

# Opfølgning på inklusionseftersynet

- en erfaringsopsamling



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



## INDHOLD

# Opfølgning på inklusionseftersynet

---

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>4</b>
1.1	Baggrund	4
1.2	Formål	5
1.3	Metode	5

---

<b>2</b>	<b>Erfaringer med dialogisk visitation</b>	<b>8</b>
2.1	Inklusionseftersynets anbefalinger	9
2.2	Systematisk inddragelse af elevernes perspektiver	10
2.3	Forældreinddragelse i visitationsmøder	20
2.4	PPR's rolle i det forebyggende arbejde på skolerne	22

---

<b>3</b>	<b>Erfaringer med samarbejde mellem almen- og specialområdet</b>	<b>24</b>
3.1	Inklusionseftersynets anbefalinger	25
3.2	Fælles klasser	27
3.3	Systematisk samarbejde mellem almen- og specialklasser	34
3.4	Opbygning af en ny fælles ledelse og organisering	35

---

<b>4</b>	<b>Erfaringer med systematisk elevfeedback i specialtilbud</b>	<b>37</b>
4.1	Inklusionseftersynets anbefalinger	38
4.2	Læringsamtaler med fagligt fokus	39
4.3	Elevernes perspektiver på egen læring i fokus	45
4.4	Systematik i faget <i>Livsmestring</i>	46

---

# 1 Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført en erfaringsopsamling på satspuljeinitiativet *Opfølgning på inklusionseftersynet* for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). Erfaringsopsamlingen præsenteres i denne rapport. Ved siden af rapporten er der udarbejdet to podcastepisoder og en film, som formidler centrale erfaringer fra de involverede skoler og kommuner. Der er desuden udarbejdet tre korte inspirationsmaterialer, som indeholder eksempler fra skoler og kommuners konkrete praksis. Alle materialerne kan ses på emu.dk.

## 1.1 Baggrund

Siden der i 2012 blev gennemført en lovændring om inklusion af elever i den almindelige undervisning, har der været stort fokus på inklusion og hvordan, der kan udvikles inkluderende læringsmiljøer for alle børn og unge. Der blev i 2013 formuleret en målsætning om, at 96 % af eleverne i folkeskolen skal undervises i den almene folkeskole. Som konsekvens af målsætningen, blev der sat gang i en udvikling, hvor elever fra specialklasserækker og specialskoler i stedet deltog i almenundervisningen. Denne målsætning blev dog afskaffet igen i 2016.

I 2016 gennemførte en ekspertgruppe et eftersyn af inklusionsindsatsen på landets folkeskoler. Inklusionseftersynet blev foretaget med henblik på at sikre, at Folkeskolereformens mål for elevernes trivsel og faglige udbytte også realiseres for de elever i folkeskolen, der har de største faglige, sociale og personlige udfordringer.<sup>1</sup> Inklusionseftersynet havde blandt andet til formål at identificere hovedproblemer og anbefale nye indsatser.

Ekspertgruppen gav i 2016 en række anbefalinger til Undervisningsministeriet, kommuner og skoler om, hvordan man fremadrettet kan arbejde videre med at styrke inklusion og inkluderende læringsmiljøer i grundskolen. Inklusionseftersynet vurderede, at der ofte anvendes en meget snæver forståelse af inklusion. Ekspertgruppen pegede således på, at inklusion ofte bliver forstået udelukkende som et spørgsmål om at føre elever fra specialtilbud til almentilbud. Ekspertgruppen vurderede, at inklusion angår den fulde elevgruppe, og at almenmiljøet skal understøtte de enkelte elevers forskellige behov.

I *Aftalen om udmøntning af satspuljen for 2018 på beskæftigelsesområdet* blev der afsat midler til det treårige initiativ *Opfølgning på inklusionseftersynet (2018-2020)*. Initiativet, der blev udmøntet af læringskonsulenter i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), havde til formål at styrke skoler

---

1 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*.

og kommuners arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer. I den forbindelse har læringskonsulenterne samarbejdet med 17 skoler (hhv. almenskoler med specialklasserækker og specialskoler) og fem kommuner om rådgivnings- og netværksforløb med fokus på lokal praksisudvikling. De deltagende skoler og kommuner har været organiseret i tre netværk med følgende overskrifter:

- Dialogisk visitation
- Samarbejde mellem almen- og specialområdet
- Systematisk feedback.

## 1.2 Formål

Formålet med denne erfaringsopsamling af udvalgte skoler og kommuners praksisudvikling er at kunne inspirere almen- og specialskoler samt kommuners arbejde med udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Med henblik på at opfylde formålet sættes der i erfaringsopsamlingen fokus på tre skoler/kommuner fra hvert af de tre netværk dvs. ni skoler/kommuner i alt. Med erfaringsopsamlingen er det hensigten at besvare følgende tre spørgsmål:

1. Hvordan arbejder skoler og kommuner med at skabe lokal praksisudvikling i relation til de tre temaer: Dialogisk visitation, samarbejde mellem almen- og specialområdet og systematisk feedback?
2. Hvilke erfaringer har skoler og kommuner med indsamling af data om virkningen af den lokale praksisudvikling, og hvilke foreløbige indikatorer på forandringer i praksis kan identificeres?
3. Hvad henholdsvis fremmer og hæmmer skoler og kommuners arbejde med lokal praksisudvikling i relation til de tre temaer?

Besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene sker gennem en beskrivende analyse af de udvalgte kommuner og skolers praksis.

Det er vigtigt at bemærke i forhold til spørgsmål to, at de udvalgte cases kun i meget begrænset omfang arbejder systematisk med data. Den primære årsag til det er, at en række af skolerne/kommunerne ikke er nået så langt som forventet med deres praksisudvikling. Nogle skoler har eksempelvis udviklet en ny praksis, som de gerne vil implementere, men de er på grund af nedlukningen af skoler som følge af covid-19 i foråret 2020 ikke nået så langt som planlagt, og de har derfor endnu ikke data om indsatsens resultater.

Spørgsmål tre, som handler om, hvad der henholdsvis hæmmer og fremmer skolernes arbejde med indsatsen, besvares i to forskellige afsnit. Under overskriften *foreløbige erfaringer* beskrives skolernes konkrete erfaringer med udvikling og implementering af indsatsen. Og i bokse med opmærksomhedspunkter sammenfattes de erfaringer, der har mere generel karakter, og som kan inspirere andre skoler og kommuner.

## 1.3 Metode

Erfaringsopsamlingen har fokus på udvalgte skoler og kommuners arbejde med praksisudvikling. Som tidligere nævnt har undersøgelsen fokus på praksisudvikling i forhold til tre forskellige temaer. I forhold til hvert tema har EVA i et samarbejde med STUK både udvalgt en hovedcase, som går i

dybden med, hvordan en enkelt skole har arbejdet med det overordnede tema for netværks- og rådgivningsforløbet, og to supplerende cases. De supplerende cases er udvalgt som eksempler på, hvordan andre skoler og kommuner har arbejdet med det overordnede tema for netværks- og rådgivningsforløbet.

### 1.3.1 Gennemførelse af interview

EVA har indhentet og gennemlæst relevante baggrundsdokumenter fra de tre hovedcases som led i forberedelsen til de enkelte interview. I de tre hovedcases er der som udgangspunkt gennemført ét interview med ledelsen og ét med lærere og pædagoger og desuden interview med elever i de tilfælde, hvor dette var muligt.

Forud for gennemførelsen af elevinterviewene modtog forældrene et informationsbrev om undersøgelsen, hvori de blev oplyst om, at de havde mulighed for at tilkendegive, at de ikke ønskede, at deres barn skulle deltage i interview.

Ved interviewets start blev det understreget over for eleverne, at deltagelse var frivillig, og at de når som helst kunne afbryde deres deltagelse, hvis de ikke ønskede at fortsætte interviewet. På Øster Farimagsgades Skole havde eleverne en bisidder med efter eget valg. Af hensyn til anonymisering er alle personnavne ændret, og elevernes klassetrin fremgår ikke.

De seks supplerende cases er blevet belyst gennem enten et telefon- eller Skype-interview pr case. Interviewpersoner er enten forvaltningsrepræsentanter, ledere eller lærere med tæt tilknytning til det konkrete projekt. Derudover har EVA gennemført i alt tre telefoninterview med de læringskonsulenter, som har understøttet skoler og kommuners arbejde med udvikling og implementering. Interviewene med læringskonsulenterne blev gennemført forud for de øvrige interview med henblik på at kvalificere disse. Af tabellen nedenfor fremgår det hvilke interview, der er gennemført:

FIGUR 1.1

#### Gennemførte interview

	Dialogisk visitation	Samarbejde mellem almen- og specialområdet	Systematisk feedback
<b>Hovedcase:</b>			
	Et gruppeinterview: Skoleledelses- og forvaltningsrepræsentant	Et gruppeinterview: Skoleledelse	Et gruppeinterview: Skoleledelse
	Et gruppeinterview: Interne ressourcepersoner	Et gruppeinterview: Pædagogisk personale	Et gruppeinterview: Pædagogisk personale
	Et gruppeinterview: Eksterne ressourcepersoner	To gruppeinterview: Elever (fire elever i alt)	Elevinterview var desværre ikke mulige at gennemføre i denne case
	Fire enkeltinterview: Elever		
<b>Supplerende case:</b>			
	Et gruppeinterview: Skoleleder og PPR-psykolog	Et enkeltinterview: Afdelingsleder	Et enkeltinterview: Lærer

Dialogisk visitation	Samarbejde mellem almen- og specialområdet	Systematisk feedback
Et gruppeinterview: Skolechef og skoleleder	Et gruppeinterview: Skoleleder og afdelingsleder	Et enkeltinterview: Lærer
<b>Interview med læringskonsulenter:</b>		
Et gruppeinterview med læringskonsulenter	Et gruppeinterview med læringskonsulenter	Et gruppeinterview med læringskonsulenter

Kilde: EVA

Interviewene blev gennemført i maj, juni og august 2020.

### 1.3.2 Projektgruppe

Erfaringsopsamlingen er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Seniorkonsulent Nina Hein
- Kommunikationskonsulent Rasmus Ellermann-Aarslev
- Chefkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder).

### 1.3.3 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder ud over denne indledning tre dele:

- Kapitel 3 sætter fokus på skoler og kommuners erfaringer med at arbejde med dialogisk visitation
- Kapitel 4 belyser erfaringerne med samarbejde mellem almen- og specialområdet
- Kapitel 5 omhandler arbejdet med systematisk elevfeedback på specialskoler og i specialtilbud.

Hvert kapitel indledes med en rød tekstboks, som sammenfatter de tre skoler eller kommuners erfaringer. Inklusionseftersynets anbefalinger i forhold til de tre temaer præsenteres desuden indledningsvist i de enkelte kapitler.

## 2 Erfaringer med dialogisk visitation

Dialogisk visitation handler om at inddrage de aktører, som skal iværksætte konkrete indsatser, når der er bekymring for en elevs trivsel - herunder lærere, pædagoger, eleven selv og dennes forældre. Inklusionseftersynet satte fokus på en række udfordringer i visitationsprocesserne. En af udfordringerne handler netop om, at visitationen ikke i tilstrækkelig grad baserer sig på dialog med lærere, pædagoger, forældre og elever.

I dette kapitel sættes fokus på, hvordan tre kommuner/skoler har arbejdet med en ambition om at gøre visitationsprocesser mere dialogiske. På Øster Farimagsgades Skole i Københavns Kommune, har man arbejdet med systematisk inddragelse af elevernes perspektiver i den indsats, som de kalder *Barnets Stemme*. De to øvrige eksempler som præsenteres i dette kapitel omhandler henholdsvis forældreinddragelse i visitationsmøder (Thisted Kommune) og muligheder for skabe overblik over og udvikle nye metoder i det forebyggende arbejde forud for en eventuel visitation (Frederikssund Kommune).

### Erfaringer fra de tre kommuner/skoler

#### *Barnets Stemme*

Øster Farimagsgade Skole arbejder med indsatsen *Barnets Stemme*. *Barnets Stemme* er en systematisk tilgang, der med afsæt i et ressourceorienteret børnesyn, fastlægger nogle bestemte skridt, som lærere, pædagoger, ressourcepersoner og skoleledere følger, når der opstår bekymringer for en elev. Det centrale i indsatsen er, at barnets perspektiv inddrages konsekvent i det pædagogiske arbejde og i det tværfaglige samarbejde om barnet. Elevernes perspektiver omsættes i indsatser i undervisningen, som kan skabe nye muligheder for deltagelse og læring for eleverne.

Ledelse, interne og eksterne ressourcepersoner vurderer, at *Barnets Stemme* bidrager til forebyggelse og gør det muligt at undgå segregering af elever til specialtilbud. De interviewede elever giver udtryk for, at de oplever, at de voksne lytter til dem, viser interesse for deres trivsel og finder løsninger, så de får det bedre i skolen. Eleverne fortæller, at det kan være svært at deltage i møder med mange voksne, men de giver udtryk for, at de sætter pris på, at beslutninger ikke træffes 'bag om ryggen på dem'.

Skolens erfaringer peger på, at det centrale er at lytte til børnene og til deres behov, for derefter at ændre skolens praksis, så den i højere grad svarer til børnenes behov. *Barnets Stemme* skal dermed ses som en anledning til at udvikle muligheder for læring og trivsel for alle eleverne. Hvis dette arbejde skal lykkes, også på andre skoler og i andre kommuner, så



kræver det, at ledelsen insisterer på, at arbejdet skal gennemføres systematisk, og at forvaltningen skaber mulighed for, at det tætte tværprofessionelle samarbejde reelt kan gennemføres.

### Forældreinddragelse i visitationsmøder

Thisted Kommune har skabt mulighed for, at forældre kan deltage i visitationsmøder. Hvis visitationsudvalget vurderer, at det er uklart, hvilket tilbud eleven har behov for, inviteres forældrene til visitationsmødet med det formål at inddrage forældrenes perspektiver på barnets behov. På mødet bliver forældrene stillet en række spørgsmål, som skal give udvalget et nuanceret billede af barnets liv i og uden for skolen. De foreløbige erfaringer i kommunen tyder på, at forældrenes viden om barnet kan være med til at kvalificere de beslutninger, der træffes på visitationsmøderne.

### PPR's rolle i det forebyggende arbejde på skolerne

Frederikssund Kommune har blandt andet arbejdet med at bringe PPR tættere på praksis i de forebyggende indsatser. En af kommunens PPR-psykologer er som led i deltagelsen i netværks- og rådgivningsforløbet blevet opkvalificeret i anvendelse af Marte Meo-inspireret videoanalyse.<sup>2</sup> Videoanalyse er blevet anvendt som tilgang i et konkret forløb, og psykologen vurderer, at denne tilgang har øget lærernes forståelse af elevernes reaktioner og sat fokus på, hvilke muligheder lærerne har for at ændre deres praksis til gavn for elevernes læring og trivsel. Videoanalyse er efterfølgende blevet drøftet i psykologgruppen i PPR med henblik på videndeling og fælles refleksion.

## 2.1 Inklusionseftersynets anbefalinger

Inklusionseftersynet peger på en række udfordringer i de visitationsprocesser, som finder sted, når en elev henvises til specialundervisning enten inden for skolens rammer eller i et eksternt specialtilbud.

En af disse udfordringer handler om, at visitationsprocesserne ikke i tilstrækkelig grad baserer sig på dialog med de lærere, pædagoger eller PPR-medarbejdere (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), som skal iværksætte konkrete indsatser.<sup>3</sup> En anden udfordring handler om manglende inddragelse af børneperspektivet. Ekspertgruppen peger på, at der er for lidt opmærksomhed på, at eleverne ofte selv er de nærmeste til at se både problemer og løsninger. Den manglende inddragelse betyder, at vigtig viden om, hvad der for eksempel motiverer eleven, går tabt eller ikke får betydning.<sup>4</sup> Og endelig identificeres en række udfordringer i forbindelse med forældresamarbejdet, hvor der ikke i tilstrækkelig grad tages højde for, at forældrene har forskellige forudsætninger og behov, og at forældre til elever med særlige behov kan være en særlig sårbar gruppe.<sup>5</sup>

2 Marte Meo er en metode til observation, analyse og vurdering af kommunikations- og samspilssituationer. Gennem analyse af videooptagelser af almindelige hverdagssituationer afdækkes muligheder for udviklingsstøttende kommunikation. Metoden anvendes i forhold til mange typer af samspil, eksempelvis mellem forældre og børn og mellem pædagoger/lærere og børn.

3 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*, s. 136.

4 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*, s. 127.

5 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*, s. 126.

