

*Bo Clausen, Anette Bjerregaard Christensen, Peter Lund, Jacob Jensen,  
Pia Møller Kjeldgaard, Bo Christensen & Ulrik Omdahl*

# FORUDSÆTNINGER FOR AT SKABE EN INKLUDERENDE SKOLEKULTUR

RAPPORT FRA ET PAMPÆDIA UDVIKLINGSPROJEKT

RINGSTED KOMMUNE

MARTS 2009





Forudsætninger for at skabe

# EN INKLUDERENDE SKOLEKULTUR

RAPPORT FRA ET PAMPÆDIA UDVIKLINGSPROJEKT I SKOLEÅRET 2008-09

## INDLEDNING

Denne rapport beskriver hvilke forudsætninger man på kommuneniveau, skoleniveau og medarbejderniveau kan udvikle på for at befordre en inkluderende skolekultur.

Opgaven til Pampædia-projektgruppen var formuleret i tre dele:

- Undersøg grundlagsspørgsmålet i inklusionsbegrebet
- Analyser behovet for organisatoriske ændringer og indholdsmæssige drøftelser på en skole
- Udarbejd en drejebog med forslag til forandringsstrategier

I projektgruppens undersøgelser viste det sig meget hurtigt, at ønsker man at skabe en inkluderende skolekultur er der en bred vifte af muligheder at vælge imellem; og nok så vigtigt: Der kan ikke peges på én enkelt afgørende faktor. Ligeledes viste det sig, at en afklaring af inklusionsbegrebet og en rammesætning af samtalen om inklusion er nødvendig, hvis det skal være muligt at forandre det bestående til noget bedre.

Derfor er denne rapport bygget op af to dele:

- Et afsnit med afklaring af centrale begreber og perspektiver, samt en legitimering af inklusion i kommunens skoler.
- Et afsnit med en beskrivelse af de mange faktorer, som vi i vore undersøgelser af praksis har erfaret har indflydelse på en inkluderende kultur.

Rapporten er disponeret på en måde, så den kan anvendes på alle niveauer i organisationen. Det være sig forvaltning, skole eller den enkelte medarbejder / teamet.

Og drejebogen? Den finder man ikke i rapporten. Men ved henvendelse til UPPR kan der formuleres specifikke udviklingsopgaver og også hentes hjælp til en strategisk analyse af egen skole med henblik på at lave skolens udviklings"løreplan".

God fornøjelse med at skabe den inkluderende skole – en folkeskole for alle!

Ringsted den 18. marts 2009

Peter, Jacob, Pia, Bo Chr., Anette, Ulrik og Bo Cl.

## INDHOLDSFORTEGNELSE

|  |          |
|--|----------|
| <b>Indledning</b> .....                | <b>3</b> |
| <b>Hvorfor inklusion</b> .....         | <b>5</b> |
| - fordi det er en rigtig god ide ..... | 5        |
| Børne- og Ungepolitikken .....         | 5        |
| Fyraftensmøder 2008 .....              | 6        |
| <b>Inklusionsbegrebet</b> .....        | <b>6</b> |
| En definition .....                    | 6        |

|  |           |
|--|-----------|
| Diskurserne .....  | 8         |
| <b>Håndbogen.....</b>  | <b>9</b>  |
| Skolen som et økosystem .....                                    | 9         |
| Inklusionslandkortet – befordrende elementer i økosystemet ..... | 10        |
| Kommuneniveau .....  | 10        |
| Skole- / afdelingsniveau.....                                    | 10        |
| Individ- / teamniveau .....                                      | 10        |
| <b>Kommuneniveau .....</b>                                       | <b>11</b> |
| Redskaber og metoder .....                                       | 11        |
| Støttefunktioner.....  | 11        |
| Efteruddannelse / Skoleudvikling.....                            | 11        |
| Kommunikationspraksis.....                                       | 11        |
| Kvalitetssikring .....   | 12        |
| Holdning.....  | 12        |
| Politikker .....   | 12        |
| Kommunikationspolitik.....                                       | 12        |
| Udviklingsfilosofi .....   | 12        |
| Ledelsesfilosofi.....  | 12        |
| Organisering.....  | 13        |
| Ressourcmodeller.....  | 13        |
| Kompetencedelegering .....                                       | 13        |
| <b>Skoleniveau.....</b>  | <b>14</b> |
| Redskaber og metoder .....                                       | 14        |
| Interne støttefunktioner .....                                   | 14        |
| Læringscentret .....   | 14        |
| Kurser .....   | 14        |
| Indkøbspolitik.....  | 14        |
| Fælles pædagogiske tilgange / metoder.....                       | 14        |
| Holdninger.....  | 15        |
| Begrebsafklaring.....  | 15        |
| Værdigrundlag og målsætninger.....                               | 15        |
| Ledelsesfilosofi.....  | 15        |
| Organisering .....   | 15        |
| Fagfordeling .....   | 15        |
| Budget .....   | 16        |
| Teamstruktur .....   | 16        |
| Specialundervisning.....   | 16        |
| <b>Individ-/teamniveau .....</b>                                 | <b>16</b> |
| Redskaber og metoder .....                                       | 16        |
| Undervisningsmetoder .....                                       | 16        |
| Evaluering og dokumentation.....                                 | 16        |
| Læringsprincip.....  | 17        |
| Holdninger.....  | 17        |
| Børnesyn .....   | 17        |
| Professionsforståelse/faglige selvforståelse.....                | 17        |
| Organisering .....   | 18        |
| Læringsmiljø.....  | 18        |
| Indholdet i teamets arbejde .....                                | 18        |
| Undervisning – fritid.....                                       | 19        |
| <b>Kilder.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>Projektgruppen .....</b>                                      | <b>19</b> |



## HVORFOR INKLUSION

### - FORDI DET ER EN RIGTIG GOD IDE

Sådan kunne det hurtige og præcise svar være. Og så tilbage til arbejdet med at befordre et godt skoleliv for *alle* børn og unge.

Men, men! Her begynder vanskelighederne så også straks. Tingene vil ikke lykkes. Forældre gør modstand. Skolen har ikke penge nok. Læreren og pædagogen udfordres af urolige børn, der gør mere indtryk på pædagogen end pædagogen gør på dem. Og det er rigtigt! Den pædagogiske opgave er uløseligt forbundet med en række udfordringer og vanskeligheder. Det har den i øvrigt altid været. Det ligger indbygget i opgavens natur så at sige.

Men netop på grund af den pædagogiske opgaves vanskelighed mener denne rapportens forfattere, at der er belæg for at sige, at den ekskluderende skolekultur har spillet fallit. Den vej har været prøvet og den er ikke befordrende for skolens opgave. De menneskelige, økonomiske og samfundsmæssige omkostninger er alt for store. Derimod er der god fornuft og hjælp at hente i inklusionstankegangen. Netop **INKLUSION** er en rigtig god ide, fordi:

- ved at arbejde for den inkluderende skolekultur, kommer **FOLKESKOLEN** til at sin ret som skolen **FOR ALLE BØRN OG UNGE**, uanset herkomst, evner, kulturelle baggrund og sociale status.
- ved at arbejde for den inkluderende skolekultur får skolens medarbejdere en række sidegevinster, som befordre **ET GODT ARBEJDSMILJØ**, f.eks. et teamarbejde med indhold, faglig og kollegial støtte, ledelsesmæssig opbakning og udvikling i jobbet.
- ved at arbejde for den inkluderende skolekultur får læreren og pædagogen adgang til **EN RÆKKE METODER OG REDSKABER**, som er med til at overvinde udfordringerne med at lede en gruppe børns læring og skabe faglige udfordringer for alle, uanset evner.

