



Forskellighed og fællesskaber – i SFO'en

Af forlagsredaktør Mette Johnsen Elbeck

De senere år er SFO'en i højere grad blevet tilknyttet skolen, som en integreret del af organisationen, og pædagogen er en stadig større del af det pædagogiske arbejde i indskolingen. Det betyder også, at det voksende fokus på inkluderende fællesskaber og lige muligheder for deltagelse er lige så relevant i SFO'en som i skolen.

I forhold til skolen har SFO'en dog et særligt fokus på "det hele barn". Her bliver børnenes forskellige interesser og forudsætninger måske endnu tydeligere og får mere plads. I artiklen *Vi er fælles om at være forskellige* beskriver inklusionskonsulent i Ringsted Kommune Anne Marie Østergaard Andersen SFO'en som et sted, hvor forskelligheden har særlige vilkår:

"... vores fritidsordninger er jo et af de få steder, hvor vi stadigvæk har en mangfoldighed, hvor der stadigvæk er mulighed for at møde forskelligheden og lære at acceptere og tolerere og udnytte forskelligheden..."

I dette nummer af *Fleksibel læring* belyses forskelligheden og de muligheder for fællesskaber, der ligger heri. Både i børnegruppen og blandt de voksne – her sættes der særligt fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

En fælles indsats

Inklusion i skolen er blevet et lovkrav¹, og det står højt på den pædagogiske dagsorden. Det stiller krav til den enkelte professionelle voksne og ikke mindst til samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Her er det vigtigt, at der tales "samme sprog" om inklusion på tværs af professionerne, så parterne ikke taler forbi hinanden i den fælles indsats, som inklusionen kræver.

I tidsskriftets første artikel kommer forfatterne med et bud på et fælles fagligt sprog, når ærindet er at modvirke eksklusion, hvilket kan siges at være

definitionen af inklusion. De tager fat i en række centrale begreber som fællesskab, kompetencer og forskellighed og beskriver, hvordan en fælles forståelse af disse begreber må være udgangspunktet for inklusionsarbejdet på tværs af professioner.

Forskel og fællesskaber

I flere af dette nummers artikler ses forskelligheden netop som en styrke og en ressource. Børnene kommer i SFO'en med forskellige forudsætninger, interesser og kompetencer, og her bliver det netop pædagogernes opgave at styrke de mange forskellige fællesskaber, der allerede er til stede i SFO'en.

Personalet kan også aktivt skabe muligheder for, at børnene kan indgå i nye fællesskaber med hinanden, hvor netop deres forskellige styrker og kompetencer bliver tydelige. I artiklen fra Nordbakkeskolens SFO møder vi for eksempel Rosa, som blandt andet har nogle udfordringer med finmotorikken efter en svulst på hjernestammen. I SFO'en har pædagogerne dog formået at skabe nogle rum og nogle fællesskaber, hvor alt det andet, som Rosa er rigtig god til, bliver tydeligt for de andre børn. Det betyder, at Rosas muligheder for deltagelse fremmes, ligesom hendes bidrag til fællesskabet værdsættes af de andre børn – og disse ting udgør netop kernen i inklusion.

Dette nummer af *Fleksibel læring* giver læseren forskellige eksempler på, hvordan arbejdet med inklusion i SFO'en kan gribes an – både på uddannelsesniveau, i kommunen og i praksis. Arbejdet er nemlig i fuld gang, og håbet med dette temanummer er at give indblik i de forskellige tilgange og måske inspirere til at se nærmere på egen praksis. Til gavn og glæde for børnene, de voksne, mangfoldigheden og fællesskaberne.

Nr. 5 – august 2012, 11. årgang

Tema: Inklusion i SFO

Vi er fælles om at være forskellige

Forfatterne til denne artikel er tidligere studerende på inklusionsuddannelsen på Professionshøjskolen, UCC. De er både lærer- og pædagogstuderende og fortæller her, hvor vigtigt det er, at lærere og pædagoger ikke taler forbi hinanden, når de samarbejder på tværs af professionerne. Samtidig beskriver de en række centrale begreber, som det er vigtigt at have samme forståelse af i inklusionsarbejdet.

2

Hvad er en inklusionsvejleder i Aarhus Kommune?

Aarhus Kommune arbejder i øjeblikket med at kvalificere både lærere og pædagoger til at være inklusionsvejledere for kolleger på deres skole eller i deres SFO. I denne artikel beskriver konsulent Stine Clasen, hvad det vil sige at være inklusionsvejleder, og hvad kompetenceudviklingsforløbet indebærer.

7

Inklusion i SFO i Aarhus Kommune

Dorthe Andersen arbejder som procesansvarlig i kvalificeringen af pædagoger til at være inklusionsvejledere i Aarhus Kommune. Hun beskriver her sine erfaringer med selve udviklingsforløbet og fortæller også, hvilke erfaringer de allerede har gjort sig undervejs i processen, blandt andet angående samarbejdet på tværs af professioner.

9

Inklusion i Nordbakkeskolens SFO

Arbejdet med inklusion er en integreret del af hverdagen i Nordbakkeskolens SFO. Til grund for arbejdet ligger en anerkendende og positiv tilgang til børnene og et fokus på at styrke deres forskellige kompetencer i SFO'ens mange forskellige fællesskaber. I artiklen fortæller tre pædagoger om det konkrete arbejde med inklusion.

12

¹ Se LOV nr 379 af 28/04/2012 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=141611>.

Vi er fælles om at være forskellige

I august 2011 startede en forsøgsuddannelse under Professionshøjskolen UCC – i daglig tale kaldet "inklusionsholdet". Uddannelsens overordnede formål har været – over en otte måneders periode – at finde ud af, hvad inklusion i grunden er for en størrelse. Inklusionsholdet bestod ved opstarten af 16 vidt forskellige studerende fra henholdsvis Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn og Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS samt to faste undervisere fra hvert af de to uddannelsessteder. I denne artikel skriver en del af disse studerende om udfordringerne ved arbejdet med inklusion og ikke mindst det tværfaglige samarbejde mellem pædagoger og lærere. Artiklen handler om, hvor vigtigt det er, at pædagoger og lærere ikke taler forbi hinanden, når de samarbejder på tværs af professionerne – blandt andet med det formål at modvirke eksklusion. Den er med andre ord inklusionsholdets bud på et fælles fagligt sprog.

Alle 16 deltagere kom til uddannelsen med forskellige forventninger og begrundelser for at vælge lige netop inklusionsuddannelsen. At være en del af et forsøg rummer desuden både fordele og ulemper. Undervejs i forløbet har det ikke altid stået krystalklart, hvad vi skulle, ej heller, hvor vi var på vej hen. Men på trods af snørklede stier, bump på vejen og sammenstød mellem logikker, er interessen for det tværprofessionelle samarbejde og ikke mindst for projektets formål forblevet intakt. Vi alle deler den samme interesse: Vi ønsker at sikre børn og unges deltagelsesmuligheder

og deres ret til at være forskellige – uden at deres eventuelle behov for særlig støtte overses.

"Inklusion" – mellem etik, politik og økonomi

Salamanca Erklæringen (UNESCO, 1994), hvor principper om "en skole for alle", bekæmpelse af diskrimination og skabelse af trygge fællesskaber første gang er formuleret i lyset af et inklusionsperspektiv, understreger i indledningen (punkt 3), at skoler skal være i stand til at modtage alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige og sproglige situation. Skoler og institutioner bliver på den baggrund nødt til at finde nye metoder til undervisningen og udvikle en ny børnecentreret pædagogik.

Dette kan ikke undgå at stille nye krav til lærere og pædagogers faglighed – og det får os til at sætte spørgsmålstegn ved, om kommende og nuværende lærere og pædagoger er i stand til at leve op til de krav, samfundet vil komme til at stille, navnlig med hensyn til det øgede fokus på, at skoler og institutioner skal undgå at ekskludere.