Ekspertgruppen anbefaler på den baggrund følgende:



Mange gange er inddragelse af elevernes perspektiv på deres egen situation fraværende. Mange elever har konkrete ønsker til deres situation, til hvilke fællesskaber, de gerne vil være en del af, og hvilke kammerater, de skal omgive sig med. Det kan dog være svært at få sat ord på disse ønsker og forventninger. Derfor skal det pædagogiske personales nysgerrighed styrkes i forhold til den enkelte elev.<sup>6</sup>

Ekspertgruppen foreslår også, at kommunalbestyrelserne i et samarbejde med skolerne skaber mulighed for, at eleverne deltager i visitationsprocessen og i iværksættelse af indsatser og/eller at deres perspektiv inddrages gennem voksne med god kontakt til eleven.<sup>7</sup>

### 2.1.1 Netværkets fokus

Begrebet dialogisk visitation forstås i netværket som dækkende for den proces, der bevæger sig fra en bekymring for en elev til et eventuelt visitationsmøde og en beslutning om elevens fortsatte skolegang i en almenklasse eller et specialtilbud. De kommuner, der har deltaget i netværksforløbet, har valgt at fokusere på forskellige led i visitationsprocessen, dog med den fælles ambition at skabe rammer for en mere dialogisk tilgang. Mens nogle kommuner primært har fokuseret på den proces, der går forud for visitationen, har andre fokuseret på at skabe bedre mulighed for dialog under visitationen i forbindelse med afholdelse af visitationsmøder.

I de følgende afsnit fokuseres på, hvordan tre kommuner/skoler har arbejdet med ovenstående ambition. Vi går mest i dybden med det første eksempel, dvs. arbejdet med *Barnets Stemme* på Øster Farimagsgades Skole, som primært (men ikke alene) vedrører den proces, der går forud for en egentlig visitation. De to øvrige eksempler har ligeledes fokuseret på dialogisk visitation som led i deres deltagelse i rådgivnings- og netværksforløbet. De har dog igangsat andre typer af indsatser, henholdsvis forældreinddragelse i visitationsmøder (Thisted Kommune) og muligheder for skabe overblik over og udvikle nye metoder i det forebyggende arbejde forud for en eventuel visitation (Frederikssund Kommune).

## 2.2 Systematisk inddragelse af elevernes perspektiver

### Om indsatsen på Øster Farimagsgades Skole

Øster Farimagsgades Skole er beliggende i Københavns Kommune i området Indre by-Østerbro og har ca. 800 elever. Skolen har siden 2014 arbejdet med at udvikle indsatsen *Barnets Stemme* med inspiration fra Skotland. Kort fortalt er formålet med *Barnets Stemme* at støtte det enkelte barns trivsel og faglige udvikling ved at arbejde forebyggende med pædagogiske

6 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*, s. 162.

7 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*, s. 163.

indsatser i et samarbejde med barnet og forældrene. *Barnets Stemme* vedrører de indsatser, der ligger forud for en eventuel visitationsproces.<sup>8</sup>

Udviklingen af indsatsen på Øster Farimagsgades Skole er sket i et samarbejde med Faglig Støttefunktion (PPR)<sup>9</sup> i område Indre by-Østerbro. *Barnets Stemme* er siden blevet udbredt til en række andre skoler i Københavns Kommune, primært i området Indre by-Østerbro. Som led i netværks- og rådgivningsforløbet har læringskonsulenterne understøttet tre andre skoler i området Indre by-Østerbro i at implementere og arbejde systematisk med dialogisk visitation med inspiration fra *Barnets Stemme*. Her sættes fokus på Øster Farimagsgades Skole, da denne skole har flest erfaringer med indsatsen.

### 2.2.1 *Barnets Stemme* er et ressourceorienteret børnesyn og en systematik i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer

På Øster Farimagsgades Skole betragtes *Barnets Stemme* både som et børnesyn og som en systematisk tilgang i det forebyggende arbejde. *Barnets Stemme* indebærer et børnesyn, som handler om børns ret til inddragelse og deltagelse, og kan ses i forlængelse af FN's Børnekonvention. Det centrale er her, at barnet ikke bare bliver hørt, men at der også, som det formuleres i nedenstående citat, bliver handlet ud fra barnets perspektiv:



Det bygger på hele FN's Børnekonvention, så at blive set og hørt. Men ikke bare set og hørt, at der også bliver handlet, og at børns perspektiver ses som jævnbyrdige med både psykologers, læreres og forældres.

Intern ressourceperson

*Barnets Stemme* er også en systematisk tilgang, som fastlægger nogle bestemte trin som lærere, pædagoger, ressourcepersoner og skoleledere følger, når der opstår bekymringer for en elev. *Barnets Stemme* sætter fokus på at inddrage elever og forældre, sundhedsplejerske, psykolog, pædagoger, lærere m.fl. på et meget tidligt tidspunkt, når der opstår en bekymring. Ledelse og ressourcepersoner lægger vægt på, at en af styrkerne i *Barnets Stemme* er, at der skabes en klar struktur i arbejdet. En ledelsesrepræsentant formulerer det således:



Hvis ikke der er en struktur, så kan det her ikke lade sig gøre, fordi så bliver det ikke en anerkende tilgang over for barnet og forældrene. Du kan ikke sige, du har det, medmindre du gør det. Altså, der skal være en overensstemmelse mellem det, du gør, og det du siger.

Skoleledelsesrepræsentant

Det centrale i indsatsen er altså, at der opbygges en systematik, hvor inddragelse af barnets perspektiv konsekvent finder sted i det pædagogiske arbejde og i det tværfaglige samarbejde om barnet. Der skabes et forpligtende samarbejde mellem skolen og de eksterne ressourcepersoner, dvs. primært sundhedsplejerske, skolepsykolog, tale-hørepedagog og skolesocialrådgiver.

8 Der er produceret en podcast om *Barnets Stemme*, som kan høres her: <https://emu.dk/grundskole/podcast/veje-til-inklusion>. Der findes yderligere materiale om *Barnets Stemme* her: <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/born-med-funktionsnedsaetelser/inspirationsmateriale-en-hel-familie/inspirationsmateriale-en-hel-familie-1/tidlige-og-forebyggende-indsatser/barnets-stemme-1>.

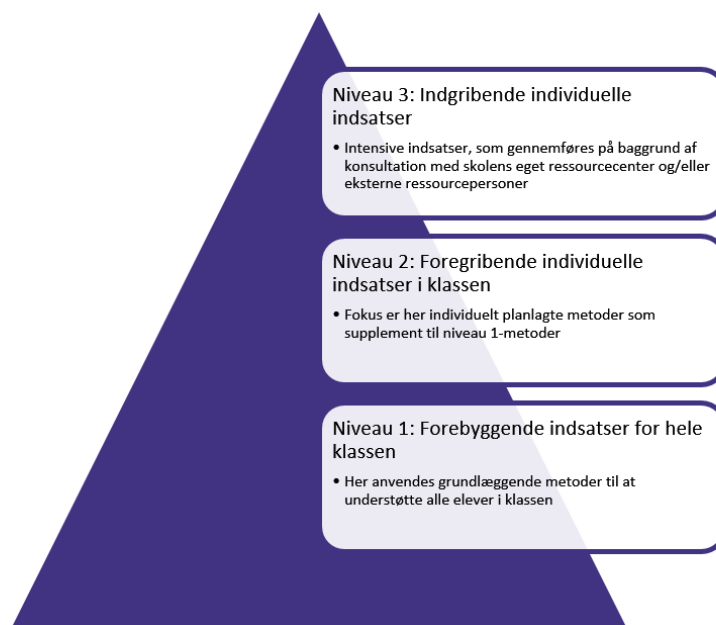
9 I Københavns Kommune anvendes begrebet *Faglig Støttefunktion* i stedet for PPR.

## Tre niveauer i skolens arbejde med inkluderende læringsmiljøer

Arbejdet med *Barnets Stemme* er en central del af skolens arbejde med inkluderende læringsmiljøer. Skolens tilgang er inspireret af en model, der indebærer, at indsatser gennemføres på tre forskellige niveauer.<sup>10</sup> De tre niveauer er kan ses i figur 2.1:

FIGUR 2.1

### Indsatser på tre niveauer



Kilde: Udarbejdet af EVA på baggrund af interview på skolen.

Skoleledelsen forklarer, at det enkelte klasseteam har til opgave at identificere de elever, der har faglige, sociale eller personlige udfordringer, og som har behov for foregribende indsatser på niveau 2. De foregribende indsatser gennemføres så vidt muligt i klasserne. For en gruppe elever er det ikke tilstrækkeligt med indsatser på niveau 2. De har behov for indsatser på niveau 3. Målet er, at elever, der modtager indgribende indsatser på niveau 3, skal bevæge sig tilbage på niveau 1, hvis det overhovedet er muligt. Skolen vurderer, at bevægelsen tilbage til niveau 1 er nemmere for eleverne, når indsatserne på niveau 2 og 3 sker i almenundervisningen eller i tæt tilknytning til almenundervisningen, fordi eleverne bevarer en tilknytning til deres klasser.

*Barnets Stemme* vedrører alle tre niveauer. Når der opstår en bekymring blandt lærere og pædagoger, eller en forælder henvender sig med en bekymring, så gennemføres der et interview med barnet for at få dets eget perspektiv med i overvejelserne. Undervejs i et forløb gennemføres en række børneinterview, så eleven hele tiden er inddraget, når der igangsættes nye indsatser. I næste afsnit skitseres processen fra bekymring til afholdelse af handleplansmøde.

<sup>10</sup> Skolen er inspireret af tilgangen Multi-Tiered System of Support (MTSS), som anvender denne opdeling i tre niveauer. Læs evt. mere om denne tilgang her: <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/inkluderende-laeringsfaellesskaber/skolen-i-florida-hvor>.

## Processen fra bekymring til handleplansmøde

Et forløb starter med, at en eller flere voksne oplever, at der er en konkret udfordring eller bekymring for en elev. Det vil typisk være nogle situationer, hvor lærere og pædagoger oplever, at der er nogle handlinger hos barnet, som ikke er forventet adfærd. De drøfter derefter i teamet, om andre deler deres oplevelser, dvs. om der er en fælles bekymring, og om det er en enkeltstående episode. Hvis man vælger at gå videre med den indledende bekymring, er næste skridt at tage en samtale med barnets forældre og dernæst gennemføre et børneinterview.

Teamet mødes derefter og analyserer problemstillingen ud fra otte trivselsindikatorer<sup>11</sup>, som kaldes trivselshjulet og er et centralt redskab i arbejdet med *Barnets Stemme*. Når teamet har beskrevet problemstillingen ved hjælp af trivselshjulet, kan teamet henvende sig til skolens ressourcecenter. Hvis ressourcecenteret vurderer, at der primært er behov for en indsats i et enkelt fag, fx med fokus på didaktik eller elevens relationer til læreren, kan man dernæst igangsætte indsatsen i et samarbejde med lærere, pædagoger og forældre. Hvis problemstillingen er mere kompleks og går på tværs af fag, inviteres forældre og barn (eller én, der er talerør for børneperspektivet på baggrund af et børneinterview) til et handleplansmøde.

## Børneinterview styrker relationer

I nogle tilfælde kan selve afholdelsen af børneinterviewet give gode resultater. Dels styrker det ofte relationen mellem voksne og elever, og dels kan eleven i nogle tilfælde pege på problemstillinger i undervisningen, som lærere og pædagoger med det samme kan gå i gang med at forandre. Hvis eleven fx siger: ”Jeg får altid skældud”, så kan teamet sætte konkrete handlinger i gang og reflektere over, hvorvidt teamet faktisk skælder meget ud på den pågældende elev. Skolens ressourcepersoner har erfaringer med, at både elever og voksne kan ændre adfærd og perspektiver på samværet bare ved at have afholdt et enkelt interview. I nogle tilfælde er det meget enkle løsninger, som lærere og pædagoger finder i samarbejde med eleven. Lærere og pædagoger vurderer, at børneinterviewene og elevernes oplevelse af at blive lyttet til i nogle tilfælde kan forebygge, at udfordringerne vokser i omfang. Skolens ressourcepersoner giver et konkret eksempel i boksen nedenfor:

### Et eksempel på et børneinterview

En dreng i 1. klasse havde svært ved at koncentrere sig. Han kunne ikke komme i gang med opgaverne og flagrede meget rundt i timerne. Det var svært for lærere og pædagoger at komme i dialog med drengen.

Læreren afholdt et børneinterview på en gåtur med drengen, hvor de sammen ledte efter gode steder på skolen og tog billeder af dem. Læreren bad drengen forklare om de steder, han fotograferede, og på biblioteket fik læreren ahaoplevelse. Drengen sagde: ”Her kan jeg godt lide at sidde og lave opgaver.”

11 De otte trivselsindikatorer er inspireret af FN's Børnekonvention af 1989. Læs evt. mere her: <https://socialstyrelsen.dk/filer/tvaergaende/boern-med-funktionsnedsaettelser/en-hel-familie-filer/barnets-stemme-sadan-gor-de-i-kbh-kommune.pdf>

Derefter fik drengen mulighed for at løse opgaver på biblioteket sammen med en klassekammerat. Læreren fortæller: ”Vi prøvede det to gange, hvor de fik lov at sidde der, og så kunne det overføres til klassen. Så lige pludselig kunne drengen sidde og skrive og komme i gang med sine opgaver. Og hvorfor, det ved vi ikke, og det er også lige meget.”

### Gennemførelse af handleplansmøder

I nogle tilfælde er det nødvendigt at afholde handleplansmøder. Det sker fx efter et længere forløb, hvor der har været afprøvet forskellige indsatser af teamet selv og med inddragelse af ressourcecentret. Der er dog også tilfælde, hvor der hurtigt indkaldes til et handleplansmøde. Skolens resourcepersoner vurderer, at det kan være en stor fordel at få det flerfaglige samarbejde om eleven sat i gang tidligt, fordi det kan være vigtigt at dele informationer med de andre samarbejdspartnere, som i nogle tilfælde kender familierne fra tidligere samarbejder. En vejleder fra skolens resourcecenter siger: ”Vi deler de her informationer flerfagligt så tidligt som muligt, så det ikke vokser til et stort brandslukningsarbejde, før man begynder at samarbejde.” De yngste elever deltager sjældent i de store handleplansmøder. Deres perspektiver bliver i stedet repræsenteret af en lærer eller pædagog, som umiddelbart inden mødet har afholdt et børneinterview

### Handleplansmøder afholdes på faste dage, hvor alle kan deltage

Der afholdes handleplansmøder på skolen hver mandag om eftermiddagen. Ofte holdes der to handleplansmøder i træk. Alle interne og eksterne resourcepersoner (skolepsykolog, tale-høre-pædagog og skolesocialrådgiver) har en fast reservation/spærring i deres kalender hver mandag eftermiddag, så de har mulighed for at deltage. Lærernes forberedelsestid ligger på samme tidspunkt, så de også kan indkaldes. Der afsættes 50 min. til hvert møde.

### En tydelig og transparent mødestruktur

Handleplansmøderne fungerer ifølge ledelse, interne og eksterne resourcepersoner som dialogiske møder, der fokuserer på forebyggelse og på at nå frem til konkrete handlinger, som kan sættes i gang med det samme. I møderne deltager elevens klasselærer, primærpædagogen fra fritidstilbuddet (klub eller fritidshjem), relevante interne vejledere på skolen, psykolog, sundhedsplejerske, skolesocialrådgiver, eleven, forældrene og skoleledelsesrepræsentanten. Der er altså ofte 12-13 deltagere i handleplansmøderne.

Mødet gennemføres med en klar struktur, som er opbygget ud fra metoden *Signs of Safety*.<sup>12</sup> Denne metode indebærer at der er fokus på tre spørgsmål:

- Hvad er vi bekymrede for?
- Hvad fungerer godt for barnet?
- Hvad skal der ske (ønsker og aftaler)?

---

<sup>12</sup> Læs mere om denne metode her: <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/sagsbehandling-born-og-unge/netvaerksinddragende-metoder/hvad-er-signs-of-safety>.

De tre spørgsmål er synlige undervejs på mødet, og på en tavle noterer en af deltagerne under hvert punkt, så alle kan følge med. Desuden tager en anden deltager undervejs referat, som vises på en skærm i lokalet og sendes til forældrene, når mødet afsluttes. På baggrund af mødet udvikles en handleplan med de konkrete mål, som de forskellige parter har formuleret i fællesskab.

De eksterne og interne ressourcepersoner vurderer, at møderne har karakter af samskabelse. De oplever, at beslutninger på mødet sker i dialog og med forståelse for hinandens perspektiver.