Ud over disse pædagogisk – pragmatiske begrundelser er der også en række etiske og politiske begrundelser for at Folkeskolen skal arbejde med den inkluderende skolekultur.

### BØRNE- OG UNGEPOLITIKEN

Ringsted Kommunes Børne- og Ungepolitik<sup>1</sup> er, ud over gældende lovgivning, det politiske fundament for alt arbejde med børn og unge. Politikken udtrykker de visioner og mål, som alle niveauer i organisationen skal indrette sin virksomhed efter og lade være bærende for dagligdagens store og små beslutninger.

Inklusion er et gennemgående tema i Børne- og Ungepolitikken. Ordet er ikke direkte nævnt, men der er en række udsagn, som betyder det samme eller som udtrykker den samme værdi, som ligger i inklusionsbegrebet. Et lille udpluk:

*”Byrådet ønsker, at alle børn og unge i Ringsted Kommune får de bedst mulige opvækstvilkår og udviklingsmuligheder.*

*Målet er, at børnene og de unge udvikler sig til livsduelige voksne, der efter bedste evne kan tage vare på sig selv og bidrage til de fællesskaber, de er en del af*

*Uddannelsen og dannelsen skal foregå i et trygt miljø, hvor alle anerkendes for deres forskellige ressourcer, og hvor alle møder alsidige udfordringer, som de hver især kan profitere af.*

*børn og unge møder en mangfoldighed af fortolkninger af virkeligheden, der kan bibringe en forståelse af deres egen væren og bidrage til deres personlige udtryksform*

<sup>1</sup> [www.mithras.dk](http://www.mithras.dk)



Samtidig skal de voksne udvise fleksibilitet. De skal respektere og anerkende, at børnene og de unge lever i forskellige miljøer med en mangfoldighed af værdier og holdninger til, hvad der er vigtigt.

de (voksne) skal have lyst til at være sammen med børn og unge og de skal vise tillid til, at børnene og de unge er indstillet på at samarbejde og vil det bedste for sig selv og andre.

Alle indgreb skal foretages ud fra en vurdering af, hvad der er bedst for barnet og ud fra et princip om at samarbejde mest muligt med forældrene og bevare mest mulig selvbestemmelse i familien. Samarbejdet med forældrene skal bære præg af respekt og klar information om rettigheder.

Børn og unges behov for særlig støtte skal erkendes tidligt og den tilstrækkelige støtte iværksættes med udgangspunkt i hjemmet eller i det nære miljø.”

## FYRAFTENSMØDER 2008

Børne- og Kulturforvaltningen har i administrationsgrundlaget *Det forpligtende samarbejde* og på en række fyraftensmøder præsenteret de værdimæssige forventninger til arbejdet med børn og unge i kommunen. Kendetegnende for *Det forpligtende samarbejde*<sup>2</sup> er at:

”Det forventes at alle medarbejderne har et anerkendende og ressourceorienteret syn på alle børn og unge. det betyder samtidig, at det er nødvendigt at tænke afkategoriserende, for her igennem at fremme en inklusiv tilgang til arbejdet, der base-res på børns forskellige livsvilkår og forudsætninger.

Det forventes, at alt arbejdet med og omkring børn og unge tager afsæt i en systemteoretisk, løsningsfokuseret tilgang. Det betyder, at det traditionelle individorienterede afsæt, hvor der ledes efter fejl og årsager i det enkelte barn, i stedet erstattes af fokus på relationer mellem individer.

Man må altid først spørge, hvad kan jeg gøre, for at sikre gode udviklingsmuligheder for barnet her hos mig og dermed medvirke til at fastholde barnets ret til at være en del af et meningsfuldt fællesskab.

Det forventes, at den enkelte medarbejder (...) bidrager til at alle børn forbliver en del af fællesskabet. det betyder, at det er fællesskabet, der tilpasser sig mangfoldigheden af børn og deres mange forudsætninger og ikke det enkelte barn, der skal tilpasse sig eksisterende, kulturbestemte eller vanebaserede organisationsformer.”

## INKLUSIONSBEGREBET

### EN DEFINITION

I UNESCOs Salamancaerklæring fra 1994 er en inkluderende skole til gavn for alle elever og en inkluderende skole vil bidrage til social retfærdighed. Herudfra udvikles ideen om en inkluderende skole, der adskiller sig fra en integrerende skole, ved at man skifter fra at fokusere på den enkelte elevs særlige behov til i stedet at fokusere på, hvilke forandringer skolen må foretage for bedre at kunne rumme alle sine elever. Eller som forskeren Susan Tetler formulerer det:

”Man bør ikke snakke om, hvorvidt enkelte elever er integrerede, men om hvordan man holder fællesskabet sammen”

Psykologen Rasmus Alenkær tager i bogen *”Den Inkluderende skole – en grundbog”*<sup>3</sup> et lignende udgangspunkt og forstår skolen som et system med mange forskellige aktører, hvor der ikke er

<sup>2</sup> [www.mithras.dk](http://www.mithras.dk)

<sup>3</sup> Alenkær, Rasmus (Red.) 2008: *Den Inkluderende Skole – en grundbog*. Forlaget Frydenlund



problemfokus på den enkelte elev, men derimod fokus på, hvordan den enkelte elev med sine individuelle behov og som måske er sat i vanskeligheder, bedst kan hjælpes i systemet.

Vi har valgt at tilslutte os Rasmus Alenkærs definition af den inkluderende skole.

At være inkluderet betyder, at man **OPLEVER** sig som en værdifuld og naturlig deltager af et fællesskab. Man taler om, at den inkluderede elev er en del af institutionen og ikke en del i institutionen. Centralt er ordet "oplever".

Grundlæggende kan man tale om to former for inklusion i skolen:

### **SOCIAL INKLUSION OG FAGLIG INKLUSION**

I praksis hænger de to former dog tæt sammen.

*Social inklusion* vil sige at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det personrelationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende: eleven har med andre ord venner.

*Faglig inklusion* vil sige, at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig bidragyder til de opgaver, der stilles i undervisningen.

Når man taler om inklusion ophæver man først og fremmest begreberne *normalt* og *specielt*.

Alle mennesker betragtes som unikke individer, hvorfor nogle ikke kan være mere specielle end andre. Alle er specielle. Man anerkender stadig, at nogle elever har påfaldende kognitive, emotionelle, sociale og/eller adfærdsmæssige profiler, der gør dem mere indsatskrævende end andre jævnaldrende. Men de er ikke mere specielle af den grund, de kræver blot en mere omfattende indsats. Man kategoriserer ikke eleverne i kasser med bestemte etiketter.

I den inkluderende skole er det magtpåliggende at håndhæve alle individers *ret* til uddannelse og socialt fællesskab, uanset personlige eller fysiske egenskaber. Man forholder sig således ikke til, om eleven har ret til deltagelse, men til *hvordan* deltagelsen kan muliggøres.

Hvor rummelighed oftest er en kvantitativ og objektiv størrelse, er inklusion mere kvalitativ og et subjektivt fænomen. Det betyder, at man har **MENNESKETS OPLEVELSE** i fokus, og ikke de rammer, der omgiver mennesket. Således kan man ikke inkludere ved bare at placere eleven i en klasse blandt andre elever f.eks. Det er først når eleven oplever sig inkluderet, at han eller hun er det. Omvendt kan en elev godt opleve sig inkluderet uden nødvendigvis at skulle være i klassen hele tiden.

