

God undervisning er i sig selv inkluderende

Af forlagschef Peter Andersen, Dafolo A/S

Inklusionsloven er en realitet, og i flere kommuner berettes der om, at man henviser færre og færre elever til specialundervisning. Spørgsmålet er dog, om der ikke bare er tale om *administrativ inklusion*, hvor man via talgymnastik får en søjle til at blive mindre? Egentlig inklusion er ikke bare statistik, hvor eleven rent fysisk nu befinder sig i almenundervisningen frem for i specialundervisningen. Nej, egentlig inklusion optræder først, når den konkrete elev oplever sig inkluderet.

Vejen til denne individuelle oplevelse af inklusion kan være lang og sej, og medierne viser i denne tid masser af eksempler herpå – og desværre især eksempler hvor det ikke lykkes. Der må være flere gode eksempler på succesfuld inklusionspraksis – lad os få dem frem!

Det er for alvor nu, at inklusion går fra at være politik til at være pædagogisk praksis. Der er derfor brug for, at vi går fra de højstemte flotte idealer om inklusion – som ingen vel kan være uenige i – og retter opmærksomheden imod, hvad vi ved, der så sandsynligvis virker inkluderende. Vi skal gå fra ideologi om inklusion til viden om inklusion. For denne viden om inklusion er der, og denne viden skal vi bruge. To aktuelle væsentlige kilder til viden om inklusion skal fremhæves her.

Først og fremmest har new zealandske David Mitchell i *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier* (Dafolo 2014) vurderet 29 helt konkrete undervisningsstrategier med henblik på deres mulige inkluderende virkning. Han har set på, hvilken forskning der ligger bag og ”rater” evidensgrundlaget for hver strategi med op til fem stjerner – jo

flere stjerner, jo mere belæg er der for, at undervisningsstrategien sandsynligvis virker. Mitchell kaldes ikke uden grund for ”inklusionens John Hattie”, da der intet andet sted findes en lignende samlet vurdering af konkrete undervisningsstrategiers mulige inkluderende potentiale. Mitchells forskning præsenteres i dette temanummer af *Fleksibel Læring*, og hans bog kan bruges som en håndbog i inklusion. Mitchells helt gennemgående pointe er, at intet er mere inkluderende end solid god undervisning.

Dernæst har ministeriets arbejdsgruppe vedrørende ro, orden og klasseledelse netop afleveret deres rapport (Søndergaard et al. 2014), som lægger op til en interessant gentænkning af klasseledelse. Denne rapport er i sig selv interessant, idet forskningen viser, at klasseledelse er en vej til inklusion. Rapporten bliver for alvor spændende, når den lægger op til, at klasseledelsens faglige og didaktiske dimension også skal inddrages. Klasseledelse er ikke bare social- eller relationspædagogik eller disciplinering. Nej, det er også didaktisk ledelse – ro og orden skabes ikke kun gennem adfærdsledelse – men lige så meget igennem de didaktiske valg, som læreren træffer i sin undervisning. Det sociale, det didaktiske og det faglige hænger sammen. Som en af de interviewede lærere i rapporten udtaler: ”En lærer forklarer, at han ’opdrager gennem det faglige’. ”Jo”, siger han, ”det er sådan, at når eleverne vokser igennem det faglige, så bliver de generelt mere modne. Jeg har eksperimenteret med at arbejde med det sociale som et selvstændigt fokus, altså med opdragelse som noget der er adskilt fra det, vi laver fagligt. Faktisk har jeg brugt en masse tid og mange timer på det. Men jeg oplevede, at når

Nr. 1 – september 2014, 15. årgang

Tema: Inklusionsstrategier

Evidensbaserede strategier, der virker i inkluderende undervisning

Af Elisa Nadire Caeli

David Mitchell har indsamlet og systematiseret over 2.000 forskningsartikler og deraf udledt 27 evidensbaserede undervisningsstrategier, der er særligt rettet mod børn med særlige behov. Artiklen introducerer Mitchells forskning og relaterer denne til den danske kontekst.

2

Pædagogiske fællesskaber i inkluderende praksis

Af Charlotte Andersen og Camilla Lind Melsskens

Denne artikel handler om, hvordan de professionelle kan arbejde med inkluderende praksis, og hvordan et tættere samarbejde tværprofessionelt kan udvide deltagemulighederne for barnet med ADHD i skolens fællesskaber. Organiseringsmuligheder, observationer og opfølgning i teamsamarbejde belyses.

6

Børn gør det godt, når de kan

Af Maja Abildgaard og Pernille Schlosser

Med konkrete værktøjer og erfaringer om hvordan en inkluderende praksis kan etableres, er denne artikel en håndsrækning til ledere, lærere og pædagoger. Artiklen beskriver en folkeskoles arbejde med implementering af et nyt veldefineret børnesyn samt konkrete redskaber til en mere inkluderende praksis.

13



vi kom tilbage til at skulle arbejde fagligt, så var det væk igen! Det, jeg kalder opdragelse, skal ske gennem det faglige, knyttet tæt til det faglige.”

Rapportens konklusion? God klasseledelse er god undervisning er god inklusion. Altså i stil med Mit-

chells konklusion: God undervisning er i sig selv inkluderende.

Referencer

Mitchell, D. (2014): *Hvad der virker i inkluderende undervisning*.

Dafolo Forlag.

Søndergaard, D.M. et. al. (2014): *Ro og klasseledelse i folkeskolen –*

rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. Undervisningsministeriet.

Evidensbaserede strategier, der virker i inkluderende undervisning

Vi hører det oftere og oftere. Som undervisere halter vi bagefter, når det gælder brug af evidensbaserede strategier. I andre professioner har man for længst optaget forskningsresultater i sin praksis som en hjælp til at træffe de bedste valg og udvikle sin praksis bedst muligt. Og inden for undervisning lægger der også masser af forskningsresultater klar. David Mitchell, der er adjungeret professor, og som tidligere har arbejdet som lærer, har indsamlet og systematiseret over 2.000 forskningsartikler og deraf udledt 27 evidensbaserede undervisningsstrategier, der er særligt rettet mod børn med særlige behov. Strategierne fungerer som en hjælp til at inkludere alle elever i den almindelige undervisning, og fokus er på, hvad der ifølge forskningen virker bedst – med det ultimative mål at højne livskvaliteten for alle børn.

David Mitchell holder en insulinpen op foran skærmen. ”This is my lifesaver”, siger han. Den newzealandske uddannelsesforsker lider af diabetes 2, og uden sin insulinpen ville han være ude af stand til at kontrollere sin diabetes. For David Mitchell er det derfor afgørende, at der har været forsket i medicin, og at lægerne i dag anerkender forskningen som et validt grundlag at træffe beslutninger

ud fra i stedet for udelukkende at basere deres beslutninger ud fra fornemmelser og erfaringer. I videoen, der fungerer som introduktion til Mitchells bog ”Hvad der virker i inkluderende undervisning” (Mitchell 2014), nævner forskeren også kort andre professioner, hvor videnskaben har spillet en afgørende rolle, nemlig transport, landbrug samt informations- og kommunikationsteknologi (IKT), og videoen afsluttes med et kort svar på spørgsmålet om, hvor vi står som undervisere. ”Jeg tror ikke, vi er lige så nutidige og i lige så høj grad sætter vores lid til evidens, som man gør inden for medicin, transport, IKT og landbrug”, slutter den newzealandske forsker, hvis mål med sin nye bog (ibid.) er at bygge bro over den kløft, der er mellem den store mængde af forskningsresultater, der foreligger inden for undervisning, og dét, der faktisk foregår i det enkelte klasseværelse og på de enkelte skoler.

Den danske inklusionslov

I 2012 skete der en lovændring inden for det danske uddannelsessystem, hvor regeringen og KL med baggrund i en analyse af specialundervisningen aftalte at arbejde ”for en mere inkluderende folkeskole ved at nedbringe segregationsgraden, samtidig med, at fagligheden løftes, og elevernes

trivsel fastholdes” (Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning). Det betød, at børn, der tidligere havde været henvist til specialundervisning, i større grad skulle inkluderes i den almindelige undervisning, og målet blev sat til, at 96 % i fremtiden ville skulle deltage i den almindelige undervisning. I juni 2014 blev dette tal målt til 94,8 % på landsplan og 95,5 % på en række undersøgte kommuner (Undervisningsministeriet 2014b). Med denne lovændring er ansvaret for specialundervisning dermed flyttet fra at ligge hos PPR til i høj grad at ligge hos skolernes ledere og ressourcepersoner, som postdoc Camilla Dyssegaard og professor Niels Egelund angiver i forordet til den danske udgave (Mitchell 2014).

Eleverne er imidlertid ikke inkluderet i undervisningen, blot fordi de er meldt som deltagere. Flere efterlyser mere efteruddannelse og viden om diagnoser, hvor det fra skolelederforeningens formand Claus Hjortdal lyder: ”Hvis jeg har en elev med en eller anden bogstavkombination eller autisme, hvordan reagerer den elev så på min undervisning, og hvad kan jeg gøre for at gøre det bedre? Det er det, lærerne efterlyser svar på” (Riise 2014). I forhold til de ovenstående udfordringer for såvel

lærere, ledelse samt ressourcepersoner er de 27 undervisningsstrategier, som David Mitchell lister op i bogen, en god håndsrækning.

De 27 evidensbaserede og inkluderende undervisningsstrategier

David Mitchell trækker på over 2.000 forskellige forskningsartikler i sin udledning af de 27 undervisningsstrategier, der virker bedst, når det gælder inkluderende undervisning (Mitchell 2014). Han har i sin bog lagt vægt på det internationale perspektiv og medtager således forskning fra mange forskellige lande, heriblandt også danske forskningsresultater (ibid.).