### **Supplerende mødefora**

Handleplansmøderne står ikke alene. De suppleres med en række andre møder, som afholdes henholdsvis før og efter handleplansmøderne. De vigtigste er følgende:

**Forberedelsesmøder med eksterne ressourcepersoner:** Skoleledelsen holder møde med de eksterne samarbejdspartnere forud for handleplansmøderne. Her drøftes nye henvendelser fra lærer-team. Man gennemgår teamets beskrivelser af eleven i trivselshjulet og vurderer, om der er flere ting, man kan afprøve i teamet, eller om der skal indkaldes til et handleplansmøde.

**Møde med forældre:** Det er vigtigt, at forældrene er forberedte på, hvad der skal ske på handleplansmøderne. Derfor holder elevens klasselærer et møde med dem, hvor det forklares, hvad handleplansmødet går ud på, og hvordan det vil forløbe.

**Børneinterview:** I børneinterviewet drøfter læreren/pædagogen med eleven, hvad der skal ske på handleplansmødet, og forklarer, at der er tale om nogle voksne, som gerne vil være med til at finde på gode idéer til at hjælpe eleven med at få det bedre i skolen. Læreren/pædagogen drøfter med eleven, hvad vedkommende skal sige på mødet og aftaler også, om der er noget, som læreren og pædagogen ikke skal sige. På baggrund af alle børneinterview skriver lærere og pædagoger noter, som opbevares i sikre mapper. Hvis der er noget, som ikke må vises til bestemte personer, noteres det i dokumentet.

**Børneplanlægningsmødet:** Dette møde afholdes inden for en uge efter handleplansmødet med henblik på at formidle til eleven, hvad der er aftalt på handleplansmødet. På mødet deltager forældre, elev, skoleledelse og klasselærer/pædagog. Deltagerne har en åben dialog med eleven om de mål, som er sat, for at kunne vurdere om de er brugbare og kan gennemføres. Der tages et billede af det team, som eleven skal samarbejde med.

**Løbende arbejds møder:** Imellem handleplansmøderne, som afholdes hver tredje måned, afholdes der arbejds møder for en mindre gruppe af deltagere, som er involveret i det konkrete forløb. Ofte deltager eleven og forældrene i disse møder.

Det er meget forskelligt, hvor lang tid de enkelte forløb varer. Nogle kan afsluttes hurtigt, mens andre kan vare flere år og måske hele elevens skoletid. Der er elever på skolen, som er visiteret til specialpædagogisk støtte i almenklasserne. Øster Farimagsgades Skole har 15 elever i skole- eller BUF-flex-forløb.<sup>13</sup> I disse forløb anvender skolen de samme procedurer og den samme systematik, som fremgår af beskrivelsen af *Barnets Stemme*.

---

<sup>13</sup> I Københavns Kommunes BUF-flex- og Skole-flex-ordninger afsættes ressourcer til at støtte elever, som er i målgruppen for et specialiseret undervisningstilbud og evt. dagbehandling, men som vurderes at have gavn af at forblive i almenundervisningen med ekstra støtte.

## 2.2.2 Foreløbige erfaringer

I dette afsnit sætter vi fokus på de foreløbige erfaringer med arbejdet med *Barnets Stemme*. I og med at målet med arbejdet i høj grad er forebyggelse, er det ikke så enkelt at præcist pege på resultater. Ledelsen og de interne og eksterne ressourcepersoner mener dog at kunne se, at arbejdet på grund af det store fokus på forebyggelse rummer en mulighed for at kunne undgå segregering af elever. Denne vurdering præsenteres i det følgende afsnit.

### Skaber muligheder for at undgå segregering

Ledelsesrepræsentanten og de interne og eksterne ressourcepersoner vurderer resultaterne af arbejdet med *Barnets Stemme* positivt. De vurderer, at særligt i komplekse forløb giver *Barnets Stemme* mulighed for at undgå segregering af elever til specialtilbud. De vurderer også, at *Barnets Stemme* giver mulighed for, at forældrene kan deltage ligeværdigt i samarbejdet, og at de får mulighed for at tage ansvar i processen.

Skolen har udarbejdet en systematisk opgørelse over elevernes bevægelser mellem de tre niveauer – forebyggende indsatser, foregribende indsatser og indgribende individuelle indsatser – som blev omtalt ovenfor. Opgørelsen rummer 112 elever, som skolen har udarbejdet handleplaner for de seneste tre-fire år. Skemaet gør det muligt at følge elevernes bevægelser. Skoleledelsen giver et eksempel på en elevs bevægelser mellem niveauerne:



Her kan vi se et af de her børn, som går i 2. klasse nu. I løbet af december måned, der leverede vi den første underretning og så den anden underretning. Vi har haft indsatser helt heroppe på niveau tre, men vi kan se i forhold til de indsatser, vi har, at vi er tilbage på vej imod niveau ét igen. Og sådan har vi de her bevægelser hele vejen, hvor vi har været oppe, men vi er på vej ned igen på niveau ét.

Skoleledelsesrepræsentant

Skolen kan altså konstatere, at en stor andel af de 112 elever er nede på niveau ét igen, hvor de deltager i klassens almindelige indsatser. Skolen vil også fremover anvende denne form for opgørelse af eleverne, fordi det vurderes, at det giver et godt overblik. Det vurderes også, at denne systematik kan bruges i de enkelte forløb, fordi det understreger målet om altid at få eleverne tilbage på niveau ét.

### Eleverne oplever, at de bliver inddraget og lyttet til

I boksen på de næste sider er der fokus på elevernes perspektiver på og erfaringer med *Barnets Stemme*. Som det fremgår af boksen, giver de interviewede elever udtryk for, at de forstår *Barnets Stemme* som en tilgang, hvor de voksne taler med børnene, viser interesse for børnenes trivsel og finder løsninger, så børnene får det bedre i skolen. Eleverne oplever, at de eksempelvis får hjælp til at fortælle resten af klassen om de problemer, de slås med, og til at udvikle strategier, som kan hjælpe dem til at finde ro eller trække sig fra vanskelige situationer, fx i forbindelse med konflikter.

Eleverne fortæller, at de har deltaget i møder med de voksne. Det kan for nogle af eleverne være svært at deltage i møder med mange voksne, men de giver udtryk for, at det er godt at blive inddraget, og at de er glade for, at beslutninger ikke træffes ”bag om ryggen på dem”.



## Elevernes perspektiver

Malou går i en klasse på mellemtrinnet. Hun fortæller, at hun kender begrebet *Barnets Stemme* og forstår det på følgende måde:

”Ja, jeg ved godt, hvad det betyder. Det betyder, at lærerne de prøver at tale med barnet, og så prøver de at se, hvordan det har det i skolen, og så kommer der nogle forskellige spørgsmål. Der er fx et spørgsmål, ’hvordan har du det derhjemme?’, eller ’passer nogen godt på dig i frikvarterne?’ og sådan noget. Så lærerne kan prøve at lære barnet bedre at kende.”

Malou fortæller, at hun har haft flere af den slags samtaler med sine lærere. Hun har fx haft nogle problemer med at skrive, og så hjalp lærerne hende med at få et it-hjælpemiddel. Malou har også haft samtaler med lærerne, fordi hun i en periode havde stemmer i sit hoved. Malou fortæller, at hun kom til at slå nogle af klassekammeraterne, fordi hun var helt forvirret i hovedet. Malou talte med lærerne om stemmerne, og de hjalp hende med at forklare det til de andre børn:

”Det blev faktisk bedre, fordi jeg fik lov til at sige til klassen, at jeg har noget med stemmerne, og så forstod de bedre, at ’nå, hun gjorde det dér, og hun gjorde dét’. Så nu har de sagt: ’Nå, er det dine stemmer? Skal vi lade dig være lidt alene?’ Jeg synes nogen gange, det hjælper mig. Hvis stemmerne taler til mig, så har jeg brug for at være lidt alene, eller jeg har brug for trøst. Ja, hvis jeg er vildt vred, så har jeg brug for lige at være lidt alene eller sådan noget.”

Både Malous lærere og Malou fik hjælp af en psykolog. Malou fortæller:

”Hun [psykologen] skal prøve at hjælpe mig med at holde mig væk fra de dér stemmer. Ja, hun skal prøve at hjælpe mig med, ’du skal bare koncentrere dig, du skal ignorere de dér stemmer’ og sådan. Hun stillede mig også nogle spørgsmål, og der var også nogle ting, jeg skulle skrive ned, og så kunne hun se, hvordan jeg skriver, og hvordan jeg har det, imens jeg koncentrerer mig rigtig godt.”

Malou fortæller, at hun også har været med til møder, hvor der var flere voksne til stede (handleplansmøder). Hun var lidt genert i starten og havde lidt svært ved at udtale ordene, men så fik hun det bedre og var ikke ligeså genert. Malou synes, det er godt, at de voksne prøver at lytte til børnene:

”Jeg synes, det er meget godt, at de prøver at høre: ’Jamen, hvordan har du det i skolen?’ eller sådan. Det føles rigtig godt, at der er nogen, der passer på en inde i skolen, hvis der er noget, du har brug for hjælp med.”

Malou fortæller, at hendes forældre også har været med til møderne, og det er hun glad for. Så kan de nemlig også bedre hjælpe hende, når der er noget, der er svært i skolen.

Mads har for nylig skiftet til en ny klasse på mellemtrinnet. Mads fortæller, at han skiftede klasse, fordi han blev drillet i sin forrige klasse. Han savner stadig sin forrige klasse, men han synes også, at det er rart, at der ikke er nogen, der driller i den nye klasse. Mads fortæller, at han havde nogle samtaler med sine lærere, da han gik i sin forrige klasse. De snakkede om, hvordan han havde det i klassen og derhjemme, og hvordan han havde det med vennerne. Mads er glad for samtalerne og fortæller:

”Det er lidt rart, at man har fået snakket om det, så man ikke bare går med det inde i sig selv, hvis der nu er et eller andet derhjemme, der er lidt svært at snakke om med nogle af vennerne. Jeg synes, det er meget rart, og man kan snakke med dem om det. Og fx hvis nu der er

nogle, der har drillet mig eller et eller andet, eller nogle andre for den sags skyld, så at man kan sige det til dem, og så de sagde det videre og sagde, at det er ikke okay eller et eller andet. Det synes jeg er meget rart, at man har nogle samtaler. Eller hvis man har det lidt svært derhjemme.”

Mads fortæller, at han har haft mange samtaler med lærerne gennem sin skoletid, både om skolen og om dét derhjemme.

Nogen gange taler Mads også med lærerne om, hvordan han bedst kan koncentrere sig i timerne. Han vil fx gerne høre musik for at få ro i hovedet. Mads fortæller, at han er glad for sine lærere:

”De er ret gode til at se, hvis man er ked af det, synes jeg. Nogle gange spørger de jo også, ’vil du gerne lige snakke med mig?’, eller man kan selv spørge dem. Så jeg synes, det er meget rart, fordi så siger de: ’Ja, kan vi gøre det til frokost, eller kan vi lige gøre det inden frikvartret?’ eller sådan noget. Også da jeg skulle fortælle min lærer om min fars problemer, og at jeg gerne også ville sige det til min klasse, så var det, at jeg spurgte hende, og så sagde hun ja, så lukkede vi bare lige døren, og så snakkede vi sammen om det. Så det var meget rart.”

Mads fortæller, at han er blevet glad for den nye klasse og forklarer om årsagen:

”Fordi der driller de mig ikke rigtig, og så er det jo bare, at jeg kan være mig selv på en eller anden måde. Og bare være med i timen, uden at jeg er ked af det, fordi jeg er ikke så ked af det mere.”

Nikolaj går i en udskolingsklasse. Han skiftede til Øster Farimagsgades Skole i 5. klasse og fortæller, at han er glad for skolen, for lærerne og for sin klasse. Nikolaj har deltaget i mange børneinterview og i handleplansmøder, siden han startede på skolen. Han fortæller om de problemer, som han har oplevet tidligere: ”Jeg kom meget i konflikt tidligere. Jeg har været meget vred, stor aggression. Jeg kom lidt i slåskampe og sådan noget.” Nikolaj fortæller, at han har lært nogle måder at håndtere konflikter på, og han synes ikke, han har så mange konflikter mere. I starten når der var konflikter, løb Nikolaj væk fra skolen, men sammen med lærerne fandt han gradvist ud af, hvordan han kunne klare at være i svære situationer.

Nikolaj fortæller, at han også har fået det bedre derhjemme: ”Jeg har fået det bedre med min far. Min far og jeg har det rigtig godt nu. Der var engang, hvor vi havde konflikter hele tiden. Det har vi ikke nu.”

En af årsagerne til at Nikolaj har fået det bedre, er at han fået nye interesser. Nikolaj fortæller: ”Jeg har fået nye interesser, der hvor vi skulle være hjemme, og da jeg kom i skole igen var jeg mere rolig. Jeg lyttede til musik, og det gav mere ro.”

Nikolaj synes det er en god idé, at børn kan deltage i handleplansmøderne: ”Det synes jeg er godt, så alt ikke bare foregår bag ens ryg, at man ikke bare aftaler en masse ting om, hvad barnet skal, og ja, at man inddrager barnet, så man føler man bliver hørt.” Nikolaj synes, han er blevet lyttet til og siger: ”Jeg synes, det fungerer. Det er vigtigt med sådan et møde, hvor alle kan samles, og så kan man tale om alle de ting, og hvordan det går.”

På den gamle skole var Nikolaj ikke med til møderne, og det synes han ikke var rart: ”Det er underligt, når nogen taler om én. Eller træffer beslutninger om én, hvor man ikke engang selv er med, når det er én selv, der er hovedemnet.”

## Forankret i organisationen

Skoleledelsen og skolens interne ressourcepersoner vurderer, at *Barnets Stemme* er fuldt implementeret på skolen. Eleverne inddrages altid, når der igangsættes nye indsatser. Hvis lærere og pædagoger skal have hjælp i ressourcecentret, kan det ikke ske, uden at eleven er blevet spurgt. En skoleledelsesrepræsentant uddyber dette:



Her taler vi med børn, med forældre og med hinanden. Vi taler ikke om hinanden. Vi ved godt, at det er ret væsentligt, for hvis det ikke er helt nede i dna'et i organisationen, så kommer der nye modstrømme og fortællinger, når læreren er afmagtsramt; når der er noget, der udfordrer, men de synes, vejen til hjælpen er lang eller uklar. Så det er rigtig vigtigt med denne her transparente organisering og struktur, så vi ikke render rundt som hovedløse høns.

Skoleledelsesrepræsentant

De eksterne ressourcepersoner (skolepsykolog, tale-hørepedagog og skolesocialrådgiver) vurderer samstemmende med ledelsen og skolens egne ressourcepersoner, at det er lykkedes for skolen at skabe en kultur, hvor lærere og pædagoger har mod på og er parate til også at gå ind i de vanskelige opgaver. En af skolens samarbejdspartnere vurderer:



Altså man vil meget gerne gå ind i de vanskelige opgaver også og prøve at løfte dem med et resourceorienteret syn, og det gør jo mit arbejde meget nemmere også, fordi man tænker: 'Vi skal faktisk prøve at håndtere det her, selvom det er svært.'

Ekstern ressourceperson

De eksterne ressourcepersoner vurderer, at denne indstilling har stor betydning for både børn og forældre, fordi de kan mærke, at alle parter ønsker det bedste for deres børn, og fordi der bliver lagt et stort stykke arbejde i at finde frem til de bedste løsninger for det enkelte barn. De eksterne ressourcepersoner vurderer, at der er skabt en god struktur for det tværfaglige samarbejde, hvor samarbejdet prioriteres, og hvor der lyttes til alle parter perspektiver. Møder kan føles lange/mange i en travl hverdag, men det vurderes at være en stor fordel, at alle parter får alle informationer, fordi det skaber et godt fundament for samarbejde.

## Opmærksomhedspunkter

Hvis kommuner og skoler ønsker at arbejde med en tilsvarende indsats, der lægger vægt på systematisk inddragelse af elevernes perspektiver, så kan man lade sig inspirere af erfaringerne fra Øster Farimagsgades Skole. De er her sammenfattet i tre punkter:

### 1. Ledelsens vedholdenhed og opmærksomhed er afgørende

Skolens erfaringer peger på, at der er behov for en ledelse, der prioriterer opgaven. Ledelsen skal vedblive med at have fokus på systematikken og eksempelvis insistere på, at der altid skal gennemføres børneinterview. Skolens ressourcepersoner vurderer, at det har haft en stor betydning, at der på ledelsesniveau blev truffet en klar beslutning om, hvilken vej man skulle gå, og at forandringen ikke skulle gennemføres på et enkelt skoleår, men ville forløbe over en længere periode.