I den inkluderende skole er princippet om gensidig tilpasning centralt og afgørende. Dette kendetegner også denne rapport's "mentale model" og ses blandt andet i beskrivelsen senere i teksten af skolen som "økosystem".

Skolens praksis må konstant forholde sig til sin målgruppe – det vil sige eleverne og deres forældre – og forandre sig efter det, hvis det er nødvendigt. Ligeledes må eleverne tilpasse sig de rammer skolen opstiller. Personalet og ledelsen må tilpasse sig hinanden og så videre.

I den inkluderende skole handler man på den måde som i en moderne virksomhed – en lærende organisation, som bl.a. Lars Kolind har fortalt om på en tidligere Pampædiamesse.

Skolen forholder sig løbende reflekterende til sin opgave (socialisering og læring) og sin målgruppe (elever og forældre) og tilrettelægger praksis (undervisning og SFOaktiviteter) i forhold til disse.

Det modsatte – at ydelsen er den samme, uanset målgruppe og opgave – er ekskluderende og udsætter skolen for et ekstremt stort pres, som truer med at sprænge skolen som organisation, medarbejderens arbejdsglæde og/eller elevernes trivsel.

Idet man i den inkluderende skole lægger vægt på tilrettelæggelse af opgaver i forhold til målgruppen i stedet for ensidigt at tilpasse målgruppen til organisationens vaner og systemer, forholder man sig konstant undersøgende til de **REDSKABER OG METODER, HOLDNINGER** og **ORGANISERINGSFORMER** som kan befordre opgavevaretagelsen.

Denne rapport systematiserer, hvilke redskaber og metoder, holdninger og organiseringsformer der er erfaring for virker befordrende på den inkluderende skolekultur og som med fordel kan "bringes i spil" i skolens løbende tilpasning til opgave og målgruppe.

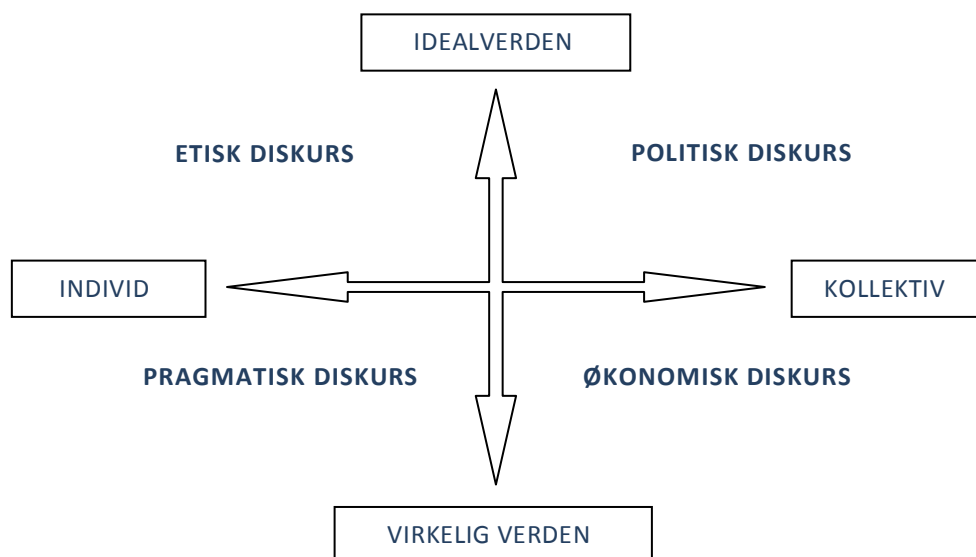
## DISKURSERNE

Inklusionsbegrebet kan anskues og diskuteres fra fire forskellige perspektiver – diskurser:

En etisk, en økonomisk, en pragmatisk og en politisk.

Samtalen – diskursen – i de fire perspektiver har sit eget sprog, grundlag og værdier. Alle diskurserne er vigtige, berettigede og nødvendige i samtalen om en folkeskole for alle, men blander man de fire perspektiver sammen i diskussionerne opstår der "babelske tilstande" og man kommer ingen vegne. Samtalen om inklusion bliver en "goddag mand økseskaft" samtale, som ingen bliver klogere af, men der er store chancer for at man bliver rygende uenige, fordi man ikke anerkender samtalepartnerens anderledes perspektiv.

Et eksempel kunne være en samtale mellem en lærer og en leder, hvor læreren hele tiden tillægger lederen slette motiver, "Det er bare for at spare", "Det er bare for at få os til at løbe stærkere" osv. fordi læreren her tænker inden for den økonomiske diskurs, medens lederen bliver stødt og voldsomt provokeret over at læreren vil ofre børnene af hensyn til snakken om arbejdstid, fordi lederen taler ud fra et etisk perspektiv, hvor inklusion skal ses som et forsøg på at gøre "det gode", fordi alle børn bør være i et fællesskab af andre børn. Både læreren og lederen har vigtige pointer; men de bliver garanteret aldrig enige, tværtimod fronterne bliver givetvis trukket hårdere og hårdere op til ugunst for sagen. Kunne de to derimod blive enige om først at tage den etiske diskussion og derefter tage den økonomiske (eller omvendt) kunne der givetvis komme noget klogt og frugtbart ud af samtalen.



Figur: Bo Clausen (2005): Diskurserne i samtalen om inklusion<sup>4</sup>

Det er vores erfaring, at det pædagogiske personale især er kompetente til at snakke om inklusion inden for den pragmatiske diskurs, hvor feltet er spændt ud mellem hverdagens virkelighed og så det at få tingene til at fungere for gruppen af individer. I dette felt taler man om, hvilke praktiske, pædagogiske initiativer man kan tage. Her arbejder man med organiseringen af aktiviteterne og her arbejder man med det didaktiske i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen og SFOaktiviteterne.

Det er også i dette område, at den anvendte psykologi og pædagogik har sin styrke og berettigelse.

<sup>4</sup> Fra: Alenkær, Rasmus (Red.) 2008: *Den Inkluderende Skole – en grundbog*. Forlaget Frydenlund





## SKOLEN SOM ET ØKOSYSTEM

Skolen er som alle andre organisationer en kompleks sammensætning af mennesker, vaner, traditioner, organisationsformer og praktisk fornuft. Især skolen er ydermere kendetegnet ved et meget fintmasket net af relationer mellem voksne, børn og mennesker i skolens omverden.

Det betyder en meget tæt indbyrdes afhængighed og forbundenhed i skolesystemet. Ændres der noget et sted, har det betydning andre steder også. Ikke kun lige der, hvor ændring skete. Alle (del)elementerne i skolen har påvirkning på hinanden og er følsomme over for de initiativer der gøres – eller måske ikke gøres!

Et lille eksempel. Klassens team bliver enige om at eleverne skal møde til tiden om morgenen og iværksætter kontrolforanstaltninger og sanktioner over for dem, der kommer for sent. Det påvirker børnene (må man håbe), men også forældrene involveres og i SFOen bliver man nødt til at indrette morgenafslutningen efter reglen. Skolens leder bliver nødt til at tage en snak i bestyrelsen og skolens øvrige lærere bliver også nødt til at forholde sig til den beslutning to eller tre af deres kolleger har sat i gang, for det har også betydning i de andre klasser. Skolens fortælling for også en drejning ("Skolen man skal møde til tiden på!") og de grundlæggende antagelser om hvad der er vigtigt i skolens opgave påvirkes.