Begrebet inklusion har i den seneste tid været yderst populært. Men det er også i nogle af de sammenhænge, vi har været en del af, blevet brugt som dække for kommunernes spareplaner. Inklusionskonsulent i Ringsted Kommune Anne Marie Østergaard Andersen taler i et interview, vi har foretaget, om en etisk og politisk dimension i forbindelse med inklusion. Hun mener ikke, at den politiske dimension bør gå ud på

at spare penge. Inklusion er, ifølge Anne Marie Østergaard Andersen, hverken dyrere eller billigere – det er bare bedre: "Det er bedre, hvis vi formår at håndtere det på den måde, at den enkelte oplever sig som deltagende og bidragende". Hun tilføjer:

"... flere og flere børn ekskluderes på trods af, at vi snakker så meget om inklusion, og det er jo måske, fordi nogle har misforstået inklusion som en måde at spare penge på, (...) eller man har stadigvæk troet, at det har drejet sig om integration; altså at det bare var barnet, der skulle tilpasse sig, eller eleven, der skulle tilpasse sig, og at man ikke skulle arbejde mindst lige så meget med det almindelige miljø (...) vi bliver nødt til at tænke anderledes, vi bliver nødt til at have det der dobbeltperspektiv og kigge på relationerne og konteksten og på det sårbare barn."

Ifølge Anne Marie Østergaard Andersen består den etiske dimension i, at lærere og pædagoger omfavner og accepterer de forskelligheder, de oplever i praksis:

"... folkeskolen og (...) vores fritidsordninger er jo et af de få steder, hvor vi stadigvæk har en mangfoldighed, hvor der stadigvæk er mulighed for at møde forskelligheden og lære at acceptere og tolerere og udnytte forskelligheden, og det er også en væsentlig etisk dimension, kan man sige."

En anden inklusionskonsulent, som vi har interviewet, Stine Lykke Nielsen fra Københavns Kommune, understreger ligeledes



den etiske dimension. Hun pointerer, at inklusion netop handler om, at "... sikre, at alle børn får opfyldt den rettighed, det er at være en del af det almene miljø og få lov at bidrage". Hun vil udvide normalitetsforståelsen, da inklusion angår ALLE børn, ikke kun dem med en diagnose: "Inklusionsbegrebet bliver tit brugt til, at det kun handler om dem, der er anderledes, dem vi skal have ind i normalområdet. Jeg kan egentlig bedre lide at tænke det på hele gruppen".

"Inklusion" – det fælles mellem lærer og pædagog

Der er dermed brug for ny næring og gode idéer udefra for at kunne håndtere en sådan opgave. Vores erfaring gennem inklusionsuddannelsen og vores praktikker er, at mange fagfolk får kastet begrebet inklusion i nakken uden den rette vejledning til at arbejde ud fra begrebet – og ikke mindst uden at forstå vigtigheden deraf. Det bliver et fyldord i hverdagen, og man mister som professionel essensen af begrebet, nemlig det at fokusere på fællesskabet og på fællesskabers måde at fungere på.

Idéen med inklusionsarbejdet i skoler og institutioner er, at børnene tager værdierne til sig og med sig videre ud i samfundet. Børnene skal selv være med og udvikle lysten til at opbygge og vedligeholde fællesskaber, og det er vores ansvar som lærere og pædagoger at vejlede dem heri. Et tværprofessionelt samarbejde mellem lærer og pædagog er bestræbelsesværdigt – ikke mindst for at gøre overgangen mellem institution og skole til så positiv en oplevelse for barnet som muligt. I et interview, vi har foretaget med Skoleleder på Valby Skole, Margrethe Frausing, understreger hun netop, at lærere og pædagoger skal finde det, der er fælles. Og det fælles er efter hendes opfattelse inklusionen. Hun mener, det er givtigt, at skole og institution snakker sammen, da parterne netop ser noget forskel-

ligt. Dermed kan man se barnet fra alle sider og skabe en bredere forståelse. Margrethe Frausing understreger: "Det handler ikke om vilje, det handler om evne til at gøre noget".

"Værktøjskassen" – et fælles fagligt sprog, når sagen er at modvirke eksklusion

I dette afsnit præsenterer vi i kort form vores bud på et fælles fagligt sprog, der kan bruges på tværs af de to professioner, når den fælles opgave er at modvirke eksklusion. Vi har valgt nogle begreber, som vi har beskæftiget os med på inklusionsholdet, og som vi mener, må blive kernebegreber i inklusionsarbejdet.

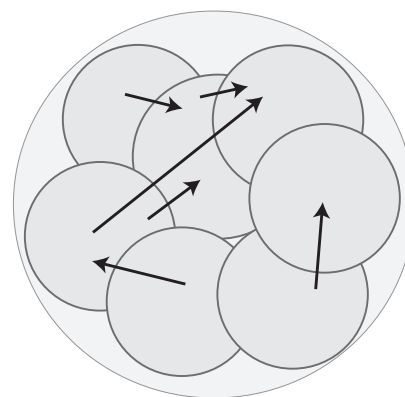
Inspireret af Madsen (2009, s. 37) og Kornerup (2009, s. 50), mener vi, at børn, for at være inkluderet, skal deltage i og være værdsatte for deres bidrag til et givent fællesskab. Derfor bør der tages højde for børnenes allerede eksisterende kompetencer samt for deres interesser. Hvis fagpersoner placerer børn i fællesskaber, som de ikke har kompetencerne til at fungere i, vil de uundgåeligt blive ekskluderet. Ergo er det for os at se vigtigt, at fagpersoner tænker i differentierede fællesskaber. Det vil sige, at fagpersonerne bør fremme fællesskaber, hvor der tages højde for børnenes allerede eksisterende kompetencer og interesser. Fællesskaber specielt designet til den givne børnegruppe giver børnene størst mulighed for udvikling.

Eksempel på en praksis, hvor der tages højde for børns kompetencer i planlægning af aktiviteter:

Kl. 8:15 kører en bus ind på børnehavens parkeringsplads for at samle en gruppe på seks børn og en pædagog op. Derefter kører bussen videre til to andre institutioner for ligeledes at samle børn og pædagoger op. Til sidst mødes alle i et stort indhegnet skovområde med en bygning tilknyttet

kaldet Skovsatellitten. Børnene fra institutionerne er valgt ud fra deres legerelationer og deres kompetencer eller mangel på samme. Drengen Johan, fra institution Grotten, er et barn, som har brug for rutiner og faste rammer. På den anden side har han også et behov for at lege med jævnaldrende børn, da pædagogerne kan se en vigtig kompetenceudvikling i barnbarn-fællesskabet. Johan er alderssvarende til at deltage i Skovsatellitten, men pædagogerne i hans institution har vurderet, at han mangler udvikling af vigtige kompetencer, og derfor deltager han kun i Skovsatellitten tre dage om ugen. På den måde har institutionen tilgodeset Johans kompetenceudvikling, hans relationer til andre børn i institutionen og modvirket direkte eksklusion. I Skovsatellitten udvikler Johan kompetencer omkring naturforståelse og fællesskaber på kryds og tværs med børn fra andre institutioner. De to dage, han er i institutionen, er der fokus på dagligdagens rutiner.

Barnets dagligdag, hvad enten det er i skole eller daginstitution, består af mange fællesskaber. Nogle af disse fællesskaber kan opstå spontant ud fra interesser og kompetencer, mens andre skabes af fagpersoner. Det kan anskueliggøres i følgende model (hentet fra Kornerup, 2009, s. 50):



I vores fortolkning symboliserer den ydre cirkel barnets hverdag (institution eller skole), de indre cirkler symboliserer de mange fællesskaber, der findes i institutionen eller skolen. Pilene, som er placeret tilfældigt, markerer barnets bevægelse og deltagelsesmuligheder rundt i de mange forskellige fællesskaber.

