ikke-visiterede elever kommer til at spille en rolle i forbindelse med skolens aktuelle overvejelser om at udvide elevantallet på Y-sporet klasser fra 16 til 18 elever.

Forslaget om at udvide elevantallet er foranlediget af udviklingen i skolens elevgrundlag. Ikke desto mindre rejser det spørgsmål og tvivl hos såvel personalet som elevernes forældre om, hvorvidt en sådan udvidelse harmonerer med ASF-elevernes behov for små og rolige miljøer. Når emnet kommer på banen i interviewene, handler det netop om, hvilke eventuelle særlige behov som de ekstra elever måtte have, og om en udvidelse i så fald fortsat er kompatibelt med behovene hos ASF-eleverne. Reden er med andre ord muligvis en organiseringsform, der i praksis er under udvikling, og hvor stillingtagen til målgruppens afgrænsning synes aktuel. I Slusen og i Folden gør man sig lignende overvejelser omkring mangfoldigheden blandt de øvrige, ikke-visiterede elever og arbejder løbende på at sikre, at organiseringsformen kan imødekomme disse variationer.

4.1.2 Behovene udvikler sig – hos både de visiterede og de øvrige elever

Helt naturligt udvikler behovene hos en hvilken som helst elevgruppe sig over tid. Det sker fx, når der kommer nyvisiterede elever ind i en klasse. Det kan også ske, når elever, som allerede går i klassen – visiterede såvel som ikke-visiterede – oplever forskellige faglige eller sociale udfordringer i løbet af deres skolegang, når de fx får nye fag eller nye lærere, eller når de oplever problematikker i hjemmet og/eller personlige udfordringer.

I takt med den generelle samfundsmæssige udvikling beretter både ledere og lærere på alle tre case-skoler om en oplevelse af, at der kommer flere og flere eksempler på elever, som enten har eller udvikler psykosociale udfordringer som fx angst i løbet af deres skoletid. Det betyder, at skoleledelserne nødvendigvis må sørge for, at deres skole kan håndtere sådanne udfordringer – enten lokalt eller med vejledning og ressourcer udefra. Uanset organiseringsform må ledelsen altså løbende forholde sig til, hvad forandringer på forskellige niveauer betyder for netop deres organiseringsform, de elever, der pt. er omfattet af den, og også det personale, som arbejder med den.

I det følgende illustreres dette vha. et eksempel fra Slusen. I **Slusen** er krumtappen den organisatoriske fleksibilitet, ift., hvornår og hvor meget en given elev er i hhv. special- og almenklassen, dvs. V- og A-klassen. Én af styrkerne ved Slusens tilgang er, at skolen løbende tager bestik af de enkelte elevers aktuelle behov og derudfra lægger en plan for, hvordan undervisnings-tilbuddet skal se ud for den pågældende elev. Eleven har et individuelt skema, der løbende tilpasses, i takt med at behovene ændrer sig – uagtet om disse forandringer er faglige, sociale eller personlige.

Dette kan eksemplificeres ved, at der i 5. A går en elev ved navn Jasper, som kommunen utvetydigt indstillede til en placering i V-klassen, allerede da han gik i 1. klasse. Sammen med forældrene kom skolen dog alligevel frem til en anden løsning, fordi Jasper trivedes så godt *socialt* i A-klassen. Derfor blev Jaspers skema strikket sammen således, at han fik flest mulige timer i A-klassen. Nu er situationen imidlertid den, at Jaspers’ *faglige* udfordringer gør, at han har brug for at være mere i V

end i A. Derfor er man nu i færd med at lægge en ny plan, hvor pædagogen Signe er den gennemgående person for ham begge steder.

Selvom man i Slusen tager afsæt i elevernes individuelle behov, spiller klassernes øvrige elevsammensætning også ind i beslutningerne. Afhængig af de specifikke udfordringer vil der være nogle elever, for hvem V-klassen vil være deres primære klasse i længere perioder. Vurderingen afhænger bl.a. af, hvordan de pågældende elever håndterer det at indgå i større klassesammenhænge med mange andre elever, som jo er tilfældet i A-klassen:



For eksempel sådan en som Lukas, som er meget berørt af støj, og hvad der ellers er. Der kan man sige, dér havde det været bedre for ham, hvis der ikke havde været så mange elever [i anker-klassen]. Han er nemlig udfordret i bare at komme ind i lokalet, fordi der er så mange elever. Og så ligegyldig hvordan man strukturerer det, så er der bare mere støj, om vi vil det eller ej. Det er der. Så for ham er det en stor, stor mundfuld at skulle træde ind over den dér [dørtærskel]. Men for en elev som Julie, der fungerer det.

Charlotte, pædagog, Slusen

Eleven Julie er særlig interessant som eksempel i denne sammenhæng. Hun modtager det meste af sin undervisning i 2. V, men to formiddage om ugen er hun i 2. A. Grunden, til at Julie på interviewtidspunktet har en stor del af sine timer i V-klassen, er sociale udfordringer i familien. Julie fortæller i interviewet, at hun godt kan lide at være i 2. A, fordi hun oplever, at hun rykker sig fagligt. Hun fortæller også, at gruppearbejdet i 2. A er sjovt, og at hun godt kunne tænke sig at være der hele dagen. At Julie er meget optaget af at udvikle sig fagligt, kommer til udtryk, da hun fortæller, hvordan hun tackler larm i anker-klassen:



Når det er, at 2. A [eleverne] de begynder at snakke eller larme, så ignorer jeg bare dem og kigger på Niels [matematiklæreren i 2. A] og lytter.

Julie, elev, Slusen

Julie er et eksempel på en elev, der forholdsvis ubesværet indgår i A-klassemens undervisning i de timer, hun har dér. Det er der også andre af V-klassemens elever, som gør. Særligt i billedkunst i A-klassen er V-eleverne aktive og fokuserede og rækker hånden op, når de har noget at bidrage med. I netop billedkunstitimerne er det V-klassemens primærpædagog, der varetager timerne, og på baggrund af vores observationer virker til det at være en vigtigt medvirkende årsag til, at denne "veksling i slusen" fungerer så godt for disse elever. Igennem vores observationer i både V- og A-klasserne er det imidlertid også vores vurdering, at pædagogens kompetente klasseledelse og fokus på de faglige aktiviteter i V-klassen gør, at disse elever ved, hvad der forventes af dem – ikke kun når de er i V-klassen, men også når de er i A-klassen. Når pædagogen lykkes med at skabe den rette opførsel og fokus hos eleverne, kan Slusens indbyggede fleksibilitet bidrage til, at en elev som Julie kan opleve at rykke sig fagligt selv i en periode af hendes liv præget af familiemæssige problemer.

PPR-konsulenten tilknyttet Slusen fremhæver organiseringsformens fleksibilitet ift. at undgå skole- eller klasseskift, fordi man i vid udstrækning kan imødekomme mange elevers midlertidigt opståede behov inden for de kendte rammer:



Slusen gør det muligt for fuldstændigt normalt begavede børn, som fx pga. et problem i hjemmet i en kort periode kan få ekstra hjælp. Man kan hurtigt få hjælp og man skal ikke have sådan et stor apparat i gang med psykologer, undersøgelser og alt det der. Flexibiliteten gør, at nogle elever undgår at skulle skifte skole eller klasse.

Ahmed, PPR-konsulent med lærerbaggrund tilknyttet Slusen

4.1.3 Fravalg af en klart afgrænset målgruppe kan være en strategi i sig selv

En skole kan også vælge den strategi, der går ud på at *undlade* en specifik afgrænsning af hvilke elever, der kan visiteres til organiseringsformen. En sådan strategi kan foranlediges af erkendelsen af, at elevernes behov er så forskelligartede og dynamiske, at det er en meningsfuld tilgang, jf. afsnit 4.1.2. Der kan også ligge et eksplicit ønske om et bredt og varieret fællesskab til skolens elever, jf. afsnit 4.2.

I det følgende eksemplificeres dette vha. Folden. På skolen med organiseringsformen **Folden** har man valgt en organiseringsform, der tager afsæt i de elever, der nu engang er. Man er ”fælles om at være forskellig”. En konsekvens af, at man har samlet visiterede og ikke-visiterede elever fra to parallelklasser og tilmed underviser disse en stor del af tiden som samlede årgange, er tilsyneladende, at man er mindre optaget af, hvilke specifikke personaleressourcer der går til hvilke elever. I stedet synes drivkraften at være en vision om, at ressourcerne skal komme *alle* elever til gode, således at de alle sikres de bedst mulige deltagelsesmuligheder:



Én af de store fordele ved det er, at man ligesom ikke skelner så meget mellem specialbørn og almindelige børn, fordi den grænse er jo hårfin. Og i og med at man har dem sammen og kan få flere ressourcer ud til – nu kalder vi dem bare ”børnene” – så åbner det flere muligheder, end at: ”I seks skal have et specialpædagogisk tilbud, og I skal have så mange ressourcer. Og I 38 skal have et almindeligt tilbud, og I skal have de her ressourcer”. Fordi der ligger så mange børn i gråzonen mellem at være [hun tøver], nu siger jeg bare ’almindelig’ og ’inklusions’-barn.

Tine, lærer, Folden

Strategien om ikke på forhånd at afgrænse organiseringsformen til en bestemt type elever synes at muliggøre en løbende tilpasning til en forventelig udvikling i elevgruppens sammensætning og forandring i de enkelte elevers behov over tid. Som citatet viser, fører det til, at personalet ikke er ”nøjeregnende”, ift. om ressourcerne bruges til specifikke børn. I stedet er personalet optaget af, at ressourcerne kommer flest mulige elever til gavn. På den måde kan man sige, at Folden som organiseringsform beror på en forståelse af mangfoldighed som et grundvilkår på tværs af elever med og uden diagnoser, hvilket det store antal ordblinde elever på den besøgte årgang formentligt også er med til underbygge.

Selvom udgangspunktet i Folden er, at der skal være plads til stort set alle elever uanset behov, så er der stadig nogle enkelte af skoledistriktets elever, for hvem et segregeret tilbud er bedre, vurderer både ledelse og personale. For nogle børn har det aldrig været på tale at starte på skolen – det kan fx dreje sig om børn med alvorlige hjerneskader. Lederne beretter om andre elever, der har måttet skifte skole, fordi de blev ”stressede af de mange sanseindtryk”, og hvor skolen ”ikke har kunnet skærme dem i den grad, som de har brug for”. Der gives på samme måde i interview med personalet eksempler på, at de mest stille elever med ASF generelt ikke formår at være i Foldens store og varierede fællesskab. Med afsæt i vores empiriske analyse af de tre cases vurderes det i hele taget at være helt centralt i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, at det besluttes, hvilke elever der egner sig til en given organiseringsform, og hvilke elever der ikke gør. Forskningen peger på, at der i alle organiseringsformer vil være begrænsninger, ift. hvem der kan inkluderes på meningsfulde måder. Som Højholdt (2020, s. 33) skriver, så kan vi ”[...] forskyde grænserne mellem inklusion og eksklusion, men ikke udviske dem.”

4.1.4 Personalet kan efterspørge klarere retningslinjer om målgruppen

Selvom alle de deltagende lærere og pædagoger er vant til at håndtere variation blandt eleverne, så viser vores analyse, at der alligevel kan være et behov for klare retningslinjer for, hvor grænserne

for en given organiseringsform går. Det kommer især til udtryk hos det pædagogiske personale i fx Reden, jf. afsnit 4.1.1, og i Slusen.

I Reden er det et gennemgående synspunkt hos både det pædagogiske personale og ledelsen, at elever med udadreagerende adfærd ikke umiddelbart går godt i spænd med ASF-elevernes udpræget behov for ro og forudsigelighed. Synspunktet deles af den PPR-psykolog, som er tilknyttet Reden. Han sætter her ord på, hvilken slags elever han mener egner sig godt til denne slags klasser:



Jeg vil helst ikke sætte en diagnose på, men der er rigtig mange børn, der vil have gavn af det her med et mindre tilbud, hvor der ikke er ligeså meget støj, hvor det er lettere at få kontakt til en lærer eller en støttepædagog. For børn, der er sansemæssigt udfordrede og let bliver overstimuleret, der er den ro, som der er i Y-sporet rigtig god.

Kasper, PPR-psykolog tilknyttet Reden

Slusens er som organiseringsform på forhånd skabt til at rumme en stor fleksibilitet ift. de enkelte elevers behov. Ikke desto mindre spores der blandt det interviewede personale et vist ønske om en mere klar afgrænsning af, hvad det er for nogle elevtyper, som V-klassen er et tilbud for:



Det, vi måske savner i virkeligheden, det er nogle fuldstændigt klare linjer for, hvad V-klassen egentlig skal rumme. Fordi jeg kan godt undre mig over nogle gange, hvad begrundelsen egentlig er for, at man visiterer til V-klassen. Eller ... det kan jeg godt få øje på, når jeg ser på eleven, men mig bekendt er der ikke meldt klart og tydeligt ud, hvad V-klassen egentlig skal rumme.

Jens Peter, lærer, Slusen

Den primære målgruppe for visiterede elever i Slusens V-klasser er elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Tidligere var det elever med høre-tale-vanskeligheder. Der synes imidlertid at være en forandring i gang i retning af, at det ikke kun er kognitive udfordringer men også adfærdsmæssige udfordringer, som eleverne i V-klasserne oplever. I praksis synes udviklingen i V-klassernes målgruppe at være et resultat af både en tilpasning til en foranderlig virkelighed og en afspejling af et behov for, at kommunens skoler tilsammen kan håndtere behovene for specialtilbud i kommunen.

Selvom organiseringsformer som Slusen med sin indbyggede fleksibilitet kan være afgørende for en god håndtering af variation og omskiftelighed i elevgruppens udfordringer, kan man ifølge forskningen ikke forvente at "nå i mål" med inklusionsarbejdet (Qvotrup & Qvotrup, 2015, refereret i Højholdt, 2020). Det kan man heller ikke med et bevidst fravær af forhåndsafgrænsning som Fol-den eller snævert afgrænsede målgrupper som i Reden. Som Højholdt (2020) argumenterer for med reference til Qvotrup og Qvotrup (2015), så skyldes dette, at inklusion pr. definition altid vil indebære eksklusion. Følgelig må inklusion betragtes som et ideal snarere end en realiserbar målsætning. Højholdt (2020, s. 33) forklarer, at "[...] når vi søger at inkludere nogle i en gruppe, risikerer vi altid, at andre forlader gruppen på grund af inklusionen af de andre".

Eksklusion sker imidlertid ikke kun, fordi nogen forlader en gruppe som i tilfælde, hvor forældre vælger at trække deres barn ud af en skole, fordi de oplever, at deres barns behov ikke mødes dér. Eksklusion kan også ske, fordi en bestemt organiseringsform tiltænkt inklusion af elever med bestemte karakteristika samtidig gør den uforenelig med inklusion af (visse) elever med andre karakteristika. Et empirisk eksempel på dette er de udadreagerende elever på Redens skole, som ikke umiddelbart fungerer i en organiseringsform som Reden, der er indrettet efter ASF-elever og deres behov for ro, struktur og forudsigelighed.

Uanset det faktum, at man aldrig når "i mål" med inklusion, så er skolens langsigtede vision for inklusionen samt værdierne og børnesynet, der ligger bag den valgte organiseringsform, vigtige for

det daglige inklusionsarbejde, er vurderingen på baggrund af vores empiriske analyse. Det er de, fordi de giver retning og formål. Det gælder også overvejelser om, hvilke fællesskaber man ønsker at tilbyde eleverne at indgå i og bidrage til. Dette er emnet for det næste afsnit.

4.1.5 Forældrene bakker op om inklusion, men grænserne kan udfordre

Afgrænsningen af, hvilke elever en given organiseringsform i praksis kan rumme, er et tema, som fylder hos elevernes forældre på alle tre case-skoler. De udtrykker fx tvivl eller bekymring om, hvorvidt deres barn kan eller bør være på den ene eller den anden side af organisationsformens grænser. Nogle forældre oplever også, at deres barn ikke får tilstrækkeligt udbytte af undervisningen, fordi andre elever i en klasse fx skaber uro eller på anden vis forstyrrer mulighederne for faglig fordybelse.

De interviewede forældre på alle tre case-skoler giver i vid udstrækning udtryk for at dele værdierne bag inklusion. Særligt den mulighed, det giver for børnene for at spejle sig i andre børn, som *ikke* lige ligner dem selv, bliver af flere fremhævet som noget positivt. Det er samtidig ikke kun forældre til de visiterede børn, der ser værdi i, at læringsrummet består af børn med mange forskellige forudsætninger og behov. Ifølge flere af de ikke-visiterede børns forældre er det nemlig med til at udvikle børnenes tolerance og forståelse for, at forskellighed er naturligt:



De virker til at være meget tolerante. Det er ligesom den måde, det er på. Og det accepterer vi, og der skal være plads til alle. Det er jo noget, de gør meget ud af i Folden, at der skal være plads til alle. Og der er plads til, at alle er forskellige. Og der synes jeg virkelig, de virker så tolerante.

Plejemor til Mathilde, Folden

Forældrene er generelt både optagede af de overordnede linjer, hvad angår børnesynet og inklusionsværdierne, og spørgsmålet om, hvordan disse udmønter sig helt konkret i deres barns skolehverdag. Hvor de altså generelt forholder sig positivt til værdierne bag inklusion, er billedet lidt mere varieret, når der tales om den daglige praksis. Som vi skal se, handler de udfordringer, som forældrene støder på, om, hvorvidt de oplever, at deres barn kan udvikle sig fagligt, socialt og personligt inden for rammerne af en given organiseringsform. Det kan både handle om, hvorvidt barnet får tilstrækkelig støtte og afskærmning, og det kan handle om, hvorvidt læringsmiljøet tilbyder tilpas med udfordringer og udviklingsmuligheder.

Vi ser også tilfælde af forældre, som deler skolens overordnede vision og værdierne bag inklusionsarbejdet, men som samtidig står med en oplevelse af, at den valgte organiseringsform ikke passer til lige netop deres barn. Moderen til Lukas i Slusens 2. V er et eksempel herpå. Hun kan godt høre på lærerne og pædagogerne, at de er begejstrede for Slusens muligheder, når de fortæller hende, at det går godt med hendes søn. Hun har dog selv en anden oplevelse:



Jeg forstår godt den der inklusionstankegang, men der må jeg bare sige, at det er ikke for Lukas' skyld, at han skal ind i A-klassen [anker-klassen]. [...] Jeg kan bare sige, at der ikke er en dag, hvor Lukas har været i A-klassen, hvor jeg ikke kan mærke på ham, at han er helt ude [i tovene], ift. hvad han kan rumme. Når han ved det i forvejen, så får han ondt i maven fra om morgenen, og til han skal afsted. Det er ikke for hans skyld, han skal inkluderes. Det er, fordi man synes, det er en god idé ud fra nogle helt andre principper. Det er ikke mit barns behov. Han ville være meget mere tryk ved at vide, at han hører til en specialklasse.

Mor til visiteret elev, Slusen

Lukas har udtalte indlæringsvanskeligheder og har samtidig meget svært ved det sociale. Derfor har moderen svært ved at se værdien i, ”at han er ovre i 2. A og spise sin madpakke en gang imellem.” Hun giver udtryk for, at hun godt forstår tankegangen om, at børn med særlige behov skal være en del af et større fællesskab, men hun har svært ved måden, hvorpå de bliver ”kastet ud i det”:



Lukas kommer til at smide rundt med [vaffel]dejen og råbe og skrike. Han kan slet ikke være i situationen, hvor der er krav til, hvad der skal ske [...] Han er ikke ret god socialt, og nu skal han indgå i en gruppe socialt med nogle spilleregler, hvor man skal lære at arbejde sammen, og det er præcis det, drengen ikke kan... og så bliver jeg træt af, at man skal inkluderes i noget, når hele gamet med, at man er flyttet i en specialklasse, er, at det er det her, man ikke forstår – inde i sig – hvordan de her regler er [...] Han får en dårlig oplevelse, og så bliver de andre elever måske også lidt trætte af ham, fordi han rent faktisk fik væltet den [vaffel]dej, de skulle lave [vaffler] af. [...] Og det er jo ikke eleverne [i A-klassen], han har en dårlig oplevelse med, det er *situationen*, der presser ham. Det kræver lige den der ekstra hånd [fra en pædagog/lærer], eller hvad det nu kan være.

Mor til visiteret elev, Slusen

Citatet anskueliggør de frustrationer, som Lukas’ mor oplever, når hendes søn i visse situationer ikke får den støtte, som hun mener, han har haft brug for. Moderen oplever ikke, at det er meningsfuldt, at hendes søn skal opleve sådan nogle ting ”i en højere sags tjeneste”. At dårlige oplevelser kan ”sætte sig”, er noget, som andre forældre også beretter om. Moderen til en anden elev i samme klasse (2. V) fortæller, at hendes søn aldrig har legeaftaler med elever i 2. A. Hun ræsonnerer sig frem til, at det formentligt hænger sammen med perioden, *før* hendes søn blev flyttet fra A til V-klassen. Han mistrivedes, og af den grund havde han nogle uheldige episoder, hvor han slog andre børn i A-klassen. Skolen forsikrer forældrene om, at han har det godt i skolen, og at han udvikler sig i en positiv retning. Alligevel så forældrene helst, at de fik mulighed for at overflytte sønnen til en specialskole.

I ovenstående eksempler er der tale om forældre, der italesætter et ønske om, at deres barn gik i en segregeret specialklasse fremfor i Slusens V-klasse. Udtalelser som disse illustrerer, at forældre-opbakningen til det inkluderende arbejde kan være skrøbelig. At de kommer til udtryk i en organiseringsform som Slusen, hvor man fortsat har en specialklasserække, er måske ikke helt tilfældigt. For her er der en grundlæggende ide om at udvikle den enkelte visiterede elevs mestringsevne til at indgå i sammenhænge, hvor almene elever – med al den variation, der er blandt dem – også indgår. Forældre til visiterede elever i Reden giver også udtryk for usikkerhed om egnetheden af organiseringsformen til deres barn, men her kredser bekymringerne sig om, hvorvidt deres barn kan leve op til udfordringerne dér, efterhånden som de bliver ældre, og der forventes mere af dem.

Det vil til enhver tid være en pædagogisk opgave og en ressourcemæssig prioritering at sikre, at den enkelte elev får den nødvendige støtte til at få en positiv og udviklende oplevelse i de konkrete undervisningssituationer. De ovenstående eksempler anskueliggør, at det pædagogiske personalets vurdering af, hvor meget, hvornår og hvilken støtte der skal til for en given elev i en given situation, i nogle situationer kan stå i kontrast til forældrenes vurdering.

4.2 Elevernes fællesskaber og tilhørsforhold

Alle tre organiseringsformer, som er med i denne undersøgelse, skubber til grænserne mellem inklusion og eksklusion. Det gør de, fordi eleverne bliver undervist i forskellige konstellationer: som årgange, klasser og hold – og i kortere og længere perioder ad gangen. I naturlig forlængelse heraf

må der nødvendigvis også tænkes i, hvad det er for nogle fællesskaber, eleverne kommer til at indgå i og bidrage til.

I en inklusionskontekst handler spørgsmålet om fællesskab om meget mere end blot dannelse af forskellige fysiske grupperinger af eleverne i hold, klasser eller årgange. En del af formålet med de nye organiseringsformer er at udvikle noget 'nyt og andet' end 'rene' almenmiljøer og 'rene' specialtilbud. Dette 'nyt og andet' handler bl.a. om udvikling af elevernes accept, forståelse og rummelighed over for hinandens forskelligheder og særlige behov. Som vi skal se i de følgende afsnit, så peger vores empiriske analyse på, at den konkrete organiseringsform har betydning for, hvor bred og hvor dyb denne forståelse og rummelighed bliver i praksis. Afsnittet tre hovedpointer kan opsummeres således:

- **Organiseringsformen kan være med til at afgøre graden af tilgængelighed og forskellighed i fællesskaberne:** Der er forskel på, hvor mangfoldigt eller omvendt hvor ensartet de forskellige fællesskaber på de tre case-skoler er. I **Reden** (afsnit 4.2.2) er udgangspunktet et forholdsvis lille, skærmet og afgrænset fællesskab. I **Slusen** (afsnit 4.2.3) er idealet en meningsfuld vekslen mellem et stort og et lille fællesskab, og i **Folden** (afsnit 4.2.4) er mangfoldighed selve afsættet for årgangsfællesskaberne. Dette har væsentlig betydning for, hvilke slags fællesskaber og hvilke slags forskelligheder eleverne møder i deres hverdag.
- **Organiseringsformen får betydning for elevernes oplevelser af tilhørsforhold og forskellighed:** På tværs af de tre case-skoler giver eleverne i overvejende grad udtryk for, at tilhørsforholdet er stærkest ét sted, og at det er her, at deres elevidentitet skabes. På tværs af de tre case-skoler er det dog forskelligt, hvordan dette "ene sted" ser ud, og dette har ikke kun betydning for deres oplevelse af tilhørsforhold men også for den forskellighed, de møder.
- **Forældre bakker op om ideen om, at deres børn lærer at begå sig i fællesskaber sammen med andre børn, der ikke ligner dem selv i:** Generelt giver de interviewede forældre på alle tre skoler – og uanset om de er forældre til børn, der er visiterede til støtte eller har andre særlige behov, eller ej – udtryk for, at mangfoldigheden i de inkluderende læringsmiljøer har en værdi i sig selv. Forældrene er generelt glade for, at deres børn får muligheden for at spejle sig selv i børn, som ikke ligner dem selv.

4.2.1 Organiseringsformen kan være med til at afgøre graden af tilgængelighed og forskellighed i fællesskaberne

Alle tre case-skoler har på et tidspunkt ændret den måde, de samler og deler eleverne op på for at skabe bedre rammer for deres arbejde med at udvikle inkluderende læringsfællesskaber. Det betyder, at de bevidst har etableret fællesskaber, hvor en vis grad af forskellighed er afsættet. En sådan etablering flugter med det værdimæssige grundlag bag inklusion, som jo netop handler om at skabe læringsmiljøer, hvor elever med forskellige forudsætninger og forskellige behov undervises sammen i stedet for hver for sig.

På alle tre skoler arbejder personalet aktivt på, at eleverne skal tage disse værdier bag arbejdet med inkluderende læringsfællesskaber til sig. Det kommer til udtryk både i ord og billeder. I **Reden** har man fx i 1. Y en såkaldt 'klassecharter' hængende på væggen, hvor der med ord og piktogrammer vises, at det er naturligt, at eleverne i klassen er forskellige, og at disse forskelle er værdifulde og skal respekteres. I **Folden** er dette også et tema, der fylder i det daglige arbejde:



Der bliver brugt så meget energi herinde på at italesætte, at vi alle sammen har vores udfordringer. Der er ikke nogen forskel på inkluderede børn og ikke-inkluderede børn. Jo, vi italesætter det selvfølgelig med nogle børn og siger: ”Det er ADHD’en, der taler”, men hele børneflokkene forstår også, at vi ikke kommer forskellige steder fra.

Marie Louise, lærer, Folden

Citatet illustrerer tankegangen om, at man er fælles om at være forskellig, og at alle har hver deres udfordringer at arbejde med, hvilket er både legitimt og naturligt. En sådan tankegang er på mange måder et vigtigt værdimæssigt udgangspunkt for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Derfor giver det også god mening, at skolerne bruger en del kræfter på at bevidstgøre eleverne om den.

Der er dog forskel på, hvor mangfoldigt eller omvendt hvor ensartet de forskellige fællesskaber på de tre case-skoler er. Det ser vi nærmere på i de næste tre afsnit.

