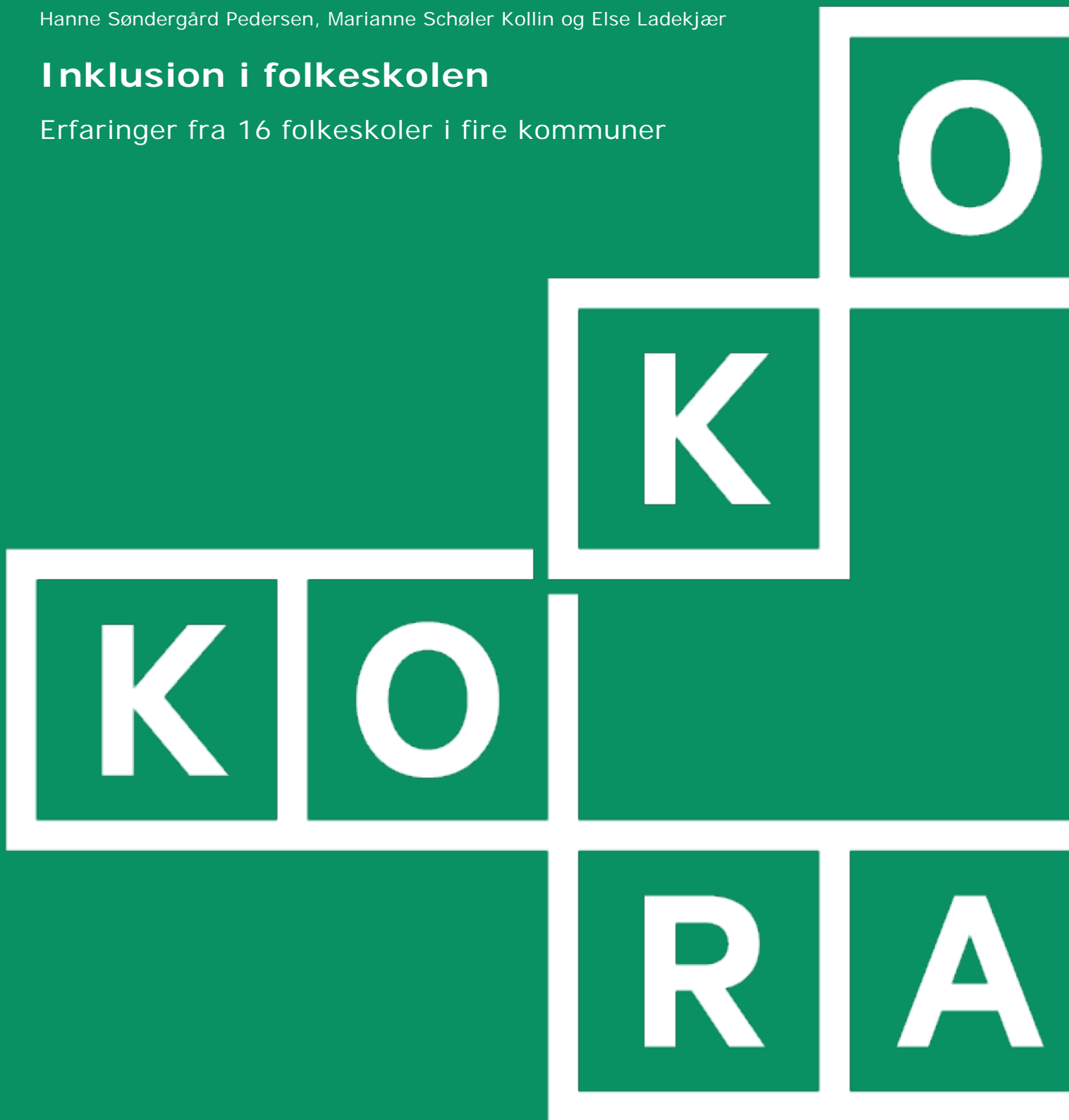


Hanne Søndergård Pedersen, Marianne Schøler Kollin og Else Ladekjær

# Inklusion i folkeskolen

Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner



*Inklusion i folkeskolen – Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*

Publikationen kan hentes på [www.kora.dk](http://www.kora.dk)

© KORA og forfatterne, 2016

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7509-970-2

Projekt: 11122

**KORA**  
**Det Nationale Institut for**  
**Kommuners og Regioners Analyse og Forskning**

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



**Det Nationale Institut  
for Kommuners og Regioners  
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00

# Forord

Regeringen har nedsat en ekspertgruppe, der skal kortlægge udfordringerne med inklusion på folkeskoleområdet og derefter komme med anbefalinger til, hvordan inklusionsindsatsen kan løftes på de enkelte skoler. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har på den baggrund bedt KORA udarbejde en undersøgelse, der kan bidrage til ekspertgruppens arbejde.

Undersøgelsen afdækker erfaringer med inklusion fra praksis i skoler og forvaltninger gennem interview med skolechefer, PPR-chefer, PPR-medarbejdere, skoleledere, lærere, pædagoger og elever fra fire kommuner og 16 skoler (fire skoler i hver kommune). I udvælgelsen af kommuner og skoler har vi tilstræbt variation med hensyn til nogle af de forhold, der i særlig grad må forventes at påvirke kommunens og skolens forudsætninger og muligheder i inklusionsarbejdet. Hensigten med dette har været at få en bred erfaringsopsamling og at øge muligheden for at finde løsninger på inklusionsudfordringer, som er relevante for forskellige skoler.

KORA vil gerne takke alle de personer, der velvilligt har stillet op til interview. KORA er alene ansvarlig for rapportens indhold.

# Indhold

Sammenfatning .....	6
1 Formål.....	10
2 Undersøgelsens design og metode .....	12
2.1 Udvælgelse af kommuner og skoler .....	12
2.1.1 Kommuner .....	12
2.1.2 Skoler.....	13
2.2 Case-undersøgelse.....	14
3 Det pædagogiske personales arbejde med inklusion .....	17
3.1 Hvordan opleves inklusion? .....	17
3.2 Kompetencer.....	19
3.3 Hvad indebærer inklusion i praksis .....	21
3.3.1 Planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen .....	22
3.3.2 Individrettede tiltag .....	23
3.3.3 Klassens samlede trivsel .....	23
3.3.4 De fysiske rammer.....	25
3.4 Opsamling .....	26
4 Strategier og mål .....	27
4.1 Kommunernes strategier og mål.....	27
4.2 Skolernes strategier og mål.....	28
4.3 Opsamling .....	28
5 Ressourcestyring.....	29
5.1 De kommunale ressourcefordelingsmodeller .....	29
5.2 Visitationen.....	30
5.3 Skolernes prioritering af ressourcerne .....	31
5.4 Opsamling .....	31
6 Kommunernes organisering af og samarbejde om inklusionsarbejdet .....	32
6.1 PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) .....	32
6.1.1 PPR på skolerne .....	32
6.2 Andre centrale støttefunktioner .....	34
6.3 Opsamling .....	35
7 Skolernes organisering af og samarbejde om inklusion.....	36
7.1 AKT .....	36
7.2 Ressourcecenter .....	38
7.3 Teamsamarbejdet .....	39
7.3.1 Organisering.....	39
7.3.2 Hvordan foregår teamsamarbejdet?.....	40
7.4 To-voksen-ordninger .....	41

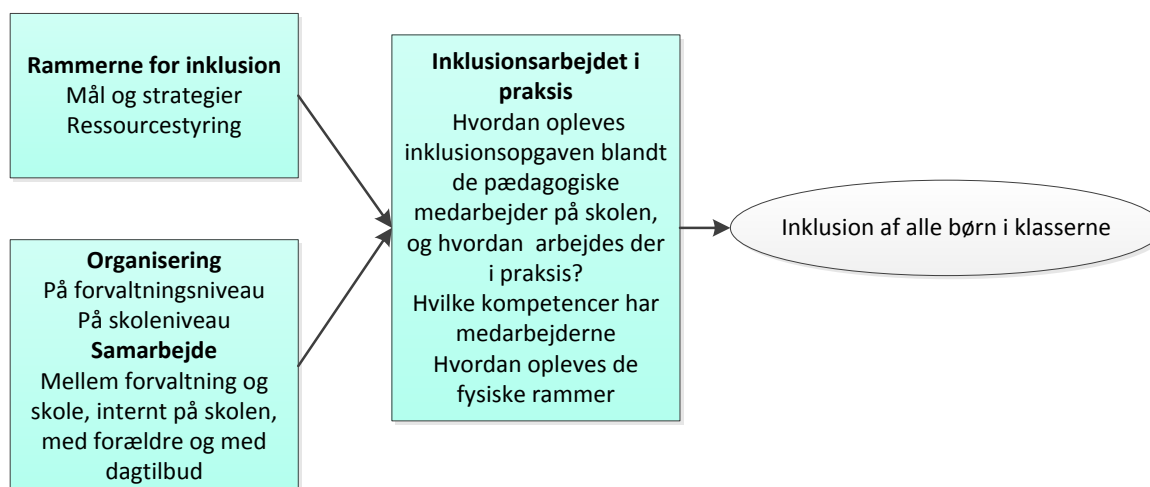
7.5	Samarbejde mellem lærere og pædagoger .....	42
7.5.1	Hvordan fungerer samarbejdet? .....	42
7.5.2	Pædagogerne kan skabe en rød tråd i dagen .....	43
7.5.3	Hvornår fungerer samarbejdet godt? .....	43
7.6	Holddeling .....	44
7.7	Samarbejde med forældre .....	45
7.7.1	Den samlede forældregruppe .....	45
7.7.2	Forældre til børn med særlige behov .....	46
7.8	Samarbejde i overgange .....	47
7.8.1	Overgang mellem børnehave og skole .....	47
7.8.2	Overgange mellem indskoling, mellemtrin og udskoling .....	47
7.9	Opsamling .....	48
	Litteratur .....	49
Bilag 1	Forventet behov for inkluderende specialundervisning .....	50
Bilag 2	Kondenseringskemaer .....	51

# Sammenfatning

Regeringen har nedsat en ekspertgruppe, der skal kortlægge udfordringerne på inklusionsområdet og derefter komme med anbefalinger til, hvordan inklusionsindsatsen kan løftes på de enkelte skoler. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har bedt KORA udarbejde en undersøgelse, der kan bidrage til ekspertgruppens arbejde.

Undersøgelsen belyser, hvordan inklusionsarbejdet opleves og varetages i praksis på skolerne – hvordan arbejdet påvirkes af rammerne for inklusionen (mål, strategier og ressourcestyring) – og hvordan det påvirkes af organiseringen og samarbejdet mellem en lang række aktører. Figur 1 illustrerer undersøgelsens temaer.

**Figur 1 Temaer i KORAs undersøgelse af inklusionsarbejdet på folkeskoleområdet**



Formålet med undersøgelsen har for det første været at afdække de **udfordringer**, som kommunale medarbejdere på forvaltningsniveau og pædagogiske medarbejdere (dvs. lærere og pædagoger) på skolerne oplever og har erfaringer med i forbindelse med omstillingen til øget inklusion. For det andet har formålet været at få beskrevet de **løsninger**, de tager i brug for at håndtere de udfordringer, de møder.

## Undersøgelsens metode

Undersøgelsen er baseret på case-undersøgelser af fire kommuner og 16 skoler (fire i hver kommune). Kommunerne og skolerne er udvalgt, så de varierer i forhold til dels størrelse, dels hvor mange elever med særlige behov der kan forventes at være inkluderet.

Der er gennemført omkring 120 interview i undersøgelsen, og følgende er interviewet: skolechefer, PPR-chefer, PPR-medarbejdere, skoleledere, AKT-vejledere mv., pædagoger, lærere, elever med særlig støtte og elever uden særlig støtte.

Det skal bemærkes, at nærværende undersøgelse ikke er repræsentativ, og at vi næppe har fundet alle de udfordringer og alle de løsninger, som skolerne i Danmark har erfaringer med. Men de deltagende kommuner og skoler er udvalgt strategisk, så de på relevante parametre repræsenterer et bredt udsnit. Derfor kan man forvente, at de erfaringer med inklusion, der kommer frem i undersøgelsen, i høj grad afspejler de udfordringer og løsninger, som de danske skoler og kommuner oplever og har erfaringer med.

Helt overordnet peger undersøgelsen på en række **udfordringer**, for at inklusionsarbejdet på skolerne fungerer optimalt.

- **Mangel på ressourcer** opleves som en af de største udfordringer. Dette nævnes på næsten alle skoler og også af flere medarbejdere i PPR. De interviewede oplever typisk, at der mangler ressourcer i form af ekstra hænder i klasselokalet, men også at der mangler tid til, at der kan koordineres og samarbejdes i team omkring inklusionsopgaven. Stort set alle lærere oplever en stor udfordring i at give elever med særlige behov den støtte, de har brug for, og samtidig tilgodese resten af klassens behov. Flere udtrykker, at der er elever på deres skoler, som burde få et andet tilbud.
- **Samarbejdet med forvaltningen** kan give udfordringer. Lange ventetider på pædagogiske og psykologiske udredninger og test nævnes som en udfordring på en del skoler. Stor udskiftning i skolernes kontaktpersoner i henholdsvis PPR og socialforvaltningen opleves ligeledes som en stor udfordring for et godt inklusionsarbejde på skolerne, fordi der skal "startes forfra" hver gang. Derudover oplever skolerne i nogle tilfælde, at PPR mangler kendskab til skolen, læreren og eleven, og at PPR-medarbejderne kommer med råd, som skolerne for længst har afprøvet. Mange skoler oplever dog at kunne gøre god brug af PPR. Billedet er blandet med hensyn til dette.
- **De fysiske rammer** på skolerne kan også give udfordringer. På flere skoler oplever medarbejderne, at de mangler lokaler, hvor udfordrede elever kan trække hen, og at klasselokalerne er for små.
- **Holdningen til inklusion** blandt de pædagogiske medarbejdere nævnes af flere som noget, der i nogle tilfælde kan give udfordringer for inklusionen. Hvis fokus er på, at eleven skal ændre sig, og ikke på at ændre læringsmiljøet, kan inklusionen blive svær. Det skal understreges, at langt hovedparten af de interviewede gav udtryk for, at de gerne vil inklusion.

Derudover fremhæves der i undersøgelsen nogle **løsninger** på inklusionsudfordringen eller i hvert fald på nogle af de forhold, som er medvirkende til, at inklusion lykkes.

- **To-voksen-ordninger** nævnes af rigtig mange pædagogiske medarbejdere som værende meget værdifuldt i inklusionsarbejdet, og ordningen vurderes også positivt af de elever, der har erfaringer med den. Det gælder både elever med og uden særlig støtte. Forudsætningen for en velfungerende to-voksen-ordning er ifølge interviewene, at det er pædagogiske og ikke skematekniske hensyn, der afgør, hvilke voksne der deltager i hvilke timer, og at der er tid til at koordinere, hvem der har ansvar for hvad. Da to-voksen-ordninger er relativt ressourcekrævende, giver det god mening at forsøge at få det bedste ud af dem.
- **Et velfungerende teamsamarbejde** nævnes af mange som helt centralt for inklusionsarbejdet, fordi det muliggør samarbejde om og koordinering af indsatsen. Det kræver, at der er fastsat tid til at mødes på en struktureret måde.
- Når lærerne får **konkret praksisnær sparring** fra enten PPR eller AKT-vejledere i forhold til konkrete situationer, hvor rådene er baseret på et kendskab til skolen, klassen og barnet (fx ved observation), opleves det som givtigt af de interviewede lærere.
- **Klar struktur, dagsorden, tydelighed og genkendelighed** fremhæves af mange lærere og AKT-vejledere. De oplever, at det har en god effekt i forhold til børn med særlige behov. På de skoler, der anvender ugeskemaer, fremhæves dette som en god måde at sikre faglig udfordring på det rette niveau for både de fagligt stærke og de fagligt svage elever.

- **Et velfungerende forældresamarbejde** – både i forhold til hele klassens forældre og i forhold til forældre, hvis børn har særlige behov – fremhæves som værende meget vigtigt for inklusionsarbejdet. En af måderne at opnå det på er ifølge nogle af de interviewede **åbenhed** over for både børn og forældre omkring særlige behov.
- Mange af de interviewede i såvel PPR som på skolerne fremhæver, at det er altafgørende for god inklusion at skabe og opretholde en **nær relation** til de børn, der har særlige behov. Det går igen flere steder, at, når inklusionen lykkes, er det, når alle de voksne omkring barnet **trækker i samme retning**. Det vil sige både PPR, AKT, barnets lærere, pædagoger og forældre.

Undersøgelsen peger på en række opmærksomhedspunkter i forhold til inklusionsarbejdet, som fremgår af boksen nedenfor. Opmærksomhedspunkterne er målrettet henholdsvis forvaltningen, skolen og de pædagogiske medarbejdere.

### Opmærksomhedspunkter i forhold til inklusionsarbejdet

#### Forvaltning

- Både medarbejdere på skolerne og i PPR peger på, at det er en fordel, hvis PPR-medarbejderen har kontortid på skolen, og de pædagogiske medarbejdere understreger, at det er vigtigt, dels at det er den samme PPR-medarbejder, der kommer, så de har kendskab og tillid til hinanden, dels at PPR-medarbejderen har tid til at tale med de pædagogiske medarbejdere.
- Nogle skoler nævner, at de selv har prøvet rigtig mange ting, før de søger hjælp hos PPR, og at PPR's råd bærer præg af, at de ikke kender den konkrete skole, læreren eller barnet.

#### Forvaltninger og skoler

- Der er flere steder gode erfaringer med, at PPR eller andre inklusionsvejledere kommer fysisk ud i klassen og observerer undervisningen – og på den baggrund giver konkret sparring til lærerne.
- Der er desuden blandt det pædagogiske personale efterspørgsel efter specialpædagogiske kompetencer – såsom konflikthåndtering og psykisk støtte.
- Det kan give gode resultater, når hele medarbejdergruppen kommer gennem det samme kompetenceudviklingsforløb, så der etableres et fælles sprog om inklusion – forudsat at der også er afsat tid til at anvende redskaberne bagefter.

#### Skole

- Mange af de interviewede fremhæver, at der i skemalægningen skal prioriteres tid til at mødes i team – både lærere og pædagoger. Gerne mere, men mindst 45 minutter ugentligt. Det er vigtigt for inklusionen, fordi der ofte kræves en koordineret indsats, hvor alle trækker i samme retning. Det fremhæves fra flere sider, at det er en fordel, at pædagogerne er en del af teamet, og at de kan deltage i teammøder. Det kræver ofte et særligt fokus, fordi pædagogerne har timer i SFO'en om eftermiddagen. Tid til koordinering nævnes som vigtigt i forbindelse med to-voksen-ordninger.
- Flere skoler fremhæver, at to-voksen-ordninger har et stort potentiale i forhold til at styrke inklusionsarbejdet. Men hvis de skal udnyttes optimalt, skal det være pædagogiske – ikke skematekniske – hensyn, der skal være udslagsgivende for, hvem der tilknyttes den enkelte klasse i hvilke timer.



