

Vejledning til  
skoleledelsen

# INKLUSION I FOLKESKOLEN 2013





# Indhold

Indledning . . . . .	3
Hvad taler vi om, når vi taler om inklusion? . . . . .	4
Inklusionskompasset . . . . .	6
Ledelsesområdet: Medarbejdere . . . . .	9
Ledelsesområdet: Forældre . . . . .	10
Ledelsesområdet: Børn . . . . .	12
Ledelsesområdet: Andre professionelle fagpersoner . . . . .	13
Ledelsesområdet: Politikere og forvaltning . . . . .	14
Ledelsesområdet: Lokalsamfundet . . . . .	15

Som baggrund for og som supplement til vejledningen er udarbejdet et vidensgrundlag, der kan downloades fra [www.skolelederne.org](http://www.skolelederne.org).

Vidensgrundlaget er en samlet oversigt over og gennemgang af relevant forskning i forhold til de enkelte ledelsesområder og udgør således en vidensplatform for skoleledelsens arbejde med den inkluderende skole.

## Indledning

Denne vejledning er udarbejdet i et samarbejde mellem Skolelederforeningen og Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, NVIE, som en støtte for skoleledere, der vil danne sig et hurtigt overblik over de forskellige ledelsesområder, de skal have fokus på, når det gælder om at udvikle den inkluderende skole.

Vejledningen opstiller et værdigrundlag, som ruster skoleledelsen til at træffe en række begrundede valg af indsatsområder og strategier, som fører skolen frem mod en mere inkluderende pædagogisk praksis. Det er vores håb, at vejledningen kan give inspiration til at vælge og afprøve forskellige veje inden for skolens centrale ledelsesområder, og at skolelederen sammen med ansatte og samarbejdspartnere kan bruge vejledningen til at skabe et fælles

grundlag for at vurdere, om skolen udvikler sig i en mere inkluderende retning.

Vejledningen udgør ikke en handleguide, hvor den enkelte kan sætte "flueben" for udført opgave, men derimod en vejledning med inspiration til lokal inddragelse af aktører og interessenter, strategiudvikling og udpegning af indsatsområder.

Til vejledningen hører et web-baseret materiale, der uddyber den viden, der ligger til grund for vejledningens anbefalinger på de forskellige ledelsesområder. Dette giver skoleledelsen o.a. mulighed for at indhente yderligere viden i bestræbelserne på at udvikle den inkluderende skole. Materialet kan hentes på [www.skolelederne.org](http://www.skolelederne.org).

---

## Indhold

Vejledningen er opbygget på følgende måde:

*Første del* beskriver kortfattet, hvad vi taler om, når vi taler om inklusion. Afsnittet danner grundlag for vejledningens øvrige afsnit om, hvad der skal ledes i forhold til.

*Anden del* præsenterer "Inklusionskompasset - retning og rammer for 360 graders skoleledelse". Kompasset udgør et vigtigt grundlag for forståelsen af resten af vejledningens opbygning og indhold.

Kompasset illustrerer følgende seks ledelsesområder:

1. Medarbejdere
2. Forældre
3. Børn
4. Andre professionelle fagpersoner

5. Politikere og forvaltning
6. Lokalsamfund

og desuden tre forskellige ledelsesdimensioner:

1. Værdier
2. Veje
3. Vurderinger

*Tredje del* indeholder en mere konkret tilgang til vejledningens seks ledelsesområder med dels en beskrivelse af specifikke *ledelsesopgaver*, dels en beskrivelse af *ressourcer*.

I tredje del henvises desuden i parentes til relevant forskning, som kan hentes i vidensgrundlaget på [www.skolelederne.org](http://www.skolelederne.org).

God læselyst!

## Hvad taler vi om, når vi taler om inklusion?

Med Salamanca Erklæringen (1994) og Handicapkonventionen (2007) er inklusion blevet et centralt begreb i den kommunale børne- og ungepolitik. Begrebet er under stadig udvikling og optræder i forskellige betydninger – afhængig af, om der tales om inklusion på samfundsniveau eller på skoleniveau. Når der tales om *det inkluderende samfund*, menes der som regel, at alle borgere har ret til at deltage i det samfundsmæssige liv som medborgere, mens talen om *den inkluderende skole* som oftest refererer til alle børns ret til deltagelse i skolens almene fællesskaber – også selv om de er henvist til undervisning i specialgrupper, specialklasser eller specialinstitutioner. I en årrække var begrebet identisk med *rummelighed*, hvor vægten blev lagt på *skolen for alle*, mens der var mindre fokus på, om børnenes tilstedeværelse i almene klasser også gav dem bedre muligheder for deltagelse og læring.

I denne vejledning forstås som inklusion alle menneskers muligheder for *deltagelse i fællesskaber*. At være deltager i fællesskaber har direkte betydning for menneskets læring på alle områder: Jo bedre muligheder for deltagelse i forskellige typer af fællesskaber, jo bedre muligheder for læring og dermed udvikling af sociale, personlige og kognitive kompetencer. Derfor skal der arbejdes med mange forskellige typer af fællesskaber i skolen, hvor læring finder sted, og børnenes forskellige anerkendes. Når inklusion kobles sammen med deltagelse og læring, bliver begrebet et *pædagogisk nøglebegreb*, som har afgørende betydning for alle skolens aktiviteter.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at inklusion ikke skal forstås som en metode, men snarere som en tankegang, der repræsenterer bestemte perspektiver på forholdet mellem barnet og dets sociale omverden. Helt grundlæggende er der tale om en bevægelse væk fra en individorienteret tilgang med fokus på fejlfinding og til en mere socialorienteret tilgang med fokus på ressourcer i barnets omverden:

- For det første er der tale om et *dynamisk perspektiv* på samspillet mellem barnet og det sociale miljø, hvor forskellige sociale situationer medfører forskellige handlemuligheder.