Et andet lille eksempel. En lærer mener, at han kun skal undervise, men ikke tage sig af socialiseringen af børnene. Derfor gennemføres en strengt faglig undervisning, hvor der ikke er plads til de mere socialpsykologiske sider af lærerarbejdet. Det har selvfølgelig betydning for børnenes velbefindende og trivsel i lærerens timer; men det har også stor betydning for de andre lærere i klassen, der nu får en større opgave med at få klassen til at fungere. De oplever et større slid på jobbet og mister måske arbejdsglæde, da de føler sig alene om en opgave, der ellers kun kan løses af hele teamet i fællesskab.

To eksempler på, at uanset om man gør noget eller undlader at gøre noget, så har det straks en betydning for en lang række aktører i skolens økosystem.

Det samme er selvfølgelig også tilfældet, når man skal arbejde med den inkluderende skolekultur. Det er nødvendigt at indtænke en række faktorer og parametre i skolens økosystem.

Denne rapport peger på en række afgørende elementer i skolens økosystem, som hver for sig og tilsammen alle har "impact" på den inkluderende skole.

Grundlæggende er der dog nogle holdningsmæssige forudsætninger, som skal være til stede før arbejdet med at skabe den inkluderende skole vil lykkes – skolen må ville inklusion. Men derudover beror det på en konkret vurdering af tingenes tilstand i den konkrete sammenhæng, hvilke elementer i økosystemet man vil satse på. Afdækning af status kan ske ved hjælp af *Inklusionshåndbogen*.

På de næste sider har vi samlet og systematiseret vores undersøgelser af de erfaringer som andre kommuner og skoler konkret har gjort med udvikling i den inkluderende retning.

For at kunne bevare et vist overblik har vi systematiseret iagttagelserne i en lille matrix med følgende overskrifter:

## INKLUSIONS LANDKORTET – BEFORDRENDE ELEMENTER I ØKOSYSTEMET

### KOMMUNENIVEAU

| Redskaber / metoder  | Holdninger  | Organisering                              |
|--|---|---|
| Støttefunktioner<br>Skoleudvikling<br>Efteruddannelse<br>Kommunikationspraksis<br>Kvalitetssikring | Politikker<br>Kommunikationspolitik<br>Udviklingsfilosofi<br>Ledelsesfilosofi | Ressourcemodeller<br>Kompetencedelegering |

### SKOLE- / AFDELINGSNIVEAU

| Redskaber / metoder  | Holdninger  | Organisering  |
|--|---|---|
| Interne støttefunktioner<br>Læringscentret<br>Kurser<br>Indkøbspolitik<br>Fælles pædagogiske metoder | Begrebsafklaring<br>Værdigrundlag<br>Målsætninger<br>Ledelsesfilosofi | Fagfordeling<br>Budget<br>Teamstruktur<br>Specialundervisning |

### INDIVID- / TEAMNIVEAU

| Redskaber / metoder   | Holdninger                        | Organisering   |
|---|-----------------------------------|--|
| Undervisningsmetoder<br>Evaluering<br>Dokumentation<br>Læringsprincip | Børnesyn<br>Professionsforståelse | Læringsmiljø<br>Indholdet i teamets arbejde<br>Undervisning – fritid |

Beskrivelserne er *ikke* fri fantasi, men andres erfaringer, indsamlet og systematiseret af projektgruppen. Der kan givetvis findes flere kendetegn og pejlemærker i landskabet. Projektgruppen opfordrer alle til at bidrage med deres erfaringer og sender disse til kommunens udviklingsleder, så de kan indgå i materialet og være til glæde for andre.

Der ligger ikke en prioritering i oversigten. Den skal tænkes som et slags landkort, man kan lægge ned over egen virkelighed for at få et overblik, finde vej og planlægge, hvor man skal stoppe og forstærke udviklingsindsatserne.

På de efterfølgende sider er enkelte overskrifter uddybet.



## KOMMUNENIVEAU

### REDSKABER OG METODER

#### STØTTEFUNKTIONER

Kommunen understøtter inklusionen ved at opbygge en række funktioner, der kan fungere som stilladser og ressourcer for skolernes og medarbejdernes arbejde med børnene. Det er meget vigtigt, at de centrale funktioner fungerer i tæt sammenhæng med de lokale institutioner. Derudover er det vigtigt, at de centrale funktioner kan skabe forbindelser på tværs af institutioner og sektorer og være med til at løbende at evaluere og kvalitetssikre de opnåede resultater.

*Konsulentfunktion på specialpædagogik / AKT / inklusion - Netværk mellem AKT lærere - Facilitere netværk af kompetenceinstitutioner:* Der skal centralt være en konsulentfunktion i inklusion. Konsulenten skal facilitere netværket af AKT lærere og netværket af specialpædagogiske institutioner, som kan bringes i spil i inklusionsopgaverne i skolerne. Det er vigtigt at konsulentfunktionen har fokus på at arbejde tæt sammen med skolernes resourcepersoner.

*UPPR - Sundhedsplejen - Børn og ungeafdelingen:* De centrale rådgivningsfunktioner skal indrette deres praksis efter at børn og unge i videst mulig omfang kan blive i tilknytning til det område, hvor de bor. Det betyder også at de skal opbygge en konsultativ praksis, hvor løsninger og beslutninger ligger hos medarbejderne i skolerne. De centrale funktioner skal som konsekvens af Børne – og Ungepolitikens implementeringsprojekt Mithras, flytte deres praksis ud til børnene og medarbejderne og være understøttende og rådgivende direkte på skolerne og i læringsmiljøerne.

#### EFTERUDDANNELSE / SKOLEUDVIKLING

Kommunen understøtter inklusionen ved at målrette sine skoleudviklingsaktiviteter og efteruddannelse. Siget kan dels være på temaer, som direkte relaterer til inklusion, dels på aktiviteter og temaer, som vil befordre den inkluderende skolekultur.

*Lederuddannelse:* Lederne uddannes til at være coach og have de nødvendige forudsætninger for at lede medarbejdere og kommunikere med forældre på en anerkendende måde. Der laves en fælles lederuddannelse med det særpræg den vil få ved at være lokal (tæt på praksisfeltet - reagerer hurtigt på nye udfordringer) Det overordnede tema for lederuddannelsen er systemisk ledelse. Skoleledergruppen udvikles til at være ledernes refleksionsrum, hvor de gennem gensidig sparring, videndeling, analyser og innovation sættes i stand til løbende at tilpasse deres ledelse til de børn, familier og medarbejdere, som de har.

*Lokale kurser:* Kommunens lokale kursusudbud indeholder inklusionsrelevante emner. Disse kunne være kurser i relationspædagogik, Anerkendelse, Cooperativ learning, Læringsstile, Forældresamarbejde og Classroom Management. Kurserne skal etableres i tæt sammenhæng med den lokale skoleudvikling. Et link mellem kommuneniveau og skoleniveau bør være skolens læringscenter. Alle kurser skal have en forberedende og en opfølgende del på skolen. De lokale kurser skal også sikre den fælles diskurs og forståelse af inklusionsbegrebet.

*Specialpædagogisk grunduddannelse:* Erfaringer fra andre kommuner viser, at en lokal specialpædagogisk grunduddannelse understøtter inklusion.

#### KOMMUNIKATIONSPRAKSIS

Kommunen understøtter inklusion ved at have en tydelig kommunikation om **HVORFOR** inklusionen er at foretrække og hvad inklusion i realiteten er.