4.2.2 Reden: I udgangspunktet et småt, skærmet og afgrænset fællesskab

Selve organiseringsformen har, som beskrevet, betydning for, hvor mangfoldigt et fællesskab eleverne møder. I **Reden** består Y-sporet af særlige klasser, hvor pædagogikken, didaktikken og den fysiske indretning er tilpasset elever med autisme spektrum forstyrrelser (ASF) i mildere grad. I denne Nest-lignende tilgang ligger en indbygget tro på, at den struktur og genkendelighed, der fungerer for ASF-elever, også er gavnlig for andre elever (jf. beskrivelsen i afsnit - og Aarhus Kommune, 2019). Ved opstarten af nye børnehaveklasser gøres der hos ledelsen og teamet omkring Y-klassen overvejelser om, hvilke elever *uden* ASF der vil passe godt ind i disse særlige klasser. I praksis betyder det, at ikke alle karakteristika hos de øvrige elever vurderes til at være kompatible med ASF-elevernes behov. Som nævnt går elever med meget udadreagerende adfærd eksempelvis ikke særlig godt i spænd med det udprægede behov for ro, struktur og genkendelighed, som kendetegner ASF-elever.

Der er dog også nogle af Y-klassernes andre almene elever, som har vist sig at have det svært i de forholdsvis ”stramme” ASF-tilpassede rammer:



Jeg har måttet sende én videre fra Y-sporet, som egentlig har gavn af strukturer, men som simpelthen ikke kunne være i den ro [...] Han fik en klovnerolle på og kunne slet ikke være stille i det, fordi det gav en masse uro i hovedet.

Marie, pædagog, Reden

At der primært vælges elever ud, der vurderes af personalet til at kunne være i de særlige Y-klassers ro og struktur, betyder, at klasserne som fællesskaber i udgangspunktet er af en særlig, afgrænset slags. Dette billede bekræftes i interview med forældre til ikke-visiterede elever i Y-klasserne. Her hører vi fx om elever, som er blevet flyttet til Y fra en af skolens almindelige parallelklasser, fordi det blev vurderet, at de ville have gavn af roen og strukturen. Det lave elevantal i Y-klasserne og normeringen med én lærer og én pædagog til de fleste af timerne bliver generelt af forældrene fremhævet som særligt attraktive kendetegn ved denne organiseringsform.

At Y-klasserne som udgangspunkt er tiltænkt elever med bestemte kendetegn, betyder imidlertid ikke, at der ikke kan opstå nye behov hos eleverne i disse klasser. Erfaringerne er, at nogle elever med tiden oplever psykosociale eller familiemæssige udfordringer, der påvirker deres skolegang. Som vi har set i afsnit 4.1.1, betyder dette, at personalet står med en forholdsvis stor variation i elevgruppens adfærd – også af mere udadreagerende art, hvilket ellers er imod den oprindelige intention.

Blandt både personalet og nogle af forældrene italesættes det som et indbygget dilemma, at man på den ene side oplever de små, lidt skærmede Y-klasser som et positivt kendetegn ved de særlige klasser, og på den anden side opleves klasserne som værende undertiden lidt *for* skærmede. I den forbindelse gives der udtryk for, at man blandt ledelse og personale gerne ser et tættere samspil mellem Y og de almene parallelklasser.⁴ Det ser altså ud til, at hensynet til Y-klasse-elevens særlige behov kan få den konsekvens, at *hele* Y-klassen fremstår en smule skærmet i praksis.

4.2.3 Slusen: Idealet om store og små fællesskaber

I **Slusen** er organiseringsformen, som beskrevet, bygget op omkring et tæt samarbejde mellem special- og almensporet. Der er dermed to primære fællesskaber i spil: (i) Det **store fællesskab**, hvor forankring til A-klasserne (også kaldet 'anker-klassen', jf. beskrivelsen i afsnit 3.2) er det, der tilstræbes, at *alle* elever har tilknytning til, og (ii) det **lille fællesskab**, hvor elever i større eller mindre omfang – samt i kortere eller længere perioder – modtager undervisning i V-klasserne (dvs. specialklassesporet).

Hvor meget den enkelte elev er i hhv. det store og det lille fællesskab, afhænger af den enkelte elevs behov, som personalet og ledelsen løbende tager stilling til. Vores analyse peger dog samtidig i retning af, at antallet af elever samt typen af udfordringer, der gør sig gældende på et givet tidspunkt i anker-klassen, synes også at spille ind, ift. i hvilket omfang det er hensigtsmæssigt, at elever med særlige behov deltager i A-klassens undervisning.

Der er også en grænse for, hvor mange elever der kan rummes i specialsporets V-klasser, bl.a. fordi elevernes behov er så forskelligartede. V-klasserne samles oftest på tværs af to-tre årgange, hvis elevgrundlaget kræver det. Ledelsen taler om en grænse på otte-ti elever i hver V-klasse, hvorefter man typisk deler en V-klasse op. Der kan dog også være ret små V-klasser på tre-fire elever, alt afhængig af hvilke udfordringer de pågældende elever oplever på et givet tidspunkt.

På den besøgte 2. årgang er anker-klassen forholdsvis stor med ca. 26 elever, som primært modtager undervisning i A-klassen. Hertil kommer tre elever, der primært modtager undervisning i V-klassen. Både størrelsen og kompleksiteten i typen af aktuelle udfordringer, som årgangens elever står med, synes med andre ord at have betydning for, i hvor høj grad "slusen" kan bruges på besøgstidspunktet. Nogle af V-klassens elever har oplevet udfordringer af en art, som har betydet, at de primært har været i V-klassen i længere perioder ad gangen uden umiddelbar udsigt til at have særlig mange timer i A-klassen. Udfordringen synes også at gå den anden vej forstået på den måde, at der på et givet tidspunkt kan være så mange elever med forskelligartede og/eller meget krævende behov i V-klassen, at der ikke er overskud til, at elever i A-klassen, som ellers kunne have glæde af at komme i V-klassen, får mulighed for det.⁵

4 Det bemærkes, at samspillet mellem Y-klasserne og almenklasserne på dataindsamlingstidspunktet var begrænset af de restriktioner og påbud om at minimere den fysiske kontakt på tværs af klasser, der gjaldt for skolerne på det tidspunkt som følge af covid-19-pandemien. Under mere almindelige forhold ville der i højere grad have været mulighed for mere samspil. Som et minimum ville eleverne have kunnet lege sammen i frikvartererne. Det kunne de ikke under vores besøg, da skolegården var opdelt med ét område til hver klasse pga. covid-19-restriktionerne.

5 Det skal nævnes, at restriktioner for at minimere smitterisikoen ifm. covid-19 også kan have spillet en rolle. Det har bl.a. handlet om, at personalet skulle været tilknyttet færrest mulige klasser, hvilket betød, at det var pædagogen, der primært stod for undervisningen af eleverne i 2. V i en periode. Under mere almindelige forhold ville også dansk- og matematiklærerne varetage en del af undervisningen af eleverne i V-klassen. Desuden kan retningslinjerne, der begrænsede sammenblanding af elever fra forskellige klasser, også have spillet ind. En tredje mulig forklaring kan ligge i, at man har villet tage særligt hensyn til eleverne i V-klassen, som under pandemien muligvis har været endnu mere udfordrede end eleverne i A-klassen.

Uanset begrundelserne for den gældende fordeling af eleverne mellem de to spor på undersøgelsestidspunktet, så peger vores analyse på, at fordelingen har væsentlig betydning for, hvilke fællesskaber der reelt set er tilgængelige for den enkelte elev. Fællesskabet i A-klassen er kendetegnet ved at være forholdsvis stort og med mange forskellige typer af elever at spejle sig i – både for de visiterede og ikke-visiterede elever. Fællesskabet i V-klassen er også kendetegnet ved at have elever med mange forskellige typer af specialpædagogiske behov, men her er klassen, som bekendt, meget mindre. Samtidig er det kendetegnende for fællesskabet i V-klassen, at der ikke går nogen elever *uden* særlige behov.

Med organiseringsformen Slusen synes eleverne at lære, at der i begge klasser vil være elever, som har udfordringer af forskellig art, og som det er nødvendigt at tage hensyn til. For de elever, der aldrig eller kun sjældent modtager undervisning i V-klassen, vil denne klasse udgøre et fællesskab, som man ikke umiddelbart har adgang til. På samme måde vil fællesskabet i A-klassen for de elever, der kun sjældent deltager i undervisningen her, udgøre et fællesskab, som det kan være svært at få adgang til. Det vil i sagens natur afhænge meget af den enkelte elevs evne til at danne relationer til de andre elever på tværs af de to klasser – fagligt og/eller socialt – og af det pædagogiske personales samarbejde. Gennem vores observationer og interview har vi både set eksempler på elever, som finder det meget udfordrende at deltage i undervisning i A-klassen, og elever, for hvem det styrker både selvtilliden og selvværdet og ikke mindst tilhørsforholdet til A-klassen at modtage undervisning her. På den måde er tilhørsforholdet i mange henseender forbundet med de enkelte elevers sociale kompetencer, men gode faglige fællesskaber kan også bane vejen for en tilknytning til A-klassen.

Det er en integreret del af tankegangen bag Slusen, at alle elever gradvist og med respekt for deres aktuelle situation skal tilegne sig evnen til at indgå i det store årgangsfællesskab. For nogle elever vil det være en meget langsommelig proces, hvor man først på længere sigt kan forvente, at de kan få glæde af begge fællesskaber/det samlede fællesskab. Pædagogerne giver udtryk for, at det undervejs vil være vigtigt for disse elever at have en stærk tilknytning til det lille fællesskab i V-klassen, hvor der ikke kun er fokus på den faglige udvikling men også i høj grad deres selvtillid og sociale kompetencer.

4.2.4 **Folden: Årgangsfællesskaber, hvor mangfoldighed er afsættet**

I **Folden** er formålet med organiseringsformen at gøre det muligt for flest mulige elever at være en del af et udviklende og mangfoldigt *årgangsfællesskab*. Man har, som beskrevet, valgt en organiseringsform, der tager afsæt i de elever, der nu engang er, jf. beskrivelsen i afsnit 3.3. At gøre det muligt for flest mulige elever at være en del af dette store, brogede fællesskab søges opnået på tre måder:

1. Begge klasser på årgangen indeholder både visiterede og ikke-visiterede elever.
2. Klasserne undervises i vid udstrækning samlet som årgang.
3. Der er udpræget brug af holddannelse efter varierende kriterier, hvor visiteret/ikke-visiteret blot udgør én af flere holddelingsmuligheder.

Ved at organisere sig på denne måde, hvor man samler årgangens elever og dermed også samler årgangens specialpædagogiske ressourcer ét sted, oplever både ledelsen og personalet, at de kan rumme en større bredde af elever. Det store årgangsfællesskab fører samtidig til, at der for eleverne er flere forskellige slags klassekammerater at spejle sig i og være sammen med. De interviewede elever ser positivt på mangfoldigheden og fortæller blandt andet, at det er blevet nemmere at få

venner, efter at klasserne er blevet samlet som årgang frem for at være opdelt som special- og almenklasser.

Både ledelse, lærere og pædagoger italesætter desuden det langsigtede mål med inklusionstilgangen på skolen som en begrundelse for den konkrete organiseringsform. Her er det pædagogen Lisa, der sætter ord på visionen:



De skal jo også ud i et samfund bagefter, hvor mange af dem [elever, som er visiterede til specialpædagogisk støtte i undervisningen] forhåbentlig 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

Gennem en ambition om at gøre deres elever, der i kortere eller længere perioder har oplevet udfordringer i skolelivet, klar til at gå ud og udfylde en rolle i samfundet efter endt skolegang kan skolen være med til at understøtte en inklusionstankegang, der rækker ud over den skolemæssige kontekst. På den måde kan skolen påtage sig, hvad en ny dansk forskningsoversigt netop har peget på som særlig vigtigt (Hedegaard-Sørensen, 2021), nemlig et medansvar for at bidrage til forandringsprocesser i det omgivende samfund ved at tænke inklusionsarbejdet ind i "større samfundsmæssige og kulturelle forandringsprocesser".

Pædagogen Lisa lægger særlig vægt på værdien i, at elever med særlige behov får mulighed for at spejle sig i et stort og varieret årgangsfællesskab. Den oplevelse af, at særligt de visiterede elever profiterer af at blive udfordret i det store årgangsfællesskab, deles af både ledelsen og resten af det pædagogiske personale. Når Lisa tænker tilbage på tiden med segregerede specialklasser på skolen, ser hun en tendens til, at de visiterede elever var "*pakket lidt ind i vat*". Ifølge Lisa betød segregationen dengang, at lærerne var lidt tilbageholdende med at lade specialklasseeleverne indgå i almenklasserne selv i enkelte timer. Med andre ord indikerer Lisa, at den tidligere organiseringsform på skolen var med til at holde en inklusionsudvikling tilbage, fordi den gamle klassestruktur fastholdt en kultur, hvor fokus enten var på det ene eller det andet fællesskab.

Med den nuværende organisering med årgangsfællesskaber sigter skolen mod at give *alle* elever en rummelighed, en robusthed og en menneskelig indsigt ved at indgå i et mangfoldigt fællesskab, hvor almen- og specialområdet spiller sammen. Det er tydeligt i både interviewene og observationerne fra vores besøg i Folden, at dette er den grundlæggende vision bag organiseringsformen, som også i høj grad præger dagligdagens praksis. De visiterede elever oplever, at de hører hjemme i almenmiljøet, fordi der gøres plads til, at eleverne kan være forskellige, og der tages hensyn til hinandens forskellige behov. Samtidig giver de ikke-visiterede elever udtryk for stor forståelse for og accept af, at der nødvendigvis må tages særhensyn til de elever, der har brug for fx ro eller ekstra støtte i klassen. Eleverne giver også udtryk for, at lærerne gør meget ud af at tale åbent om fx de sociale/familiemæssige problemer, som en given elev kan have i en periode. Dette gøres for, at de andre elever kan tage hensyn, og for at lære eleverne selv at sætte ord på egne vanskeligheder. Det naturlige i at være forskellige – og opleve udfordringer – afspejler sig i måden, eleverne ser sig selv og hinanden på, og ingen elever virker således berørte af at skulle have ekstra hjælp ifm. undervisningen.

Vores analyse af det empiriske materiale indikerer, at vejen til denne gensidige rummelighed – oplevelsen af at være fælles om at være forskellige – synes at gå gennem oplevelser, erfaringer og erkendelser gjort i et trygt og udviklende læringsmiljø, hvor det både er legitimt at være dygtig til noget og at skulle have brug for hjælp. Personalets pædagogiske og didaktiske indsats gennem det velstrukturerede tværfaglige samarbejde (som vi ser nærmere på i kapitel 5) samt deres insisteren

på at behandle forskellighed som et samlende og værdifuldt kernefortælling synes at spille en væsentlig rolle.

Det er interessant samtidig at overveje, om den store andel af ordblinde på årgangen er med til at hjælpe rummeligheden på vej. Der er, som nævnt tidligere, femten af eleverne på årgangen, som er ordblinde, og der er både visiterede og ikke-visiterede elever blandt disse. Det pædagogiske personale har – helt i tråd med den overordnede pædagogiske linje – været opmærksomme på at italesætte ordblindhed som noget helt almindeligt: *"Nogle er ordblinde, andre er født rødhårede"*, som pædagogen Lisa udtrykker det. Denne accept kan så bruges som springbræt til at tale om andre udfordringer som fx ADHD eller angst. På den måde kan man give elevgruppen et overordnet indtryk af, at udfordringer kommer i mange størrelser, former og farver, samt at udfordringer er noget, alle oplever. Med den nuværende organiseringsform, hvor visiterede og ikke-visiterede elever i høj grad undervises sammen som årgang, og hvor holddannelse går på tværs af forskellige faglige, sociale og (støtte)behov, har den store mangfoldighed potentialet til at skabe nogle gunstige vilkår for at opøve og udvikle elevernes rummelighed og derigennem understøtte deres personlige og sociale udvikling.

4.2.5 Organiseringsformen får betydning for elevernes oplevelser af tilhørsforhold og forskellighed

I alle tre organiseringsformer, som vi har i fokus i denne rapport, skal der hele tiden balanceres mellem hensynet til den enkeltes forudsætninger og særlige behov, samtidig med at ambitionen om deltagelse i almenmiljøet fastholdes. Udfordringen kan formuleres på følgende måde: *"responding to individual differences in ways that avoid the stigma of marking some learners as different"* (Florian & Black-Hawkins, 2011, citeret i Hedegaard-Sørensen, 2021). I den sammenhæng er det interessant at se på, hvad de tre case-skolers forskellige organiseringsformer betyder for elevernes oplevelse af tilhørsforhold og forskellighed. Eleverne, som vi har interviewet, giver i overvejende grad udtryk for, at tilhørsforholdet er stærkest ét sted, og at det er her, deres elevidentitet skabes. På tværs af de tre skoler er det dog forskelligt, hvordan det "ene sted" ser ud.

I Folden tilstræbes oplevelsen af ét stort årgangsfællesskab som en indbygget del af selve organiseringsformen. Hensynet til det store fællesskab vejer derfor tungt i den daglige praksis. Vores observationer og interview viser, at eleverne generelt set oplever at tilhøre ét samlet fællesskab på årgangen. Eleverne er meget bevidste om, at der er klassekammerater med særlige behov af den ene eller den anden slags – lige fra let ordblindhed over ADHD og angst til problematiske familieforhold. Eleverne omtaler i interviewene disse mange forskellige udfordringer som noget ganske naturligt. I vores observationer har vi set, hvordan den forholdsvis stramme klasseledelse, der udøves, kan være med til at gøre den fælles undervisning på årgangen mulig, fordi der samtidig tages mange hensyn til den enkelte inden for det store fællesskabs rammer, jf. afsnit 3.3. Det sker bl.a. gennem fysiske afskærmnings- og tilbagetrækningsmuligheder, individuelle regler og undtagelser samt gennem den udprægede undervisningsdifferentiering. Bemandingen med to lærere og en pædagog til de to klasser samlet er selvsagt med til at gøre dette muligt.

I vores interview med forældrene til eleverne i Folden nævner nogle af dem sammenlægningen af special- og almenklasserne, som noget der stadig spiller ind i deres oplevelse af eleverne som gruppe(r). I vores interview med eleverne er der derimod stort set ingen, der taler om det. I stedet fremstår eleverne meget pragmatiske omkring, at de nu er én årgang, som hører sammen på tværs af deres karakteristika som fx visiterede/ikke-visiterede, ordblinde/ikke-ordblinde elever, klasse A/klasse B mv.

I Reden opleves tilhørsforholdet til klassen også ret stærkt. Samtidig opleves Y-klasserne som noget særligt sammenlignet med de øvrige, almene parallelklasser. I vores interview og observationer

får man et klart indtryk af, at elevernes tilhørsforhold til Y-klassen bl.a. defineres ved, at de er bevidste om, at de – *som samlet klasse* – er anderledes end parallelklasserne, som er almindelige klasser. Dette står i kontrast til årgangsfællesskabet på Folden, hvor de to klasser med visiterede og ikke-visiterede elever i begge tilsammen opleves som ét fællesskab.

I Slusen arbejdes der løbende med at få eleverne til at opleve, at de har adgang til og føler sig trygge i både det store fællesskab i anker-klassen, det lille fællesskab i specialklassen og det endnu større fællesskab på tværs af de to klasser. Alligevel oplever eleverne selv en ret klar forskel på, hvad det vil sige "at gå i" A- eller V-klassen. Oplevelsen er mest udtalt blandt eleverne på 5. årgang, men det kommer også til udtryk hos nogle af de interviewede elever på 2. årgang. Eleverne, der udelukkende eller primært har timer i 5. A, giver eksempelvis udtryk for, at de helst ikke vil have timer i V-klassen. Det forbinder de med at skulle have brug for omfattende hjælp, fordi man er dårlig til noget fagligt. De fortæller bl.a., hvordan de oplever, at eleverne i 5. V ikke laver særlig meget, at de ofte har ekstra pauser, og at de bruger meget tid i salen til fysisk udfoldelse. Det skinner igennem, at der kan være noget potentielt stigmatiserende ved at være en elev, der primært går i V-klassen, hvilket særligt de lidt ældre elever altså har et ønske om ikke at blive identificeret med. Ikke desto mindre har flere af dem været i V-klassen til fagdage eller til intensive træningsforløb i fx matematik eller dansk. I forbindelse med vores observationer noterer vi, at det er meget småt med positive henvendelser i frikvartererne fra A-eleverne til V-eleverne. Én af pigerne fortæller om sin oplevelse af at høre til i 5. A's fællesskab, efter hun er begyndt at have timer i 5. V:



Efter jeg er begyndt i V-klassen, er der ingen [i A-klassen], der snakker med mig.

Elev, Slusen

Vores analyse giver anledning til at påpege, at en fælles årgangsidentitet på tværs af A og V kan være svær at skabe i praksis. Selvom man på skolen ønsker at gøre op med, hvad der kunne kaldes "diagnosetænkning", så fungerer betegnelserne "V-børn" og "A-børn" stadig som anvendte mærkater med – hvad der synes at være – reel indvirkning på elevernes oplevelse af deltagelsesmuligheder, fx i frikvartererne og ift. legeaftaler uden for skoletiden. Nogle af forældrene giver også udtryk for at opleve en sådan afkobling. Der fortælles fx om oplevelser af, at A- og V-klasserne ikke bliver behandlet som ligeværdige eller sammenhængende i praksis, og der henvises til eksempler fra forældremøder og beskeder på Aula, hvor nogle forældre til elever i V-klasserne til tider føler sig afkoblet. Det skal dog også nævnes i den sammenhæng, at vi også har set eksempler på elever med store indlæringsvanskeligheder, som på trods af kun at modtage undervisning i A-klassen i begrænset omfang har stærke sociale bånd til flere af A-klassens elever. Som vi har været inde på i afsnit 4.2.3, synes den enkelte elevs sociale kompetencer at spille en ret afgørende rolle.

4.2.6 Forældre har en mening om, hvilke fællesskaber deres børn skal indgå i

Generelt giver de interviewede forældre på alle tre skoler – og uanset om de er forældre til børn, der er visiterede til støtte eller har andre særlige behov, eller ej – udtryk for opbakning til, at deres børn lærer at begå sig i fællesskaber sammen med andre børn, der ikke ligner dem selv. Der gives i samme forbindelse udtryk for stor anerkendelse af det arbejde, som skolerne som organisation og medarbejderne i den daglige praksis lægger for dagen for at gøre dette muligt.

Her sætter en forælder til en visiteret elev i Redens 1. Y ord på, hvordan hun værdsætter, at hendes barn kan spejle sig i en variation af børn – ikke mindst de ikke-visiterede klassekammerater:



Simon er ligesom alle andre bare lidt længere tilbage, så jeg synes, at det ville være helt forkert, hvis han kom i en klasse kun med 'papirbørn'. Han er ikke unormal, han er bare lidt bagud.

Mor til visiteret elev, Reden

Simons mor forklarer videre, hvorfor hun *ikke* kunne tænke sig at få Simon placeret i en segregeret specialklasse. Der ville han ifølge moderen formentligt komme i en klasse med både udadreagerende og ikke-udadreagerende børn: *"Simon er ikke et udadreagerende barn, og det har jeg ikke lyst til at han skulle blive... så kunne jeg have risikeret at få et dreng hjem, der havde slået [andre] i stedet for bare at råbe."* For moderen har det altså stor betydning, *hvilke* klassekammerater hendes barn har at spejle sig i. Det er ikke til at vide, om et segregeret tilbud ville føre til den reaktion, som moderen her helt hypotetisk frygter. Eksemplet viser blot, hvilken slags tanker forældre kan gøre sig om betydningen af det fællesskab, deres barn indgår i. Her er det skolens opgave sammen med forældrene og evt. med hjælp fra PPR at finde frem til, hvad den enkelte elev har brug for, og hvad skolen har mulighed for at tilbyde af støtte med de ressourcer og kompetencer, der er til rådighed. I det følgende sætter PPR-konsulenten tilknyttet Slusen ord på sin tilgang til samarbejdet med skolens ledelse om netop dette emne:



Vi er i tæt dialog med ledelsen om de enkelte elever: hvad de har tænkt sig skal ske, er de sikre på at det er det rigtige tilbud, om det de har igangsat hjælper barnet... Så jeg prøver at udfordre dem en smule – også i nogle sager, hvor vi drøfter om børnene ville trives bedre, hvis vi fandt et andet tilbud til dem. Også for at sikre mig, at der ikke går økonomi i det, for hver gang skolen skal afgive et barn, så skal de også betale for det.

Ahmed, PPR-konsulent med lærerbaggrund tilknyttet Slusen

Citatet eksemplificerer, at PPR kan spille en vigtig rolle ift. at kvalificere beslutninger vedr. enkeltelevers støttebehov og skoleplacering. PPR kan på denne måde være en værdifuld sparringspartner for skoleledelsen ift. løbende at forholde sig til, hvilken slags elever den konkrete organiseringsform med den aktuelle personale- og elevsammensætning er et egnet tilbud for. PPR bidrager i sådan en rolle til den løbende kvalitetssikring af tilbuddet.

Klassestørrelse og inkluderende miljøer

I forbindelse med vores analytiske arbejde har vi gjort os nogle interessante iagttagelser i forhold de tre case-skolers tilgange til klassestørrelse. Det er disse iagttagelser, denne boks handler om.

Klassestørrelse er et meget omdiskuteret emne i skoledebatten, og der udtrykkes undertiden politiske og/eller faglige ønsker om af sænke klasseloftet, jf. fx finanslovsforslaget til reduktion af klasseloftet i indskoling (6/12/2021). Ønsket bygger på en antagelse om, at mindre klasser giver læreren bedre mulighed for at hjælpe og tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Forskningen viser imidlertid ikke entydigt, at små klasser skulle føre til bedre faglige resultater (se fx Filges m.fl. 2018), og desuden må man udvise interesse for, hvad klassestørrelse kan have af betydning for elevernes trivsel og sociale udvikling. Det er vigtigt at understrege, at denne undersøgelse har ikke haft fokus på at undersøge klassestørrelsens betydning for elevernes læring og trivsel og kan derfor ikke sammenfatte eller konkludere noget i den forbindelse. Undersøgelsen har imidlertid givet anledning til nogle interessante og relevante iagttagelser, som man kan medtænke, ikke mindst i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.

I forbindelse med vores analytiske arbejde har vi gjort os nogle interessante iagttagelser i forhold de tre case-skolers tilgange til klassestørrelse. Det er disse iagttagelser, denne boks handler om.

Klassestørrelse er et meget omdiskuteret emne i skoledebatten, og der udtrykkes undertiden politiske og/eller faglige ønsker om af sænke klasseloftet, jf. fx finanslovsforslaget til reduktion af klasse-loftet i indskolingen (6/12/2021). Ønsket bygger på en antagelse om, at mindre klasser giver læreren bedre mulighed for at hjælpe og tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Forskningen viser imidlertid ikke entydigt, at små klasser skulle føre til bedre faglige resultater (se fx Filges m.fl. 2018), og desuden må man udvise interesse for, hvad klassestørrelse kan have af betydning for elevernes trivsel og sociale udvikling. Det er vigtigt at understrege, at denne undersøgelse har ikke haft fokus på at undersøge klassestørrelsens betydning for elevernes læring og trivsel og kan derfor ikke sammenfatte eller konkludere noget i den forbindelse. Undersøgelsen har imidlertid givet anledning til nogle interessante og relevante iagttagelser, som man kan medtænke, ikke mindst i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.