For hver af de 27 strategier, som er listet op under denne artikel, følges i bogen et særligt mønster. Strategien rates med stjerner ud fra, hvor stærk evidensen for dens effektivitet er. Strategien forklares. Der redegøres for den bagvedliggende idé. I et praksisafsnit forklares, hvordan strategien kan implementeres. Evidensen bag oplystes. Mulige risici listes op. Der konkluderes kort. Og slutte­ligt gives ideer til videre læsning. Derudover er der en tilhørende hjemmeside med links til videoer og mere læsning samt muligheder for at evaluere sin egen praksis og tage en quiz om hver enkelt strategi.

Man kan muligvis frygte, at evidens går ind og forstyrrer ens frihed som lærer og overruler ens beslutningskompetence, så man "degraderes" til blot at skulle udføre arbejdet uden at medtænke sin særlige viden om børnene eller det faktum, at børn er forskellige – også selv om de har fået samme diagnose. David Mitchell understreger i bogen, at *one size* sjældent passer til alle – ej heller når det gælder børn med samme afgrænsede diagnoser – og derfor er lærerens professionelle viden om elevernes særlige behov og omstændigheder afgørende (Mitchell 2014). Med tilgængelige forskningsresultater som disse

forbedres lærernes grundlag for at vælge de bedste metoder – deres professionelle virke sættes ikke over styr, men de får en forskningsmæssig håndsrækning og et videnskabeligt grundlag at handle ud fra i stedet for udelukkende at måtte handle ud fra erfaring eller intuition. Professor John Hattie siger netop også i sin omtale af bogen: "Mitchell fremhæver lærernes beslutningskompetence, når de skal vælge mellem disse strategier ...", før han konkluderer: "Denne bog ville jeg ønske, jeg selv havde skrevet." (Mitchell 2014, hjemmesidens forside).

Ser man på David Mitchells bog er den struktureret som et opslagsværk, hvor man som lærer kan gå ind og finde metoder for eksempelvis elevformidling, læse om, hvad metoden virker for, hvilke risici, der kan være forbundet med metoden, samt hvordan den i praksis kan implementeres, og bogen bliver således en hjælp til at foretage valg af undervisningsmetoder og inkludere alle børn i undervisningen. Hvordan dette arbejde i praksis kan foregå, eksemplificeres i det følgende.

Et eksempel på implementering af en strategi i praksis

Ofte kan man som lærer læse sig til mange teoretiske metoder, som giver mening på papiret, men som er svære at implementere i praksis – så hvordan kommer man i gang med at arbejde som en evidensinformeret lærer? Dette eksempel tager udgangspunkt i en tænkt case, som er realistisk at finde i en dansk folkeskole. Som lærer underviser man eksempelvis en klasse med 27 elever, heriblandt en dreng, der er diagnosticeret med autisme og flere andre børn med læringsvanskeligheder og forstyrrende adfærd. Tidligere gik det diagnosticerede barn i specialklasse, men efter lovændringen om inklusion, er specialklassen blevet nedlagt, og han deltager nu i den almindelige undervisning. Som lærer kan man læse at strategi 7, Selvreguleret læring (Mitchell 2014),

har ført til gode resultater for blandt andre børn med autisme på en række områder, herunder de sociale færdigheder og den sociale interaktion samt reduktion af forstyrrende adfærd (Mitchell 2014). Strategien har fået tre og en halv stjerner, hvilket vil sige, at den ligger lige mellem det, som Mitchell ud fra en række kriterier vurderer som "god eller overvejende god evidens for effektivitet" og "overbevisende eller stærk evidens for effektivitet" (Mitchell 2014, s. 27). En strategi med tre og en halv stjerner har en effektstørrelse på omkring 0,69-0,70, og ud fra John Hatties metaanalyser ved vi, at en intervention bør have en effektstørrelse over 0,40 for med størst sandsynlighed at virke bedst (Hattie 2013). Under strategien kan man blandt andet læse, at "selvreguleret læring (SRL) sigter på at hjælpe eleverne til at fastsætte mål for sig selv, monitorere deres egen adfærd og træffe beslutninger og handlingsvalg, der fører til opfyldelse af deres mål" (Mitchell 2014, s. 148). Man kan læse, at strategien ikke kun er anvendelig for børn med særlige behov, men for alle børn. I praksisafsnittet kan man læse, at der findes tre overordnede metoder for selvreguleret læring. Her kan man eksempelvis i første omgang følge den, der hedder "eksplicit instruktion", hvilket blandt andet går ud på at undervise elever i en selvreguleret problemløsningsstrategi. Fx kan man hjælpe eleverne med "(a) at opstille deres egne mål på basis af deres præferencer og behov, (b) at udvikle og implementere handlingsplaner for at nå disse mål, (c) at selvevaluere deres fremskridt i retning af målopfyldelse og (d) at revidere deres mål eller handlingsplaner i overensstemmelse hermed." Dette projekt bør man implementere i undervisningsplanen i en kontekst, der giver mening – for som man også kan læse under strategien "er det vigtigt, at du som underviser så vidt muligt indlejrer SRL i alle klasseaktiviteter, således at den bliver meningsfuld

og ikke løsrevet fra den faktiske problemløsning” (Mitchell 2014, s. 151). Som implementering i praksis kan man eksempelvis vælge, at eleverne skal undervises i en selvreguleret problemløsningsstrategi i stavning. Det vil således ikke være læreren, der enstemmigt opstiller mål for hver enkelt elev, evaluerer på fremskridt og reviderer mål og handleplan for de ord, hver enkelt har som mål at lære at stave, men som lærer vil man inddrage eleverne i dette arbejde og begynde at lære dem at være med til at vælge deres egne mål og være selvregulerende.

Implementering af internationale forskningsresultater i en dansk kontekst

Når man laver en samlet fremstilling af gode strategier i en international udgivelse som ”Hvad der virker i inkluderende undervisning” (Mitchell 2014), må man samtidig tage hensyn til den særlige kontekst, som forskningen er udført i, samt den særlige kontekst, den skal implementeres i. Mitchell gør selv opmærksom på, at konteksten netop er vigtig. Han gør opmærksom på flere forhold. For det første er det meste af forskningen udført i udviklede lande, og der er helt andre klassestrukturer, midler, uddannelsesmuligheder m.m. til rådighed i udviklingslande. Som udviklet land, og som et af de lande, forskningen er foretaget i, er dette ikke en stor hindring for implementering af strategierne i Danmark, men der er naturligvis kulturelle forskelle m.m. landene, skolerne, lærerne og eleverne imellem. Han siger derfor, at det er ”vigtigt, at man også overvejer sit eget sociale, økonomiske, politiske, kulturelle og historiske særpræg. Udfordringen er at fastslå, i hvilken udstrækning ens lands filosofier, ideologier og praksisser bør styrkes, respekteres, udfordres, fjernes eller blandes med dem ’udefra’. I denne proces bør man være omhyggelig med at undgå undervisningsmæssig nykolonialisme. Implementering af evidens-

baseret undervisning skal også tage højde for elevernes og deres familiers kulturelle kontekster. I særdeleshed bør man tage hensyn til forskellige verdensopfattelser og til de overbevisninger, værdier og holdninger, som udgår fra dem, overbevisninger om årsag til og karakter af handicap, kommunikations- og interaktionsstile samt sprog og grad af kulturtilpasning” (Mitchell 2014, s. 34).

Et eksempel på disse forskellige opfattelser og prioriteringer er, at vi i Danmark prioriterer den demokratiske dannelse højere end i den angelsaksiske uddannelsesstradition (lande som England, USA, New Zealand m.fl.) jf. Folkeskolens formålsparagraf, hvor der eksplicit i §1, stk. 3 står: ”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” (Undervisningsministeriet 2014a). Det betyder blandt andet, at klasseledelse er mindre autoritær og mere båret af gode lærer-elevrelationer (Gundem og Hopmann 2002). I inkluderende undervisning er det imidlertid vigtigt med tydelig struktur, når spændvidden mellem elevernes faglige niveau og sociale og relationelle kompetencer er så forskellige, som de er. Her kan strategierne være en hjælp, eksempelvis strategi 14, Direkte instruktion, der er en af de højest ratede strategier til undervisning af elever med særlige behov – og sådan set til alle elever (Mitchell 2014). Det er ens opgave som lærer at tage hensyn som de ovenstående og derfor at sortere i og justere strategierne, så de passer til den særlige kontekst, man underviser i.

En evidensinformeret og datadrevet lærer

En evidensinformeret lærer er en lærer, der praktiserer sin undervisning informeret af evidens fra andres forskningsresultater samt fra egen evidens. Evidens

behøver således ikke udelukkende komme fra forskning udefra, men kan også komme fra ens egen forskning i klasseværelset, for så vidt man som lærer benytter sig af dataindsamling og hyppig evaluering af resultater. Det er Mitchells indstilling, at man som lærer også skal være sin egen forsker, og han kommer således med følgende opfordring: ”Jeg tror, man bør reflektere bevidst over sin undervisning og dens resultater i klassen for alle elever, vise vilje til selvkritik og konstant søge at modificere sin praksis, hvor der er grund til det. Det betyder ikke, at man blot skal begynde at ’forbruge’ forskning, men at man også selv skal være ’producent’. Jeg håber derfor, du finder mulighed for samarbejde med professionelle forskere om at udvide den evidensbase, som fortæller om den gode undervisningspraksis. Som minimum håber jeg, at du vil føre en videnskabelig tilgang ind i din praksis. At du vil planlægge en nyskabende undervisning baseret på sund evidens ved at evaluere resultaterne omhyggeligt og planlægge undervisningen på ny, indtil dens effektivitet er bevist – og at du derpå vil udbrede resultaterne til dine kolleger. Med andre ord forstå en undervisning, der baserer sig på data” (Mitchell 2014, s. 35). Det er derfor Mitchells håb, at bogen vil tune dig ind som lærer på, ”hvordan sund forskning forbedrer din undervisning af elever med særlige behov” (Mitchell 2014, s. 34).

Referencer

Gundem, B og Hopman, S. (red.) (2002): *Didaktik and /or Curriculum*. Peter Lang.

Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.

Mitchell, D. (2014): *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo. (Hjemmesiden findes på <http://www.dafolo.dk/Forside.5706.aspx>. Lokaliseret den 6. august 2014).

Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning: *Om inklusion*. Lokaliseret den 22. juli 2014 på: <http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne/Om-Inklusion>

Riise, A.B. (2014): *Skolelederformand: "Inklusion er en lang og svær øvelse"*. Fagbladet Folkeskolen. Lokaliseret den 22. juli 2014 på: [http://www.folkeskolen.](http://www.folkeskolen.dk/546673/skolelederformand-inklusion-er-en-lang-og-svaer-oevelse)

dk/546673/skolelederformand-inklusion-er-en-lang-og-svaer-oevelse

Undervisningsministeriet (2014a): *Folkeskolens formålsparagraf*. Fra lovbekendtgørelse nr 665 af 20/06/2014, gældende. Lokaliseret den 12. august 2014 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970#Kap1>

Undervisningsministeriet (2014b): *Kommuner og skoler styrker indsatsen for at sikre bedre inklusion*. Pressemeddelelse. Lokaliseret den 28. juli 2014 på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Jun/140618-Kommuner-og-skoler-styrker-indsatsen-for-at-sikre-bedre-inklusion>

De 27 evidensbaserede strategier er:

- Strategi 1: Kooperativ læring
- Strategi 2: Elevformidling og kammeratpåvirkning
- Strategi 3: Træning af sociale færdigheder
- Strategi 4: Kollaborativ undervisning
- Strategi 5: Forældreinvolvering og -støtte
- Strategi 6: Instruktions i kognitive strategier
- Strategi 7: Selvreguleret læring
- Strategi 8: Hukommelsesstrategier
- Strategi 9: Repetition og øvelse
- Strategi 10: Gensidig undervisning
- Strategi 11: Adfærdsmæssige tilgange
- Strategi 12: Funktionel adfærdsvurdering
- Strategi 13: Kognitiv adfærdsterapi
- Strategi 14: Direkte instruktion
- Strategi 15: Formativ vurdering og feedback
- Strategi 16: Teknologiske hjælpemidler
- Strategi 17: Styrket og alternativ kommunikation
- Strategi 18: Fonologisk bevidsthed og forarbejdning
- Strategi 19: Kvaliteten af det fysiske miljø
- Strategi 20: Universelt design for læring
- Strategi 21: Respons på interventioner
- Strategi 22: Læringsmiljø
- Strategi 23: Strategier på skoleniveau
 - Strategi 23.1: Skolekulturen
 - Strategi 23.2: Positiv adfærdsstøtte på skoleniveau
 - Strategi 23.3: Succes for alle
- Strategi 24: Samarbejde mellem forskellige instanser
 - Strategi 24.1: Tværprofessionel målrettet indsats mod den enkelte
 - Strategi 24.2: Fuldserviceskoler
- Strategi 25: Inkluderende undervisning
- Strategi 26: Casestudie af det finske uddannelsessystem
- Strategi 27: Læringsmuligheder

Pædagogiske fællesskaber i inkluderende praksis

Denne artikel handler om, hvordan de professionelle kan arbejde med inkluderende praksis, og hvordan et tættere samarbejde tværprofessionelt kan udvide deltagelsesmulighederne for barnet med ADHD i skolens fællesskaber. I afsnittet belyses organiseringsmuligheder, observationer og opfølgning i teamsamarbejdet samt det tværprofessionelle fællesskab. Fremfor at udskille det enkelte barn for at bibringe en forståelse af egen adfærd, beskrives det, hvordan de professionelle med hver deres særlige faglighed kan være medpraktikere i klassefællesskabet, hvor en relevant adfærd kan vises og dermed forstås. Via SIP-analysen gennemgås de faktorer, der kan være med til at samle op på erfaringerne professionelt med respekt for hinandens faglige viden, så beslutninger om metoder og handlinger i forhold til det enkelte barn samt klassefællesskabet træffes på et ligeværdigt grundlag.

Frederik går i 7. klasse. Han har ADHD og har en støttelærer 12 timer om ugen. Ifølge klassens lærere er Frederik meget udadreagerende og har svært ved at sidde stille. Da støttelæreren Karin også har andre fag på skolen, kommer hun kun, når det passer ind i hendes skema, ikke i Frederiks. Derfor er det i forskellige timer, at Frederik går til ekstraundervisning. I den kommende tid skal klassen have om 2. verdenskrig. Men Frederik bliver taget ud af undervisningen for at være sammen med Karin. Han er ved at lære, hvordan han kan udvise empati og forståelse for de andres holdninger, så han ikke bliver så sur, hver gang han ikke får sin vilje. I løbet af støttetimen taler Karin og Frederik ud fra konstruerede

situationer, som de ser på nogle billeder. Frederik skal fortælle, hvad han ser på billedet og fortælle, hvordan han ville have reageret, hvis det var ham, der var i den samme situation. Det går rigtig godt, og de har nogle gode samtaler. Karin er uforstående overfor, at Frederik skulle være så udadreagerende, når nu han er så dygtig til at sætte sig ind i en andens sted, som han jo gør, når de taler situationerne i gennem.

Involvér mig, og jeg forstår

Når man har et barn med ADHD i klassen, der kræver støtte, vil det være optimalt for inklusionen af barnet, at støtten ligger dér, hvor barnet er, og ikke ved at støttelæreren tager barnet ud af klassen. Man kan have nok så mange samtaler med barnet med ADHD om, hvordan det skal være sammen med andre børn, og hjælpe barnet med løsningsstrategier, men hvis det foregår uden for klassen, så kan det være vanskeligt for barnet med ADHD at overføre samtalen til praksis. Sætningen: "Fortæl mig, og jeg glemmer, vis mig, og jeg husker, involvér mig, og jeg forstår" illustrerer, hvordan barnet med ADHD vil profitere af, at man lægger støtten dér, hvor barnet er sammen med andre børn. Dette vil medføre, at barnet med ADHD får en forståelse for sin relation til andre børn og ligeledes har mulighed for at kunne mærke på egen krop, hvad det betyder at være sammen med andre elever.

Ved at involvere barnet med ADHD i klassens fællesskab, bliver barnet ikke bare "ham den specielle med diagnosen", men bliver aktivt inddraget i fællesskabet på lige fod med de andre elever. Derudover kan man i samarbejdet med fællesskabet give

flere alternative handlingsmuligheder for både barnet med ADHD og for de andre elever i fællesskabet. På den måde får alle en vigtig rolle i udviklingen af fleksible fællesskaber, hvor der er flere handlemuligheder og dermed også plads til flere forskelligheder.

Det tværprofessionelle samarbejde for inkluderende praksis

Når børn med ADHD skal inkluderes i skolen, så foregår det ofte ved, at klassens lærere og pædagoger har et udvidet samarbejde med en støttelærer eller støttepædagog om denne inklusionsopgave. Dette udvidede tværprofessionelle samarbejde mellem forskellige professioner har dermed ofte sit udspring i en udfordring med et eller flere børn i klassen, som ikke lever op til normalitetsforventningerne. Når de professionelle arbejder på tværs af professioner, sidder de ofte med hver deres faglige forståelse. Dette kan resultere i, at eleven med ADHD, som er årsag til dette tværprofessionelle samarbejde, får en undervisning, hvor eleven måske tages væk fra den daglige undervisning i klassen eller sidder sammen med en voksen i mange situationer. Et tættere tilrettelagt forløb de to, måske tre, professioner imellem kan befri eleven fra disse potentielt ekskluderende situationer i forhold til fællesskabet. Det kunne for eksempel være samarbejdet mellem lærer-pædagog, lærer-speciallærer eller lignende. Derfor er det et vigtigt element i de professionelle team, når man sidder og udformer en inkluderende praksis for klassen, at teamet kan tilrettelægge forløb, som tilgodeser alle eleverne i klassen, hvad enten de har ADHD eller er børn med særlige forudsætninger.

Udvidelse af normalitetsbegrebet

Normalitetsbegrebet er en ramme for, hvad vi i samfundet opfatter og forventer som tilladelig og ordentlig opførsel eller fremtræden (Madsen 2005). I den inkluderende folkeskole udvider og ændrer både eleverne i klassen og de professionelle deres normative referenceramme, når børn med ADHD og andre børn med særlige behov skal inkluderes. Ved at ændre og udvide normalitetsbegrebet, samt erkende at ikke alle mennesker er ens eller har lige vilkår, bliver både børnene og de professionelle voksne omkring børnene rustet til at begå sig i det mangfoldige samfund og tackle de udfordringer, der måtte være. Social inklusion er en vedvarende proces, som man nok aldrig vil føle sig færdig med, og derfor er det vigtigt, at de professionelle i teamsamarbejdet er opmærksomme på, hvilken normativ referenceramme de vil skabe i klassen, og hvordan de håndterer de børn, der afviger fra den "normale" adfærd og derved får meget negativ opmærksomhed (Jensen 2011).

En meget tydelig fremhævelse af det tværprofessionelle samarbejde for klassen kan forstærke disse normalitetsforventninger og sætte en grænse mellem normalitet og afvigelse. Hvis dette tværprofessionelle samarbejde bliver en mere integreret del af den normale undervisning, kan vi måske få udvidet normalitetsbegrebet, således at klassens fællesskab for eksempel opfatter en adfærdsmæssig udfordring som noget, vi arbejder fælles med som en del af alt det andet, vi er fælles om. Vi arbejder fælles med det i klassen, og den ekstra lærer, pædagog, psykolog eller lignende bliver en naturlig del af arbejdet i klassen. Dette tager også udgangspunkt i det inklusionssyn, vi før har beskrevet, som handler om, at aktiv deltagelse i fællesskabet er en forudsætning for social inklusion. Når de professionelle har et så tæt samarbejde, at de udfordringer, der skal arbejdes med i forhold

til eleven med ADHD, ligger integreret i arbejdet, vil der naturligt være mange flere muligheder for adgang til fællesskaber og også flere deltagelsesmuligheder.