- For det andet er der tale om et *positionsperspektiv*, hvor barnet indtager forskellige sociale positioner i bestemte sociale kontekster. I stedet for at tale om udsatte børn, kan vi tale om børn i udsatte positioner, hvor vi kan arbejde med positionerne i forskellige kontekster.

Som skoleleder er det vigtigt at skabe klarhed over, hvilken forståelse der tales ud fra, når der skal udvikles lokale definitioner af inklusion. Og her kan det være nyttigt at skelne mellem fire forskellige diskurser, som hver har sin særlige begrundelse for inklusion i skolen.

- *Den økonomiske diskurs* - med fokus på effektivitet og ressourceudnyttelse.
- *Den pragmatiske diskurs* - med fokus på effektive fremgangsmåder på de givne præmisser.
- *Den politiske diskurs* - med fokus på indsatser, der giver tryghed og sammenhængskraft.
- *Den etiske diskurs* - med fokus på ret til adgang til læring og medindflydelse på eget liv.

Hvor de to første diskurser vedrører den *reale* verden, er de to sidstnævnte diskurser relateret til den *ideale* verden. De to førstnævnte diskurser vedrører i særlig grad ledelsesdomænet, fordi rammerne for skolens drift i høj grad udfoldes på baggrund af disse diskurser. En vigtig pointe er, at det ikke er skoleledelsen, der har ansvaret for den overordnede økonomiske og praktiske forståelse af inklusionsindsatsen, idet denne er politisk givet. Derimod er det skoleledelsens ansvar at udfylde denne overordnede ramme med et indhold, der giver mening for skolens medarbejdere.

Dette indebærer, at skolens medarbejders indsats med øget inklusion i højere grad må ledes i forhold til den etiske diskurs med et særligt fokus på det pædagogisk-didaktiske perspektiv. Der er således brug for ledelse i forhold til medarbejdernes varetagelse af professionsopgavens ansvar og udfordringer, hvilket er et ledelsesfelt, der går på tværs af de fire diskurser.

Både ledelse og medarbejdere møder de fire diskurser i deres hverdag som begrundelser *for* inklusion – eller

som begrundelser *mod* inklusion. Her ligger en vigtig ledelsesopgave i at bidrage med afklaring af, hvilke diskurser der er på spil i den løbende diskussion om udvikling af den inkluderende skole. Især er det en ledelsesmæssig udfordring at tydeliggøre, at alle fire diskurser kan gøres gældende, men at en enkelt diskurs ikke kan sætte dagsordenen for hele skolens virksomhed. For at kvalificere denne diskussion vil det være konstruktivt at bruge diskurserne til at holde politiske, økonomiske, etiske og pragmatiske argumenter adskille.

På denne måde kan diskurserne bruges til at sætte fokus på det ledelsesmæssige råderum – og ikke mindst til at udpege, hvilke områder der er ledelsesfaglige ansvarsområder, og hvilke der er professionsfaglige ansvarsområder. Igen er det vigtigt at fremhæve, at ledelse

se i forhold til medarbejderne skal styrke deres faglige forudsætninger for at arbejde med en 'social didaktik', der retter sig mod alle børns deltagelsesbetingelser i skolens aktiviteter med henblik på læring.

Udviklingen af en inkluderende skole hviler således på to vigtige forudsætninger:

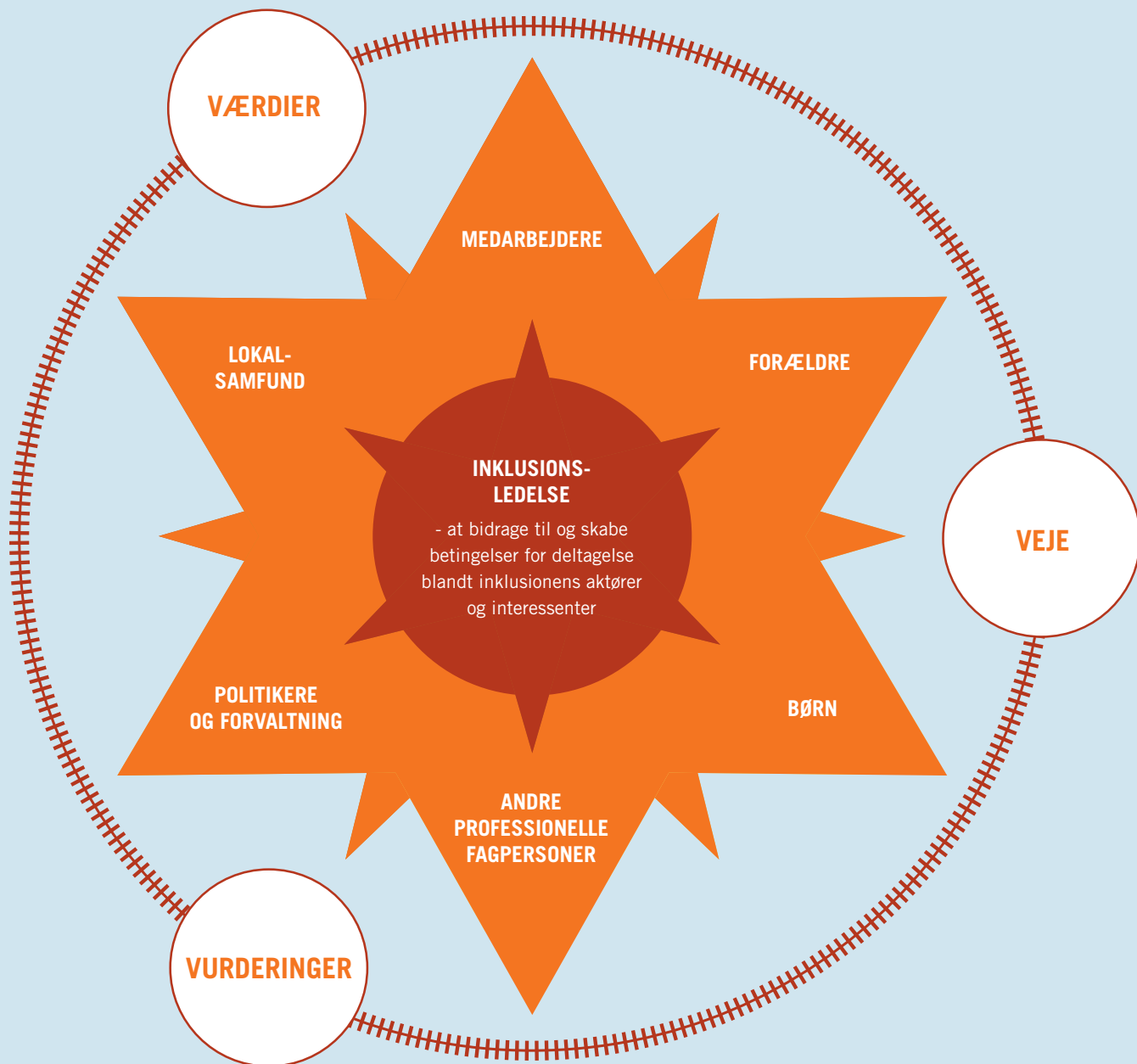
1. Udvikling af de rette professionskompetencer til at indfri skolens inklusionsmålsætninger.
2. Udvikling af skolens lederskab til at inddrage alle skolens aktører i et aktivt fællesskab om inklusionsprojektet.