Arbejdsro kan også opnås i et stort årgangsfællesskab

I forbindelse med vores case-besøg ser vi eksempler på, at klassestørrelse i sig selv ikke fremstår som afgørende for, om der kan skabes arbejdsro i et inkluderende læringsmiljø. Her spiller sammensætningen og typen af udfordringer i en given klasse selvsagt ind, men eksemplerne afspejler også, at det gode læringsmiljø og den aktuelle arbejdsro hænger sammen med god og tydelig klasseledelse. Forud for vores besøg på Foldens 6. årgang fortalte en af lederne fx, at man ofte kunne ”høre en knappenål falde”, selv når alle 42 elever på årgangen undervises samtidig i det (meget) store klasselokale. At dette holdt i praksis, konstaterede vi i løbet af vores to dages observationer. Det var tydeligt, at det netop lod sig gøre, når det var klassens velkendte team – to lærere og en pædagog – der underviste. Sammen sørgede de for – gennem deres kompetente klasseledelse og velfungerende, tværfaglige samarbejde – at skabe en fast struktur om undervisningen baseret på meget klare retningslinjer for elevernes opførsel og forventninger til deres deltagelse. Under tiden har skolen oplevet, at nogle forældre udtrykker bekymring for, om der er for meget larm, når årgangene er samlet. I disse tilfælde har man reageret ved at invitere de pågældende forældre ind for at se med egne øjne, hvordan undervisningen forløber.

Større klasser kan give flere muligheder for danne venskaber

I undersøgelsen ser vi også eksempler på, at en af fordelene ved almindelige eller lidt større klassestørrelser kan være, at eleverne får styrket deres muligheder for at danne venskaber pga. de mange konstellationsmuligheder. I Slusen henviser en af lærerne til en gang, hvor han havde en anker-klasse, der bestod af blot 13 elever, hvoraf de fire var V-elever, som skulle indgå i ”slusen”. Læreren fortæller, at det ikke var nogen nem opgave, da der var for få klassekammerater at spejle sig i og knytte relationer til. Som V-pædagogen Charlotte forklarer, afhænger det selvfølgelig meget af, hvilke V-elever der er tale om. Nogle V-elever kan nemlig ikke rumme at være i meget store anker-klasser. Det er således hele tiden et spørgsmål om at afveje hensynet til de udfordrede elever over for hensynet til de øvrige elever i bestræbelserne på at skabe fællesskaberne.

Et lille miljø kan give tryghed, hvor selvtillid og selvværd kan vokse

Vi har blandt vores case-skoler ses eksempler på, hvordan der kan være klare fordele ved et lille miljø. Slusens V-klasser er oftest forholdsvis små, og man forsøger at holde dem på højst otte-ti elever. Det, vi så ved vores skolebesøg, var, at de små klasser giver mulighed for at skabe en næsten familiær stemning, hvor voksne og børn interesserer sig for hinandens ve

og vel. På den måde fungerer V-sporet som en slags mikromiljø, hvor der kan skabes tryghed, og eleverne kan udvikle deres selvtillid og selvværd, hvilket selvsagt er vigtigt, når de skal "trænes" i at indgå i plenumundervisning i anker-klassen. En ulempe ved de meget små, intime læringsmiljøer kan, ifølge vores analyse af empirien, være (oplevelsen) af en stor afhængighed af konkrete personer. Et eksempel herpå er i en forældredtalelse om, at "det går helt galt, hvis ikke [pædagogen] Charlotte er der".

Klassen kan også blive *for* lille

I Reden er der forholdsvis små Y-klasser på i alt 16 elever, og selvom antallet af ASF-elever højst udgør de fire af disse pladser, så kan der blandt de øvrige elever være – eller opstå, efterhånden som de bliver ældre – problematikker, som gør, at det alligevel kan opleves som en udfordret klasse (se afsnit 4.1.1 og afsnit 4.1.2). Følgelig kan der, som én af lærerne påpeger, blive for få ikke-udfordrede almene elever, som de visiterede ASF-elever kan spejle sig i, til at man egentlig opnår det, der var den oprindelige tanke med organiseringsformen. En anden konsekvens kan være, at en for stor overvægt af elever med øvrige støttebehov kan blive for stor en opgave at håndtere for personalet, som i princippet kan få den konsekvens, at personalet ikke kan varetage behovene hos de ASF-elever, som er organiseringsformens hovedmålgruppe.

5 Det tværfaglige samarbejde

I dette kapitel retter vi fokus mod det tværfaglige samarbejde, som bl.a. har til formål at sikre samspil mellem almen- og specialpædagogikken samt didaktikken. Vi ser på, hvilke betingelser der ser ud til at understøtte et godt tværfagligt samarbejde om undervisningen og elevernes deltagelse heri, samt hvordan et godt samarbejde kan udmønte sig i praksis. Vi hæfter os ved, at vi på alle tre case-skoler har mødt kombinationen af almenlærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer. Det er vigtigt at understrege, at vi ikke med udgangspunkt i denne analyse kan sige om de samme konklusioner ville gøre sig gældende, hvis der havde været tale om kombinationen af almenlærere og lærere med specialpædagogiske kompetencer. Det afgørende er dog, at både almen- og specialpædagogiske kompetencer er til stede, som til enhver tid er tilpasset den pågældende elevgruppes forudsætninger og behov (se fx Hedegaard-Sørensen, 2022, for en analyse af praksissituationer).

Vores analyse af praksis på de tre skoler, som vi har besøgt, giver anledning til at pege på tre kendetegn ved det tværfaglige samarbejde, som synes at fungere godt. De to første afspejler, hvad også forskning inden for området har peget på som væsentlige styrker ved tværfagligt samarbejde, mens det sidste udelukkende er empirisk baseret. Kendetegnene kan opsummeres således:

- **En fælles ansvarstagen for det didaktiske og specialpædagogiske arbejde**

Vi ser på de tre case-skoler, at en fælles ansvarstagen for arbejdet i og omkring undervisningen kan være med til at skabe et fagligt ligeværd mellem lærer og pædagog. Vores empiriske analyse peger på flere fordele ved en sådan fordeling. Fx ser vi i vores data, at det ligeværdige ansvar kan være medvirkende til at styrke grundlaget for det relationelle arbejde med eleverne. Samtidig understøtter det mulighederne for, at lærerne og pædagogerne hver især kan bringe deres unikke faglige og sociale kompetencer i spil i undervisningen. Eleverne ser meget positivt på dette samspil og giver udtryk for, at det er fedt, når ”de voksne” kan forskellige ting.

- **Et nuanceret helhedsblik på eleverne**

Vores analyse peger på, at det tværfaglige samarbejde kan medvirke til, at man opnår et helhedsblik på eleverne både som individer og som fællesskab. På den måde indikerer vores analyse, at et inkluderende læringsmiljø bliver bedre af, at både lærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer byder ind med hver deres perspektiv på elevernes behov og forskelligheder. De to fagligheder synes nemlig tilsammen at give et mere nuanceret blik for, hvordan eleverne kan støttes i at være med i de faglige aktiviteter og i fællesskabet som sådan.

- **De specialpædagogiske kompetencer**

Når der er plads og tid til, at pædagoger og lærere (fx i forberedelse og evaluering af undervisning) kan sparre med hinanden, reflektere og udvikle undervisningen sammen, tyder vores empiriske analyse på, at det understøtter opbygningen af *hele* teamets specialpædagogiske kompetencer. På den måde kan et velfungerende tværfagligt samarbejde i sig selv bidrage med praksisnær og kontekstspecifik specialpædagogisk kompetenceudvikling.

5.1 En fælles ansvarstagen for det didaktiske og specialpædagogiske arbejde

I kapitlets første afsnit ser vi på, hvordan en fælles ansvarstagen for didaktikken og almen- og specialpædagogikken kan være med til at understøtte en faglig ligestilling og en gensidig respekt i det tværfaglige samarbejde. Gennem analyse af vores data illustrerer vi følgende pointer:

- **Et godt samarbejde synes at være kendetegnet ved et fagligt ligeværd:** Et væsentligt kendetegn ved et godt tværfagligt samarbejde om inkluderende læringsmiljøer synes at være etableringen af et fagligt ligeværd mellem almen- og specialpædagogikken.
- **Et ligeværdigt ansvar kan styrke grundlaget for det relationelle arbejde:** Når lærer og pædagog tager et fælles ansvar for elevernes faglige og sociale trivsel, kan det være med til at styrke grundlaget for det relationelle arbejde med og mellem eleverne.
- **Samarbejdet kan hjælpes på vej med en klar og tydelig rollefordeling:** Det tværfaglige samarbejde kan hjælpes på vej med en klar og tydelig rollefordeling, der sikrer, at der ikke opstår tvivl i samarbejdet om, hvem der gør hvad. På den måde kan der skabes gode vilkår for, at de fagprofessionelles forskellige kompetencer bringes i spil, og det kan samtidig medvirke til at skabe et trygt læringsmiljø for eleverne.
- **En vis fleksibilitet i arbejdsdelingen synes at være hensigtsmæssigt:** I arbejdet med rolle- og ansvarsfordelingen synes vores empiriske analyse af pege på, at en tydelig arbejdsdeling ikke må blive for rigid. Der bør nemlig være plads til at agere fleksibelt, når omstændighederne kræver det.

5.1.1 Et godt samarbejde synes at være kendetegnet ved et fagligt ligeværd

Undersøgelser af samarbejdet mellem lærere og pædagoger viser, at en af de største styrker ved konstellationen er kombinationen af de forskellige kompetencer og fagligheder, som læreren og pædagogen repræsenterer (se fx EVA, 2016). Et velfungerende samarbejde er således kendetegnet ved, at man som lærer og pædagog formår at bringe sine forskellige kompetencer og kvalifikationer i spil, når man tilrettelægger og gennemfører undervisningen sammen. I sådan et samarbejde er forskellighed ikke bare et vilkår men en væsentlig styrke, som under de rette omstændigheder understøtter alle elevernes deltagelse, læring og trivsel. Undersøgelser har ligeledes vist, at konstellationen har et stort potentiale for at styrke arbejdet med inkluderende læringsmiljøer (se fx EVA, 2016, s. 30; Hedegaard-Sørensen, 2021).

Grundlaget for et velfungerende tværfagligt samarbejde styrkes, når man 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 er en pointe, der fremhæves i litteraturen om metoden co-teaching (se fx Friend, 2017; Højholdt, 2020), hvor to fagprofessionelle indgår i et tværfagligt samarbejde og planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen i fællesskab. I samarbejdet omkring inkluderende læringsmiljøer betyder et sådan fælles tværfaglig engagement helt konkret, at lærerne indstiller sig på at tage del i det specialpædagogiske arbejde og ansvar, ligesom pædagogen engagerer sig i – og lærer af – almindedidaktikken. Det er derfor vigtigt, at de begge indtager en aktiv rolle i planlægningen, gennemførelsen og den løbende tilpasning af undervisningen, samt at de gør dette ud fra hver deres sæt af faglige kompetencer med blik for, hvordan de to fagligheder kan bringes i spil til gavn for den konkrete elevgruppe.

I denne sammenhæng er det interessant at fremhæve, at Højholdt (2020, s. 58) i sit blik på co-teaching appellerer til "en åben og undersøgende tilgang til", hvilke fagprofessioner der kan samarbejde om inkluderende læringsmiljøer, og at der er mange flere relevante faggrupper, der med fordel kunne samarbejde "mere og bedre, end de allerede gør, med henblik på at fremme udviklingen af skolens inkluderende miljø." Det er almenlæreren, der har det primære ansvar for undervisningens indhold, men planlægningen, gennemførslen og evalueringen af den bør ske i samarbejde med en anden fagperson, som netop kan bidrage med noget andet end almenlæreren. Ifølge Højholdt (2020, s. 60) kan denne anden fagperson være alt fra "speciallæreren, specialpædagogen, inklusionspædagogen, læsevejlederen, pædagogen eller andre". Hans pointe er, at formålet med samarbejde og elevgruppens behov må være det, der skal være bestemmende for, hvilken ressourceperson der indgår i et sådan tværfagligt samarbejde. Det er derfor interessant at bemærke, at på de tre case-skoler, der indgår i denne undersøgelse, er det pædagoger med specialpædagogisk kompetence, der indgår i et samarbejde om undervisningen sammen med almenlærere, jf. beskrivelserne i kapitel 3.

Ovenstående pointer angående kendetegnene ved det gode tværfaglige samarbejde understøttes af analysen af vores empiri. I Folden ser vi fx, hvordan etableringen af det faglige ligeværd understøttes, ved at pædagogerne på skolen deltager som fuldbårde medlemmer af teamsamarbejdet på de forskellige årgange via fast strukturerede møder, som ledelsen allokerer tid til og planlægger. Denne organisering skaber rammerne for og bidrager dermed til at sikre det faglige samspil mellem almenlæreren og specialpædagogikken. På den måde skabes der et potentiale for, at arbejdet med de forskellige elevers deltagelses- og udviklingsmuligheder i klassens fællesskab kvalificeres. Det er på teammøderne, at personalet har mulighed for at diskutere både enkeltelever og de store og mindre elevfællesskaber ud fra forskellige faglige perspektiver.

Samarbejdet kommer ikke alene eleverne til gode. Gennem pædagogens rolle i samarbejdet skabes der basis for en overførsel af specialpædagogiske kompetencer, som på den måde kan udgøre praksisnær kompetenceudvikling for lærerne. Det sætter Foldens lærer Anders ord på her i en fortælling om sin oplevelse af at starte som ny lærer på skolen:



Og så fik jeg arbejde her. Og så gik der en måned, og jeg var bare i den syvende himmel. Og det var pædagogernes skyld [...] Det var selvfølgelig også både skolen og tilgangen og de hjælpsomme kolleger. Men det var da også det der med, at når man startede inde i 5. klasse, så var Lisa [pædagogen] med inde til al undervisning. [...] Og man kunne simpelthen samle 200 tips op til, hvordan man arbejder med de her børn, og man kunne trække på hele den faglighed, som pædagogerne faktisk kommer med, og som jeg ikke har lært på min [meritlærer]uddannelse. [...] Så det er jo bare en guldgrube. Men jeg tror også bare, at det er noget særligt noget [i Folden], at vi siger, at der ikke er et eller andet hierarki med lærere eller lærere, pædagoger, hvor man siger, at: "Ej men pædagogerne har jo også en lidt kortere uddannelse, og de kan jo lige netop det der med at pudse næsen en gang imellem, og de tager sig af de små børn". Der kan Folden bare noget helt andet, hvor man siger: Det er altså et samarbejde, og når vi samarbejder, så får man noget fantastisk ud af det.

Anders, lærer, Folden

I samarbejdet med skolens pædagoger oplever Anders en løbende og praksisrettet kompetenceudvikling, idet pædagogernes faglighed og kompetencer repræsenterer noget, han ikke har lært på (merit)læreruddannelsen. Gennem det tætte og velstrukturerede samarbejde oplever han dermed at få udvidet sin faglige horisont og yderligere kvalificeret sit pædagogiske arbejde med skolens elever. Anders peger samtidig på, at samarbejdet ikke indebærer "et eller andet hierarki" men snarere et fagligt ligeværd, hvor lærerens og pædagogens ekspertise fungerer side om side i deres fælles arbejde.

Anders' overraskelse over, at Foldens pædagoger – i hans optik – spiller en så bærende rolle i samarbejdet, vidner om, at det faglige ligeværd ikke er givet, selvom pædagoger spiller en større rolle i skolen siden den seneste store folkeskolereform i 2014. En anden erfaring, som skinner igennem i Anders' udtalelse, er, at det ligeværdige samarbejde mellem lærere og pædagoger er noget, der skal arbejdes for. Når ledelsen udstikker en retning og skaber de organisatoriske rammer for det samarbejde, kan der skabes en lokal kultur omkring det tværfaglige samarbejde til gavn for både de fagprofessionelle og eleverne.

5.1.2 Et ligeværdigt ansvar kan styrke grundlaget for det relationelle arbejde

På de tre case-skoler har vi set flere eksempler på en fælles ansvarstagen mellem lærere og pædagoger. Her er et eksempel fra en dansklektion i Reden, hvor læreren Nana og pædagogen med specialpædagogisk erfaring Jesper varetager undervisningen i 2. V:



Matheus sidder stille og arbejder. Liam har et ryste-armbånd på. Nana prøver at vende Isabel rundt – det lykkes ikke helt, og hun går videre for at hjælpe Villum. Jesper følger lige så diskret efter og følger op med at få Isabel til at vende sig rundt, så hun begynder at arbejde med den stillede opgave.

Observationsnote fra besøg, Reden

Isabel er ikke visiteret til specialpædagogisk støtte. I eksemplet er hun blot udfordret i sin deltagelse i undervisningen. Hun sidder med front den forkerte vej og kommer ikke i gang med den stillede opgave af sig selv. Nana ser det og forsøger at vende hende om, men hun lykkes, som beskrevet, ikke med det. Vi ser, hvordan Nana herefter retter sin opmærksomhed mod at hjælpe klassekammeraten Villum, mens Jesper diskret viderefører arbejdet med at få Isabels opmærksomhed rettet mod den faglige aktivitet.

Observationsnoten udgør et eksempel på en generel arbejdsgang i Jesper og Nanas tværfaglige samarbejde, hvor de begge indtager aktive roller i deres fælles undervisning. De arbejder med en fælles specialpædagogisk og almindidaktisk berøringsflade og skifter løbende mellem forskellige roller, når de supplerer hinanden efter behov i deres interaktion med eleverne.



Jeg synes, at Jesper 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 også Jesper, der går derind, og nogle gange er det mig.

Nana, lærer, Reden

Eksemplet og citatet fra Reden viser, hvordan et tværfagligt samarbejde baseret på et fagligt ligeværd kan se ud i praksis, når lærere og pædagoger arbejder sammen i undervisningen. Det faglige ligeværd kan på den måde være med til at få både specialpædagogikken og almindidaktikken bragt i spil. Samtidig kan det være med til at sikre, at alle elever oplever, at de kan få den hjælp, de har brug for, og at hjælpen ikke begrænser sig til én særlig fagprofessionel. En tydelig ansvars- og rollefordeling kan spille en vigtig rolle i den forbindelse, og det er emnet for næste afsnit.

5.1.3 Samarbejdet kan hjælpes på vej med en klar og tydelig rollefordeling

Analysen af vores data viser, at vilkårene for, at de fagprofessionelles forskellige kompetencer bringes i spil i den fælles praksis i undervisningen, kan understøttes, hvis man aftaler, hvem der gør hvad på forhånd. Klarheden omkring ansvars- og rollefordelingen kan være med til at skabe et

trykt læringsmiljø for eleverne, fordi der ikke er tvivl om, hvem der gør hvad. Vores analyse af empirien fra de tre case-skoler indikerer endvidere, at rollefordelingen ikke behøver at være sådan, at det udelukkende er pædagogen, der står med det specialpædagogiske ansvar eller udelukkende har med de visiterede elever at gøre, ligesom lærerens ansvar ikke behøver at begrænse sig til at omhandle almindelidaktikken. Tværtimod ser vi på de tre case-skoler, hvordan rollerne varierer i de tilfælde og i de situationer, hvor det fagligt er meningsfuldt.

Under vores to dages observationer i Folden oplevede vi eksempelvis alle medlemmer af klassens team indtage rollen som den, der rammesætter de faglige aktiviteter. Det forløb uden undtagelse på en måde, som signalerede tydeligt, dels at rollerne var aftalt på forhånd, dels at rollerne var nogle, som både lærerne og pædagogen er vant til at indtage, og som eleverne er vant til at se dem i. Samtidig afspejlede rotationen det ligeværdige element i samarbejdet og var med til at understrege teamets fælles ansvarstagen for de faglige aktiviteter – samt for de specialpædagogiske opgaver:



Mark [én af de visiterede elever] kommer for sent – han bliver mødt af både Lisa og Marie Louise, der viser glæde over, at han er kommet og tilkendegiver dette med åbne arme. De snakker kort med ham, muligvis om årsagen til forsinkelsen. Ingen sure miner. De signalerer begge tydeligt, at de er glade for at se ham. Han går derefter fluks i gang med at læse, som er den aktivitet, de andre elever er i gang med.

Observationsnote fra besøg, Folden

Mark er en af de elever i klassen, som er visiteret til specialpædagogisk støtte, og som til tider er udfordret på sin deltagelse i undervisningen. Der er bl.a. indgået aftaler med ham om særlige måder, han kan tage sig nogle mikro-pauser i løbet af undervisningen, uden at han forlader klasseværelset. I eksemplet tager Lisa og Marie Louise imod ham på en måde, som aktivt viser, at de vil ham. Modtagelsen viser tydeligt, at Mark er set og hørt, hvilket alt andet lige styrker mulighederne for at inkludere ham i de fælles faglige aktiviteter. Selvom vi naturligvis ikke kan sige med sikkerhed, om det er netop den hjertelige velkomst, der inspirerer Mark til straks at gå i gang med at læse, er der næppe tvivl om, at det er en medvirkende faktor til at motivere ham til at gå i gang med det faglige.

5.1.4 En vis fleksibilitet i arbejdsdelingen synes at være hensigtsmæssigt

Rollerne og opgaverne, som lærerne og pædagogerne indtager i klasserummet, hænger sammen og overlapper hinanden. Så selvom det er vigtigt med tydelige roller, indikerer vores analyse af empirien fra de tre case-besøg, at det samtidig er en styrke at være i stand til at agere fleksibelt mellem varetagelsen af forskellige opgaver i undervisningen. Dette understøttes af litteraturen (se fx EVA, 2017), som også fremhæver, at det faglige og det trivselsmæssige hverken kan eller skal skilles ad, og at det derfor heller ikke bør varetages hver for sig. Den tydelige rollefordeling må med andre ord ikke føre til en rigid arbejdsdeling, da det er vigtigt, at man er i stand til at agere dynamisk og fleksibelt, når dagligdagen kræver det.

Forud for dette går en forventningsafstemning og en afklaring af fælles opgaver og mål. Er denne på plads, bliver det samtidig nemmere at supplere hinanden og skifte roller undervejs, når der opstår noget uventet. Både fra vores observationer og i analysen af interviewene fremgår det tydeligt, at de fagprofessionelle er i stand til at agere fleksibelt, når strukturerne omkring deres fælles arbejde er på plads, og når samarbejdet beror på en gensidig faglig tillid. I praksis betyder dette fx, at en lærer og en pædagog tager et lige stort ansvar for, at alle elever deltager i de planlagte faglige aktiviteter, og at man *sammen* tager løbende hånd om de elever, som har brug for ekstra støtte. Hvordan og hvor denne støtte skal gives, er noget, der løbende skal tages stilling til. I Slusen skal der fx løbende tages stilling til justeringer af elevernes individuelle skemaer med fordeling af tid

mellem V-klassen og A-klassen. Det synes at være en medvirkende forklaring på personalets betoning af nødvendigheden af, at personalet har et indgående kendskab til både hinanden og ikke mindst til alle eleverne. Det interviewede personale fra Slusen betoner i den forbindelse det væsentlige i, at det relationelle arbejde med eleverne ikke kun handler om, hvordan der kan tages individuelle hensyn. Det handler også om at medtænke de enkelte elevers roller i de fællesskaber, de er en del af. I den forbindelse giver vores analyse anledning til at pege på, at der ligger endnu en væsentlig styrke i at arbejde tværfagligt, nemlig det nuancerede helhedsblik på eleverne, hvilket beskrives i det næste afsnit.

5.2 Et nuanceret helhedsblik på eleverne

I dette afsnit beskriver vi, hvordan det tværfaglige samarbejde – ifølge vores analyse af de tre case-skolers måder at arbejde på – kan være medvirkende til, at man opnår et nuanceret helhedsblik på eleverne. Afsnittets hovedpointer kan opsummeres således:

- **Tværfaglighed kan understøtte et helhedsblik på den enkelte elev og på fællesskabet:** Det tværfaglige samarbejde kan være med til at kvalificere arbejdet med børnefællesskabet, fordi man kan opnå et nuanceret og mere helhedsorienteret blik på alle elever gennem vægten i de fagprofessionelles fokus, som ligger forskellige steder qua deres forskellige uddannelsesbaggrunde.
- **Helhedsblikket kan være med til at styrke elevernes deltagelsesmuligheder:** Alle elevernes deltagelsesmuligheder ser ud til at kunne understøttes, ved at de fagprofessionelle arbejder med forskellighed som noget, man har til fælles. Det kan man fx gøre ved at integrere imødekommelsen af individuelle behov i fælles aktiviteter, så vidt det er muligt.
- **Eleverne sætter pris på, at pædagogerne og lærerne bidrager med forskellige kompetencer:** Eleverne på de tre case-skoler er særligt glade for, at lærerne og pædagogerne "er gode til" forskellige ting, og de oplever derigennem, at det tværfaglige samarbejde understøtter både deres faglighed og sociale trivsel.

5.2.1 Tværfaglighed kan understøtte et helhedsblik på den enkelte elev og på fællesskabet

Vores empiriske analyse viser, hvordan det tværfaglige samarbejde kan være med til at kvalificere arbejdet med børnefællesskabet. Når der både indgår lærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer i teamet omkring en elevgruppe, synes det at være med til at give et nuanceret og mere helhedsorienteret blik på alle elever, fordi vægten i de fagprofessionelles fokus ligger forskellige steder qua deres forskellige uddannelsesbaggrunde. Vores empiriske materiale peger på, at et sådant nuanceret blik kan bidrage til en konstruktiv forståelse og tilgang til forskellighed, som også inklusionslitteraturen (fx Hedegaard-Sørensen, 2021) betoner som vigtigt:



Min vigtigste pointe er jo, at man skal have fjernet alle dem der med diagnoseforstrækkelser, der er. Grundlæggende er vi bare allesammen mennesker, og vi skal alle sammen indgå i de fællesskaber, vi har. Og vi skal alle sammen være medborgere. [...] Vi gør nogle gange ting til større videnskaber, end de er. I virkeligheden handler det bare om medmenneskelighed, meget af det. Det betyder ikke, at jeg underkender på nogen måder nogle fagligheder i det. Men jeg underkender måske, at vi kommer til at gøre ting, forstørre noget, der ikke skulle forstørres, formindskes noget, der burde være større.

Dorte, leder, Slusen

Lederen pointerer her et underliggende værdimæssigt standpunkt, som hun mener er helt centralt i inkluderende læringsmiljøer, nemlig at arbejdet med eleverne skal tage udgangspunkt i deres fællestræk og ikke deres forskelle. Lederen understreger i samme åndedrag, at det ikke bør forstås som en negligering af diagnoser og den faglighed, der sikrer forståelsen og håndteringen heraf. Det bør snarere forstås som et vidnesbyrd om, at forskelligheden i inkluderende læringsmiljøer er et grundvilkår, som kan bruges til at *samle* elevgruppen i stedet for at opdele den.

Når lærere og pædagoger samarbejder om alle elever, styrker det samtidig forudsætningerne for at sikre elevernes deltagelsesmuligheder:



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 [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

Citatet her fra Folden peger tilbage på vigtigheden af den fælles ansvarstagen for det specialpædagogiske og almindidaktiske arbejde med elevgruppen. Læreren betoner, hvordan hun og hendes kollegaer ikke anskuer nogen af børnene for at være mere den enes end den andens ansvar. Gjorde de det, risikerede de nemlig at begrænse elevernes deltagelsesmuligheder ved at lade dem få et indtryk af, at det kun er én særlig voksen, som kan hjælpe og støtte dem. I stedet arbejder man med et helhedsblik og et fælles ansvar for alle elever på årgangen. Det er med til at understøtte oplevelsen blandt eleverne af, at *alle* de voksne er der for at hjælpe dem hver især. I praksis betyder det, at mange flere elever end blot de visiterede kan få glæde af pædagogens tilstedeværelse. Derudover viser denne fleksibilitet sig også i praksis, ved at det fx både kan være visiterede og ikke-visiterede elever, der gør brug af det bueformede bord i klasselokalet, hvor eleverne sidder med front væk fra katedret og ind mod væggen, for bedre at kunne koncentrere sig. Det er altså ikke alene en mulighed for de visiterede elever.