- Det nævnes som vigtigt, at der er fleksibilitet i ressourcefordelingen på skolen, da nye behov hurtigt kan opstå.

#### **Pædagogiske medarbejdere**

- Det fremhæves hyppigt, at inklusion har de bedste forudsætninger, når alle omkring barnet trækker i samme retning – både PPR, AKT, lærere, pædagoger og forældre.
- Koordinering er derfor vigtig. Det kan fx være en fordel med prioriterede dagsordner for teammøder, så det sikres, at man når omkring de væsentligste emner. Og når der er en to-voksen-ordning, opleves det som vigtigt, at der er sket koordinering på forhånd, og at der er en klar ansvarsfordeling.
- Mange fremhæver, at det er nødvendigt at have et ressourcefokus på barnet, og at en god relation til barnet er afgørende for inklusionen.
- Klassens samlede trivsel kan påvirkes, hvis inklusionen er vanskelig. Flere har for eksempel positive erfaringer med brugen af massage og børnemøder for at styrke klasse-trivslen.
- Mange fremhæver, at de har positive erfaringer med at etablere en klar struktur for undervisningen i form af dagsorden, tydelighed og genkendelighed. De skoler, der arbejder med ugeskemaer, ser dette som en rigtig god måde at sikre faglig undervisningsdifferentiering på til gavn for både de fagligt stærke og de fagligt svage elever.
- Et godt samarbejde med forældre til børn med særlige behov er meget centralt for inklusionen, men det kan også være en af de store udfordringer. På nogle skoler er der gode erfaringer med at inddrage forældrene i arbejdet med at finde løsninger – og dermed anerkende forældrene som eksperter på deres eget barn. Der er også gode erfaringer med en tydelig rollefordeling og forventningsafstemning mellem skole og forældre.
- Samarbejdet med klassens samlede forældregruppe er ligeledes centralt for inklusionsarbejdet, men kan også være udfordrende. På nogle skoler arbejder man med generel information til forældrene om inklusion og deres rolle i den. På mange skoler fremhæver man, at åbenhed om elevers særlige behov er vigtigt for at skabe forståelse. Endelig fremhæves direkte og løbende kommunikation til forældrene om trivslen i klassen som værende virkningsfuldt i forhold til inklusionsarbejdet.

# 1 Formål

Regeringen har nedsat en ekspertgruppe, der skal kortlægge udfordringerne på inklusionsområdet og derefter komme med anbefalinger til, hvordan inklusionsindsatsen kan løftes på de enkelte skoler. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har bedt KORA om at udarbejde en undersøgelse, der kan bidrage til ekspertgruppens arbejde.

Undersøgelsen retter sig mod det praktiske arbejde med inklusion i de kommunale forvaltninger, PPR, skoleledelserne og blandt såvel lærere som pædagoger ansat på skolerne. Formålet med undersøgelsen har for det første været at afdække de **udfordringer**, som kommunale medarbejdere på forvaltningsniveau og pædagogiske medarbejdere på skolerne oplever og har erfaringer med i forbindelse med omstillingen til øget inklusion. For det andet har formålet været at få beskrevet de **løsninger**, de tager i brug for at håndtere de udfordringer, de møder.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har ønsket, at undersøgelsen fokuserer på følgende:

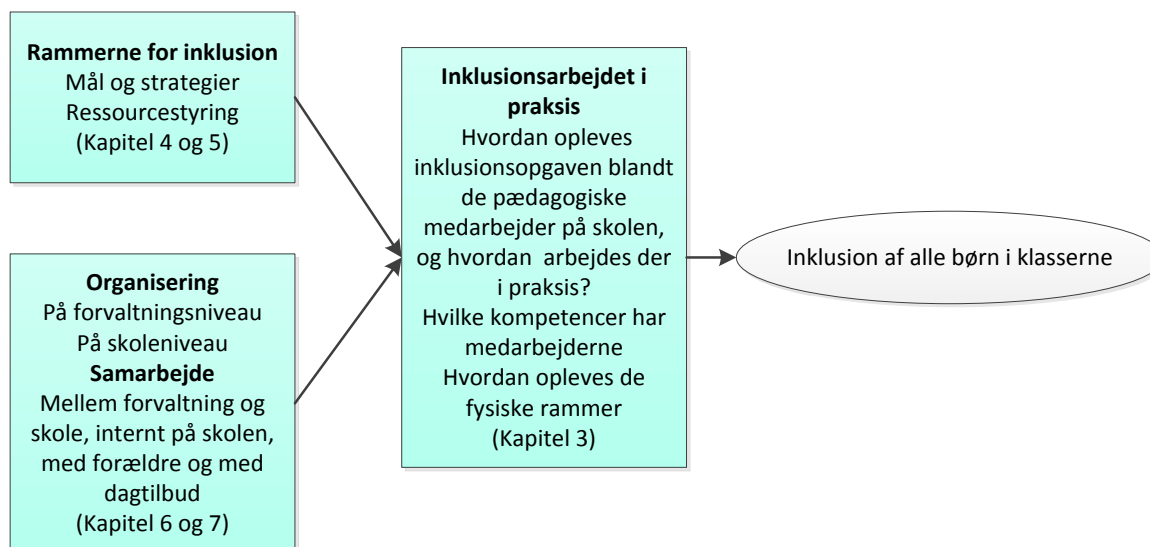
- De pædagogiske medarbejders (lærere og pædagoger) erfaringer med inklusion
- De pædagogiske medarbejders kompetencer inden for inklusion
- Organiseringen af arbejdet med inklusion internt på skolerne og i kommunerne, herunder hvordan samarbejdet fungerer, og hvordan ressourcerne prioriteres
- Det eksterne samarbejde om inklusion med forældre og med dagtilbud<sup>1</sup>
- Kommunernes strategier og mål på inklusionsområdet.

Undersøgelsen belyser, hvordan inklusionsarbejdet opleves og varetages i praksis på skolerne. Undersøgelsen ser også på, hvordan arbejdet påvirkes af på den ene side rammerne for inklusionen (mål, strategier og ressourcestyring), og på den anden side organiseringen og samarbejdet mellem en lang række aktører. Figuren nedenfor illustrerer undersøgelsens temaer.

---

<sup>1</sup> Vi har i undersøgelsen også undersøgt overgangen til ungdomsuddannelser, men det har ikke fyldt i interviewene. Derfor er dette emne udeladt.

**Figur 1.1** Undersøgelsens temaer



## Læsevejledning

I næste kapitel beskrives undersøgelsens metode og datagrundlag.

I kapitel 3 går vi tæt på de pædagogiske medarbejderes erfaringer med inklusionsopgaven, Hvordan er det at arbejde med inklusion, og hvad indebærer det i praksis? Hvilke kompetencer har medarbejderne, og hvilke efterspørger de? Hvordan er de fysiske rammer for arbejdet?

I kapitel 4 og 5 beskriver vi rammerne for inklusionsarbejdet. Det vil sige de mål og strategier, der bruges i kommunerne og på skolerne (kapitel 4), og vi ser på ressourcestyringen (kapitel 5). Vi ser ikke på, hvor mange ressourcer der bruges til inklusionsopgaven, men vi undersøger, hvordan kommunerne og skolerne fordeler ressourcerne.

I kapitel 6 beskriver vi, hvordan samarbejdet om inklusion mellem det centrale niveau og skolerne er organiseret, og vi beskriver, hvordan organiseringen på området påvirker arbejdet med inklusion.

I kapitel 7 beskriver vi, hvordan inklusionsarbejdet er organiseret på skolerne, og hvordan der samarbejdes om inklusion internt på skolerne og med forældre. Vi ser også på samarbejde i overgange mellem børnehave og skole, og mellem indskoling, mellemtrin og udskoling.

## 2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen er gennemført som en case-undersøgelse i fire kommuner og på 16 skoler (fire skoler i hver kommune). Case-undersøgelsen består af dokumentstudier og interview på skoler og i forvaltninger.

### 2.1 Udvælgelse af kommuner og skoler

For at få tilvejebragt et bredt erfaringsgrundlag og løsninger på inklusionsudfordringer, der kan bruges af forskellige typer skoler og kommuner, har KORA i udvælgelsen af kommuner og skoler tilstræbt at vælge kommuner og skoler, der er så forskellige som muligt på parametre, der kan påvirke organiseringen af inklusionsområdet, og på parametre, der kan påvirke, hvorvidt der inkluderes relativt mange eller relativt få elever.

#### 2.1.1 Kommuner

De fire kommuner er udvalgt, så de for det *første* varierer på **kommunestørrelse**.

Kommunestørrelse er en relevant parameter, fordi der er forskel på, hvilke muligheder store og små kommuner har i organiseringen af arbejdet med inklusion. I udvælgelsen ser vi bort fra de helt store og de helt små kommuner.

For det *andet* har vi i udvælgelsen af de fire kommuner tilstræbt, at de varierer med hensyn til, **hvor mange elever der inkluderes**. For at opnå denne variation har vi set på:

- Kommunens ressourcefordelingsmodel på specialundervisningsområdet
- Kommunens forventede behov for inkluderende specialundervisning.

**Ressourcefordelingsmodellen** anvendes som udvælgelsesparameter, fordi tidligere undersøgelser peger på, at økonomiske incitamentter til inklusion virker befordrende på at øge inklusionsprocenten<sup>2</sup>. Hvis kommunen har en decentral ressourcefordelingsmodel, skal skolerne selv betale for de elever, som de segregerer til specialklasser og/eller specialskoler. Skoler med en sådan ressourcefordelingsmodel vil have et økonomisk incitament til at inkludere relativt mange elever. Skal skolerne modsat kun betale for de elever, der inkluderes, men ikke for de elever, der segregeres, har skolerne derimod et økonomisk incitament til at inkludere relativt få elever.

**Det forventede behov** for inkluderende specialundervisning dækker over en statistisk beregnet sandsynlighed for, at de enkelte elever i hver kommune modtager specialundervisning. Den statistiske model er baseret på individdata for alle folkeskoleelever i Danmark samt elevernes forældre og inkluderer de socioøkonomiske og sundhedsrelaterede karakteristika, som har vist sig at hænge sammen med sandsynligheden for at modtage ekskluderende specialundervisning (læs uddybning af metoden i Bilag 1).

Hvis en kommune både har en decentral ressourcefordelingsmodel og et højt forventet behov for inkluderende specialundervisning på skolerne, ser vi det som en indikator for, at der inkluderes mange elever på kommunernes skoler. Og omvendt, har en kommune et lavt forventet behov for inkluderende specialundervisning, og skal skolerne ikke selv betale for

---

<sup>2</sup> Baviskar et al. 2015: *Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*, Bækgaard & Jakobsen 2011: *Ekskluderende specialundervisning. Hvem får det, og hvilke forskelle er der mellem kommunerne?*

de elever, de segregerer, tager vi det som en indikator for, at der inkluderes relativt få elever på kommunens skoler.

### Ressourcefordelingsmodel: Datagrundlag for udvælgelsen

KORA har spørgeskemadata om kommunernes ressourcefordelingsmodeller i 69 kommuner fra 2014. Det fremgår, om skolerne selv betaler for elever, de inkluderer i normalklasser, specialklasser og på specialskoler. Disse data er anvendt i udvælgelsen af kommunerne.

Det har i case-undersøgelsen vist sig, at en af kommunerne har ændret ressourcefordelingsmodel siden dataindsamlingen i 2014 og er gået tilbage til en central finansieringsmodel, hvor eventuelle merudgifter (eller et mindreforbrug) på specialområdet fordeles ligeligt mellem skolerne i forhold til skolernes andel af budgettet – uden hensyntagen til i hvilket omfang den enkelte skole har segregeret relativt få eller relativt mange elever. Derfor er det kun én af de fire deltagerkommuner, der har en decentral finansieringsmodel.

#### 2.1.2 Skoler

KORA har udvalgt fire skoler i hver af de fire kommuner. Skolerne i hver kommune er udvalgt, så de varierer på skolestørrelse og på det forventede behov for inkluderende specialundervisning.

- Skolestørrelsen varierer, fordi det forventes, at der er forskel på, hvilke muligheder man har for at arbejde med og samarbejde om inklusion på henholdsvis store og små skoler.
- Det forventede behov for inkluderende specialundervisning varierer på skoleniveau, så der både medtages skoler med et forventet stort behov og et forventet lille behov, jf. Bilag 1.

I udvælgelsen af konkrete skoler har vi foretaget en mindre foranalyse af alle skoler i de udvalgte kommuner på de to ovennævnte dimensioner – skolestørrelse og forventet behov for inkluderende specialundervisning. På basis heraf har vi udvalgt en eller flere mulige skoler i hver af de fire kategorier (jf. figuren nedenfor). Den endelige udvælgelse af skolerne er sket i tæt dialog med de udvalgte kommuner. Kommunerne har suppleret med relevant information om skolerne. Eksempelvis kan forhold som ledelsesskift eller andre omorganiseringer betyde, at enkelte skoler ikke har været hensigtsmæssige at inddrage i case-undersøgelsen.

		Inklusion			
		Høj		Lav	
Størrelse	Stor	Kommune A		Kommune B	
		Skoler		Skoler	
		Høj	Lav	Høj	Lav
	Stor	A1	A2	B1	B2
	Lille	A3	A4	B3	B4
Lille	Kommune C		Kommune D		
	Skoler		Skoler		
	Høj	Lav	Høj	Lav	
Stor	C1	C2	D1	D2	
Lille	C3	C4	D3	D4	

Figuren giver et overblik over den samlede case-udvælgelse for kommuner og skoler. Det skal bemærkes, at kommune C udelukkende må forventes at have et højt inklusionspres som følge af skolernes elevgrundlag, jf. boksen ovenfor. I den forbindelse er det værd at nævne, at elevgrundlaget og finansieringsmodellen ikke er de eneste relevante faktorer for, hvilket inklusionspres der opleves på skolerne. En kommune med en central finansieringsmodel, men et restriktivt visitationsudvalg, vil således også opleve et højt pres for at inkludere alle elever på skolen.

## 2.2 Case-undersøgelse

Case-undersøgelsen baseres på et mindre dokumentstudie af hver kommune og de udvalgte skoler samt på en række semistrukturerede interview på skoler og i forvaltninger.

De fire udvalgte kommuner har sendt dokumenter, der beskriver deres inklusionstiltag på forvaltningsniveau og på skoleniveau. Dokumenterne har fungeret som baggrundsviden for interviewene og indgår også stedvist som selvstændige datakilder.

KORA har gennemført 20 case-besøg på henholdsvis 16 skoler, i fire forvaltninger og familieafdelinger. Hvert case-besøg er – med enkelte undtagelser – gennemført af to medarbejdere fra projektholdet. Der er i alt gennemført omkring 120 personlige interview i undersøgelsen.

Der er gennemført følgende interview i hver af de fire forvaltninger. Disse interview er baseret på en semistruktureret interviewguide:

Hvem	Hvordan	Tid	Temaer
Skolechef	Individuelt	1 time	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunens strategier og mål</li> </ul>
PPR-chef	Individuelt	1 time	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisering af inklusion på skolerne</li> <li>Samarbejde om inklusion</li> <li>Løsninger på udfordringer</li> </ul>
Medarbejdere i PPR (2-5 pers.)	Gruppeninterview	1½ time	

Der er gennemført følgende interview på hver af de 16 skoler. Disse interview er også baseret på en semistruktureret interviewguide:

Hvem	Hvordan	Tid	Temaer
Pædagoger* (1-3 pers.)	Gruppeninterview	Ca. 1½ time	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfaringer med inklusion i almenundervisningen (og i fritidslivet – kun pædagoger)</li> <li>Kompetencer til inklusion</li> <li>Organisering af inklusion på skolen</li> <li>Samarbejde om inklusion</li> <li>Løsninger på udfordringer</li> </ul>
Lærere (2-4 pers.)	Gruppeninterview	Ca. 1½ time	
Inklusionsvejledere, AKT-lærere mv.* (1-3 pers.)	Gruppeninterview	Ca. 1½ time	
Skoleleder	Individuelt interview	Ca. 1 time	
Elever (2-4 pers.)	Individuelle interview	10-20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trivsel</li> <li>Faglig udvikling</li> <li>Vurdering af inklusionstiltag</li> </ul>

\*I enkelte tilfælde har der kun været én deltager i interviewene. I disse tilfælde er der i sagens natur ikke tale om et gruppeinterview.

Der er foretaget separate interview med de forskellige (grupper af) interviewpersoner, forstået på den måde at lærere er interviewet for sig, pædagoger for sig, AKT-vejledere og andre ressourcepersoner for sig, skoleleder for sig og elever for sig, jf. opdelingen i tabellerne ovenfor. Denne fremgangsmåde er valgt med henblik på at give interviewpersonerne et fri-rum at udtale sig i, hvor de enkelte interviewpersoner også har haft mulighed for at ytre sig kritisk i forhold til interne samarbejdsrelationer på skolen.

Med enkelte undtagelser har de lærere, vi har talt med, repræsenteret henholdsvis indskoling, mellemtrinnet og udskoling (i de tilfælde, hvor skolen havde overbygning).

Det er skolerne, der har planlagt case-besøget, ud fra hvad der med kort varsel var praktisk muligt for personalet. Det er således også skolerne (skolelederen eller en sekretær), der har udvalgt de lærere, pædagoger og elever, vi har interviewet. Det giver en risiko for, at de personer, vi har talt med, er nogle af dem, der giver det mest positive billede af arbejdet med inklusion, da man som skoleleder typisk ønsker at fremstå bedst muligt. KORA kan således ikke udelukke, at der er en bias i de interviewudsagn, der ligger til grund for rapporten, men vi kan konstatere, at alle vores interviewpersoner har givet et meget nuanceret billede af inklusionsarbejdet, herunder også de mindre positive sider i form af bekymringer og udfordringer.

KORA har optaget interviewene og udarbejdet et referat, som efterfølgende er kondenseret i kategorier, der følger undersøgelsesspørgsmålene, og kodet i programmet Nvivo, som sikrer en systematisk analyse af de kvalitative data. Kondenseringskemaet kan ses i Bilag 2.

### **Generaliserbarhed**

Det skal bemærkes, at nærværende undersøgelse ikke er repræsentativ, og at vi næppe har fundet alle de udfordringer og alle de løsninger, som skolerne i Danmark har erfaringer med. Men de deltagende kommuner og skoler er udvalgt strategisk, så de på relevante parametre repræsenterer et bredt udsnit. Derfor kan man forvente, at de erfaringer med inklusion, der kommer frem i undersøgelsen, i høj grad afspejler de udfordringer og løsninger, som de danske skoler og kommuner oplever og har erfaringer med.