Fællesskaber

Den Danske Ordbog (DDO) definerer et fællesskab som det, "at en gruppe mennesker er sammen om noget og derved føler en vis samhörighed". I daglig tale henviser fællesskabsbegrebet til, at flere personer er fælles om noget bestemt. Det er netop den fælles genstand, der definerer fællesskabet, og ofte associeres fællesskab til fælles ståsted, enighed og indbyrdes solidaritet mellem deltagerne. Denne forståelse af begrebet kan genfindes i flere socialpsykologiske teorier. Omvendt argumenterer andre teoretiske tilgange for, at fællesskab ikke er ensbetydende med, at deltagerne er enige om det, der foregår. (jf. <http://www.leksikon.org/art.php?n=5192>) Alle fællesskaber har noget, de er fælles om, og så længe deltagerne respekterer de regler og værdier, der gælder for deltagelse i bestemte aktiviteter og udfoldelser, kan alle være med. Men ikke alle har forudsætnin-ger for at leve op til regler eller forventninger – enten fordi de mangler viden om, hvordan man handler, eller fordi de ikke magter at leve op til kravene eller måske ikke gives adgang på lige fod. Derfor er det en pædagogisk opgave at tilrettelægge og understøtte aktiviteter, som gør det muligt for alle børn at deltage på måder, der er acceptable for alle. (Madsen, 2009, s. 37)

Det er bedre at tale om, at alle børn har forskellige *forudsætninger*, og disse forskelligheder skaber rige muligheder for at lære af hinanden. Alle børn vil kunne forøge deres sociale kompetencer i mødet med børn, der er ander-

ledes end dem selv, når sådanne bestræbelser bliver en del af pædagogikken (Madsen, 2009, s. 36). Børn er forskellige, elever er forskellige – og de har forskellige behov. Ved at være bevidst omkring børnenes forskellighed og deres forskellige behov, er der mulighed for at styrke deres kompetencer.

Kompetencer

Ifølge Den Danske Ordbog (DDO) handler kompetence blandt andet om besiddelse af kvalifikationer på et bestemt område. Men i bredere forstand skal børn også gennem opvæksten tilegne sig en række almenmenneskelige kompetencer, som socialpsykologen Lars Dencik oplister på følgende måde (Schou, 2008, s. 68):

- evnen til at tilpasse sig nye situationer – social fleksibilitet
- evnen til at tage kritisk stilling – at kunne vælge
- evnen til at reflektere over sig selv i forhold til andre – at kunne tænke i relationer
- evnen til at integrere forskelligartede erfaringer til en sammenhængende helhedsforståelse – mental fleksibilitet
- evnen til at udtrykke egne holdninger og at indtage andres perspektiv – at kunne kommunikere effektivt
- evnen til at tage og stole på eget initiativ – at have selvtilid
- evnen til at kontrollere sine følelser – selvdisciplin

I et inklusionsperspektiv er det vigtigt at se børns forskellighed – både for at kunne imødekomme det enkelte barns behov og behovet i fællesskabet. At mennesker er forskellige er logisk. At arbejde med menneskers forskellighed som et spørgsmål om fællesskab er derimod alt andet end logisk. I en undervisningssituation har børn forskellige behov og forskellige kompetencer, som alle skal tilgodeses, for at læring kan finde sted. Institutioner og skoler har til formål at udvikle og fremme børns kompetencer, men dette skal gøres med stor respekt for det differen-

tierede fællesskab, hvor alle har noget forskelligt og unikt at byde ind med. Bent Madsen (2009, s. 22) definerer differentierede fællesskaber på følgende måde: "Det er fleksible fællesskaber, som afspejler, at børn har forskellige behov for støtte og mestrer kompetencer i forskellige grader i forskellige situationer".

Eksempel på differentiering i praksis:

4.a har et forløb, hvor de i grupper på forskellige måder skal fremlægge "Den Grimme Ælling". Klassens niveau er ujævnt, og det bliver besluttet, at alle grupper opdeles efter kunnen. Da det er en praktik, er der flere voksne i klassen, og alle grupper får derfor tilknyttet én til at holde overblikket. Hver voksen har forberedt en skabelon, som eleverne skal arbejde videre på. For eksempel en PowerPoint, et teaterstykke eller et skrivværksted. Til fremlæggelsen får alle fremlagt deres produkt, og selvom de faglige krav er varierede, får alle elever vist et produkt på lige fod med hinanden.

Den gode lærer eller pædagog må altså hele tiden se børns kompetencer som noget, der er i udvikling – men en udvikling, hvor der gives plads til forskellighed og forskellige interesser. Den Danske Ordbog (DDO) definerer interesse som en spontan og lystbetonet opmærksomhed eller optagethed af en person, en gruppe, et emne, en begivenhed; et ønske om at opnå eller gennemføre noget bestemt; entusiasme; engagement. Men interesser er jo netop forskellige, og derfor er refleksioner over både dilemmaer og magt så vigtige, når man har med mennesker at gøre. Disse to begreber er de sidste, vi vil behandle.

Dilemmaer

Historisk set har man behandlet det specialpædagogiske område ud fra tre perspektiver: det kom-

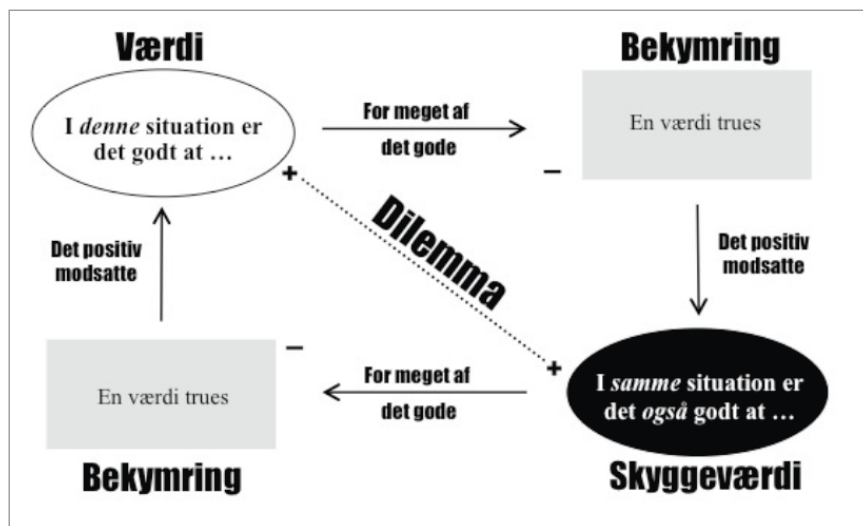


pensatoriske perspektiv, det kritiske perspektiv og dilemma-perspektivet (Nilholm, 2010). Den svenske professor i pædagogik Claes Nilholm beskriver dilemmaperspektivet som en måde at se dilemmaer og kompleksitet i pædagogiske situationer (Nilholm, 2010, s. 97). At anskue inklusion ud fra et dilemmaperspektiv giver i vores optik rigtig god mening, da vi anser det at skabe inkluderende miljøer for en ekstrem kompliceret proces fyldt med mange modsætningsfyldte interesser. Tankegangen i dilemmaperspektivet er ikke at komme frem til enighed eller at finde en bestemt løsning en gang for alle – men snarere, at dilemmaer netop ikke kan løses og derfor bidrager til en udvidet refleksion, der bringer nye tanker, forståelser og dermed også handlingsalternativer frem.

Ifølge ordbogen er et dilemma en "situation hvor man skal træffe et vanskeligt valg, typisk mellem to lige dårlige eller gode muligheder; jf. knibe" (DDO). Dilemma er et græsk ord for en tvedelt præmis, modsatrettede principper og værdier. Gennem handling udtrykkes værdier, der samtidig både kompletterer og udelukker hinanden:

"Man står i et dilemma, når to legitime og lige betydningsfulde værdier, såvel kompletterer som udelukker hinanden i den konkrete situation – samtidig med at valget af enten den ene eller den anden værdi vil føre til vanskeligheder og personlige bekymringer" (Pedersen, 2008, s. 23).

For eksempel kan hensyn til individualitet og hensyn til fællesskab ses som et grundlæggende inklusionsdilemma for både lærere og pædagoger – hvor overdrevne hensyn til det ene på det andet bekostning vil føre til udsathed og måske eksklusion. Følgende diagram kan støtte fagpersoner i at spore specifikke dilemmaer i refleksioner over bekymringssituationer i deres praksis (Pedersen, 2011, s. 264):



Magt

I fagpersoners refleksioner over bekymringssituationer er et magtperspektiv også afgørende. Der findes ifølge professor i filosofi Uffe Juul (1995, s. 47f) flere former for magt:

"Vi udøver ikke blot magt ved at få mennesker til at gøre noget. Vi udøver lige såvel magt ved at afstå fra at gøre noget. For mennesket kan fastholdes i en passivitet og afhængighed, hvis de afskæres fra mulighed for at tilegne sig færdigheder, som de har brug for at udfolde sig og løse deres problemer."