## 2. Behov for tæt samarbejde mellem skoler, Faglig Støttefunktion (PPR) og socialforvaltning

Skolens ledelse og de repræsentanter fra Faglig Støttefunktion, der har deltaget i interview, peger på, at vedholdenhed og opbakning fra forvaltningen også har meget stor betydning. Forvaltningen skal skabe mulighed for, at det tætte tværprofessionelle samarbejde reelt kan gennemføres, og der skal være en opmærksomhed på, at alle parter har kompetencer til og er indstillet på at deltage i samarbejdet. Set fra deres perspektiv ligger der en udviklingsopgave i at sikre, at medarbejdere fra Faglig Støttefunktion kan agere som sparringspartnere for lærere og pædagoger og bidrage til mere ressourceorienterede børne- og forældresyn.

## 3. Børneinterviewene skal ses som en anledning til at udvikle skolens praksis

Det er vigtigt at være opmærksom på, at gennemførelsen af børneinterview ikke i sig selv ændrer undervisningen eller skolens arbejde med inklusion. Den systematiske inddragelse af elevernes perspektiver skal omsættes i indsatser i undervisningen, som kan skabe nye muligheder for læring og deltagelse for eleverne. Skolens erfaringer peger på, at det centrale er at lytte til børnene og til deres behov for derefter at ændre skolens praksis, så den i højere grad svarer til børnenes behov. *Barnets Stemme* stiller krav til skolen om at udvikle nye tiltag og nye organiseringer og bliver dermed en anledning til konstant at skabe bedre muligheder for læring og trivsel.

## 2.3 Forældreinddragelse i visitationsmøder

### Om indsatsen i Thisted Kommune

Thisted Kommune har som led i arbejdet med at udvikle mere dialogiske visitationsprocesser sat fokus på inddragelsen af forældre i visitationsmøder. Det sker i form af korte interview med forældrene. Formålet er, at forældrenes viden om barnet skal være med til at kvalificere de beslutninger, der træffes på visitationsmøderne og dermed giver mulighed for, at visitationsudvalget træffer beslutninger på et mere oplyst og fuldstændigt grundlag. I alt har fem hold forældre indtil videre fået mulighed for at deltage i visitationsmøderne i september 2019 og i februar 2020.

### 2.3.1 Inddragelsen skal bidrage til et bredere perspektiv på eleven og et bedre samarbejde

Projektet i Thisted Kommune blev igangsat på baggrund af en analyse af specialområdet og et ønske om et større fokus på visitationsprocessen i kommunen. Der blev sat fokus på både processen op til en visitation og på selve visitationsmøderne. I dette afsnit sættes fokus på inddragelse af forældrene i visitationsmøderne. Inddragelse af forældrenes viden og synspunkter i visitationsmøderne har følgende formål:

- Der etableres et bredere perspektiv på barnets udfordringer og behov, som bidrager til at sikre det bedste skoletilbud til barnet
- Forældrene opnår en øget indsigt i beslutningsgrundlaget
- Forældrene føler sig hørt og forstået, hvilket skaber grund for et stærkere samarbejde mellem skole og hjem.

Forældrene inddrages ikke i alle sager, der behandles på visitationsmøderne. Visitationsudvalget har udvalgt nogle få sager, hvor der ikke tegner sig et klart billede af, hvad eleven har behov for, eller hvor udvalget vurderer, at eleven ligger på grænsen i forhold til segregering fra det almene skoletilbud.

### 2.3.2 Positive gevinster ved inddragelse af forældrene

Kommunens skolechef vurderer i nedenstående citat, at der er positive gevinster ved forældrenes deltagelse i visitationsmøderne:



Vi synes rent faktisk, at der blev kastet nogen vinkler på det, som var vigtige for os i forhold til at tage en beslutning. Det tror jeg slet ikke, der er tvivl om. Jeg synes hele tiden, det minder os om, at vi ikke bare sidder med et papir – vi sidder faktisk med nogle skæbner i vores hænder, som er rigtig vigtige. Det er ikke sikkert, at vi tager en beslutning, som forældrene er 100 % enige i. Men jeg tror, vi tager en, der er bedre, og vi er langt bedre til at forklare efterfølgende, hvorfor vi har taget den beslutning, vi har taget. Jeg tror måske mere, det er dét, det handler om.

Skolechef

Thisted Kommune har gennemført en intern evaluering af projektet. Evalueringen konkluderer, at der er flere positive gevinster ved forældrenes deltagelse, blandt andet at forældrenes deltagelse bidrager til at sætte elevens behov i centrum for samtalen. Forældrenes deltagelse bidrager desuden med et nuanceret billede af barnets liv i og uden for skolen. Evalueringen rummer også en række anbefalinger, som blandt andet indeholder følgende:

- Det er vigtigt at etablere et trygt miljø for forældrene på visitationsmødet.
- Spørgsmålene til forældrene skal stilles systematisk, så udvalget kommer omkring alle temaer.
- Dialogen mellem forældre, skole og udvalg skal understøttes, fx ved at mødelederen rammesætter mødet og sørger for, at alle kommer til orde undervejs.
- Forældrene skal forberedes forud for mødet. Det kan fx ske på et møde med skolelederen, hvor formen og indholdet på mødet gennemgås.

Kommunen har udarbejdet og afprøvet en interviewguide, som anvendes på visitationsmøderne. Interviewguiden består af en række åbne spørgsmål, som skal bidrage til at afdække aspekter af barnets liv, som udvalget ikke får kendskab til gennem indstillingsmaterialet.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Interviewguiden fra Thisted Kommune kan ses på emu.dk.

### 2.3.3 Ny handleplan for dialogisk visitation

Thisted Kommune har desuden sat fokus på at skabe bedre gennemsigtighed i de kommunale processer, og kommunen har udarbejdet en ny *Handleplan for dialogisk visitation i Thisted Kommune*<sup>15</sup>, som sætter fokus på forældre- og børneinddragelse, både i forhold til nyvisitation og de årlige høringsmøder for elever, der er visiteret til specialtilbud. En skoleleder vurderer, at der er kommet mere fokus på inddragelse:



Der er ingen tvivl om, at vi har fået forældrene mere i spil. Og jeg synes, at vi også har fået børnene mere i spil. Jeg vil egentligt sige, at jeg synes altid, at vi har været gode til at prøve at lytte til barnets perspektiv. Men vi har måske ikke været så gode til at formidle barnets perspektiv ud til forældre og PPR. Det kan noget, når vi præsenterer forældrene for, hvad det er, barnet selv ser. Men det er ikke færdigt endnu. Det er et arbejde, der fortsætter.

Skoleleder

## 2.4 PPR's rolle i det forebyggende arbejde på skolerne

### Om indsatsen i Frederikssund Kommune

Frederikssund Kommune har som led i deltagelsen i rådgivnings- og netværksforløbet arbejdet med to fokusområder. Kommunen har dels ønsket at skabe overblik over det forebyggende arbejde forud for en eventuel visitation og dels at udvikle nye roller for PPR i de forebyggende indsatser på skolerne.

### 2.4.1 Øget synlighed og systematik i det forebyggende arbejde

Frederikssund Kommune gik ind i projektet med en ambition om at skabe synlighed om de forskellige trin og processer, som skal gennemføres, inden man eventuelt visiterer elever til et andet skoletilbud. Kommunen havde indtryk af, at det var lidt tilfældigt, hvordan processerne forløb på skolerne. Så målet var at præcist beskrive, hvad man gør på de forskellige trin. Første led i projektet var altså at lave en beskrivelse af selve visitationsprocessen.

PPR-psykologerne måtte ofte helt fra bunden forklare lærerne om mulighederne på de enkelte trin i processen. En PPR-psykolog forklarer:



Vi oplevede nogle gange, når vi kom ud på skoler, at vi skulle forklare: 'Hvad er det, der skal ske, hvad er det, vi vil gøre, hvad er det for nogle indsatser, man kan lave, hvad er det for nogle handleplaner, vi kan lave, hvilke fagprofessionelle kan man bruge på de forskellige trin, hvornår er det, psykologen kan gå ind og hjælpe konsultativt?'

PPR-psykolog

<sup>15</sup> Se handleplanen her: [https://www.thisted.dk/-/media/ESDH/committees/143/788/Punkt\\_129\\_Bilag\\_2\\_NY\\_Handleplan\\_for\\_dialogisk\\_visitation\\_1.ashx](https://www.thisted.dk/-/media/ESDH/committees/143/788/Punkt_129_Bilag_2_NY_Handleplan_for_dialogisk_visitation_1.ashx).

Der var mange velfungerende indsatser på skolerne, men der manglede det fælles overblik, en fælles systematik og muligheder for videndeling og evaluering. Der er derfor som led i deltagelsen i rådgivnings- og netværksforløbet udarbejdet en ny beskrivelse af visitationsprocessen, og enkelte skoler har desuden udarbejdet et overskueligt skema (en trappemodel), som viser de faser, der indgår i processen forud for en eventuel visitation.

## 2.4.2 Videoanalyse kan bringe PPR-psykologer tættere på praksis

Kommunen har også arbejdet med at bringe PPR tættere på praksis i de forebyggende indsatser. En af kommunens PPR-psykologer er som led i deltagelsen i netværks- og rådgivningsforløbet blevet opkvalificeret i anvendelse af *Marte Meo*-inspireret videoanalyse.<sup>16</sup> Det er intentionen, at videoanalyse skal kunne bidrage til at skabe nye handlemuligheder for de professionelle. Set fra PPR's perspektiv handler indsatsen om at komme tæt på praksis og lægge mere vægt på samskabelse. PPR-psykologen forklarer om denne intention:



Når du sidder og kigger på et videoklip og kun kigger efter dér, hvor det fungerer, så er man på en helt anden måde samskabende med lærerne. Jeg var så overrasket over, at så lidt videofilm og så lidt arbejde kunne give så anderledes en reaktion hos læreren, så meget ejerskab over situationen og så meget forståelse af barnet. Hun [læreren] siger på et tidspunkt: 'Det er helt utroligt. Jeg vidste slet ikke, at jeg havde den effekt på barnet.'

PPR-psykolog

Det er altså psykologens vurdering, at den *Marte-Meo*-inspirerede videoanalyse er meget velegnet til at øge lærerne forståelse af elevernes reaktioner og sætte fokus på, hvilke muligheder lærerne har for at ændre deres praksis til gavn for elevernes læring og trivsel. En stor del af psykologgruppen i PPR blev efterfølgende involveret i videndeling om forløbet. De så videoptagelserne sammen og reflekterede over forløbet og mulighederne i metoden. Der er indtil videre kun gennemført et enkelt pilotforløb. Den psykolog, der har afprøvet metoden, vil arbejde videre med den i sin praksis, men der er ikke truffet aftaler om, at metoden skal indgå som fast redskab i PPR's understøttelse af skolernes arbejde. Kommunens erfaringer peger på, at der er behov for ledelsesmæssig støtte og opbakning, hvis de nye metoder og det nye overblik over visitationsprocessen skal forankres i skolernes og kommunens praksis.

---

<sup>16</sup> Marte Meo er en metode til observation, analyse og vurdering af kommunikations- og samspilssituationer. Gennem analyse af videooptagelser af almindelige hverdagsituationer afdækkes muligheder for udviklingsstøttende kommunikation. Metoden anvendes i forhold til mange typer af samspil, eksempelvis mellem forældre og børn og mellem pædagoger/lærere og børn.

## 3 Erfaringer med samarbejde mellem almen- og specialområdet

Et styrket samarbejde mellem almen- og specialområdet handler om at skabe fleksible og sammenhængende læringsmiljøer på tværs af almen- og specialundervisning. Inklusionseftersynet pegede på, at specialundervisning og specialpædagogiske kompetencer ikke var tæt nok på almenundervisningen og anbefalede derfor, at skoler og kommuner skaber mere fleksible organiseringer af special- og almenundervisning.

Kapitlet sætter fokus på, hvordan tre skoler med specialklasserækker har arbejdet med ambitionen om at skabe mere sammenhængende læringsmiljøer på tværs af almen- og specialområdet. Søndermarkskolen har valgt at lægge skolens specialklasser sammen med almenklasser. I disse klasser er det intentionen, at almen- og speciallærere samarbejder om gennemførelse af undervisningen for alle eleverne. De to andre eksempler, Frydenhøjsskolen og Lille Værløse Skole, har fastholdt en organisering med adskilte almen- og specialklasser. Men skolerne har igangsat udviklingsprocesser i retning af en højere grad af samspil og samarbejde både på ledelses-, lærer- og elevniveau.

### Erfaringer fra de tre skoler

#### Fælles klasser

Undervisningen i de fælles klasser på Søndermarkskolen har tidligere været organiseret på den måde, at speciallærerne har varetaget undervisningen af de elever, der er visiteret til specialundervisning, og almenlærerne har varetaget undervisningen af de øvrige elever i klassen. Skolen har siden efteråret 2019 arbejdet med *co-teaching* for at udfordre og udvikle denne form for arbejdsdeling. Det er intentionen, at speciallærernes rolle skal ændres, så de i tæt samarbejde med almenlærerne gennemfører undervisningen af alle elever i klassen, idet *co-teaching* indebærer, at lærerne skal planlægge, udføre og evaluere undervisningen sammen.

Lærerne vurderer, at arbejdet med at udvikle undervisningen ved hjælp af *co-teaching* indtil videre har været vanskeligt, men de vil gerne fortsætte med at udvikle og afprøve nye organiseringer af undervisningen. Lærerne oplever, at det i nogle tilfælde er svært at tilgodese



alle de visiterede elevers<sup>17</sup> behov i de nye organiseringer og at skabe tilstrækkelig ro omkring den enkelte elev. Lærerne fortæller, at de i den tidligere organisering har kunnet skærme eleverne, fx ved at tage dem med ud af klassen og undervise dem der. Lærerne lægger vægt på, at de kun har arbejdet med de nye organiseringer i en kort periode, og at de vil arbejde videre med at finde løsninger, der kan tilgodese alle elever og give mulighed for yderligere differentiering af undervisningen i de fælles klasser.

Både ledelse og lærere giver udtryk for, at det kræver fortsat vedholdenhed og opmærksomhed at udvikle undervisningen. Begge parter vurderer, at de har gavn af en løbende og åben dialog om de muligheder og udfordringer, som opstår undervejs. Der er altså fokus på kontinuerlig evaluering og udveksling af erfaring mellem ledelse og lærere på skolen.

### Styrket samarbejde mellem almen- og specialklasser

Frydenhøjsskolen og Lille Værløse Skole har begge specialklasserækker, og de har igangsat udviklingsprocesser i retning af en højere grad af samspil og samarbejde både på ledelses-, lærer- og elevniveau.

Frydenhøjsskolen screener alle elever i specialklasserne for systematisk at undersøge, hvilke elever der kunne have gavn af at deltage i undervisningen i almenklasserne. Skolens foreløbige erfaringer peger på, at det er afgørende, at både den elev, der skal deltage i almenklassen og almenklassens lærere forberedes grundigt. Eleven kan forberedes på undervisningens indhold, men fx også på hvordan klasselokalet ser ud, og hvor han/hun skal sidde. Det er også vigtigt at afklare, hvilken rolle den pædagog/lærer, som følger med over i almenklassen, skal have.

Lille Værløse Skole har ligeledes arbejdet med at skabe et samspil mellem almen- og nye specialklasser, som er blevet etableret på skolen. Der har i dette arbejde blandt andet været fokus på at udarbejde et nyt og fælles ledelsesgrundlag for hele skolen og at formulere en ny procedure for, hvordan og hvornår elever fra specialklasserne kan deltage i undervisningen i almenklasserne. Skolen har udviklet en screeningsprocedure og en guide til elevinterview, men arbejdet er ikke for alvor gået i gang endnu.

## 3.1 Inklusionseftersynets anbefalinger

Som led i arbejdet med initiativet *Opfølgning på inklusionseftersynet* er der blevet sat fokus på at skabe et styrket samarbejde mellem almen- og specialområdet. Inklusionseftersynet konstaterede nemlig, at der er en række udfordringer på netop dette område og konkluderede følgende: ”Specialundervisning er ikke tæt nok på almenundervisningen, og de fleksible former for organisering mellem special- og almenundervisning er ikke tydelige nok.”<sup>18</sup>

Ekspertgruppen påpegede altså et behov for at bringe specialundervisningen tættere på almenundervisningen. Gruppen vurderede desuden, at der ikke var tilstrækkelig viden om muligheder for

<sup>17</sup> Vi anvender her og i den resterende del af kapitlet begrebet *visiterede elever* om de elever, der er visiteret til skolens specialklasserække, men modtager undervisningen i en almenklasse. Ledelse og lærere på skolen anvender selv dette begreb.