## 3 Det pædagogiske personales arbejde med inklusion

I de følgende afsnit beskriver vi først, hvordan inklusionsopgaven opleves af skolernes medarbejdere (afsnit 3.1), dernæst medarbejdernes kompetencer eller ønsker hertil (afsnit 3.2), og endelig hvordan inklusionen fungerer i praksis (afsnit 3.3).

### Hovedpointer

- Næsten alle medarbejdere og ledere oplever, at der mangler ressourcer til inklusionsopgaven.
- Generelt giver de interviewede udtryk for en positiv tilgang til inklusion, men PPR, skoleledere og AKT nævner også eksempler på lærere, hvor tilgangen til inklusion er en udfordring, fordi læreren fokuserer på, at eleven frem for læringsmiljøet skal ændre sig.
- Rigtig mange lærere oplever, at det er svært at inkludere alle elever. Mange oplever således, at det er svært at give elever med særlige behov den støtte, de har brug for, og samtidig tilgodese resten af klassens behov. Flere oplever, at der går elever på skolen, som burde have et specialtilbud.
- Nogle lærere ønsker flere kompetencer inden for specialpædagogik, men det er først og fremmest praksisnær kompetenceudvikling i form af fx observationer og feedback, der ønskes, da der efterspørges meget konkret hjælp til specifikke problemstillinger. Derfor fremhæves denne form for kompetenceudvikling frem for generelle kurser. Flere fremhæver desuden, at erfaring giver kompetencer, og at de ved, hvad de skal gøre, men mangler tid til at gøre det.
- Mange lærere og AKT-vejledere fremhæver, at tilrettelæggelsen af undervisningen i form af struktur, dagsorden, tydelighed og genkendelighed har god effekt i arbejdet med inklusion. De skoler, der bruger ugeskemaer, har god erfaring med dette i forhold til den faglige undervisningsdifferentiering.
- I arbejdet med den enkelte elev nævner rigtig mange, at det er afgørende at skabe og opretholde en nær relation til eleven. Mange fremhæver også, at det er vigtigt at alle de voksne omkring barnet arbejder sammen og trækker i samme retning.
- I forhold til klassens samlede trivsel nævnes åbenhed om problemer og særlige behov (fx diagnoser) som værende vigtigt. Nogle skoler har struktureret snakke om trivsel i børnemøder med faste regler for at sikre trivsel og åbenhed om problemer. Nogle skoler nævner, at de har gode erfaringer med massage.
- De fysiske rammer kan være en udfordring i inklusionsarbejdet. Mange skoler oplever, at de mangler lokaler, og at klasseværelserne er for små.

### 3.1 Hvordan opleves inklusion?

I dette afsnit beskriver vi, hvordan henholdsvis det pædagogiske personale og eleverne oplever inklusionen.

## Det pædagogiske personale

Der er forskel på, hvordan det pædagogiske personale oplever inklusionsopgaven. Nogle italesætter i interviewene, at de bruger rigtig meget tid på inklusion. Andre oplever ikke, at de bruger særskilt tid på inklusion – fordi inklusionsarbejdet er integreret i den måde, de planlægger og underviser på. Nogle medarbejdere udtrykker det med, at inklusion ikke fylder særskilt – andre med, at det fylder det hele. Det er væsentligt at nævne, at langt de fleste af de interviewede fagpersoner på skolerne – hvad enten der er tale om pædagoger, lærere, AKT-vejledere eller ledelsen – giver udtryk for, at de gerne vil inklusion. I konkrete situationer og sammenhænge oplever de dog nogen gange, at de kommer til kort.

I denne undersøgelse går vi ikke nærmere ind i en analyse af, hvor mange **ressourcer** der bruges på inklusionsopgaven. Men på næsten alle de interviewede skoler og på tværs af interviewene med det pædagogiske personale er der stor enighed om, at der mangler ressourcer til at løse inklusionsopgaven. Flere lærere fortæller, at de dagligt har dårlig samvittighed over for deres elever, når de forlader skolen. Lærerne har dårlig samvittighed over for børn med særlige behov, fordi de ikke altid oplever at kunne tilbyde børnene lige netop den skræddersyede tilgang, som de har brug for. Lærerne har ligeledes dårlig samvittighed over for de øvrige elever – både de fagligt dygtige og de fagligt svage. Der er ikke tid nok til at hjælpe dem, der har faglige udfordringer, og der er ikke tid nok til at udfordre de elever, der er fagligt stærke. Flere lærere nævner også risikoen for, at de stille børn bliver overset, fordi andre elever stjæler opmærksomheden. Mange lærere, pædagoger og AKT-vejledere fortæller, at der mangler hænder i klasserne, og en del lærere og AKT-vejledere giver udtryk for, at de ofte godt ved, hvad der skal til for at inkludere eleverne, men at det kan være meget svært at gøre i praksis, når man som lærer er alene med en klasse, hvor mange forskellige behov skal tilgodeses. Mange medarbejdere på skolerne oplever desuden, at de ikke har tid nok til at forberede undervisningen tilstrækkeligt og til at indgå i teamsamarbejde for at løse inklusionsopgaven så godt, som de gerne ville. Dertil kommer, at der ofte opleves lang ventetid på PPR. Knappe ressourcer italesættes desuden af skoleledere og nogle PPR-medarbejdere som værende en stor udfordring.

**Elevgrundlaget** kan spille ind på, hvordan inklusionsopgaven opleves. Flere påpeger eksempelvis, at 1-2 elever med særlige behov kan håndteres i hver enkelt klasse, mens flere end det opleves som problematisk. En skolechef påpeger dog, at det nogen gange er de skoler, der har den mest homogene og ressourcestærke elevgruppe, der oplever inklusionsudfordringerne som størst. På en skole med mange elever med særlige behov fortæller en lærer tilsvarende, at en af deres gamle kollegaer er kommet til en ny skole med en lettere elevgruppe og dér oplever, at de på den nye skole har sværere ved at håndtere elever med særlige behov.

**Holdningen til inklusion** kan spille en væsentlig rolle for, hvordan inklusionsopgaven opleves. Langt de fleste af de interviewede – hvad enten der er tale om pædagoger, lærere, AKT-vejledere eller ledelsen – giver udtryk for, at de gerne vil inklusion. På nogle skoler giver ledere og lærere udtryk for, at inklusion ikke er et selvstændigt fokuspunkt, fordi "selvfølgelig skal skolen rumme alle". I interviewene med forvaltninger og PPR udtrykkes det dog flere steder, at der er stor forskel på tilgangen til inklusion mellem skolerne og mellem lærerne. Nogle har taget inklusionstankegangen til sig og arbejder meget med konteksten i klassen – andre ønsker i højere grad at segregere elever (se afsnit 5.2 om visitation og afsnit 6.1 om PPR).

På nogle skoler italesætter især AKT og skolelederne, at der er forskel på lærernes tilgang til inklusion, og på et par skoler nævnes dette som en af de største udfordringer. Tilgangen til inklusion kan spænde fra, at man som lærer primært har fokus på at tilpasse læringsmiljøet så godt som muligt for at inkludere alle klassens elever (kontekstfokus), til at man primært

har fokus på, at det er eleverne, der skal tilpasse sig (individfokus). En AKT-vejleder beskriver: *"Noget af det er også, fordi de er nødt til at flytte sig i hovederne. Det her er vores vilkår. Man kan ikke køre på sådan en smal bane her og sige: 'Vi vil kun undervise, vi vil ikke forholde os til, hvordan børnene har det.'"* Ifølge AKT-vejlederne kan de mange opgaver i relation til inklusionen godt clashe med lærerens faglige identitet som underviser. En PPR-medarbejder nævner også denne problematik og beskriver, at lærerne er pressede af det store fokus på elevernes faglige præstationer – fx målt i de nationale test. For hvis lærerne skal inkludere, skal de starte med at have fokus på trivsel og kan blive nødt til at tilsidesætte de faglige ambitioner i en periode.

### **Eleverne**

Stort set alle de interviewede elever fortæller, at de er glade for at gå i skole. Det gælder både elever med særlig støtte og elever uden støtte. De er glade for deres klasse, venner og for at lære noget nyt. Men enkelte af de interviewede elever med støtte er ikke glade for at gå i skole. De peger primært på, at det skyldes, at de er alene i frikvartererne, og at de ikke har venner i klassen. En dreng med støtte oplever for eksempel at blive drillet og slået af de andre drenge i klassen. Han fortæller, at han lige har skiftet skole, fordi han havde det dårligt på sin tidligere skole, men at han synes, det er svært at være den nye i klassen. En pige med støtte fortæller, at hun er meget ensom i skolen. Hun oplever, at lærerne råber ad hende, og at klassekammeraterne ikke gider tale med hende.

På mange af skolerne fremhæves det da også, at der er elever på deres skole, som burde være i et specialtilbud for deres egen skyld – og i nogle tilfælde også for de øvrige elevers skyld. Disse udsagn kommer fra både pædagoger, lærere og ledere, og de oplever det som meget frustrerende, når de ser, at eleverne går i stå og/eller ikke trives, og at det kan tage år, før eleven får et andet tilbud. En skoleleder siger: *"Det gode børneliv kunne blive bedre, hvis en lille del fik et andet tilbud, som ville være rigtig godt for dem."* Der er også eksempler på PPR-medarbejdere, som mener, at nogle elever for sent bliver givet et andet tilbud. En PPR-medarbejder uddyber: *"Børn skal være en del af et fællesskab – og det kan også være et fællesskab i et andet tilbud."* Kollegaen supplerer: *"Der var en pige, som da hun kom i et specialtilbud, sagde: 'Det er her, jeg føler mig hjemme ... her er jeg normal.' – så hvor er det, hun er mest inkluderet?"*

### **Opsamling**

De pædagogiske medarbejdere giver generelt udtryk for, at de gerne vil inklusion, men at de oplever, at det kan være en svær opgave. Her peger undersøgelsen på, at mangel på resourcer kan spille en væsentlig rolle, men at holdningen til inklusion samt elevgrundlaget også har betydning.

Langt hovedparten af de interviewede elever er glade for skolen og oplever, at de har venner. Enkelte af eleverne med særlig støtte trives dog ikke i skolen. På mange skoler fremhæves det da også, at der er elever hos dem, der burde være i et specialtilbud.

## **3.2 Kompetencer**

I dette afsnit beskrives det, hvilke kompetencer de pædagogiske medarbejdere efterspørger. En stor del af de pædagogiske medarbejdere giver udtryk for, at de ved meget om diagnoser – særligt ADHD – og om, hvordan elever med forskellige diagnoser kan støttes i hverdagen. Men mange oplever at møde udfordringer, når de står i de konkrete situationer i undervisningen og her føler, at de mangler kompetencer målrettet specifikke udfordringer for enkelte eller grupper af elever.

Både pædagoger og lærere efterspørger således specialpædagogisk viden. Især lærere føler sig klædt på til at undervise, men ikke til psykisk støtte, konflikthåndtering eller at gå ind i familieproblemer, og de ting kan fylde meget i dagligdagen på skolerne. Der efterspørges ikke specifikke kurser eller kompetenceudviklingsforløb. Primært efterspørges der specialister, der har tid til at supervisere – evt. kombineret med observationer – og kan give konkret feedback. Årsagen er, at det ofte er meget specifikke problemstillinger, det pædagogiske personale står med, og at det derfor kan være svært at ramme personalets behov igennem kurser.

### **Kompetenceudviklingsforløb**

De lærere og pædagoger, der har været igennem et kompetenceudviklingsforløb, enten som en kommunal eller en skoleprioriteret indsats, er dog gennemgående godt tilfredse. De kurser, der virker godt, indeholder ofte erfaringsudveksling, hvor kursisterne er på kursus og modtager viden og redskaber, hvorefter de er tilbage på skolerne og kan arbejde med deres nye viden, og afslutningsvist mødes og have erfaringsudveksling.

På fem skoler har man haft et forløb med fokus på inklusion. Ellers har skolerne ikke haft kompetenceudvikling målrettet inklusion – men inklusion har ofte været et element blandt flere i andre kompetenceudviklingsforløb<sup>3</sup>, som det pædagogiske personale har været igennem.

Det opleves, at det har stor betydning, når eksempelvis hele lærergruppen har været igennem samme forløb, og der er opbakning til, at "nu arbejder vi fx efter LP-modellen på denne skole". Derudover opleves det som en stor fordel, at en skoles personale har været igennem det samme forløb, så de efterfølgende har et fælles sprog at trække på.

For både lærere og pædagoger har det betydning, hvordan kurser og kompetenceudvikling spiller sammen med deres dagligdag blandt eleverne. Ønsket er, at kurser placeres, så det får minimal betydning for elevernes hverdag – eller sagt på en anden måde, at eleverne får så få vikartimer som muligt.

### **At bruge kompetencerne**

Medarbejderne oplever, at udfordringen er at inddrage forskellige modeller og kompetencer i deres daglige praksis. Det fremhæves således fra flere sider, at det ikke nødvendigvis er kompetencer, der mangler i dagligdagen, men derimod tid til at bruge de kompetencer, de allerede har. Et eksempel på dette er skoler, der arbejder med og har været på kurser i LP-modellen, hvor der ikke er prioriteret tid til at mødes og bruge modellen i praksis.

Klasseledelse fremhæves ligeledes som et væsentligt element i forhold til inklusion, og brug af erfaringer fremhæves som en væsentlig kompetence. På nogle skoler fortæller lærerne: "Vi har set det hele". Mens lærerne på andre skoler er mere famlende over for elever med særlige udfordringer, netop fordi de ikke har erfaringer fra tidligere forløb at trække på (se afsnit 3.1).

Et element er kompetencer, et andet er indstilling til inklusion. Som en lærer siger: "Det er også noget med at have den rigtige holdning. At ville det. At orke det. At gide det. Og være glad ved det".

---

<sup>3</sup> Her er blandt andet tale om: Lokale modeller, LP-modellen, klasseledelse, målstyring, bevægelseskurser, KRAB-uddannelse og systemisk tænkning.

## Opsamling

Undersøgelsen peger på, at de pædagogiske medarbejdere efterspørger meget praksisnær kompetenceudvikling – gerne i form af konkret feedback på, hvordan de håndterer situationer i dagligdagen. Samtidig fremhæves det som vigtigt, at der er et fælles sprog for inklusion på den enkelte skole, hvilket kalder på fælles kompetenceudvikling i de situationer, hvor det fælles sprog mangler.

### 3.3 Hvad indebærer inklusion i praksis

I dette afsnit beskriver vi, hvad inklusionen betyder i undervisningen. Vi beskriver både arbejdet med struktur, de individrettede tiltag samt de tiltag, der bruges for at styrke klassens trivsel.

Mange af de interviewede lærere og pædagoger oplever arbejdet med inklusion som konstante prioriteringer af indsats, der enten tilgodeser enkelte elever med særlige behov eller tilgodeser den større elevgruppe. Prioriteringer af indsats for elever med sociale udfordringer eller indsats for elever med faglige udfordringer. Prioriteringer af de stille eller de uadreagerende elever. Det er en stor udfordring at tilgodes alle elevers behov. En AKT-vejleder udtrykker det således: *"Frustrationen ligger ikke kun i, at man har nogle, der er udfordret, men også i, at man ikke når de andre. For dem, der tager tiden, det er jo de uadreagerende."*

På tværs af materialet fremhæves indskolingen som det område, hvor der er mest uro, og det, der er mest presset i forhold til inklusion. Flere peger på det faktum, at alle børn skal i skole det år, de fylder 6 år, som en af forklaringerne på, at flere drenge i indskolingen er udfordret. På mellemtrinnet og især i udskolingen bliver det faglige skel større og mere tydeligt, så den faglige dimension af inklusionen ofte fylder mere på det tidspunkt. Samtidig får eleverne flere lærere, hvilket kan vanskeliggøre samarbejdet om inklusionen. Der er også en del af udskolingseleverne, der får brug for støtte fra AKT til at klare nogle af de udfordringer, der ofte opstår eller forstærkes i teenageårene.

Det er desuden ikke kun børn med særlige behov, der fylder i de pædagogiske medarbejders hverdag. Børn, der har en periode, hvor de er i en form for krise – på grund af fx skilsmisse, dødsfald e.l. i familien – nævnes som elever, de pædagogiske medarbejdere giver særlig opmærksomhed. Nogle nævner også børn, der er søskende til børn med diagnoser, som en gruppe, der skal have særlig opmærksomhed.

På mange skoler omtales såkaldte "ADO-elever". Forkortelsen dækker over "almindeligt dårligt opdraget", eller egoistiske elever. De udgør ligeledes en inklusionsudfordring. Både i deres egen ret, men også fordi de let kan få nogle børn med særlige behov "med". Her er der for størstedelens vedkommende tale om problemer, der kan håndteres, men som stadig fylder og tager tiden fra andre ting. En lærer fortæller: *"Der er så mange børn, som ikke kan eller vil opfylde de krav, som vi stiller i skolen: At man skal blive på sin plads, at man faktisk skal lave det, læreren siger, man skal lave. Helt basale krav. [...] Og hvis det ikke går efter børnenes hoved, jamen så går de og smækker med døren – også selvom man er lille og går i første, anden, tredje klasse, så skrider man bare, fordi det er der ikke nogen, der skal bestemme. [...] Det, synes jeg, er en kæmpe udfordring, ja. For det var faktisk ikke et spørgsmål, om du ville det eller ej, det var det, vi skulle".*

### 3.3.1 Planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen

En afgørende tilgang i tilrettelæggelsen af undervisningen med henblik på inklusion er ifølge mange af de interviewede et klart fokus på **struktur**. Strukturering af skoledagen fremhæves især på indskolingsniveau, men flere arbejder ligeledes bevidst med det på mellemtrinnet samt i udskolingen. Struktur handler om faste rutiner, som for eksempel at dagen altid starter og afsluttes på samme måde (og eventuelt af den samme lærer). Brud på de daglige rutiner kan skabe store udfordringer i det daglige arbejde med inklusion. En vikartime kan på den måde få konsekvenser for resten af skoledagens forløb. En elev med støtte siger: *"Altså jeg har ADHD; jeg kan godt lide, at det hele det står på tavlen, hvad vi skal, når vi ligesom får en målrettet opgave. Jeg hader virkelig, når læreren står og underviser oppe på tavlen og bare står der"*. Det er dog ikke kun elever med støtte, der sætter pris på struktur og genkendelighed. Både elever med og uden støtte oplever det for eksempel som forstyrrende, når de har vikar. Her skrider strukturen, og der er mere uro. Modsat fremhæves de lærere, der kender klassen godt og er gode til at skabe ro i undervisningen, som gode lærere – og det gælder for alle de interviewede elever (på tværs af skoler og kommuner).