Hvad dette konkret indebærer for ledelse i et inklusionsperspektiv, uddybes i det følgende.



## Inklusionskompasset

- retning og rammer i en 360 graders skoleledelse



Den overordnede ledelsesopgave er at inddrage skolens aktører og interessenter, så de hver for sig kan yde deres bidrag til den inkluderende skole - et samarbejds-perspektiv, som udgør 'den røde tråd' i vejledningen.

Inklusionskompasset er et ledelsesredskab, der skal hjælpe skoleledelsen til

- at udstikke og formulere fælles retninger for inklusionens aktører ved at inddrage og koordinere deres ressourcer.
- at udvikle og formulere fælles rammer for de enkelte aktører, så de bliver i stand til at handle på baggrund af fælles værdier, veje og vurderinger.

### **Seks ledelsesområder – at sætte retning for inklusionens aktører**

Medarbejdere, forældre, børn, andre professionelle fagpersoner, politikere og forvaltning samt lokalsamfund er alle nødvendige samarbejdspartnere for skolens ledelse, når det gælder om at implementere en inkluderende skolestrategi. De seks hovedaktører anses på baggrund af såvel forskningsbaseret som praksisbaseret viden for at være de mest betydningsfulde virkningsfaktorer, når det gælder om at udvikle institutioner og skoler med en inkluderende praksis. De repræsenterer hver for sig en række *ressourcer*, som det gælder om at inddrage og koordinere under et fælles ledelsesperspektiv. Ressourcerne kommer til udtryk gennem aktørernes viden og interesser, som er med til at bestemme deres position og definere deres opgaver i forhold til skolens virksomhed.

Hver af de seks aktører skal inddrages i et ledelsesperspektiv, fordi de alle er med til at skabe betingelser for en inkluderende pædagogisk praksis. De er samtidig *interessenter*, som har forskellige motiver og interesser for deres deltagelse i inklusionsprocesser. De repræsenterer således mange forskellige ressourcer, som det er ledelsens opgave at få til at spille sammen på en konstruktiv måde. Det vil sige en ledelse, der dels synliggør forskelle i kompetencer og interesser blandt inklusionens aktører, og dels bringer aktørernes forskellige ressourcer til at samvirke i det fælles projekt.

Det forudsættes, at de seks ledelsesområder hver får deres særlige *ledelsesmæssige fokus over tid*. Denne vejledning lægger op til at inddrage alle aktørerne kompasset rundt, men med realistisk skelen til, at det ikke muligt at have fokus på alle kompasretninger på samme tid. I hvilken kompasretning man vil starte, afhænger af,

hvor langt man er i sin lokale indsats, men man vil med fordel kunne starte i den rækkefølge, som det fremgår af vejledningen. Selv om indholdet for de seks ledelsesområder er søgt afgrænset, vil der altid i praksis forekomme overlappende sammenhænge, som den enkelte skole selv må beskrive nærmere.

Pædagogisk praksis må nødvendigvis også have fokus på de forskellige former for forhindringer, der til tider gør sig gældende i skolens samarbejdsrelationer. Kompasset illustrerer, at det er vigtigt at identificere *hindringer for deltagelse* som processer, der finder sted på flere områder samtidig. Derfor må en inkluderende pædagogik tænkes og praktiseres på flere områder samtidig. Her lægges op til, at strategisk og pædagogisk ledelse skal supplere hinanden som forskellige perspektiver på hvert indsatsområde.

### **Tre ledelsesdimensioner – at sætte rammer for fælles handlinger**

Værdier, Veje og Vurderinger er tre indholdsmæssige dimensioner, som anses for at være væsentlige, når skoleledelsen skal skabe fælles forståelse og handling blandt aktørerne. De tre dimensioner repræsenterer den ramme, samarbejdet mellem aktørerne foregår indenfor. Ledelsesperspektivet er rettet mod:

1. Værdigrundlaget (perspektiver), der er basis og udgangspunkt for indsatsen.
2. De veje (strategier og metoder), der skal lede mod målet.
3. De vurderingskriterier (indikatorer), der skal tjene til at vurdere, om indsatserne bidrager til en mere inkluderende praksis.