Praksisfællesskab og grænsepraksis

"En kollektiv læring resulterer med tiden i praksisser, der både afspejler udøvelsen af vores virksomhed og de dermed forbundne sociale relationer. Disse praksisser tilhører således en form for fællesskab, skabt over tid gennem langvarig udøvelse af en fælles virksomhed. Det er derfor meningsfuldt at betegne disse former for fællesskaber som praksisfællesskaber" (Wenger 2010, s. 59).

En lærer er en del af et praksisfællesskab. Forskeren Etienne Wenger lægger vægt på, at et praksisfællesskab blandt andet kendetegnes ved homogenitet forstået på den måde, at deltagerne er rettet mod den samme genstand, og at de har en fælles forståelse af, hvad fællesskabet betyder for deres liv. Wenger fremhæver dog, at der er tale om en kobling mellem homogenitet og diversitet, hvor diversiteten peger på, at deltageres bidrag til den fælles praksis er forskellige, lige som deltagere kan have forskellige grader af indflydelse på det fælles (ibid.).

Når praksisfællesskaber forbindes i en fælles praksis med gensidigt engagement, er det ikke bare noget, der "er", men noget, der skal vedligeholdes og arbejdes på i det daglige liv. Det kunne være tilfældet, når man som lærer udvikler et samarbejde med en anden profession, for eksempel en person med speciale inden for børn med ADHD, bruger Wenger så begrebet grænsepraksis. Et konkret eksempel herpå kan ses i næste kapitel om det pædagogiske fællesskab.

Faglige praksisfællesskaber:

Lærer – lærer
Pædagog – pædagog
Speciallærer – speciallærer
Psykologer – psykologer
Etc.

Grænsepraksis:

Lærer – pædagog
Lærer – speciallærer
Pædagog – speciallærer
Lærer – psykolog
Pædagog – psykolog
Etc.

Som beskrevet i ovenstående, er det ønskværdigt at få styrket det tværprofessionelle samarbejde for at få en bedre inkluderende praksis. De førnævnte praksisfællesskaber kan mødes i en grænsepraksis, hvor ekspertisen fra hvert felt udvikler mulighederne i børnefællesskaberne og samtidig udvikler den enkelte professionelles horisont og viden inden for egen praksis. Det er vigtigt, at man ikke kun taler om hinandens praksisser, og hvordan en specialindsats kan integreres i det daglige arbejde. De professionelle skal gå skridtet videre fra at sidde til møder og lave handleplaner, målsætninger og lignende for elever, til at gå med i praksis og handle på det tilrettelagte i fællesskabet.

Denne grænsepraksis kan bruges i forhold til inkluderende tiltag i forhold til barnet med ADHD, hvor to praksisfællesskaber forbindes og udvikler en fælles praksis. Eksempelvis kan det være speciallæreren, der samarbejder med en faglærer om noget fag-fagligt eller samarbejder med klasselæreren i forbindelse med klassens tid, hvor man kan arbejde med udvikling af klassefællesskabet herunder det sociale liv samt børnenes personlige og alsidige udvikling. Her skal man være opmærksom på løbende at få videndelt med sit team om resultatet af dette samarbejde.

Tolærerordning

På mange skoler i Danmark er der tolærertimer, holdtimer eller trintimer. Det overordnede formål med tolærerordningen er, at to lærere samarbejder om at få skabt et inkluderende læringsmiljø i klassen, hvor undervisningsdifferentiering kan foregå, og de særlige forudsætninger hos for eksempel barnet med ADHD kan tilgodeses bedst muligt, men hvor man også tager højde for, at de andre elever i klassen udvikler sig. Man kan samarbejde om at skabe flest mulige deltagelsesmuligheder i fællesskabet. Det kan dreje sig om, at en introduktion af et forløb eller en opgave bliver formidlet på flere forskellige måder. Eller det kan være, at man i gruppearbejde eller i andre små fællesskaber er sammen om at sørge for, at alle elever føler sig som bidragydere i fællesskabet, hvilket også er en af forudsætningerne for social inklusion. På den måde kan lærerne samarbejde omkring løsning og udvikling af undervisningsopgaver, både i forhold til en klasse og til enkelte elever. Endvidere kan man bruge tolærerordningen til udveksling af erfaringer og dermed være med til at udvikle hinandens professionelle kompetencer.

Derudover kan man bruge samarbejdet til at foretage observationer af, hvad der virker, og hvilke tiltag der har en effekt. Her kan fokus ligge på barnet med ADHD i fællesskabet og de udfordringer, der kan være i forhold til den inkluderende praksis. Disse observationer kan man efterfølgende tage med på teammødet, ud fra hvilke teamet kan lave analyse og refleksioner og derfra gå tilbage til det fællesskab, hvor man oplever en udfordring og handle på det aktivt.

SIP: Social Inkluderende Praksisanalyse

Socialt inkluderende praksisanalyse, forkortet til SIP, er en metode udviklet af Carsten Pedersen (www.omsigt.dk) med henblik

på, gennem praksisfortællinger, at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer. Metoden tager udgangspunkt i vanskelige situationer fra hverdagen, som man forsøger at skabe en fortælling om med gengivelse af rammer, aktører, tid, sted osv. Gennem analysearbejde med disse fortællinger kan vi bedre identificere hele situationen omkring barnet lige netop her. Dette gøres i teamsamarbejdet, i det tværprofessionelle samarbejde samt eventuelt i en ændret form med klassen og i samarbejdet med forældrene. Til praksisfortællingen eller den beskrevne situation spørges der i teamet ud fra følgende spørgeguide.

Fire spørgsmål til en praksisfortælling

1) Hvordan skabes udsatte positioner?

Her handler det om at se på de omgivelser, eleven er i. Kan vi identificere, hvad det er, der gør denne situation vanskelig for barnet? Positioner henviser til vores relationelle og kontekstafhængige blik, som vi kaster over fortællingen. Vores fokus må flyttes fra kun at se på barnet til at se på alt, hvad der omgiver barnet i denne fortælling. Alles bud i teamet er ligeværdige. Jo flere identificeringer af omgivelserne, vi kan bringe på banen, jo flere udviklingsmuligheder kan vi skabe.

2) Hvad giver adgang til deltagelse i fællesskaber?

Her begynder vi at se mulighederne ved at trække på vores erfaringer inden for vores fagprofessioner. Har vi eksempler på vellykkede situationer med barnet i andre sammenhænge? Kender vi til det daglige fællesskab og dets muligheder? Hvad skal der til for at gøre barnets udfordringer til noget succesfyldt? Kan vi bevidst etablere et nyt fællesskab i det store fællesskab? Der kan være mange måder at komme rundt om disse spørgsmål på. Måske er der kun få bud lige her fra de professionelle, men med tiden vil der

være flere og flere erfaringer at trække på. Erfaringer skabes over tid. Hvis der samtidig arbejdes bevidst med børnenes håndtering af forskelligheder i fællesskabet og etablering af en ansvarsfølelse hos dem, kan vi også her få skabt refleksioner over, hvad børnene mener, der giver adgang til fællesskaber.

3) Hvilke dilemmaer befinder de professionelle sig i?

Der vil ofte optræde dilemmaer, når vi begynder at analysere på en vanskelig situation omkring et eller flere børn. Det kan for eksempel være hensynet til individ eller fællesskabet, det sociale og det faglige osv. "Man befinder sig i et dilemma, når to lige betydningsfulde værdier såvel komplementerer som udelukker hinanden – samtidig med, at valget af enten den ene eller den anden værdi som præmis for ens ageren vil føre til vanskeligheder og personlige bekymringer" (Pedersen 2009). For ikke at ende i én enkel løsning eller ét facit fra en måske dominerende professionel er det vigtigt, at hver især i teamet har en værdifuld indfaldsvinkel til dette, og teamet må anlægge sig et dobbeltblik på de optrædende dilemmaer (ibid.). Det kan også her være forældre, der befinder sig i et dilemma i forhold til den konkrete praksisfortælling med tilhørende udfordring.

4) Hvilke forskellige socialt inkluderende handlingsalternativer af både pædagogisk og organisatorisk art findes der?

De professionelle finder forskellige handlingsalternativer på baggrund af de tidligere bearbejdede spørgsmål. Indsatsen reflekteres løbende, og man mødes igen omkring denne praksisfortælling. Måske vil der her komme nogle "vendepunktsfortællinger" (Pedersen 2008), hvor der kan være opstået positive overraskelser, men sikkert også dannes grundlag for nye dilemmaer.

Vi kan i denne forbindelse altså koble en individorienteret diagnostisk udredning af et barn med ADHD med et arbejde, der bygger på det relationelle og kontekstafhængige, for derigennem at skabe udviklingsmuligheder frem for at bremse ved adfærdsregulering. Barnet med ADHD har også brug for identitetsskabende historier, som de kan være deltagere i, som dem de er. At de er en del af udviklende fællesskaber, hvor de også er bidragsydere og ikke bare til stede.

Barnets deltagerbaner

Der kan i det professionelle team også arbejdes ud fra adjunkt og forsker Anja Hvidtfeldt Staneks metode (Stanek m.fl. 2010), der har til formål at forfølge barnets deltagerbaner. At følge barnets deltagerbaner er en observationsmetode, hvor den voksne tæt følger et enkelt barn rundt i sine omgivelser. Man spørger sig selv som observatør: Hvad er barnet deltager i? Og forsøger samtidig at anlægge sig barnets perspektiv ved denne tætte observation. Det er måske nemmere at forstå et barn, hvis man også ser de andre omkring barnet og det samspil, barnet i det hele taget er en del af og indgår i. Ud fra dette fokus kan der tilrettelægges et målrettet arbejde med børns deltagelse i skolens fællesskaber. Vi kan ikke kun se på barnet ud fra barnets diagnose, vi må også se på de sammenhænge, barnet indgår i. Hvis barnet går i SFO eller fritidsklub, kan et tæt samarbejde med pædagogen derfra være en fordel. Således kan man følge barnet tæt i en periode, både i skolens kontekst og i fritidens. Her kan man se på, hvordan barnet handler i forskellige sammenhænge, og man kan identificere de situationer, som barnet med ADHD's udfordringer udspiller sig i. Måske er der ligheder afhængig af omgivelserne og den aktuelle kontekst, som kan have en overførselsværdi i forhold til at få en forståelse for barnets intention og adfærd samt opnå en forståelse for barnets deltagelse

i fællesskaber og endelig bruge denne viden i arbejdet med barnet i en anden kontekst. Ud fra observationer af barnets deltagerbaner kan lærerne og pædagogerne i fællesskab arbejde på, hvad deres muligheder er for at ændre i betingelserne for barnets deltagelsesmuligheder i fællesskabet. For derigennem at fremme adgang til relationer og lege samt faglige fællesskaber.