Flere lærere beskriver, at de i klasser, hvor der er elever med særlige behov, er nødt til at **planlægge timerne** meget detaljeret. Nogle beskriver, hvordan de altid tager pejling af disse elever, når de træder ind i lokalet, og forsøger at tilpasse timens forløb til deres stemning. I én klasse er alle elever placeret ved enmandsborde, fordi det er det eneste, en af eleverne fungerer med. Nogle lærere beskriver, hvordan der er aktiviteter, de ikke kan gennemføre i bestemte klasser af hensyn til elever med særlige behov. *"Det er godt nok blevet kedeligt"*, som en lærer udtrykker det. Der er også lærere, der giver udtryk for, at de ikke tænker over, at de inkluderer i det daglige, men at de, når en bestemt elev er fraværende, pludselig mærker, hvor meget energi de plejer at bruge på denne elev.

Mange lærere og pædagoger giver udtryk for, at de har styr på at planlægge undervisning med dagsorden, struktur, genkendelighed og tydelighed, for eksempel med piktogrammer. Inddeling af timen i forskellige bidder med forskelligt fokus på typer af opgaver eller frihedsgrader er også udbredt.

Det kan dog være en udfordring for lærere og pædagoger at **ensrette deres adfærd** over for eleverne. Lærere og pædagoger er alle forskellige, og selv hvis der laves aftaler om, hvordan man træder ind i klassen, hvordan timer og opgaver struktureres, og hvordan konflikter håndteres, vil der være individuelle forskelle mellem de enkelte fagpersoner, og de pædagogiske medarbejdere oplever, at de er nødt til at være meget bevidste om deres egen måde at undervise på. Det kan som nævnt også være en udfordring at få koordineret, hvordan man agerer i klasserummet (se også afsnit 7.3 om teamsamarbejde). En lærer siger: *"Kodeordet er, at vi skal gøre det samme. Barnet skal vide, at det er sådan, det er – det er det, der er rammen. Det er godt nok svært at blive enige om det. [...] Det er hæmmende for inklusionen af de her børn, at det ikke er de samme rammer"*.

I den forbindelse kan det være en fordel, at så få lærere som muligt er inde over en klasse – det er dog en udfordring i forhold til linjefagsdækning.

Nogle af de deltagende skoler arbejder med **ugeskemaer** som en måde at tilrettelægge undervisningen på. Ugeskema er et system, hvor hver elev får et skema med de opgaver, der skal løses i ugen. Eleven planlægger i udgangspunktet selv, i hvilken rækkefølge opgaverne laves. De pædagogiske medarbejdere fremhæver, at ugeskema kræver meget forberedelse, men at det giver rigtig god mulighed for undervisningsdifferentiering, så både børn med særlige behov og/eller børn med faglige udfordringer kan få et løft, samtidig med at de dygtige elever udfordres. Fordi eleven selv bestemmer rækkefølgen af opgaver, giver det

desuden mulighed for et pusterum i form af fx en løbetur, lige præcis når den pågældende elev har brug for det.

### 3.3.2 Individrettede tiltag

Indtrykket fra interviewene er, at der er meget stor forskel på, hvilke tiltag der bruges i forhold til den enkelte elev med særlige behov. Det er meget afhængigt af netop de særlige behov og konteksten, og der er ikke én tilgang, der virker på alle. Det kan være nødvendigt at prøve sig frem.

Helt generelt fremhæves det, at en positiv relation mellem eleven og den voksne er meget vigtig, og at det kræver tid, engagement og vedholdenhed fra lærernes og pædagogernes side at skabe og opretholde nære relationer til børnene. Det betyder, at det kan være vanskeligt, hvis en elevs nære voksenrelation ikke er til stede. Mange fremhæver, at det er vigtigt at have et ressourcefokus i forhold til eleven, så der bliver fokus på det, eleven kan, frem for kun på det, som er svært.

Det fremhæves fra mange sider, at, når alle omkring eleven – lærere, pædagoger, AKT, PPR, elevens forældre, klassekammeraterne og deres forældre – trækker i samme retning, har inklusionen de bedste forudsætninger for at lykkes.

Forholdet mellem inklusion og eksklusion italesættes i flere interview på tværs af skoler og kommuner. På nogle skoler tilstræber man i høj grad, at alle klassens elever er i klassen hele tiden – evt. skærmet i et vist omfang. På andre skoler peger man på, at det ikke nødvendigvis er god inklusion, at alle børn skal være i klassen hele tiden. *"Nogle gange er det rigtig godt at blive hevet ud af en kontekst og blive ekskluderet. Ikke for at være ekskluderet, men for at få lov at få det pusterum, der skal til [...] Der skal laves et break, for at man kan komme tilbage. [...] Nu har jeg tilfældigvis haft nogle drenge, der har ADHD, som har nogle forskellige aldre, og de har simpelthen haft det så fedt sammen. [...] Den der respekt, den der forståelse – som der kan mangle, hvis man sidder som den eneste i klassen"*, fortæller en AKT-vejleder. Nogle af de interviewede elever fortæller, at de får noget ud af at være i en gruppe med andre elever, der har det fagligt svært. En elev fortæller, at han lærer lidt mere på den måde, og at det er sjovt.

En skole har etableret en ordning, hvor nogle elever har mulighed for at gå hen i et særligt rum, hvor der er en lærer eller pædagog, og holde spisefrikvarter. Det opleves som en god løsning for elever, der kan have svært ved at begå sig i pauserne, for her sikres det, at de får et godt frikvarter. Der er på samme skole elever, der har mulighed for at gå hen i rummet i den sidste time, hvor der også er bemanning på. Det skyldes, at man oplever, at nogle elever med særlige behov har det svært med den lange skoledag og er meget trætte på det tidspunkt. På den måde sikres der ro om eleverne, og de kan komme hjem på en god måde. Det udtrykkes af lærerne, som at man trækker i "håndbremsen" for inklusionen, fordi det kan være hårdt for eleverne at være inkluderet hele tiden. I elevinterviewene er det dog ikke kun elever med særlig støtte, der giver udtryk for, at den lange skoledag er trættende, og at der er larm sidst på dagen.

### 3.3.3 Klassens samlede trivsel

I nogle situationer oplever medarbejderne, at indsatsen over for enkelte børn går ud over klassens trivsel samlet set. Det er indtrykket, at det oftest er i situationer med udadreagerende elever.

Lærere og pædagoger beskriver generelt elever som rummelige over for hinanden. Eleverne accepterer og forstår ofte, hvorfor der i nogle tilfælde skal tages særlige hensyn. Denne rummelighed kræver ofte åbenhed om diagnoser og andre særlige behov, hvilket også kræver noget af forældrene (se afsnit 7.7 om samarbejde med forældre). På en skole fortæller elever uden støtte, at de spørger læreren, hvis der er nogen, der går i timerne, og så får de at vide, hvad det handler om. Det samme gælder, hvis de har spørgsmål vedrørende læseundervisning eller apps, der kan hjælpe dem, der er ordblinde. En elev uden støtte fortæller, at hun er specielt glad for en bestemt lærer, fordi hun giver klassens to elever med ADHD et pausekort, som de kan bruge, hvis det bliver for meget. Samtidig kan klassekammeraterne, hvis de oplever, at eleverne med ADHD trænger til at "køle ned", bede dem om at trække pausekortet.

Åbenhed er dog ikke altid en forudsætning. En elev fortæller således om nogle elever i klassen, som har lidt andre regler: *"Så sidder de med deres iPads, eller også går de ud og løber en runde ude i skolegården. [...] Det er fint nok. [...] De har også lidt mere brug for at få en pause, end vi andre har. Fordi de har det nok sådan lidt svært, tror jeg. [...] Interviewer: "Er det noget, lærerne snakker med jer om?". "Nej, det er bare noget, de har selv, men vi ved det bare, for de er tit inde, [...] så kan vi godt regne det lidt ud".*

Generelt er billedet fra interviewene med eleverne, at både elever med støtte og elever uden støtte fortæller, at de accepterer hinanden i klassen og har det godt med hinanden. Der er dog enkelte undtagelser. En pige fortæller fx om en elev, der får støtte: *"Han er næsten ikke med til timerne, og når han så er, så er han ikke sød ved os andre, og det skaber bare en stor uro, fordi vi kan godt finde på at blive alle sammen mod ham, og han har det også lidt svært i skolen, så ... alle os, altså hele klassen kommer til at stå op imod ham, og det er ikke så pænt, synes jeg, så bliver man sådan lidt ked af det".*

Enkelte pædagoger og lærere beskriver, hvordan deres egen og børnenes tolerance i nogle tilfælde kan blive for stor – for eksempel med hensyn til hvad der kan accepteres af slag, spark og grimt sprog. Her påpeges det, at man som skole stort set ikke har nogen sanktionsmuligheder over for børn, der er udadreagerende. På en af de mindre skoler i undersøgelsen laves der aftaler med forældre om, at når man fra skolens side har prøvet at gøre A, B og C, ringer man efter forældrene, som så må hente deres børn. På den måde går situationerne minimalt ud over den resterende elevgruppe. Andre skoler beskriver, at de i sjældne tilfælde tager meget udadreagerende elever ud af klassen, hvorefter de får enkeltundervisning eller kommer i en meget lille gruppe. I andre tilfælde er der klasser, som har massiv støtte, så der eksempelvis altid er to voksne til stede, støtte fra PPR mv.

I det følgende beskrives nogle af de konkrete tiltag, som skolerne anvender for at højne den samlede klasses trivsel.

- Flere lærere og pædagoger, især fra indskolingen, fortæller, at de dagligt eller ugentligt arbejder med **massage** som en teknik, der ud over andre formål spiller en rolle i forhold til inklusion. Børnene masserer hinanden, og herigennem skabes der relationer mellem dem. Ligesom massage har en effekt i forhold til mobning. En pædagog siger: *"Dem, man rører ved, mobber man ikke".*
- **Børnemøder/klasse møder** bruges også på flere skoler i forskellige kommuner. På én skole har AKT-vejledere været med til at starte møderne op og lære strukturen og spørgeteknikker fra sig. På en anden skole er det ofte AKT-vejlederne, der holder møderne i klassen, men det kan også være en lærer i klassen. På børnemøderne drøfter man eksempelvis, hvordan man taler til hinanden og opfører sig over for hinanden. En pædagog fortæller, at hun som regel har nogle beskeder eller nogle overordnede ting, der snakkes



om først. Derefter spørger hun eleverne, om der er nogen, der gerne vil sige noget. Det kan handle om alt lige fra frikvarter til nogle personlige ting, som eleven gerne vil tale om. Hvis en elev gerne vil sige noget til en anden elev, hjælper pædagogen med kommunikationen mellem eleverne. Pædagogen fortsætter: *“Der er en meget fast struktur og nogle regler omkring det møde. [...] Vi er meget strukturerede omkring det, det skal ikke vare mere end 20 minutter. [...] Og vi taler kun om noget, der er sket inden for den sidste uge”*. Det er desuden en fast regel, at man ikke taler om nogen, der ikke er til stede. Den åbne snak i klasserne fremhæves på tværs af interviewene som væsentlig, men det er langt fra alle steder, dette struktureres som de ovenfor beskrevne børnemøder. De steder, hvor eleverne har erfaringer med børnemøder/klasse-møder, oplever de, at børnemøder hjælper på at løse konflikter og få det bedre i klassen. Det gælder både elever med og uden støtte. En dreng med støtte fortæller eksempelvis, at de første år i skolen var rigtig hårde, men at det er blevet bedre, efter at de er begyndt at snakke om det i klassen.

### 3.3.4 De fysiske rammer

De fysiske rammer fremhæves af både AKT-vejledere, lærere og pædagoger på flere skoler som en væsentlig med- eller modspiller i deres arbejde med inklusion.

På især to skoler fremhæves de fysiske rammer som gode og understøttende for arbejdet. Her er tale om små skoler med et lavt elevtal, og en af skolerne er for nylig blevet ombygget. På en af skolerne er de ved at indrette sanserum. På andre skoler omtales de fysiske rammer hverken i positive eller negative termer. Men oplevelsen på størstedelen af skolerne er, at de fysiske rammer ikke understøtter inklusion og enkelte steder ligefrem hæmmer den.

Det fremhæves fra flere sider, at skolerne ikke er bygget til nutidens behov. Klasselokalerne er ofte bygget til 20 elever – og ikke til børn med diagnoser. Derudover er oplevelsen flere steder, at skolerne er bygget ud fra en didaktisk tankegang, hvor børn skal sidde stille og høre efter, men sådan foregår undervisningen ikke i nutidens folkeskole.

Udfordringerne med de fysiske rammer kan for eksempel være *pladsmangel i klasselokalerne*. Det betyder, at eleverne helt generelt er meget tæt på hinanden, og at støjniveauet kan være højt. Desuden at der kan mangle plads til at lave afskærmning i klassen for enkelte elever.

*Manglende lokaler* giver udfordringer. Skoler uden oaser eller lignende efterspørger rum, hvor eleverne kan trække sig tilbage, og hvor det pædagogiske personale kan gennemføre samtaler med de elever, der dagligt kan have brug for det. Der kan også mangle lokaler, når der arbejdes med holddannelse. Derudover er der mange, der ønsker mindre rum i forbindelse med klasselokalerne. På en skole har en klasse med flere børn med særlige behov fået et stort klasselokale med et tilstødende depotrum, som nu er indrettet som et rum, hvor enkelte elever kan trække sig tilbage alene eller sammen med en lærer.

På to skoler fremhæves det som en fordel, at specialklasser er placeret på samme matrikel som den almindelige skole. Det betyder, at elever fra specialklasser kan deltage i nogle timer af den almindelige undervisning. Dette er muligt, fordi eleverne ikke skal et andet sted hen, men blot hen ad en anden gang på den skole, hvor de har deres daglige gang. Dermed afdramatiseres skiftene, og eleverne er mere trygge, hvilket kan fremme processen med at få eleverne tilbage i den almindelige skole.

## Opsamling

Undersøgelsen peger på, at arbejdet med inklusion kræver en god relation mellem elev og voksen, og at det kræver et stærkt fokus på læringsmiljøet. Der arbejdes meget med struktur i form af faste rutiner, og det er indtrykket, at elever med særlige behov får stor opmærksomhed. Ikke mindst de udadreagerende elever. På nogle skoler har man fokus på, at eleverne skal være i klassen hele tiden. På andre skoler mener man, at eleverne kan have godt af "et frirum for inklusionen". Undersøgelsen kan ikke sige noget om, hvilken af disse tilgange der er mest virksomhedsfuld.

Undersøgelsen peger desuden på, at inklusionen kan gå ud over klassens trivsel, men eleverne opleves ofte som rummelige. Endelig peger undersøgelsen på, at de fysiske rammer mange steder er en udfordring for inklusionen.

Undersøgelsen giver anledning til følgende opmærksomhedspunkter:

### Opmærksomhedspunkter i forhold til arbejdet med inklusion i klasserne

- Det kan give vanskeligheder for nogle elever, hvis arbejdet med struktur ikke er koordineret på tværs af alle klassens voksne.
- Det fremhæves hyppigt, at inklusionen har de bedste forudsætninger, når alle omkring barnet trækker i samme retning.
- Mange fremhæver, at det er nødvendigt at have et ressourcefokus på barnet, og at en god relation til barnet er afgørende for inklusionen.
- Klassens samlede trivsel kan påvirkes, hvis inklusionen er vanskelig. Der er flere, der har positive erfaringer med eksempelvis brug af massage og børnemøder.

## 3.4 Opsamling

Undersøgelsen peger på, at de pædagogiske medarbejdere gerne vil inklusion, men at de oplever, at det kan være en svær opgave. Her peger undersøgelsen på, at mangel på ressourcer, holdningen til inklusion samt elevgrundlaget kan være væsentlige udfordringer. På mange skoler oplever man, at der er elever, som man mener burde have et specialtilbud.

Indtrykket fra undersøgelsen er, at der ofte er fokus på at skabe struktur i undervisningen, og den gode relation mellem eleven og den voksne fremhæves også som meget vigtig i inklusionsarbejdet. Medarbejderne efterspørger praksisnær kompetenceudvikling – gerne i form af konkret feedback på, hvordan de håndterer situationer i dagligdagen.

## 4 Strategier og mål

I dette kapitel beskrives de mål og strategier for inklusion, som kommunerne og skolerne arbejder efter. Hvordan arbejder de med mål og strategier, og hvad er erfaringerne med det?

### Hovedpointer

- Ingen af de fire kommuner har en kommunal strategi på inklusionsområdet – i stedet er der eksempler på arbejdsgrupper, undersøgelser, evalueringer m.m.
- Ingen af de fire kommuner har særskilte kommunale måltal for inklusion – fokus er på det nationale mål om, at 96 % af alle grundskoleelever skal gå i en normalklasse.
- Der er forskel på, hvordan skolelederne oplever målet om de 96 %. Det tyder på, at det først og fremmest er skoleledere, der har mange inkluderede elever, er kritiske over for målsætningen. Det er dog ikke indtrykket, at 96 %-målsætningen er styrende på skolerne, med hensyn til om de ønsker at inkludere eller segregere elever.
- I de tilfælde hvor der mangler fælles retning på skolerne om inklusion, kan det give problemer i inklusionsarbejdet.

### 4.1 Kommunernes strategier og mål

Generelt er billedet i de fire kommuner, at der ikke er udarbejdet en decideret inklusionsstrategi med særskilte kommunale mål for inklusion. I en af de store kommuner efterlyser såvel skolechef, PPR-chef og en PPR-medarbejder en kommunal strategi med kommunale mål til at skabe en mere fælles retning og hjælpe skolerne. Det skal bemærkes, at denne kommune har oplevet store strukturændringer på skoleområdet de seneste år.

På forvaltningsniveauet er der i stedet fokus på det nationale mål om 96 %, og i skoleforvaltningerne følges der op på, hvordan kommunen samlet set ligger i forhold til dette.

Regeringen og Kommunernes Landsforening har i aftalen om kommunernes økonomi for 2013 aftalt konkrete målsætninger for en succesfuld omstilling til inklusion:

- Andelen af elever, der skal inkluderes i den almindelige undervisning, øges. Målet er således, at andelen af elever i almindelig undervisning i 2015 er forøget fra 94,4 % til 96,0 % af det samlede elevtal i folkeskolen.
- Andelen af elever, der får karakteren 2 eller derunder i læsning, retstavning og matematisk problemløsning i 9. klasses afgangsprøve, skal være reduceret i 2015 og skal reduceres yderligere frem mod 2018.
- Elevernes trivsel fastholdes i takt med omstillingen til øget inklusion.

To af kommunerne nævner, at der eksplicit følges op på inklusionen i kommunens kvalitetsrapporter. Derudover foretager flere af kommunerne en mere kvalitativ overordnet opfølg-

ning på inklusionsindsatsen i kommunen ved hjælp af undersøgelser, nedsættelse af arbejdsgrupper mv. I en af kommunerne – hvor der har været budgetoverskridelser på specialområdet – er inklusionsspørgsmålet jævnlige på dagsordenen på skoleledermøderne.

For skolecheferne er det nationale mål et selvfølgelig styringsmål, mens PPR-chefer og PPR-medarbejdere i nogle kommuner ikke opfatter målet som realistisk.