Der er altså den direkte magt, hvor man tvinger nogen til at gøre noget, som de ikke ønsker. Og der er den indirekte magt, hvor for eksempel den professionelle afstår fra at gøre noget, hvilket kan resultere i barnets afhængighed af den voksne. Fagpersoner har en autoritetsposition, som medfører en vis magt, og det er derfor vigtigt, at disse personer er opmærksomme på, hvordan de udøver denne magt. Dertil kommer, at man også kan tale om magtmekanismer eller magtstrukturer, der rejser sig som vilkår og hindringer for inklusionsarbejdet, og som den enkelte fagperson, faggruppe eller organisation ikke er herre over:

"En grundlæggende erfaring er, at betingelser for en inkluderende

pædagogik ikke er et anliggende for et enkelt fag eller en enkelt institution alene. Det giver først mening og effekt, når sektorer og forvaltninger samarbejder på tværs og involverer flere professioner om inklusion som et fælles mål" (Madsen, 2009, s. 26).

I inklusionsøjemed bør magt og samarbejde på tværs bruges som et middel til at fremme barnets udvikling og derved give barnet kompetencer til at deltage i et givent fællesskab: "At være ekskluderet er ikke nogen eksklusiv position at være i for et barn. Der er tværtimod tale om at være i en uønsket situation, som barnet behøver hjælp til at komme ud af", skriver Bent Madsen (2009, s. 24).

De fleste fagpersoner vil desuden før eller siden befinde sig i situationer, hvor de føler afmagt. Her er det vigtigt ikke at reagere uhensigtsmæssigt. En voldsom reaktion fra den professionelle side kan medføre, at barnet bliver bragt i en udsat position og derved bliver ekskluderet.

Søgen efter et fælles tredje

Vi har siden første dag på inklusionsuddannelsen oplevet, at lærer- og pædagogstuderende anvender fagbegreber forskelligt – og at vi har hvert vores børnesyn. Det er kommet til udtryk både i undervisningen og i vores fælles praktik (vi har været i praktik i



folkeskolen, lærer- og pædagogstuderende sammen). Det betyder, at vi tager udgangspunkt i hver vores uddannelsesmæssige faglighed, og dermed bliver vores samarbejde kompliceret. Vi bruger en masse fælles fagord, men vi anvender og forstår dem forskelligt, hvilket giver unødvendige misforståelser. Vi vil det samme, nemlig at optimere det enkelte barns udvikling og læringsmuligheder i sit nærmiljø, men vi gør det på forskellige måder. Pædagoger bruger ordet "barnet" om individet, og lærere bruger ordet "elev" om det samme individ. Begge professioner er nødt til at kunne italesætte de samme ting, så vi får en bedre forståelse og respekt for hinandens faglighed.

I læreruddannelsen er der fokus på elevernes faglige resultater. Læreren forventer at få et skoleparat barn, som er klar til at modtage undervisning. Lærernes fokus er, at eleverne skal lære og modtage undervisning, der bliver bedømt senere. Derfor bliver det overvejende til et vertikalt relationsforhold (lærer-elev-relation, oppe fra og ned), da man skal vurdere børnenes faglige udvikling og give karakterer – og dermed bliver også læreren selv i sidste ende bedømt.

I pædagoguddannelsen arbejdes der mere ud fra et horisontalt relationsforhold (barn-barn, i øjenhøjde). Pædagogerne bliver ikke i samme grad hængt op på læring, og pædagogerne kan i højere grad prioritere de bløde værdier, såsom omsorg, trivsel og socialisering.

Vi skal være bevidste om og have respekt for forskellen mellem vores to professioner. Vi skal udnytte hinandens kompetencer. Men det er ikke nok. Hvis vi skal have et fælles fagligt sprog, bliver vi nødt til at danne et fæl-

les tredje. Det betyder, at vi skal finde nogle metoder og nogle måder at reflektere på, der giver bedre forudsætninger for, at både lærere og pædagoger kan udvikle et fælles barne-/elevperspektiv, hvor vi i fællesskab kan modvirke eksklusion. Både når vi taler om det sociale, og når vi taler om læring. Ved at arbejde mere sammen på tværs opnår vi en fælles forståelse og erkendelse af, hvad det er, vi gør, hvilket er en forudsætning for, at vi overhovedet kan begynde at tale om inklusion.

Afrunding

Hvad er så på spil for lærere og pædagoger, når inklusion "rammer" praksis i institutioner og skoler? Vi har set, at en fælles faglighed eller et fælles sprog er en nødvendighed for at lave en målrettet indsats for at modvirke eksklusion. Vi har ud fra den litteratur, vi har læst, de interviews, vi har foretaget, samt ud fra den undervisning, vi har modtaget, forsøgt at komme med et indhold til en fælles faglighed. Det har ikke været vores hensigt at opfinde den dybe tallerken, men at belyse inklusion på en måde, hvor det virker mindre uoverskueligt for (kommende) fagpersoner med samme interesse for inklusion som os selv.

De nævnte begreber i denne artikel skal forstås som vores fælles "værktøjskasse", der kan bruges til at identificere og fremme inkluderende miljøer samt til yderligere forståelse af, hvad der er på spil, når man som lærer eller pædagog udøver sin profession. Det er vores håb, at denne artikel kan bidrage til en måde at tale om inklusion på. En måde, som ikke udelukkende drejer sig om spareplaner, normeringer eller specialcentre, men derimod om en praktisk tilgang til inklusion, som skal hjælpe med at systematisere

pædagogiske indsatser i institutionerne. Afslutningsvis vil vi selvfølgelig også gøre opmærksom på inklusion forstået som et menneskesyn, der går på, at vi som mennesker uanset kompetencer, positioner, behov, adgang til deltagelse, magt, fællesskaber osv., er fælles om at være forskellige.

Referencer

- Den Danske Ordbog* (DDO). <http://sproget.dk/>
- Kornerup, I. (2009): "Inklusion som begreb og styringsredskab". I: Pedersen, C., *Inklusionens Pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2009): "Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer". I: Pedersen, C., *Inklusionens Pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nilholm, C. (2010): *Perspektiver på specialpædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Pedersen, C. (2008): "Dilemmaer og brudlinjer – at begribe samfundet i praksis". I: Schou, C. & Pedersen, C., *Samfundet i pædagogisk arbejde – et sociologisk perspektiv* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Pedersen, C. (2011): *Praksisfilosofi – faglig refleksion på tværs af professioner*. København: Akademisk Forlag.
- Schou, C. (2008): "Familieliv og institutionsliv". I: Schou, C. & Pedersen, C., *Samfundet i pædagogisk arbejde – et sociologisk perspektiv* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- UNESCO (1994): *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Lokaliseret den 29. marts 2012 på <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>.



Hvad er en inklusionsvejleder i Aarhus Kommune?

I Aarhus Kommune er de i fuld gang med at kvalificere inklusionsvejledere i skoler og SFO'er. Men hvad er en inklusionsvejleder egentligt, og hvilket funktion skal de ud at varetage? Disse spørgsmål og flere besvares i denne artikel, samtidig med at den beskriver nogle af bevæggrundene bag det store kompetenceudviklingsprojekt Folkeskolens Fællesskaber.

I sensommeren 2011 blev kompetenceudviklingsprojektet Folkeskolens Fællesskaber i Aarhus Kommune iværksat. Formålet med projektet er at understøtte lærere og pædagoger på almenområdet til at imødekomme den fælles opgave, det er at arbejde mere bevidst inkluderende, således at flere børn over tid kan forblive i almenområdet og ikke segregeres til særlige tilbud.

Kernen i Folkeskolens Fællesskaber er at bygge videre på den viden, der allerede findes ude i praksis. Kompetencerne og fagligheden til at arbejde inkluderende er til stede, de skal "blot" i højere grad gøres tilgængelige og synlige, således at de kan deles, forstærkes og blive grobund for udvikling af ny pædagogisk praksis der, hvor det måtte skønnes hensigtsmæssigt. Folkeskolens Fællesskaber er altså funderet på ideen om "Besøg i praksis og refleksioner over og i praksis".