<sup>18</sup> Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*, s. 147.

fleksible former for organisering mellem special- og almenundervisning og fremlagde den mulighed at lade elever indgå i både en almenklasse og på et særligt hold eller i en specialklasse.<sup>19</sup> Ekspertgruppen anbefalede på den baggrund følgende:



**Specialundervisning og specialpædagogisk støtte skal tættere på den almene undervisning. Dette gælder både eleverne, så vejen fra et specialtilbud til almenskolen reduceres, og i forhold til at sikre at den specialiserede viden også kan spille ind i almenområdet og viden fra almenområdet kan styrke specialtilbuddene. Samtidig skal der sikres den nødvendige fleksibilitet til, at skoler kan arbejde kvalificeret med inkluderende læringsmiljøer.<sup>20</sup>**

Inklusionseftersynet anbefalede altså, at der blev skabt muligheder for samarbejde og videndeling blandt det pædagogiske personale såvel som fleksible muligheder for, at elever kan deltage i både almen- og specialundervisningen.

### 3.1.1 Netværkets fokus

På baggrund af inklusionseftersynets anbefalinger har netværket fokuseret på at styrke samarbejdet mellem almen- og specialområdet. Det langsigtede mål for de indsatser, som skolerne udviklede som led i rådgivnings og netværksforløbet, er, at kvaliteten i specialtilbuddenes undervisning øges med henblik på at styrke elevernes læring og trivsel. Det skal ske med særlig fokus på kvaliteten i snitfladen mellem almen- og specialområdet. Målet kan opdeles i tre niveauer, som vedrører ledelse, medarbejdere og elever:

- Ledelsen skal udarbejde og implementere en systematik for samarbejde mellem almen- og specialområdet.
- Medarbejderne skal ses som en samlet medarbejdergruppe på tværs af almen- og specialområdet, og der skal skabes en læringskultur med fokus på udvikling af kvaliteten i undervisningen.
- Eleverne skal opleve at være en del af det store elevfællesskab, og at deres stemmer inddrages.

I de følgende afsnit sættes fokus på, hvordan tre skoler har arbejdet med ovenstående ambition. Vi går mest i dybden med det første eksempel, dvs. organiseringen af de fælles klasser på Søndermarkskolen. De to andre eksempler, Frydenhøjskolen og Lille Værløse Skole, belyser, hvordan man kan arbejde med en højere grad af samspil og samarbejde mellem specialklasser og almenklasser.

---

<sup>19</sup> Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet – Den samlede afrapportering*, s. 128-129.

<sup>20</sup> Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet – Den samlede afrapportering*, s. 163.

## 3.2 Fælles klasser

### Om indsatsen på Søndermarksskolen

Søndermarksskolen er beliggende i Frederiksberg Kommune og har ca. 770 elever, heraf ca. 35 elever i skolens specialklasser for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. En del af de elever, der er visiteret til specialundervisning i skolens specialklasserække, modtager deres undervisning i en almenklasse. Denne organisering har skolen anvendt de seneste otte år. På nuværende tidspunkt er de elever, der er visiteret til specialundervisning i indskoling og på mellemtrinnet, inkluderet i almenklasserne. Der er én-fem elever inkluderet i hver klasse. Skolen arbejder med at styrke samarbejdet mellem de almen- og speciallærere, som gennemfører undervisning i de fælles klasser. Siden efteråret 2019 har skolen haft fokus på at afprøve nye organiseringer af undervisningen og nye samarbejdsformer ved hjælp af co-teaching. Udviklingsprojektet sætter også fokus på inddragelse af elevernes stemmer samt indretning af det fysiske læringsmiljø.

### 3.2.1 Systematisk samarbejde om den fælles undervisning

Søndermarksskolen har oprettet fælles klasser for almenelever og de elever, der er visiteret til skolens specialklasser. Målet med denne organisering er at skabe gode læringsmuligheder for alle elever. Skolen vil give mulighed for, at elever fra specialklasserne kan spejle sig i almenmiljøet ud fra en hypotese om, at det kan give mulighed for både faglig og social udvikling. En leder fortæller om denne ambition:



Jeg blev ved med at insistere på, at det måtte være bedre for alle elever. Både visiterede elever, fordi de skulle stå en lille smule mere på tærne fagligt, end de skulle i deres egne specialgrupper, plus at jeg tænkte, at de kunne spejle sig i noget andet socialt. Jeg tænkte også, at almenklasseeleverne kunne spejle sig tilbage. Vi har forskellige måder at lære på, og det har de også godt af at lære.

Leder

Da skolen besluttede at oprette fælles klasser, blev der ikke i første omgang sat fokus på, hvordan lærernes samarbejde om undervisningen kunne organiseres, og hvordan det skulle fungere i praksis. Som led i deltagelsen i rådgivnings- og netværksforløbet valgte skolen at arbejde med en mere systematisk tilgang til samarbejdet, og man ønskede at afprøve nye organiseringer af undervisningen. Skolen valgte at arbejde med co-teaching, fordi ledelsen i forvejen kendte tilgangen og vurderede, at den var brugbar i forhold til at udvikle lærernes roller i klassen. Co-teaching indebærer, at lærerne skal planlægge, udføre og evaluere undervisningen sammen.

Skolen er gået i gang med at afprøve arbejdet med co-teaching i en enkelt klasse. Som en leder siger: "Vi er ikke co-teaching-eksperter. Det er et greb, vi afprøver". Arbejdet med co-teaching blev indledt med en fælles proces på skolen, hvor lærere og ledelse læste litteratur om co-teaching,

som de drøftede på et fælles møde. Derefter gik dansk og matematiklærerne i en af klasserne i gang med at afprøve principperne i co-teaching.<sup>21</sup>

### **Fra støttelærerfunktion til fælles ansvar**

Lærere og ledere fortæller, at tidligere har undervisningen i de fælles klasser ofte været organiseret på den måde, at speciallærerne har varetaget undervisningen af de elever, der er visiteret til specialundervisning, og almenlærerne har varetaget undervisningen af almeneleverne. En almenlærer beskriver denne arbejdsdeling:



Det har primært været mig, der stod for undervisningen, og speciallæreren, der stod for de visiterede elever. Speciallæreren har så selv vurderet, om det var bedst, at de visiterede elever blev inde i klassen og var en del af det. Eller om det var bedre for dem at blive taget ud og sidde. Og så har hun også nogle gange taget en eller to andre elever med ud også, så de ligesom var lidt flere.

Lærer

Co-teaching skal udfordre og udvikle denne form for arbejdsdeling. Det er intentionen, at speciallærerens rolle skal ændres fra støttelærer til at indgå på lige fod med almenlæreren i undervisningen af alle elever i klassen.

### **Ikke alle elever profiterer endnu af den nye organisering**

Lærerne begyndte at arbejde med co-teaching i efteråret 2019. De har gjort sig erfaringer med nye organiseringer, og disse indebærer dels såkaldt *stationslæring*, hvor eleverne arbejder i mindre grupper ved et antal "stationer", og dels parallelundervisning, hvor klassen deles i to. Både ledelse og lærere vurderer, at det er en svær opgave, som lærerne nu er gået i gang med. En leder konstaterer: "Der er ingen tvivl om, at det var en svær opgave. Det vil det også være næste år, men det giver også noget. De bliver lidt klogere sammen."

Det er lærernes opfattelse, at eleverne i almensporet i høj grad har profiteret af de nye organiseringer. Eleverne har haft gavn af, at der var to lærere til rådighed for hele gruppen. Lærerne oplever dog, at det er vanskeligere at tilgodese alle elevers behov i de nye organiseringer. De elever, der er visiteret til specialundervisning, skal i de nye organiseringer modtage undervisning i en større gruppe end tidligere, hvor speciallærerne ofte gennemførte undervisningen af dem i en lille gruppe eller enkeltvis. Lærerne oplever, at det er vanskeligere at skabe tilstrækkelig ro omkring den enkelte elev og tilpasse undervisningen tilstrækkeligt, fx for en elev som er meget støjsensitiv. Lærerne vurderer ikke, at det primært er et problem i forhold til tilpasninger af det faglige indhold. De oplever, at udfordringen er at skabe en ramme med tilstrækkelig ro og med mulighed for pauser. I den tidligere organisering gennemførte speciallærerne ofte undervisning en-til-en. En lærer forklarer, hvordan denne organisering konkret har fungeret:



Først bliver det gennemgået af læreren, hvad der skal foregå, og så sætter jeg mig som regel ned til vedkommende og forklarer det nærmest én gang mere. Og holder ham i hånden, inden han går i gang.

Lærer

---

<sup>21</sup> Der er produceret en podcast om skolens arbejde med co-teaching, som kan høres her: <https://emu.dk/grundskole/podcast/veje-til-inklusion>.

Målgruppen for skolens specialklasser er elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Lærerne påpeger, at en del af disse elever er visiteret til undervisning i en lille gruppe/et lille tilbud, og når det lille tilbud i dette tilfælde ligger i en almenklasse, så kan det medføre udfordringer for nogle af eleverne. En lærer forklarer her, hvordan hun oplever denne udfordring:



Når vi får de her børn med meget lavt koncentrationsspænd, og som er støjfølsomme og meget sensitive, så bliver det en svær opgave. Altså, for jeg synes tit, at de bliver meget rastløse i undervisningen eller sådan begynder at drive rundt. Altså, vi har svært ved at fastholde dem. Det er uanset hvilken model, så bliver de ikke afgrænset på samme måde, som hvis de har den dér en-til-en-undervisning.

Lærer

Lærerne oplever, at de i den tidligere organisering har kunnet skærme disse elever, fx ved at tage dem med ud af klassen og undervise dem dér, men at det i co-teaching-forløbet har været mere vanskeligt at imødekomme disse elevers behov.

### **Udviklingsarbejdet er lige begyndt**

Lærerne lægger vægt på, at de kun har arbejdet med de nye organiseringer i en kort periode, og at de vil arbejde videre med at finde løsninger, der kan tilgodese alle elever og give mulighed for yderligere differentiering af undervisningen. En konkret erfaring er knyttet til stationsundervisningen, hvor eleverne cirkulerer mellem et antal stationer i små grupper. Her kan nogle af de visiterede elever have gavn af at blive i én station fremfor at bevæge sig videre til nye typer af opgaver. Lærerne overvejer derfor at udvikle en organisering, som ikke indebærer, at alle elever skal igennem alle stationer. Der skal udvikles fleksible løsninger, der fungerer for konkrete elever med forskellige typer af udfordringer. Lærerne vurderer, at der er et potentiale i at være to personer om undervisningen af en klasse, og de mener, at dette potentiale kan udnyttes bedre. De vil gerne eksperimentere mere med nye organiseringer med inspiration fra co-teaching. En lærer siger:



Der er mange muligheder i det. Vi er bare ikke nået så langt. Jeg tænker i hvert fald med den ene dreng, der havde koncentrationsvanskeligheder, der tror jeg sagtens, man kan arbejde med det og forfine det. Hvis man bliver enormt skarp på, hvad han sådan helt præcist har brug for, så tror jeg måske godt, at han kunne gøres mere selvhjulpent.

Lærer

Indtil videre har lærerne primært haft fokus på selve organiseringen af undervisningen. Fremover vil de arbejde videre med at skabe koblinger mellem og reflektere over sammenhænge mellem undervisningens indhold, organisering og elevernes læring og trivsel.

## **3.2.2 Foreløbige erfaringer**

Det er endnu ikke muligt at sige noget præcist om resultaterne af arbejdet med co-teaching på Søndermarksskolen. Det har kun fungeret i en kort periode i en enkelt klasse og er stadig under udvikling. Arbejdet med de fælles klasser for visiterede elever og almenelever har dog fungeret i en årrække, og her mener skolen, at der er gode resultater at spore. Nedenfor sættes først fokus på skolens brug af data og dernæst på de fælles klassers betydning for elevernes læring og trivsel og udviklingen i lærernes samarbejde.

### **Anvendelsen af data**

Søndermarksskolen fokuserer på at følge, hvordan de fælles klasser fungerer for eleverne. Det gør de gennem forskellige former for data. De visiterede elever gennemfører de samme test som skolens øvrige elever, og skolen følger de visiterede elevers faglige progression. Skolen har også fokus

på trivselsmålingerne og kan konstatere, at der er høj trivsel i de fælles klasser. Ledelsen vurderer, at det vil være brugbart med andre former for data, der kan belyse de visiterede elevers udbytte af undervisningen i de fælles klasser. Det er et udviklingspunkt på skolen, at man gerne vil udvikle og anvende andre former for data, der går tættere på elevernes læring og trivsel:



Vi har de rå data, der handler om fagligheden. De visiterede elever har været til terminsprøver og lavet nationale test, ligesom alle de andre elever har. Så vi ser på, hvad der er sket med dem. Men jeg synes, det kunne være interessant, at vi også får viden om, hvilke tegn vi ser på, at det faktisk understøtter deres læring, at de er i et almenmiljø med sociale relationer, at dem de spiller fodbold med, også er dem de går i skole med.

Leder

Ledelsen kan konstatere, at der er stor variation i de visiterede elevers resultater og vurderer, at der er brug for mere viden om årsagerne til dette.

### **De fælles klasser har positiv betydning for en del af eleverne**

Lærerne vurderer, at ikke alle elever, der er visiteret til specialundervisning, har glæde af de fælles klasser med almeneleverne. Lærerne mener, at udbyttet i høj grad afhænger af elevernes udfordringer. For nogle elever har det en positiv betydning, at de kan spejle sig i de øvrige elever i klassen, men lærerne vurderer, at der også er elever, der kommer til at føle mindreværd. En lærer forklarer, at elevernes trivsel i de fælles klasser både afhænger af elevens forudsætninger for at kunne indgå i læringsfællesskabet og af klassens accept af forskellighed:



Det er en balancegang, og det er ikke alle, der skal inkluderes i almenklasserne. De skal have en eller anden, jeg vil sige, trods alt funktionsdygtighed, som gør, at de kan være der. Når det så er sagt, så kommer det også meget an på, hvordan klassens øvrige sammensætning er, og hvad kulturen er i den klasse ift. rummelighed og accept af forskellighed.

Lærer

Lærerne fortæller, at de i samarbejde med fritidsklubben og med særligt fokus på frikvartererne arbejder med at skabe gode fællesskaber og deltagelsesmuligheder for eleverne. Fx har de fokus på at få nye elever med i klassefællesskabet gennem deres deltagelse i forskellige fritidsaktiviteter.

Lærerne vurderer, at det er en stor fordel for almeneleverne at gå i en blandet klasse. De møder elever med anderledes forudsætninger end de selv, og de bliver vænnet til, at alle har forskellige behov. Dermed bliver det eksempelvis legitimt, at nogle har brug for flere pauser, får en anden type opgaver i timen eller lige skal løbe en runde i skolegården. Udfordringen er at sikre sig, at de elever, der er visiteret til specialundervisning, ikke føler, at de er ”for anderledes” end de andre elever, for det kan være meget sårbart. En lærer forklarer:



Hele klassen bliver meget rummelig af det, og det ser jeg faktisk som en stor styrke. Og så kan det være skrøbeligt for eleverne, at de hele tiden er dem, som har det svært fagligt. I de første klasser, der er der jo ikke så meget forskel. For der skal de lære nogle talrækker i matematik og lægge nogle små tal sammen. Det kan de alle sammen. Det er her i tredje, at det bliver tydeligt. For hvert år bliver det mere og mere tydeligt, hvor forskellige de er. Og det kan være hårdt for selvværdet. Men jeg kan også se mange gode ting ved det for hele klassen.

Lærer

Der er altså ifølge lærerne en tendens til, at der opstår flere udfordringer, jo ældre eleverne bliver, fordi der bliver større kontrast mellem elevernes faglige udvikling og progression.

## Eleverne oplever, at det er nemmere at få hjælp, når der er to lærere i undervisningen

Vi har som led i denne erfaringsopsamling gennemført interview med fire elever, som er visiteret til specialundervisning. Elevernes fortællinger om deres klasse og om undervisningen er sammenskrivet i nedenstående boks. De interviewede elever har ikke erfaringer med at gå i en specialklasse, som er adskilt fra almenklasser, og de kan dermed ikke sammenligne forskellige organiseringer. De skelner heller ikke mellem co-teaching og andre organiseringer af undervisningen. I interviewene er eleverne primært optaget af, om de kan få hjælp i undervisningen, når der er noget, som er svært for dem, og de fremhæver i den sammenhæng, at det er en fordel for dem, at der er to lærere til stede i undervisningen. Der bliver ikke lige så meget ventetid, og det betyder, at de lærer mere.