Ved at bruge teamsamarbejdet til at se nærmere på barnets deltagerbaner både i skole og fritid, får teamet et fælles fundament, som de kan tage med sig, når de ser barnet i en ny kontekst. Arbejdet er også med til, at teamet får et fælles sprog og får nye handlemuligheder i forhold til barnet med ADHD og det fællesskab, som barnet er en del af, eller som vi ønsker, barnet skal være en del af.

Den professionelle bliver den afgørende faktor

Der er evidens for, at det har en positiv effekt på inklusion af børn med ADHD, når man blandt andet arbejder ud fra følgende punkter:

- De voksne (de professionelle og forældrene) har en positiv indstilling, som smitter af på eleverne. Lærere, der har en negativ holdning til det at inkludere elever med særlige behov, har en negativ effekt på disse elevers faglige udvikling. Dette medfører også, at eleverne med særlige behov risikerer at blive stigmatiserede af deres klassekammerater.
- Der gives positiv adfærdsstøtte/anvisninger.
- Interventioner implementeres af lærere og elever i fællesskab.
- Der er præcise målsætninger for eleverne.
- Elever med særlige behov har gavn af tydelige målsætninger for deres faglige og sociale udvikling. Elevplaner eller

lignende, der er udarbejdet af lærere, ressourcepersoner, forældre og eleverne selv, har en positiv effekt i forhold til elevens aktivitetsniveau i undervisningen, faglige udvikling, selvtillid/selvsikkerhed og relation til klassekammerater. Det tyder på, at eleverne har stort udbytte af at vide, hvad den præcise målsætning er for deres læring, således at de selv kan følge deres egen progression.

- Teamet får forståelse for og indsigt i, hvad det vil sige at have ADHD (Dyssegaard m.fl. 2013)

Positiv indstilling

Når man er sammen med et barn med ADHD, er det vigtigt, at det pædagogiske fokus skal være på barnets intentioner og ikke barnets handlinger, der kan være uhensigtsmæssige. Det vil sige, at man bør anerkende barnet ud fra det, som det er, og ikke det, som det gør. Det er afgørende for barnets faglige, personlige og sociale udvikling, at de professionelle har en positiv holdning til inklusion af børn med ADHD og med deres viden om barnet med ADHD kan udvise forståelse, accept og anerkendelse. Hvis de professionelle har en negativ holdning til inklusion af barnet med ADHD, kan det medføre, at barnet bliver stigmatiseret af sine klassekammerater, fordi lærerens opfattelse af eleverne bliver forbilledet for eleverne. Den voksnes holdning har en stor betydning for elevernes holdninger. En relation, der er præget af skældud, trusler, advarsler eller kommandoer kan få voldsomme konsekvenser for barnet med ADHD, da barnets selvfølelse vil blive brudt ned ved disse bebrejdelser. Dette kan i værste fald medføre, at barnet er præget af disse negative relationer, som kan ende med depression og aggression (Hallas-Møller 2006). Det kan være med til at præge den professionelle relation til barnet med ADHD i en positiv retning, når man bruger positive anvisninger frem for at fortælle

barnet, hvad det ikke må. Derudover må de professionelle i arbejdet med klassefællesskabet se på sin egen andel og på, hvordan lærerne indbyrdes taler om blandt andet eleverne og deres forældre. De fortællinger, vi deltager i og skaber, kan være opbyggende eller nedbrydende for fællesskabet. Og det samme kan de rutiner og vaner, som vi opbygger.

Nikolaj går ved siden af sin lærer på vej ind fra frikvarteret. Læreren begynder at synge en sjov sang. Nikolaj går ved siden af og synger lidt med. Læreren spørger forundret, om han kender sangen, som ikke er så udbredt. Nikolaj fortæller, at den er i hans spejdersangbog, og at de har sunget den til spejder. Nikolaj tager Spejdersangbogen med dagen efter, og de synger den sammen i klassen. I dagene derefter er han meget opsøgende og vil gerne (gen-)skabe den gode oplevelse sammen med læreren.



For at skabe en god relation til barnet med ADHD er det vigtigt ikke kun at sætte sig ind i, hvilke vanskeligheder og ressourcer barnet har, men også at få skabt en fælles oplevelse med udgangspunkt i noget barnet er optaget af. Mange børn med ADHD søger negativ opmærksomhed, for det er den eneste opmærksomhed, de er vant til at få i for eksempel skolen. Derfor er det utrolig vigtigt, at man har en relation til barnet, der er baseret på positiv opmærksomhed og samhørighed omkring et fælles emne eller en fælles oplevelse. Det kan for eksempel være en bestemt sang, man har sammen, eller en fælles interesse, for eksempel i biler. Emnet er fuldstændig ligeegyldigt, så længe

opmærksomheden omkring det er positivt.

Når det gælder børn med ADHD eller andre børn med særlige behov, som ofte er i vanskeligheder eller opfører sig uhensigtsmæssigt, tænker både professionelle ofte i årsager, skyld og ansvar frem for at se på, hvor det fungerer godt for barnet, og hvilke ressourcer barnet har. De professionelle kan være med til at marginalisere barnet med ADHD og give det en position i klassen, som det ikke selv har sat sig i. Fordi de professionelle ofte arbejder med det enkelte barn og dets vanskeligheder, bliver det svært for barnet at være sammen med de andre elever, og ofte ender bestræbelsen på at hjælpe barnet med ADHD i udskillelse og marginalisering. De professionelle skal flytte fokus over på at tænke i relationer, venskaber og fællesskaber. Her er det vigtigt, at man som professionel ikke kun tænker i relationer i klassen, men også tænker i hvilken relation man selv har til barnet med ADHD og resten af klasse, da denne relation ofte er med til, at eleverne opdager nye sider af hinanden.

I de professionelles arbejde med klassens fællesskab hjælper de professionelle i børnenes udvikling af deres potentialer gennem relationsarbejdet og udvikling af venskaber. Herved arbejder de professionelle med strukturering af klassens mange fællesskaber og de deltagelsesmuligheder, som de i samarbejde med eleverne kan bygge videre på. Ved at inddrage hele klassen og deres forældre i arbejdet med inklusion af barnet med ADHD giver det mulighed for udvikling og læring i de fællesskaber, som barnet med ADHD er en del af.

Det er vigtigt, at de professionelle samarbejder om at udforske og udvikle klassens fællesskaber. Fælles aktiviteter eller anderledes opdeling af børn kan være med til at ændre dynamikkerne

mellem børnene. Se mere om dette i kapitlet om klassefællesskabet. Det kræver dog, at de professionelle har indblik i alle børnenes situationer, og hvilke forskellige fællesskaber de er en del eller ikke en del af i klassen, og hvad man kan gøre for at få alle til at føle sig inkluderet.

Barnets blomst og Gyldne øjeblikke

Ved at bruge teamet til at fremhæve de positive definitioner og de ting, som barnet med ADHD er god til, kan man skabe en fælles opmærksomhed på det positive ved barnet. Disse positive definitioner kan blive illustreret ved, at de bliver skrevet ind i hvert blad på Barnets blomst.

Man kan også på teammødet have et fast punkt på dagsordenen, hvor man deler de Gyldne øjeblikke, som man har haft med barnet med ADHD. På den måde bliver det italesat over for hele teamet, hvad der er gået godt, og i teamfællesskabet kan man reflektere over sin egen praksis og dermed sin egen andel i det, der har fungeret godt.

Tydelige målsætninger

Børn med ADHD og andre børn med særlige behov har gavn af tydelige målsætninger for deres faglige, personlige og sociale udvikling, således at barnet selv kan følge og se sin egen progression. Elevplaner, der er udarbejdet af lærere, pædagoger, speciallærere, forældre og barnet selv, giver for det meste en positiv effekt i forhold til elevens aktivitetsniveau i undervisningen, faglig udvikling, selvtillid og selvsikkerhed samt relation til klassekammerater (Dyssegaard m.fl. 2013).

Teamets fællesskab

Som professionel er det vigtigt, at man sætter ord på sine holdninger omkring børn med ADHD og deres adfærd, da disse holdninger er styrende for den relation, man har til barnet. Holdningerne bør komme til udtryk i teamsamarbejdet, så

man i samarbejde reflekterer over, hvem barnet er, hvad barnet gør, og hvordan omgivelserne reagerer på barnet. Ved at gøre dette i teamsamarbejdet får alle de professionelle omkring barnet en fælles forståelse, hvilket kan skabe et godt udgangspunkt for det videre arbejde med barnets adfærd og udvikling. På den måde kan man få en fælles forståelse for, hvorfor barnet handler, som det gør.

Det er selvfølgelig et godt udgangspunkt at bruge teamsamarbejdet til at få reflekteret over, hvordan barnet med ADHD reagerer, og hvilken rolle man selv har i relationen. Men det allervigtigste er, at man finder ud af, hvorfor barnet agerer eller reagerer, som det gør, og hvordan man kan fjerne den uønskede adfærd. Og dette finder man bedst ud af i samarbejdet med barnet. Ved at tale med barnet om sin oplevelse af situationerne får vi også en forståelse for, hvorfor barnet handler, som det gør. I denne samtale kan man i samarbejde finde strategier på handlemuligheder i fremtiden.

En metode, man kan bruge til teammøder, kan være "involveringsmodellen", hvor man som udgangspunkt har en observation fra en eller flere professionelle i teamet. Modellen består af fem faser og er inspireret af metoden "Samarbejdsbaseret problemløsning" (Bohr 2011).