Kvalificeringen af såkaldte inklusionsvejledere er en del af dette projekt, og i øjeblikket omfatter det ca. 1000 lærere og 250 pædagoger fra 49 skoler i kommunen.

Forløbet tager halvandet år og omfatter følgende for den enkelte deltager:

- En læringsuge
- Fire årlige netværksmøder for inklusionsvejledere
- To årlige temadage for inklusionsvejledere
- 30 besøg hos kolleger på andre skoler/SFO'er.

I læringsugen er deltagerne på besøg hos hinanden, og hver dag i læringsugen har et særligt fokus: Mandagen indeholder oplæg om og drøftelse af det menneskesyn og den tankegang, der ligger bag inklusionsbegrebet, besøgstetik og dialogiske redskaber i forbindelse med refleksioner over og i praksis. Tirsdag, onsdag og torsdag er der besøg i praksis, hver dag med sit særlige faglige fokus på henholdsvis ledelse, relationer og didaktik. Fredagen er dedikeret til forældreperspektivet.

Efter at lærere og pædagoger i løbet af læringsugen har fået mulighed for at "se andres praksis", skal de efterfølgende også have mulighed for også at "se egen praksis". Derfor får deltagerne i månederne efter læringsugen tre besøg: et med fokus på ledelse af børnegrupper og klasserumsledelse, et med fokus på relationskompetencen og et med fokus på den didaktiske dimension. Disse besøg i egen praksis varetages af en anden inklusionsvejleder. Hver inklusionsvejleder skal besøge ti kolleger på andre skoler, i alt 30 besøg. Først når disse besøg er gennemført, er inklusionsvejlederen færdig med sin uddannelse.

Sideløbende hermed er der mulighed for en gang om måneden at deltage i "frivillige temadage for inklusionsvejledere", der afvikles af medarbejdere i Pædagogisk Afdeling. Disse temadage var ikke tænkt ind i projektet fra start, men der viste sig ret hurtigt et behov for videntilførsel inden for nogle særlige områder. Da disse temadage er frivillige, er det op til de enkelte inklusionsvejledere at afgøre, hvad de deltager i. Inklusionsvejlederne vil derfor have individuelle kompetenceforløb alt efter behov og mulighed, ligesom de undervejs i forløbet vil blive brugt meget forskelligt på de 49 skoler, de kommer fra, alt afhængigt af lokale holdninger, behov og muligheder.

Inklusionsvejlederens funktion

Inklusionsvejledernes opgave og profil kan opleves anderledes end andre kendte vejlederprofiler. En inklusionsvejleder er ikke ekspert på svaret, men snarere på det eller de spørgsmål, der får den anden til at se muligheder og vokse. Måske kender inklusionsvejlederen end ikke spørgsmålet, men er trænet i at turde være der for den anden, være åben, nærværende og lyttende og møde den anden der, hvor han eller hun er. Inklusionsvejlederen tør være den, der i dialogen med kolleger undersøger, forstår og skaber mod til ændring. Det forudsætter, at inklusionsvejlederen er tryk i og fortrolig med rollen som den, der kan og vil facilitere udviklingsprocesser for kolleger. Måske ville betegnelse "inklusionsproceskonsulent" være en mere præcis beskrivelse af funktionen.



I Aarhus kommune vil der formentlig kunne ses mindst 49 forskellige inklusionsvejlederprofiler. En for hver skole. Ideen med inklusionsvejlederne er netop, at de skal tage afsæt i de lokale vilkår herunder børnegruppen, forældregruppen, kollegagrupperne og de fysiske rammer. Det har fra projektets side derfor ikke været beskrevet entydigt, hvad en inklusionsvejleder er og kan. Det har selvsagt givet en række spændende dialoger, da man typisk vedhæfter en arbejdsbeskrivelse på en ny funktion. En inklusionsvejleder i Folkeskolens Fællesskaber er i højere grad ekspert på de processer, der kan understøtte en kollegas holdninger og handlinger i forhold til øget inklusion, end en person, der har det rigtige svar parat.

Samtidig er det klart, at når en inklusionsvejleder er rundt hos ti kolleger på andre skoler, vil disse besøg tilføre vedkommende en indsigt i, hvordan man arbejder andre steder. Inklusionsvejlederen vil derfor efter endt uddannelse have en stor viden med sig i det fortsatte arbejde og vil derfor også kunne bruges som "inklusionsrådgiver".

Allerede her halvvejs i projektet ses mange forskellige inklusionsvejlederprofiler. Nogle steder har man etableret en logistik og struktur, der indebærer, at inklusionsvejlederne på skolerne pr. automatik kommer rundt i alle skolens klasser og alle afdelinger af SFO'en eller flere gange om året. Og efter besøget kommer en efterfølgende refleksion præcis som i læringsugen. Inklusionsvejlederne her bliver således ikke tilkaldt, når der er særlige omstændigheder, men bliver de resourcepersoner, der kontinuerligt plejer de professionelle faglighed, herunder stolthed og selvværd.

"De åbne døres politik"

Folkeskolens Fællesskaber er nu omdøbt til Fællesskaber for Alle, fordi der aktuelt udvikles

en besøgs- og refleksionslogistik for dagtilbud og klubber. Der vil derfor over tid være inklusionsvejledere på hele 0-18-årsområdet i Aarhus Kommune, Børn og Unge. Da de alle har understøttelse af "den reflekterende praktiker" som mål, vil platforme og rum for synliggørelse af viden og videndeling kontinuerligt udvikles og sprede sig. Det er allerede nu langt mere legalt at lære af hinanden, inspireres af hinanden og ikke mindst støtte hinanden. Det er "de åbne døres politik".

Inklusionsvejlederen er og vil fortsat være omdrejningspunktet for struktureret videndeling og udvikling. Inklusionsvejlederen kunne måske mere præcist navngives som "Innovationsvejlederen" forstået som den, der går forrest i en afdækning af, hvad vi allerede har, hvordan vi bruger det, vi har, og om det kunne give mening at bruge det, vi har, på nye måder eller måske sætte kendte ting sammen på nye måder. Innovation defineres netop som gentænkning og genforvaltning af det kendte. For grundlæggende findes der ikke noget nyt. Det handler om at finde de mange nye måder at bruge det kendte på.

Øget inklusion er ikke den enkelte lærers eller pædagog's opgave. Det er en fælles opgave. Inklusionsvejlederne kan ses som det 'stille-lads', der er med til at understøtte holdning og handling til øget inklusion i betydningen bæredygtige fællesskaber, hvor alle oplever sig som og opleves som kompetente bidragydere.

Skibet bygges, mens det sejler

Kvalificeringen af inklusionsvejlederne i Aarhus Kommune er i skrivende stund ikke afsluttet. Det betyder ikke, at de pågældende personer ikke allerede anvendes. Det gør de alle steder. Så man kunne med en kendt kliche sige, at "inklusionsvejlederskibet bygges, mens det sejler". På et tidspunkt i 2013 er det bygget færdigt, kompetenceforløbet er

afsluttet, og da bliver opgaven at tilpasse skibene de retninger og ruter, de skal ud på. Det er derfor ønskeligt, at skibene ikke standardiseres og dermed kun kan bruges på bestemte farvande. De må fortsat holde sig dynamiske som ler, der er tilpas hårdt og blødt på samme tid, så det kan modstå forholdene, men samtidig ændre sig efter behov.

Som det gerne skulle fremgå af ovenstående, er der i princippet ingen forskel på en inklusionsvejleder med lærer- eller pædagogbaggrund. Det er nemlig proceskonsulentrollen, der er i fokus. I Fællesskaber for Alle er det foreslået fra flere sider, at inklusionsvejlederne skal arbejde på tværs på hele 0-18-årsområdet, så en inklusionsvejleder fra en vuggestue i princippet lige så godt kan fungere i klubber, SFO'er, i undervisning eller i børnehaver. Denne anvendelse af inklusionsvejlederne vil skabe kanaler systemerne imellem. Så når der på skoleområdet tales om "åbne døre", kunne man i 0-18 års-perspektivet tale om "åbne overgange" eller "døre på tværs".