### Elevernes perspektiver

Niclas går i en klasse i indskolingen. Han er glad for sine lærere og for kammeraterne i klassen. Niclas giver udtryk for, at det er godt, at der er to lærere i undervisningen og siger, at det er fordi, han kan få mere hjælp. Niclas fortæller, at han ikke læser lige så godt som de andre i klassen:

”Jeg er kun nået til lix 5 og 6. Det er lidt. ... Jeg tror der er nogen der er nået til lix 10.”

Nogle gange bliver Niclas undervist uden for klassen sammen med en af de andre elever i klassen. Han synes, ”mest det er godt” at blive undervist uden for klassen og tilføjer, at i klassen er de 25 elever, så der er ikke så meget tid til hver enkelt elev.

Niclas synes, lærerne er gode, når man får lov til at lave noget sjovt, gå i zoologisk have og spise is for eksempel, men han synes også, lærerne er gode, når de hjælper en:

”Det er godt, når de hjælper en. Jeg kan godt lide lærere, for hvis der ikke var nogen, kunne man ikke få hjælp, og så ville man have svært ved at gå i skole.”

August er elev på mellemtrinnet, og han har gået på Søndermarkskolen i et år. Han kom fra en anden skole i kommunen og fortæller, at han skiftede skole, fordi han havde brug for mere hjælp:

”Jeg fik lidt hjælp på min gamle skole, men det var ikke rigtigt nok. For mig var det som om, at min matematiklærer, min dansklærer og alle sagde præcis det samme. Hvis jeg rakte hånden op og sagde: ’Jeg forstår ikke den her opgave,’ så ville de for eksempel sige: ’Men det er på grund af, at du skal gøre det, og det og det.’”

August synes ikke, lærerne på hans forrige skole var gode til at forklare opgaverne, så han kunne forstå dem. Han synes det går bedre nu.

Nogle gange bliver August undervist i et andet lokale sammen med en lille gruppe elever fra klassen. Han fortæller, at de laver de samme opgaver som resten af klassen, men at de får flere pauser. August synes, at han kan samarbejde med mange af de andre elever i klassen, og han giver udtryk for, at han har fået gode venner i klassen.

Camilla går også i en klasse på mellemtrinnet og startede ligeledes på skolen for et år siden. Hun fortæller om sit skoleskift:

”På min gamle skole skulle jeg have mere hjælp med opgaver, og så skulle jeg skifte skole, fordi der er flere lærere, der kan hjælpe her.”

Camilla synes, lærerne er gode til at hjælpe hende. Hun modtager oftest undervisning i klassen med de øvrige elever. Ifølge Camilla selv kan hun få hjælp af begge de lærere, der er i klassen. Camilla fortæller, at hun lærer mere på den nye skole:

”I min gamle skole var der kun en lærer i alle timer. Jeg nåede ikke at lave noget. Hvis jeg ikke kan forstå det, rækker jeg hånden op, og så tager det lidt tid, før læreren kommer, fordi der er andre børn. I denne skole er der to lærere. Så når jeg lidt mere. På min gamle skole lærte jeg ikke så meget, fordi der ikke var så mange lærere. Jeg kunne ikke forstå noget af det.”

### Samarbejdet kræver vedholdenhed og en åben dialog

Ledelsen ser det som et centralt element i udviklingsarbejdet at styrke lærernes samarbejde om undervisningen og vurderer, at det er lykkedes at sætte en ny udvikling i gang. Nogle lærere vurderer, at de hele tiden har haft et tæt og godt samarbejde om undervisningen, mens andre vurderer, at projektet har styrket samarbejdet. De er dog enige om, at co-teaching har ændret deres samarbejde og gjort det nødvendigt med mere minutios fælles planlægning. Det har fx handlet om, hvordan eleverne skulle fordeles i grupper, og at der skulle gives klare instruktioner i stationsundervisningen.

Der tegner sig altså et billede af, at udviklingsarbejdet har skabt et større fokus på nødvendigheden af et tæt samarbejde. En af årsagerne til, at det er lykkedes at igangsætte denne udvikling, er ifølge ledelsen, at lærerne er parate til at afprøve nye tilgange og nye organiseringer, også selvom det kan være svært. En anden årsag er, at der er en høj grad af ledelsesfokus og ledelsesopbakning på skolen. Der er en kontinuerlig dialog mellem ledelse og lærere om udfordringerne i undervisningen. Ledelsen oplever, at de mange samtaler med lærerne om de udfordringer, de møder, styrker mulighederne for at finde frem til nye løsninger. Ledelse og lærere drøfter fx muligheder for differentiering i undervisningen, og hvordan lærerne kan tilrettelægge undervisningen for enkelte elever, som er svære at motivere til deltagelse i undervisningen.

Der er dog også udfordringer og barrierer, der skal overkommes. Ledelsen vurderer, at den største udfordring lige nu er at arbejde tilstrækkeligt systematisk og vedholdende med aktionslæring, co-teaching, data om resultaterne og at sikre, at lærernes samarbejde fungerer som professionelle læringsfællesskaber. Ledelsen ser det som sin opgave at sikre, at der arbejdes systematisk:



Det er det med at holde fast: ’Vi skal gøre det systematisk’ eller ’du skal følge spørgsmålene’ eller ’I skal forberede co-teaching sammen, og I skal udføre sammen og evaluere sammen.’ Da først det ligesom rykkede, og de prøvede at være helt systematiske omkring det, i hvert fald nede i den ene klasse, så havde de armene i vejret. Det var superfedt, for så fik de et helt andet resultat.

Leder

Det kræver altså vedholdenhed og opmærksomhed fra både ledelse og lærere at udvikle undervisningen. Derudover vurderer både ledelse og lærere, at de har gavn af en løbende og åben dialog om de muligheder og udfordringer, som opstår undervejs. Der er med andre ord fokus på en høj grad af evaluering og udveksling af erfaring mellem ledelse og lærere.



## Opmærksomhedspunkter

---

Hvis kommuner og skoler ønsker at organisere fælles klasser for almenelever og elever, der er visiteret til et specialtilbud, så kan man lade sig inspirere af erfaringerne fra Søndermarksskolen. De er her sammenfattet i fem punkter:

### 1. Tæt teamsamarbejde i de fælles klasser

Skolens erfaringer peger på, at det har stor betydning, at lærerne er indstillede på et tæt samarbejde, hvis undervisningen i de fælles klasser skal fungere. Det er derfor afgørende, at de lærere, der påtager sig eller får tildelt opgaven, er indstillet på, at de skal dele ansvaret for undervisningen med andre, og at de sætter pris på et tæt teamsamarbejde.

### 2. Behov for fokus på den enkelte elevs trivsel og læring

Lærere og ledere har som led i udviklingsarbejdet prøvet sig frem. De vurderer, at det har været afgørende, at de løbende har evalueret og justeret med udgangspunkt i konkrete elever og erfaringer. Ledelsen og lærere peger på, at det fremover er afgørende at følge de enkelte elever tæt for at kunne sikre, at de både lærer og trives i de fælles klasser. De vurderer, at de er nødt til at have en opmærksomhed på den enkelte elev og peger på, at særligt elever som er meget støjsensitive kan have det svært i undervisningen i de fælles klasser.

### 3. Specialpædagogikken skal fortsat prioriteres

Lærerne vurderer, at det er centralt at have en fortsat opmærksomhed på specialpædagogikken, også selvom undervisningen finder sted i fælles klasser med almenelever og elever, der er visiteret til specialklasser. Der vil fortsat være behov for kompetenceudvikling og videntdeling inden for det specialpædagogiske felt.

### 4. Ledelsesopbakning er afgørende

Både ledelse og lærere vurderer, at ledelsens opbakning og kontinuerlige opmærksomhed på udviklingsarbejdet er meget betydningsfuld. Det er afgørende for lærerne, at de kan mærke, ledelsen har en interesse for de erfaringer, de gør sig. Ledelsen skal både lytte til de gode og de dårlige erfaringer, fordi det giver mulighed for sammen at nå frem til gode løsninger.

### 5. Tid til udviklingsarbejdet

Lærerne vurderer, at det er afgørende at være opmærksomme på den tid, der stilles til rådighed til udviklingsarbejdet. De oplever, at manglende tid til udviklingsopgaven er en reel barriere. Lærerne finder udviklingsarbejdet både spændende og udfordrende. De vil gerne løbende evaluere og lære af erfaringerne, men de vurderer, at det kræver tid, som ikke nødvendigvis er til rådighed.

### 3.3 Systematisk samarbejde mellem almen- og specialklasser

#### Om indsatsen på Frydenhøjsskolen

Frydenhøjsskolen er beliggende i Hvidovre Kommune og har ca. 670 elever, heraf 48 elever i en gruppeordning for elever med autismespektrumforstyrrelser (ASF). Skolens specialklasser har eksisteret i 15 år. Skolen har fokus på at styrke samarbejdet mellem almen- og specialsporet på skolen. Et centralt element i dette fokus har været at systematisk arbejde med at inkludere flere elever med ASF i almenklasserne. Skolen har formuleret en målsætning om, at 10 % af deres elever deltager i undervisningen i almenklasserne, men dette kan ske i varierende omfang fra 10 min. til fuld tid.

Frydenhøjsskolen har også tidligere inkluderet elever fra specialklasserne i almenklasserne, men det har ofte været elever, der selv har ytret ønske om at deltage i undervisningen i almenklasserne eller forældre, der har efterspurgt denne mulighed. Skolen ønskede, at det i højere grad skulle systematisk undersøges for alle elever, om de ville have gavn af at deltage i undervisning i almenklasserne. Skolen formulerede derfor en målsætning om, at 10 % af eleverne fra specialklasserne skal deltage i undervisningen i almenklasserne i forskelligt omfang. Skolen har derfor udarbejdet en procesplan, der dels skal synliggøre det arbejde, der skal foregå i specialklassen, og dels det samarbejde, der skal etableres med almenklassen forud for og imens, eleven deltager i undervisningen.<sup>22</sup>

#### 3.3.1 Screening af elever

Indtil videre har skolen screenet alle elever i den forstand, at de har bedt de enkelte teams om at vurdere deres elever inden for tre kategorier. Ledelsesrepræsentanten fortæller om den systematiske vurdering af eleverne inden for kategorier:



Kategori 1 er der, hvor man tænker, der er en mulig inklusion. Kategori 2 betyder, at måske er det muligt, men der skal lige arbejdes lidt på det og laves en handleplan. Og 3'eren er enten dér, hvor forældrene har sagt nej, eller hvor teamet vurderer, at det ikke vil være godt for barnet. Der er nogle forældre, der har oplevet deres barn være i så stor mistrivsel ved at være i almen-skolen, at de siger: 'Det skal mit barn ikke udsættes for igen,' og det respekterer vi.

Afdelingsleder for specialklasserne

Dernæst blev arbejdet med de seks elever, der lå i kategori 1, igangsat. Disse elever er blevet screenet for at identificere deres særlige interesser og kompetencer. På grund af corona-nedlukningen var skolen, da interviewet blev gennemført, ikke nået længere i den nye og mere systematiske proces. Skolen har dog erfaringer fra tidligere, som danner baggrund for udarbejdelsen af den nye systematik, og de præsenteres i næste afsnit.

<sup>22</sup> Frydenhøjsskolens procesplan kan ses på emu.dk.

### 3.3.2 Forberedelse af elever forud for inklusion i almenundervisningen

Forud for inklusion i almenklasserne skal det vurderes, hvordan og hvor meget eleven skal deltage i almenundervisningen. En elev kan eksempelvis starte med at være med i frikvartererne. Lærere og pædagoger følger hele tiden processen og er parate til at justere omfanget, hvis eleven føler sig presset. Hvis elever skal deltage i almenundervisningen, er det vigtigt at forberede dem på, hvad der skal foregå. Afdelingslederen fortæller her om en dreng, der skal deltage i undervisningen i en almenklasse:



Der går vi ind og ser på, hvilke fag hans spidskompetence er inden for. Det er dansk, som han er dygtig til. Så der vurderede vi, at han ville opnå succes fagligt. Men han skal ikke dumpe ind i et forløb. Han skal være med i opstarten af et forløb. Så vi har sat os ind i, hvad der skal undervises i, så vi kan forberede ham på forhånd. Hvis det er eventyr, de starter op med, så siger vi: 'I skal have de og de eventyr. Det er det første, du vil møde.' Han skal klargøres meget mere end børn i almindelen, der bare kan sætte sig tilbage og sige: 'Hvad skal vi i dag?' Han skal vide det hele på forhånd.

Afdelingsleder for specialklasserne

Som forberedelse af processen taler lærere/pædagoger fra specialklasserne med teamet i almenklassen, så de kan forberede eleven bedst muligt. Som nævnt ovenfor forberedes eleven på undervisningens indhold, men også på hvordan klasselokalet ser ud uden elever, hvilken plads eleven skal have, og hvem han kan sidde ved siden af. Eleven ser foto af klasseværelset, for at gøre det så konkret som muligt. En afdelingsleder forklarer: "Så vi forbereder eleven på alle de faktorer, der kan gøre, at der kan dannes tankemylder, og de kan blive stresset over det. Derfor er det vigtigt, at vi har et samarbejde med den modtagende klasse." Det bliver også afklaret som led i forberedelsen, hvilken rolle den pædagog/lærer, som følger med over i almenklassen, skal have: Skal almen- og speciallæreren/pædagogen fx gennemføre co-teaching sammen, eller skal læreren/pædagogen fra specialklassen sidde på gangen og være til rådighed, hvis eleven får brug for det? Undervejs i forløbet samarbejder lærerne fra almenklassen med det pædagogiske personale fra specialklassen. Lærerne fra almenklassen har ofte en række spørgsmål, som de har behov for at afklare med de lærere/pædagoger fra specialklassen, som kender den pågældende elev, og som har særlig specialpædagogisk kompetence.

## 3.4 Opbygning af en ny fælles ledelse og organisering

### Om indsatsen på Lille Værløse Skole

Lille Værløse Skole er beliggende i Furesø Kommune og har ca. 570 elever, heraf ca. 70 elever med autismspektrumforstyrrelser i skolens specialklasser. Skolen fik tilknyttet specialklasser i foråret 2018. Lille Værløse Skole har siden haft fokus på at udvikle et nyt og fælles ledelsesgrundlag for både almen- og specialklasserne, de har arbejdet med den fysiske placering af specialklasserne, og de har haft fokus på at give elever fra specialklasserne en tilknytning til almenafdelingen.

Lille Værløse Skole har haft fokus på at skabe et godt samspil mellem almen- og specialklasser. Det blev på et tidligt tidspunkt i udviklingsarbejdet tydeligt for ledelsen, at hvis det skulle være muligt at styrke lærernes samarbejde på tværs af almen- og specialområdet, så var det nødvendigt at starte med ledelsesgruppen og udarbejde et helt nyt ledelsesgrundlag. Skolelederen fortæller:



Vi var nødsaget til at sige, at hvis vi skal lykkes med det her som organisation, hvis vi skal lykkes med det her som ledelse, så skal ledelsen komme helt ind under huden på hinanden. Sådan at vi alle sammen ved, hvad der foregår over det hele, hvem hinanden er, og hvad vi tænker hver især.

Skoleleder

Skolen ændrede i samme periode organiseringen internt i specialdelingen, så klasserne blev samlet i fire klasser og lærere og pædagoger i fire samarbejdsgrupper. Dette skete for at skabe et større fællesskab om eleverne, både for eleverne selv og for personalet. Den ældste klasse i specialafdelingen, som består af elever fra 7.-9. klasse, blev fysisk placeret sammen med skolens øvrige udskolingselever. Samlet set er det ledelsens vurdering, at det fælles ledelsesgrundlag og den nye organisering af specialklasserne skaber et godt fundament for samarbejde.

Næste element i udviklingsarbejdet var at formulere en fast procedure for, hvordan og hvornår elever fra specialklasserne kan deltage i undervisningen i almenklasserne. Skolen kunne godt tænke sig fremover at udviske grænserne mellem almen- og specialklasser endnu mere.

### 3.4.1 Udvikling af ny screeningsprocedure for deltagelse i almenklasserne

Skolen har erfaringer med, at elever fra specialklasserne deltager i undervisning i almenklasserne, og inden for det seneste halvandet år har fem elever deltaget i almenundervisningen. Skolens ledelse oplever dog, at disse forløb opstår lidt tilfældigt, og at de vil derfor anvende en nye procedure, der kan skabe en højere grad af systematik. Skolen anvender elevudviklingsplaner for alle elever på skolen. For eleverne i specialklasserne vil udviklingsplanen fremover også indeholde lærernes vurdering af, om eleven er parat til at deltage i undervisning i almenklasserne. Det pædagogiske personale i specialklasserne gennemfører en screening, hvor de kategoriserer eleverne i forhold til, om eleverne er parate til at indgå i almenundervisningen eller være en del af fritidstilbudet sammen med skolens øvrige elever. Hvis eleven vurderes til at være næsten parat, gennemføres et elevinterview, så eleven inddrages i processen.