*Kommunikationsstrategi på alle planer:* Det er erfaringen, at en strategi for kommunikation, som går ud på at fortælle positive historier fra skolehverdagen og historier om inklusion der lykkedes er nødvendig. Sammen med skolernes og medarbejdernes kommunikationsstrategi skal kommu-

nens kommunikationsstrategi legitimere og begrunde inklusionens betydning og berettigelse. Gennem kommunikation kan omverdenen også få en afklaring af, hvad inklusion er og ikke er. Gennem kommunikationen kan kommunen også italesætte, at der ikke findes problembørn, men der er børn, som bringer ressourcer med ind på skolerne, som alle børn kan profitere af.

*Fælles indsatsmål:* Fælleskommunale indsats skal tydelig målfastsættes, så alle aktører kan vide i hvilken retning skolevæsenet skal bevæge sig. Visionsarbejde og formulering af indsatsmål skal ske i tæt samarbejde med de parter, som skal realisere dem. Alle indsatsmål - uanset emne - skal have et afsnit om inklusion indskrevet.

## KVALITETSSIKRING

Kommunen understøtter inklusion ved at opbygge et system til kvalitetssikring af de opnåede resultater. Det skal ske ved at gøre inklusion til et selvstændigt måleparameter i kvalitetsrapporten. Inspiration til parametrene kan findes i *Inklusionshåndbogen*. Ligeledes giver brug af softwaren *GodSkole.dk* et godt fælles måleinstrument på børnenes trivsel. Når alle skoler bruger *GodSkole.dk* kan resultaterne automatisk samles og analyseres på kommuneniveau.

(Der findes andet software til måling af børnenes trivsel, men filosofien bag *GodSkole.dk* harmonerer godt med Ringsted Kommunes holdning til skolens opgave)

## HOLDNING

### POLITIKKER

Den kommunale politik for børne- og ungeområdet skal understøtte den inkluderende tankegang. I Ringsted Kommune er inklusion et grundvilkår. Opgaven er rodfæstet i Børne- og Ungepolitikken. For at politikken kan virke motiverende og generere udvikling er det vigtigt, at den følges op af strategiske udviklingsplaner og implementeringsinitiativer.

### KOMMUNIKATIONSPOLITIK

Kommunen kan befordre inklusion ved at signalere, at det er noget man positivt ønsker og stræber efter. Ringsted Kommune er kendt i vide kredse, som en kommune der vil gøre en forskel for handicappede. Centermodellen er et udbredt fænomen i det kommunale skolebillede, og som sådan en model til efterfølgelse inden for arbejdet med inklusion af alle børn. Ringsted ønsker at fremstå som en kommune med en tydelig vilje til en inkluderende praksis.

Kommunen søger på alle niveauer, hjemmeside, "Velkommen til Ringsted", materiale til skole- og institutionsindskrivning og gennem en aktiv kommunikationspolitik at fodre medierne, alle kommunale "opslagstavler", f.eks. biblioteket, at signalere denne holdning.

### UDVIKLINGSFILOSOFI

Kommunen befordre inklusion ved at have en tydelig udviklingsfilosofi, der understøtter alle de initiativer, som er gunstige for inklusionen. Udviklingsfilosofien kan også i sig selv være inkluderende forstået på den måde, at der i inklusionsbegrebet er indbygget en forståelse af, at inklusion er den gensidige tilpasning til de aktuelle børn, unge og familier, der aktuelt er målgruppen for skolens virksomhed.

Det betyder at kommunens udviklingsafdeling skal fokusere på de opgaver, som sætter organisation og medarbejdere i stand til at reflektere over praksis og løbende omstille sig til de børn de skal tage sig af.

### LEDELSESFILOSOFI

Teamtankegangen er befordrende for inklusion, da teamet bedre er i stand til at reflektere over egen praksis i forhold til målgruppen.

Forvaltningen bør være organiseret som et ledelsesteam, som arbejder med udgangspunkt i de kommunale værdier, og den politisk besluttede decentralisering af beslutnings – og budgetkom-



petence. Forvaltningen vil dermed være en rollemodel for skolernes ledelsesteam, og arbejder dialog- og løsningsorienteret.

Fokus er på at indsatsen skal lykkes. Denne eksemplariske metode forplanter sig ned gennem organisationen.

Der styres med udmeldelse af centrale fælles indsatsområder: f.eks. læsning, IKT, lærer-pædagog Samarbejde, læringsmiljø inklusive fritidsdel

## ORGANISERING

### RESSOURCEMODELLER

Måden de økonomiske bevillinger fordeles i systemet er afgørende for inklusionen.

Det grundlæggende princip for tildelingen af ressourcerne i kommunen bør være at sikre tilstrækkelig fleksibilitet til at der kan ske en løbende tilpasning mellem målgruppen – opgaverne og så de aktiviteter, der sættes i værk.

Ringsted Kommunes praksis med at kroner følger børn er som udgangspunkt befordrende for inklusion, men hvis princippet skal kunne udnyttes godt, må det følges op med at skabe tilstrækkelige fleksible strukturer.

Hvis kroner følger børn skal få en betydning er det nødvendigt at de organisatoriske enheder har et tilpas volumen, f.eks. i kraft af skolestrukturen, til at fleksible løsninger kan etableres.

I Ringsteds tre niveauer bør gælde følgende principper:

#### SKOLENIVEAU

Alle ressourcer, til undervisning af *alle* børn i det enkelte skoledistrikt er udlagt til skolen til dækning af:

- folkeskolens almindelige undervisning
- specialundervisning jf. §20.1,
- dansk som andet sprog
- Læringscentret

#### DISTRIKTSNIVEAU

Her lægges ressourcer til løsning af tværgående opgaver i forhold til Børne- og Ungeområdet:

- opgaver, som involverer Børne- og Familieafdelingen, det centrale støttepædagogkorps, de specialiserede tilbud, samt akutopgaver, som ville kunne "underminere" den enkelte skoles økonomi.

#### KOMMUNENIVEAU

Her lægges ressourcer til tværgående opgaver på det strategiske niveau på tværs af børne- og ungeområdets fire sektorer.

- opgaver, som involverer Børne- og Familieafdelingen, skoleområdet, dagtilbudsområdet og specialiserede tilbud, det vil primært sige strategiske udviklingsprojekter (Mithras) samt akutopgaver, som ville kunne "underminere" det enkelte distrikt.

### KOMPETENCEDELEGERING

Som konsekvens af en løsnings- og nærhedsorienteret ledelsesfilosofi bør beslutningskompetencen til løsning af tværgående opgaver i forhold til Børne- og Ungeområdet placeres i distriktsrådene. De består af repræsentanter med forskellig faglighed fra forskellige afdelinger - Børn- og Familie, Sundhedsplejen, Daginstitutioner, UPPR, Skole og Forvaltning

Beslutningerne træffes på baggrund af den samlede faglige ekspertise oplyst af en faglig grundig indstilling fra fagfolk i de forskellige forvaltningsgrene, f.eks. en §50 undersøgelse. §50 undersøgelsen bør placeres så tæt på barnet og familien som muligt.

I bestræbelserne på at skabe en inkluderende kultur, hører det med, at være løsningsorienteret og ambitiøs på samme tid. Denne diskurs kan synliggøres af et fælles ledelsesteam på forvaltningsniveau, som understøtter en delegation af opgaver med teamsamtaler og understøttende målformuleringer. Centrale mål er ofte temmelig ambitiøse, men de kan nemt delegeres gennem beskrivelser af principper, regler, rammer og udtrykte holdninger.