Der er forskel på, hvordan skolelederne ser på det nationale mål. Der er skoleledere, som mener, at målet er realistisk, og der er skoleledere, der er mere i tvivl. Billedet er ikke helt entydigt, men undersøgelsen peger ikke overraskende på, at skolelederne fra skoler, der har mange inkluderede elever, er mest kritiske. Bekymringen i denne gruppe går på, hvad målet om de 96 % betyder for eleverne – både de elever, som ifølge skolelederne ville være bedre tjent med et specialtilbud, og "de andre elever i klassen". Målet om de 96 % opfattes i høj grad som et økonomisk mål frem for et fagligt mål, fordi det ikke indfanger, om eleverne udvikler sig og trives, eller om de blot rummes. Indtrykket fra interviewene er da også, at det ikke er målet om de 96 %, der er afgørende for, om en elev indstilles til et segregeret tilbud.

## 4.2 Skolernes strategier og mål

Det generelle billede fra undersøgelsen er, at de deltagende skoler ikke har nedskrevet deciderede strategier med specifikke måltal for skolens inklusionsarbejde. Typisk har skolerne i stedet en samlet vision, læringsgrundlag, "sådan gør vi" o.l., hvori inklusionsspørgsmålet indgår mere eller mindre eksplicit. Eksempelvis optræder Alenkærs 8 bud som et arbejdsgrundlag på nogle af skolerne, andre arbejder med LP-modellen osv. Det umiddelbare fravær af nedskrevne strategier og måltal er således ikke ensbetydende med, at der ikke arbejdes systematisk med inklusion på skolerne.

Undersøgelsen peger ikke på, at manglende fælles retning på skolerne generelt er en stor udfordring i inklusionsarbejdet. Men det er alligevel et tema, der fortjener opmærksomhed, for er en fælles retning ikke til stede, kan det give problemer. I den kommune, der har oplevet store strukturændringer på skoleområdet, er der således både ledere og medarbejdere på skolerne, der efterspørger en mere tydelig og ensartet retning for inklusionsarbejdet på deres skole, fordi der er brug for at smelte forskellige kulturer sammen. I andre kommuner er der medarbejdere, der nævner, at det er en fordel i inklusionsarbejdet, at de oplever, at de har et fælles sprog om inklusion.

## 4.3 Opsamling

Undersøgelsen tyder på, at mål og strategier ikke har stor indflydelse på inklusionsarbejdet. Ingen af kommunerne har en kommunal inklusionsstrategi, og de deltagende skoler har heller ikke nedskrevne strategier på området. Skolerne har i stedet typisk en vision e.l. Erfaringerne på skolerne er ofte, at der er en fælles retning. Men på de skoler, hvor en fælles retning mangler, kan det give udfordringer for inklusionen.

På det kommunale niveau er der fokus på 96 %-målsætningen. Indtrykket fra undersøgelsen er, at denne målsætning ikke er styrende for, om skolerne ønsker at inkludere eller segregere en elev.

## 5 Ressourcestyring

I dette kapitel beskriver vi, hvordan ressourcerne på inklusionsområdet fordeles. Vi beskriver kommunernes ressourcefordelingsmodeller på specialundervisningsområdet (afsnit 5.1), kommunernes visitation til den segregerede specialundervisning (afsnit 5.2) og skolernes prioritering af ressourcerne i relation til inklusionsarbejdet (afsnit 5.3).

### Hovedpointer

- Alle de fire kommuner begrænser brugen af segregering. I tre kommuner er det visitationsudvalget, der har rollen som gatekeeper. I den sidste kommune er det primært skolerne selv, der er gatekeeper, da der bruges et økonomisk incitament i form af en decentral finansieringsmodel.
- Alle skolerne i undersøgelsen får et rammebudget, hvilket betyder, at der ikke på forhånd er øremærkede midler til inklusionsarbejdet.
- Skolerne fordeler ressourcerne på forskellige måder. Nogle har en meget central model, hvor skolelederen fordeler alle timerne – andre har en meget decentral model, hvor timerne fordeles på teamniveau. Andre igen har en blanding af de to modeller. Undersøgelsen kan ikke sige noget om, hvilken af disse modeller der er bedst.
- Flexibilitet i ressourcefordelingen på skoleniveau fremhæves som vigtig, da behovene kan ændre sig meget hurtigt.

### 5.1 De kommunale ressourcefordelingsmodeller

På det kommunale niveau forsøger kommunerne at styre udgifterne til den segregerede undervisning. Kommunerne i undersøgelsen styrer dette enten direkte gennem et visitationsudvalg, der har beslutningskompetencen med hensyn til segregering og dækker udgiften fra en central pulje (se næste afsnit). Eller de forsøger at styre det mere indirekte gennem et økonomisk incitament, hvor størstedelen af udgiften til segregering lægges ud på den enkelte skole.

Kommunerne har overordnet set to forskellige typer ressourcefordelingsmodeller. Den første model er decentral – dvs. at skolerne selv dækker udgifterne til specialundervisning. Den anden model er central – her finansieres specialundervisningen af en central pulje. I praksis findes der også forskellige mellemformer.

Kun én af de fire kommuner, der indgår i undersøgelsen, har en model, hvor skolerne selv finansierer (en del af) udgiften til de elever, der går i specialklasser eller på specialskoler (decentral finansieringsmodel). Derudover er der en fælles pulje, hvor skolerne kan søge penge til lokale inklusionsrettede tiltag. I den kommune, der har en decentral finansieringsmodel, tildeles skolerne deres budget ud fra deres elevtal og den socioøkonomiske profil.

For de øvrige tre kommuner gælder, at udgifterne til elever i specialklasserækker samt elever på specialskoler betales af en central pulje. Her tildeles skolernes budget alene ud fra elevtal (med forskellig grad af kompensation til de små skoler) uden indregning af elevernes socioøkonomiske profil. For en af kommunerne gælder, at der er "forbundne kar" mellem normalområdet og specialområdet, således at et mer-/mindreforbrug på specialområdet fordeles ud

på normalområdet. Fordelingen af mer-/mindreforbruget sker alene på baggrund af skolens andel af det samlede budget og er ikke påvirket af, hvor mange elever skolen har segregeret. For skolerne samlet set er der dermed et økonomisk incitament til at undlade at segregere elever til segregerede tilbud, men for den enkelte skoleleder er der ikke incitament til dette. Kommunen har dog netop vedtaget en ny ressourcefordelingsmodel, hvor der ikke længere er "forbundne kar" mellem special- og normalområdet.

Den decentrale finansieringsmodel giver et meget stærkt økonomisk incitament til inklusion, og to af de fire interviewede skoleledere i den pågældende kommune italesætter dette incitament direkte. Det betyder, at man på skolen gør alt, hvad man kan, før man overvejer at segregere en elev, og hos såvel skoleledere, lærere og pædagoger udtrykkes også en vis bekymring for, om det økonomiske incitament betyder, at de beholder flere elever på skolen, end de burde. En skoleleder siger "*Vi rummer mange. Det gør vi. Men inkluderer vi dem? Det ved jeg ikke*". Bekymringen for, om der er elever på skolen, som havde bedre af et segregeret tilbud, findes dog også i de øvrige kommuner. Det skyldes, at det ikke kun er finansieringen, der kan afholde skoler fra at segregere. Et visitationsudvalg i kommunerne har det afgørende ord. En kommune med en central finansieringsmodel, men et restriktivt visitationsudvalg, vil således også opleve et højt pres for at inkludere alle elever på skolen.

## 5.2 Visitationen

Der er visitationsudvalg i alle fire kommuner – også i den kommune, der har en decentral finansieringsmodel, og der arbejdes forskelligt i visitationen.

I kommunen med den decentrale finansieringsmodel er det indtrykket fra interviewene, at visitationsudvalget måske i højere grad efterkommer skolernes ønsker end i nogen af de andre kommuner. Det giver god mening i forhold til, at skolerne netop har et stærkt incitament til at løse inklusionsopgaven og derfor selv må forventes at være gatekeeper.

I de kommuner, hvor der ikke er et økonomisk incitament til at inkludere, har visitationsudvalget i højere grad en gatekeeper-rolle. Opgaven er grebet forskelligt an. I en af de kommuner, der har valgt en central finansieringsmodel, har man ændret **hyppigheden** af visitationsmøder. Tidligere har der været månedlige visitationsmøder, mens man nu afholder et årligt visitationsmøde. Ved kun at visitere én gang årligt (med enkelte undtagelser) er det hensigten at "tvinge" skolerne til at gøre et nyt forsøg på at inkludere eleven frem for at vente på næste visitation.

I en anden kommune har man arbejdet meget med at få beskrevet nogle præcise og detaljerede **visitationskriterier**, som er styrende for, hvornår et barn bør gives hvilket tilbud. Arbejdet med visitationskriterierne har for skolechefen desuden været et spørgsmål om retssikkerhed, forstået på den måde at kriterierne skal sikre, at uanset hvilken medarbejder der kigger på sagen, er udfaldet det samme. Her er der møder i visitationsudvalget hver 14. dag.

I den sidste kommune er visitationsudvalgets rolle som gatekeeper tydelig. Det er ikke let at segregere, og flere af informanterne fra skolerne nævner da også, at det er en tung og træg proces at komme igennem. Både lærere og forvaltningen giver udtryk for, at visitationsudvalget giver afslag. Der er møde i visitationsudvalget hvert halve år.

### 5.3 Skolernes prioritering af ressourcerne

Fælles for skolerne i alle kommuner er, at skolerne får et samlet budget, hvor der ikke på forhånd er øremærket midler til inklusionsindsatser som fx støttetimer, to-voksen-ordninger, AKT-timer eller andre former for særlig støtte. Det er således op til den enkelte skoleleder at fastlægge og fordele ressourceforbruget til inklusionstiltag og løbende justere dette. At midlerne på budgettet ikke er øremærkede, giver mange fordele, men det betyder selvfølgelig også, at inklusionsområdet kan komme til at holde for, når skolerne er økonomisk pressede.

Det gør sig generelt gældende, at der er afsat timer til AKT og et eventuelt resourcecenter, som de selv disponerer over. AKT-vejlederne skal fx ikke spørge ledelsen, om de skal give en elev samtaler. Det styrer de selv. Men ud over timer til AKT/resourcecenter er der ofte andre timer til rådighed på skolen til fx to-voksen-ordninger. På nogle enkelte skoler bruger man støtte til enkeltelever – på andre skoler tildeler man i langt overvejende grad kun timer på klasseniveau. Disse timer vil dog ofte være tildelt på grund af elever med særlige behov i klassen, og i praksis anvendes de også i nogle tilfælde specifikt til at støtte enkelte børn. Der er forskel på, hvordan timerne fordeles.

- Nogle skoler (særligt små skoler) har en strengt *hierarkisk* model, hvor skolelederen fordele timerne på AKT/resourcecenter, klasser og enkelte elever
- Andre skoler har en meget *decentral* model, hvor skolelederen fordele timerne til AKT/resourcecenter, som fordele timerne videre til team. Det er så op til teamet at fordele timerne på klasserne.
- Andre skoler har forskellige *blandingsmodeller*, hvor der fx fordeles timer til AKT og Ressourceteamet, som fordele videre til klasser/enkelte elever, eller hvor støtte til enkeltelever fordeles af skolelederen.

Undersøgelsen giver ikke et billede af, hvilket organisatorisk niveau der er mest velegnet til at foretage ressourcefordelingen på skolen. På en enkelt skole, der har en decentral model, hvor timerne fordeles på teamniveau, bemærkes det dog, at når timerne ikke er øremærket inklusion, risikerer de at forsvinde i fx vikardækning. Den decentrale model muliggør til gengæld fleksibel brug af ressourcerne inden for temaet.

### 5.4 Opsamling

I undersøgelsen har tre kommuner valgt en model, hvor det er en central pulje styret af et visitationsudvalg, der finansierer segregeret specialundervisning. En kommune har valgt en model, hvor (dele af) udgiften dækkes af skolen selv. Skolerne har også forskellige modeller for ressourcestyring. På nogle skoler fordele skolelederen alle timerne. På andre lægges timerne ud til AKT/resourcecenter og derfra til team.

Undersøgelsen kan ikke sige noget om, hvilken ressourcestyringsmodel der bedst understøtter inklusionsarbejdet. I alle kommuner er oplevelsen, at det er svært at segregere elever.

#### **Opmærksomhedspunkt i forhold til fordeling af ressourcer på skolerne**

På nogle skoler oplever medarbejderne, at inklusionstimerne fordeles fra starten af skoleåret og måske kun revurderes en enkelt gang i løbet af året. Det opleves som problematisk, fordi behovene for ekstra støtte meget hurtigt kan ændre sig. Det er derfor vigtigt, at prioriteringen af ressourcerne er yderst fleksibel. Det betyder også, at der hurtigt skal kunne omprioriteres på tværs af klasser og team.

## 6 Kommunernes organisering af og samarbejde om inklusionsarbejdet

Der er i alle kommuner forskellige funktioner og ordninger, som kan hjælpe de pædagogiske medarbejdere med at løfte arbejdet med inklusion. I dette kapitel beskriver vi organiseringen af de centrale støttefunktioner – herunder særligt PPR – og vi ser på, hvad organiseringen betyder for samarbejdet med skolerne.

### Hovedpointer

- PPR har bevæget sig i retning af at være mere konsultativ end tidligere i alle de fire kommuner.
- PPR oplever, at der er forskel på, hvordan samarbejdet fungerer, alt efter hvilken skole der er tale om, men også alt efter hvilken lærer/pædagog der skal samarbejdes med. Det fungerer ofte godt, men i nogle tilfælde oplever PPR, at lærernes holdning til inklusion står i vejen for samarbejdet. I andre tilfælde oplever PPR snarere, at det er mangel på tid hos lærerne, der er en forhindring for samarbejdet, og for at PPR's råd føres ud i livet.
- Skolerne og de enkelte pædagogiske medarbejdere har en varierende opfattelse af samarbejdet med PPR. Nogle er positive og oplever, at de får gode og brugbare råd. På andre skoler ønsker man, at PPR kommer mere ud, så PPR-medarbejderne har et bedre kendskab til skolen, klassen, læreren og eleven, inden de giver råd og sparring.
- I mange kommuner oplever skolerne, at der er meget lang ventetid i forhold til psykologiske test og udredninger. Det opleves som en stor udfordring for inklusionsarbejdet, fordi der dermed kan gå lang tid, før en elev får den rette støtte.

### 6.1 PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning)

PPR er en af de centrale støttefunktioner på forvaltningsniveauet, hvor skolerne kan hente hjælp i arbejdet med inklusion. For alle fire deltagerkommuner gælder, at PPR-funktionen er organiseret under børn og familie-afdelingen frem for fx under skole og dagtilbud. Det varierer imidlertid, om medarbejderne i PPR sidder fysisk tæt placeret på fx rådgiverne i børn og familie. I de tilfælde hvor medarbejderne er placeret tæt sammen, opleves det af PPR-medarbejderne som en klar fordel i forhold til det tværfaglige samarbejde på området.

#### 6.1.1 PPR på skolerne

I tre af de fire kommuner har PPR-medarbejderne en fast kontortid på de enkelte skoler, hvor de er tilgængelige for skolens medarbejdere. Det opleves som meget givende af medarbejderne – både i PPR og på skolerne. Tilstedeværelsen på skolerne gør det dog ikke alene. Det er ifølge medarbejderne på skolerne også vigtigt, at PPR-medarbejderne har tilstrækkelig tid, så det er muligt at få fat på dem, uden at det er aftalt lang tid i forvejen. På nogle skoler beskriver medarbejdere således, at psykologen er "pakket ind i netværksmøder". Endelig peger mange af medarbejderne på de adspurgte skoler på, at kontinuitet i samarbejdet er



meget vigtigt, da stor udskiftning betyder, at der "skal startes forfra" hver gang. Som en lærer fortæller: *"Jeg holdt helt op med at søge eksperthjælp, kan man sige, det var ligesom om, så var der den ene og så var der den anden, og så blev det hele ligesom ikke rigtig til noget. [...] Det er bare vigtigt, at der er noget kontinuitet"*.

Vigtigheden af, at det er den samme psykolog skolen har kontakt til, underbygges af de øvrige interview med lærere og skoleledere. Det opleves således som et stort problem for samarbejdet, hvis der er stor udskiftning eller langvarig sygdom.

### **Udførelsen af pædagogiske og psykologiske test og udredninger**

PPR's traditionelle opgave har været at udarbejde psykologiske og/eller pædagogiske vurderinger af specifikke børn, hvor "testkufferten" er i brug.

I forhold til dette arbejdsområde giver stort set alle udtryk for, at der er alt for lang ventetid på at få foretaget psykologiske vurderinger, faglige test mv., og at "systemet" generelt er meget trægt. Der går lang tid fra henvendelse, frem til at der træffes konkrete beslutninger og rent faktisk handles. En pædagog fortæller eksempelvis, at der blev foretaget en test i januar 2015, som de her ét år efter stadigvæk ikke har fået svar på.

### **PPR's konsultative rolle**

Ud fra interviewene med PPR-chefer og PPR-medarbejdere er der et billede af, at PPR har bevæget sig i retning af at arbejde mere konsultativt – eller i hvert fald har et ønske om at gøre det mere end i dag. De forebyggende konsultative opgaver indebærer vejledning, rådgivning, observation, supervision m.m., og der er fokus på konteksten, herunder lærerens undervisningspraksis.

Erfaringerne med samarbejdet om det konsultative er blandede, og der er formentligt mange faktorer, der påvirker, om det fungerer eller ej. Undersøgelsen peger på, at forhold som at der er en fast psykolog tilknyttet den enkelte skole, og at der sker forventningsafstemning i forhold til PPR's rolle, kan virke fremmende for et godt samarbejde. I det følgende beskrives først samarbejdet set fra PPR's vinkel og dernæst set fra skolernes vinkel.

#### *PPR*

Set fra PPR's side er indtrykket, at der er stor forskel på, hvordan samarbejdet fungerer, alt efter hvilken skole der er tale om, men også alt efter hvilken lærer der skal samarbejdes med. Indstillingen til inklusionsarbejdet og modtageligheden i forhold til PPR's rådgivning varierer således, og PPR oplever ofte, at skolelederens tilgang har meget at sige for samarbejdet. PPR-medarbejdere i flere af kommunerne påpeger desuden, at forventningsafstemning med lærerne, med hensyn til hvad det er PPR kan og ikke kan, er afgørende for, at samarbejdet fungerer godt.

Der er mange eksempler på et velfungerende samarbejde, men PPR-medarbejderne i to af kommunerne oplever eksempelvis i nogle tilfælde lærere, som har en forestilling om, at PPR "skal komme og fjerne barnet". Den forestilling harmonerer dårligt med, hvordan de fleste PPR-medarbejdere ser deres rolle. En PPR-psykolog uddyber: *"Det, vi kommer med, indebærer jo altid, at der er nogle voksne, der skal gøre noget anderledes, og hvis de ikke er interesseret i det, så lykkes det ikke"*.