Den fleksible brug af den specialpædagogiske ressource betyder principielt, at ressourcen kan komme flere elever på årgangen til gode, end hvis den var "låst" til at skulle bruges specifikt til de visiterede elever. Når den bruges fleksibelt, kan den i princippet komme alle elever til gode, alt efter hvem der har behov på det på et givet tidspunkt. Samtidig får Lisa derigennem mulighed for at få et bredt indblik i den samlede elevgruppes skiftende udfordringer og styrker, sammenlignet med hvis hun kun fokuserede på de visiterede elever. På den måde kan hendes samlet kendskab til klassen som helhed styrkes, og dermed understøttes det samlede teams muligheder for at arbejde forebyggende, idet Lisa er inde over i et så stort antal timer, som tilfældet er.

Den fleksible brug af pædagogressourcerne i Reden og i Folden samt Foldens bue-bord er eksempler på, hvordan man arbejder med helhedsblikket på eleverne i praksis. Et andet eksempel er praktiseringen af individuelle pauser til udvalgte elever, som man gør brug af på alle tre case-skoler. Her peger vores empiriske analyse på, at det ligeledes er vigtigt, at individuelle pauser praktiseres på en måde, som ikke ekskluderer de elever, som i situationen modtager særbehandling, fx ved at pausen foregår i klasseværelset.

Følgende observationsnote illustrerer, hvordan dette kan se ud. Den stammer fra en lektion i Folden, hvor der arbejdes med ugeskema, og eleverne derfor er fordybet i forskellige faglige opgaver:



Lisa kommer over til mig og forklarer mig, at der faktisk er flere af eleverne, som har individuelle pauser. De bruger så bare pauserne på at se et eller andet på deres iPad fx, så man ser det ikke, da de stadig sidder ved deres bord. Lisa fortæller mig også, at én af eleverne i princippet gerne må gå ud, men at han bare ikke har valgt at gøre det i dag.

Observationsnote fra besøg, Folden

Tildelingen af pauser til de enkelte elever i Folden bliver foretaget ud fra en vurdering af elevernes individuelle behov. Selve praktiseringen af pauserne er derimod formet med henblik på fællesskabets behov. De enkelte elever, som har fået tildelt pauser, har således fået besked om at holde pauserne på en måde, som ikke forstyrrer resten af klassen, ved fx at holde pausen ved deres bord. På den måde formår man at integrere de individuelle hensyn i den fælles praksis, således at alle eleverne tilgodeses på samme tid. Dermed understøtter man samtidig en af de grundlæggende dimensioner af inklusion ved at fastholde eleverne med særlige behov fysisk i det almene klasserum (Farrell, 2004; Ainscow et al., 2006).

Et andet eksempel på at arbejde med helhedsblikket ud fra et individuelt hensyn og med et samtidigt blik for fællesskabet finder vi i Reden. Her har man erfaret, at der er enkelte elever i Y-klasserne, som har behov for en forholdsvis stram rammesætning af deres frikvarterer. Dette mindsker risikoen for, at de ender i konflikter eller andre negative situationer. Personalet imødekommer behovet ved at rammesætte alle elevernes aktiviteter. Selvom det kun er nogle børn i børnegruppen, hvis behov giver anledning til en omstrukturering af praksis, fokuserer man altså alligevel på hele børnegruppen i selve omstruktureringen. Det udmønter sig i en praksis, hvor man danner frikvarterterleget grupper, som lader alle eleverne i klassen vide, hvad de skal lege, og hvem de skal lege med, inden de forlader klasselokalet for at holde frikvarter (se mere om den konkrete praksis i kapitel 6, afsnit 6.1.3).

5.2.2 Helhedsblikket kan være med til at styrke elevernes deltagelsesmuligheder

Skolernes arbejde med helhedsblikket afspejler inklusionsforskningen (fx Hedegaard-Sørensen, 2021), som betoner vigtigheden i at bevare helhedsblikket på børnegruppen – også når man tager individuelle hensyn. For at styrke deltagelsesmulighederne hos alle eleverne skal man altså lade forskelligheden samle i stedet for at splitte. Det kan man fx gøre ved at integrere imødekommelsen af individuelle behov i fælles aktiviteter, så vidt det er muligt, som vi har set i eksemplerne ovenfor.

Tiltag som de rammesatte frikvarterer og de individuelle pauser undervejs i undervisningen peger igen tilbage på, hvor vigtigt det tværfaglige samarbejde kan være for arbejdet med de inkluderende læringsmiljøer. At udforme og praktisere sådanne tiltag understøttes af, at personalet løbende analyserer de enkelte børns didaktiske og specialpædagogiske behov. Når der er tid og rum til at personalet i fællesskab kan forholde sig til disse analyser og reflektere over dem i fællesskab, så peger vores analyse på, at det er med til at understøtte imødekommelse af elevernes behov og dermed også deres deltagelsesmuligheder. Hvem der er ansvarlig for, at den tid og det rum allokeres, og hvordan dette skal gøres, ser vi nærmere på i Kapitel 7. I dette kapitels næste afsnit tager vi først et kig på elevernes oplevelse af at have flere ”voksne” i undervisningen på samme tid.

5.2.3 Eleverne sætter pris på, at pædagogerne og lærerne bidrager med forskellige kompetencer

Eleverne på vores tre case-skoler er generelt positive over for, at der er flere voksne, der varetager undervisningen. Særligt glade er de for de forskellige kompetencer, som lærerne og specialpædagogerne tilsammen besidder. Her er det eleverne Thomas og Line fra Folden, som reflekterer over, hvad de forskellige voksne i deres klasse hver især er gode til:



Thomas: Lisa er god til børn, og Tine er god til dansk.

Line: Tine er også god til tysk.

Thomas: Ja, det er hun også. Og Marie Louise er god til engelsk.

Line: Ja, engelsk og dansk.

Thomas (har tidligere gået i specialklasse) og Line, elever, Folden. Begge elever er ordblinde.

Eleverne fremhæver både faglige kompetencer som det at være god til dansk, engelsk eller tysk og pædagogiske evner i form af "at være god til børn". Dialogen viser, at eleverne oplever, at de voksnes forskellige ekspertise kan mærkes i måden, de varetager undervisningen på. Dette perspektiv går igen på tværs af de tre case-skoler, hvor eleverne giver udtryk for, at "de voksne" er gode til forskellige ting, og at dette har en positiv betydning for deres muligheder for at deltage i undervisningen.

Analysen af interviewene viser, hvordan eleverne oplever, at flere fagprofessionelle i undervisningen bidrager til læringsmiljøet på måder, som ikke ville være muligt, hvis der blot var én "voksen" til stede. Særligt pædagogerne bliver fremhævet i den forbindelse:



Jeg synes, det er dejligt [når der altid er en lærer og en pædagog med i undervisningen], fordi nogle af lærerne ikke selv er så gode til at skabe ro. Så derfor er det dejligt, at pædagogerne for det meste er bedre [til at skabe ro] end lærerne – ikke alle men bare flere end [blandt lærerne]. Så kan de ligesom hjælpe med at skabe ro. Og så Marie, hun sidder også meget sammen med Adam, og hun hjælper også [...] hvis der er nogle svære opgaver. Så kan han ligesom hurtigt få hjælp.

Henriette, elev, Reden

Pædagogerne fremhæves som nogen, der er særligt gode til at skabe ro, hvilket samtidig beskrives af eleverne som noget af det, de kan hjælpe læreren med. Et andet udbytte af pædagogens tilstedeværelse er – ifølge eleverne – at det øger mulighederne for at få hjælp til de faglige opgaver. I det konkrete eksempel i elev-citatet ovenfor, er det ikke eleven selv, der fremhæves som én, der nyder godt af den ekstra mulighed for hjælp. Det er derimod hendes klassekammerat Adam, som er en af de elever i Redens 5. Y, som er visiteret til specialpædagogisk støtte og får støtte af pædagogen til at løse de faglige opgaver. Klassekammeraten ser altså en værdi i, at Adam får den hjælp, han har brug for. Det vidner om en klassekultur, som det tværfaglige samarbejde er med til at skabe, hvor omsorg og opmærksomhed over for klassekammeraternes behov samt en optagethed af, hvorvidt disse behov imødekommes, spiller en væsentlig rolle.

Det er interessant og værd at hæfte sig ved, at pædagogerne med specialpædagogiske kompetencer fremhæves af eleverne som nogen, der har andre kompetencer end lærerne. Det er nemlig også denne slags arbejdsdeling, som forskningen i det tværfaglige samarbejde fremhæver, når potentialet i samarbejdet mellem lærere og pædagoger beskrives (se fx EVA, 2017; Friend, 2017). Oplevelsen deles i øvrigt af forældrene på de tre skoler, som ligeledes ser en stor gevinst i at have pædagoger til stede i undervisningen gennem de øgede muligheder for at få hjælp samt de bedre forudsætninger for at skabe ro og fokus i klasselokalet. Fælles for forældrene og eleverne er også, at de oplever samarbejdet mellem lærere og pædagoger som noget, der kommer *alle* elever til gode og altså

ikke blot de visiterede elever. Dette oplevede udbytte er oplagt at koble sammen med det faglige ligeværd, som skolerne her ser ud til at lykkes med at skabe, særligt når organiseringen understøtter det tværfaglige samarbejde, og at personalet derigennem kan opnå et helhedsblik på elevgruppen.

I kapitlets sidste afsnit vender vi blikket mod den praksisnære specialpædagogisk kompetenceudvikling, der kan forekomme i teamet, når faglig sparring og erfaringsudveksling i lærerne og pædagogernes samarbejde prioriteres og muliggøres.

5.3 De specialpædagogiske kompetencer

I kapitlets sidste afsnit ser vi nærmere på de specialpædagogiske ressourcer. Afsnittets hovedpointer kan opsummeres således:

- **Specialpædagogiske kompetencer kan både være formelle og erfaringsbaserede:** En væsentlig iagttagelse, vi har gjort os i forbindelse med besøgene på de tre skoler, er, at de specialpædagogiske kompetencer fremstår fyldestgørende, selvom de ikke i alle tilfælde stammer fra formel uddannelse. Vi kan selvfølgelig ikke vide, om de vitterlig er fyldestgørende, men analysen af vores kvalitative data indikerer, at det vil være kontekstafhængigt, om der er behov for, at de specialpædagogiske ressourcer stammer fra formel uddannelse, eller om erfaringsbaserede specialpædagogiske kompetencer er fyldestgørende. Det handler selvfølgelig først og fremmest om, hvilken elevgruppe man har med at gøre, hvad der er brug for.
- **Et velfungerende tværfagligt samarbejde kan i sig selv udgøre praksisnær kompetenceudvikling:** I et velfungerende tværfagligt samarbejde, hvor rammerne for den fælles forberedelse og evaluering skaber rum for, at der løbende sparres, reflekteres og udvikles i det didaktiske og specialpædagogiske arbejde, kan samarbejdet i sig selv udgøre en løbende kompetenceudvikling og erfaringsudveksling blandt både lærere og pædagoger.
- **Kontinuitet på medarbejderfronten synes at være en vigtig forudsætning for den løbende kompetenceudvikling:** Analysen af de tre case-skoler i denne undersøgelse giver anledning til at understrege, at kontinuitet på medarbejderfronten synes at være rigtig vigtigt. Der er endvidere tegn på, at den løbende, praksisnære kompetenceudvikling og erfaringsudveksling i et team kan blive udfordret, hvis den ikke struktureres ordentligt og løbende understøttes. På den måde betoner vores analyse vigtigheden af en vis kontinuitet på både ledelses- og medarbejderfronten.

5.3.1 Specialpædagogiske kompetencer kan både være formelle og erfaringsbaserede

Specialpædagogiske kompetencer skal selvfølgelig være til stede, når man arbejder med elever, som er visiterede til specialpædagogisk støtte. Specialpædagogiske kompetencer er dog ikke kun relevante for netop disse elever. De kan også sagtens have relevans for elever, som ikke er visiterede til specialpædagogisk støtte, men som fx i en længere eller kortere periode har andre særlige behov. Det kan, som vi har set på de tre case-skoler, være psykosociale problematikker, som dukker op i løbet af et barns skoletid som fx angst, spisevægring, sociale problemer i hjemmet, osv. I nogle sammenhænge vil specifik specialpædagogisk viden erhvervet gennem formel uddannelse, efteruddannelse eller kurser være helt afgørende for, at specifikke elevers særlige behov kan imødekommes (se praksiseksempler herpå i Hedegaard-Sørensen, 2022). Det kan fx være viden om autismspektrumforstyrrelser, som det interviewede personale tilknyttet Reden har kurser i. Det kan også være efteruddannelse med et mere generelt fokus på inklusion, som vi ser et eksempel på i Slusen, hvor én af pædagogerne har en diplomuddannelse i specialpædagogik og inklusion.

Specialpædagogiske kompetencer kan også være erhvervet gennem *erfaring og samarbejde*, og de kan i bestemte kontekster fremstå fyldestgørende. Det konkluderer vi på basis af vores skolebesøg, hvor det konstateres, at flere af de interviewede medarbejdere ikke nødvendigvis har deres specialpædagogiske kompetencer fra formel (efter)uddannelse, kursus eller lignende. Kompetencerne er snarere erhvervet gennem praktiske erfaringer med at arbejde med specialområdet (fx i specialklasser/specialschooler) og gennem det løbende samarbejde med erfarne kollegaer. De specialpædagogiske kompetencer hos Foldens personale er fx oparbejdet gennem tæt samarbejde med (special)pædagoger fra dengang specialklasserækken eksisterede og gennem deres igangværende oparbejdning af praksiserfaring med og samarbejde omkring de inkluderende læringsmiljøer.

5.3.2 Et velfungerende tværfagligt samarbejde kan i sig selv udgøre praksisnær kompetenceudvikling

Vi har i det foregående beskrevet, hvordan almenlærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer – med deres samlede viden og kompetencer – kan være med til at give et nuanceret og mere helhedsorienteret blik på alle elever. I en analyse af konkrete praksissituationer illustrerer Hedegaard-Sørensen (2022), hvordan ”viden er [...] noget, der bliver til i konkrete situationer, hvor den trækkes ind i en ’situeret professionel’ faglig tilgang.” Hedegaard-Sørensen (2022) beskriver, hvordan specialpædagogisk viden skabes i praksissituationer, ved at de fagprofessionelle trækker på og kombinerer viden om fx almenpædagogik, almindidaktik, viden om specifikke diagnoser og kendskab til kompenserende metoder.

Vores empiriske analyse indikerer, at et velfungerende tværfagligt samarbejde har potentiale til i sig selv at udgøre en løbende kompetenceudvikling og erfaringsudveksling blandt både lærere og pædagoger. Dette kræver dog, at rammerne for den fælles forberedelse og evaluering er på plads, da det er her, at der kan sikres rum for, at der i fællesskab løbende kan sparres, reflekteres og udvikles i det didaktiske og specialpædagogiske arbejde. Som nævnt tidligere i dette kapitel, er det også en pointe, som understøttes af litteraturen om co-teaching (Friend, 2017; Højholdt, 2020).

Vigtigt er det dog at understrege, at der *kan* være specifikke behov hos en elev eller en elevgruppe, hvor formelt erhvervede kompetencer er en nødvendighed. Det er også vigtigt at pointere, at vi ikke på baggrund af den foreliggende analyse kan vurdere, hvorvidt de erfaringsbaserede specialpædagogiske kompetencer vitterligt er fyldestgørende ift. de behov, som alle elever med særlige behov har på de tre case-skoler. Vi kan blot konstatere, at det gør sig gældende for alle tre case-skolers vedkommende, at de specialpædagogiske kompetencer i nogle tilfælde er formelt erhvervede, mens de i andre tilfælde er uformelle og erfaringsbaserede. Hvordan pædagogerne har erhvervet sig deres specialpædagogiske kompetencer, varierer fra skole til skole. Det kan fx være gennem kurser eller andre former for efteruddannelse/formel uddannelse eller gennem en privat fordybelse i specialpædagogisk litteratur som en måde at udvide sit teoretiske indblik og holde sig opdateret på, hvad der rører sig inden for feltet. Og så kan det være gennem forskellige former for samarbejde og erfaringsudveksling i det daglige arbejde.

Personalet der har Foldens 6. årgang fortæller her nærmere om, hvor deres specialpædagogiske kompetencer kommer fra:



Marie Louise: Jeg har lært det [specialpædagogiske] af Lisa [pædagog] [der grines]. Jeg har ikke engang været på kursus.

Lisa: Og jeg har lært det [specialpædagogiske] af samarbejde med PPR, og fordi jeg selv bare synes, at det er vildt spændende, så jeg har opsøgt det, og set nogle ting på nettet og sådan. Det er dér, jeg ligesom har fået det fra, de ting, jeg synes er spændende.

Marie Louise, lærer og Lisa, pædagog, Folden

Lisa opnår kompetenceudvikling ved at følge med i litteraturen om specialpædagogik samt gennem det faste samarbejde, som Foldens team har med PPR. Teamets samarbejde med PPR er organiseret på en måde, som strækker sig ud over de traditionelle ”skrivebordssamtaler” om visiterede elever. Samarbejdet involverer både sparring i forhold til enkelte visiterede elever og sparring på gruppeniveau for hele mellemgruppen på såkaldte ”fælles arbejds møder”, hvor mange forskellige emner behandles. Koblet sammen med sin mangeårige erfaring erhverver Lisa sig gennem den fælles sparring i teamet og med PPR en bred vifte af specialpædagogiske værktøjer, som hun kan trække på i sin praksis.

Et lignende eksempel er Slusens pædagog Charlotte, hvis specialpædagogiske baggrund bl.a. indbefatter erfaring i en funktion som støttepædagog og bindeled mellem en AKT-klasse og en almenklasse. Charlotte har også erfaring med at undervise i en almenklasse pga. omfattende sygdom blandt lærerne på hendes tidligere arbejdsplads for på den måde at være en gennemgående person. Charlotte opsummerer her:



Min [specialpædagogiske viden] er meget erfaringsbaseret. Jeg har selvfølgelig taget en del kurser, men det meste handler om min erfaring. Jeg har kun været i skoleregi.

Charlotte, pædagog, Slusen

Ligesom Lisa er Charlotte i sin daglige praksis i stand til at trække på en utrolig bred erfaring fra arbejde i både almen- og specialundervisning i skoleregi koblet sammen med den viden, hun løbende har fået fra deltagelse i kurser.

På Charlottes skole har man ikke – så vidt vi kan vurdere ud fra de gennemførte interview – systemiseret samarbejdet med PPR i lige så høj grad som i Folden. Hun fortæller, at der på hendes tidligere arbejdsplads var klassekonferencer én gang om året med en skolepsykolog, som hun fandt meget givende. En sådan ekstern kompetenceudvikling og sparring er derfor noget, hun giver udtryk for at savne:



Jamen her kan vi snakke med lederen, og det er ikke fordi... Jeg vil rigtig gerne snakke med min leder, men hun er en del af stedet her og kender børnene. Jeg tænker, at bare det, at jeg har haft besøg af jer, gør, at I stiller nogle spørgsmål, der gør, at jeg tænker: ”Hmmm”. Så det her med, at der kommer én udefra, som ikke er en del af huset her. Det kunne jeg rigtig godt savne. Det er ikke, fordi vi ikke laver indsatser, men der er nogle gange sådan et papirarbejde, inden vi når frem til det, vi gerne vil. Vi sidder jo også nogle gange og tænker: ”Nu har jeg simpelthen ikke flere værktøjer i værktøjskassen, hvem skal hjælpe mig nu?” Så det kunne jeg godt savne.

Charlotte, pædagog, Slusen

Det, som et blik udefra kan, er også at hjælpe personalet med at vurdere, hvilke indsatser der skal til for at støtte en given elev og foretage en vurdering af, om de tilgængelige ressourcer på skolen i det hele taget er fyldestgørende.

5.3.3 Kontinuitet på medarbejderfronten synes at være en vigtig forudsætning for den løbende kompetenceudvikling

Når der både kan være behov for formelt erhvervede og erfaringsbaserede specialpædagogiske kompetencer, er det selvsagt vigtigt, at ledelsen er opmærksom på, hvilken slags specialpædagogiske kompetencer en given elevgruppe kalder på. En fast struktur omkring det tværfaglige samarbejde kan være én måde at sikre udveksling af erfaringer på og dermed opbygning af specialpædagogiske kompetencer. Men da der kontinuerligt vil være en udvikling i elevernes behov, efterhånden som de bliver ældre, giver vores analyse anledning til at påpege, at personaleudskiftning kan være en udfordring for fastholdelsen af de specialpædagogiske kompetencer i og omkring et lærer-/pædagogteam.

På Redens skole har man fx gennem en længere periode oplevet udfordringer pga. forholdsvis stor udskiftning blandt både det pædagogiske og det ledelsesmæssige personale. Derfor giver det pædagogiske personale her udtryk for at savne nogle mere faste rammer for deres kompetenceudvikling:



Jeg har ikke kunne trække på noget. Jeg har været nødt til at gå til min ledelse og sige: ”Jeg ved faktisk ikke, hvordan jeg skal gribe det her an. Rent pædagogisk er jeg ikke dygtig nok, hvis der var en eller anden udfordring”. Der synes jeg, at vi mangler at blive klædt meget mere på. Nu vores forrige ledelse, der lige er stoppet, sagde også: ”Vi vil gerne have, at I kompetenceløftes, og hvad er det, I har brug for?” Den proces er ikke nået længere endnu. Tanken er der, men prioriteringen... Jeg er ikke blevet klædt meget på siden 2. klasse ift. det, jeg laver. Så er det selv-lært og selvinspiration af, hvad jeg føler, jeg mangler ift. mit arbejde.

Marie, pædagog, Reden

Analysen peger ikke umiddelbart på, at den manglende fokus på løbende kompetenceudvikling skyldes manglende vilje fra ledelsen. Men fordi der har været en del udskiftning på ledelsesfronten, synes arbejdet ikke at være blevet struktureret ordentligt, ligesom der er tiltag, som ikke er blevet fulgt helt til dørs. Den kontinuitet, som vurderes nødvendig for at sikre de organisatoriske rammer for den løbende kompetenceudvikling, ser ud til at have manglet. Det kan være med til at forklare, hvorfor pædagogen Jesper – også fra Reden – kommer til at føle, at han til tider ikke besidder de fornødne kompetencer til at håndtere dagligdagens opgaver.

Vores analyse understreger den vigtige rolle, som ledelsen spiller i det organisatoriske arbejde med at sikre gode rammer for det tværfaglige samarbejde, hvilket vi ser nærmere på i kapitel 7. Det er nemlig bl.a. gennem den kontinuerlige planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, at der løbende kan gives mulighed for, at lærerne og pædagogerne kan spejle sig i og lære af hinandens praksis.

Vores empiri peger på, at det er på teammøderne, at personalet får mulighed for at kombinere deres samlede viden om elevernes personlige, sociale og faglige situation med viden om, hvordan eleverne bedst mødes, undervises og udfordres. Her kan de tale om almindidaktik og specialpædagogik med udgangspunkt i konkrete elever og konkrete undervisningssituationer. Det er altså ikke kun teoretisk viden, der kommer på bordet, men også erfaringsbaseret viden, som relaterer sig til elever og undervisningssituationer, som de alle har til fælles at kende rigtig godt til. Et godt og velstruktureret teamsamarbejde koblet sammen med den fælles undervisning synes på baggrund af vores empiriske analyse at udgøre en velegnet platform for praksisnær kompetenceudvikling.

6 Klasseledelse

Vi ved fra forskning og andre undersøgelser (fx UVM, 2014; Postholm, 2014), at god klasseledelse giver undervisningen faste og genkendelige strukturer, som skaber tryghed ved at gøre eleverne bevidste om, hvad der skal ske, og hvad der forventes af dem. Det er derfor oplagt at karakterisere god klasseledelse som et vigtigt værktøj i udviklingen af velfungerende inkluderende læringsmiljøer.

Som vi skal se i dette kapitel, afspejles vigtigheden af god klasseledelse også i vores analyse, hvor vi ser vi nærmere på, hvad der særligt kendetegner klasseledelsen i de inkluderende læringsmiljøer, vi har besøgt. Kapitlets hovedpointer kan opsummeres således:

- **Rammesætning**

Vi ser på de tre case-skoler, at en tydelig rammesætning kan understøtte skabelsen af et genkendeligt og trygt læringsmiljø, hvor der er plads til at fokusere på det faglige. Vores data viser, at det fx kan gøres gennem en etablering af morgenrutiner, et 'manus' for dagens faglige program samt gennem en etablering af klare regler for opførsel. Vores analyse viser også, at rammesætningen kan blive så stram, at den bliver for rigid og opleves af eleverne som en hæmsko. Desuden vidner vores data om, at god klasseledelse med en tilbagevendende struktur er afhængig af, at der er stabilitet på personalefronten.

- **Individuelle hensyn, undtagelser og særregler**

Elever i inkluderende læringsmiljøer har meget forskellige behov. Derfor er det selvsagt vigtigt, at der tages individuelle hensyn til eleverne (også dem, der ikke er visiterede), ligesom det kan være nødvendigt at arbejde med særregler for enkelte elever i perioder. Vores analyse peger på, at det er en fordel for læringsmiljøets sammenhængskraft, hvis individuelle hensyn, undtagelser og særregler fungerer som en integreret del af fællesskabets rammer. Dette gør arbejdet med individuelle hensyn både komplekst og udfordrende.

- **Udfordringer i arbejdet med klasseledelse**

Analysen af interview og observationer på vores case-skoler viser, hvordan det kan være svært at fastholde strukturen i hverdagen, hvis der er stor udskiftning i personalegruppen. Vores analyse peger endvidere på, at stor udskiftning blandt personalet kan udfordre det relationelle arbejde med eleverne. Det synes især at gælde eleverne med særlige behov, som i høj grad er afhængig af, at de voksne omkring dem kender til disse specifikke behov og kan indrette undervisningen og de øvrige aktiviteter i skolen derefter. Analysen af vores data peger dog også på, at en meget stramt struktureret hverdag kan få skoledagen til at føles trivial for eleverne. Endelig ser vi også, at en manglende stringens i reglerne på tværs af personale- og elevgrupper kan skabe en tvivl og en uro hos eleverne, som risikerer at fjerne fokus fra de faglige aktiviteter.

6.1 Rammesætning

I første afsnit retter vi fokus mod, hvad Molbæk (2018) betegner som en central del af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, nemlig arbejdet med at rammesætte. Rammesætningen er med til at definere, hvad der er hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig opførsel i undervisningen. Samtidig er rammesætning med til at fastlægge nogle strukturer, som er genkendelige for eleverne, og som dermed gør det nemt for eleverne at vide, hvad der forventes af dem. Gennem analyse af vores data når vi frem til følgende fem hovedpointer angående det rammesættende arbejde:

- **Morgenrutiner kan understøtte en god og tryk start på dagen:** Det kan give eleverne en god og tryk start på skoledagen, hvis man får etableret en morgenrutine. Udformning af selve morgenrutinen kan med fordel tage udgangspunkt i elevernes pædagogiske behov.
- **Tydelig rammesætning og klare forventninger kan være med til at skabe ro og fokus:** Når man er tydelig i rammesætningen af de faglige og sociale aktiviteter, kan det medvirke til at skabe ro og fokus blandt eleverne.
- **Rammesætning af frikvarterne kan understøtte elevernes deltagelse i de sociale fællesskaber:** Elevernes deltagelse i klassens sociale fællesskaber kan understøttes vha. klare rammer for og forventning er til elevernes sociale samspil. Det gælder også uden for klasserummet, fx i frikvarterne.
- **Tydelige regler for opførsel kan skabe normer for elevernes deltagelse:** Tydelige regler for opførsel og en kontinuerlig insisteren på, at de overholdes, kan være med til at skabe normer for elevernes deltagelse i klassens sociale fællesskab.
- **Fælles regler kan bruges som konkrete specialpædagogiske værktøjer:** Fælles regler kan bruges som konkrete specialpædagogiske værktøjer, når de udformes med udgangspunkt i en særlig målgruppes pædagogiske behov.

