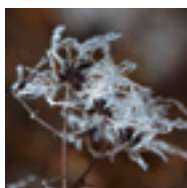


*Dorte Andersen, Centerleder på Asgårdsskolen, bestyrelsesmedlem i Danmarks Specialpædagogiske Forening.
Anne Marie Østergaard, udviklingskonsulent for inklusion ved UPPR.*

Inklusionsarbejdet på Asgårdsskolen

I denne artikel beskrives et konkret succesfuldt inklusionsforløb samt de organisatoriske forandringer, der er sket i forbindelse med skolens kontinuerlige arbejde med at skabe de bedste betingelser for alle børns deltagelse og for læring i inkluderende fællesskaber.



Asgårdsskolen, en folkeskole med en centerklasserække

Asgårdsskolen er en etsporet folkeskole med ca. 165 elever og en centerafdeling med ca. 120 elever fra hele Sjælland med funktionsnedsættelser indenfor tale-sprog- og/eller med bevægehandicap.

På skolen har der de seneste år været fokus på at videreudvikle skolens læringsmiljøer, således at alle skolens elever udvikler sig optimalt fagligt, socialt og personligt med udgangspunkt i egne forudsætninger og i inkluderende fællesskaber. Der er lagt vægt på, at alle oplever sig som deltagere i og bidragydere til disse fællesskaber, uanset om eleverne er indskrevet i en centerklasse eller en distriktsklasse. Desuden har fokus været på, hvordan elever tilknyttet centerafdelingen forberedes til fremtidige læringsfællesskaber i egen kom-

mune med henblik på samfundsmæssig inklusion. Ligeledes er der fokus på, hvordan den menneskelige, sociale og faglige forskellighed på skolen kan udnyttes som en ressource til glæde for distriktets elever både nu og her og i et fremtidigt perspektiv. Målet er, at alle elever udvikler sig til livsduelige voksne, der efter bedste evne kan tage vare på sig selv og bidrage til de fællesskaber, de er en del af, således at de oplever både at blive nogen og noget.

Skolen har da også gennem en årrække arbejdet med at udvikle et inkluderende grundlag for den pædagogiske praksis. Skolen har deltaget aktivt i forskellige kommunale udviklingsprojekter, fx har skolens leder deltaget i en kommunal projektgruppe omkring udvikling af en inkluderende skolekultur¹. En gruppe, der har haft som formål at omsætte inklusionsbegrebet til den almene pædagogiske hverdag i kommunen med udgangspunkt i inkluderingshåndbogen². Desuden har skolen medvirket i

forskellige tværkommunale udviklings- og forskningsprojekter bl.a. et projekt omkring inkluderende idrætsundervisning³, NVIE's⁴ undersøgelse af udfordringer for den inkluderende lærer⁵ og har deltaget i det strategiske forskningsprogram ledet af Susan Tetler og Niels Egelund med titlen: Effekter af specialundervisningen⁶.

Ud over ovenstående har der gennem en årrække været arbejdet på at levendegøre og konkretisere skolens værdigrundlag på alle niveauer, således at værdigrundlaget kan blive en ledetråd for de mange både store og små valg, som løbende træffes på skolen af ledelsen og af det samlede pædagogiske personale.



Der har desuden været et tæt samarbejde mellem Udviklingsnetværket Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (UPPR) og skolen både med henblik på skoleudvikling og inklusionsbestræbelser i forhold til elever og klasser i distriktsafdelingen. Her har målet været, at alle elever hidhørende i distriktet, inkluderes i skolens fællesskab uanset forudsætninger.

For at understøtte alle elevers deltagelse og læring er der på skolen bl.a. etableret et fleksibelt ressourcecenter med henblik på løbende sparring og

støtte samt specifikke specialpædagogiske tiltag i tæt tilknytning til de almene læringsmiljøer fx i forbindelse med IKT-støttede læreprocesser og inkluderende tiltag i forhold til elever, der med deres adfærd udfordrer de etablerede fællesskaber. Et ressourcecenter der desuden har som formål at fungere som et forum for dialog omkring visioner og pædagogiske dilemmaer, og som medvirker i bestræbelserne på at skabe ny viden og pædagogisk praksis for elever i forskellige vanskeligheder.