Inklusion i SFO i Aarhus Kommune

Inklusion er efterhånden blevet det nye mantra i mange sammenhænge. Men hvad vil det egentlig sige at arbejde inkluderende, og hvordan kan vi i fællesskab bidrage til at udvikle en mere inkluderende praksis, hvor det er aktiv deltagelse i fællesskaber, der er i højsædet? Det er nogle af de ting, som Aarhus kommune ønsker at sætte fokus på i projektet Fællesskaber for alle.

Projektet Folkeskolens Fællesskaber går i al sin enkelthed ud på, at man gennem praksisnær læring skal videndele ud fra de erfaringer og kompetencer, den enkelte lærer/pædagog har. Man skal så og sige både mentalt og fysisk åbne sine døre for sig selv og hinanden. I hver SFO skal én pædagog gennemgå et læringsforløb som inklusionsvejleder, og på tilsvarende vis har hver skole to lærere, der er inklusionsvejledere.¹ Inklusionsvejlederne starter deres læringsforløb med en læringsuge², hvor de skal videndele med hinanden. Læringsugerne afvikles med fagkolleger, dvs. lærere er sammen med andre lærere og besøger forskellige klasser på værtsskolen³. På samme vis er pædagoger sammen og besøger i løbet af læringsugen tre forskellige SFO'er, hvor de skal reflektere med pædagoger det pågældende sted. Denne artikel omhandler SFO-pædagoger og deres læringsforløb som inklusionsvejledere.

Inklusionsvejledernes læringsforløb

Som procesansvarlig har jeg været ansvarlig for en læringsuge for 25 kommende inklusionsvejledere. Denne læringsuge løb af stablen i efteråret 2011. Mandag morgen mødte 25 motiverede, men også noget forvirrede pædagoger op. Hvad var nu det her for noget, det hed pludselig læringsuge og ikke kursus – de skulle være inklusionsvejledere, men de havde ikke en definition på, hvad det var. Og var de nu dygtige nok til det? Spørgsmålene var mange – og svarene var endnu ikke helt tydelige. En ting var alle dog enige om: Temaet inklusion er uhyre vigtigt. Ikke mindst i denne tid, hvor fritidsområdet har haft flere store udfordringer i de senere år.

Af særlige udfordringer kan nævnes, at Aarhus Kommune siden 2006 har sat det frie skolevalg ude af kraft for en gruppe børn⁴, som på baggrund af en sprogscreening vurderes at have et særligt sprogstøttebehov. Børnene er placeret på omegnsskoler, hvor andelen af børn med dansk som andetsprog er lav. Her har det senere vist sig, at pædagogerne, som modtager henviste børn, oplever store pædagogiske udfordringer i forhold til at inkludere de henviste børn i de sociale fællesskaber.

Allerede et år senere i 2007 sammenlægges SFO med fritidshjemmene, og alle børn fra 0.-4. klasse i Aarhus Kommune går nu i SFO. De særlige fritidshjem, som indtil da har modtaget børn med særlige behov, bliver nu en del af skolens SFO. Det stillede igen store og nye krav til pædagogikken i SFO'en,

og ikke mindst SFO'ens fysiske og organisatoriske rammer blev udfordret.

Selve læringsugen er tilrettelagt med baggrund i Maturanas tre forudsætninger for læring og udvikling: anerkendelse, tid til refleksion og tilpas forstyrrelse⁵. Ugen er primært bygget op omkring procesøvelser, hvor deltagerne skal videndele og reflektere med hinanden. Derudover er der korte praksisoplæg fra værtsSFO'ens personale. I projektet tages udgangspunkt i de tre kompetencer: ledelses-, relations- og didaktisk kompetence⁶. De tre kompetencer anvendes både hos lærerne og pædagogerne, primært med den begrundelse, at det er vigtigt at udvikle et fælles sprog de to faggrupper imellem. Da kompetencerne er fremhævet som de væsentligste lærerkompetencer på baggrund af undersøgelser i undervisningen, har det i projektet været vigtigt også at arbejde med begreberne ud fra den pædagogiske praksis i SFO. På trods af at der ikke umiddelbart er noget videnskabeligt belæg for, at de tre kompetencer også er de vigtigste i SFO-regi, viste det sig dog, at begreberne også var anvendelige for pædagogerne, når blot de blev omsat til deres egen hverdag. Det at have et specifikt og afgrænset fokusområde i forhold til kompetencebegrebet, var medvirkende til, at pædagogerne blev mere skarpe på, hvilke kompetencer der er vigtige at trække på i forskellige sammenhænge.

1 Der er aktuelt 96 (lærere) og 48 (pædagoger) inklusionsvejledere på skoleområdet.

2 I projektet er det et bevidst valg at kalde det læringsuge frem for kursus, da deltagerne mentalt skal indstille sig på, at det ikke er et kursus i traditionel forstand, hvor der står en underviser og deler ud af sin viden. Det handler derimod om, at vi sammen skal videndele ud fra de kompetencer, der allerede er til stede blandt deltagerne.

3 Begrebet værtsskole benyttes om den skole, som er vært for læringsugen. Projektet skal være så praksisnært som muligt, derfor er skolerne på skift værter for en læringsuge.

4 Folkeskolelovens § 5 stk. 8 udgør selve lovgrundlaget for at henvise elever med dansk som andetsprog, der har et sprogstøttebehov.

5 Hornstrup, C. (2009). *Systemisk ledelse. Den reflekterede praksis*. Dansk psykologisk forlag.

6 Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, foretog i 2008 et systematisk review af den foreliggende forskning vedrørende de væsentligste lærerkompetencer. Det er denne undersøgelse, som ligger til grund for de valgte kompetencer. www.dpu.dk/clearinghouse



Læringsugens omdrejningspunkt er altså deltagernes egen viden, og der er meget begrænset tilførsel af teoretisk viden. Dette efterlyste enkelte deltagere, men efterhånden, som deltagerne blev mere trygge ved hinanden, blev der delt erfaringer og diskuteret på livet løs.

Da læringsugen var omme, var der især et usikkerhedsmoment, som fyldte meget hos de kommende inklusionsvejledere. Hvad forventes der af dem, når de er færdige med deres læringsforløb? Er de så eksperter på inklusion? Grundtankerne bag projektet er, at selve definitionen på, hvad en inklusionsvejleder er, skal inklusionsvejlederne udarbejde i samarbejde med deres ledelse. Aarhus Kommune har foreløbig denne overordnede definition af en inklusionsvejleders rolle⁷. De skal kunne:

- Møde kolleger åbent og anerkendende.
- Se, høre og anerkende den pædagogiske praksis, der allerede finder sted.
- Tage ledelse af dialoger, der har nytænkning ud fra eksisterende potentialer og vilkår som udgangspunkt.
- Få det bedste ud af det, der er.
- Sikre at der løbende finder videndeling og -skabelse sted mellem kolleger.

Efter læringsugen består inklusionsvejledernes fortsatte læringsforløb i, at de skal på opfølgingsmodul hos nogle pædagoger, som også har deltaget på en læringsuge. Formålet med opfølgingsmodulerne er dels, at inklusionsvejlederne skal øve sig i at reflektere sammen med kolleger, dels at de skal lade sig inspirere af andres praksis.

Samarbejde med lærerne

Flere pædagoger (inklusionsvejledere) efterlyste allerede ved projektets start et tættere samarbejde med de lærere, som også er inklusionsvejledere. I en skolekontekst er det yderst vigtigt, at sådan et samarbejde eksisterer, ikke mindst i forhold til de børn, der måske i kortere eller længere perioder kræver en særlig opmærksomhed. Både børnenes gode og dårlige erfaringer fra undervisningstiden bæres med ind i SFO'en og omvendt. Overgangen mellem skole og SFO kan være forvirrende for nogle – hvordan takles det bedst mulig i et samarbejde? Hvorfor trives nogle børn i skolen, men ikke i SFO'en eller omvendt?

Især i forhold til børnefællesskaber kan vi hente nogle af pædagogernes spidskompetencer. Pædagoger kan noget helt særligt, når de skal analysere børns deltagelse eller mangel på deltagelse. De er vant til at have øje for, hvad det er for nogle præmisser for deltagelse, der er gældende i de forskellige fællesskaber, og hvilke deltagelsesmuligheder de enkelte børn har. I et samarbejde pædagoger og lærere imellem vil der altså være optimale betingelser, hvis man kombinerede pædagogernes særlige evne til relationsarbejde og til at have øje for de inklusions- og eksklusionsmekanismer, der finder sted i ethvert børnefællesskab, med lærernes evner til klasserumsledelse og didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning eller planlægning af andre aktiviteter.