### **VÆRDIER (etikken)**

Værdier og værdigrundlag er og har altid været grundlaget for skolens praksis. Værdier er formuleret på mange niveauer - i folkeskoleloven, i den enkelte skoles værdigrundlag og i de værdier, som medarbejdere, børn og forældre kan beslutte sig for, skal være gældende i klassen mv. Hertil er der inden for de sidste 50 år formuleret internationale politikker og hensigter, der også i Danmark er blevet betydningsfulde, som fx Salamanca Erklæringen. Værdier i denne sammenhæng er etiske definitioner og programerklæringer om, hvordan institutioner, som fx skoler, kan bidrage til humanisering af samfundet. I uddannelsessektoren har disse værdier især relateret sig til muligheden for lige adgang til uddannelse og muligheder for deltagelse i læringsfællesskaber. Værdien inklusion er et over-

ordnet perspektiv og en måde at tænke på, der knytter sig til det enkelte menneskes syn på, hvad fx hensigten med det at drive skole er, hvad læringsopgaven i forhold til børn er og ikke mindst, hvordan dette mål opfyldes gennem samarbejde, anerkendelse, vejledning mv. Værdier er således den overordnede ramme for vores handlinger.

#### **VEJE (metoderne)**

Der er mange veje til at realisere inkluderende læringsmiljøer og mange metoder til at udvikle de bedst mulige betingelser for deltagelse i skolens aktiviteter. Det er en grundlæggende antagelse, at der ikke findes bestemte metoder, der garanterer alle børn den fulde deltagelse i alle hverdagslivets situationer. Derimod gælder det om at foretage bevidste metodevalg, som vælges og afprøves i forhold til pædagogiske mål, deltagerens forudsætninger og den pædagogiske kontekst. Ingen metoder kan erstatte den bevidste kollegiale refleksion over, hvilke metoder der bedst fremmer det enkelte barns deltagelse i en bestemt pædagogisk situation. Mange veje kan føre til inklusion, men inklusion kan ikke forstås, uden at betin-

gelserne for deltagelse medtænkes for alle skolens aktører og for alle børn i klassefællesskabet.

#### **VURDERINGER (indikatorerne)**

For at kunne vurdere, om de inkluderende indsatser også fører til de ønskede resultater, er det nødvendigt at opstille indikatorer på den konkrete praksis, som man ønsker at udvikle, og som man skal kunne iagttage ved forskellige evalueringsmetoder. En indikator skal give viden om, hvorvidt man er på vej mod den ønskede udvikling, der er formuleret som mål for indsatsen. Og på baggrund af denne viden har ledelsen et grundlag for at træffe beslutning om, hvilke ændringer og nye tiltag der evt. skal iværksættes.

I det følgende vil de seks ledelsesområder i "Inklusionskompasset" blive præsenteret. Til hvert af de seks områder er der efterfølgende angivet eksempler på, hvad en *værdi*, en *vej* og en *vurdering* kunne være. Der er tale om overordnede eksempler, tænkt som inspiration til, at der, lokalt på skolerne, arbejdes videre med at fastlægge værdier, veje og vurderinger i forhold til inklusion.





## Ledelsesområdet: Medarbejdere

De to største medarbejdergrupper i skolen er lærere og pædagoger, der har til opgave at varetage børnenes læring, trivsel og udvikling, og de udgør de centrale samarbejdspartnere for ledelsen i arbejdet med inklusion i skolen.

Fra undersøgelser ved vi, at den professionelle, der arbejder med andre mennesker, med sit særlige perspektiv på barnet ofte vil være den person, der kommer til at afgøre, i hvilket omfang der bliver tale om inklusion (1, 2, 3)\*. Med andre ord er det i høj grad medarbejdernes egen værdimæssige orientering og oplevelse af fx 'grænser for inklusion', der kan blive afgørende for de inkluderende indsatser. Derfor er det vigtigt, at lederen inddrager medarbejderne i processen med at virkeliggøre inklusion som en meningsfuld pædagogisk værdi og som grundlag for skolens aktiviteter. Sammen skal de finde veje til at arbejde konkret med udviklingen af en inkluderende praksis (4).

I skolens aktiviteter står de tre elementer *undervisning, andre aktiviteter og elevplaner* helt centralt i læreres og pædagogers arbejde (1). Disse tre arbejdsfelter udgør muligheder for at synliggøre og fællessgøre indsatser for inklusion på tværs af medarbejdergrupper, hvor også andre professioner og forældre kan inddrages. At benytte sig af alle samarbejdspartnere i disse pædagogiske processer kvalificerer inklusion. Dette er en helt central ledelsesopgave, der bl.a. varetages i forbindelse med fag- og opgavefordeling (5).

Det er ligeledes en ledelsesopgave at støtte kvalificering af faglige kompetencer, didaktiske kompetencer og relationskompetencer, der er fundamentale faktorer for at øge inklusion (4, 6). Dette kan gøres i forskellige sammenhænge, hvor ledelsen fx etablerer tydelige rammer for teamsamarbejde, kollegavejledning, supervision mv.

Med fokus på udvikling af disse praksisformer, hvori bl.a. kan indgå eksterne fagpersoner, udfordres 'systemet' omkring den enkelte inklusionsudfordring ved en passende 'forstyrrelse', der kan bidrage til nytænkning (9). For at opnå denne virkning er det vigtigt, at den enkelte team fungerer optimalt, så inklusion bliver en dynamisk proces på skolen (7). Det er en ledelsesopgave at sikre, at sammensætningen af team er en proces, der dels foregår i åben dialog mellem medarbejderne og ledelsen, dels ledes med en klar pædagogisk målsætning, styring og beslutsomhed fra skoleledelsens side (8, 10).