Ifølge nogle PPR-medarbejdere er det således i *nogle* tilfælde indstillingen hos læreren, der forhindrer et godt samarbejde om inklusionen, men det er ikke et generelt problem hos lærerne. Flere PPR-medarbejdere fremhæver lærernes manglende ressourcer som en afgørende forhindring. En del af de adspurgte oplever således en høj grad af vilje og modtagelighed fra lærernes side i forhold til at modtage råd og sparring fra PPR, men også at lærerne, fordi de

føler sig pressede og har mange arbejdsopgaver, ikke altid har tid og overskud til at føre tingene ud i livet.

Endelig peger PPR på vigtigheden af, at der samarbejdes på alle fronter: *"Den aller-allervigtigste og mest effektfulde faktor er, når vi sammen lykkes med, at alle trækker i samme retning, og det er egentlig fuldstændig ligegyldigt, hvad det er for en problemstilling, men når der er en tydelig forventningsafstemning mellem alle de voksne, der tilsammen har et ansvar, hvad er det vi arbejder med, og hvad er det for en retning, vi går i, så batter det [...]"*

#### Skolerne

Der er ingen klar systematik, med hensyn til hvilke skoler og/eller kommuner der er positive eller negative i vurderingen af samarbejdet med PPR – og typisk er der på hver skole både positive og negative vurderinger. Med hensyn til det konsultative arbejde giver en del af de skoler, der har en fast psykolog tilknyttet, udtryk for, at de får kompetent og brugbar sparring, observation og supervision. For de øvrige skoler varierer oplevelsen af PPR-samarbejdet i forhold til det konsultative. Nogle AKT-vejledere, lærere og skoleledere udtrykker stor tilfredshed med et tæt samarbejde og oplever at få kompetent og relevant rådgivning, og særligt i en af kommunerne fremhæves det, at PPR er god til at få forældrene med ind over.

Flere lærere, pædagoger og skoleledere giver imidlertid udtryk for, at PPR mangler kendskab til eleverne, til den konkrete skole og til lærernes og pædagogernes hverdag. De oplever derfor, at PPR giver råd, som ikke kan lade sig gøre i praksis. En anden kritik, der høres på flere skoler, er, at PPR foreslår tiltag, som lærerne for længst har prøvet. Især på nogle af de skoler, der har et højt inklusionspres og har stor erfaring med elever med særlige behov, oplever skoleledere og lærere nogle gange, at skolerne er et helt andet sted i processen end PPR: *"Det, der er svært ved det, det er, at de [PPR] er her jo ikke, altså de ser det jo ikke i daglig praksis, og de ser ikke børnene dernede i hverdagen. Så nogle gange, noget af det de kommer med, altså der er vores egne AKT-folk så dygtige, at der har vi været. [...] Det er noget med at forstå, at når vi kalder på dem, så er det fordi, vi er nået til et eller andet trin, vi ringer ikke til dem som det første, vi har prøvet, hvad vi kunne".*

I en af deltagerkommunerne har man som supplement til PPR ansat inklusionsvejledere med pædagogisk baggrund. Inklusionsvejlederne varetager konsultative opgaver med rådgivning og sparring, hvor de kommer ud i klasserne og observerer børnene, giver feedback og supervision. På de adspurgte skoler opleves det som positivt, at inklusionsmedarbejderne kan rykke relativt hurtigt ud, at de ser børnene og giver konkrete forslag til læreren.

## 6.2 Andre centrale støttefunktioner

Fælles for de fire deltagerkommuner er, at skolerne foruden PPR kan trække på andre støttefunktioner i familieafdelingerne: tale-høre-konsulenter, sundhedsplejersker, socialrådgivere m.fl. Samarbejdet med fx socialrådgivere kan være vigtigt i situationer, hvor der er behov for at give sociale indsatser. Det har skolen ikke mulighed for, men det kan være centralt i nogle situationer, hvis inklusionen skal lykkes.

I hvilket omfang og hvordan de centrale støttefunktioner inddrages, varierer meget både mellem kommunerne og mellem skolerne inden for samme kommune.

I en af de mindre kommuner afholdes der faste månedlige tværfaglige møder på hver skole med socialrådgivere, sundhedsplejersker, psykologer, ergoterapeuter og en pædagogisk konsulent, hvor lærere og pædagoger kan vende forskellige problemstillinger. Der er stor forskel

på, hvor meget skolerne benytter denne mulighed. En af de mindre skoler med et lavt inklusionspres oplever sjældent behov, mens andre skoler gør stor brug af de faste møder.

I en af de store kommuner i undersøgelsen anvendes en såkaldt "fremskudt socialrådgiver", hvor skolen har en fast tilknyttet socialrådgiver, der sidder fysisk på skolen fx en gang om ugen (afhængig af skolens størrelse). Den fremskudte socialrådgiver kan benyttes til sparring i situationer, hvor der endnu ikke er en sag på et barn, men blot en bekymring eller en tvivl om, hvorvidt der skal foretages en underretning. Generelt udtrykker såvel lærere som skoleleder på skolerne, at det er en meget stor fordel, at det er den samme socialrådgiver, der kommer på skolen, fordi det giver arbejdsro og "rykker noget". Muligheden for at bruge socialrådgiveren i bekymringstilfælde fremhæves primært på skolerne med et relativt lavt inklusionspres.

I de to sidste kommuner er der ikke fastlagte tidspunkter på skolerne, hvor lærere og ledelse kan mødes med socialrådgivere eller øvrigt personale fra familieafdelingerne. Her er møderne behovsbestemte, så når skolerne henvender sig med et konkret problem, bliver der sat et møde op, hvor de fagpersoner, der er relevante i det givne tilfælde, deltager.

### 6.3 Opsamling

Undersøgelsen peger på, at en organisering, hvor der er kontinuitet i samarbejdet mellem centrale støttefunktioner (særligt PPR) og skolerne er mest frugtbar. Det sikrer kendskab til skole, lærere og elever – og dermed kontekstspecifikke råd. Det fremmer desuden tillid og lydhørhed hos de pædagogiske medarbejdere. PPR oplever dog nogle gange, at lærernes holdning til inklusion står i vejen for et godt samarbejde. Andre gange mangler lærerne tid til at følge de råd, PPR kommer med.

#### **Opmærksomhedspunkter i forhold til samarbejde mellem PPR og skolerne**

- Både medarbejdere på skolerne og i PPR peger på, at det er en fordel, hvis PPR-medarbejderen har kontortid på skolen, og de pædagogiske medarbejdere understreger, at det er vigtigt, at det er den samme PPR-medarbejder, der kommer, så de har kendskab til hinanden, og at PPR-medarbejderen har tid til at tale med de pædagogiske medarbejdere.
- Et godt kendskab til eleverne, lærerne og skolerne fremhæves som vigtigt for, at PPR-medarbejderne kan give brugbare råd og bidrage med noget nyt. Nogle skoler nævner eksempelvis, at de selv har prøvet rigtig mange ting, før de søger hjælp hos PPR.
- Der er flere steder gode erfaringer med, at PPR eller andre inklusionsvejledere kommer fysisk ud i klassen og observerer undervisningen – og på den baggrund giver konkret sparring til lærerne.

## 7 Skolernes organisering af og samarbejde om inklusion

I dette afsnit beskriver vi, hvordan skolerne har organiseret inklusionsarbejdet, og hvordan organiseringen påvirker samarbejdet. Først ser vi på AKT og ressourcecenter, dernæst på teamsamarbejdet, på brugen af to-voksen-ordninger og holddeling. Til sidst ser vi nærmere på samarbejdet med forældre og børnehaver.

### Hovedpointer

- Der er generelt tilfredshed med AKT-ordningerne på skolerne. AKT-vejlederne løser forskellige opgaver – herunder individuelle samtaler med elever, sparring med pædagogiske medarbejdere og "brandslukning" i forbindelse med akutte udfordringer. AKT-vejlederne ønsker generelt mindre brandslukning og mere fokus på det forebyggende arbejde.
- To-voksen-ordninger fremhæves af mange informanter som meget værdifuldt i inklusionsarbejdet, da mangel på hænder i klasselokalet opleves som en af de helt store udfordringer. Det fremhæves dog, at det skal være gennemtænkt, hvilken voksen der er med i hvilke timer, hvis den relativt ressourcekrævende ordning skal fungere optimalt.
- Teamsamarbejdet fremhæves som meget centralt i forhold til at sikre den vigtige koordination af indsatsen. Mange steder oplever medarbejderne dog, at det kan være svært at få tid til at mødes.
- Samarbejdet mellem pædagoger og lærere fungerer godt de fleste steder – ikke mindst når der er tid til at koordinere arbejdet, jf. ovenfor.
- Samarbejdet med forældrene fremhæves som væsentligt for inklusionsarbejdet. Det gælder både samarbejdet med forældre, der har børn med særlige behov, og samarbejdet med de øvrige forældre. Forældresamarbejdet nævnes både som en væsentlig del af løsningen i forbindelse med inklusion og som en stor udfordring i nogle situationer.
- Samarbejdet med børnehaverne har en vis betydning for inklusionsarbejdet, men opfattes ikke som et centralt element i dette arbejde.

### 7.1 AKT

Alle skolerne i undersøgelsen har en eller flere lærere og/eller pædagoger, som har enten alle deres timer eller nogle timer dedikeret til AKT – Adfærd Kontakt Trivsel. AKT-vejledere beskrives generelt af de pædagogiske medarbejdere som væsentlige ressourcepersoner i forhold til inklusion – både når det gælder det individuelle arbejde med enkelte børn, og i arbejdet med hele klasser og konteksten for undervisningen.

I dette afsnit ser vi først på organiseringen af AKT og derefter på, hvilke opgaver AKT løser, og hvornår samarbejdet fungerer bedst.

## Organisering

Blandt AKT-vejlederne er der forskelle på baggrund. Mange AKT-vejledere er lærere, men der indgår også AKT-vejledere med pædagogbaggrund i undersøgelsen. Mange har gennemført AKT-uddannelsen, men nogen har ikke, og de efterspørger dette. Mange af AKT-vejlederne har desuden andre erfaringer – fx fra specialskoler, uddannelse som psykoterapeut, kognitiv terapi mv.

På nogle skoler, primært store skoler, er der AKT-vejledere, der ikke indgår i den almindelige undervisning. På de fleste skoler har AKT-vejledere dog nogle timer målrettet AKT-arbejdet, og i nogle timer indgår de i undervisningen.

Sidstnævnte påpeges af mange lærere som en udfordring. De oplever, at når de har brug for hjælp til at håndtere en konkret udfordring her og nu, er det ikke muligt at inddrage AKT-vejlederen, fordi vedkommende selv har undervisning i en klasse. En fordel ved, at AKT-vejlederne også varetager almindelig undervisning, kan være, at de på den måde indgår i teamsamarbejdet, og så har samarbejdet gode forudsætninger for at fungere godt.

## Hvilke opgaver løser AKT?

AKT inddrages typisk, når en udfordring er for stor for den enkelte lærer, når læreren ikke selv kan finde en løsning, eller når læreren er bekymret over en elevs udvikling. AKT løser i den forbindelse en række forskellige opgaver – lidt varieret fra skole til skole.

- For det første tilbyder AKT individuelle samtaler til eleverne. En lærer fortæller: "*De individuelle samtaler, som AKT har mulighed for at tage med eleverne, kan virkelig rykke noget. [...] Det rykker både for den enkelte og for klassen som helhed*". Der er oftest tale om forløb med elever, der har særlige behov eller i en periode har brug for ekstra støtte.
- Derudover tilbyder AKT sparring med lærerne og pædagogerne. Det kan være svært at få tid til at holde møder, så derfor foregår sparringen ofte i pauser. Denne sparring kan eksempelvis handle om, hvordan eleverne motiveres, eller hvordan bestemte situationer håndteres. Den daglige kommunikation fremhæves som givende og essentiel, for at samarbejdet med AKT fungerer. Nogle lærere fremhæver, at det er vigtigt, at man kan få en smule sparring uden at skulle booke et møde om 14 dage. På flere skoler går alle møder mellem AKT og de øvrige pædagogiske medarbejdere fra forberedelsestiden, hvilket skaber frustrationer.
- AKT har ofte en brandslukningsrolle, dvs. at de rykker ud, når der akut opstår en konkret udfordring. Denne rolle kan vanskeliggøres, når AKT-vejlederen selv har undervisning, jf. ovenfor, og mange lærere påpeger, at de oplever, at AKT-vejlederne ikke har tid nok til at hjælpe i de situationer, hvor de har brug for støtte. Nogle AKT-vejledere oplever, at brandslukningsarbejdet spænder ben for det forebyggende arbejde, som de også ønsker at udføre.
- AKT tilbyder nogle steder længere forløb med observationer i timerne af elever eller lærere. Dette fylder helt generelt mindre i samarbejdet.
- På en skole kører AKT supervision med nyuddannede lærere. De nye lærere mangler erfaring med det relationelle og klasseledelsen, og igennem samarbejde med AKT er det forventningen, at de kan nå et stykke af vejen.

AKT-vejlederne har ofte et tydeligt ressourcefokus – i forhold til både elever og lærere/pædagoger. Der er fokus på at fortælle om alle de ting, der går godt, for typisk er der meget fokus på de negative ting i forhold til eleven. Det er også vigtigt for lærerne at se, at noget af det, de gør og prøver, rent faktisk virker.

Både pædagoger og lærere peger desuden på AKT som et afgørende talerør til ledelsen, i forhold til at få faglig opbakning til nogle af de problemstillinger, som de føler er for store til, at de kan klare dem uden ekstra hjælp.

### **Hvornår fungerer samarbejdet bedst?**

På tværs af materialet er både pædagoger og lærere generelt glade for AKT-vejlederne og samarbejdet med dem. I de fleste tilfælde vil de gerne have mere samarbejde og ønsker, at AKT-vejlederne havde mere tid både til enkelte elever og til observation og sparring med deres kollegaer. AKT-vejlederne er generelt ligeledes positive med hensyn til deres samarbejdsrelationer med lærere og pædagoger. De oplever typisk lærerne som modtagelige for deres vejledning.

Nogle lærere stejler dog over for sparring med AKT, især i forhold til observation og supervision. AKT-vejlederne oplever stor forskel på, om lærerne helst arbejder bag en lukket dør eller er villige til at åbne dørene ind til deres undervisning.

AKT-vejlederne er generelt opmærksomme på at lade efterspørgslen efter deres kompetencer gro nedefra. Nogle AKT-vejledere har en strategi, der går ud på at lade de lærere, der er interesserede i det, modtage coaching, og på den måde lade de gode historier og erfaringer spredes mellem lærerne. På den måde håber de, at der løbende kommer større efterspørgsel efter coaching og ikke blot funktionen som tilkaldevagt, når det brænder på.

Både lærere og AKT-vejledere oplever, at de fleste lærere lærer af samarbejdet med AKT, så ud over at blive mere åbne for at inddrage AKT på et senere tidspunkt, får lærerne løbende redskaber, som de prøver af. På den måde kan lærerne selv løse flere mindre udfordringer og kun inddrage AKT, når det er nødvendigt. Ifølge flere AKT-vejledere fungerer deres indsats bedst, når den kan bygge videre på et godt teamsamarbejde om en klasse. På den måde kan byrden deles mellem AKT og teamet.

### **Opsamling**

Undersøgelsen peger på, at det pædagogiske personale oplever AKT-vejlederne som væsentlige ressourcepersoner, uanset hvordan ordningen er organiseret, og at der er generel tilfredshed med ordningen og samarbejdet på skolerne. Det er erfaringen blandt mange AKT-vejledere, at det er fremmede for samarbejdet, at efterspørgslen efter AKT's sparring kommer fra de pædagogiske medarbejdere selv.

## **7.2 Ressourcecenter**

I dette afsnit beskrives organiseringen af ressourcecentre på skolerne. Godt en tredjedel af de deltagende skoler nævner, at de har oprettet et ressourcecenter på skolen, som samler de forskellige inklusionsindsatser, og omtrent en tredjedel af de deltagende skoler oplyser, at de er i gang med at opbygge et ressourcecenter eller har planer om at gøre det.

Der er forskellige forståelser af, hvad et ressourcecenter er. På nogle skoler er indholdet af ressourcecentret stort set svarende til indholdet af de tidligere specialundervisningscentre, mens det på andre skoler i høj grad også har fokus på det forebyggende, konsultative inklusionsarbejde, hvor man arbejder med konteksten, observationer i klassen m.m. Når skolerne i denne undersøgelse omtaler ressourcecentre, er der for hovedpartens vedkommende tale om en forståelse af ressourcecentre som noget, der giver andet og mere end specialundervisning. Det varierer imidlertid meget fra skole til skole, hvilke konkrete tilbud der er til

rådighed i ressourcecentret – med hensyn til både omfanget af tilgængelige ressourcer og bredden i de ydelser, der tilbydes.

På de skoler, hvor den mest udbyggede version af ressourcecentrene findes, er ressourcecentret et tilhørssted for AKT-vejledere, læsevejledere og andre ressourcepersoner i inklusionsarbejdet, hvor både lærere og elever kan få hjælp. Læreren kan få supervision, sparring og rådgivning, eventuelt efter observation i klassen eller hjælp til akutte situationer. Eleverne kan for eksempel få hjælp ved at blive undervist i ressourcecentret, få en snak med AKT-vejlederen eller deltage i fx skilsmissegrupper. Ressourcecentret kan desuden fungere som et pusterum for de elever, der ind imellem har behov for at trække sig væk fra klassen. Sådanne såkaldte "pusterum" eller "oaser" findes også på nogle af de skoler, der ikke har oprettet et egentligt ressourcecenter.

Der er ingen klar systematik i, hvilke kommuner eller skoler der har oprettet et ressourcecenter. Dog er der en tendens til, at det er startet på en af de store skoler i kommunen, hvorefter andre skoler har ladet sig inspirere. En af de mindre skoler planlægger at oprette et ressourcecenter i samarbejde med en af de store skoler for bedre at kunne løfte opgaven med at tilbyde flere forskellige ydelser.

På én af de store skoler i undersøgelsen er der udnævnt en decideret inklusionsleder, som er særskilt ansvarlig for inklusionsindsatsen, og som er nærmeste leder for AKT-vejledere og andre ressourcepersoner. På en anden af de store skoler, som har specialklasserækker, er lederen af disse ifølge skolelederen en vigtig spiller i forhold til inklusionsindsatsen i skolens normalklasser i kraft af vedkommendes viden om specialpædagogik.

### **Opsamling**

Undersøgelsen peger på, at der er ressourcecentre på vej på flere og flere af skolerne. Nogle ressourcecentre har primært fokus på specialundervisning, mens andre samler alle skolens inklusionsspecialister og tilbyder en lang række ydelser til elever og lærere. Undersøgelsen har ikke afdækket, hvordan de forskellige organiseringer påvirker inklusionsarbejdet på skolerne.