I forhold til forældresamarbejde tænker jeg, at pædagogerne også har noget særligt at bidrage med. De er som tidligere nævnt dygtige til relationsarbejde og formår også at tale til en forældregruppe, der ikke kun består af middelklassesforældre. Pædagoger er uddannede til at møde forældre på forskellig vis og tilpasse evt. krav alt efter, hvad det er for et forældrepar, de står overfor. Der er altså

utrolig mange temaer i forhold til inklusion, som er nødvendige at samarbejde omkring, hvis vi skal skabe den bedst mulige trivsel og læring for alle børn, uanset hvilke betingelser de har med sig.

I selve projektet var der af forskellige politiske og praktiske årsager ikke mulighed for at etablere læringsuger og besøg på tværs af faggrupper. Samarbejdet måtte derfor nødvendigvis udvikles ude på de enkelte skoler, samt ved de fælles netværksmøder⁸. Her mødes inklusionsvejlederne uanset faglig baggrund i et områdebaseret netværk, hvor der drøftes inklusion og erfaringer med rollen som inklusionsvejleder. I løbet af dette første år, som projektet har været, har det vist sig, at især på de skoler, hvor skoleledelsen aktivt går ind i at udvikle dette samarbejde på tværs af faggrupper, har der også været mest fokus på inklusionsvejledernes virke og inklusion i det hele taget på tværs af faggrupper. På andre skoler er man derimod ikke nået så langt, og det har været mere op til den enkelte inklusionsvejleder at få etableret et samarbejde, hvilket er lykket i større eller mindre grad. Der er ingen tvivl om, at lysten til samarbejde er der, men der er behov for, at skoleledelsen aktivt skaber rum både fysisk og mentalt for dette samarbejde.

Erfaringer med vejledere i praksis

Ligesom det er forskelligt, i hvor høj grad samarbejdet mellem inklusionsvejlederne på tværs af faggrænser er blevet udviklet, er det også meget forskelligt, hvor meget inklusionsvejlederrollen fylder i det daglige. I nogle SFO'er bliver arbejdet som inklusionsvejleder til tider nedprioriteret, når der er mangel på ressourcer. Andre SFO'er derimod prioriterer arbejdet højt og har igangsat mange forskellige inklusionsinitiativer. Nogle steder har man oplevet denne videndeling med pædagoger fra andre SFO'er så

⁷ www.aarhus.dk/ff

⁸ Der er i øjeblikket fire om året.



frugtbar, at man på egen hånd har arrangeret besøg i andre SFO'er for de pædagoger, som ikke har været på læringsuge. Andre steder arbejder man med en værktøjskasse, hvor man kan hente idéer til inklusionsfremmende aktiviteter. Flere steder arbejder lærerne og pædagogerne nu også endnu tættere sammen om at lave små projekter klassevis. Nogle gange kommer idéerne fra lærerne, andre gange fra pædagogerne. Uanset hvor idéerne kommer fra, har nogle skoler fået skabt en kultur, der indebærer, at man bakker op omkring hinandens projekter uanset faglig baggrund og med de kompetencer, som den enkelte har.

Et andet interessant tiltag, som er værd at fremhæve ikke mindst i en skolemæssig sammenhæng, er, at man et par steder har arbejdet med, at de pædagoger, som er inklusionsvejledere, tager på besøg i undervisningen og reflekterer sammen med kolleger, som er lærere. Og omvendt tager lærerne også på besøg i SFO'en. Erfarin-

gerne fra dette er jeg endnu ikke bekendt med, men jeg tænker, at det i allerhøjeste grad kan være med til at bringe en positiv forstyrrelse ind, som man måske ikke ville have fået på samme vis, hvis det var en fagfælle, som man fik besøg af.

Afrunding

Den endelige evaluering af projektet er endnu ikke foretaget, men der er ingen tvivl om, at projektet har været med til, at der bliver sat et særligt fokus på inklusion i skolen, også på tværs af faggrænser. Ansvar for inklusionsfremmede initiativer er lagt ud til de enkelte skoler og understøttes af såvel inklusionsvejledere som skoleledelsen. Der er blevet en endnu større opmærksomhed på, at vi kan være med til at gøre en forskel, og det behøver ikke altid være de store og tidskrævende projekter. Ofte handler det om, at de professionelle bliver mere bevidste om egen og andres tilgang til børn med forskellige behov. Til tider skal der måske blot en

ændret sprogbrug til, for at vi er med til at skabe en bedre trivsel. En lidt anden tilgang, som vi måske ikke selv hidtil har været opmærksomme på, men som kolleger gennem en reflekterende praksis sammen bliver bevidste om.

Efter sommerferien starter et lignende projekt op i dagtilbudsregi. Det interessante i forhold til en skolekontekst er her, om det bliver muligt at få sat et særligt fokus på overgangen mellem børnehave og skole. En overgang, som ikke mindst for børn, der er i vanskeligheder af forskellig art, er særlig nødvendig at være opmærksom på. Hvordan kan vi uanset faglig baggrund være med til at støtte op omkring denne overgang? Det er et af de spørgsmål, som jeg ser frem til, at vi bliver endnu bedre til at takle.



Inklusion i Nordbakkeskolens SFO

Nordbakkeskolens SFO arbejder med inklusion på flere forskellige måder og niveauer. Der er både børn, som fra begyndelsen kræver noget ekstra for at kunne være en del af fællesskabet, og der er børn, som først længere inde i forløbet viser sig at have brug for noget ekstra. Uanset hvilke børn eller niveauer det drejer sig om, har de i flere år arbejdet bevidst med redskaber, der styrker relationskompetencerne og udvider fællesskaberne, både fællesskabet i de enkelte afdelinger og fællesskabet med de andre afdelinger.

En fælles opgave

Vi arbejder ud fra, at inklusion ikke er et individuelt projekt, men kræver et stærkt fællesskab, så inklusion er noget, vi arbejder med hver dag og med alle børn, uanset om de har specielle behov eller ej. For at dette skal kunne lykkes, har ledelsen i både skole og SFO besluttet, at alle medarbejdere skal arbejde med inklusion.

I hverdagene arbejder vi med at styrke de fællesskaber, der i forvejen er på vores institution. Det kan for eksempel være igennem projekter eller ”rollespilsdage” for hele institutionen eller helt ned i de små detaljer, når børnene ”bare” leger i sandkassen.

I SFO'en har vi en dreng, der har lidt svært ved at kende forskel på dit og mit, og ved legobordet ”kommer han til” at tage nogen af de andres klodser, hvilket forårsager en konflikt. Men da pædagogen forklarer børnene, at drengen i øjeblikket øver sig i at låne ting og aflevere dem igen, siger

de ”nåh det er sådan det er, ja men så må du godt låne dem”, og kort tid efter afleverer drengen dem tilbage og siger ”tak for lån”.

Dette er et eksempel på, at alle børn får noget ud af inklusionsarbejdet, og at fællesskabet bare ved små tiltag bliver styrket. Når vi arbejder med inklusion, er det engagerede og tydelige voksne, der giver børnene den tryghed, der skal til for at inspirere dem til at deltage i det fællesskab, som alle nyder godt af.

Tilgangen til inklusionsarbejdet

Vi har efterhånden fået integreret inklusionsarbejdet hos alle medarbejdere, så det er blevet en naturlig del af os, og vi behøver ikke tænke ret meget over, hvordan vi arbejder med børnene i hverdagen. Vi starter meget bevidst med relationsarbejdet, fordi vi mener, det er fundamentet for at kunne komme tættere på det enkelte barn og derigennem hjælpe det til at blive en del af fællesskabet. I vores dagligdag med børnene lægger vi stor vægt på at arbejde sådan, at vi:

- har en anerkendende tilgang til børnene
- har en positiv tilgang til børnene
- arbejder med differentieret pædagogik/justering
- arbejder med kompetenceudvikling

Praksisfortællinger

For at vi voksne skal kunne fastholde engagementet og hele tiden blive bedre til at arbejde med inklusion, bruger vi blandt andet praksisfortællinger, hvor vi drøfter forskellige situationer med vores kolleger. Gennem refleksion og vidensdeling får vi derved større

mulighed for eventuelt at kunne arbejde videre på andre måder med den givne situation.