\*Tallet i parentes henviser til vidensgrundlaget på [www.skolelederne.org](http://www.skolelederne.org).

### Ressourcer, der bidrager til en inkluderende skole

Sammenfattende, og med reference til en stor europæisk undersøgelse (5), kan der tegnes en profil for de ressourcer og kompetencer, der i særlig grad er forudsætninger for udviklingen af den inkluderende skole:

- Lærere og pædagoger må vise respekt for børnenes forskelligheder, og netop det at være forskellige må anses som en ressource og udgøre værdifulde bidrag til fællesskabet og undervisningen.
- Lærere og pædagoger må støtte alle børn ved at udtrykke positive forventninger og ved at stille tilpas og opnåelige krav til alle børns kompetencer og præstationer på alle felter.
- Lærere og pædagoger skal løse deres professionsopgave sammen med andre, og derfor er det en afgørende og bærende professionskompetence at kunne arbejde sammen med andre.
- Lærere og pædagogers personlige og faglige udvikling er tæt knyttet til undervisning og sociale processer, og dermed er undervisning og pædagogisk praksis for professionerne selv en livslang læringsproces, som lærere og pædagoger selv skal have et medansvar for.

En prioritering af disse ressourcer vil støtte inklusion, ligesom innovative pædagogiske miljøer har vist sig at understøtte arbejdet med inklusion (8). Da didaktisk og pædagogisk udvikling er kontekstafhængig, kan det være uhenigtsmæssigt at basere inklusion på 'præfabrikerede' pædagogiske koncepter. Dette kan reducere medarbejdernes muligheder for refleksion over og udvikling af *egen* praksis og dermed deres muligheder for at varetage inklusionsudfordringen som reflekterende metodikere (2, 8).

### VÆRDI fx

- Det er en værdi, at skolens medarbejdere anerkender fællesskabets betydning for børnenes læring på alle områder.

### VEJ fx

- Det understøtter vi ved i det daglige arbejde at fastholde et vedvarende fokus på inklusionsopgavens både praktiske og etiske fordringer.

### VURDERING fx

- Vi ved, at vi er på rette vej, når inklusionsindsatsen ikke blot beskrives i forhold til faglige, men også sociale og fysiske deltagemuligheder.

## Ledelsesområdet: Forældre

Skoleledelsen har det overordnede ansvar for skole-hjem-samarbejdet i folkeskolen. Der er tale om et meget differentieret samarbejde, og den aktuelle situation og opgave afgør som oftest samarbejdets karakter. Det gælder ikke mindst i forhold til indsatsen for inklusion (1). Skoleledelsen varetager opgaver på tre niveauer i forhold til forældresamarbejdet:

- Et *organisatorisk niveau* med skolebestyrelsen.
- Et *generelt niveau*, hvor det er alle forældre i skolen eller klassen.
- Et *individuel niveau* i forhold til det enkelte barns forældre.

På de nævnte 3 niveauer adskiller opgaverne sig fra hinanden, på følgende måde:

- På det organisatoriske niveau er skolelederen *aktør* i forhold skolebestyrelsen.
- På det generelle niveau har skolelederen en mere *rammesættende funktion*.
- På det individuelle niveau er lederen *besluttende myndighed*, men ofte også *vejleder*.

For at forældre skal opleve et medansvar for en vellykket inklusion, er det vigtigt at anerkende, at deres position og synspunkter er båret af deres myndighed som forældre på alle tre niveauer. I et inklusionsperspektiv betyder dette, at forældrene med deres viden og perspektiv kan udfordre skolens almindelige opfattelse og generelle "løsningsmodeller". På det individuelle niveau kan dette imidlertid netop åbne mulighed for at vende en ellers svær og fastlåst situation til en ny og positiv start.

Skolen må forholde sig til, at forældrene til et barn, der af den ene eller anden grund er i en udsat position, er der tale om en helt særlig situation, mens det for skolen ofte vil være almindelig praksis og nærmest en standardsituation. Dette forhold definerer i høj grad, hvordan forældrene ser og oplever deres ansvar og opgave. Derfor er det også vigtigt at vide, at forældre til børn i udsatte positioner er særlig sårbare i den perio-

de, hvor der endnu ikke foreligger et svar på, 'hvad der er galt', hvad der skal til, og hvornår der sker noget (2).

### Ressourcer, der bidrager til en inkluderende skole

Forældrene repræsenterer med deres viden om barnet en særlig værdifuld ressource i forhold til inklusion. Forskellige undersøgelser fx omkring arbejdet med elevplaner viser, at forældrenes viden ikke anerkendes og inddrages i fornødent omfang (3). Effekten af inklusionsindsatser vil forventeligt kunne optimeres, hvis forældrenes viden i højere grad bliver bragt i spil på alle de tre ovennævnte niveauer.

Et andet betydende aspekt i skole-hjem-samarbejdet er det faktum, at ressourcestærke forældre markerer sig i forhold til inklusion. De ressourcestærke forældre er derfor vigtige medspillere i bestræbelserne med at få inklusion til at lykkes. Hvilket igen betyder en ledelsesmæssig indsats på de tre ovennævnte niveauer. Det er således en vigtig ledelsesmæssig opgave hele tiden at følge, styre og helst forebygge, at negative eller destruktive handlinger, stemninger og tendenser udvikler sig (4).