6.1.1 Morgenrutiner kan understøtte en god og tryk start på dagen

Arbejdet med rammesætning på vores tre case-skoler vidner om, at man kan arbejde med rammesætning på mange forskellige måder. Man kan fx rammesætte selve opstarten på skoledagen, således at dagen altid starter på den samme måde. Det har man gjort i Y-klasserne i Reden, hvor man har etableret en morgenrutine, som skal give børnene en genkendelig og tryk start på dagen. Rutinen tager udgangspunkt i en af AFS-pædagogikkens centrale værktøjer, nemlig visualisering. Den kræver derfor forberedelse, hvilket betyder, at Jesper hver dag møder ind, ti minutter inden timen starter, for at gøre den klar:



Jeg møder ind ti minutter i otte hver morgen [...]. Oppe på tavlen er der et skema med piktogrammer – altså løst, som man sætter op. Det [dagens program, dvs. fag og aktiviteter] står med tekst, og det står med forskellige farver. Så er der en kolonne til de to voksne, der er på arbejde. Der sidder et billede af dem på hver eneste lektion. Vi har [også] haft i frikvarterne og i spisefrikvarterne, der har der også været billeder.

Jesper, pædagog, Reden

Som en del af morgenrutinen bruger Jesper tavlen til at visualisere dagens program ved hjælp af piktogrammer og til at vise eleverne, hvem der skal undervise dem. Arbejdet gør, at personalet ved

hjælp af struktur og visualisering får givet eleverne det overblik, nogle af dem kan have vanskeligheder ved selv at danne. I en klasse med ASF-elever, hvor eksekutive vanskeligheder⁶ spiller en væsentlig rolle, bliver hjælp til et sådant overblik ekstra vigtigt.

I Slusen arbejder man også med en fast morgenrutine. Her starter man med noget, man kalder "Morgenbånd", som illustrerer elevernes humør ved hjælp af en enten glad, sur eller neutral mund (i nogle klasser arbejder man med flere end tre muligheder), som visualiseres på tavlen. Under morgenbåndet spørger læreren eller pædagogen eleverne på skift, hvilket humør de er i, og derefter tegnes munden på ansigter, der figurerer ud for elevernes navne på tavlen:



Jeg kan rigtig godt lide vores morgenbånd. Det der med om morgenen at få kigget eleverne i øjnene og snakke med dem og sådan lige. Selvom jeg så ikke er der om morgenen, når man har morgenbånd, så starter jeg tit alligevel, hvis jeg kommer efterfølgende, lige med at kigge op på tavlen. Hvorfor ser det sådan ud i dag? Så vi lige får snakket med dem om, hvad er det lige, der er på spil i dag.

Signe, pædagog, Slusen

Morgenbåndet er med til at give Slusens pædagogiske personale en god føling med elevernes humørmæssige udgangspunkt for skoledagen. Samtidig sikrer visualiseringen på tavlen, at medarbejdere, som på dagen ikke selv har været med til at gennemføre morgenbåndet, kan drage nytte af det, når de træder ind i klassen. Endelig har eleverne også mulighed for at ændre illustrationerne af deres humør, hvis det ændrer sig i løbet af dagen.

På den måde indeholder morgenbåndet både rammesættende og relationelle dimensioner. Det giver ifølge det pædagogiske personale eleverne en velkendt start på skoledagen, og det giver personalet et indblik i elevernes aktuelle socio-emotionelle tilstand. Samtidig skaber det rum for, at eleverne kan dele oplevelser af sig selv og de andre elevers oplevelser af deres kammerater i klassen – også dem, der måske kan være lidt svære at tale om:



Jimmy starter. Han er træt og træt, siger han. "Nogle tanker?" spørger Signe [pædagog]. "Ja, også tanker" svarer Jimmy. Det viser sig, at Jimmy har sovet dårligt, og at dette skyldes det tordenvejr, der havde været om natten, samt hans storesøsters LED-lampe, som havde generet ham. Signe spørger ind til, hvorvidt søsterens forestående flytning også spiller ind på humøret, og det erkender Jimmy, at det gør. Signe spørger så Jimmy, om hun må fortælle mig, hvad det handler om. Det må hun gerne, og hun fortæller så, at Jimmys storesøster skal tvangs fjernes fra deres plejefamilie på mandag. Det gruer Jimmy meget for. "Så bliver det nok en svær dag for Jimmy på mandag" siger Villads, da han hører det. "Ja" siger Signe, mens Jimmy nikker.

Observationsnote fra besøg, Slusen

Forskning understøtter vigtigheden af at skabe gode lærer/elev-relationer. Desuden peger Klinge (2016) på, at et af de væsentligste elementer i lærerens arbejde med at skabe positive relationer til sin klasse er dennes evne til at skabe et læringsrum, hvor man viser, at det er i orden ikke at være perfekt. Det baner vej for, at eleverne tør være risikovillige og prøve sig frem, hvilket er helt centralt for succesfulde læringsprocesser. Morgenbåndet indeholder ikke umiddelbart faglige elementer, men det synes ikke desto mindre at understøtte det relationelle arbejde med eleverne ved at skabe et tæt bånd mellem lærer og elev samt et rum for at tale om ting, som kan være svære at tale om.

6 Børn/unge med eksekutive vanskeligheder har svært ved at planlægge og tage initiativ, og de er udfordret ift. deres dømmekraft og selvkontrol (jf. Socialstyrelsen: [Eksekutive funktioner – Socialstyrelsen – Viden til gavn](#)).

Morgenbåndet er desuden et eksempel på en måde, hvorpå eleverne bliver bevidste om – og får et sprog til at beskrive – egne og andres følelser.

På den måde kan man sige, at arbejdet med den relationelle dimension her understøtter det rammesættende arbejde. Ifølge fx Hattie (2009) betones vigtigheden af, at man som lærer og pædagog investerer i eleverne som individer og udviser interesse for dem samt lyst til at være sammen med dem. Investerer man i eleverne som individer og udviser interesse for dem samt lyst til at være sammen med dem, mindsker man samtidig adfærdsmæssige problemer og undervisningsforstyrrende uro, og på den måde kan det føre til bedre læringsprocesser (Hattie, 2009).

Det er dog ikke kun i forbindelse med starten på skoledagen, at rammesætningen er vigtig. Det er den også i forbindelse med skoledagens øvrige aktiviteter, hvor vi ser eksempler på, hvordan tydelig rammesætning kan være med til at skabe ro, fokus og plads til fordybelse.

6.1.2 Tydelig rammesætning og klare forventninger kan være med til at skabe ro og fokus

Vores empiriske analyse giver anledning til at betone, hvordan en klar kommunikation, som udspænder for eleverne, dels hvad det er, der skal ske i de forskellige lektioner og aktiviteter, dels hvordan eleverne forventes at deltage i dem, er medvirkende til at skabe rum til fagligt fokus.

Her er et eksempel på en sådan kommunikation fra Folden. Dagens første lektion er startet med en kort fælles snak om den lejr tur, klassen har været på ugen forinden, hvorefter det planlagte program sættes i gang:



Efter disse spørgsmål om lejrturen får eleverne at vide, at de skal på deres morgen-gåtur. Inden gåturen opridser Marie Louise [lærer] reglerne. Efter dette forbereder hun eleverne på, hvad de skal bagefter ("læsebånd", som er deres betegnelse for individuelle læseøvelser), inden hun sender dem afsted sammen med Lars [lærer]. Efter gåturen og læsebåndet gennemgår Lisa [pædagog] dagens skema, som starter med "ugeskema" (3 gange 20 minutter, hvor eleverne selv vælger mellem forskellige fag og så skifter undervejs), og der er helt stille blandt eleverne. I sin gennemgang af skemaet gennemgår Lisa både det, de allerede har lavet (gåtur og læsebånd), og det, de skal lave. Der er stadig helt stille, og alle ser ud til at følge med. Da arbejdet med ugeskema starter, flytter næsten alle elever rundt i lokalet med største naturlighed. Nogle sidder alene, andre sidder i grupper, og nogle sidder på gulvet. Der er et par stykker, som sætter sig bagerst i klassen bag en skærm. Det hele fremgår meget indøvet. Alle elever synes at vide, præcist hvad de skal i gang med, og hvor de skal sidde og arbejde.

Observationsnote fra besøg, Folden

I vores observationer har vi set, hvor en tydelig rammesætning har en mærkbar indvirkning på stemningen og lydniveauet i et klasserum. En tydelig rammesætning er med til at sikre, at alle elever hele tiden er bevidste om, hvad den næste faglige aktivitet går ud på, og hvordan, hvor og med hvem de skal udføre den. Samtidig bidrager det til at reducere rummet for tvivlsspørgsmål og/eller andre forstyrrende elementer, som kan risikere at fjerne fokus fra det, som lektionen eller aktiviteten skal handle om. På den måde kan elevernes deltagelsesmuligheder bedre understøttes, fordi de så kan bruge deres kræfter på at koncentrere sig om det faglige indhold.

Foldens pædagogiske personale beskriver den høje grad af genkendelighed for eleverne og den røde tråd i organiseringen af dagens aktiviteter som en altoverskyggende prioritet i deres arbejde:



Vi har også tidligere arbejdet med arbejdsformer, ift. at ”nu er det denne her arbejdsform, og her forventer vi helt ro”, eller ”denne her arbejdsform, hvor man gerne må hviske med sidemakkeren”, eller ”her må du gå ud og sætte dig på gangen og arbejde”. Så det er meget tydeligt, hvad det er, vi forventer. Og når vi går i gang med en opgave, så ved de som regel også altid, hvad det er, vi vil have, de skal lykkes med. De ved, hvor lang tid det varer, hvem de skal være sammen med, hvad de skal, hvornår det slutter og sådan nogle ting. Så det er meget tydeligt for dem. Det er klart, at når man har haft en årgang så længe, så behøver man ikke præcisere alle ting i detaljer. Men det er sådan, man især i starten er meget tydelig med, i forhold til hvad det er, vi forventer af dem.

Lisa, pædagog, Folden

Pædagogen Lisa italesætter her et større perspektiv i det rammesættende arbejde, som strækker sig ud over de daglige aktiviteter. Målet med arbejdet er således ikke blot at sikre gode deltagelsesmuligheder for alle elever i relation til opgaven ved hånden. Prioriterer man det i tilstrækkelig høj grad, vil man kunne opnå en grad af genkendelighed og rutine hos eleverne, som gør, at forklaringsbehovet løbende bliver mindre, og at arbejdsro kan blive til en fasttømret del af klassekulturen. Interessant er det også at bemærke, at det er en pædagog, der her betoner vigtigheden af rammesætningen af undervisningen. Ud over at det igen er et eksempel på en fælles ansvarstagen for varetagelsen af undervisningen i Folden, så kan eksempler som dette være med til at rykke ved gængse forestillinger om, hvilken rolle og hvilket ansvar pædagoger i skolen kan og bør påtage sig.

6.1.3 Rammesætning af frikvartererne kan være med til at understøtte elevernes deltagelse i de sociale fællesskaber

I forhold til arbejdet med rammesætning indikerer vores analyser, at det kan have en positiv betydning for elevernes trivsel ikke at lade rammesætningen begrænse sig til aktiviteterne i klasserummet. At rammesætte frikvartererne ser ud til at være en måde, hvorpå elevernes deltagelse i de sociale fællesskaber kan styrkes.

I Reden og i Slusen rammesætter man frikvartererne på stort set samme måde. Lige inden frikvarteret begynder, får eleverne mulighed for at komme med forslag til lege, hvorpå de så vælger hver især, hvilken aktivitet de gerne vil tage del i:



Det vil sige, at børnene har sådan et skilt med et navn på med en magnet på bagsiden. Så bliver der foreslået et eller andet, så siger de fx ”fangeleg”. Så skriver man ”fangeleg”, og så sætter man de navne op, som vil være med til fangeleg. Og så skal de lege i de grupper. Det er rigtig rart, så ved de, hvad der er trygt, og hvad de kommer ud til, hvem de skal lege med.

Jesper, pædagog, Reden

Det er Slusens pædagogiske personale, der tager imod forslagene og skriver dem op på tavlen, men ellers er princippet det samme. Alle elever kobles på en aktivitet, inden de går ud og holder frikvarter. En sådan rammesætning har flere funktioner. Den visualiserer aktiviteterne for eleverne og giver dem et samlet overblik over, hvad det er muligt at foretage sig i frikvarteret, samt hvem der er med. Dette skaber tryghed blandt eleverne, fordi det er med til at sikre, at ingen oplever at mangle noget at lave eller nogen at lege med. En anden funktion er dermed, at det understøtter børnefællesskabet ved at sikre, at ingen skal føle sig udenfor eller alene, ligesom det minimerer risikoen for, at der opstår konflikter, som eleverne så tager med sig ind i klasselokalet efter pausen:



Hvis vi bare sender eleverne ud, så kommer de ind med 1.000 frustrationer og er fyldt op med det, der er sket ude i frikvarteret. Og så skal vi bruge en masse tid og energi på at få det løst og få dem i ro i nervesystemet, før de er klar til at modtage undervisning. Så det er så godt givet ud, at vi bruger ressourcer på at gå med dem ud i frikvarteret og sikre, at det bliver en behagelig oplevelse.

Ulla, leder, Folden

Aktiviteterne i klasserummet hænger på mange måder sammen med det, der foregår i frikvartererne. Derfor giver det god mening at praktisere det rammesættende arbejde på tværs af skoledagens aktiviteter. Er frikvarteret en god oplevelse for eleverne, er der også bedre chance for, at den efterfølgende lektion bliver det.

Arbejdet med den faste og genkendelige struktur i og omkring undervisningen synes ifølge vores analyse at hænge tæt sammen med et andet centralt aspekt af klasseledelse, nemlig regler for opførsel. Vigtigheden af, at der er opstillet klare regler for opførsel, samt at personalet løbende sørger for, at disse regler overholdes, ser vi nærmere på i næste afsnit.

6.1.4 Tydelige regler for opførsel kan skabe normer for elevernes deltagelse

Gennem analysen af vores data kan vi se, at et opmærksomhedspunkt i forhold til elevernes adfærd udgøres af det kontinuerlige arbejde med klassens regler. Vi ser i vores empiri eksempler på, hvordan tydelige regler for opførsel er med til at skabe normer for, hvordan man som elev agerer i klasserummet. Disse normer kan være med til at sikre den nødvendige arbejdsro og fokus på de faglige opgaver. Normerne understøttes bl.a. gennem en klar og tydelig opsætning og håndhævelse af regler for opførsel. Det kan fx være en regel for, hvordan man kommunikerer, hvis man skal tale med en voksen, mens ens klassekammerater arbejder:



Amadi er færdig med sine opgaver, så han tager kontakt til lærer, Marie Louise. De taler ikke men hvisker sammen. De hvisker først om selve opgaverne, og bagefter instruerer Marie Louise Amadi i, hvad han nu skal tage fat på, hvorpå Amadi returnerer til sin plads.

Observationsnote fra besøg, Folden

I eksemplet efterlever Amadi reglen i Folden, som anviser, at dialogen med lærerne under de faglige aktiviteter skal foregå på en måde, som ikke forstyrrer de elever, som sidder og arbejder. Amadi efterlever reglen ved at hviske sammen med Marie Louise, således at den hjælp og instruktion, han har brug for, kun kan høres af netop ham og hende. Normen er med til at sikre arbejdsro og mulighed for koncentration i klassen. Samtidig er den med til at understøtte Amadis (og hans klassekammeraters) udvikling af evnen til at tage hensyn til andres behov.

Sådanne normer kræver tid og beslutsomhed at etablere og fastholde, tyder vores analyse på. Det stiller tillige krav til personalet, som først skal blive enige om, hvilke regler der skal gøre sig gældende i deres klasserum, og dernæst skal være fælles om at håndhæve dem. Når normen så først er etableret, ser efterlevelsen af reglen ud til at blive en naturlig del af måden, man opfører sig på i klassen.

6.1.5 Fælles regler kan bruges som konkrete specialpædagogiske værktøjer

I Reden findes et eksempel på en måde, hvorpå der kan arbejdes med at skabe tydelighed omkring regler for opførsel. Her bruger lærere og pædagoger et ”stemmeskema”, som visualiserer for eleverne, hvor højt der må tales under de forskellige aktiviteter i klassen. Det kan fx være, når man har

gruppearbejde, hvor læreren så markerer med stemmeskemaet, at man nu kun må bruge hviske-stemmer. Andre gange kan skemaet indikere, at man slet ikke må tale uden håndsoprækning, eller at man kun må tale med dem, man sidder og arbejder sammen med. Stemmeskemaet fungerer således som et pædagogisk redskab, der lader eleverne vide løbende, hvad rammerne for den aktivitet, de indgår i, er, og hvad det betyder for deres muligheder for at indgå i dialog. På den måde sikrer man et fælles fokus på den faglige læring og understøtter elevernes respekt for læringsrummet og hensyntagen til andre.

At visualisering spiller en væsentlig rolle i implementeringen af stemmeskemaets regler for opførsel, hænger sammen med, at Redens Y-klasser, som bekendt, er målrettet ASF-børn og deres behov. Dermed udgør stemmeskemaet et specialpædagogisk redskab, hvis udformning tager udgangspunkt i ASF-elevens pædagogiske behov. Det er dog ikke kun ASF-eleverne, som får udbytte af stemmeskemaet. I stedet styrker det alle elevernes deltagelsesmuligheder ved at sikre en fælles arbejdsro og et fælles fokus på udførelsen af de faglige aktiviteter. På den måde er det også med til at styrke læringsmiljøets sammenhængskraft. På den måde hænger arbejdet med stemmeskemaet sammen med næste afsnits tema, som er individuelle hensyn, undtagelser og særregler. Arbejdet med disse kan nemlig også gribes an på en måde, der tilgodeser den enkelte og fællesskabet på samme tid.

6.2 Individuelle hensyn, undtagelser og særregler

Elever i inkluderende læringsmiljøer har meget forskellige behov. Derfor er det selvsagt vigtigt, at der tages individuelle hensyn til eleverne (også dem, der ikke er visiterede), ligesom det kan være nødvendigt at arbejde med særregler for enkelte elever i perioder. Vores analyse peger på, at det er en fordel for læringsmiljøets sammenhængskraft, hvis individuelle hensyn, undtagelser og særregler fungerer som en integreret del af fællesskabets rammer.

Afsnittets tre hovedpointer, der handler om, hvordan individuelle hensyn, undtagelser og særregler kan understøtte det fælles læringsmiljø, er primært empirisk funderet og kan opsummeres således:

- **Kendskab til eleverne styrker mulighederne for en meningsfuld individuel hensyntagen:** Har personalet et indgående kendskab til de enkelte elevers særlige behov, kan det være med til at styrke deres muligheder for at imødekomme disse behov på meningsfulde måder.
- **Alle elever kan have behov for særregler, og forståelse herfor skal læres:** Særregler kan være nødvendige også at tildele almenelever, og der ligger en selvstændig pædagogisk opgave i at sikre forståelse for dette blandt klassekammeraterne. En fælles forståelse kan medvirke til at opfostre en rummelighed i elevgruppen, som både er med til at understøtte elevernes trivsel og det langsigtede og bredere mål med inklusion.
- **Til tider kan det være nødvendigt at prioritere den sociale trivsel over den faglige:** På alle tre case-skoler ser vi eksempler på elever, hvis personlige eller familiemæssige situation kræver et ekstraordinært fokus. Vores analyse giver eksempler på, at det til tider derfor kan synes nødvendigt at lade fokus på de faglige aktiviteter træde i baggrunden til fordel for et fokus på "blot" at få den enkelte elev til at komme i skole og deltage i de faglige aktiviteter.

6.2.1 Kendskab til eleverne styrker mulighederne for en meningsfuld individuel hensyntagen

Slusens organisering med de mindre V-klasser understøtter personalets forudsætninger for at imødekomme enkelte elevers sociale og faglige udfordringer i dagligdagen:



Det kan være svært, når man står i en klasse med 26 elever. Det er jo derfor, vi er det mindre, så vi faktisk har tid til at gå ned i det her og finde ud af, hvad handler det om. Et meget godt eksempel, hvor vi slutter dagen af i dag, hvor Julie har været sur over noget. Og rent faktisk er det jo ikke, fordi Julie er sur. Hun er bare bekymret, om hun overhovedet når hjem til mor i den weekend her. Hvor man kan sige, jamen det skal der være plads til, det er det vi skal finde ud af, at når de reagerer, er vi nødt til at finde ud af, hvad det er, de reagerer på. Og så er der jo det her med: ”Hvad skal vi nu, når vi kender hinanden?”. Så ved vi nogle gange, hvad det er for nogle strenge, vi skal trække i.

Charlotte, pædagog, Slusen

At der er forholdsvis få elever i Slusens V-klasser, giver mere tid til den enkelte elev og mere tid til at gå ned i enkeltsager, som kan opstå i løbet af en skoledag. Det understøtter samtidig forudsætningerne for det relationelle arbejde, hvilket betyder, at det pædagogiske personale alt andet lige har gode muligheder for at etablere nære bånd til de enkelte elever. Derigennem kan de opnå et indgående kendskab til, hvad det er af udfordringer, den enkelte elev til tider slås med. Oven i dette understøtter den dynamiske struktur i lige netop Slusen mulighederne for, at de enkelte elevers behov for fx ekstra ro og evt. afskærmning kan honoreres inden for de allerede eksisterende organisatoriske rammer.

6.2.2 Alle elever kan have behov for særregler, og forståelse herfor skal læres

En generel observation fra vores skolebesøg er, at det ikke kun er de visiterede elever, som kan have brug for særlig støtte eller særlige regler. På alle tre skoler er der således eksempler på elever, som ikke er visiteret til støtte, men som stadig har brug for diverse individuelle tiltag for at trives. Nogle gange gør det sig gældende i kortere perioder, mens der i andre tilfælde kan være tale om mere permanente løsninger.

Et eksempel på dette ses i Slusens 5. A. Her har Anton et pausekort, der giver ham tilladelse til at forlade klassen midt i undervisningen, hvis han oplever et behov for det:



Han har været stærk udfordret på diverse vikarer og alt muligt. Han er jo en hyggelig lille gut, han har bare nogle, hvad skal vi sige, selvregulerings[udfordringer]...

Jens Peter, lærer, Slusen

Anton er ikke visiteret til specialpædagogisk støtte, men hans selvreguleringsudfordringer, som italesættes her af Jens Peter, gør, at personalet har valgt at indføre reglen om et individuelt pausekort. Det er ikke alle Antons' klassekammerater, som synes, at særreglen er helt fair. I klassen er der dog en generel forståelse for, at det er et behov, Anton har, og at det derfor er fint, at det bliver opfyldt, fordi det i sidste ende ikke kun gavner Anton men hele klassen.

Med særregler har vi altså igen at gøre med et aspekt i forbindelse med udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, som har et tosidet udbytte. Anvendelse af særregler kan være med til at styrke deltagelsesmulighederne for alle elever i klassen, og samtidig kan det understøtte elevernes personlige og sociale udvikling ved at give dem en forståelse for, at individuelle hensyn også indebærer et hensyn til fællesskabet.

Vores empiriske analyse viser dog også, at anvendelsen af særregler samtidig har den indbyggede risiko, at det kan skabe misundelse blandt eleverne. Fx kan nogle have svært ved at forstå og acceptere, at enkelte elever får ekstra hjælp eller ekstra pauser. For at undgå dette har skolerne fokus på at være eksplicitte over for eleverne omkring, hvorfor man gør, som man gør, når man implementerer og efterfølgende håndhæver særregler:



Vi italesætter det rigtig ofte nede i 1., og børnene er så bevidste om det nu, at når vi kommer ind på snakken, så har vi vores klassecharter oppe på væggen, hvor der står: ”Vi er forskellige” ved en af dem. Og Anton sagde den ene dag: ”Det er jo, fordi vi er forskellige [...]” Jeg blev bare så glad, fordi så føler jeg virkelig, at målet er opnået, når vi kan snakke sådan om det. Det står oppe på tavlen, og der er en tegning under, og det er bare så fint.

Nana, lærer, Reden

Italesættelsen af forskellene i elevgruppens behov bidrager til at gøre brugen af særregler gennemsigtigt og kan være med til at skabe en fælles forståelse af dette arbejdes legitimitet. Samtidig kan det skabe grundlag for en kultivering af en rummelighed i elevgruppen, som kan understøtte både de enkelte elevers trivsel samt det langsigtede og bredere mål med inklusion. Undtagelser og særregler kan dermed – under de rette forudsætninger – udgøre en hjælp til den enkelte elev og samtidig fungere som et fælles pejlemærke for det relationelle og dannelsesmæssige arbejde med hele elevgruppen.

De interviewede forældre til eleverne på alle tre case-skoler giver udtryk for, at den udtalte rummelighed udgør en af de største gevinster ved at lade visiterede og ikke-visiterede elever modtage undervisning sammen. Fra deres perspektiv er det et af de mest værdifulde udbytter, som eleverne får gennem denne organisering.

6.2.3 Til tider kan det være nødvendigt at prioritere den sociale trivsel over den faglige

Som mange andre folkeskoler er alle tre case-skoler beliggende i områder, hvor familiebaggrunde repræsenterer en vis variation, hvad angår socioøkonomiske forhold. Det betyder, at der i elevgrupperne i perioder er elever, hvis private situation kræver et ekstraordinært fokus på, hvad den pågældende elev formår socialt og fagligt:



Jeg følges med Charlotte, som er primærpædagog i 2. V. Noget af det allerførste, hun siger til Thomas og mig, da hun tager imod os i biblioteket den morgen, er, at det var godt, vi ikke var kommet i går. Det havde været en voldsom dag. Der havde været elever, som havde kastet med møbler. Charlotte havde med egne ord været ”grædefærdig”. Det er drengen Otto i 2. V, som havde være voldsomt udadreagerende. Det er bl.a. som reaktion på en meget sørgelig og pludselig hændelse i familien. Otto er ikke i skole denne torsdag, men han er i skole om fredagen.

Observationsnote fra besøg, Slusen

Eksemplet viser, at det til tider kan vurderes at være nødvendigt at lade fokus på de faglige aktiviteter træde i baggrunden til fordel for et fokus på ”blot” at få den enkelte elev til at komme i skole og deltage i de faglige aktiviteter.

På Slusens skole, som ligger i et område med forholdsvis store socioøkonomiske udfordringer, består det specialpædagogiske arbejde til tider nærmest af elementer af, hvad der kan karakteriseres som socialpædagogisk arbejde:



Det hører også med, at vi kan have elever, som stort set ikke har gået i skole i et år, som kan blive visiteret til en Y-klasse for at blive støttet i deres udvikling. Pludselig starter de så med at møde i skole og kunne bevæge sig herhen af egen fri vilje uden at skulle tvinges. [...] Så kan det godt være, at man ikke kan sætte sig ind og kigge i en national trivselsmåling og se en, der svarer, at det bare er det fedeste. Men man er gået fra at være fraværende til pludselig at komme i skole og synes, at det er okay, og så har det jo også en positiv effekt. Jeg synes, det har været med til at fremme trivslen.