Nye udfordringer

Skolens centerleder og medforfatter til denne artikel afsluttede i 2009 sin masteruddannelse i specialpædagogik. Masterafhandlingens specifikke fokus var en kritisk undersøgelse af skolens allerede etablerede inklusionspraksis i forhold til eleverne i almindelighed og eleverne indskrevet i centerafdelingen i særdeleshed. Med udgangspunkt i et omfattende empirisk materiale bestående af kvalitative og kvantitative interview med elever og lærere i perioden 2007-2009 søgte afhandlingen at undersøge, hvordan skolen kvalificerer støtten til eleven og elevens omgivelser i almindelighed og i overgangen fra det specialpædagogiske til det almenpædagogiske miljø i særdeleshed. Med særligt fokus på hvad centerlever, der blev søgt inkluderet i skolens distriktsklasser, værdsatte, viste det sig, at eleverne både med og uden funktionsnedsættelser oplevede en glæde ved og et udbytte af:

- at være sammen med elever, der ikke var som dem selv,



- at blive inddraget i sociale sammenhænge af klassekammeraterne - også uden for klassen,
- at deltage i undervisningsarrangementer, der havde fokus på alle elevers aktive deltagelse med mulighed for at arbejde praktisk med opgaverne,
- personligt at erfare en faglig succes gennem lærerens direkte anerkendelse i undervisningen,
- at opleve mulighederne for at få den støtte og hjælp, som kan bringe dem videre i den faglige udvikling,
- at handle sammen med andre klassekammerater, således at den enkelte oplever sig som en engageret deltager i klassefællesskabet.

I undersøgelsen gav eleverne, der var søgt inkluderet i distriktsafdelingen desuden udtryk for, at de havde oplevet succes. Personlig succes fordi de voksne gav udtryk for, at de var dygtige, og anerkendte dem for deres bestræbelser, og fordi de oplevede sig som

deltagende i både det sociale og faglige fællesskab. I høj grad også en specifik faglig succes, idet de oplevede, at de lærte mere i distriktsklasserne, og at der blev stillet større krav til dem.

Samtidig hermed gav mange af de elever, der var tilbagesluset til egen kommune, udtryk for en oplevelse af et savn af kammerater, af rummelige lærere og den tryghed, der skal til for at turde kaste sig ud i nyt og svært – og i særdeleshed en oplevelse af ikke at være blevet inkluderet i de nye klassers sociale fællesskaber.

Ovenstående har været væsentlige pejlemærke for de forandringsprocesser, som særligt masterafhandlingens undersøgelser har givet anledning til. På skolen har der det seneste år været fokus på hvilke organisatoriske processer, der er barriere- eller muligheds-skabende i forhold til inkluderende processer på skolen, når skolen organisatorisk består af en centerafdeling og en distriktsafdeling. Der har desuden



været kigget kritisk på, hvordan skolen i højere grad kan forberede elever med forskellige funktionsnedsættelser til at indgå i nye læringsfællesskaber i egen kommune, og hvordan de nye fællesskaber rundt om i kommunerne på Sjælland gøres parate til at modtage eleverne, når de tilbagesluses. I denne beskrivelse vil fokus dog afgrænses til de forandringsprocesser, der er sat i gang på skolen i bevægelsen mod mere inklusion på tværs af distrikts- og centerafdelingen.

Nye tiltag på skolen

På skolen har der fra 2009 til 2011 været en dialogproces i gang mellem ledelse og alle medarbejdere med henblik på at styrke den enkelte medarbejders konkrete inklusionsforståelse. Med udgangspunkt i elevernes oplevelser og de udfordringer og succeser, det pædagogiske personale havde erfaret, blev konkrete inklusionsforløb drøftet og på den måde delt med hinanden.

Der blev ydermere sat en proces i gang med henblik på at udvikle og implementere et inkluderende sprogbrug, der beskriver elever i vanskeligheder i den kontekst, de indgår i og i forhold til de relationer, de er en del af med henblik på pædagogisk intervention. Der blev sat forøget fokus på, hvordan en inklusionsfremmende og støttende kontekst etableres på alle årgange, og hvorledes en tolærerordning kan medvirke til at understøtte inkluderende processer for alle elever på skolen. Dette på en sådan måde at det specialpædagogiske medtænkes som en væsentlig del af det almenpædagogiske miljø, men med fokus rettet mod kontekst og relationer frem for vanskeligheder iboende det enkelte barn med funktionsnedsættelser.