At skoleledelsen har en vigtig opgave med at udvikle skole-hjem-samarbejdet, støttes af resultaterne fra en undersøgelse, der viser, at forældre kan 'flyttes' fra at være negative overfor en inklusionsindsats i deres barns klasse, til at indse, at deres børn faktisk har glæde af at gå i en 'inklusionsklasse'. Fordi netop denne klasse med dens diversitet bidrager til, at alle børns sociale kompetencer udvikles og dermed også deres egne børns (5). Endelig er det sådan, at forældres forståelse af og opbakning til det, der sker i skolen, er medvirkende til at støtte en vellykket skolegang. I forhold til inklusion er det særlig vigtigt, at ledelsen sammen med medarbejderne inddrager forældrene, fordi meget af det, der foregår i SFO og skole, påvirkes af, hvordan der i hjemmet tales om skolen, og af hvad forældrene bekymrer sig om og glædes over. Vi ved også, at når forældre selv har oplevet problemer i skolen, er der en forøget risiko for, at det 'slår igennem' i en negativ form i forhold til deres børns skolegang.

Inddragelse af forældreperspektivet er således vigtigt for en vellykket indsats for mere inklusion. Dette kan eksempelvis ske gennem dialog om udviklingen af lokale *Værdier, Veje og Vurderinger*, der skal være bærende elementer i forældresamarbejdet.

#### **VÆRDI fx**

- Det er en værdi, når forældresamarbejdet bygger på anerkendelse, inddragelse og videndeling, fra det specifikke som fx elevplaner til det generelle som fx skolens værdigrundlag.

#### **VEJ fx**

- Det understøtter vi ved i samarbejdet med forældrene at tydeliggøre gensidige forventninger og drage nytte af og understøtte forældrenes ressourcer.

#### **VURDERING fx**

- Vi ved, at dette er etableret, når forældre er inddraget i inklusionsopgaven såvel på individ-, som på klasse- og skoleniveau.



## Ledelsesområdet: Børn

Et helt centralt perspektiv på inklusion er det forhold, at det *ikke* er børnene, der skal tilpasse sig skolen, men at det er skolens aktiviteter, der skal tilpasses børnene (1, 2, 3). Denne tilgang indebærer et særligt ansvar for ledelsen i forhold til, at så mange børns behov som muligt skal kunne imødekommes i skolens regi.

Ledelsen skal med andre ord forholde sig til børnenes forskellighed som en ressource og samtidig sikre rammer for deres deltagelse i skolens aktiviteter. For ledelsen indebærer dette en særlig opmærksomhed på en række forudsætninger, der vedrører barnets køn, familie og familiemæssige baggrund (11, 12).

Inklusion vedrører alle børn og deres ret til deltagelse uanset køn, etnisk baggrund, faglige og sociale forudsætninger. Ledelsen på skolen har det overordnede ansvar for, at børnenes individuelle forskelligheder mødes med differentierede muligheder for deltagelse. Det har afgørende betydning for læring og udvikling – og dermed inklusion, at barnet mødes med positive forventninger til dets læring og udvikling: At stille krav er at anerkende barnets potentialer og forudsætninger for læring og udvikling.

### Ressourcer, der bidrager til en inkluderende skole

Skolens aktiviteter skal tilrettelægges med udgangspunkt i det enkelte barn og i børnefællesskabernes behov. En vigtig ressource i relation hertil ligger i at inddrage 'barnets stemme' og dermed anvende barnets viden og erfaringer som et væsentligt vidensgrundlag for inklusion. Dette forudsætter, at der etableres en løbende dialog med børnene fra ledelsens og medarbejdernes side, såvel formelt i fx elevråd som uformelt. Det vil sige, at skolen skal arbejde for aktiv inddragelse af barnets perspektiv (4).

Det er i høj grad kvaliteten af mødet med barnet og dets fortælling om oplevelsen af at gå i skole, der afgør, hvilke muligheder ledere og medarbejdere opnår i forhold til at kunne øve medindflydelse på barnets og bør-

nefællesskabernes liv. Inddragelse af børneperspektivet indebærer, at ledelsen viser barnets verden opmærksomhed.

Sociokulturel baggrund er en faktor, der slår igennem i skolen i kraft af, at børnene naturligt nok bærer elementer af denne baggrund med hen i skolen (8, 9, 10). For skoleledelsen er dette en stadig udfordring, men samtidig også en ressource, fordi det giver mulighed for at bruge forskelligheden som afsæt til at udvikle en skolekultur præget af åbenhed og nysgerrighed i forhold til omverdenen. På den måde kan børnenes forskellige baggrunde blive et vigtigt bidrag til processen mod mere inklusion (5, 6).

For skoleledelsen er mødet med forskelligheden i børnegruppen samtidig en forpligtigelse til at sikre, at barnet kan udfolde sine personlige potentialer frem for at møde forhindringer for deltagelse. Verbal, fysisk eller virtuel mobning kan tage sit udgangspunkt i børnenes indbyrdes forskellighed i form af kompetencer, køn og sociokulturelle baggrund (7, 8), og mobning er således en destruktiv proces, der modarbejder inklusion og tværtimod skaber eksklusion.

### VÆRDI fx

- Det er en værdi, at skolens aktiviteter er tilrettelagt således, at børnenes forskellige forudsætninger tilgodeses som ressourcer for hele børnegruppen.

### VEJ fx

- Det understøtter vi som ledelse ved at sikre, at medarbejderne har kompetencer til at inddrage barnets perspektiv i tilrettelæggelsen af undervisningen og skolens andre aktiviteter.

### VURDERING fx

- Vi ved, vi er på rette vej, når børneperspektivet er et gennemgående tema på klasse- og årgangsteammøder i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af skolens aktiviteter.