Skolen har udviklet screeningsprocedure og en guide til elevinterview, men arbejdet er ikke for alvor gået i gang på grund af corona-nedlukningen. Alle dokumenter er parate til at blive taget i brug i skoleåret 2020/21, og proceduren er lagt ind i skolens årshjul, så de enkelte team kan se, hvornår de skal gennemføre de forskellige aktiviteter. I og med at skolen endnu ikke har påbegyndt den nye praksis, er det ikke muligt at sige noget om resultaterne. Skolen vil fremover følge de elever, der deltager i almenundervisningen, tæt. Det vil de gøre ved at spørge de lærere og pædagoger, der omgiver eleverne, samt forældrene og eleverne selv. Ledelsen vurderer, at det vil være væsentligt fremover at følge op på, om arbejdet med screening og elevinterview bliver prioriteret af medarbejderne. Ledelsen vurderer, at det vil være vigtigt, at medarbejderne føler sig klædt på til opgaven, og at ledelsen hele tiden får kommunikeret, at dette ikke er et spørgsmål om at spare ressourcer, men handler om at se muligheder på vegne af og i samarbejde med elever og forældre, så alle føler sig som en del af et større fællesskab.

## 4 Erfaringer med systematisk elevfeedback i specialtilbud

Det er vigtigt med et systematisk fokus på alle elevers læring og trivsel, og det gælder både for elever i folkeskolen og for elever i specialtilbud. Ekspertgruppen bag inklusionseftersynet vurderede, at der ved omstillingen til øget inklusion i for høj grad har været fokus på organiserings- og støtteformer og ikke i tilstrækkelig grad på elevernes læring og trivsel. Ekspertgruppen anbefaler derfor, at man i specialundervisningen retter større fokus mod den enkelte elevs faglige progression og trivsel, og det kan man fx gøre ved at arbejde systematisk med feedback til eleverne.

Kapitlet rummer beskrivelser af, hvordan tre specialskoler/skoler med specialklasserækker har arbejdet med systematisk elevfeedback. Christianskolen, har valgt helt at adskille samtaler om elevernes trivsel og om deres faglige udvikling og har udviklet en model for, hvordan de på skolen afholder jævnlige, korte læringssamtaler med fokus på elevens faglige mål og progression. De to andre skoler har ligeledes arbejdet med systematisk feedback. Holmebækskolen har sat fokus på inddragelse af elevernes egne perspektiver i udviklingen af læringssamtaler, og Kalvehave Skole & Børnehus arbejder med udvikling af læringsmål og feedback i faget *Livsmestring*.

### Erfaringer fra de tre skoler

---

#### Læringssamtaler med fagligt fokus

Christianskolen har udviklet en systematik i sit arbejde med fagligt fokuserede læringssamtaler. De foreløbige erfaringer fra udviklingsarbejdet er, at læringssamtalerne er gode til at give eleverne en bedre forståelse af deres faglige niveau og udvikling. Samtalerne har potentiale til at virke fagligt motiverende for eleverne, idet selv en lille, faglig progression kan synliggøres gennem de jævnlige samtaler om helt specifikke mål og delmål. Foruden elevernes udbytte oplever nogle lærere, at den ekstra tid, de bruger på at forberede og afholde læringssamtaler, fås tilbage, når de efterfølgende kan bruge materialet fra læringssamtalerne på netværks- og behandlingsplansmøder.

Udviklingsarbejdet på Christianskolen giver anledning til at være opmærksom på, at jævnlig afholdelse af korte, fagligt fokuserede samtaler med eleverne kan gøre det lettere for de unge at forstå og at tage et medansvar i forhold til deres faglige udvikling. Dog er det vigtigt at være opmærksom på, at man i bestræbelsen på at skabe realistiske faglige selvbilleder ikke kommer til at tage modet fra eleverne. Desuden peger Christianskolens erfaringer på

vigtigheden af, at man i en udviklingsproces som denne løbende tager alle involverede medarbejdere med på råd for at sikre oplevelsen af ejerskab over det endelige resultat og dermed udviklingsarbejdets forankring i praksis.

### Elevernes perspektiver på egen læring

Holmebækskolen har i sit udviklingsarbejde haft fokus på elevernes perspektiver på egen læring. Når der afholdes læringsamtaler med elever fra specialklassen, bliver eleverne bedt om på forhånd at udvælge tre punkter, som de gerne vil drøfte. Lærerne vurderer, at det giver eleverne en aktiv rolle, når de selv udvælger vigtige temaer i forhold til deres egen læring og trivsel. Lærere og pædagoger har gennemført aktionslæring som led i udviklingen af indsatsen, og det har givet dem en opmærksomhed på, at det er vigtigt at stille åbne og nysgerrige spørgsmål til eleverne.

### Systematik i faget *Livsmestring*

Erfaringerne fra Kalvehave Skole & Børnehus peger på, at det kan være relevant at anvende en systematisk tilgang ikke bare til elevernes faglige progression, men også til udviklingen af deres sociale og personlige kompetencer. Skolen arbejder i forvejen systematisk med de enkelte elevers faglige progression, men oplever et behov for at arbejde mere systematisk med elevernes personlige og sociale udvikling. Derfor har man som en del af netværket om systematisk feedback udviklet et årshjul og en taksonomi for en række konkrete læringsmål i faget *Livsmestring*. På sigt er det hensigten, at læringsmålene skal danne afsæt for læringsamtaler med skolens elever, hvor der følges op på elevernes progression.

## 4.1 Inklusionseftersynets anbefalinger

I afrapporteringen af inklusionseftersynet påpeges det, at elever udvikler sig fagligt i fællesskaber af forskellige størrelser, og at målsætningen om, at flest muligt elever skal være en del af det almene fællesskab i skolen, derfor skal følges op af et særskilt fokus på alle elevers faglige udvikling, trivsel og dannelse. Ekspertgruppen bag inklusionseftersynet vurderer, at der ved omstillingen til øget inklusion i for høj grad har været fokus på organiserings- og støtteformer og ikke i tilstrækkelig grad på elevernes læring og trivsel.<sup>23</sup> Gruppen anbefaler derfor, at man i specialundervisningen retter større fokus mod den enkelte elevs faglige progression og trivsel.

### 4.1.1 Netværkets fokus

Med afsæt i inklusionseftersynets anbefalinger har netværket sat fokus på at styrke skolernes arbejde med elevernes faglige mål og udvikling igennem systematisk feedback. Det er ambitionen, at dette gøres ved, at man med afsæt i viden om læringsmål og feedback på skolerne udvikler og afprøver systematiske indsatser. Målet for dette arbejde er, at kvaliteten af undervisningen i de deltagende specialtilbud øges, at alle elever møder læringsmiljøer af høj kvalitet, hvor de kan trives og udvikle sig både fagligt og socialt, og at de fagprofessionelle i de deltagende specialtilbud efterfølgende oplever sig kompetente til at arbejde med systematisk feedback.

23 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet – Den samlede afrapportering*, s. 152.

I de følgende afsnit præsenteres tre skolars udviklingsarbejde med systematisk feedback til elever. Vi belyser især udviklingen af og erfaringerne med en model for læringsamtaler på Christianskolen på Frederiksberg. Udviklingsarbejdet på de to andre skoler, Holmebækskolen og Kalvehave Skole & Børnehus, skitseres kort som eksempler på andre måder at arbejde med den enkelte elevs faglige progression og trivsel. Der er i netværket primært fokus på elevernes faglige udvikling, men som det vil fremgå, har en af skolerne i netværket valgt at arbejde med at udvikle en systematisk, målorienteret tilgang til elevernes progression i det fag, som de kalder *Livsmestring*.

## 4.2 Læringsamtaler med fagligt fokus

### Om indsatsen på Christianskolen

Christianskolen er et mindre skole- og behandlingstilbud beliggende i Frederiksberg Kommune. Skolen er normeret til 20 elever, typisk udskolingselever på 7.-9. klassetrin. Eleverne kan have forskellige diagnoser eller socio-emotionelle problemer og belastningsreaktioner. Når eleverne kommer til Christianskolen, har de typisk været igennem mange forskellige skoleforløb. Deres motivation for at gå i skole og for at forholde sig til egen læring er meget lille. Christianskolen har siden efteråret 2019 været i gang med at udvikle en model for læringsamtaler, hvor der fokuseres på elevernes faglige mål og progression.

### 4.2.1 Udvikling af koncept for læringsamtaler

#### Målet er faglig selvindsigt og fokus på progression

Christianskolen har indført korte, jævnlige læringsamtaler med deres elever med fokus på at give eleverne en bedre forståelse af, hvor de er fagligt, og hvad der skal til for, at de kan udvikle sig.<sup>24</sup> Af sættet for at indføre læringsamtaler på skolen har været, at elevernes faglige selv billeder ofte er meget urealistiske. Et større fokus på elevernes faglige udviklingsproces er derfor vigtigt af hensyn til elevernes forståelse af deres egen faglige formåen og for deres mulighed for at tage et medansvar for deres læring. Tidligere er elever i mange tilfælde blevet skuffede, når deres forventninger til videre uddannelses- og jobmuligheder ved skolens afgangsprøver er blevet konfronteret med deres reelle faglige niveau. Eleverne har manglet grundlæggende indsigt i deres faglige niveau, og i, hvordan de konkret kunne udvikle sig fagligt. Derfor er det ifølge skolens ledelse ambitionen og formålet med læringsamtalerne på Christianskolen, at eleverne igennem korte, men jævnlige samtaler med deres faglærere om specifikke faglige mål og delmål kan oparbejde en forståelse af, hvor de er fagligt, og hvad der skal til for, at de kan udvikle sig.

At sætte fokus på faglig udvikling er imidlertid en særlig udfordring for skolens elever:

<sup>24</sup> Der er produceret en kort film om Christianskolens arbejde med læringsamtaler. Den kan ses på emu.dk.



De vil ikke ret meget, der har med skole og autoriteter at gøre. Næsten alle eleverne er gode til at sige, hvad de ikke vil, men de er dårlige til at finde ud af, hvad de vil, og hvad de er gode til og glade for. Det er meget sværere at identificere. De har oplevet mange nederlag.

Leder

En af udfordringerne ved at udvikle fagligt fokuserede læringssamtaler på Christianskolen er altså, at eleverne foruden deres kognitive og/eller socio-emotionelle vanskeligheder typisk også har gjort sig en række dårlige erfaringer med at gå i skole og indgå i samarbejde med voksne autoriteter. Deres motivation for at indgå i samtaler med lærerne om egen læring og faglige udvikling er derfor meget lille.

### Adskillelse af samtaler om faglig udvikling og almen trivsel

Ifølge Christianskolens ledelse har man igennem flere år forsøgt at gøre op med opfattelsen af specialtilbuddet som et rart værested snarere end en skole. Tilgangen på skolen er, at den faglige udvikling er en vigtig del af den personlige udvikling. At eleverne kan noget fagligt og er dygtige til noget ses som en vigtig faktor i forhold til, at de kan indgå i samfundet. Skolens leder siger om deres tilgang til elevernes faglige såvel som sociale udvikling:



Vi tror egentlig på, at vi godt kan det hele. Vi kan godt tage fat i de sociale, følelsesmæssige, personlige mål og samtidig også have nogle høje faglige ambitioner.

Leder

Fra starten af samarbejdet i netværket om systematisk feedback har man på skolen haft det klare mål at ville udvikle en fælles model for faglige læringssamtaler. Lærere og pædagoger har igennem mange år afholdt ugentlige ungesamtaler med deres elever. Det har været samtaler, som kunne handle om både faglige, sociale og personlige emner, og ofte er samtalerne blevet lange. I mange tilfælde er samtalen om en elevs faglige udfordringer kommet til at handle om elevens forhold derhjemme eller lignende. Læringssamtalerne på skolen, der udelukkende afholdes af skolens lærere, handler eksplicit *ikke* om elevernes sociale og personlige forhold. Disse forhold er i fokus i de jævnlige og systematiserede ungesamtaler, der varetages af skolens pædagoger. I læringssamtalerne er det elevernes faglige udvikling, der er i fokus: "Ikke hvordan det går hos mor, eller hvordan du synes, dine kammerater opfører sig over for dig. Nej, kun fagligheden," som en af skolens ledere udtrykker det.

### Arbejdsdeling mellem lærere og pædagoger

Med udviklingen af læringssamtaler på Christianskolen er der således foretaget en klar adskillelse af de fagligt fokuserede udviklingssamtaler og ungesamtalerne, som har et personligt og socialt fokus. Også skolens gruppe af pædagoger er blevet introduceret til formål og indhold i de nye læringssamtaler, så det er blevet klart for alle, hvori forskellene imellem de to typer af samtaler består. Adskillelsen af lærernes og pædagogernes arbejdsopgaver og ansvarsområder på skolen er generelt blevet tydeligere de sidste par år, og indførelsen af faglige læringssamtaler er endnu et skridt i den retning. Den tydeligere ansvarsfordeling mellem lærere og pædagoger og det øgede fokus på elevernes faglige progression betyder også, at de faglige krav til lærerne på skolen øges. En lærer vurderer i nedenstående citat, at udviklingen styrker hans faglige identitet som lærer:



Jeg synes, det er vigtigt at tage ansvar som voksen over for de unge mennesker, vi sidder med, for at vise dem den rigtige vej i et fag. Nu har jeg været på den her skole i fem år, og da jeg kom, var det meget mere ungdomsklublignende. På den måde har jeg som lærer en faglig stolthed i, at jeg gerne vil have, at de har et fagligt fokus, og det vil eleverne i virkeligheden også gerne. Det de vil allermost i hele verden, det er at være almindelige skoleelever.

Lærer



Den klare ansvarsfordeling mellem lærere og pædagoger betyder imidlertid også, at lærerne, der tidligere har haft jævnlige samtaler med de unge om såvel deres personlige som sociale forhold, nu ikke længere skal have disse samtaler. Denne ændring af jobbeskrivelsen kan for nogle lærere være svær:



Jeg er vant til at holde mange ungesamtaler. Det synes jeg giver mig værdi i mit job. Jeg ved, at det vil give mig mindre kvalitet, hvis jeg ikke må lave vigtige og personligt udviklende samtaler i mit job. Men jeg kan godt se meningen med det. Så den er jeg rigtig ambivalent omkring.

Lærer

Lærerne på skolen understreger dog, at de alle sammen taler med de elever, der har det svært, og at lærere og pædagoger samarbejder tæt og har øje for sammenhængen mellem faglig og social trivsel. ”Vi må bare ikke lade de personlige og sociale udfordringer overvælde os så meget, at de ikke får matematik,” som en af skolens lærere formulerer det.

### Samarbejdet om udvikling af et skræddersyet koncept for læringsamtaler

Udviklingen af en model for systematiske, korte læringsamtaler målrettet netop Christianskolens blandede elevgruppe har været en tidskrævende proces. Indledningsvist har en udviklingsgruppe bestående af to lærere og to ledelsesrepræsentanter brugt mange timer, dels på møder i netværket med andre skoler og dels på møder med læringskonsulenterne. Læringskonsulenterne har hjulpet skolen med at definere formålet med og principperne for læringsamtalen og de værktøjer, der skulle i brug. Samarbejdet i udviklingsgruppen mellem ledere, udvalgte lærere og læringskonsulenter fra STUK har været tæt og engageret i de knap to år, netværket om systematisk feedback har eksisteret. Denne støtte fra og sparring med eksternt part har været givtig, særligt fordi man i udviklingsgruppen har oplevet en stor respekt og åbenhed over for skolens egne idéer og for det særlige sted, som Christianskolen er.

Sideløbende med udviklingsgruppens arbejde har der på skolen været afholdt ugentlige udviklingsmøder med skolens lærere. Undervejs i processen med at udvikle konceptet for læringsamtaler på Christianskolen har udviklingsgruppe og lærere arbejdet på at finde en fælles form for disse samtaler. Forskellige skemaer til arbejdet med de enkelte elevers mål og progression har været prøvet af i praksis, og lærerne har gjort sig erfaringer med, hvad der fungerede med de forskellige elever. Alle lærerne er blevet bedt om at prøve at afholde en læringsamtale med en elev og dele deres erfaringer vedrørende samtaleform og længde på næste møde.