Fase 1 – observation:

Teamet har observeret, at barnet med ADHD har nogle tilbagevendende problemstillinger/situationer, hvor det bliver svært for barnet.

Fase 2 – teamsamarbejde om observationerne:

Teamet taler om, hvad man som professionel kan gøre i de situationer, hvor barnet har det svært (T-modellen).

Fase 3 – samtale med barnet:

Klasselæreren taler med barnet med ADHD (i "fredstid") om de

udfordringer, han/hun har observeret. Eventuelt kan klasselæreren få barnet til selv at finde fokuspunkter, som skal arbejdes med. I denne samtale spørges ind til, hvad barnet selv kan gøre, eller hvem der kan hjælpe. Man spørger til følelserne bag adfærden og samarbejder med barnet frem for at tolke på handlingerne og nøjes med at anerkende, at barnet er vredt, uroligt med mere. For eksempel: "Jeg kan se, at du er vred, Søren, men du skal altså være sød ved dine klassekammerater!" Her går man ikke bag adfærden og spørger ind til, hvorfor barnet handler som det gør, men anerkender kun følelsen af vreden. Dette hjælper kun barnet i situationen, men ikke over længere tid. Spørgsmål, der kan bruges til at få barnet til at reflektere over sine handlinger, kunne i stedet være: "Jeg har lagt mærke til (den observation, som teamet har set), at du tit slår Carl". Når Søren så byder ind, er det vigtigt, at man giver udtryk for, at man lytter til hans mening. Han siger eksempelvis: "Jeg bliver sur på Carl, når han hele tiden løber efter mig, og så slår jeg ham". Ved at lytte til barnets holdninger sætter man sine egne (teamets) observationer og holdninger i baggrunden. Som professionel skal man blive i empatien og anerkende barnets følelse ved for eksempel at svare: "Jeg kan godt forstå, at du bliver sur, når Carl hele tiden løber efter dig".

Når barnet har givet udtryk for sit perspektiv, er det en god ide at repetere det, barnet har givet udtryk for: "Når du bliver sur på Carl, så slår du ham, men man må ikke slå. Har du en idé til, hvordan vi kan løse det?"

Løsningen findes i samarbejdet, hvilket kan understreges ved for eksempel at sige: "Lad os tænke på en måde, vi sammen kan løse det på". Her kommer teamets løsningsforslag på bordet, og barnet supplerer med sine egne forslag. Den professionelle kan tydeliggøre og forstørre konsekvenserne af

løsningsforslagene, for eksempel: "At sige undskyld er godt, men ikke altid nok til, at vi undgår at komme tilbage til denne konflikt, så hvordan kan du vise, at du ikke vil gøre det igen?"

I denne fase kunne der indlægges "en gulerod" som belønning for fremtidig god adfærd.

Fase 4 – udførelsen:

I denne fase udfører barnet med ADHD den handleplan, som barnet i samarbejde med den professionelle er blevet enig om. Udover denne "her og nu" løsning med barnet skal teamet arbejde med, hvordan de kan arbejde videre med klassens fællesskab. Kunne man etablere situationer, hvor blandt andet de to drenge bliver bevidste om hinandens forskelligheder, og hvor de sammen med den professionelle identificerer den gode relation – altså hvor går det godt for dem? Hvilke situationer kan de professionelle skabe, så det bliver en succesoplevelse for begge drenge at være sammen og eventuelt sammen med andre børn? Ved at skabe situationer hvor børnene lærer om hinanden, er der mulighed for, at Carl bliver bevidst om, hvilke grænser Søren har, og omvendt, at Søren bliver bevidst om intentionen bag Carls handling.

Så denne fase er altså delt i to, da det både er barnet og teamet, der skal arbejde videre med de gode relationer.

Fase 5 – evaluering:

I denne fase evalueres der dels på barnets arbejde med sine fokuspunkter, dels på de professionelle rolle/relation i forhold til at barnet med ADHD udøver hensigtsmæssig adfærd. Derudover arbejder teamet med at identificere de omgivelser, der er med til at skabe de gode situationer for børnene: Er der eksempelvis andre børn til stede, der hjælper til den gode leg, er det en særlig fælles opgave, der motiverer til den gode leg, er opgaven klart defineret, er der et

overskueligt tidsrum for opgaven/ legen, er det et roligt rum, de sidder i osv.? Og hvordan kan vi få mere af det?

Hvad ved vi, hvad kan vi, hvad vil vi, og hvad gør vi?

En anden måde man kan bruge teamet til at få belyst de udfordringer, der kan være ved at have et barn med ADHD i klassen, er modellen ”Hvad ved – kan – vil – gør vi?” Her kan man i fællesskab, ligesom i de første faser i involveringsmodellen, bruge teamet til at få reflekteret over, hvad udfordringen er, og hvordan man i sin egen praksis kan være med til at få løst det. Denne model kan også bruges i mange andre sammenhænge, hvor man har en udfordring, der er svær at få løst.

Opsummering

- Barnet med ADHD vil profitere af, at man lægger støtten dér, hvor barnet er sammen med andre børn.
- Normalitetsbegrebet er en ramme for, hvad vi i samfundet opfatter og forventer som tilladelig og ordentlig opførsel eller fremtræden.
- I den inkluderende folkeskole udvider/ændrer både eleverne i klassen og de professionelle deres normative referenceramme, da de skal inkludere børn med ADHD og andre børn med særlige behov.
- Social inklusion er en vedvarende proces.
- Når praksisfællesskaber forbindes i en fælles praksis med gensidigt engagement, er det ikke bare noget, der ”er”, men noget der skal vedligeholdes og arbejdes på i det daglige liv.
- Man kan bruge grænsepraksis i forhold til inkluderende tiltag over for barnet med ADHD, hvor to praksisfællesskaber forbindes og udvikler en fælles praksis.

- Tolærerordningen kan man bruge til udveksling af erfaringer og derigennem udvikling af hinandens professionelle kompetencer.
- I teamsamarbejdet kan man få skabt nogle succesfortællinger om, hvad der virker for barnet med ADHD i fællesskabet.
- Det er vigtigt, ikke kun at se på barnet ud fra barnets diagnose, men også se på de sammenhænge, barnet indgår i.
- Man bør anerkende barnet ud fra det, som det er, og ikke det, som det gør.
- Det er godt for udviklende relationer at få skabt et fælles tredje.
- Det er afgørende for den faglige, personlige og sociale udvikling af barnet med ADHD, at de professionelle har en positiv holdning til inklusion af børn med ADHD.
- De professionelle skal samarbejde om at udforske og udvikle klassens fællesskaber.
- Barnet med ADHD har stort udbytte af at vide, hvad den præcise målsætning er for læring.
- Ved at tale med barnet om dets oplevelser af situationerne, får vi også en forståelse for, hvorfor barnet handler, som det gør.

Artiklen er et uddrag fra kapitel 5: Pædagogiske fællesskaber i bogen *Alle sammen – social inklusion af børn med ADHD i skolens fællesskaber*.

Litteratur

Andersen, C. og Lind Melskens, C. (2013): *Alle sammen – social inklusion af børn med ADHD i skolens fællesskaber*. Dafolo Forlag.

Bohr, J. (2011): *Samarbejdsbaseret problemløsning*. VIA Systime.
Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2013): *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Hallas-Møller, A. (2006): *Styr dig lige*. Frydenlund.

Jensen, E. og Brinkmann, S. (2011): *Fællesskab i skolen - udfordringer og muligheder*. Akademisk Forlag.

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, C. (2011): *Praksisfilosofi*. Akademisk Forlag. Se endvidere www.omsigt.dk.

Stanek, A.H. (2010): ”Børneperspektiver på den SFO-pædagogiske praksis”. I Ankerstjerne, T. (red.): *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*. Dafolo Forlag.

Wenger, E. (2010): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

Børn gør det godt, når de kan

Med den nye folkeskolereform samt den højaktuelle debat om folkeskolens inklusion af børn med diagnoser er denne artikel med konkrete værktøjer og erfaringer en oplagt håndsrækning til alle de ledere, lærere og pædagoger, der savner inspiration til, hvordan en inkluderende praksis kan etableres. Artiklen beskriver en folkeskoles arbejde med implementering af et nyt veldefineret børnesyn samt konkrete redskaber til en mere inkluderende praksis.

På Skolen ved Søerne på Frederiksberg arbejdes der systematisk med problemløsende inklusion. Den måde, det pædagogiske personale tænker på, taler om og forstår børn, er grundlaget for hele skolens inkluderende praksis. Denne praksis har været gældende de seneste tre år og videreudvikles fortsat, hvilket er vigtigt at pointere. Skolen er midt i processen.

Udviklingen af en inkluderende praksis er sket i et tæt samarbejde med konsulent Jenny Bohr. Et af de helt grundlæggende omdrejningspunkter er nødvendigheden af at anskue hele gruppen/klassen, og ikke blot det enkelte barn, som målet for den pædagogiske indsats. Skolens pædagogiske personale arbejder ud fra Jenny Bohrs *problemløsende inklusion*, som er en dansk videreudvikling af Ross Greenes *collaborative problem solving*; en anerkendende tilgang til alle børn og unge, men særligt med fokus på dem, som ikke formår at leve op til de krav og forventninger, der er i skole og institution. Børn og unge, der ikke formår at indgå konstruktivt i fællesskab og dialog, der har vanskeligheder forbundet med fleksibilitet, frustrationstolerance og problemløsningsstænkning, og børn

og unge som ikke automatiserer og tilpasser sig på samme måde som andre.

På Skolen ved Søerne arbejdes der med problemløsende inklusion, som gennem konkrete redskaber finder frem til:

- *Hvad der kommer i vejen for det enkelte barn*
- *I hvilke situationer, noget kommer i vejen for det enkelte barn*
- *Hvilke interventioner, der kan gøre det lettere for det enkelte barn eller så det udvikler de færdigheder, der skal bruges i de svære situationer.*

Det er redskaber, der kan finde frem til de aktuelle behov, der er repræsenteret i den børnegruppe/klasse, som lærere og pædagoger står med. Først når man kender de behov, der er i den børne-/ungegruppe, man som lærer eller pædagog står overfor, kan man udvikle fællesskaber, der tilgodeser disse behov.