Ib, leder, Reden

Det nære kendskab til eleverne – og deres familier – samt kultiveringen af en rummelighed i elevgruppen kan ifølge vores analyse være behjælpelig i arbejdet med, hvad der til tider ligner socialpædagogik. En strategi kan således være at få udfordringerne frem i lyset snarere end at håndtere dem bag lukkede døre. For at være i stand til dette skal man have etableret et læringsrum præget af tillid og respekt:



Læreren Tine fortæller klassen, at Sabrina har det svært for tiden derhjemme. Det er noget med hendes far. Hun er ikke sur på nogen i klassen, og man behøver ikke spørge hele tiden. Tine: ”Der er ikke noget I kan gøre, men selvfølgelig være en god klassekammerat.”

Observationsnote fra besøg, Folden

Eksemplet fra Folden viser, hvordan arbejdet med rummelighed i elevgruppen kan blive en platform for at håndtere personlige udfordringer, som kan være svære at dele og tale om. I Folden er indtrykket, at personlige problemer ikke er svære at tale om men derimod noget, eleverne oplever som naturligt, og noget, de omtaler med empati og tolerance.

Forældres oplevelse af det faglige udbytte

I denne boks sammenfatter vi nogle af de iagttagelser, vi har gjort os i forbindelse med analyse af interview med forældre angående deres oplevelse af deres børns faglige udbytte.

Det har ikke været vores ærinde med denne undersøgelse at gå ind i en nærmere beskrivelse og vurdering af, hvordan de forskellige organiseringsformer understøtter elevernes faglige læring. Vi kan derfor *ikke* på dette grundlag drage konklusioner om, hvorvidt eleverne på de tre skoler opnår faglige resultater, der adskiller sig fra andre skoler. Vi kan heller ikke drage konklusioner om, hvorvidt den ene organiseringsform skulle være mere eller mindre befordrende for en positiv faglig udvikling end de andre to. Ikke desto mindre har analysen af vores datamateriale givet anledning til at fremhæve særligt forældrenes oplevelser af deres børns faglige udbytte. Vi har gennemført individuelle interview med forældre til visiterede elever og forældre til øvrige, ikke-visiterede elever.

Vi giver i det følgende indblik i forældrenes oplevelser fra hver af de tre case-skoler, hvilket illustrerer nogle mere gennemgående pointer på tværs af de interviewede forældre hvert sted.

De interviewede forældre til elever i Redens 1. Y betoner generelt den attraktive klassekvotient som en god mulighed for, at de enkelte elever kan få den støtte og hjælp, de har brug for i forbindelse med undervisningen. Der er dog også enkelte eksempler på, at forældre til såvel visiterede som ikke-visiterede elever oplever, at deres børn er bagud fagligt. I nogle tilfælde er der

tale om udfordringer relateret til den enkelte elevs adfærd og manglende evne til at koncentrere sig om det faglige. I andre tilfælde synes det at handle om, at det faglige niveau og tempo ikke er tilpasset den enkelte elev. I Redens 5. Y tegner der sig et blandet billede af forældrenes oplevelser af det faglige udbytte. Nogle fortæller om en undervisning, der er differentieret og tilpasset den enkelte, mens andre fortæller, at deres barns brug for hjælp nemt bliver overset, fordi der er så mange elever (visiterede og ikke-visiterede) med adfærds- og trivselsproblemer i netop den klasse. Eksemplerne viser, at selvom det generelle billede er, at der i Redens forholdsvis små, velstrukturerede læringsmiljøer med en god personalenormering er gode muligheder for at undervisningsdifferentiere, så findes der altså også i disse klasse eksempler på elever, der tilsyneladende – ifølge forældrene – ikke får det optimale ud af undervisningen. Vi kan dog ikke med udgangspunkt i denne undersøgelse sige, om forældrenes oplevelser harmonerer med lærernes vurderinger eller andre objektive målinger af elevernes faglige udbytte.

Slusens ambition er, som bekendt, at organiseringsformen kan give elever med behov for fx ekstra støtte i udvalgte fag mulighed for i afgrænsede perioder at få det i V-klassen. De interviewede forældre til ikke-visiterede børn, der primært har deres gang i A-klassen, har positive oplevelser, ifm. at deres barn har fået tilbudt fx et niveauopdelt læseforløb i V-klassen. Forældrene har ikke oplevet denne anvendelse af slusen som en udpegning af fagligt svage elever, men snarere som tegn på, at alle elevers faglige udvikling er blevet taget alvorligt uanset niveau. Forældre til elever, der er visiterede til støtte i V-klassen, oplever, at personalet er gode til at give eleverne den faglige støtte, de har brug for, når de netop er i det lille miljø. De fortæller dog samtidig om, at deres børn oplever mere støj og uro, når de er i A-klassen, og at det kan være sværere at blive hørt og få hjælp til det faglige i det store fællesskab. Blandt de interviewede forældre til visiterede elever i V-klasserne gives der udtryk for, at deres barn er bagud fagligt, og/eller at de er tvivl om, hvorvidt det skulle være tilfældet. Vi har ikke i denne undersøgelse haft til hensigt at vurdere det faglige niveau, men vores analyse giver samlet set anledning til at påpege, at det faglige i Slusen kan risikere at træde lidt i baggrunden i V-klasserne, fordi der – i perioder – kan være behov for at fokusere på de enkelte elevers adfærd og udvikling af sociale kompetencer. På den anden side giver de små V-klasser netop mulighed for at frigive tid og ressourcer til at fokusere på det faglige, fordi eleverne er skærmet fra at skulle forholde sig til alt den almindelige aktivitet, der uvægerligt finder sted i anker-klassen.

På tværs af de interviewede forældre til elever på Foldens 6. årgang står man tilbage med et indtryk af, at den kompetente klasseledelse, der udføres her, har stor betydning for, at eleverne – også dem med udfordrende familiemæssige baggrunde – udvikler sig fagligt. Forældrenes oplevelse er, at der i timerne er ro og fokus, og alle synes at få hjælp, hvis de har brug for det. Det er et gennemgående perspektiv blandt de interviewede forældre, at de oplever, at især brugen af holddannelse er noget, der understøtter deres børns læring og giver dem en oplevelse af at blive mødt rent fagligt der, hvor de er. Forældre til børn, der er ordblinde, fortæller, at det håndteres rigtig godt i klassen, og at deres børn klarer sig godt alligevel og er motiverede i undervisningen. Forældre til fagligt stærke elever giver dog udtryk for, at de til tider er bekymrede for, om deres barn udfordres nok fagligt, men sådan et forældreperspektiv gør sig også gældende i andre skolekontekster. Gennemgående dannes ikke desto mindre et billede af en forældregruppe med stor tillid til, at teamet af lærere og pædagoger omkring klassen har godt styr på elevernes faglige niveau og fortsatte udvikling.

Opsummerende tegner interviewene med forældrene et mønster i retning af, at en god personalenormering alt andet lige giver gode muligheder for, at eleverne kan få den nødvendige støtte til det faglige. Det kan både være i klasser med et lavt antal elever, men det kan også være i klasser, hvor brug af holddannelse er udbredt. Ikke desto mindre er der flere forældre til de visiterede elever – men også enkelte ikke-visiterede elever, der udtrykker bekymring for, om deres barns faglige udvikling er, som den skal være. En vis variation i forældrenes oplevelser

vedr. det faglige udbytte er forventelig, og det er ikke muligt på baggrund af denne undersøgelse at udtale sig om, hvorvidt denne er anderledes end på andre skoler – ej heller om der reelt set skulle være systematiske forskelle på tværs af de tre case-skoler.

6.3 Udfordringer i arbejdet med klasseledelse

I dette kapitels sidste afsnit identificerer vi gennem vores analyse tre udfordringer i arbejdet med klasseledelse. I afsnittet sætter vi ord på disse udfordringer og illustrerer samtidig gennem vores empiriske analyse, hvordan nogle af udfordringerne kan imødekommes gennem forskellige tiltag. De tre primære udfordringer i arbejdet med klasseledelse kan opsummeres således:

- **Udskiftning i personalegruppen gør det svært at fastholde strukturen i hverdagen og kendskabet til eleverne:** Stor udskiftning blandt personalet kan vanskeliggøre arbejdet med at skabe faste strukturer, og det vil samtidig udfordre det relationelle arbejde med eleverne. Vores analyse indikerer, at det især gælder eleverne med særlige behov, som i høj grad er afhængig af, at de voksne omkring dem kender til disse behov og kan indrette undervisningen og de øvrige aktiviteter i skolen derefter. I sidste ende risikerer det at gå ud over mulighederne for at sikre de bedste deltagelsesmuligheder for alle elever, hvis en skole ikke lykkes med at sikre en vis stabilitet i personalegruppen.
- **Stram rammesætning kan gøre undervisningsoplevelsen ensformig:** Vores empiriske analyse peger på, at der er en indbygget risiko ved at arbejde med en stram rammesætning, som består i, at undervisningen kan komme til at føles trivial for eleverne. Derfor kan det være en god ide at løse lidt op en gang imellem og gennemføre aktiviteter, hvor eleverne får lov til at gøre ting, som de normalt ikke må.
- **Uklarhed om de fælles regler risikerer at skabe tvivl og uro:** I forbindelse med vores case-besøg ser vi eksempler på, at det kan være en udfordring at sikre en rød tråd på tværs af de forskellige klasser, hvad angår regler for, hvordan man som elev forventes at opføre sig i undervisningen. Det forudsætter fx, at alle lærere og pædagoger er enige om, hvilke regler og normer for opførsel der gælder på en given årgang. Opstår der uklarhed omkring de fælles regler på tværs af personale- og elevgrupper, kan det ifølge vores empiriske analyse risikere at skabe tvivl og uro hos eleverne, som gør det sværere for dem at have fokus på de faglige aktiviteter.

6.3.1 Udskiftning i personalegruppen gør det svært at fastholde strukturen i hverdagen og kendskabet til eleverne

Det rammesættende arbejde står stærkt, hvis personalegruppen omkring en klasse/årgang/gruppe af elever arbejder sammen om at skabe et fælles billede af, hvordan den faste struktur og den tydelige rammesætning for den daglige undervisning skal se ud. Kender personalet hinanden og eleverne godt, forstærkes forudsætningerne for at skabe et velfungerende samarbejde, hvor den fælles retning og de fælles principper skaber et godt og trygt læringsrum for eleverne.

Stor udskiftning blandt personalet vanskeliggør dette arbejde og udfordrer samtidig det relationelle arbejde med eleverne. Det gælder især eleverne med særlige behov, som i høj grad er afhængige af, at de voksne omkring dem kender til disse behov og kan indrette undervisningen og

de øvrige aktiviteter i skolen derefter. I sidste ende går det ud over mulighederne for at sikre de bedste deltagelsesmuligheder for alle elever, hvis en skole ikke lykkes med at sikre en vis stabilitet i personalegruppen.

At stabilitet i personaletilknytningen er vigtigt, kommer til udtryk i interviewene med forældre til visiterede elever. Her fortælles der bl.a., hvordan undervisningen opleves kaotisk og konfliktfyldt, når der er vikar på. Under den særlige nødundervisningsperiode under covid-19-pandemien var det fx ikke muligt at få koblet ekstra personaleressourcer til 2. V-klassen i Slusen. Det betød, at pædagogen fik oparbejdet en stor afspadseringspukkel, hvilket resulterede i, at 2. V på et tidspunkt havde en hel uge med vikar. Det var ifølge en af de interviewede forældre meget svært for børnene:



Så kører man en hel uge med vikar i en specialklasse... Jeg er nødt til at sige, at Lukas, han var helt ude i tovene med gråd og angst og alt muligt andet, fordi det var utrygt.

Forælder til visiteret elev (i specialklassen, 2. V), Slusen

Forælderen er godt klar over, at skolen selvfølgelig ikke har kunnet gøre det anderledes pga. covid-19-restriktionerne. Det ændrer dog ikke ved oplevelsen af, at det har været vanskeligt for hendes barn, og at den manglende tilstedeværelse af kendte "voksne" har gjort Lukas utryg.

En sådan utryghed risikerer at forplante sig hos eleverne og påvirke deres selvopfattelse i en negativ retning, hvilket en elev fra Slusen her giver udtryk for i et interview:



Vi havde lidt oplevelsen af, at folk ikke gad at have os, fordi de sagde også hele tiden: "Det er ikke, fordi jeg ikke gider at have jer, det er bare, fordi jeg ikke kan det og det og det". Men man får jo lidt oplevelsen af, at det er, fordi de ikke gider at have os, fordi vi havde så mange [forskellige] dansklærere.

Frida, elev (i anker-klassen, 5. A), Slusen

Udtalelser som denne vidner om vigtigheden af, at man som skole prioriterer kontinuiteten på medarbejderfronten, når man udvikler inkluderende læringsmiljøer. Ellers risikerer man, at det går ud over den struktur i hverdagen, som er så vigtig for, at eleverne oplever læringsrummet som trygt og udviklende.

6.3.2 Stram rammesætning kan gøre undervisningsoplevelsen ensformig

Analysen af vores data peger på, at rutiner, klarhed og tydelighed er vigtige klasseledelsesgreb til at skabe genkendelighed og tryghed hos eleverne. I vores data ser vi dog også, at der i arbejdet med disse elementer ligger en indbygget risiko for at skabe så meget rutine og genkendelighed, at skoledagen for eleverne bliver triviell. Her fortæller en elev fra Folden, hvad hun ville ændre ved sin skole, hvis hun fik mulighed for det:



Jeg ville gerne ændre det, så dagene er lidt mere forskellige. For jeg synes bare, de er meget det samme.

Line, elev, Folden

Eleven her er langt fra den eneste elev i Folden, som oplever, at de meget faste rutiner til tider gør skoledagen triviell. At få skoledagen til at fremstå ensformig er på mange måder en indbygget risiko, når man arbejder med en stram klasseledelse, hvor netop rutiner og genkendelighed prioriteres højt i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen.

Derfor kan det være en god ide at bryde med rutinerne en gang imellem for at give eleverne en oplevelse af ikke hele tiden at gennemgå de samme aktiviteter og følge de samme sæt af regler og rutiner.

På trods af elevernes oplevelser af trivialitet er det faktisk en del af pædagogikken i Folden, at der gives plads til afvigelser og variation. Følgende eksempel er fra en engelsklektion, som slutter med, at eleverne i grupper spiller et brætspil, som deres engelsklærer har haft med:



Mens de spiller, er der ret meget larm. Læreren Tine tillader det, og flere af eleverne får også lov til at sidde på bordene. Pludselig rejser Marius sig og går over og leger med lyset. Bagefter gør Magnus det samme. Tine griner bare, og så går det op for mig, at det er en del af spillet. Alva går på toilettet uden at spørge. Det bliver der ikke sagt noget til. Der er generelt en meget løssluppen stemning. Mark rejser sig og skriver i kådhed på tavlen: "We are all crazy in here". Han ser, jeg ser det, og smiler. Tine lader ham gøre det.

Observationsnote fra besøg, Folden

Både Alvas toiletbesøg, som sker spontant og uden forudgående tilladelse fra Tine, og Marks skrivi på tavlen udgør adfærd og handlinger, som under normale omstændigheder ikke ville være tilladt af Foldens lærerteam. Men her har Tine bevidst løsnet de normale regler og givet eleverne handlemuligheder, som de ikke plejer at have. Som beskrevet i observationsnoten er det noget, som eleverne ikke bare drager nytte af men også nyder i fulde drag. Andre elever på årgangen fortæller, at de nogle gange får lov til at bestemme, at de skal lave noget uden for ugeskemaet, som fx et spil rundbold.

I deres arbejde med klasseledelse i Folden bryder teamet altså bevidst med de stramme rammer en gang imellem. Man gør det for at skabe variation og dermed undgå trivialitet. Selvom udtalelser som elevcitater ovenfor vidner om, at teamets fokus på variation ikke fjerner følelsen af trivialitet hos alle eleverne, så er det med til at give eleverne en oplevelse af medbestemmelse og frihed, som kan være med til at øge deres motivation.

6.3.3 Uklarhed om de fælles regler risikerer at skabe tvivl og uro

I dette kapitels sidste afsnit skal vi se nærmere på, hvordan en manglende overensstemmelse i forståelsen og håndhævelsen af regler for opførsel blandt personalet kan forplante sig i elevernes adfærd, fordi det bliver uklart for dem, hvad der forventes af dem.

Vores analyse peger på en generel udfordring i arbejdet med regler, som handler om, hvordan man sikrer en rød tråd angående regler for, hvordan man opfører sig i undervisningen – det være sig på tværs af de forskellige klasser, men også på tværs af forskelligt personale, der har de samme klasser. En rød tråd kan skabes, ved at alle lærere og pædagoger er enige om, hvilke regler for opførsel der gælder på en given årgang. I Slusen oplever eleverne fx, at man hos visse lærere eller pædagoger gerne må forlade klasserummet, hvis man oplever et behov for det, mens det hos andre lærere eller pædagoger ikke er tilladt. Forskellene skyldes en manglende enighed om tilgangen i personaletgruppen:



Det er vi faktisk ikke 100 % enige om, tilgangen til det. Jeg har det sådan, at det vil jeg ikke have. Jeg bliver ved, indtil de sidder på deres stol. Det skal de vænne sig til, det er ikke en mulighed. Det er en mulighed, hvis man beder om det, men man skal ikke bare gå.

Jens Peter, lærer, Slusen

Pædagogen Charlotte er enig med Jens Peter. Ifølge hende er det gået hen og blevet en norm på skolen, at man som elev forlader klasserummet ”i tide og utide”:



Jeg har aldrig været et sted, hvor der er så mange, der fiser ud og ind af klassen. Altså det er ikke kun lige dine [elever]. [...] Jeg tænker på, om der er noget kultur i, at det gør man bare: ”Jeg går ud og ind eller forlader skolens område”. Og jeg har det på nøjagtig samme måde som dig, Jens Peter, jeg roder ikke i det på samme måde, fordi jeg [kun] har tre lektioner [i A-lassen]. Men jeg vil heller ikke have det i min [V-]klasse. Altså det er lovligt, at der er ting, der kan være svært. Så går man ned under sit bord og sætter sig, og så kommer man op igen, når man er klar. Det kan også være, man kunne lave en aftale med et pausekort. Men man forlader ikke undervisningen. Man forlader ikke skolens område. For jeg har ansvaret for dig. Det skal man ikke. Men jeg tror, du har ret i, at det måske også er noget, man bør snakke noget mere om.

Charlotte, pædagog, Slusen

Charlottes beskrivelse af problematikken illustrerer, hvad en manglende rød tråd i reglerne for opførsel på tværs af skolens klasser risikerer at have af konsekvenser. Ifølge Charlotte har den manglende overordnede linje resulteret i etableringen af en norm, hvor det at forlade klasselokalet – og sågar skolens område – er blevet en gængs udvej for en del af skolens elever. Det er problematisk, fordi det går ud over fokus på den faglige læring, både for dem, som forlader klassen, og dem, som bliver tilbage. Årsagerne til, at en elev forlader klasselokalet, kan være mange, men typisk vil der ligge en eller anden form for frustration bag. Det er også en problematik, der ses i Reden:



Aksel siger højlydt og tydeligt frustreret: ”Jeg kan ikke mere det her pis.” Skjold løber ud af klasselokalet og løber rundt udenfor. Jamil sniger sig også ud. Bertram kan ikke få logget sig på en ny computer – den forrige løb tør for strøm. Bertram sidder og er dybt frustreret.

Observationsnote fra besøg, Reden

Det problematiske i denne situation består ikke i, at Aksel bliver frustreret. Alle elever oplever frustration i undervisningen fra tid til anden. Problemet er, at han mangler handlemuligheder ud over at give udtryk for frustrationen ved at råbe ud i klassen. Det samme gør Skjold og Jamil, som begge ”benytter sig” af den lettere kaotiske stemning og forlader klasseværelset. Gennem det, der kan betragtes som u hensigtsmæssige handlemønstre, forplanter frustrationen sig til resten af klassen, og dermed forstyrres det fokus på den faglige aktivitet og arbejdsroen, som ellers skal understøtte elevernes læring.

I klasser som dem, der er i fokus her, hvor der opleves et bredt udvalg af faglige og sociale udfordringer, kan det være svært helt at undgå lignende situationer, hvor frustration blandt eleverne fjerner det fælles fokus fra de faglige aktiviteter. Ikke desto mindre har vi ifm. vores case-besøg set eksempler på, hvordan etablering og fastholdelse af en rød tråd, hvad angår regler for opførsel, og også en fleksibilitet, i forhold til hvordan man må/kan agere, når man møder modstand og bliver frustreret, kan være med til at minimere sådanne tilfælde. En sådan rød tråd og tydelighed omkring den rummelige rammesætning giver eleverne mere konstruktive handlemuligheder, hvilket i sidste ende må forventes at gavne det fælles læringsmiljø.

Eksemplerne illustrerer vigtigheden i, at den fælles retning for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer er på plads. Reglerne, som skal sikre arbejdsro og tydelige normer, skal selvfølgelig tilpasse sig elevernes alder og modenhed, men der vil være nogle gennemgående tilgange og principper, som helst skal gælde på tværs af årgang, klasser og lektioner for ikke at skabe forvirring og uro blandt eleverne. Er der tvivl eller uenighed blandt personalet omkring, hvad der forventes af eleverne, viser eksemplerne fra vores case-skoler, at eleverne stilles i en svær situation, idet det bliver uklart for dem, hvad der gælder i hvilke sammenhænge og dermed, hvad der er tilladt opførsel, og hvad der er ikke-tilladt opførsel. Når reglerne er for forskellige fra klasse til klasse eller fra lærer til

lærer, eller hvis de decideret går i hver sin retning, gør det det sværere for personalet og eleverne selv at bevare fokus på den faglige læring og elevernes sociale og personlige udvikling. Ud over at det skaber adfærdsudfordringer, vil det i klasser som dem, vi har set på her, især gå ud over elever, der i forvejen har vanskeligt ved at koncentrere sig og rette deres opmærksomhed mod læringssituationen.

7 Ledelsesunderstøttelse

God ledelse er afgørende for, at skolerne kan etablere velfungerende inkluderende læringsmiljøer. Men hvad er det, der er vigtigt, at en skoleledelse gør for at skabe gode rammer for de inkluderende læringsmiljøer? Det ser vi på i dette kapitel, hvor vi har analyseret vores observationer og interview fra de tre case-skoler og spejlet deres erfaringer med viden fra forskning og andre undersøgelser.

Vores analyse giver anledning til at pege på særligt tre opgaver, som ledelsen med fordel kan have fokus på for at sikre gode betingelser for arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøerne:

- **Rammer og retning for det tværfaglige samarbejde**
Analysen af vores data peger på, at vilkårene for det tværfaglige samarbejde styrkes, når ledelsen følger samarbejdet tæt. Helt konkret handler det om, at lærere og specialpædagoger har tid til at planlægge og evaluere deres fælles undervisning. Hvis ikke den tid er fast skemalagt, ser vi i vores empiriske datamateriale eksempler på, at samarbejdet risikerer at blive sporadisk og kan komme til at mangle retning. Der ligger derfor en vigtig ledelsesopgave i at sørge for, at der løbende er fælles planlægningstid. Vores analyse indikerer også, at det er en fordel, hvis ledelsen følger samarbejdet på nær hånd, idet det medvirker til en større forståelse for dagligdagens udfordringer og for at kunne være et aktivt forhold til at finde løsninger.
- **Ledelsens allokering af ressourcer og prioritering af kvalifikationer blandt personalet**
Når man arbejder med inkluderende læringsmiljøer, kan det kræve ekstra ressourcer, både til indretning af klasseværelserne og på personalesiden. Vores analyse af erfaringerne med dette fra case-skolerne indikerer, at det er vigtigt, at ledelsen kommunikerer klart og tydeligt til den øvrige personalegruppe, hvorfor man prioriterer, som man gør, og hvordan de pågældende prioriteringer kommer hele skolen til gode. En sådan klar kommunikation sikrer en transparens og kan skabe en fælles forståelse for skolens inklusionsopgave, som er vigtig for at understøtte sammenhængskraften og opbakningen i personalegruppen.
- **Visionen og den fælles pædagogiske linje**
Vores analyse peger på, at ledelsens tydelighed omkring visionerne og værdierne bag den valgte organiseringsform er vigtige. Tydeligheden skaber både opbakning blandt personalet og sikrer, at visionen udmøntes i hverdagens undervisningspraksis gennem en fælles pædagogisk linje. Når ledelsen melder klart ud om den pædagogiske linje og løbende arbejder på at fastholde den, understøttes det pædagogiske personale i at træffe beslutninger i overensstemmelse hermed i dagligdagens inklusionsdilemmaer.

7.1 Rammer og retning for det tværfaglige samarbejde

Et tværfagligt samspil mellem almen- og specialpædagogikken er centralt i udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Derfor bliver ledelsens understøttelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer et væsentligt led heri. Forskning peger på, at fælles forberedelse og evaluering er vigtige aspekter af et velfungerende samarbejde mellem lærere

og pædagoger (fx Højholdt m.fl., 2012; Hansen m.fl., 2014; EVA, 2016). Alligevel bruger danske lærere og pædagoger i praksis forholdsvis lidt tid sammen på disse aktiviteter (EVA 2017). En del af forklaringen skal findes på det organisatoriske plan. Lærernes og pædagogernes mødetider og skemaer ser ofte meget forskellige ud. Det kan derfor være vanskeligt at finde tid til fælles møder de to faggrupper imellem. Det stiller krav til ledelsen om at allokere denne fælles tid og dermed skabe muligheder for, at de vigtige fælles møder kan finde sted.

Analysen af vores data understøtter vigtigheden af, at ledelsen sætter rammer og retning for det tværfaglige samarbejde og følger arbejdet tæt. Det skal vi se nærmere på i dette afsnit, hvis hovedpointer kan opsummeres således:

- **Tid til fælles forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen kræver, at ledelsen prioriterer det:** Med en prioritering af hyppige og skemalagte mødetidspunkter til det tværfaglige samarbejde er ledelsen med til aktivt at understøtte det vigtige samspil mellem almen didaktik og specialpædagogik.
- **Er de skemalagte fællesmøder sjældne, risikerer det at vanskeliggøre samarbejdet:** Når der er langt mellem møderne, oplever personalet, at flere ting bliver svære at håndtere. Fx bliver det svært at indgå og følge op på specifikke aftaler vedr. elever, der har det svært, og hvor det er vigtigt, at teamet har samme informationsniveau. Hvis ikke møderne på forhånd er lagt ind i skemaerne, er det tydeligt fra vores case-skoler, at personalet så kan opleve, at møderne slet ikke finder sted, og at kommunikationen bliver mere sporadisk.
- **Ledelsens indsigt i behovene er med til at kvalificere det tværfaglige samarbejde:** Når ledelsen er tæt på lærerne og pædagogernes arbejde, får den også indblik i, hvilke udfordringer personalet arbejder med. Dette ledelsesindblik kan bruges til at indrette undervisningen på måder, så intentionerne bag det tværfaglige samarbejde får lov til at udfolde sig i praksis.

7.1.1 Tid til fælles forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen kræver, at ledelsen prioriterer det

På to af case-skolerne organiserer ledelsen det tværfaglige samarbejde på en måde, hvor pædagogerne ikke alene er med til at gennemføre undervisningen men også tager aktiv del i planlægningen og evalueringen heraf. Det sker bl.a. ved, at der er en fast struktur omkring de to faggruppers møder.