## SKOLENIVEAU

### REDSKABER OG METODER

#### INTERNE STØTTEFUNKTIONER

Det er befordrende for inklusion at ledelsen coacher teams i strukturerede samtaleforløb om inklusion.

Ledelsen skal også udgøre en tydelig støttefunktion i skolens afdelinger/teams

Når inklusion skal udfoldes på skole-afdelingsniveau kan man med fordel udnytte coaching i de interne støttefunktioner. Ledelsen kan benytte sig af en eller flere coaches, for derved at udvikle og opkvalificere egne kompetencer og personlige resurser

Ledelsen skal uddannes i protreptikkens metodik for at understøtte teams arbejde med inklusion. I praksis betyder dette, at lederen kan deltage ved flere møder i skolens afdelinger/teams, hvor lederen, med protreptikkens metodik, kan støtte det pædagogiske arbejde med inklusion.

#### LÆRINGSCENTRET

Læringscentret (Skolebiblioteket) spiller en central rolle i elevernes, skolens og medarbejdernes udvikling. Bibliotekets medarbejdere skal være opdaterede og i tæt kontakt med skolens ledelse, medarbejdere og elever. Biblioteket er som læringscenter ledelsens redskab til implementering af den ønskede udvikling, facilitator af interne netværk og formidler af kontakt til andre organisationer.

Læringscentret er omdrejningspunktet i skolen som en lærende organisation. Medarbejderkompetencen i læringscentret skal kunne facilitere lærernes og pædagogens læring, være vejleder og sparringspartner, kunne få organisationen til at reflektere gennem lærende møder over egen praksis i forhold til målgruppen og kunne være et imødekomende læringsrum for alle elever.

#### KURSER

Alle skolens medarbejdere skal opkvalificeres om inklusion og have kurser, der fokuserer på forskellige former for differentieret undervisning som f.eks. "Læringsstile" eller "Cooperative learning". Dette er dels en forudsætning for at inklusion kan gennemføres i praksis, dels er det et vigtigt redskab for at sikre det "fælles fodslag" på skolen. "Inklusionsfremmende" kurser prioriteres i skolen kursustilrettelæggelse.

For at understøtte arbejdet med inklusion er det vigtigt at opkvalificere f.eks. klasselæreren til at være sagsbærer. Uddannelsen skal kvalificere til at følge op på beslutninger og indsatser omkring det enkelte barn i forhold til systemets andre medarbejdere. Uddannelsen skal give den nødvendige indsigt i lovgivning om forvaltning og persondata.

#### INDKØBSPOLITIK

Det er vigtigt, at der er sammenhæng mellem indkøb og indsatsområdet "inklusion". I det pædagogiske arbejde med at inkludere alle skolens elever kan der blive behov for, at prioritere anderledes i forhold til indkøb end hidtil, f.eks. neddrole indkøb af klassesæt til fordel for materialer, som understøtter børnenes forskellige læringsstile eller til IT udstyr.

#### FÆLLES PÆDAGOGISKE TILGANGE / METODER



Skolen kan befordre inklusion, ved at gøre sig god til bestemte pædagogiske metoder og ledelsesformer. Det har i mange år været kutyme, at den enkelte lærer eller pædagog er overladt til sig selv, når metoden skulle fastlægges. Dette er en stor belastning for læreren og kun sjældent sker der en afvigelse fra lærebøgernes faste måde at diktere undervisningen på.

Skal der derfor ændres på undervisningens metodik er det en støtte for alle, at skolen bekender sig til en bestemt måde at gøre tingene på, så alle er i samme båd og kan hjælpe hinanden.

## HOLDNINGER

### BEGREBSAFKLARING.

Ofte accepteres mange tolkninger af et begreb, upåagtet at de forskellige tolkninger kan modarbejde hinanden. Det er befordrende for inklusionen, at man på skolen skaber et fælles billede af, hvad vil inklusion sige. Det gør det nemmere for den enkelte medarbejder at tilrettelægge sin praksis og legitimere handlingerne over for elever og forældre. Gennem begrebsafklaring finder man også ud af, at nogle argumenter er bedre end andre. At alt ikke er ligegodt og at man ikke kan acceptere udsagn som: "Du gør det på din måde og jeg gør det på min – så der er ikke grund til at lave noget om!"

### VÆRDIGRUNDLAG OG MÅLSÆTNINGER

Inklusion er som beskrevet i indledningen et grundvilkår. Skolens egne værdier skal rumme opgaven – ellers må de tilpasses. Denne tilpasning er i sig selv befordrende for inklusion, da deltagerne derigennem tvinges til at overveje og få formuleret det specifikke i deres "inklusionsholdning"

Formulering af en ramme og et grundlag for udvikling af inkluderende fællesskaber er i sig selv lærerigt.

Virksomhedsplanen bør indeholde beskrivelser af skolens værdier og "Inklusion" bør være let at finde i skolens målsætninger og handleplaner

### LEDELSESFILOSOFI

Teamtankegangen er befordrende for inklusion, da teamet bedre er i stand til at reflektere over egen praksis i forhold til målgruppen.

Skolens ledelse bør være organiseret som et ledelsesteam, som arbejder med udgangspunkt i skolens værdier, og den politisk besluttede decentralisering af beslutnings – og budgetkompetence. Skoleledelsen vil dermed være en rollemodel for skolens team, og gennem praktisk kan skoleledelsen vise det fornuftige i at arbejde dialog- og løsningsorienteret.

Ledelsen kan lægge fokus på at indsatsen skal og vil lykkes. Denne eksemplariske, tillidsfulde ledelsesmetode vil forplanter sig videre ned gennem organisationen.

Der styres i kraft af fælles vedtagne indsatsområder, som befordrer inklusionen. F.eks opbygningen af skolens læringsmiljøer.

## ORGANISERING

### FAGFORDELING

Fagfordelingen understøtter inklusionen ved en tilrettelæggelsesform, der er fleksibel. Der må sikres selvstyrende medarbejderteam til arbejdet med børnegruppen, som indeholder en bred vifte af kompetencer,

Skemateknisk er "FLEKSIBEL" nøgleordet. Eksempelvis kan der anvendes fagdage, temaperioder, tværfaglige projektperioder, flere skemaer eller ... således at fagene skemalægges under hensyntagen til at den ideelle undervisning opnås. Det betyder i praksis at det ikke nødvendigvis er det optimale at skemalægge et fag med et fast timeantal pr. uge, men at et fag derimod repræsenteres drypvist hen over et skoleår. Argumentet herfor er at der heri ligger muligheden for at ind-

holdet/ læringen og eleven er i fokus til fordel for en undervisning der må tage højde for skema-tekniske barrierer.

## BUDGET

Inklusion understøttes af en decentral budgetstruktur på skolen – pengene ud til dem der kender behovet og børnene. Gennem en høj grad af decentralisering åbnes der for mulighed for at medarbejderne løbende kan justere indkøb og andet efter, hvilke elever man for øjeblikket har.

Omvendt må skolen også i sit budget afsætte en buffer til uforudsete udgifter, så man kan lave en hurtig indsats i en akut situation.

## TEAMSTRUKTUR

Teamstruktureren understøtter inklusionen ved at teamene organiseres efter den nødvendige faglighed, så teamene kan fungere som et refleksionsrum for det fagdidaktiske arbejde. Det er ydermere vigtigt at teamene påtager sig det fælles ansvar og organiseres således at der i samarbejdet er grobund for dynamik, sparring og udvikling om læringens organisering og rammer.