## **7.3 Teamsamarbejdet**

Mange af de interviewede fremhæver et velfungerende teamsamarbejde som meget vigtigt for arbejdet med inklusion. De fremhæver, at det er vigtigt, at man som team ser en fælles opgave – også når det gælder inklusion – ligesom det er væsentligt, at man er enige om, hvordan "vi" gør, så man trækker i samme retning. Når teamsamarbejdet bliver prioriteret, oplever både ledere, lærere, pædagoger og PPR-medarbejdere gode effekter – både når det gælder elevers trivsel og medarbejdernes arbejdsglæde. "*Teamet er helt afgørende. [...] Man kan altid hente hjælp i teamet, det er der tradition for*", siger en lærer.

I det følgende beskriver vi først, hvordan teamsamarbejdet er organiseret, hvordan det foregår i praksis, og hvad der fremmer, at teamsamarbejdet understøtter inklusionen.

### **7.3.1 Organisering**

Team fungerer og eksisterer på flere forskellige måder og niveauer på skolerne i undersøgelsen. Der er eksempler på klasseteam, årgangsteam, storteam (som er team på henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling), derudover nævnes fagteam og årgangsmøder. I det

følgende er der primært fokus på læreres og pædagogers nærmeste team, som er klasse- eller årgangsteam. På enkelte små skoler er stor-team det nærmeste team.

Organiseringen af teamsamarbejdet er ligeledes forskelligt rundt om på skolerne. På en stor del af skolerne er der sat tid af i skemaet til at mødes i team 45 minutter ugentligt. Men det er ikke på alle skoler, at det er muligt for pædagoger at deltage i møderne. På den måde bliver pædagogerne ikke en integreret del af teamsamarbejdet, og væsentlige informationer må videregives mellem lærere og pædagoger i pauserne (se afsnittet om samarbejde mellem lærere og pædagoger nedenfor). På de skoler, hvor der er prioriteret tid til at mødes ugentligt, opleves dette som meget positivt, især de steder hvor pædagogerne har mulighed for at deltage.

På en del skoler er teamsamarbejdet ikke prioriteret på skemaet, og her oplever lærerne det mange steder som værende nærmest umuligt at mødes på tværs. Det giver især udfordringer på skoler med et relativt højt inklusionspres.

### 7.3.2 Hvordan foregår teamsamarbejdet?

Det kræver både en rammesætning fra ledelsen og en indsats af lærere og pædagoger selv at få teamsamarbejdet til at fungere godt. Teammøderne varer typisk 45 minutter. Møderne skal bruges til både at informere hinanden om forløb og at planlægge og tale om, hvordan det går med eleverne. Mange oplever, at de 45 minutter går meget hurtigt, og flere nævner, at planlægning kommer til at fylde for meget på teammøder frem for elevernes trivsel og kollegial sparring på konkrete udfordringer.

Ud over møderne tages pauser ofte i brug for at briefe hinanden, og der foregår meget ad hoc-snak og koordinering, når man mødes på gange og i lærerværelset. En skoleleder betoner også, at det hos dem forventes, at teamets medlemmer mødes ud over de fastlagte teammøder.

Der er dog også lærere, der påpeger, at de efter folkeskolereformen fra 2014 er så pressede på tid, at de oplever sparring med kollegaer som noget, der går ud over forberedelsen. Derfor er nogle lærere meget opmærksomme på, dels hvad de tilbyder, dels hvad de efterspørger hos deres kollegaer.

Klasselæreren er ofte drivkraften i teamsamarbejdet, og med hensyn til inklusion kan teamsamarbejdet som nævnt sikre en koordineret indsats. Et velfungerende teamsamarbejde opleves da også som en løsning, der giver et helhedsblik på de enkelte elever samt hele klassen. Desuden sikrer det, at man er enige om, hvordan man gør tingene, og at man gør det på samme måde hver dag i hver eneste time. Det er svært at ensrette sin adfærd, især hvis man ikke har tid til at mødes og erfaringsdele. Nogle af de interviewede nævner, at de bruger klasselog meget til for eksempel at skrive, at der er lavet en aftale med X om Y.

#### **Opsamling**

Undersøgelsen peger på, at et velfungerende teamsamarbejde er vigtigt for inklusionsarbejdet. Det opleves som vigtigt, at hele teamet har mulighed for at mødes fast, og at møderne struktureres, men det kan være svært at finde tiden til det. Undersøgelsen peger derfor på følgende opmærksomhedspunkter i forhold til teamsamarbejdet.



#### Opmærksomhedspunkter i forhold til teamsamarbejdet

- Mange af de interviewede fremhæver, at der i skemalægningen skal prioriteres tid til at mødes – både lærere og pædagoger. Gerne mere, men mindst 45 minutter ugentligt.
- Det er en fordel med prioriterede dagsordner for teammøder, så det sikres, at der nås omkring de væsentligste emner.

## 7.4 To-voksen-ordninger

Mangel på hænder i klasselokalet fremhæves på næsten alle skoler som en stor udfordring i inklusionsarbejdet (jf. kapitel 3). En to-voksen-ordning betyder, at der enten er to lærere eller en lærer og en pædagog tilknyttet en klasse i samme time, og det opleves af mange som en meget stor hjælp i forhold til at få inklusionen til at lykkes. *"Det er sådan set den allerstørste gave, man kan få som lærer og som klasse, at vi har den mulighed, også fordi det ikke er spørgsmål om, hvem der er der. Vi indgår som et team. [...] Jeg oplever to-lærer-ordningen som det allermest værdifulde, vi kan give!"*

De interviewede elever er på tværs af skoler og kommuner glade for de forskellige typer af to-voksen-ordninger, de har oplevet. Det gælder både de elever, der har særlige behov, og deres klassekammerater. Blandt elever uden særlige behov fremhæves det blandt andet som positivt, at elever, der har brug for det, får ekstra hjælp af en voksen, blandt andet fordi det kan skabe ro for hele klassen. Derudover nævner flere, at de også selv får hjælp hurtigere, fordi den ekstra voksen hjælper alle i klassen. Nogle elever oplever en *tydelig* forskel mellem timer med henholdsvis en og to voksne, mens andre blot påpeger, at det er rart, de ikke skal vente så længe på hjælp. En elev fortæller: *"Der er mange, som måske ikke når at få hjælp, hvis der kun er én lærer, og det er ret dårligt. Så sidder de også og kalder. [...] Der kommer måske lidt mere larm, når det er, at der kun er én lærer"*.

To-voksen-ordningen bruges nogle gange til at dele klassen op i grupper, andre gange deltager begge i undervisningen af hele klassen, og andre gange sætter den ekstra voksne sig måske hos en eller to elever, der har særlige behov. (Se nedenfor for en nærmere beskrivelse af to-voksen-ordninger, hvor det er en lærer og en pædagog, der er sammen om klassen.)

Det er dog ikke nok, at der er to voksne til stede i klassen. De interviewede medarbejdere nævner især to forudsætninger, der skal være opfyldt. For det **første** er det ikke ligegyldigt, hvem de to personer er. På nogle skoler opleves det hos lærerne som et problem at få udnyttet to-voksen-ordningerne optimalt, da valget af timer og valget af voksen også er et resultat af, hvad der kan lade sig gøre i skemaplanlægningen. Det kan for eksempel betyde, at hvis man har to støttetimer i engelsk i en klasse, kommer der måske to forskellige personer i de to timer. Det kan også være personer, der ikke kender eleverne, eller personer, der ikke har de faglige kompetencer til fx at hjælpe med matematik i udskoling.

Særligt i indskoling er der stor opbakning til princippet om, at det er vigtigt, at den ekstra voksne kender børnene, da relationen opleves som helt central i inklusionsarbejdet. At det er rart med en voksen, der kender klassen godt, nævnes også i elevinterviewene. På mellemtrinnet og i udskoling kan hensynet til de faglige kompetencer vægtes højere. Pointen er, at det er vigtigt for to-voksen-ordningens succes, at det er pædagogiske – og ikke skematekniske – hensyn, der lægges til grund, når den ekstra voksne udvælges.

For det **andet** fremhæves det, at det er vigtigt, at begge voksne tager ansvar for timen. Det betyder, at der skal være tid til at koordinere, så den faste lærer ikke oplever, at den ekstra voksne kommer ind i klassen sammen med eleverne og spørger "Hvad skal jeg i dag?"

## Opsamling

Undersøgelsen peger på, at to-voksen-ordninger er en af de løsninger, som de fleste pædagogiske medarbejdere og elever peger på som virkningsfuld. Det er dog ikke nok, at der er to voksne til stede i klassen. Undersøgelsen peger derfor på to opmærksomhedspunkter i forhold til brug af to-voksen-ordninger. Disse punkter er ikke mindst relevante, fordi det er ressourcekrævende at have to voksne i den samme klasse, og fordi en optimal udnyttelse af ordningen derfor er vigtig.

### Opmærksomhedspunkter ved to-voksen-ordninger

- Det fremhæves på flere skoler, at hvis to-voksen-ordningerne skal udnyttes optimalt, skal pædagogiske – ikke skematekniske – hensyn være udslagsgivende for, hvem der tilknyttes den enkelte klasse i hvilke timer.
- Det opleves som vigtigt, at de to voksne i klassen har mulighed for at koordinere inden timerne, og at der er en klar ansvarsfordeling.

## 7.5 Samarbejde mellem lærere og pædagoger

I dette afsnit beskriver vi samarbejdet mellem lærere og pædagoger – især i forbindelse med to-voksen-ordninger, og vi belyser, hvad der skal til, for at samarbejdet fungerer godt.

Pædagogerne på skolen anvender overvejende deres tid i indskolingen, enten i to-voksen-ordninger, eller hvor pædagogen alene varetager undervisningen, for eksempel som børnehaveklasseleder eller udfører den understøttende undervisning i indskolingen. Pædagogerne inddrages i mindre grad på mellemtrinnet og i udskolingen. Enkelte pædagoger varetager dog understøttende undervisning på mellemtrinnet og også opgaver i lektiecafeen, hvilket af nogle opleves som en udfordring på grund af manglende faglige kompetencer i de konkrete fag, der ydes lektiehjælp i. Flere lærere fra mellemtrinnet og udskolingen efterspørger og vil gerne have pædagoger ind som led i to-voksen-ordninger – især hvor der er pædagogiske udfordringer i klassen.

De fleste steder er pædagoger i udgangspunktet tilknyttet bestemte klasser. De arbejder således ikke på tværs af klasserne ligesom lærerne.

### 7.5.1 Hvordan fungerer samarbejdet?

Det er især med hensyn til samarbejde i to-voksen-ordninger, at det er relevant at se nærmere på samarbejdet mellem lærere og pædagoger i forhold til inklusionsopgaven. På de fleste skoler er dette samarbejde en konsekvens af skolereformen. I en af de deltagende kommuner har der været heldagsskole i indskolingen gennem flere skoleår, og her fungerer samarbejdet mellem pædagoger og lærere godt. På flere andre skoler er det tydeligt, at der her er tale om et område, der stadig er under udvikling. De fleste lærere og pædagoger er dog glade for muligheden for at arbejde sammen.

Mange lærere har positive erfaringer fra samarbejdet med pædagoger. Flere lærere fremhæver således, at de har lært noget af at have pædagoger i klasserne – også selvom de indledningsvist var skeptiske. Mange af lærerne oplever, at pædagogerne gerne vil deltage og bidrage i undervisningen, samt at de har gode ting at byde ind med. En lærer siger: *"Jeg synes, de [pædagoger] har en masse gode ting at byde ind med. [...] De har en brille på, som ikke er fagfaglig. Problemet for lærere er, at vi har sådan en faglighedsbrille på, og*

*pædagoger tænker i andre baner... Jeg synes også, jeg prøver at tænke i trivsel, men jeg har hele tiden også en masse ting, vi skal nå, vi skal nå det her inden året er slut. Det ligger dybt i mig, og det gør, at jeg får et utroligt fagligt fokus og meget lidt socialt fokus. De har et fantastisk socialt fokus..."*

Enkelte lærere oplever dog, at de bliver en form for "arbejdsgiver" for pædagoger, og de oplever ikke, at pædagogerne kan supplere med relevante tilgange. En lærer siger: *"Det virker stadig, som om pædagogerne er på besøg"*. I den sammenhæng er det igen relevant at henvise til, at pædagogerne i flere tilfælde ikke er en del af teamsamarbejdet, hvilket ifølge de interviewede i høj grad påvirker muligheden for, at lærere og pædagoger kan samarbejde om tilrettelæggelsen af de timer, hvor pædagogen er med som ekstra voksen, eller om den understøttende undervisning. Der er også pædagoger, der oplever, at det er svært at finde en meningsfuld faglig rolle i skolekonteksten. I skolen skal det pædagogiske personale sige til børnene: *"Jeg vil have ..."*, mens tilgangen i SFO er: *"Vil du ...?"*. Der er stor forskel på at håndtere det tvungne og det frie og lystbetonede.

### 7.5.2 Pædagogerne kan skabe en rød tråd i dagen

Både pædagoger og lærere fremhæver betydningen af, at pædagoger på nogle skoler i indskolingen tilbringer så meget tid sammen med eleverne, som de gør. Herigennem opnår pædagogerne en forståelse for stemningen i klassen, som kan være afgørende for den faglige undervisning, når en ny lærer træder ind ad døren. Flere lærere fremhæver pædagogernes tilstedeværelse og arbejde som noget, der bidrager med stabilitet og forudsigelighed for klasserne. Ligesom en fast tilknyttet pædagog til klasserne kan være med til at sikre, at der på tværs af fag arbejdes ud fra den aftalte struktur eller rammesætningen for undervisningen, som beskrevet i afsnit 3.3.1.

Derudover kan pædagogernes tid sammen med elever i både skoletid og SFO-tid være både en fordel og en ulempe. Det er en fordel at kunne møde eleverne i SFO og på den måde have et bredere kendskab til deres liv end blot i skolekonteksten. Samtidig er det en fordel i forhold til børn med særlige behov, at pædagogerne kender forhistorien til, hvorfor barnet har en god eller en dårlig dag. Ulempen er, at pædagogrollen er meget forskellig i de to kontekster. Det kan være udfordrende for eleverne at forstå, og det opleves af nogle pædagoger som svært at navigere i, fordi man går direkte fra én rolle til en anden.

### 7.5.3 Hvornår fungerer samarbejdet godt?

Lærere og pædagoger er enige om, at når det lykkes at løfte inklusionsopgaven i klasser, hvor mange børn har brug for ekstra hjælp, er det, fordi der har været et godt tværfagligt samarbejde. Det understreges dog også, at dette samarbejde ikke kommer af sig selv. På tværs af alle skoler fremhæves det af både lærere og pædagoger, at det er afgørende, at de har tid til at mødes med hinanden. Det skal helst være skemalagt og ikke være ad hoc, som det fungerer på flere skoler nu. Det er ikke nok *"at sige 2 ord til hinanden i døren, at snakke 5 minutter i en pause eller på p-pladsen"*.

Mulighederne for at mødes er udfordret af, at pædagogernes tid ofte er delt mellem skole og SFO. Pædagogerne har derfor ikke mulighed for at mødes med lærerne efter skoledagen. Formålet med møderne er at vidensdele, erfaringsdele samt at planlægge undervisningen og bestemte forløb. Her spiller skoleledelsen og pædagogernes ledere en væsentlig rolle i forhold til at planlægge medarbejdernes arbejdstider, så det er muligt at mødes fx ugentligt.

## Opsamling

Undersøgelsen peger på, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger generelt fungerer godt, og flere fremhæver, at det tværfaglige samarbejde er godt for inklusionsarbejdet. Den store udfordring i den forbindelse er også her muligheden for at mødes og koordinere. Undersøgelsen peger derfor på følgende opmærksomhedspunkt.

### Opmærksomhedspunkter i forhold til samarbejdet mellem lærere og pædagoger

- Det fremhæves fra flere sider, at det er en fordel, hvis pædagogerne er en del af teamet, og at de kan deltage i teammøder. Dette kræver ofte et særligt fokus, fordi pædagogerne har timer i SFO'en om eftermiddagen.

## 7.6 Holddeling

Holddeling – hvor der etableres hold på tværs af klasser og årgange – bruges i inklusionsarbejdet på nogle skoler. I dette afsnit beskriver vi nærmere, hvordan dette foregår.

På nogle af skolerne arbejder man med niveaudeling, og her kan der være et lille hold, hvor man har elever med særlige behov fagligt og/eller adfærdsmæssigt. I den faglige niveaudeling vil sværhedsgraden således variere mellem holdene, men der er også en skole, som beskriver, at holddelingen bruges til at inddele efter, hvilken undervisningsform eleverne arbejder bedst i (fx i grupper eller individuelt). Typisk vil man på et af holdene være færre elever pr. lærer. Nogle af de interviewede lærere beskriver, at det faglige udbytte kan blive lavt, fordi der skal arbejdes meget med det sociale på det lille hold. Samtidig har eleverne på holdet ikke de andre kammerater at spejle sig i, hvilket også kan komplicere undervisningen. Andre beskriver, at niveaudeling på tværs af fx en årgang eller på tværs af flere årgange fungerer rigtig godt, når de, der har det svært, får flere lærere.

De elever, der har erfaringer med holddeling i undervisningen, synes overvejende, at det er positivt, fordi de bliver udfordret på deres eget niveau, og fordi der er mere ro i undervisningen, når de ikke er så mange, og læreren har bedre tid til at hjælpe. En elev fortæller, at parallelklassen generelt larmer meget, men at den ikke gør det i fællestimerne. Der er dog eksempler på elever, som oplever det som mindre positivt. En elev fortæller eksempelvis, at hun som ny elev på skolen i 7. klasse ikke tør sige noget i de timer, hvor de også er sammen med elever fra 8. klasse, fordi hun er bange for at sige noget dumt. En anden elev fortæller, at hun synes godt om holddelingen, men at de elever fra hendes klasse, som var på holdet med de nemmeste opgaver, ikke brød sig om det, fordi de syntes, niveauet var for lavt.

Som et alternativ til holddeling er der skoler, der på nogle årgange har en stor og en lille klasse. Den lille klasse samler de elever, der har særlige behov. Her kan der opstå de samme udfordringer med, at det kan være meget vanskeligt at rumme alle de mange behov, og ordningen er på sin vis en form for segregering inden for skolens egne rammer. Der er eksempler på, at der er flydende overgange mellem de to klasser, så eleverne kan flyttes frem og tilbage, alt efter hvem der har størst behov for at være i den lille klasse. Denne løsning opleves på skolen som god.

## Opsamling

Undersøgelsen peger på, at flere skoler bruger holddeling – ofte niveaudelt – som en del af inklusionsarbejdet. Her vil elever med særlige behov ofte være på et hold, hvor der er færre

elever pr. lærer. Erfaringerne med niveaudelingen er blandede. Nogle pædagogiske medarbejdere og elever oplever, at det fungerer godt. Andre det modsatte. Undersøgelsen har ikke afdækket, hvilke forhold der betinger de forskellige erfaringer.