Processen med at holde møder i de forskellige fora og udvikle læringsamtalen er blevet oplevet som lang af alle parter. Af ledelsen er processen med at udvikle læringsamtalerne også blevet oplevet som insisterende: To ledere har deltaget i alle møder og har været primus motor i den kontinuerlige indgåelse af aftaler, opfølgning og fastholdelse. Nogle af skolens lærere har oplevet processen som lidt for ledelsesstyret og giver udtryk for, at de kunne have ønsket sig en større reel indflydelse på proces og beslutninger.

### En genkendelig model for læringsamtalerne

Som beskrevet ovenfor var det fra starten målet med udviklingen af læringsamtalerne på Christianskolen, at de skulle kunne forløbe på en nogenlunde ensartet måde, som gav mulighed for at skabe overblik over de enkelte elevers udvikling, og som kunne sikre en genkendelighed for eleverne over tid og med forskellige lærere. Det krævede et gennearbejdet redskab, der gav mening for alle, og som på en klar og overskuelig måde gjorde det muligt at kommunikere med andre om, hvad en læringsamtale på Christianskolen er.

FIGUR 4.1

## Overordnet model for udvikling af læringsamtaler



Kilde: Gengivet fra Christianskolens model for læringsamtaler.

Med afsæt i ovenstående generelle model begyndte udviklingsgruppen arbejdet med at formulere præcist hvilke formål og mål, principper, værktøjer og organisering, der skulle være omdrejningspunktet for netop Christianskolens læringsamtaler. Gruppen besluttede at udarbejde en folder, der skulle kunne bruges som redskab til at fastholde fokus i arbejdet med læringsamtalerne. I folderen<sup>25</sup> er det med få, men nøje valgte og gennemdrøftede formuleringer beskrevet, hvad der er formål og mål for læringsamtaler på Christianskolen:

”Læringsamtalerne på Christianskolen skal bidrage til at øge elevernes realistiske faglige selvblinde, deres motivation for læring og deres evne til at tage medansvar for egen læring. Læringsamtalerne har som mål at bidrage til, at eleverne udvikler kompetence til at lære at lære.” (Christianskolens model for læringsamtaler).

Modellens indhold slår altså fast, hvad skolen vil med sine læringsamtaler og fortsætter med at præcisere, hvad principperne er for disse samtaler. Det handler blandt andet om, at samtalerne skal være korte og velforberedte og have en tydelig og genkendelig struktur. Desuden handler det om, at skolen skal have fokus på elevens faglige læringsproces og tage udgangspunkt i elevens læringsmål. Der er flere principper, men ikke mange. En af ambitionerne med modellen er netop, at den er kort og klar:



Guiden til læringsamtalerne er god, idet den er simpel, kort og klar som en grundopskrift, man kan bygge videre på. Ikke for stram, men heller ikke for løs. En ny kollega skal ikke være i tvivl om, hvilken retning skolen er på vej i.

Lærer

Modellen for læringsamtaler indeholder tre forskellige, konkrete værktøjer til at synliggøre elevernes læringsmål og progression. Lærerne kan vælge, hvilke værktøjer de vil bruge i samtalerne med de enkelte elever, men de skal bruge ét af de tre valgte værktøjer for at sikre, at eleverne oplever

<sup>25</sup> Se Christianskolens model for læringsamtaler på emu.dk

genkendelighed i deres læringssamtaler. Hvert kvartal evalueres de valgte værktøjer og eventuelt foreslåede alternativer drøftes.

I modellens yderste cirkel er organiseringen af læringssamtalerne defineret. Her har man på Christianskolen fundet frem til, hvilke lærere der skal afholde disse samtaler med deres elever, hvordan indholdet af samtalerne skal dokumenteres, og hvor tit de skal afholdes. Alene beslutningen om, hvor ofte der skal gennemføres læringssamtaler, kræver en del overvejelser. En leder fortæller, at de på skolen landede på, at minimum fire læringssamtaler årligt i alle fem faggrupper skulle være normen:



Hvordan rammer vi noget, hvor det på den ene side bliver konkret, og det på den anden side ikke er det eneste, vi laver? Jeg tror, at selve læringssamtalen kan smitte af på de almindelige samtaler, vi har i dagligdagen, fordi vi gør dem mere konkrete. Så vi bliver nødt til at sige, at fire gange om året er en passende mængde. Det kan alle nå, det kan lade sig gøre, og vi får alle sammen noget erfaring med det.

Leder

## 4.2.2 Foreløbige erfaringer

Modellen for læringssamtaler på Christianskolen er blevet færdig i foråret 2020, og egentlige data på resultater er ikke blevet producerede. Men alle skolens lærere har afprøvet modellen for læringssamtaler med nogle af deres elever, og de giver udtryk for en række foreløbige erfaringer.

### Vigtigt redskab til realistiske forståelser af elevens niveau – både for elever og forældre

Lærerne har en oplevelse af, at læringssamtalerne er gode til at give eleverne – og deres forældre – en mere realistisk forståelse af elevernes faglige niveau. Dette er vigtigt både i forhold til eleverne selv og i forbindelse med samarbejdet med deres forældre. En lærer siger:



Jeg synes, det er rigtig godt til realistiske læringsselv billeder. Det er netop dét, det kan, fordi det tit kan være svært at snakke både med en elev og især med nogle af vores forældre, som måske kører på, at eleven skal have fuld afgangsprøve. Vedkommende bliver undervist på 4-5 classes niveau, så der er langt endnu. Så bliver det ret konkret, at man sammen kan tale om: 'Det er de her mål, jeg har opsat for dig. Indtil videre er du hér.' Så det bliver et redskab, man kan bruge, også til forældresamarbejde.

Lærer

En lærer peger desuden på, at man, fordi man har mulighed for at forberede samtalen, også får bedre mulighed for at gøre eleven opmærksom på sit realistiske niveau på en nænsom og omsorgsfuld måde.

### Læringssamtaler kan synliggøre faglige fremskridt og motivere eleverne

Fordi læringssamtalerne bygges op omkring helt konkrete mål fra gang til gang, er de gode til at synliggøre elevernes faglige progression. Selv meget små udviklingstrin bliver tydelige igennem læringssamtalerne. Som eksempel peger en lærer på, at bare det at kunne læse og forstå sin egen lønseddel fra et fritidsjob kan være et lille, men vigtigt udviklingskridt for de unge.

Lærerne fortæller om nogle af forårets gode oplevelser med elever, for hvem læringssamtalerne gjorde en forskel. Læringssamtalerne kan være gode til at sætte fokus på elevens faglige progression også i de tilfælde, hvor eleven ikke kan tage en afgangseksamen. En elev i 9. klasse lå eksempelvis på 3.-klassensniveau i matematik. Til en læringssamtale fik hun konkret synliggjort, hvad hun

havde lært siden sidste samtale. Eleven blev meget glad og ville have læringsarket med hjem, så hun kunne vise sine forældre, at hun havde rykket sig. En anden, meget dygtig elev med lav motivation for at gå i skole havde også haft to læringsamtaler og kunne ved den sidste samtale helt tydeligt se, hvad hun havde lært i et konkret forløb. Efter samtalen løb hun ud og fortalte alle de andre voksne, hvor meget hun havde lært. Hun gik siden til afgangseksamen og fik 12 i matematik. Læringsamtalernes mulighed for at tydeliggøre progression gav i dette tilfælde eleven et stort motivationsmæssigt løft.

### **Viden fra læringsamtaler sparer forberedelsen til behandlingsplansmøder**

Nogle af lærerne har erfaret, at arbejdet med læringsamtaler kan indgå i deres øvrige arbejde med beskrivelser og dokumentation af elevernes udfordringer og progression. Den ekstra tid, der går med at gennemføre jævnlige læringsamtaler, fås tilbage, når de data om elevernes faglige udfordringer og progression, der genereres via læringsamtalerne, kan bruges direkte på behandlingsplansmøder og netværksmøder om de enkelte elever.

### **Jævnlig læringsamtaler gør lærerne bedre til at planlægge differentieret undervisning**

Lærerne forventer, at læringsamtalerne kan blive et redskab, som de også kan bruge i planlægningen af undervisningen. De vurderer, at den tætte dialog med eleverne om deres individuelle faglige mål giver lærerne et vigtigt indblik i, hvordan undervisningen af disse elever kan differentieres og tilrettelægges bedst muligt. De er dog endnu ikke nået særlig langt i dette arbejde.

## **Opmærksomhedspunkter**

Hvis kommuner og skoler ønsker at arbejde med systematiske faglige læringsamtaler for elever i specialtilbud, så kan man lade sig inspirere af erfaringerne fra Christianskolen. De er her sammenfattet i tre punkter:

### **1. Adskillelse af samtaler om henholdsvis faglig udvikling og almen trivsel**

Faglig udvikling og personlig/social trivsel i skolen er to tæt forbundne størrelser. Men når man afholder jævnlige, korte samtaler med eleverne, der udelukkende omhandler deres faglige mål og progression, bliver det lettere for eleverne at forstå, overskue og tage medansvar i forhold til deres faglige udvikling.

### **2. Læringsamtalen kræver særlig omtanke**

Christianskolens lærere peger på, at stik imod hensigten risikerer eleverne at gå fra en læringsamtale med en oplevelse af at være fagligt svage. Det er en balancegang, der kræver noget ekstra af lærerne: "Hvis vi fejler i den her samtale, så de får dunk i hovedet og kommer måske aldrig rigtigt i gang med dansk," forklarer en lærer. Et vigtigt læringspunkt for andre skoler er derfor at være særligt opmærksomme på, at de giver eleverne et realistisk fagligt selvbillede uden at tage modet fra dem.

### **3. Vigtigt at få hele medarbejdergruppen med i processen**

På Christianskolen har udviklingsgruppen bestået af to ledere og to lærere. Nogle af de lærere, som ikke har været del af gruppen, har haft en oplevelse af at blive inviteret til at deltage i ugentlige møder uden reelt at have indflydelse på proces og produkt. Denne oplevelse har haft betydning for deres motivation for at arbejde med læringsamtaler. Det er

vigtigt, at alle medarbejdere inkluderes i udviklingsprocessen for at sikre, at alle oplever et ejerskab over det endelige resultat.

## 4.3 Elevernes perspektiver på egen læring i fokus

### Om indsatsen på Holmebækskolen

Holmebækskolen er en folkeskole i Køge Kommune med ca. 350 elever, heraf to specialklasser på hhv. 8.- og 9./10. klassestrin. Skolen har gennemført en indsats med udvikling af læringssamtaler og feedback i almenklasserne, og en lille udviklingsgruppe af lærere og pædagoger er i forbindelse med deltagelsen i netværket om systematisk feedback begyndt at udvide indsatsen til skolens specialklasser.

Holmebækskolen er i gang med at udvikle procedurer for læringssamtaler i skolens almenklasser. Det er forskelligt fra team til team, hvordan samtalerne gribes an, men fælles for arbejdet er, at der sættes fokus på elevernes perspektiver og refleksioner over egne mål og egen læring. Blandt det pædagogiske personale i specialklasserne blev det hurtigt klart, at læringssamtaler med elevernes stemme i fokus også ville være et godt redskab for eleverne i specialklasserne. Som led i deltagelsen i netværksforløbet satte de derfor fokus på at udvikle et redskab, der kunne fungere dér:



Det, vi gjorde i udviklingsgruppen, var at få barnets stemme ind i specialklasserne, for der har det tit været noget med, at man har siddet og udfyldt noget og så ikke har arbejdet videre med det, men her er det faktisk børnene, der bliver aktive og kommer på banen. Og de har rigtig meget at byde på.

Lærer

Læringssamtalerne i specialklasserne har tre primære formål:

- Lærere og pædagoger forventer, at samtaler, hvor elevernes egne perspektiver og mål er i centrum, vil gøre eleverne bedre til at forstå og tale om deres egen læring og om de udfordringer, som de oplever.
- Lærere og pædagoger forventer at kunne bruge den viden, der opnås i læringssamtalerne, i teamsamarbejdet og i forbindelse med revisitering.
- Læringssamtalerne har et professionelt udviklende sigte. Med udgangspunkt i et observations-skema, som de selv har udviklet, observerer lærere og pædagoger på skift hinanden, når de afholder læringssamtaler med eleverne. Efterfølgende giver de hinanden feedback.

Lærere og pædagoger er gået i gang med at afholde læringssamtaler i specialklasserne. Samtalerne gennemføres to gange om året. Eleverne bliver bedt om på forhånd at udvælge tre punkter, som de gerne vil drøfte. Lærerne vurderer, at det giver eleverne en aktiv rolle, når de selv udvælger

vigtige temaer i forhold til deres egen læring og trivsel. En lærer fortæller her, at denne fremgangsmøde sætter eleverne mere i centrum:



Det kom bag på mig, hvor meget det betød, at børnene havde fået lov til at forberede sig hjemme fra. Det her med at de skulle forberede nogle ting, gjorde at de faktisk fik meget mere taletid, i stedet for, at det var den voksne, der hele tiden skulle spørge ind og komme med ledende spørgsmål.

Lærer

Lærere og pædagoger har observeret hinandens samtaler, og de er i den forbindelse blevet opmærksomme på, at det er vigtigt at stille åbne og nysgerrige spørgsmål til eleverne frem for lukkede spørgsmål. Der er frem over fokus på at udvikle en fast procedure for samtalerne. Det er intentionen, at læringssamtalerne skal inddrages mere systematisk i teamsamarbejdet og i forbindelse med revisitering.

## 4.4 Systematik i faget *Livsmestring*

### Om indsatsen på Kalvehave Skole & Børnehus

Kalvehave Skole & Børnehus i Vordingborg Kommune er en specialskole for 60 elever fra 0.-10. klassetrin. Her arbejder man i forvejen systematisk med de enkelte elevers faglige progression, men oplever et behov for at arbejde mere systematisk med elevernes personlige og sociale udvikling. Derfor har skolen udviklet et årshjul og en taksonomi for konkrete læringsmål i faget *Livsmestring*.

Formålet med faget *Livsmestring* på Kalvehave Skole & Børnehus er at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer. På skolen har man i en årrække arbejdet med at udvikle elevernes såkaldte "livsfærdigheder". Men arbejdet med disse personlige og sociale kompetencer er ikke tidligere gennemført systematisk, og det har derfor været meget forskelligt, hvad de forskellige hold og årgange fik tilbudt.

Da skolen fik mulighed for at være en del af netværket om systematisk feedback, besluttede en arbejdsgruppe bestående af ledelse samt lærere og pædagoger fra de forskellige trin derfor, at det var en systematisering og synliggørelse af arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer, de ville sætte på dagsordenen. En lærer formulerer ambitionen på følgende måde:



Det startede med, at vi havde brug for noget systematik i, hvordan vi arbejder med det, så det bliver synligt for børn, forældre, ledelse og andre på skolen, hvad det er vi arbejder med, og hvorfor vi arbejder med det. Og så blev det skrevet, så vi kunne evaluere på det i sidste ende, og vi fik sat nogle mål op, som der kunne måles på.

Lærer

I samarbejde med læringskonsulenter fra STUK har arbejdsgruppen det sidste års tid stillet skarpt på at udvikle læringsmål, taksonomier og et årshjul for faget *Livsmestring*. Årshjulet skal sikre, at alle skolens klasser kommer igennem alle emner nogenlunde samtidigt i løbet af et år, og der er

fast afsat to skematimer om ugen i hver klasse til at arbejde med faget. Systematikken er prioriteret for at styrke fagets forankring på skolen. Arbejdsgruppen ønskede at sikre, at dette ikke blev et projekt, de satte i gang, og som derefter gled langsomt ud i sandet, hvilket gruppen har prøvet før. Arbejdsgruppen har defineret otte emner, som alle skolens klasser skal arbejde med henover et skoleår. Det drejer sig om emnerne: *Tid, følelser, kommunikation, krop, kan selv, fællesskab, styrker og fremtid*. Til hver af disse emner er der knyttet en taksonomi, der beskriver mål og metoder til opnåelse af mål på henholdsvis lavt, mellem- og højt niveau. Man kan således arbejde med de otte emner på alle skolens klassetrin. Foruden årshjul og taksonomier har man på Kalvehave Skole & Børnehus også udviklet forskellige værktøjer, bl.a. skemaer til evaluering af de enkelte elevers målopfyldelse og til planlægning af undervisningen i *Livsmestring*. Foruden de fælles mål og forslag til undervisningsaktiviteter for et klassetrin lægges der også vægt på stilladsering af de enkelte elevers målopfyldelse.

Skolen har foreløbig gjort sig erfaringer med anvendelse af de fælles læringsmål som afsæt for planlægningen af undervisning. På sigt skal både de fælles mål og elevernes personlige mål inddrages i læringsamtaler og i skole-hjem-samarbejdet, hvor der følges op på elevernes progression.

**Opfølgning på inklusionseftersynet**

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-468-1



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



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)