I de mere specialiserede teams, eksempelvis "Læsevejleder" eller "AKT" er det vigtigt at de er synlige i det pædagogiske arbejde og yderst fleksible i forhold til at kunne indgå i de mere etablerede fag- / klasseteams.

## SPECIALUNDERVISNING

Specialundervisning understøtter inklusion ved at fokusere på at opgaverne lægges ude i klasserne i stedet for at barnet tages ud af klassen. Opmærksomheden bør lægges på, at der tilføres ekstra resurser til flere elever og ikke til et enkelt "problembarn", samt at der med specialundervisningslæreren tilføres en ekstra lærerresource til klassen/ holdet – ressourcen føres ind i klassen.

# INDIVID-/TEAMNIVEAU

## REDSKABER OG METODER

### UNDERVISNINGSMETODER

For at kunne arbejde inkluderende, i det pædagogiske arbejde, er det en forudsætning at man har fokus på undervisningsdifferentiering. Undervisningens planlægning bør tage udgangspunkt i den enkelte elevs faglige niveau og kan afstemmes med interesser og præferencer. Der er i praksis mange forskellige måder hvorpå man kan undervisningsdifferentiere. Første skridt er naturligvis, at kortlægge elevernes faglige niveau og ud fra denne viden planlægge den videre undervisning. I denne forbindelse kan man med fordel anvende værktøjer som f.eks. Storyline, Værkstedundervisning, "Teorierne om læringsstile" eller "Cooperative learning".

### EVALUERING OG DOKUMENTATION

Det ligger i inklusionstankegangen, at lærerne og pædagogen løbende tilpasser deres praksis til børnenes aktuelle situation og læringsniveau. For at kunne dokumentere udvikling skal man evaluere.

Løbende elevevaluering er derfor en nødvendighed, her er det vigtigt at man anvender let anvendelige evalueringsværktøjer, der tager udgangspunkt i den enkelte elev som f.eks. porteføllegemapper suppleret med GodSkole.

Det er bedre at bruge "Før – Efter test" end nationale test, hvor eleverne vurderes ud fra en national standard og læringstilvæksten overses.





## LÆRINGSPRINCIP

Et konstruktivistisk læringsprincip, hvor eleverne bygger videre på den forståelse de i forvejen har, er at foretrække frem for et traditionelt indlæringsbegreb, hvor alle eleverne får "proppet" den samme information i hovedet (Tankpasserpædagogikken).

Et læringsindhold, som bygger på stoffets fortælling – det narrative – og et princip om at undervisningen er lærer og elevs mellemværende om en sag / et stof / en fælles tredje er befordrende for inklusion. Hvis undervisning eller SFOtiden "blot" betragtes som en relation uden et fagligt indhold oplever eleven sig ikke som en del af et fagligt og socialt fællesskab. Tværtimod får barnet en oplevelse af ligegyldighed og at tiden skal gå.

## HOLDNINGER

En række bestemte holdninger, værdier og opfattelser hos læreren har vist sig afgørende for at denne på bedst mulig måde kan bidrage konstruktivt til en styrkelse af skolens inklusion.

Grundlæggende fordrer en inkluderende skole selvfølgelig, at dens lærere vil inklusion som proces og tilegner sig en fælles viden om inklusionsbegrebets indhold.

## BØRNESYN

Læreren understøtter inklusionen gennem en åben og fordomsfri tilgang til eleven, således at der skabes plads til en større kompleksitet og mangfoldighed i skolen.

*Læreren bør have en anerkendende tilgang til eleven.* Med en sådan tilgang tilstræber læreren i sit relationelle arbejde at inddrage barnets perspektiv i læringsprocessen. Hvordan oplever eleven fx de udfordringer, opgaver og krav der stilles i undervisningen? Hvad er i barnets optik det interessante eller vanskelige i læringsprocessen?

*Læreren bør fokusere på og forholde sig til det enkelte barns faglige og sociale ressourcer.* Formålet med et sådan fokus er at sikre alle elevers aktive deltagelse i klassefællesskabet.

## PROFESSIONSFORSTÅELSE/FAGLIGE SELVFORSTÅELSE

Læreren understøtter inklusionen ved i sit arbejde med eleverne at handle løsningsorienteret, stimulere udvikling og søge nye muligheder.

*Læreren kan arbejde med konstruktiv italesættelse.*

Mange faggrupper har længe arbejdet målrettet med sprog og kommunikation.

Det er i den forbindelse blevet tydeligt hvordan faggrupperes beskrivelser og definitioner af egne arbejdsopgaver, udfordringer og problemstillinger har stor betydning for kvaliteten af de løsninger og resultater der skabes.

Denne erfaring har stor relevans for lærerens arbejde med inklusion. For selve måden hvorpå man som lærer italesætter egen praksis, udfordrende elever etc. har indflydelse på de handlemuligheder og løsninger vi kan tilvejebringe.

Ræsonnerer man fx over klassens urolige elev ved at spørge "hvilke konsekvenser vil få ham til at opføre sig ordentlig" eller "hvilke resurser har vi i klassen, som han på nuværende tidspunkt kan have gavn af," tegner der sig to meget forskellige handlemuligheder i forhold til denne elevs adfærd. En bevidst anvendelse af konstruktiv italesættelse kan være et nyttigt redskab, når man skal handle inkluderende.

*Læreren skal være aktiv i forhold til børnenes trivsel.* Udover at havde føling med den enkelte elevs situation, må læreren samtidig stimulere elevernes evne til at omgås hinanden på en hensynsfuld måde. Til det formål er det hensigtsmæssig at inddrage modeller for konfliktløsning og nedtrapning – som fx. "Konflikt trappen" og "Trin for trin" i undervisningen. På denne måde kan læreren aktivt være med til at oparbejde et socialt værdisæt hvor normerne for gruppeadfærd støtter inklusionen.

*Læreren må være bevidst om sin rolle som "Fællesskabs" konstruktør.*

En tiltagende pluralisme har på godt og ondt udfordret klassefællesskabets sammenhængskraft. Derfor må læreren i sin planlægning af fællesaktiviteter såsom temadage, ekskursioner, lejrture og lignende have blik for den centrale betydning de fællesoplevelser og erfaringer har for at kunne etablere og vedligeholde et inkluderende sammenhold i klassen.

Sproget kan her være et nyttigt redskab til at tydeliggøre de muligheder og læsninger der ofte ligger skjult bag de udfordringer vi stilles overfor i hverdagen.

Læreren skal være aktiv i forhold til konfliktløsning og børnenes trivsel og gå til opgaven med en forventning om, at 99,5% af børnene er indstillet på at samarbejde med lærerne. Et vedvarende og tæt samarbejde, der involverer børn i spørgsmål om trivsel og konfliktløsning kan bidrage til at foregribe egentlige konflikter og ekskluderende tiltag.

## ORGANISERING

### LÆRINGSMILJØ

Læringsmiljøets organisering skal opfattes meget bredt, som både den fysiske indretning af klasser og SFO rum, og den måde hvorpå undervisning og aktiviteter arrangeres og sættes op.

Det afgørende er, at alle elever oplever, at de kan få udbytte af deltagelse og at de oplever, at de kan bidrage med noget, som fællesskabet finder væsentligt.