En prioritering af hyppig og skemalagt mødetid til det tværfaglige samarbejde harmonerer med principperne for co-teaching (se fx Friend, 2017; Højholdt, 2020; Hansen, 2019). Co-teaching er en oplagt metode at anvende, når man udvikler inkluderende læringsmiljøer, hvor både visiterede og ikke-visiterede elever modtager undervisning sammen. Co-teaching beror nemlig blandt andet på et delt ansvar mellem lærer og specialpædagog (og/eller andre fagprofessionelle) ift. planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Antagelsen er, at samspillet mellem almen- og specialpædagogik har potentiale til at understøtte en undervisning, som favner elever både med og uden særlige behov. Erfaringer viser, at man med co-teaching opnår, at flere elever deltager aktivt i skolens fællesskab(er), fordi man bl.a. gennem det tværfaglige samarbejde kan gøre brug af strategier, som tilgodeser alle elevers muligheder for faglig og social deltagelse.

Det er vigtigt at understrege, at co-teaching ikke er den eneste relevante metode til at gribe det tværfaglige samarbejde an. Ligesom skolerne her gør det, er der snarere tale om, at co-teaching beror på nogle *principper for samarbejde*, som man i udvikling af inkluderende læringsmiljøer kan drage nytte af og lade sig inspirere af, fordi de aktivt understøtter det vigtige samspil mellem almen didaktik og specialpædagogik.

7.1.2 Er de skemalagte fællesmøder sjældne, risikerer det at vanskeliggøre samarbejdet

Analyse af vores interviewdata vidner om, at ledelsen på nogle af case-skolerne prioriterer tiden til det tværfaglige samarbejde, mens det på andre er nødvendigt for personalet selv at finde tiden til, at den fælles refleksion, kommunikation og koordinering kan finde sted. Der er fx forskel på, hvor hyppigt de skemalagte møder mellem lærere og pædagoger ligger på de enkelte case-skoler. I Reden er det i høj grad op til medarbejderne selv at bestemme, hvor hyppigt de mødes. Der er lagt månedlige teamsamarbejds-møder ind i skemaerne, men derudover er det som hovedregel personalet selv, der vurderer behovet for – og finder tid til – yderligere møder. I særlige tilfælde kan personalegruppen dog af ledelsen blive pålagt at mødes hyppigere, fx hvis der i en klasse er særlige problematikker i en periode.

Redens personale efterspørger hyppigere teammøder – og det gælder såvel de erfarne som de forholdsvis nye medarbejdere. Når der er langt mellem møderne, oplever personalet, at flere ting bliver svære at håndtere. Fx bliver det svært at indgå og følge op på specifikke aftaler vedr. elever, der har det svært, og hvor det er vigtigt, at der er et fælles informationsniveau i teamet. Hvis ikke møderne på forhånd er lagt ind i skemaerne, oplever personalet også, at det kan resultere i, at møderne slet ikke finder sted, fordi det er svært selv at skulle finde tid til dem i en allerede travl hverdag. Det gør, at kommunikationen mellem lærere og pædagoger bliver mere sporadisk:



Hvis vi har haft behov, så har vi lige ringet sammen, skrevet sammen, SMS'et. Jeg er så fræk nogle gange, at jeg kan finde på at gøre det om aftenen, fordi nogle gange er det der, hvor jeg sidder og forbereder mig eller i weekenden. "Er der lige styr på det, er der noget, vi skal gøre ift. det." Og så nede ift. 5.klasse der er jeg jo dansklærer i indskolingen og samtidig dansklærer på mellemtrinnet. Så det har været rigtig svært for mig: "Hvor skal jeg lægge mine timer og energi?" Og jeg har fået opgaver nede i 1. klasse. Det er sådan set dér, jeg har mit teamsamarbejde, men det er jo ikke optimalt i 5., fordi de har jo også brug for det. Men der har jeg simpelt-hen prioriteret, at det er fokus nede i 1. Y, og så er Marie [pædagogen i 5. Y] rigtig god til at tage fat i mig, hvis der er noget.

Nana, lærer, Reden

Den manglende skemalægning af de fælles mødetidspunkter betyder altså, at læreren i dette tilfælde selv foretager prioriteringen af, hvilken af de to klasser, som hun er dansklærer for, der får hovedparten af hendes "timer og energi". Det kan være mange forhold, der får betydning for den pågældende lærers prioriteringer. Fx kan det bero på en vurdering af, hvor store udfordringer der er med eleverne i de enkelte klasser eller på de kompetencer og erfaringer, de øvrige medlemmer af teamet har. Når den formelle struktur omkring møderne er, som den er på denne skole, fører det i dette tilfælde til, at beslutningen om, hvordan den enkelte lærers indsats skal fordeles mellem klasserne, er overladt til den enkelte lærers egne vurderinger og prioriteringer. Selvom det ikke behøver at være tilfældet, kan en sådan struktur indbefatte en risiko for, at den enkelte lærers beslutninger bliver truffet, uden at de er afstemt med det øvrige team omkring de berørte klasser.

Vores empiriske analyse peger således på, at ledelsen kan understøtte et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger ved at gøre det til en væsentlig prioritet at skabe mulighed for fælles mødetid, i det tidsrum hvor både lærere og pædagoger er på skolen. Som vi skal se i næste afsnit, giver vores analyse endvidere anledning til at pege på vigtigheden i, at ledelsen løbende sikrer, at disse rammer bruges til netop forberedelse og evaluering af undervisningen, da det synes at være med til at kvalificere det tværfaglige samarbejde.

7.1.3 Ledelsens indsigt i behovene kan være med til at kvalificere det tværfaglige samarbejde

Eksemplerne fra case-skolerne viser, at når ledelsen følger det tværfaglige samarbejde tæt, får den indblik i dagligdagens udfordringer. Vores analyse indikerer, at et sådan indblik kan bruges til kvalificere det pædagogiske personales samarbejde. I Slusen har ledelsen fx indført en praksis, der går ud på, at lærerne og pædagogerne fra henholdsvis V- og A-klasserne indgår i årgangsteams sammen, hvor de mødes én gang ugentligt. Derudover er det blevet besluttet, at lærerne/pædagogerne fra V-klasserne også varetager nogle undervisningstimer i anker-klasserne (A-klasserne). Praksissen bidrager til, at personalet, som er tilknyttet V-klasserne, får en bedre forståelse for, hvad det er for et anker-klassemiljø, de visiterede elever, som oftest har de fleste af deres timer i V-klasserne, skal lære at indgå i. En afdelingsleder på skolen forklarer nærmere her om motivationen bag tiltaget:



Så vi kombinerede det [indførsel af et ugentligt årgangsmøde med deltagelse af personale fra både almen- og specialklasser] samtidig med, at vi sidste år gjorde sådan, at dem, som var lærere i V-klasserne, også skulle ind at have nogle timer i anker-klassen. Sådan så de faktisk også var en del af den klasse, de skulle have børn med ind i. Det lettede det for nogle børn, at de timer, de havde derinde, der kunne de bare gå med den trygge voksen, fordi så var der jo én dér ik' også? Men også bare det her med, at V-lærerne rent faktisk også finder ud af, jamen, hvad er det for nogle elever, der sidder inde i anker-klasserne? Hvor er det, vi kan parre, og hvor er det vi kan se muligheder, hvordan er det, at vi kan se det? Det gjorde også en kæmpe forskel. På indskolingsniveau har det gjort en kæmpe forskel, at de er med på team-møderne.

Lone, leder, Slusen

Ved at sikre, at det personale, der underviser elever i specialklasserne (som i visse tilfælde er pædagoger), kan deltage i team-møderne sammen med almenlærerne, understøtter ledelsen det tværfaglige samarbejde mellem Slusens special- og almenspor i den løbende planlægning og evaluering af undervisningen. Ved at specialklassepersonalet også varetager timer i anker-klasserne, får de indsigt i, hvilke rammer og situationer specialklasseeleverne skal kunne agere inden for. Denne organisering er med til at kvalificere det tværfaglige samarbejde ved at sikre, at der sker en løbende vidensdeling mellem lærerne og (special)pædagogerne omkring de enkelte elever i begge spor.

En central karakteristik ved Slusens organiseringsform er, som bekendt, det tætte samarbejde mellem special- og almenet, jf. beskrivelse case-skolerne i afsnit 2.1-2.3. At lærerne/pædagogerne fra specialskolen selv underviser anker-klasserne i udvalgte timer, er med til at bane vejen for et mere smidigt samspil mellem de to spor, som alt andet lige må vurderes at være til gavn for både personale og eleverne. Organiseringen understøtter desuden personalets arbejde med de individuelle elevskemaer og er dermed med til at kvalificere den praktiske udmøntning af Slusen som organiseringsform.

7.2 Ledelsens allokering af ressourcer og prioritering af kvalifikationer blandt personalet

Vores analyse indikerer, at det er en vigtig ledelsesopgave ikke alene at allokere personale med de rette kompetencer og erfaringer, men også at det tager tid og kræver ledelsens fokus at opbygge personalets tillid til, at de sammen kan lykkes med de nye måder at arbejde på. Det ser vi nærmere på i dette afsnit, hvor vi fremlægger følgende fem analytiske hovedpointer angående ledelsens allokering af ressourcer. De fem pointer er hovedsageligt funderet i vores empiri:

- **Det tager tid og kræver opbygning af tillid for 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, har de brug for at opleve, at de tilsammen har den nødvendige viden og de rette kompetencer. Det er ledelsens opgave at sørge for, at den rette viden og kompetencer er til stede.
- **Manglende italesættelse af prioriteringen af ressourcerne kan skabe unødvendige udfordringer:** Iværksættelse af en ny organiseringsform kan til tider kræve større eller mindre re-allokeringer eller omprioriteringer af de personalemæssige og fysiske ressourcer. I den forbindelse peger vores analyse på, at det er vigtigt, at ledelsen tydeligt begrundet omstruktureringerne. Hvis ikke dette er tilfældet, kan det skabe misforståelser eller gnidninger i personalegruppen og dermed underminere det fælles afsæt for inklusionsarbejdet.
- **Ledelsen kan understøtte det inkluderende arbejde ved at sikre kontinuitet i de (special)pædagogiske kompetencer:** Vores analyse peger på, at det er vigtigt, at ledelsen har blik for den værdifulde viden og erfaring, som personalet med (special)pædagogisk baggrund bidrager med. Når ledelsen har det, kan den bedre sætte ressourcerne ind i de klasser og i de sammenhænge, hvor det giver allerbedst mening.
- **Personalets 'mindset' opleves at være centralt:** Ledelsen på case-skolerne i denne undersøgelse giver udtryk for, at personalets mindset spiller en vigtig rolle i arbejdet med de inkluderende læringsmiljøer. Det indbefatter en kultur, hvor personalet har en faglig nysgerrighed og er villige til at lære nyt, og hvor man løbende bliver klogere på de problemstillinger, man står over for.
- **Ekstern sparring kan være et værdifuldt supplement til hverdagens erfaringsudveksling:** Til tider kan elevernes konkrete specialpædagogiske behov gøre, at personalet har brug for ekstern viden og sparring for at kunne imødekomme udfordringerne på bedst mulig vis.

7.2.1 Det tager tid og kræver opbygning af tillid for at lykkes med nye måder at arbejde inkluderende på

Erfaringen fra de tre case-skoler i denne undersøgelse er, at det kræver en omstilling hos personalet, når man som skole organiserer opdelingen af årgange og klasser på nye måder for at udvikle undervisningen i en mere inkluderende retning. Når lærere og pædagoger med specialpædagogiske kompetencer skal til at arbejde sammen om elever med og uden særlige behov på nye måder, har de fx brug for at opleve, at de *til sammen* har den relevante viden (fx om specifikke diagnoser) og de rette kompetencer (fx ift. at håndtere bestemt adfærd). Samtidig har de brug for de rette betingelser for at kunne lykkes med opgaven. Vores analyse peger på, at ledelsen kan imødekomme disse behov gennem et vedvarende fokus på inklusionsopgaven, klare udmeldinger om, hvordan ressourcerne prioriteres til arbejdet, og hvor der kan trækkes på supplerende viden og sparring, skulle der opstå behov herfor.

Hvilken omstillingsproces der kan være tale om, er opbygningen af Reden et eksempel på. Visionen for Reden som organiseringsform er at få elever, der har en mildere grad af autismespektrumforstyrrelser (ASF), tættere på almenmiljøerne. Tidligere ville sådanne elever være blevet placeret i klasser for elever med alle grader af ASF på skolens specialafdeling. Med implementeringen af organiseringsformen ønskede man at give disse elever mulighed for at "spejle sig i almene børn og den adfærd, der er hos almene børn", som lederen, Ib, udtrykker det. Ambitionen har endvidere været at gå fra en kompenserende tilgang til undervisning af disse elever til en mere udviklingsorienteret tilgang.

Ledelsen forklarer, at det særligt i starten gav anledning til sammenstød i personalegruppen, der nu skulle til at arbejde med andre typer af elever og på andre måder, end de var vant til. Der har derfor været behov for en forventningsafstemning, både hos de lærere, der var vant til at arbejde i

almenmiljøet, og hos det personale, der flyttede med over fra specialafdelingen. Erfaringerne herfra understreger, at der skal et fælles afsæt til for at lykkes med et sådan udviklingsarbejde. Er det fælles afsæt ikke sikret på forhånd, risikerer man at udfordre den nye organiseringsform i stedet for at understøtte den. I Reden betød det manglende fælles afsæt i opstarten, at man blev nødt til at lukke nogle af de særlige klasser:



Vi har måtte lukke [nogle af] klasserne, fordi autister eller dem, der var visiteret dertil, var svære for personalet at lave nogle pædagogiske rammer for, som gjorde, at de lykkedes. Og så slog forældrene til det, man kunne kalde almen[elever] i klasserne, sig lidt og sagde: ”Skal vores børn udsættes for det her?” Så havde de behov for at trække deres egne almene børn væk, og der var nogen enkelte af autisterne, der endte med at ryge tilbage til [de segregerede special]klasser [på specialafdelingen], så hele formålet og intentionen med klasserne forsvandt.

Ib, leder, Reden

Som citatet også viser, vedrører skabelsen af den gensidige tillid ikke alene ledelsen og personalet, men også ift. forældre til de børn, der skal indgå i den nye organiseringsform.

7.2.2 Manglende italesættelse af prioriteringen af ressourcerne kan skabe unødvendige udfordringer

Iværksættelse af en ny organiseringsform kan til tider kræve større eller mindre re-allokeringer eller omprioriteringer af de personalemæssige og fysiske ressourcer. Vores analyse giver anledning til at påpege, at det i den forbindelse synes at være vigtigt, at ledelsen sikrer, at personalet kender til de begrundelser, der ligger til grund for omstruktureringerne. Hvis ikke dette er tilfældet, kan det skabe misforståelser eller gnidninger i personalegruppen og dermed underminere det fælles afsæt for inklusionsarbejdet.

En pædagog fra Reden italesætter fx, at det har været en udfordring på skolen at sikre en fælles forståelse for, dels hvad det særlige Y-spor skal kunne, dels hvordan ressourcerne mere generelt skal prioriteres på tværs af *alle* afdelingens spor. Ifølge pædagogen skal en del af forklaringen findes i en periode med hyppige skift i ledelsen. De mange skift er blandt andet gået ud over kontinuiteten i kommunikationen omkring inklusionsarbejdet på skolen, hvilket har medvirket til en manglende gennemsigthed i arbejdet på tværs af Y-spor og de almene spor X og Z:



Nogle gange kan man godt føle den her undren fra andre [kolleger]: ”Hvad er det egentlig I laver inde i Y-klasserne [specialklasserne]?” ”To voksne, få børn, og lækkert udstyr, skærme...” osv. Den [undren] er ikke udtalt, men den er der.

Nana, lærer og Jesper, pædagog, Reden

Den beskrevne ”undren” er et eksempel på en hverdagsudfordring, som manglende forståelse blandt personalet på afdelingens *almene* spor kan skabe for personalet i Y-spor. Udvikler denne undren sig til en mere udtalt skepsis blandt personalet, kan det risikere at gå det ud over den fælles arbejdsindsats. En klar kommunikation fra ledelsen til den *samlede* personalegruppe omkring visionen med Y-klasserne kan være en måde at understøtte den bredere forståelse for og accept af, hvordan prioriteringen af ressourcer ser ud, som den gør. Det kan fx handle om vigtigheden i, at der altid er to personer på i Y-klasserne – også i tilfælde af sygdom og dermed brug for vikardækning.

7.2.3 Ledelsen kan understøtte det inkluderende arbejde ved at sikre kontinuitet i de (special)pædagogiske kompetencer

Vores analyse af de tre case-skoler giver anledning til at pege på vigtigheden af, at ledelsen har blik for den værdifulde viden og erfaring, som personalet med (special)pædagogisk baggrund bidrager

med. Når ledelsen har det, kan den bedre sætte ressourcerne ind i de klasser og i de sammenhænge, hvor det giver allerbedst mening.

Et eksempel herpå finder vi i Folden. I forbindelse med nedlæggelsen af Foldens specialklasserækker måtte man over en femårig periode afskedige en del pædagoger. Der har også været pædagoger, der selv har søgt væk, fordi de ikke kunne se sig selv i den nye måde at arbejde med inklusion på efter nedlæggelsen af specialklasserækkerne. På trods heraf er oplevelsen hos pædagogen på den årgang, vi besøgte, at hun oplever, at netop hendes fagområde værdsættes af ledelsen:



Altså, når jeg skal flage lidt for mit eget fag, så er jeg jo også 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 – både pga. nedlæggelsen af specialklasserne, men også ift. hvordan kvoter er blevet tildelt til skolerne, hvor vi er blevet enormt hårdt ramt. 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 badevand. Og der har de [dvs. ledelsen] altså 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

Noget af det, som skabte bekymring på skolerne i forbindelse med omstillingen til øget inklusion i årene 2013 og frem, var, om de specialpædagogiske ressourcer fulgte med over i almensektoren (se referencerne i afsnit 2.1). Eksemplet fra Folden tyder på, at man nogle steder har måttet reducere omfanget af specialpædagogiske ressourcer i forbindelse med fx nedlæggelse af specialklasserækker og gentænke anvendelsen af de tilgængelige ressourcer. Men som antydning i afsnit 5.3.1, så handler disse ressourcer ikke nødvendigvis kun om formelle specialpædagogiske uddannelsesbaggrunde, selvom dette kan være nødvendigt, fx ift. viden om specifikke diagnoser som fx ASF. Vurderet ud fra de besøgte case-skoler kan erfaringsbaserede specialpædagogiske kompetencer i nogle kontekster imidlertid også fremstå fyldestgørende. Dette synes at være en mulig medvirkende forklaring på, hvorfor det særligt blandt Slusens og Foldens personale og ledelse fremhæves, at kontinuiteten i samarbejdet blandt personalet har høj prioritet hos dem. Ledelsen på de to case-skoler har knap så meget fokus på formelt erhvervede kompetencer. Det, som også fremhæves af ledelsen, er personalets ’mindset’, hvilket uddybes i det følgende afsnit.

7.2.4 Personalets ’mindset’ opleves som værende centralt

Målgruppen for den enkelte organiseringsform har selvsagt betydning for, hvilke specialpædagogiske kompetencer der er brug for. I Reden er viden om ASF naturligvis vigtig at have. I Slusen og Folden, hvor målgrupperne er bredere, er der ikke et lignende specialiseret vidensbehov. På disse skoler er det et gennemgående perspektiv hos lederne, at det med deres organisering i høj grad handler om at få skabt den rette kultur og det rette ’mindset’. Det indbefatter en kultur, hvor man løbende bliver klogere på de problemstillinger, man står over for med den aktuelle elevgruppe og deres aktuelle udfordringer. I forlængelse af dette italesætter ledelsen også vigtigheden af, at personalet har en faglig nysgerrighed og er villige til at lære nyt.

Slusens ledelse forklarer, at det er børnesynet og en pragmatisk tilgang til det inkluderende arbejde, de ser som noget af det allervigtigste i forbindelse med rekruttering af nyt pædagogisk personale til V-klasserne. Den specifikke faglige baggrund er mere underordnet:



Vi har jo nogle helt klare ting, vi går efter, fordi vi ved, hvad vi kan lære folk, og vi ved, hvad vi ikke kan lære folk. Så der er noget, de skal have med sig. [...] Hvis du er den dygtigste pædagog, så kan du også lære det, der skal til. Så jeg kan godt sende Charlotte på de kurser, der skulle til, hvis hun skal kunne løfte et danskfag, hvis det var det, der skulle til. Det er ikke det, der er svært at lære i hendes fag. Det, der er svært at lære, er tilgangen, klasseledelsen, relationsarbejdet. Det er alt det, som jeg ikke bare lige kan proppe ned i halsen på folk, fordi det er ikke færdigheder som sådan [der er brug for]. Det er udviklede kompetencer, menneskesyn og forståelser. Så når vi rekrutterer folk, så går vi først og fremmest efter at sige: ”Okay for det første, har de det børnesyn, der skal til? Har de den pragmatiske tilgang, der skal til?” For det handler også om pragmatik det her. Vi har jo nogle gange brændt i nældeerne ved at tage ekstremt specialiserede folk ind, som kommer fra specialklasser, fordi de har nogle spændende profiler, men i hverdagene er de bare ikke pragmatiske. Så de lukker sig fuldstændig om en opgave i stedet for at sige, det er en flydende overgang.

Dorte, leder, Slusen

Lederen lægger i dette tilfælde vægt på kvaliteter, der handler om medarbejderens børnesyn og pragmatisme, og som ikke nødvendigvis forudsætter en bestemt formel (efter)uddannelse. Hede-gaard-Sørensen (2022, s. 7) giver udtryk for noget tilsvarende: ”[D]et at være dygtig til at undervise består ikke kun i at kende til didaktiske teorier og til specialpædagogiske koncepter. Det menneskelige samspil i kontekster og i undervisningssituationer udgør også en væsentlig del.” Som vi har set i kapitel 5, vil en hel del videns- og erfaringsudveksling kunne ske i de teams, hvor det tværfaglige samarbejde er tæt og tillidsfuldt. Vores analyse peger på, at det forudsætter, at personalet ses som havende et *fælles* sæt af kompetencer, der kan trækkes på. Det kan fx ske, ved at de arbejder tæt sammen omkring klassen/årgangen i det daglige. Et sådan tæt samarbejde mellem kvalificerede personer kan være én måde, hvorpå man adresserer noget af den oplevelse af at mangle specialpædagogisk viden og erfaring, som der af lærere eller skoleledere gives udtryk for (se fx Dyssegaard & Egelund, 2015; Larsen m.fl., 2022). Det er dog ikke givet, at samarbejde og erfaringsudveksling kan gøre det alene. Der kan sagtens være behov for specifik kompetenceopbygning, ligesom der kan være behov for at inddrage ekstern viden og få ekstern sparring, hvilket vi skal se nærmere på i det følgende afsnit.

7.2.5 Ekstern sparring kan være et værdifuldt supplement til hverdagens erfaringsudveksling

Oplevelsen af, at der bliver flere og flere elever, som oplever psykosociale udfordringer, går igen på alle tre case-skoler. Det er også det billede, der tegnes af flere aktuelle undersøgelser på området. Det er udfordringer, som skolerne nødvendigvis må forholde sig til, fordi det påvirker elevernes skolegang. Inklusion er en opgave, som kontinuerligt forandrer sig, og det har naturligvis betydning for organiseringsformerne – også en organiseringsform som eksempelvis Reden, hvor der ellers er tale om en forholdsvis snæver målgruppe af visiterede elever. Både ASF-eleverne og de øvrige elever har og kan gennemgå andre udfordringer i løbet af deres skolegang, som skolen må forholde sig til i forbindelse med undervisningen og allokeringen af ressourcer.

Nogle gange kan elevernes konkrete udfordringer gøre, at personalet har brug for ekstern viden og sparring. I forbindelse med case-besøg giver Slusens personale eksempelvis udtryk for, at de imellem kan savne ekstern sparring ift. at løse de konkrete elevudfordringer, der opstår løbende. Som det er nu, foregår kompetenceudviklingen ifølge personalet primært gennem intern sparring lærere og pædagoger imellem. Det, som lærer Jens Peter efterlyser, er den fuldtids-AKT-medarbejderrolle, der tidligere var på skolen, men som ophørte af økonomiske årsager. Ifølge Jens Peter kunne denne AKT-medarbejderrolle give læreren sparring og tryk i netop dét at finde balancen mellem, hvad Slusen som organiseringsform kan og ikke kan rumme samt med hvilke ressourcer:



Vi havde en fuldtids AKT-medarbejder, som var super professionel og meget sådan objektiv i hendes tilgang til klasserne. [...] Det gjorde, at man kunne have mere ro på, når man står med en kæmpe opgave med masser af forskellige ting, der er i spil. Så kunne hun lige gå ind og lave et snit og sige: ”Det dér, det er ude over kanten, det er simpelthen hen for stor opgave. Det skal vi have gjort noget ved, eller det her det rækker ikke med de ressourcer, vi har.” [...] Eksempelvis Estrid i 2. A det er sådan én, hvis adfærd, jeg vil sige, ligger på kanten [af, hvad vi kan håndtere med de ressourcer, vi har]. [...] men [...] jeg tror på, at det kan lade sig gøre [...] ved en målrettet [...] indsats, som bygger på relationen mellem lærer og elev. [...] Det kræver benhårdt arbejde, og man skal dæleme tro på det. Men man kunne jo tage fejl, og så er det rart at have en sparringspartner [fx en AKT-medarbejder], der kan skille tingene.

Jens Peter, lærer, Slusen

Vores analyse giver anledning til at påpege, at ligegyldigt hvor meget erfaring man har, kan et blik udefra være nyttigt, når man arbejder med elever, der i kortere eller længere perioder har brug for særlig støtte i forbindelse med undervisningen. Sådan lyder vurderingen fra den citerede lærer her. Igen er det relevant at se nærmere på, hvad den pågældende elevsammensætning og de aktuelle udfordringer kalder på af ressourcer. Hvis der, som på de tre case-skoler i denne undersøgelse, er forholdsvis mange elever med socialt udfordrede familiebaggrunde, kunne man forestille sig, at det i nogle sammenhænge kunne være relevant med tilførsel eller tilknytning af fx socialpædagogiske kompetencer.

Ifølge den tilknyttede PPR-medarbejder drager Folden fordel af at have en fagperson med socialpædagogisk baggrund, som løbende udfører vigtigt forebyggende arbejde:



Problemstillingerne bliver mere komplekse, men økonomien følger ikke med. En ’flyder’ som Bjarne er en kæmpe gevinst for skolen med sin socialpædagogisk baggrund og rolle som én, der løbende laver forebyggende arbejde i udskolingen. Trine har lidt samme funktion på mellemtrinnet.

Torben, PPR-socialpædagog tilknyttet Folden

Et andet eksempel er fra Reden. Her berettes der fx om en elev i udskolingen, der kæmper med selvmordstanker. Det er noget, det tilknyttede personale ikke har erfaring med at håndtere, og derfor efterspørger hjælp hertil. Fordelen ved at have et eksternt blik er, at fagpersonen kan tilføre helt specifik faglig viden om en given problematik. Hvis der er tale om en fagperson, som ikke har sin daglige gang på skolen, er der yderligere en fordel ved, at vedkommende ikke er farvet af dynamikken mellem kolleger om det, der nogle gange kan være følsomme emner. Ulempen vil så være, at vedkommende ikke nødvendigvis har en særlig konkret indsigt i elevens situation eller klassens måde at fungere på.

Hvis sparringen kommer fra en fagperson, der ikke har sin daglige gang på skolen, vil der være et behov for en organisatorisk løsning, der sikrer, at hjælpen er tilgængelig inden for rimelig tidsramme. Det er et perspektiv, der kommer frem i interviewene med personalet, at en henvendelse til et eksternt ressource-team kan tage lang tid, før der handles på det. I den tid kan elevens problematikker have udviklet sig til det værre.