Inklusion handler bl.a. om at gøre noget andet, end det man plejer. Det handler også om at udvikle et sprog, der stemmer overens med børnesynet. Når alle tænker, *at børn gør det godt, når de kan*, har det betydning for, hvordan der tales om børnene. Først og fremmest må man holde op med at tillægge børnene negative motiver med deres handlinger. Udgangspunktet er, at det er svært for dem, og at noget kommer i vejen for dem. Det er det, der italesættes.

Ojenåbneren

På Skolen ved Søerne, ligesom på mange andre skoler, møder lærere og pædagoger ind imellem klasser og elever, hvor det kan

være vanskeligt at finde ud af, hvordan udfordringerne håndteres. For nogle år siden stiftede skolen bekendtskab med Ross Greene og hans børnesyn ”børn gør det godt, når de kan”. Dette var en øjenåbner! Når lærerne og pædagogerne dengang mødte det svære arbejde, blev det meget let til små anekdoter om det, der var svært. Det kommer der ikke meget konstruktivt ud af. Det blev tydeligt, at der var brug for en tilgang, der kunne systematisere arbejdet med eleverne, så man kunne opnå en mere professionel tilgang, der kunne være til gavn for både børn og voksne. Hele tilgangen, der hører til børnesynet, virkede overskuelig og sympatisk og passede godt til Skolen ved Søerne. Det handlede ikke om en færdig skabelon, der skulle mases ned over børn og voksne, men om en måde at tænke på. Dette betød bl.a., at læreren kunne fortsætte med alt, hvad der virkede, men samtidig fik udviklet en ny måde at tænke om børn og deres handlinger. Samtidig krævede det, at den voksne var refleksiv omkring sin egen rolle og kunne forholde sig til, hvordan hans eller hendes planlægning og adfærd havde indflydelse på barnet. To medarbejdere tog på workshop hos Ross Greene, og derfra skulle der planlægges, hvordan skolen kunne implementere en ny tænkning og praksis i den samlede personalegruppe.

Børnesyn og samarbejdsorienteret problemløsning

I den inkluderende praksis er det afgørende, hvilket børnesyn der ligger til grund for arbejdet. På Skolen ved Søerne bestræbes på at arbejde ud fra følgende børnesyn: ”Børn gør det godt, når de kan.”

Det lyder ikke umiddelbart som stor raketvidenskab, men stiller man udsagnet overfor ”børn gør det godt, hvis de vil”, vil udgangspunktet og udfaldet af arbejdet være yderst forskelligt.

Børn gør det godt, når de kan, betyder, at hvis de kunne gøre det godt, så gjorde de det, men noget kommer i vejen for dem. For børn med kognitive forstyrrelser, som ADHD, kan det være mange forskellige ting, der kommer i vejen. Der må derfor skabes indsigt gennem det enkelte barns særlige forudsætninger. Først når vi kender børnenes behov, kan vi tilgodese dem. For at tilgodese alle børns behov, er vi nødt til at se det hele barn, se børnenes udfordringer samt ressourcer, være bevidste om omgivelserne og vores eget samspil med børnene. Tænker den voksne som udgangspunkt, at børn gør det rigtigt, hvis de vil, vil uhensigtsmæssig adfærd forstås som, at barnet ikke vil gøre det godt. At barnet ikke har reelle hensigter med sin adfærd. Her bliver det den voksnes opgave at få barnet til at ”ville”. Det er en pædagogisk endimensionel tilgang, der alene handler om at få barnet til at rette ind og handle som den voksne forventer. Her bliver barn og voksen positionerede som modstandere (Greene 2009).

”Børn gør det godt, når de kan” tager udgangspunkt i, at barnet som udgangspunkt gerne vil handle på en hensigtsmæssig måde. Ved uhensigtsmæssig adfærd skal man som voksen ikke se adfærden som et problem iboende i barnet, men som et udtryk for nogle krav og forventninger i samspil med omgivelserne, der ikke kan indfries. For at komme den uhensigtsmæssige adfærd til livs skal den voksne i samarbejde med barnet finde ud af, hvad der kommer i vejen for eleven. Dette samarbejde kalder Ross Greene for samarbejdsbaseret problemløsning. Samarbejdsbaseret problemløsning er en anerkendende tilgang til de børn og

unge, der ikke formår at leve op til de krav og forventninger, der stilles i skole og institution. Det er børn, der ikke formår at indgå i konstruktivt fællesskab og dialog, børn der er i vanskeligheder forbundet med fleksibilitet, frustrationstolerance og problemløsningstænkning. Børn og unge, der ikke automatiserer og tilpasser sig på samme måde som de fleste af deres jævnaldrende. Dette er ofte kendetegnende for børn med kognitive forstyrrelser. Samarbejdsbaseret problemløsning indeholder redskaber, der hjælper lærere og pædagoger til at finde ud af, hvad der står i vejen for det enkelte barn, i hvilke situationer de opstår, og hvordan man skaber et udgangspunkt for interventioner, der kan hjælpe barnet. Disse redskaber består af *situationsanalyse, triggerskema og Plan A, B og C* (Greene 2009).

Situationsanalysen er med til at skabe overblik over, i hvilke situationer barnet kommer i vanskeligheder. Der vælges en konkret situation, der skal arbejdes med. Dette kan f.eks. gøres ved, at de voksne omkring barnet – forældre, lærere og pædagoger – udfylder skemaet, der skal afdække, hvilke læringsstier der er mangelfulde hos barnet. Ud fra dette kan der skabes overblik over, hvilke færdigheder der skal kompenseres for, løses eller læres. Når der er skabt overblik over et barns manglende færdigheder eller uløste problemer, vil en uhensigtsmæssig adfærd blive forudsigelig, hvilket betyder, at man pro-aktivt kan løse problemer eller lære barnet færdigheder (Greene 2009).

Der er grundlæggende tre måder at håndtere uindfrie forventninger. Disse måder kalder Ross Greene for Plan A, B og C.

- Plan A består i, at de voksne sætter deres vilje igennem, når forventningerne ikke indfries. Dette er en måde, som den voksne ofte håndterer problemstillinger med børn på.

- Plan C indebærer, at man dropper sine forventninger, ofte midlertidigt. Der er måske nogle ting, man som voksen ikke skal reagere på i en periode, da andre ting er vigtigere at have i fokus.
- Plan B henviser til samarbejdsbaseret problemløsning, hvor barnet og den voksne i fællesskab skal løse et problem eller bearbejde uindfrie forventninger gennem en struktureret samtale, hvor udfaldet er gensidigt tilfredsstillende (Greene 2009).

Plan B samtalen

En plan B samtale handler om, at den voksne og barnet i fællesskab finder ud af, hvad der ligger til grund for en given adfærd. For at kunne gennemføre en Plan B samtale er det vigtigt, at man som pædagog eller lærer tænker ”at børn gør det godt hvis de kan”, derved går man ”undersøgende” og nysgerrigt til samtalen omkring barnets udfordringer. Hvis du tror, du ved, hvad barnets anliggende er på forhånd, er det ikke en plan B samtale, du afholder.

Den voksne starter med at vise interesse og empati overfor barnets side af sagen. Dette gøres ved at spørge ind og gentage det, barnet siger (uden at tolke eller vurdere). Derved følger barnets sig hørt, og barnets anliggende kommer til at stå klart. Sådan kommer den voksne frem til, hvad der frustrerer eller forhindrer barnet i en bestemt situation. Dernæst fortæller den voksne om dets anliggende, altså den voksnes side af sagen. Her handler det ikke om argumentation, begge anliggender – både barnets og den voksnes – vejer lige meget. Barn og voksen er begge på samme hold og skal i fællesskab finde en løsning, der tilgodeser begge parter. Nu skal der tænkes i løsningsmuligheder. Barnet får altid lov til at byde ind først ud fra spørgsmålet ”har du en ide til, hvordan vi kan løse det?” Alle ideer er gode, men det

er den voksne, der vurderer, om det holder i virkeligheden. Ingen løsninger er forkerte. Der tænkes indtil, der er fundet en løsning, der kan prøves af. Løsningen behøver ikke at tilgodese begge parter lige meget. Ideen kan nu prøves af i evt. 14 dage, derefter mødes parterne igen og snakker om, hvordan det er gået. Hvis ikke det hjælper, skal der findes på nye løsninger. Man behøver ikke at nå alle 3 trin i samtalen, det er ok at holde en pause. Nogle problemer kræver flere samtaler.

Plan B samtalen er det værktøj, lærere og pædagoger på Skolen ved Søerne undervejs har fundet sværest. Derfor har det været godt, at der har været sessioner, hvor personalet (ambassadørerne) har haft mulighed for at øve samtaleteknikkerne ud fra cases. Nogle medarbejdere har f.eks. valgt at indspille deres samtaler, så man efterfølgende har kunnet lytte dem igennem og blive klogere på måden, man spørger ind på. Flere har oplevet, at det har været svært at lægge sin egen agenda væk i samtalen med eleven – uden at tolke eller vurdere, men i stedet blot være nysgerrig og stille åbne spørgsmål. Dette kan derfor være godt at øve sig på, inden man kaster sig ud i Plan B samtalerne med børnene.