## Ledelsesområdet: Andre professionelle fagpersoner

Det er ikke kun lærere og pædagoger, der har ansvaret for, at skolens aktiviteter har et inkluderende perspektiv. Dette ansvar deles med en række andre fagpersoner, som kan defineres som *ressourcepersoner*, der er ansat i skolens regi med særlige opgaver og funktioner fx: AKT-medarbejdere, læsevejledere, speciallærere og specialpædagoger, støttelærere- og støttepædagoger, specialundervisningskoordinatorer m.v. Andre fagpersoner som PPR-medarbejdere og socialrådgivere repræsenterer eksterne ressourcer, som også er til rådighed for skoleledelsen. Der findes ikke entydige definitioner i stillingsbeskrivelser og funktioner for disse fagpersoner, fordi opgaverne udformes i forhold til lokale skolepolitiske strukturer. Undersøgelser viser, at skoleledelsen generelt har et stort råderum til at udforme lokale løsninger på kommunale strategier **(1)**.

En inkluderende skole er bl.a. karakteriseret ved, at den har udviklet viden og ressourcer til at kunne håndtere en stor diversitet i sit elevgrundlag. Når flere børn end hidtil skal kunne deltage i den almene undervisning, bliver der behov for at udvikle støttende undervisningsformer, som ikke blot er rettet mod børn med særlige behov, men som støtter alle børn til aktiv deltagelse i skolens fællesskaber.

En pædagogisk praksis med fokus på, at børn er medskabere af hinandens læringsbetingelser, kræver, at undervisningsrummet suppleres med forskellige typer af viden og ressourcer, som kan matche spredningen i børnenes forudsætninger. Her er det afgørende, at rækken af fagpersoner – med specialviden og særlige kompetencer – trækker på den samme forståelse af inklusionsindsatsen.

Typiske konflikter i samarbejdet udspringer ofte af forskellige faglige paradigmer, som kommer til udtryk i meget divergerende opfattelser mellem fx almenpædagogik og specialpædagogik eller mellem det faglige og det sociale aspekt i undervisningen.

Undersøgelser blandt AKT-medarbejdere viser, at de undertiden forstår deres inklusionsopgave som en vejledning af urolige børn *ud af* klassefællesskabet **(7)**, og at PPR-medarbejdere af og til anlægger et meget individorienteret perspektiv på deltagelsesvanskeligheder, hvilket kan betyde, at der ikke arbejdes med udvikling af klassen som social kontekst for læring **(5)**.

### Ressourcer, der bidrager til en inkluderende skole

Ledelsens opgave er at inddrage denne række af faglige ressourcer, hvor de enkelte fagpersoner byder ind med netop deres kompetencer i et samarbejde med eleven i centrum. Skoleledelsen skal have for øje, at der ikke skabes faglige grøfter mellem de specialiserede fagpersoner og lærere og pædagoger i de almene områder.

Det er vigtigt, at skolens organisering afspejler, at alle professionelle i udgangspunktet er medlemmer af den samme organisation med fælles værdier og veje. Det kræver en stadig ledelsesmæssig opmærksomhed på udvikling af de nødvendige ressourcer, så de er tilgængelige for lærere og pædagoger i deres daglige kontakt med børn og forældre.

Hertil kommer, at den inkluderende skole har brug for at inddrage eksterne vidensressourcer gennem et tværprofessionelt samarbejde for at kunne matche mange typer af adfærd og læringsformer **(2, 3)**. Mange deltagelsesvanskeligheder, som kommer til udtryk i skolens hverdag, må analyseres og løses i bredere lokale sammenhænge med deltagelse af flere forskellige professioner **(8)**.

Skoleledelsen er derfor stillet over for disse spørgsmål: Hvilke former for viden er der brug for? Hvor findes denne viden, og hvilke fagpersoner har den? Hvordan bliver denne viden tilgængelig for dem, der har ansvaret for opgaven?

### VÆRDI fx

- Det er en værdi, at medarbejdere og resourcepersoner anlægger et helhedsperspektiv på det enkelte barn som et fælles grundlag for samarbejdet.

### VEJ fx

- Det understøtter vi bl.a. ved, at ledelsen koordinerer og synliggør de enkelte resourcepersoners bidrag til løsningen af inklusionsopgaven i form af tydelige procedure-, kompetence- og handleplaner.

### VURDERING fx

- Vi kan se, vi er på rette vej, når resourcepersoner deltager regelmæssigt i klasse- og årgangsteam-møder med fokus på at dele viden om, hvilke former for indsatser der fremmer inklusion.

## Ledelsesområdet: Politikere og forvaltning

I mange kommuner har kommunalbestyrelsen besluttet, at inklusion skal være et indsatsområde - ikke blot for folkeskolen - men som et overordnet perspektiv i den kommunale børne- og ungepolitik. Ved sådanne beslutninger står skolens myndigheder over for en omfattende implementeringsopgave, som kræver samarbejde og koordinering mellem flere forskellige politiske og administrative instanser.

Det er skoleledelsens opgave *internt på skolen* at skabe formelle mødefora, hvor flere forskellige forståelser af begrebet inklusion kan bringes til at samvirke i en fælles pædagogisk praksis.

Undersøgelser i forhold til det *eksterne* samarbejde viser, at skolens relationer til den kommunale forvaltning er karakteriseret ved to forhold: På den ene side efterlyses en forvaltning, der kan medvirke til, at der handles ud fra fælles strategier og værdier, og på den anden side er det ikke alle krav om implementering af nye strategier, der opleves at forbedre kvaliteten i skolens aktiviteter. Presset på implementering af forskellige indsatser er voksende, og flere skoler håndterer dette pres ved at lade nye indsatser blive en del af allerede igangværende tiltag. Dette fører ikke nødvendigvis altid til den ønskede *forandring* af praksis (1).

En anden udfordring er, at begrundelserne for at vægte inklusion som en fælles kommunal strategi hentes i forskellige diskurser - ikke sjældent i en økonomisk diskurs over for en pædagogisk. Politikere vil ofte være mere forpligtet af kommunale budgetter, mens skoleledelsen også er forpligtet på at udmønte visionen om inklusion i forhold til internationale konventioner. Begge diskurser har samme legitimitet, men i det konkrete

samarbejde er det skoleledelsen, der skal opstille kriterier for valg af inklusionsindsatser, og hvordan de føres ud i praksis (3).