Netværk

Vi bruger ofte vores interne og eksterne faglige netværk, når vi arbejder med inklusion. Internt har vi mange fagligt kompetente medarbejdere og medarbejdere med efteruddannelse. Vi har blandt andet to pædagoger med en Marte Meo-uddannelse. Vores eksterne samarbejdspartnere, som blandt andet er psykologer fra UPPR (Udviklingsnetværket Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), motorikkonsulenter, talepædagoger og sundhedsplejerske, bruger vi til at sparre med for derigennem at få redskaber til at kunne arbejde videre med de enkelte børns udfordringer.

Rosa – en inklusionshistorie

Et af de børn, som vi på forhånd vidste, ville komme til at kræve noget ekstra, er et barn med et fysisk handicap. Rosa har efter en svulst på hjernestammen pådraget sig en spasticitet i venstre sides hånd og fod, hvilket gør, at Rosa trækker på benet og har svært ved at bruge hånden.

Vi startede med at holde møde med Rosas forældre og børnehavepædagoger om, hvilke forholdsregler der skulle træffes ved skolestart. Efter Rosas start fik vi lært, hvilke udstrækningsøvelser Rosa skulle igennem hver dag for at kunne beholde så meget smidighed som muligt. Her valgte vi, at der skulle være to af vores pædagoger, som primært tog sig af Rosa og de øvelser, der dagligt skulle laves. Dette gjorde vi blandt andet for at opnå en tættere kontakt med Rosa og hendes forældre.



Vi startede med at lave øvelser med Rosa i et separat rum for at gøre hende mere tryk. Efter nogle uger valgte hun selv at tage en veninde eller to med, som kunne være en del af udstrækningsprocessen. Dette "afmystificerede" hele forløbet, idet de andre børn så, at det ikke var noget "farligt". I dag har vi inkluderet de andre børn og laver øvelserne der, hvor det lige passer ind i de andre ting, der foregår i SFO'en.

Den følelse, Rosa har af at være inkluderet i denne situation, er skabt af tydelige voksne, der med en anerkendende og positiv tilgang har gjort børnene opmærksomme på hinandens kompetencer og derved skabt det inkluderende fællesskab, der var brug for i forhold til Rosa og hendes udfordringer.

Endnu en inklusionshistorie

Et andet barn, som havde gået her et stykke tid, viste sig at have

Tre af børnene står ved siden af hinanden, drengen lægger sig tværs over bordet for at nå den røde maling. På vejen får han skubbet til sidemanden og får væltet en andens figur. Drengen registrerer ikke sine uheld og siger ikke undskyld, og de andre bliver irriterede på ham.

Ved konstant at bruge triangulering¹ og benævnelse, hvilket vil sige at sætte ord på barnets initiativer, så det selv kan lære at formidle sig, og derved få styrket sine lege- og samarbejds-kompetencer, lykkedes det at få skabt en fælles by og få lært drengen selv at skabe relationer, fordi han i større grad har lært at sætte ord på sine tanker og handlinger.



I forhold til, at Rosa skulle føle sig som en naturlig del af fællesskabet, har vi blandt andet lavet værksteder, som hun kunne deltage i med de kompetencer, hun har.

I vores juleværksted lavede børnene smykker. Nogle af smykkerne krævede god finmotorik af begge hænder, som er en af Rosas store udfordringer. Hun overlod dette arbejde til de børn, som var gode til det, og var i stedet den, de andre børn henvendte sig til, når de skulle have pakket deres gaver ind, fordi Rosa til gengæld var rigtig god til at lave "krøller" på pakkerne.

svært ved relatere sig til andre børn. Vi blev i teamet enige om at gøre en ekstra indsats for at styrke hans relationskompetence. Vi lavede et projekt i ca. tre måneder med ham og fire andre børn, der skulle handle om at lave en fantasiby, fordi fantasi er en af hans stærke kompetencer. Meget hurtigt i projektet viste det sig, at en af hans store udfordringer var, at han havde svært ved at være tydelig over for de andre børn, fordi han havde svært ved at sætte ord på sine handlinger og derved bare gjorde tingene uden at inddrage andre i sine tanker.

Alle fem børn står rundt om bordet, drengen rækker ud efter den store flamingokugle tværs over bordet, pædagogen siger: "Niclas vil gerne have flamingokuglen, Tina du står tættest på, kan du række den til Niclas?" Niclas ser helt overrasket på Tina, hun giver ham den og siger "værsgo". Niclas svarer "Tak" og smiler. Mange lignende eksempler fulgte herefter, og i slutningen

¹ Begrebet har navn efter musikinstrumentet triangel. De tre vinkler repræsenterer henholdsvis barnet, den voksne og det nye, barnet er optaget af. Den måde, den voksne triangulerer noget nyt ind i barnets verden på, er meget afgørende for dets opfattelse af tingen eller fænomenet. Triangulering eller at kæde sammen er også en måde at lære børn social interaktion og sociale færdigheder på.



af projektet er børnene og pædagogen ved at planlægge, hvordan byen skal se ud. Nicolas ser over mod byen og siger: "Jeg kunne godt tænke mig en sø i midten med fantasidyr, som kravler op i mit hus og i dit hus, Jakob" og ser smilende over på Jakob. Jakob svarer "Du er god til at finde på", Nicolas smiler og spørger "Skal vi lege sammen?". Jakob svarer "Det kan vi godt". I fællesskab får de løst deres opgave og er meget stolte over at kunne vise deres by frem for alle de andre børn i SFO'en. Så selvom projektet var startet op for det ene barns skyld, fik de andre børn også meget ud af projektet.

Tilgangen virker

Det, der fungerer rigtig godt for os i vores inklusionsarbejde, er den positive tilgang til børnene og deres udfordringer. Hvor vi

før i tiden var meget mere problemorienterede og ledte efter diagnoser for at kunne håndtere børnenes "problemer", ser vi i dag udfordringer hos børnene og kigger efter kompetencer og styrker dem derigennem til at kunne være en del af fællesskabet. Ved at tage udgangspunkt i det, børnene kan, og møde dem anerkendende på det niveau, hvor de er, får vi glade børn, der selv lærer at tage initiativer. Det, at vi hele tiden differentierer vores pædagogiske tilgang til børnene og justerer os i forhold til deres udfordringer, gør, at børnene får udviklet deres kompetencer og derved føler, at de kan bidrage med noget til fællesskabet.

Det, der gør os så engagerede i vores inklusionsarbejde, er, at vi kan se, at de ting, vi arbejder med i teamet, har en positiv virkning på børnene. Dette giver os en større

arbejdsglæde og en samhørighed, som gør os til gode rollemodeller for børnene. Ved løbende at anvende kollegial refleksion sammen med praksisfortællinger får vi mere motivation til at videreudvikle vores arbejde. Vi gør også brug af de faglige netværk både eksternt og internt til både at blive klogere selv og til at hjælpe det enkelte barn.

Inklusion er en kontinuerlig proces, som hele tiden skal holdes i gang.

Nordbakkeskolen er en skole med ca. 225 børn. SFO'en er aldersmæssigt delt op i tre afdelinger og rummer ca. 190 børn.

Udgiver:
Dafolo Forlag

Redaktion:
Dafolo A/S
Suderbovej 22-24
9900 Frederikshavn
Tlf.: 96 20 66 66
Fax: 98 42 97 11

Forlagsredaktør:
Mette Johnsen Elbeck
E-mail: mje@dafolo.dk

Produktion:
Dafolo A/S, Frederikshavn

Fleksibel læring
– en del af
www.skoleportalen.dk

Citater og uddrag fra nyhedsbrevet er tilladt, når artiklens forfatter og "Fleksibel læring" angives som kilde. Ved gengivelse af større uddrag eller hele artikler kræves accept af redaktionen og artiklens forfatter.

Artikler i *Fleksibel læring* udtrykker forfatterens holdning og er således ikke nødvendigvis redaktionens synspunkt.