Derfor må lærere og pædagoger overveje hvilke hold og grupper, der er mest befordrende til den aktuelle opgave. Laver vi til denne opgave en anderledes klasse, hvor to klasser bliver delt i et uroligt hold på 10 elever og et roligt hold på 30 elever? Er denne opgave velegnet til storholdsforelæsning? Er denne opgave bedst befordret med mindre hold? Afgørende er at elevforudsætninger og opgavetype matcher, at der er faglige begrundelser for den valgte organisering af læringsmiljøet. –Kun sjældent kan den traditionelle organisering med 1 klasse, 1 lærer, 1 aktivitet, 1 lektion være et hensigtsmæssigt match.

Det er erfaringen, at et alsidigt indrettet læringsrum er befordrende. Der skal være mange naturlige veje, der skal gås af eleverne, så kroppen og bevægelsen på en naturlig måde kommer med.

Der er også god inspiration at hente i beskrivelsen af børnenes læringsstile (Dunn&Dunn). En mangfoldighed i indretningen er befordrende. Især opbygning med små værksteder / stationer er god. Det afgørende er, at forståelsen for at børnene lærer på mange forskellige måder og forhindres hjernen i at arbejde på den for den bedste måde, gør den vrøvl og undervisningen eller SFOaktiviteten skifter karakter fra noget nydelsesfuldt og befordrende til en magtkamp og til demotivation.

### INDHOLDET I TEAMETS ARBEJDE

Teamets arbejde skal have et passende abstraktionsniveau for at være befordrende. Praktiske gøremål ifm. undervisning og SFO bør delegeres til teamets medlemmer. I stedet bør teamet bruge tid på at reflektere over opgaverne og de elever og deres forudsætninger, som de i øjeblikket har. Netop teamet har en afgørende betydning for den løbende tilpasning til målgruppen som er omtalt i det indledende afsnit om inklusion. (Side 7) Teamarbejdet bør være defineret ud fra to formål.

Dels skal den løbende didaktiske opgave med at tilpasse det faglig stof til målgruppens forudsætninger have et forum. Dette kan med fordel være teamet – specielt et fagteam eller et fagudvalg, hvor tiden ikke bruges på indkøb af materialer, men på overvejelser over kriterier for indkøb af materialer og overvejelser over fagets indhold set i relation til børnenes forudsætninger for at lære det.

Dels skal den løbende afstemning af undervisningens og SFOens regler og rammer til den givne børnegruppe ske i et forum, hvor der på ordentlig og redelig vis kan kommes til bunds i problematikken, så afgørelserne ikke bare bliver skudt fra hoften.

Befordrende for inklusionen vil være at teamets tid bruges til refleksionen over:

### OPGAVE - MÅLGRUPPE – INDSATS/AKTIVITET



## UNDERVISNING – FRITID

SFO og undervisning kan med fordel udnytte hinandens kompetence i den inkluderende skole. Lærernes stærke didaktiske kompetence til at tilrettelægge hensigtsmæssige læringsforløb og sætte læringsmiljøet op er i kombination med pædagogers stærke kompetence inden for det relationelle arbejde, foregribelse af konflikter og alsidige læringsbegreb en stærk cocktail i den inkluderende skole.

Desuden kan skolen med fordel udnytte muligheden for at strække læringstiden over en længere periode på dagen, så man kan imødekomme de forskellige elevforudsætninger mht. tempo og bedste læringstidspunkt på dagen.

## KILDER

Alenkær, Rasmus (Red.) 2008: *Den Inkluderende Skole – en grundbog*. Forlaget Frydenlund

Bogen er skrevet af en række eksperter fra ind- og udland: Mel Ainscow, Rasmus Alenkær, Kirsten Baltzer, Alan Dyson, Fances Gallannaugh, Hallvard Håstein, Elsebeth Jensen, Ole Løw, Alex Madsen, Anne Maj Nielsen, Vibeke Petersen, Niels Ploug, Christian Quvang, Lars Qvortrup, Susan Tetler og Sidsel Werner.

Alenkær, Rasmus (Red.) 2008: *Den inkluderende skole i praksis*. Forlaget Frydenlund

Bogen er skrevet af højt kvalificerede og erfarne praktikere på skoleområdet: Rasmus Alenkær, Bodil Bang-Larsen, Ole Bang-Larsen, Neil Berry, Mette Cramer, Daniel Hald, Anne Line Danm Hansen, Kirsten Hartmann, Marie Kring, Mike McKeon, Torben Mørup, Jørn Nielsen, Christian Quvang, Christian Varming, Sidsel Werner og Hallvard Håstein.

<http://www.mithras.dk>

<http://www.learningstyles.net>

Studiebesøg i Randers Kommune, november 2008. Projektgruppen havde her samtaler med kommunens udviklingschef, centrale konsulenter, samt lærere og AKT ressourcepersoner fra skolerne.

Leif Moos et alii. 2007: *Inklusion i praksis*. Dafolo Forlag.

Interview af lærere i Ringsted Kommune

Tony Booth og Mel Ainscow. 2004: *Inkluderingshåndbogen*. Bearbejdet af Susan Tetler & Kirsten Baltzer. DPU forlag.

<http://www.nvie.dk/>

## PROJEKTGRUPPEN

Anette Bjerregaard Christensen, lærer, Asgårdskolen

Peter Lund, skoleleder, Benløse Skole

Jacob Jensen, lærer, Dagmarskolen

Pia Møller Kjeldgaard, lærer, Benløse Skole

Bo Christensen, lærer, Baneskolen

Ulrik Omdahl, viceinspektør, Vigersted Skole

Bo Clausen, udviklingsleder, Udviklingsnetværket PPR (projektleder)  
[boc@ringsted.dk](mailto:boc@ringsted.dk) – 57628242 – UPPR, Hækkerupsvej 1, 4100 Ringsted

### HVORFOR INKLUSION?

- fordi det er en rigtig god ide

Sådan kunne det hurtige og præcise svar være. Og så tilbage til arbejdet med at befordre et godt skoleliv for alle børn og unge.

Men, men! Her begynder vanskelighederne så også straks. Tingene vil ikke lykkes. Forældre gør modstand. Skolen har ikke penge nok. Læreren og pædagogen udfordres af urolige børn, der gør mere indtryk på pædagogen end pædagogen gør på dem. Og det er rigtigt! Den pædagogiske opgave er uløseligt forbundet med en række udfordringer og vanskeligheder. Det har den i øvrigt altid været. Det ligger indbygget i opgavens natur så at sige.

Men netop på grund af den pædagogiske opgaves vanskelighed mener denne rapport forfattere, at der er belæg for at sige, at den ekskluderende skolekultur har spillet fallit. Den vej har været prøvet og den er ikke befordrende for skolens opgave. De menneskelige, økonomiske og samfundsmæssige omkostninger er alt for store. Derimod er der god fornuft og hjælp at hente i inklusionsstankegangen. Netop **Inklusion** er en rigtig god ide, fordi:

- ved at arbejde for den inkluderende skolekultur, kommer **Folkeskolen** til sin ret som skolen **for alle børn og unge**, uanset herkomst, evner, kulturelle baggrund og sociale status.
- ved at arbejde for den inkluderende skolekultur får skolens medarbejdere en række sidegevinster, som befordre **et godt arbejdsmiljø**, f.eks. et teamarbejde med indhold, faglig og kollegial støtte, ledelsesmæssig opbakning og udvikling i jobbet.
- ved at arbejde for den inkluderende skolekultur får læreren og pædagogen adgang til **en række metoder og redskaber**, som er med til at overvinde udfordringerne med at lede en gruppe børns læring og skabe faglige udfordringer for alle, uanset evner.