7.3 Visionen og den fælles pædagogiske linje

Temaet for dette kapitels sidste afsnit ligger i forlængelse af de ovennævnte pointer angående ledelsens arbejde med at understøtte de inkluderende læringsmiljøer. Her skal vi se nærmere på,

hvordan ledelsen kan være med til at understøtte det daglige arbejde ved at vise dedikation til både den overordnede vision og den fælles pædagogiske linje.

Organiseringsformer som dem, vi har i fokus her, udfordrer grænserne mellem det almene og det specialiserede område. Det skal personale, der måske ellers er vant til at arbejde enten i et "rent" alment miljø eller i et "rent" specialiseret miljø, finde sig til rette i. Det betyder, at personalet – måske særligt i opstarten – vil skulle tage stilling til håndtering af forskellige "nye" udfordringer. Vores empiriske analyse af de tre case-skoler vidner om, at der i praksis udspiller sig en del situationer, hvor personalet kan blive udfordret på den sædvanlige praksis, og at en klar pædagogisk linje fra ledelsens side synes at have en positiv betydning for personalets handlemuligheder. Som Højholdt (2020) pointerer, er det væsentligt – ud over det professionelle engagement – at det pædagogiske personale samarbejder i en fælles retning, og at samarbejdet understøttes af en kompetent og dedikeret ledelse. Den sidste empirisk funderede pointe flugter med denne viden:

Når ledelsen tager ansvaret for den pædagogiske linje, kan inklusionen hjælpes på vej i den daglige praksis: Når ledelsen er tydelig omkring skolens pædagogiske linje, understøttes det pædagogiske personale i at træffe beslutninger i overensstemmelse hermed i dagligdagens inklusionsdilemmaer.

7.3.1 Når ledelsen tager ansvaret for den pædagogiske linje, kan inklusionen hjælpes på vej i den daglige praksis

Vores analyse peger på, at ledelsens tydelighed omkring visionerne og værdierne bag den valgte organiseringsform er vigtige. Tydeligheden kan være med til at skabe både opbakning blandt personalet og sikre, at visionen udmøntes i hverdagens undervisningspraksis gennem en fælles pædagogisk linje. Når ledelsen melder klart ud om den pædagogiske linje, understøttes det pædagogiske personale i at træffe beslutninger i overensstemmelse hermed i dagligdagens inklusionsdilemmaer. Det er bl.a. eksempler på dette, som vi skal se på i dette afsnit.

I Slusen voksede organiseringsformen "nedefra", idet ideen til Sluse-projektet blev sået af to udskolingslærere på skolen for mere end 15 år siden. Visionen handlede oprindeligt om at give visiterede elever i specialklasserne mulighed for at tage del i almenmiljøet, hvor og når det var meningsfuldt. Efterhånden blev det imidlertid tydeligt, at "udvekslingen" ligeså vel kunne være meningsfuldt den anden vej, altså at de ikke-visiterede elever kunne have glæde af at være i de mindre specialklasser i kortere perioder eller til specifikke forløb. Den nuværende ledelse på skolen med Slusen som organiseringsform har selv tidligere arbejdet som specialklasselærere på skolen og har med egne ord oplevet at skulle – "stå med hatten i hånden" – og forsøge at få almenklasselærerne med på ideen om at lade specialklasseeleverne indgå i nogle af deres undervisningstimer. Derfor er ledelsen meget bevidst om den skepsis, som organiseringsformen kan møde hos dele af personalet.

Slusens ledelse har netop som ambition, at der skal skabes en kultur, hvor organiseringsformens succes ikke er afhængig af enkelte ildsjæle, men at tanker og værdier bag deles af *hele* personalegruppen:



Vores største mål er, at det skal gå fra at være meget personafhængigt, hvad lykkedes, og hvad der ikke lykkedes [...] så ingen mere tænker, at det kunne være anderledes. Man kan altid diskutere form og metoder, men ikke at det kunne være anderledes.

Dorte, leder, Slusen

Lederen forklarer videre, at det kan være en udfordring for medarbejderne, der reelt set bakker op om organiseringsformen, at stå imod kritik, når tingene bliver vanskelige:



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 bølgene 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

Erfaringerne fra alle tre case-skoler peger på, at det er vigtigt, at ledelsen står fast på de langsigtede mål med den valgte organiseringsform. Det er vigtigt, fordi der i forbindelse med hverdagens inklusionsdilemmaer og med det generelle arbejdspress altid vil være en anledning til at stille spørgsmålstegn ved en beslutning eller forsøg på at gøre en undtagelse for hovedreglen. Som et hverdagseksempel herpå beretter lederen om en oplevelse i forbindelse med en fælles udflugt for A- og V-klassen på én af årgangene. I bussen var der lige akkurat *ikke* plads til alle børnene. Lederen blev derfor spurgt, om ikke specialklasseeleverne kunne sendes med bilen. Hun svarede, at de fire elever, der måtte køre med bilen, lige så vel kunne være fra A-klassen som fra V.

Den empirisk funderede pointe er her, at hverdagens inklusionsdilemmaer *vil* skabe udfordringer, og der kan være mange gange, hvor det vil synes nemmere at vælge løsninger, som *ikke* indbefatter, at man har de langsigtede mål for det samlede elevfællesskab – i dette konkrete tilfælde, på tværs af V- og A-klasserne – for øje. Men som lederen siger ”Det er dér, hvor man også skal kunne stå på sine ben og sige, ’Jep, det er et benspænd, men det er et benspænd, vi *skal* klare’”.

Vores analyse giver anledning til at understrege, at for at ledelsens overordnede vision og værdierne bag en given organiseringsform kan komme til at virke i praksis, skal de gerne deles af *alle* i personalegruppen. Hvis personalet ikke har en fælles forståelse af, hvad samarbejdet skal gå ud på, hvorfor og hvordan, så risikerer praksis at se meget forskelligt ud:



Jeg har jo også været her i en tid, hvor det var lidt op til lærerne selv, hvordan man lige forvaltede det der samarbejde [mellem special- og almenklasserne]. Nogle lærere havde meget stærk modstand på det, og andre gik ’all-in’, og der kommer lige så mange forskellige resultater ud af det.

Jens Peter, lærer, Slusen

Et konkret eksempel på udfordringer forbundet med forskellige holdninger og tilgange blandt personalet har vi givet i kapitel 4, ift. om eleverne skal have lov til at forlade klasseværelset eller ej. Disse eksempler på, hvad inklusionsdilemmaer i en skolehverdag kan bestå af, giver anledning til at afslutte kapitlet med at understrege, at når ledelsen er tydelig og konsekvent omkring den valgte pædagogiske linje, understøttes det pædagogiske personale i at træffe beslutninger i overensstemmelse hermed.

8 Undersøgellesdesign

8.1 Design, data og metode

Analyserne i denne undersøgelse hviler på et omfattende datamateriale bestående af observationer og interview på tre udvalgte skoler. I dette bilag redegør vi for, hvilke overvejelser og kriterier der ligger til grund for valget om at fokusere på netop disse tre skoler. Efterfølgende beskriver vi skolernes organiseringsformer og elevgrundlaget i de klasser, vi har observeret. Til slut beskriver vi vores samlede dataindsamling. I afsnittet er både skolernes og informanternes navne anonymiseret, ligesom de i øvrigt er det i resten af rapporten.

8.1.1 Forundersøgelse

Undersøgelsen er indledt med en ajourføring i den danske og internationale inklusionslitteratur. Ajourføringen blev brugt til at operationalisere inklusionsbegrebet og derigennem identificere relevante parametre for vores observationer af de forskellige læringsmiljøer. Det teoretiske afsæt for undersøgelsen er beskrevet i appendiks b.

Til brug for udvælgelsen af case-skoler foretog vi afsøgende telefoninterview med PPR-ledere i fem kommuner med henblik på at identificere organiseringsformer af relevans for undersøgelsen. Efterfølgende tog vi kontakt til de konkrete skoler og spurgte dem, om de havde lyst til at medvirke.

8.1.2 Kriterier for udvælgelse af skoler

De tre udvalgte skoler er alle folkeskoler, hvis organisering kan beskrives ud fra følgende kendetegn:

1. Elever, der er visiteret til specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand og elever, der ikke er visiterede, undervises sammen i en større eller mindre del af skoletiden.
2. Organiseringsformen er af permanent karakter (vores undersøgelse omhandler altså ikke kortvarige forløb eller indsatser).
3. Både almene og specialpædagogiske personaleressourcer tager del i varetagelsen af undervisningen.

Desuden var det et udvælgelseskriterie, at de deltagende skoler havde arbejdet med organiseringsformen i en vis årrække. Vi ønskede med andre ord ikke at gå i dybden med nye, relativt uafprøvede organiseringsformer. For at sikre et vist potentiale for analytisk generaliserbarhed i undersøgelsen var det også en prioritering, at skolerne trods de ovenstående lighedstegn skulle *adskille* sig fra hinanden på andre parametre. Det var fx en prioritering at involvere organiseringsformer, som er tiltænkt forskellige typer af visiterede elever, og vi prioriterede også en vis variation i læringsmiljøernes størrelse, således at vi både involverede små, skærmede miljøer og større miljøer i stil med de almenklasser, man kender fra den danske folkeskole med 20 plus elever.

TABEL 8.1

Case-skolernes kendetegn

	Case-skole med Reden	Case-skole med Slusen	Case-skole med Folden
Antal elever på skolen/afdelingen i skoleåret 2020/2021	632	418	275
Klasetrin på skolen/afdelingen i skoleåret 2020/2021	0.-6. klasse	0.-9. klasse	0.-9. klasse
Gennemsnitlig antal elever pr. klasse	22,5	18,1	21,1
Gennemsnit ved afgangsprøverne i skoleåret 2020/2021 i de obligatoriske prøver	-	8,3	6,7
Nationale trivselsmålinger i skoleåret 2020/2021	Elever med højst trivsel udgør 84,4 % af skolens elever. Herunder 77,9 % på faglig trivsel og 87,7 % på social trivsel	Elever med højst trivsel udgør 82,8 % af skolens elever. Herunder 73,2 % på faglig trivsel og 87,1 % på social trivsel.	Elever med højst trivsel udgør 82,8 % af skolens elever. Herunder 73,9 % på faglig trivsel og 88,2 % på social trivsel.

Kilde: Uddannelsesstatistik.

8.1.3 Det samlede datamateriale

For at få et dybtgående indblik i de tre skolars arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer har vi indsamlet en bred mængde af kvalitativ data. Samlet set består dette datamateriale af:

TABEL 8.2

Oversigt over informanter og interview

	Reden		Slusen		Folden	I alt
	1. Y	5. Y	2. A & 2. V	5. A & 5. V	2 klasser på 6. årgang	8 klasser
Observationer	2 skoledage 1 konsulent	2 skoledage 1 konsulent	2 skoledage 1 konsulent	2 skoledage	2 skoledage 2 konsulenter	10 skoledage med 1-2 konsulenter
Elever	6	6	5	8	12	37
Forældre	6	6 forældre til 5 børn	4	2	9 forældre til 6 børn	27
Lærere & pæd. før-interview	1 lærer 2 pædagoger		1 lærer 2 pædagoger		2 lærere 1 pædagoger	I alt 5 lærere og 5 pædagoger ad 2 omgange
Lærere & pæd. efter-interview	1 lærer (samme som i før-interview) 2 pædagoger (samme som i før-interview)		1 lærer (samme som i før-interview) 2 pædagoger (samme som i før-interview)		2 lærere (én forskellig ift. før-interview) 1 pædagog (samme som i før-interview)	
Ledelse	2		2		2	6
PPR	1		1		1	3

8.1.4 Interview

Fordi inklusion er komplekst og berører potentielt følsomme emner for de involverede børn og unge, har vi fået sparring til gennemførelse af interview med elever til denne undersøgelse fra kolleger med særligt indsigt i og erfaring med interview med børn og unge med forskellige behov.

På hver skole har vi i dialog med ledelsen udvalgt, hvilke årgange og klasser der skulle indgå i undersøgelsen. Vi har afgrænset os til at udvælge klasser i indskolingen og på mellemtrinnet. Derudover har vi ladet det være op til det pædagogiske personale, der kender eleverne, at vurdere, om det var mest hensigtsmæssigt, at én af dem var med under interviewet. Denne mulighed var der nogle, der gjorde brug af ved interview af udvalgte elever.

Alle interview er gennemført vha. semi-strukturerede interviewguides. Interview med eleverne er foregået i mindre grupper af to-fire elever. Der er gennemført interview med både visterede elever og ikke-visterede elever. I forbindelse med gennemførelsen tilbød vi, at en lærer eller pædagog kunne være til stede, hvis personalet vurderede, at de udvalgte elever ville være mere trygge ved det. Det benyttede personalet sig af i Reden og i Folden ved nogle af interviewene, mens alle Slusens elevinterview blev gennemført uden tilstedeværelse af personale.

I både de indledende og de opfølgende interview med lærere og pædagoger er det dem, som har den/de pågældende klasser mest, som har deltaget. I ledelsesinterviewene har to ledere fra hver skole deltaget.

Der er gennemført individuelle interview (telefonisk eller via Skype) med forældre til både visterede og forældre til ikke-visterede elever. Der er tillige gennemført individuelle interview (telefonisk eller via Skype) med en repræsentant fra PPR i hvert af de tre kommuner, hvor case-skolerne er beliggende.

8.1.5 Observationer af undervisningen

Observationerne af undervisningen i klasserne er foretaget på to på hinanden følgende skoledage, og som har været fokuseret og struktureret vha. en observationsguide, der er blevet udviklet med inspiration i Molbæks fire dimensioner: den rammesættende, den relationelle, den organisatoriske og den didaktiske dimension. Med observationerne har det været muligt at få indblik i det undervisende personales konkrete rammesætning og gennemførelse af undervisningen. Det har også givet os indblik i, hvordan eleverne agerer inden for rammerne – såvel individuelt som i relation til hinanden og i relation til det pædagogiske personale – både i undervisningen og i frikvartererne. Observationerne fra skolebesøgene indgår derfor som en selvstændig datakilde i analysen. De har samtidig tjent som en afgørende måde at gøre eleverne trygge ved os på og dermed skabt et godt afsæt for nogle tillidsfulde interview med eleverne ved afslutningen af besøgets anden dag.

På hver skole er det to EVA-konsulenter, som har gennemført observationerne. På to af skolerne har de to EVA-konsulenter fulgt undervisningen i hver sin klasse. På hver af disse to skoler var der én lærer, der var gennemgående på begge deltagende klassetrin, hvilket gav god mulighed for udveksling af indtryk fra observationerne på tværs. På den tredje skole observerede begge EVA-konsulenter fælles undervisning af de to klasser på årgangen, hvor undervisningen også i én af lektionerne foregik holdopdelt. Også her var der derfor gode muligheder for validering, nuancering og supplerende af observationerne de to EVA-konsulenter imellem.

8.1.6 Ekspertinddragelse

Til projektet er der desuden tilknyttet en ekspertgruppe bestående af lektor på DPU, Lotte Hedegaard-Sørensen, og docent på VIA, Mette Molbæk. De to eksperter har indgået i drøftelser af projektdesignet, givet sparring angående dataindsamlingen og efterfølgende analyse af de kvalitative data gennem kvalificerende drøftelser af vores analytiske fund. Eksperterne har endvidere givet os feedback på et tidligere udkast af rapporten.

Tilsammen bidrager ovenstående data- og videnskilder med detaljeret og nuanceret viden om inkluderende læringsmiljøer. Materialet og fremgangsmåden er valgt med henblik på at få alle relevante aktørers perspektiver repræsenteret og dermed give læseren en så omfattende og praksisnær beskrivelse som muligt.

Appendiks A – Litteraturliste

- Aarhus Kommune. (2019). *Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019*. Aarhus: PPR, Børn og Unge, Aarhus Kommune.
- Ainscow, M. m.fl. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- 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.
- Baviskar, m.fl. (2015). *Dokumentationsprojektet. Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- BUVM (2021) *En vejledning om mellemformer. Om rammer og muligheder for fleksibilitet mellem almenundervisningen og specialundervisningen i folkeskolen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- EVA. (2016). *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger*. Notat. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. I: *School Psychology International*, 25 (1), 5-19.
- Filges, T. m.fl. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*: 10, 1-108.
- Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis*. København: Dafolo.
- Hansen, J. H. m.fl. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. København: BUVM.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2021). Dilemmaer i inklusion og fællesskaber. I: *Kvan – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, Bind 120, 41 (4), 39-49.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Kan vi helt undgå de udskældte specialpædagogiske koncepter. I: *Unge Pædagoger* 1.

- Houlberg, K. m.fl. (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 4: Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Højholdt, A. m.fl. (2012). *Det gode samarbejde – lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. København: BUPL.
- Højholdt, A. (2020). *Co-teaching – samarbejde om læring*. København: Hans Reitzel.
- Klinge, L. (2016). *Lærernes relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Københavns Universitet, PhD-afhandling.
- Kristoffersen, J.H.G. m.fl. (2015). Disruptive School Peers and Student Outcomes. I: *Economics of Education Review*, 45 (4), 1-13.
- Larsen, M. m.fl. (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 5: Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lindeberg, N. m.fl. (2022a). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 2: Styring, organisering og faglig praksis*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lindeberg, N. H. m.fl. (2022b). *Kortlægning af mellemformer. Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Molbæk, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. I: *International Journal of Inclusive Education*, 22 (10), 1048-1061.
- Nielsen, C. P & B. S. Rangvid. (2016). *Inklusion i Folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, C. P. & P. R. Skov. (2016). *Støtte til elever med særlige behov. En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i Inklusionspanelet*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Postholm, M.B. (2014). Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i projektarbejd. I: *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8 (2), 89-103.
- Rangvid, B. S. (2020). *Tilbageførte elever og overgang til ungdomsuddannelse*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Qvortrup, A. & L. Qvortrup. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzel.
- Unesco. (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Lokaliseret d. 4. april 2022 på: <file:///C:/Users/B075648/Downloads/1994-Salamancaerklæringen-og-Handlingsprogrammet-for-specialundervisning.pdf>

Appendiks B – Det teoretiske afsæt

Operationalisering af inklusionsbegrebet

I dette appendiks præsenterer vi den operationalisering af inklusionsbegrebet, som vi har anvendt i undersøgelsen. Det er en operationalisering, som først og fremmest bygger på forskningen, men som vi samtidig har kvalificeret undervejs på basis af vores omfattende empiri.

Vi begynder kapitlet med en kort introduktion til begrebet inklusion med afsæt i den såkaldte Manchester-skole (Ainscow et al., 2006). Efter dette sætter vi inklusionsbegrebet i et dansk perspektiv ved at udfolde sammenhængen mellem Manchester-skolens operationalisering og den danske inklusionslitteraturs forståelse af begrebet. Vi afslutter kapitlet med en beskrivelse af, hvordan vi forstår og anvender inklusionsbegrebet i denne undersøgelse.

Manchester-skolen satte en ny ramme for inklusionsforskningen

Farrell (2004) er en central del af Manchester-skolen, der for år tilbage argumenterede for at flytte fokus væk fra det enkelte barn og i stedet over på skolen og læringsmiljøet. Ifølge Farrell forudsætter inklusion, at alle elever er til stede i og oplever et tilhørsforhold til et alment læringsfællesskab. Alle elever skal i dette fællesskab have mulighed for at deltage aktivt og derigennem udvikle sig. Inklusion for den enkelte elev handler om, at følgende er muligt i fællesskabet:

- *Tilstedeværelse*: refererer til det omfang, som eleven er en del af den almene skole og tager del i den almene undervisning
- *Accept*: relaterer sig til den grad af velkomst og accept, som eleven møder hos personalet og andre elever som fuldbyrdet medlem af læringsfællesskabet
- *Aktiv deltagelse*: relaterer sig til muligheden for at deltage i og dermed bidrage til skolens aktiviteter
- *Positivt selvbillede*: refererer til muligheden for faglig udvikling og udvikling af et positivt selvbillede hos den enkelte elev.

Fordelen ved Manchester-skolens operationalisering af inklusionsbegrebet er, at elevens *deltagelse* i læringsfællesskabet bliver gjort til det analytiske grundlag for at forstå inklusion. Inklusion bliver dermed anskuet som en proces, som beror på den enkelte elevs *muligheder* for at deltage i læringsfællesskabet. Dette skaber en frugtbar analytisk ramme for at undersøge inklusionsarbejdet på forskellige skoler, som den udspiller sig i dagligdagens konkrete praksisser. Desuden understreger betoningen heraf, at det ikke er op til den enkelte elev at sørge for at passe ind, men at det er *organiseringen af læringsrummet* og herigennem *skabelsen af en inkluderende klassekultur*, som er afgørende for, om alle elever inkluderes. Ud fra denne inklusionsforståelse bliver den enkelte elevs

deltagelse i et læringsfællesskab dermed et helt centralt omdrejningspunkt for de didaktiske og pædagogiske overvejelser og greb, som danner rammen for det inkluderende læringsmiljø.

Inklusionsbegrebet i et dansk perspektiv

Farrells operationalisering gør det muligt at fokusere på de enkelte delelementer, som inklusionsarbejdet består af. Dette er til gavn for både det analytiske blik og det konkrete arbejde med organiseringen. Derfor er det også noget, man har haft fokus på i dansk forskning om inklusion. Et eksempel på dette er Mette Molbæks (2018) identificering af inkluderende klasse- og læringsledelse som bestående af fire centrale dimensioner:

- En rammesættende dimension
- En relationel dimension
- En didaktisk dimension
- En organisatorisk dimension.

Molbæks opdeling er inspireret af Manchester-skolens inklusionsbegreb og udgør på samme måde som Farrells både en ramme for analyse af inkluderende læringsmiljøer og en udviklingsramme for selve arbejdet i praksis. Ifølge Molbæk er dimensionerne udviklet med henblik på at fastholde den kompleksitet, som arbejdet med inkluderende klasse- og læringsledelse rummer, men således at det samtidig bliver muligt at fokusere på enkelte dimensioner.

Det følgende er en beskrivelse af de fire dimensioner, som Molbæk udpeger. Beskrivelserne stammer fra Molbæk (2018):

Den rammesættende dimension relaterer sig til, hvem der har kontrol over hvad i en situation. Rammesætningen varetages ofte af læreren eller pædagogen, som indtager en rolle som den, der er med til at definere, hvad der er rigtig, og hvad der er forkert adfærd i undervisningen. I rammesætningen er det samtidig vigtigt at fastlægge nogle strukturer, som er genkendelige for eleverne, og som dermed gør det nemt for eleverne at vide, hvad der forventes af dem. Det rammesættende arbejde hænger dermed tæt sammen med elevernes faglige og sociale deltagelsesmuligheder (Hattie, 2009).

Den relationelle dimension handler om kommunikationen og samarbejdet mellem skolens centrale aktører forstået som både ledere, lærere, pædagoger, elever og forældre. I forhold til lærernes relationelle arbejde med eleverne betones vigtigheden af at reflektere over egen undervisning, både mens den står på og efterfølgende. I undervisningen er det lærerens/pædagogens rolle at facilitere deltagelsesbaner for alle børn, således at deres muligheder for at indgå som anerkendte medlemmer af læringsfællesskabet understøttes bedst muligt (Wenger, 1998). Inden for den relationelle dimension betones også vigtigheden i, at al adfærd ses som invitationer til andre. Børn, der viser, at de har det svært, inviterer til, at man hjælper dem med at indgå på en bedre måde, og de skal behandles derefter, således at man ikke risikerer at ekskludere i stedet for at inkludere dem (Hertz, 2017).

Den didaktiske dimension relaterer sig til understøttelsen af elevernes læringsprocesser. Her udpeges vigtigheden af løbende at eksplicitere over for eleverne, hvor de er lige nu i deres læring, hvordan de klarer sig, og hvor de i et større perspektiv er på vej hen. Dette gøres med et fokus på den enkelte elev med henblik på at understøtte dennes læringsproces bedst muligt. Denne dimension stiller dermed store krav til det pædagogiske personales evner til at undervisningsdifferentiere og

løbende justere undervisningen på en måde, som tilgodeser elevernes individuelle behov. Endelig betones det også i denne dimension, at det er vigtigt at skabe rum til at reflektere over egen undervisningspraksis. Her overlapper den didaktiske dimension med den organisatoriske (se nedenfor), da det i høj grad beror på skolens struktur at skabe disse rum for vidensdeling, drøftelse af dilemmaer og fælles refleksion blandt det pædagogiske personale.

Den organisatoriske dimension relaterer sig til skolens overordnede kultur og strategi for at sikre alle børns deltagelse i skolens aktiviteter. Her spiller ledelsen en væsentlig rolle i at sikre trygge fællesskaber for alle elever gennem en inkluderende daglig praksis, hvor aktiviteterne til hver en tid udformes og gennemføres, med henblik på at alle elever er aktivt deltagende. I den organisatoriske dimension ligger også skolens evne til at få både børn, lærere og forældre til løbende at føle sig set og hørt og anerkendt som gyldige medlemmer af skolens læringsfællesskab samt lærernes muligheder for at udvikle deres undervisningspraksis i fællesskab med kollegaerne. I arbejdet med den organisatoriske dimension spiller ledelsen desuden en væsentlig rolle i forhold til at kommunikere de underliggende værdier bag inklusionsbestrebelse ud til personale, elever og forældre som et led i skabelsen af en skolekultur, der understøtter det daglige pædagogiske og didaktiske arbejde.

Som afslutning på kapitlet skal vi se nærmere på en sidste væsentlig dimension i forståelse af, hvad inklusion er, og hvordan man undersøger og arbejder med det, nemlig børnenes perspektiv.

Børnenes perspektiver på inklusion inddrages

Ifølge Tetler & Baltzer (2009) må man ikke undlade at inddrage børneperspektivet, når man analyser arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Netop børneperspektivet er ellers noget, man historisk set inden for specialpædagogikken været tilbøjelig til at negligere. Fokus har typisk været på lærerne og forældrene, når man har opsøgt perspektiver på sammenhænge mellem læringsmiljø og børnenes trivsel og muligheder for læring (fx Kristoffersen, 1990).

Senere har flere studier vist vigtigheden i også at inddrage børnenes egne perspektiver (jf. Christensen, 2000; Hedegaard-Sørensen 2022), når man søger indblik i individuelle og kollektive oplevelser af at være en del af og ikke mindst drage udbytte af et givet læringsmiljø. Vigtigheden tydeliggøres blandt andet i studier, som viser en markant diskrepans mellem lærernes oplevelse af elevernes trivsel og elevernes egne oplevelser (fx (Jensen & Ohlsson, 1991). Sådanne studier er et vidnesbyrd om, at det kræver et fokus på alle aktører i og omkring læringsmiljøet, hvis man ønsker at indkredse betydningen af de kvalitative aspekter af det.

At gøre yngre børn, som af forskellige grunde kan have vanskeligheder ved verbalt at give udtryk for deres meninger, til informanter, er imidlertid ikke nogen simpel opgave. Det kræver blandt andet udvikling af andre interviewformer sammenlignet med dem, som studierne med fokus på lærerne og forældrene gør brug af. Dertil kommer, at der også er særlige etiske hensyn, man skal tage, som fx et hensyn om at gøre børn og deres livsvilkår synlige uden at udstille dem (Christensen, 2000). Samtidig ved vi, at der knytter sig en lang række problemstillinger til netop denne gruppes skolesituation, som fx manglende interesse, marginalisering og stigmatisering samt oplevelser af ikke at slå til. Det er problemstillinger, som vi har forholdt os til ifm. med dataindsamlingen, jf. kapitel 8.

Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen

© 2022 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: Norma Mortenson, Pexels

ISBN (www) 978-87-7182-622-7

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

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