## 7.7 Samarbejde med forældre

Et velfungerende samarbejde mellem skole og forældre fremhæves fra alle sider som et centralt element i inklusionen. Samarbejdet er vigtigt i forhold til både den samlede forældregruppe og forældre med børn, der er i en situation, hvor de har behov for, at der tages særlige hensyn.

I dette afsnit beskriver vi først samarbejdet med den samlede forældregruppe, og hvilke tiltag nogle skoler har brugt for at styrke dette. Dernæst beskriver vi samarbejdet med og tiltag i forhold til forældre til børn med særlige behov.

### 7.7.1 Den samlede forældregruppe

Det nævnes fra flere sider, at den samlede forældregruppes holdning til inklusion er meget vigtig: *"Der er ingen tvivl om, at de bedst inkluderende klasser og de bedst fungerende klasser er der, hvor forældrene siger: 'Vi skal være her alle sammen'"*, siger en lærer som beskriver, at det er tydeligt at mærke på klassefællesskabet, hvordan holdningen til inklusion er hos forældrene. En inkluderende tankegang er dog ikke altid så let at få etableret. En skoleleder nævner, at forældrene ideologisk bakker op om inklusionen, men at det i praksis ikke nødvendigvis er sådan, når det kommer til stykket, og der er udfordringer i deres egne børns klasser. Andre skoleledere og lærere nævner samarbejdet med den samlede forældregruppe som en udfordring i inklusionsarbejdet.

Skolerne har brugt forskellige tiltag for at styrke samarbejdet med den samlede forældregruppe.

- **Generel information til forældrene om inklusion** kan gøre en forskel. På en skole har der som en del af et kompetenceforløb omhandlende systemisk tænkning været et foredrag/oplæg for forældre for at indvie dem i tankegangen. For eksempel blev forældre gjort opmærksom på betydningen af "den dominerende historie" om et barn. Handler denne historie om, hvor besværlig barnet er, eller handler den om noget, barnet er god til? Skolens erfaring er, at dette tiltag har reduceret forældrehenvendelser om segregering af bestemte børn. Derudover introduceres alle nye forældre til den systemiske tilgang. En anden skole beskriver, hvordan de allerede inden skolestart informerer forældrene om inklusion, så der ikke er tvivl om, at "vi skal inklusion, og at forældrene har et medansvar".
- **Åbenhed om elevers særlige behov** fremhæves fra mange sider som helt centralt for samarbejdet med den samlede forældregruppe – især på skoler, hvor der er mange elever med særlige behov. Åbenheden giver forståelse for både reaktioner og særregler, og når forældrene bliver mere forstående, kan de også lettere forklare deres børn, hvorfor nogle børn opfører sig anderledes end gennemsnittet, og hvorfor der ikke skal være samme regler for alle. En forudsætning for denne åbenhed er, at forældrene til barnet med særlige behov er indforståede med kommunikationen, og flere steder er der også gode erfaringer med, at forældrene selv medvirker til at fortælle om deres børns udfordringer.
- Det kan være en udfordring, når forældrene ikke forstår eller ved, hvad der foregår i klassen. **Direkte og løbende kommunikation** til forældrene om trivslen i klassen frem-

hæves som virkningsfuldt. Eksempelvis via ugentlig kommunikation om, hvad der arbejdes med i forhold til trivslen. Det kan betyde, at snakken om trivsel spredt sig mellem forældrene.

### 7.7.2 Forældre til børn med særlige behov

Samarbejdet med forældrene til børn med særlige behov er også meget centralt. Det fremhæves på flere skoler, at det er vigtigt, at medarbejderne og forældrene står "skulder ved skulder" i arbejdet med børnene, så eleverne oplever, at der er opbakning i hjemmet. Der skal typisk også arbejdes meget derhjemme med barnet. *"80 % af arbejdet, det ligger jo nok derhjemme"*, siger en AKT-vejleder. I særligt svære sager eller situationer inddrages skoleledelsen ofte i kontakten med forældre.

I mange tilfælde fungerer samarbejdet med forældrene godt, men der er også situationer, hvor medarbejderne oplever, at forældrene trækker i den forkerte retning. Samarbejdet kan være en udfordring i nogle situationer, hvor forældre og skole for eksempel ikke har samme syn på barnets behov, hvis det er nødvendigt at lave underretninger, eller hvor forældrene har nogle vanskeligheder som kan gøre samarbejdet udfordrende. En AKT-vejleder efterlyser eksempelvis værktøjer til relationsarbejde med forældrene og specifikt kompetencer til at arbejde med psykisk syge forældre.

Flere fremhæver, at det kan være svært at kommunikere skriftligt om inklusionsudfordringer, og enkelte nævner, at de nye arbejdstidsregler i lærernes arbejdstidsaftale fra 2014 betyder, at de ikke kan tale i telefon med forældrene om aftenen. Hvad de små elever angår, har pædagogerne ofte en tættere kontakt til forældrene end lærerne, fordi de møder forældrene fysisk i SFO'en. Her nævner flere pædagoger, at det er en fordel i forhold til kommunikationen, fordi pædagogen har mulighed for at fortælle det til forældrene direkte, hvis der har været udfordringer i løbet af dagen.

Informanterne i undersøgelsen peger på nogle løsninger, som de har oplevet har gjort en forskel i deres arbejde med forældrene.

- På nogle skoler fremhæver AKT-vejledere og lærere, at de har gode erfaringer med at **anerkende forældrene som eksperter på deres eget barn** og inddrage dem i arbejdet med løsninger. Det virker fremmende på samarbejdet og kan give inspiration til at finde de rigtige løsninger.
- En lærer fremhæver, at det er vigtigt med et tæt samarbejde, hvor der er en **tydelig rollefordeling** mellem skole og forældre, som indebærer, at forældrene bakker op derhjemme.
- Flere af de pædagogiske medarbejdere fortæller, at de har **løbende kontakt** over intra med forældre til børn med særlige behov. Andre børn har en bog, hvor der eksempelvis dagligt følges op på barnets mål ved hjælp af fx stjerner eller smileys, som barnet tager med hjem til forældrene hver dag.
- En AKT-vejleder nævner, at det i nogle situationer kan være en fordel med **fagpersoner udefra** (fx fra PPR), fordi de eksterne fagpersoners faglighed kan veje tungere for forældrene end AKT-vejlederens.

### Opsamling

Undersøgelsen peger på, at et velfungerende forældresamarbejde er centralt for inklusionsarbejdet, men at det kan være udfordrende at få etableret. Hvad angår den samlede forældregruppe, peger man på mange af skolerne på åbenhed i forhold til de særlige behov som

værende helt afgørende for at få forståelse i klassen for særregler mv. Med hensyn til forældre til børn med særlige behov peges der på mere forskelligartede tiltag, hvilket formentligt skyldes, at samarbejdsformen er individuel i forhold til forældrene.

## 7.8 Samarbejde i overgange

Børnene står over for en række overgange i forbindelse med deres skoleforløb. I det følgende beskriver vi samarbejdet om inklusionsopgaven i disse overgange – dels fra børnehave til indskoling, dels fra indskoling til mellemtrin og fra mellemtrin til overbygning.

### 7.8.1 Overgang mellem børnehave og skole

Der bruges overordnet set tre virkemidler i overgangen: distriktsmøder, førskoletilbud og overdragelsesmøder.

I en af de fire kommuner holdes der månedlige distriktsmøder, hvor skoleleder, dagtilbudsledere, sundhedsplejerske og socialrådgiver deltager. Det sikrer blandt andet overordnet viden om inklusionsudfordringer i børnehaverne, og hvis der er samtykke fra forældrene, drøfter man også af og til konkrete børn på møderne. Det giver skolelederen et indtryk af de fremtidige behov.

I to af de besøgte kommuner (begge med relativt mange elever med særlige behov) bruger man førskoletilbud, og her er der både SFO-pædagoger og børnehavepædagoger tilknyttet, hvilket giver mulighed for overlevering.

Der afholdes generelt overdragelsesmøder mellem skoler og børnehaver. Nogle steder holder man et møde, hvor alle børn gennemgås, og andre steder er det kun børn med særlige behov, der holdes møde om. Der er forskel på, hvem der deltager på overdragelsesmøderne. Oftest får skolen en mundtlig overlevering, men nogle steder følger der sommetider skriftligt materiale med. Nogle skoler fremhæver dog, at selvom de er opmærksomme på et barn, der har fået særlig støtte i børnehaven, kan de ikke regne med, at støtten følger med over i skolen.

Mens mange af interviewpersonerne efterspørger så mange oplysninger om børnene som muligt, er der også pædagoger, der nævner, at det er vigtigt ikke at være forudindtaget om børnene, når de starter. Derfor ønsker de for eksempel ikke skriftligt materiale, men foretrækker at observere børnene selv frem for at få information på et overdragelsesmøde.

Flere forskellige informanter nævner, at selvom man er grundig i overleveringen, vil der være børn, der på grund af kontekstskiftet får brug for særlig støtte, og dem har man ikke nødvendigvis kunnet identificere på forhånd.

### 7.8.2 Overgange mellem indskoling, mellemtrin og udskoling

Overgangene fra indskoling til mellemtrin til udskoling nævnes af flere interviewpersoner som tidspunkter, der kan være udfordrende i forhold til inklusion.

Mellem indskoling og mellemtrin sker der ofte lærerskift. Det kan give udfordringer. Relationen mellem den voksne og de enkelte elever nævnes af mange som helt afgørende for, at inklusionen kan lykkes. Denne relation skal bygges op med de nye lærere, som skal lære klassen og de enkelte elevers behov at kende samt finde måder at håndtere det på. På nogle skoler fortsætter klassens pædagog med op i fjerde klasse, hvilket pædagogerne fremhæver

som noget, der sikrer en vis kontinuitet. Ofte er pædagogen dog kun i klassen i ret få timer om ugen – for eksempel i forbindelse med understøttende undervisning.

Overgangen fra mellemtrin til udskoling kan også give udfordringer. Ikke mindst når eleverne skal flytte til en overbygningsskole. Det kan for eksempel betyde, at elever med særlige behov, der har været inkluderet, bliver nødt til at skifte til specialklasse/specialscole. Miljøskiftet kan dog også være positivt for eleverne. En af de interviewede elever forklarer for eksempel, hvordan hun har rykket sig tre klassetrin på 1,5 år efter et skift til en overbygningsskole. *"Så nu tror jeg på, at jeg godt kan få en uddannelse"*.

### **Opsamling**

Undersøgelsen peger på, at overgangen mellem børnehave og skole har en vis betydning for inklusionsarbejdet, og der er generelt fokus på dette arbejde i alle kommuner og på alle skoler. Det er dog ikke indtrykket, at overgangsarbejdet opfattes som et centralt element i forhold til inklusion. Undersøgelsen peger på, at der kan opstå udfordringer for inklusionen i overgange på skolen – primært fordi relationerne mellem de voksne og eleverne brydes, og der ofte skal startes forfra på mange måder. Undersøgelsen peger ikke på løsninger på den problematik.

## **7.9 Opsamling**

Der er på alle skolerne forskellige funktioner og ordninger, som kan hjælpe de pædagogiske medarbejdere med at løfte arbejdet med inklusion. Disse støttefunktioner/-ordninger nævnes af mange af de interviewede som værende meget vigtige, hvis inklusionsopgaven skal lykkes. Organiseringen af disse funktioner og ordninger kan have stor betydning for, hvordan de fungerer i praksis, og dermed hvordan de understøtter inklusionsarbejdet på skolerne.

Undersøgelsen peger på, at et velfungerende teamsamarbejde og gennemtænkte to-voksenordninger opleves som helt centrale for inklusionsarbejdet på skolerne. Begge dele kræver, at der er afsat tid til samarbejde og koordinering om inklusionsopgaven. Derudover peger undersøgelsen på, at et velfungerende forældresamarbejde er meget vigtigt for inklusionen. Alt i alt peger undersøgelsen på, at inklusionen har de bedste forudsætninger for at lykkes, når alle omkring eleven trækker i samme retning: PPR, AKT, lærere, pædagoger og forældre.



# Litteratur

Baviskar, S.; C. B. Dyssegaard, N. Egelund & C. de Montgomery (2015). *Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, København.

Bækgaard, M & S. T. Jakobsen (2011) *Ekskluderende specialundervisning. Hvem får det, og hvilke forskelle er der mellem kommunerne?* KREVI, Aarhus.

Finansministeriet (2012). *Aftaler om den kommunale og regionale økonomi for 2013*. Finansministeriet, København. Tilgængelig på:  
<http://www.fm.dk/publikationer/2012/aftaler-om-den-kommunale-og-regionale-oekonomi-for-2013>.

## Bilag 1 Forventet behov for inkluderende specialundervisning

Der eksisterer ikke valide data for, hvilke elever der modtager inkluderende specialundervisning – kun data for, hvilke elever der segregeres. Derfor tager vi udgangspunkt i en statistisk model, der estimerer sandsynligheden for, at den enkelte elev segregeres til enten en specialklasse eller en specialscole. En elevs sandsynlighed for at blive segregeret anvendes dermed som indikator for elevens behov for *inkluderende* specialundervisning. Det afspejler en forventning om, at det – med enkelte undtagelser – er de samme forhold, som påvirker en elevs sandsynlighed for at modtage henholdsvis inkluderende og ekskluderende specialundervisning.

Modellen anvendes dernæst til at beregne hver enkelt af de danske normalklasseelevers sandsynlighed for at modtage inkluderende specialundervisning i lyset af deres socioøkonomiske og sundhedsrelaterede karakteristika. Disse individuelle sandsynligheder benyttes til at opgøre en gennemsnitlig sandsynlighed for at modtage inkluderende specialundervisning i hver enkelt kommune i skoleåret 2013/2014.

Sandsynlighederne estimeres kun for elever i normalklasser, da vi dermed opnår et godt mål for det forventede specialundervisningsbehov netop blandt de børn, som er inkluderet i den almene undervisning.

## Bilag 2 Kondenseringsskemaer

Følgende skema er brugt i kondensering af interview med henholdsvis elever og øvrige informanter.

Elever	
Social inklusion	
Kan du lide at gå i skole? Hvorfor (ikke)? Er der noget, der kunne blive bedre? Glad for klassen? Noget, der kan blive bedre? Venner på skolen? Ofte hånden oppe? Kan du lide gruppearbejde? Frikvartererne Efter skoletid	
Faglig inklusion	
Yndlingsfag – hvorfor? "Hedefag" – hvorfor? Hvad har du lært/ har du lært noget nyt?	
To-lærer-ordning	
Hvordan foregår det? Hvad laver han/hun? Hvad synes du om det? Kan du mærke forskel?	
Holddannelse	
Hvordan foregår det? Hvad synes du om det? Kan du mærke forskel?	
Specialundervisning (Undervisning uden for klassen)	
Hvordan? Hvornår? Hvilke fag? Hvad synes du om det? Kan du mærke forskel? Betyder det noget i forhold til de andre i klassen?	
Om segregerede tilbud	
Hvad synes du om det? Hvad kunne være bedre? Hvordan foregik det? Hvem besluttede du skulle gå der? Hvorfor skulle du gå der? Hjalp det? Nye venner? Hvordan at komme tilbage?	
Vejledning	
Indhold af samtaler Mødeform: Hvor ofte? Hvor? Hvem tager initiativ?	
Eksempel på svær situation på skolen	

Beskrivelse af situationen Nogen/noget, der hjælper? Hvem/hvad?	
<b>Forældre</b>	
Samarbejde mellem forældre og lærere og/eller vejledere?	
<b>Evt.</b>	
Hvad betyder inklusion?	

<b>Andre vigtige emner</b>
<b>Opmærksomhedspunkter</b>

<b>Andre</b>	
<b>Mål</b>	
Udarbejdelse, opfølgning, ejerskab	
Kommunale mål	
Nationale mål (96 %)	
<b>Udfordringer</b>	
De største udfordringer, inkl. hvordan de tackler/løser dem	
<b>Hvordan arbejder de med inklusion?</b>	
Organisering (inkl. de forskellige aktørers roller/opgaver), metoder/tilgange	
Metoder/tilgange (Fx didaktiske metoder, LP-model, anerkendende dialog)	
Organisering? (Fx holddannelse, to-lærer-ordninger, ressourcecenter, "oaser", supervisionsteam m.m.)	
<b>Eleverne</b>	
Hvordan følges deres faglige/socialt udvikling, hvordan tager de imod inklusionstiltag?	
Opfølgning på elevernes faglige/socialt udvikling	
Hvordan tager eleverne imod inklusionsindsatserne?	
<b>Løsninger/noget der fungerer særlig godt?</b>	
Inkl. forudsætninger for, at det kan lykkes	
Konkrete eksempler på forløb	
Særlige tilgange/metoder eller særlige tiltag/indsatser	
<b>Visitation til ekskluderende tilbud</b>	
Proces/organisering: Hvem? Fx udvalg? Hvor ofte mødes? Skemaer/kriterier?	
Aktørernes holdninger til proces og resultat	
<b>Visitation til inkluderende tilbud på skolen</b>	
Proces/organisering: Hvem? Hvor ofte mødes? Skemaer/kriterier?	
Aktørernes opbakning til proces og resultat	

<b>Samarbejde mellem skole og andre aktører</b>	
Organisering, hvem, hvordan, hvor ofte, indholdet (hvad udbydes/efterspørges?), hvordan fungerer det, hvad betyder det for inklusionen, forudsætninger, forbedringsforslag?	
Mellem skole og dagtilbud	
Mellem skole og ungdomsuddannelse	
Mellem skole og SFO	
Mellem skole og forældre	
Mellem skole og PPR	
Mellem skole og skoleforvaltning	
Mellem skole og andre centrale aktører (socialforvaltning, SSP, sundhedspleje m.fl.)	
<b>Samarbejde på skolen</b>	
Organisering, hvem, hvordan, hvor ofte, indholdet (hvad udbydes/efterspørges?), hvordan fungerer det, hvad betyder det for inklusionen, forudsætninger, forbedringsforslag?	
Mellem lærere og pædagoger	
Teamsamarbejde	
Mellem lærere og vejledere/AKT	
Mellem lærere og skoleledelse	
Mellem vejledere/AKT og skoleledelse	
Mellem vejledere/AKT og pædagoger	
Vejledere/AKT med hinanden	
Mellem pædagoger og skoleledelse	
<b>Økonomi</b>	
Ressourcefordeling <u>til</u> skolerne	
Ressourcefordeling <u>på</u> skolerne	
<b>Kompetencer</b>	
Hvem har fået hvad og af hvem? Var det brugbart?	
Hvad efterspørges?	

<b>Andre vigtige emner</b>
<b>Opmærksomhedspunkter</b>



**Det Nationale Institut  
for Kommuner og Regioners  
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00