### Ressourcer, der bidrager til en inkluderende skole

Det er skoleledelsens opgave at mobilisere de nødvendige ressourcer for at udmønte inklusionsstrategierne. Der skal skabes opbakning fra det politiske niveau gennem formelle samarbejdsorganer, så skolepolitikere har adgang til den fornødne viden om skolens inklusionspraksis. Her udgør skolens bidrag til den kommunale kvalitetsrapport et vigtigt grundlag for kommunikationen med forvaltningen om skolens virksomhed (2). På den ene side skal det kommunikeres tydeligt, at skolen værdsætter såvel politiske som forvaltningsmæssige bidrag til dens udvikling. Og på den anden side er det væsentligt for medarbejdernes og forældrenes engagement, at det politiske og administrative niveau deltager i skolens arbejde med lydhørhed og respekt over for medarbejdernes faglige autoritet (4).

### VÆRDI fx

- Det er en værdi, at kommunens skolevæsen har en fælles inklusionspolitik.

### VEJ fx

- Det understøtter vi bl.a. ved, at skoleledelsen indgår i stadig dialog med forvaltning og politikere om inklusionsopgaven.

### VURDERING fx

- Vi ved, at vi er på rette vej, når vi oplever en overensstemmelse mellem politiske intentioner, udmeldte ressourcer og skolens praksis.



## Ledelsesområdet: Lokalsamfundet

Lokalsamfundet er skolens nære sociale omverden, som det er afgørende at inddrage i såvel pædagogiske som strategiske ledelsesperspektiver. Skolen og lokalsamfundet kan i et inklusionsperspektiv forstås som hinandens gensidige forudsætninger, når det gælder om at udvikle den lokale skole som en skole for alle børn i lokalsamfundet, og når det gælder om at iværksætte lokale løsninger i forhold til børn, unge og familier i udsatte positioner eller børn med særlige behov. Begge disse inklusionsopgaver kan ikke løses, uden at skolen åbner sig mod sit lokalsamfund, og uden at lokalsamfundet åbner sig mod skolen.

Dette indebærer, at skoleledelsen inviterer til en åben og kritisk dialog om udvikling af skolens inklusionsstrategier med lokalsamfundets mangeartede interessenter: foreninger, organisationer, institutioner, virksomheder og uformelle fællesskaber og interessegrupper. I denne dialog vil der være mulighed for at udvikle fælles forståelser af inklusionsprojektet og ikke mindst udbrede ansvaret for at realisere den inkluderende skole til en række lokale aktører.

Forskningsprojekter har interesseret sig for det civile samfunds betydning for børns skoleliv. Et projekt viser, at kammeratskabsgrupper grundlægges i skolen og videreføres i udstrakt grad i fritiden, men at en målrettet indsats i fritidsinstitutioner kan skabe nye relationer og deltagelsesmuligheder. Endvidere viser projektet, at børn ikke lærer at stille sig til rådighed i hinandens fællesskaber – hverken i skolen, fritiden eller familien. Der er med andre ord behov for et øget fokus på socialt ansvar (3).

### Ressourcer, der bidrager til en inkluderende skole

Dialogen med lokalsamfundet handler om at inddrage de mange forskellige former for ressourcer, som er til stede i lokalsamfundet, og som skolen har brug for at kunne trække på. Her ligger en væsentlig koordineringsopgave, når lokale inklusionsindsatser skal sættes i værk, idet ressourcerne også repræsenterer forskellige lokale aktører med hver sine interesser og motiver, som ofte kan være modstridende. Her antager ledelsesud-

øvelsen en mere strategisk karakter, hvilket især er en ledelsesudfordring, når skolen også skal forholde sig til nogle af de forhindringer, børn møder i deres nærmiljø for at deltage i organiserede fritidsaktiviteter (5).

Skoleledelsen må også rette opmærksomheden mod sociale forhindringer uden for skolen fx i boligkvarterer, i forenings- og fritidsliv og i uformelle grupperinger blandt børn og unge, hvor der er brug for forebyggende indsatser. Skoleledelsens samarbejde med lokalsamfundet skal skabe viden om, hvilke sociale arenaer i lokalsamfundet, der er tilgængelige og benyttes af skolens elever på forskellige klassetrin. Hvornår understøtter deltagelsen i aktiviteter i lokalmiljøet børnenes sociale kompetencer? Hvornår skabes erfaringer med nederlag og social isolation? Hvordan kan der skabes et positivt samspil mellem skolens og lokalsamfundets forskellige deltagelsesarenaer? Og hvilke ressourcer kan der trækkes på?

Et forskningsprojekt har påvist, at børns vanskeligheder i skolen ofte følges af vanskeligheder i andre sociale sammenhænge i fritiden og i familien (2). Med fokus på lokalsamfundet understreges betydningen af, at inklusionsindsatsen rettes mod alle de sammenhænge og systemer, børn færdes i.

### VÆRDI fx

- Det er en værdi, at skole og lokalsamfund i fællesskab har anerkendt, at der er tale om et fælles ansvar for børns og unges deltagelsesmuligheder i fællesskaber.

### VEJ fx

- Det understøtter vi bl.a. ved at samarbejde med forskellige lokale samarbejdspartnere, når det gælder støtteforanstaltninger til børn med særlige behov og andre tilbud til udsatte børn og unge.

### VURDERING fx

- Vi ved, vi er på rette vej, når skoleledelsen regelmæssigt indbyder lokale samarbejdspartnere til møder med inklusionsindsatser på dagsordenen.