Problemløsende inklusion på Skolen ved Søerne

På Skolen ved Søerne bestræbes på at arbejde ud fra børnesynet ”børn gør det godt, når de kan”. Når det formuleres som bestræbes på, er det ud fra betragtningen om, at skolen kun har arbejdet målrettet med problemløsende inklusion i knapt tre år. Af samme grund er personalet forskellige steder i deres udvikling, og man vil derfor opleve mange lærere og pædagoger, der stadig er ved at lære betydningen af børnesynet og tilgangen i forhold til deres egen tænkning og praksis. Skolen har som sagt indledt et samarbejde med konsulent Jenny Bohr, der er certificeret hos Ross

Greene. Jenny Bohr har videreudviklet arbejdet med klassens fællesskab og det enkelte individ, så det passer til danske forhold. Denne videreudvikling kaldes problemløsende inklusion. Problemløsende inklusion har afsæt i samarbejdsbaseret problemløsning. Her arbejdes der også med situationsanalyse, læringsstier og Plan B samtaler. Problemløsende inklusion giver ydermere bud på, hvordan der arbejdes konkret i klassen, så alle behov i børnegruppen er tænkt ind i planlægningen af undervisningen. Arbejdet med inklusion er således med fokus på alle børn.

Et tæt samarbejde om børnene

På Skolen ved Søerne lægges der særlig vægt på, at samarbejdskulturen, i bl.a. årgangsteams, er præget af åbenhed og anerkendelse, således at det er muligt at udveksle gode erfaringer, søge hjælp hos kolleger/teamet, når man føler sig magtesløs i forhold til en særlig opgave. I samarbejdet skal der således være rum for også at tage de svære samtaler og med et sprog, der er i overensstemmelse med børnesynet. Samarbejdet skal være så trygt, at man kan støtte hinanden i at anvende løsningsorienteret sprogbrug og hjælpe hinanden tilbage på sporet, når man forfalder til gamle mønstre.

18 lærere og ledelsen fulgte gennem et år et kursusforløb hos Jenny Bohr. Hensigten var at udanne ambassadører i tilgangen, således at arbejdet med inklusion langsomt skulle sprede sig i alle teams. Forud for dette kursusforløb havde hele personalegruppen været på kursusdage hos Jenny Bohr, så alle havde fået en introduktion til tænkning, begreber og tiltag.

Frederiksberg Kommune havde lagt fire fokuspunkter ud til skolerne på Frederiksberg. Her var inklusion ét af dem. Der blev sammensat en strategigruppe, hvor der sad repræsentanter fra

lærere, pædagoger og kompetenceteam. Her skulle der udarbejdes en guideline til arbejdet med inklusion. Denne arbejdsgang blev fulgt af en konsulent, der undervejs underviste i projektstyring og projektarbejde. Strategigruppen lavede undersøgelser i personalegruppen om, hvor langt de var med problemløsende inklusion. Her blev det klart, at langt de fleste i personalegruppen gerne ville arbejde med tilgangen, men oplevede det vanskeligt at finde tid til at arbejde med de enkelte børn og børnegrupper.

Arbejdet med guidelinen har grebet om sig, for skal den have liv og blive brugt, er man nødt til at skabe rum til lærerne, så der er tid til at arbejde med den. Fra skoleåret 14/15 kommer der derfor ”børnemøder” en gang om måneden, der ligger udenfor almindelig teamtid. Her er det hensigten, at en ambassadør skal være tovholder på mødet. En tovholder, der skal sørge for, at teamet bruger guidelinen og arbejder systematiseret med elever i udsatte positioner. I dette skoleår har en AKT-lærer og en pædagog fået timer til at arbejde med børnemøderne, til at kunne samle ambassadørerne og drage nytte af fælles erfaringer og få arbejdet med de knaster, der opstår ude i teamene og i arbejdet med børnene.

Guidelinen har udviklet sig til en ”vandfaldsbrochure”.

Guidelinen beskriver børnesynet, tilgangen til sprogbrug i omtalen af eleverne og diverse problematikker og har en kort introduktion til de muligheder, der er, både i arbejdet med børnemøderne og i tilrettelæggelsen af undervisningen. Samtidig er der en oversigt over de forskellige arbejdsskemaer, der kan bruges. Guidelinen er grundlaget for børnemøderne.

Planlægning af aktiviteter

Planlægningen af aktiviteter og arbejdet med eleverne har rod i de 9 h'er for at tilgodese elever med mangelfulde kognitive færdighe-

der. Gennem kommunikation og indretning skal det sikres, at alle elever ved, hvad de skal, hvordan de skal gøre det, hvor de skal være osv. i alle daglige aktiviteter. Børn og unge med mangelfulde kognitive færdigheder forstår og husker ofte visuelle budskaber langt bedre end de verbale. De visuelle budskaber skal være stationære således, at de ikke skal huskes over tid, men er synlige og lettilgængelige hver dag. At de er stationære betyder også, at de er gældende uanset, hvilke voksne der er i klassen. Struktur og visualisering er helt centralt, når der skal skabes et inkluderende miljø. Strukturen er måden tingene er bygget op på, visualiseringen gør strukturen tydelig og let optagelig. (Bohr 2013)

De 9 H'er:

- Hvad skal jeg lave? (indhold)
- Hvorfor skal jeg lave det? (mening)
- Hvordan skal jeg lave det? (metode)
- Hvor skal jeg lave det? (placering)
- Hvornår skal jeg lave det? (tidspunkt)
- Hvor længe skal jeg lave det? (tidshorisont)
- Hvem skal jeg lave det med? (personer)
- Hvor meget skal jeg lave? (mængde)
- Hvad skal jeg så? (næste)

Case

For et par år siden fik skolen en ny dreng i 4. klasse. Han kom fra en anden skole, hvor det var gået helt galt. Han havde historier med sig om, at han havde ødelagt sin tidligere klasse, at han var en forfærdelig elev, ikke til at nå osv. Skolen fik i første omgang ikke noget at vide om drengens historik.

Det begyndte hurtigt at gå skævt. Han fandt sammen med et par drenge, der hærgede årgangen, og i skolegården blev han hurtigt et kendt ansigt – og desværre ikke for det positive. Da han klyngede en anden dreng op af væggen og truede med at kvæle ham, var der efterhånden så mange historier omkring ham, at lærerne ikke oplevede, at dét, de gjorde, virkede. De var opgivende, og flere oplevede drengen som én, der nok skulle have et andet skoletilbud. Samtidig kom der klager fra forældre i klassen, der var bekymrede for de ting, der skete omkring ham.

AKT-vejlederen var på det tidspunkt i gang med sit andet modul på diplomuddannelsen i specialpædagogik. Hun havde dér stiftet bekendtskab med Ross Greene og besluttede sig for at afprøve tilgangen med drengen.

”Første gang N kom ned til mig, sad han i min sofa på kontoret med kasketten godt trukket ned i panden – han ville ikke se på mig eller tale. Jeg fortalte ham, at jeg havde hørt, det var en svær tid for ham, og at jeg gerne ville hjælpe ham. Jeg fortalte ham, at vi ikke skulle tale om skyld, og at jeg gerne ville høre, hvad det var der skete.”

”Forældrene kom til samtale, og jeg fortalte dem om tankegangen i samarbejdsbaseret problemløsning. De gav overblik over historikken, og vi udfyldte skemaerne over triggere og læringsstier i fællesskab. Forældrene talte med drengen om det hjemme, og jeg



præsenterede ham og klasselæreren for en mulig handleplan. På det tidspunkt var drengen ikke selv med i arbejdet om tiltagene. Lærerne var med i forløbet med skemaerne, men udfyldte dem selv.”

AKT-vejlederen fortsatte med at se drengen, der langsomt åbnede sig og fortalte sin historie og om nogle af alle de episoder, han havde været igennem i løbet af sin skoletid på de forskellige skoler.

”Vi begyndte at lave en oversigt over, hvad han var for et menneske. Hvad var han god til? Hvilke tanker gjorde han om sig selv? Hvad syntes han var svært? Hvad skete der i de situationer, hvor det gik galt?”

Oversigten dannede udgangspunkt for nogle gode samtaler. Nogle af samtalerne var Plan B samtaler, hvor drengen selv var med til at finde ud af, hvad der lå til grund for, at tingene blev svære.”

Oversigten blev også brugt af personalet til at forstå, hvad der var på spil for drengen. Undervejs blev han indstillet til PPR og udredt.

Det blev klart for os, at der var nogle problematikker, hvor vi behøvede PPR’s ekspertise. Vi blev også hurtigt klar over, at skulle drengen opnå succes med inklusion, kunne det ikke være i den klasse, han gik i. Han skiftede derfor til parallelklassen og fik i begyndelsen hjælp af en AKT-pædagog.

Drengen er i dag fuldt inkluderet i sin klasse. Han følger undervisningen, han har sociale relationer, han byder ind både fagligt og socialt, og personalet har et godt og sundt kendskab til ham, der gør, at de kan hjælpe ham i de situationer, hvor de ved, det kan blive vanskeligt for ham.

Et nyt skoleår med nye udfordringer

Med den nye folkeskolereform bliver en af skolens vigtigste opgaver at videreudvikle skolens konkrete redskaber til en mere inkluderende praksis. Der er meget nyt at vænne sig til for eleverne, og måske særligt de sårbare elever. Udover reformen, bliver en konkret udfordring på Skolen ved Søerne udskolingens nye fagligt kodede lokaler, hvor eleverne ikke længere skal undervises i egne klasselokaler, men i faglokaler alt efter hvilke fag, eleverne skal

have. Det kan blive svært for nogle af eleverne at pendle mellem forskellige lokaler og ikke være knyttet til et bestemt lokale i løbet af skoledagen. Det kommer til at kræve ekstra fokus på en inkluderende praksis. De månedlige børnemøder, hvor det vil være muligt at udveksle gode erfaringer og søge hjælp hos kolleger/teamet, når man føler sig magtesløs i forhold til en særlig opgave, bliver ekstra brugbare i denne sammenhæng. Her kan man støtte hinanden i at anvende løsningsorienteret sprogbrug og hjælpe hinanden tilbage på sporet, når man forfalder til gamle mønstre. For udgangspunktet er altid, at børn gør det godt, når de kan.

Litteraturliste

Greene, R.W. (2009): *Fortabt i skolen*. Forlaget Pressto.

Bohr, J. (2013): *Problemløsende inklusion*. Systime.

Udgiver:
Dafolo Forlag

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

Forlagsredaktør:
Anne Marie Vinther
E-mail: amv@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.