I det følgende vil vi forsøge at beskrive nogle af de organisatoriske forandringer, der yderligere er blevet iværksat i dette skoleår med henblik på at understøtte udviklingen af menings-

fulde og inkluderende fællesskaber på tværs af distrikts- og centerafdelingen.

Der har i mange år været en praksis, hvor der er arbejdet på at styrke samspillet mellem distriktets og centerets lærere og elever. Bl.a. har der været lavet årgangsteam, hvor lærerne underviste i begge afdelinger. Al idrætsundervisning er foregået på tværs, der har været planlagt forskellige temauger på tværs, distriktsklasserne har i høj grad arbejdet med at udvide deres inklusionsbestræbelser, idet børnene, så snart det er muligt, søges enkeltintegreret i distriktsklasserne på skolen.

For at skabe endnu bedre betingelser for udvikling af inkluderende praksis i årgangsteamene, er der sat rammer for arbejdet med henblik på i endnu højere grad at samtænke det special- og almenpædagogiske på tværs af to afdelinger.

Årgangsteamene på skolen består af de lærere, pædagoger og terapeuter, der aktuelt er tilknyttet både distrikts- og centerklassen på det pågældende klassetrin. Alle lærere og de pædagoger, der deltager i undervisningen, har en fælles forpligtigelse til at tage vare på alle børns deltagelse og læring. Samtidig hermed har inddragelsen af SFO-delen ud over inklusionssigtet i undervisningen (fx indgår klassens to kontaktpædagoger i undervisningen i

6-8 lektioner hver om ugen) også haft et styrket samspil mellem fritidsdelens og skoledelens inklusionsbestræbelser. På hele skolen er årgangenes skemaer parallellagte, så inklusionsprocessen

For at skabe endnu bedre betingelser for udvikling af inkluderende praksis i årgangsteamene, er der sat rammer for arbejdet med henblik på i endnu højere grad at samtænke det special- og almenpædagogiske på tværs af to afdelinger.

kan foregå i forskelligt tempo og på forskellige måder, afhængig af den aktuelle børnegruppe. Ligeledes er der taget hensyn til, hvor langt de forskellige medarbejderteam er i udviklingen af nye inkluderende tiltag og praksisformer. Der er udarbejdet en fælles plan for det pædagogiske arbejde på årgangene, og der er foretaget lokalerokeringer med henblik på at skabe bedre fysiske

rammer for at udvikle fællesskaberne på tværs af de to afdelinger.

Inklusionsarbejdet på 1. årgang

I det følgende vil fokus være på at beskrive arbejdet i årgangsteamet omkring 1. klasse, som har været særdeles succesfuldt. For at understøtte bevægelsen mod mere inklusion er der i dette skoleår etableret en praksis i de to førsteklaser. Sigtet har været så hurtigt som muligt at opnå fuld inklusion i en fælles enhed uanset den enkelte elevs tilhørsforhold til henholdsvis distrikts- eller til centerafdelingen. Et forløb, der efterfølgende er blevet eksemplarisk for den måde, der søges arbejdet i hele indskolingsafdelingen og i afdelingerne i øvrigt.

Det har vist sig, at **alle** elever på 1. klassetrin på nuværende tidspunkt har udviklet sig såvel fagligt, personligt som socialt samtidig med, at trivsel og deltagelse er sikret gennem den fælles pædagogiske tilrettelæggelse.

En række tiltag har været sat i værk for at nå så langt. Fx har alle lærere, SFO-medarbejdere, terapeuter og omsorgspersonale ved skoleårets begyndelse deltaget i et indledende møde med henblik på at udarbejde et fælles pædagogisk grundlag for alle elever på årgangen. Her er alle elevers forudsætninger og styrker blevet drøftet. Såvel den efterfølgende årsplan som de løbende evalueringer herunder elevplanerne er udarbejdet af teamet omkring klassen, og disse er tilgængelige for det tværfaglige team på skolens personaleintra.

På årgangen har der året igennem været et fælles fagligt fokus, som inddrager de særlige forhold, der kan være for elever indskrevet i både centeret og distriktet samt for de faglige og personlige mål for de forskellige fagområder. Det kan fx være konkrete faglige forhold, der implicerer kommunikative processer, herunder læse- og skriveprocesser eksempelvis værkstedsaktiviteter og kooperative processer planlagt med udgangspunkt i den mangfoldighed, der socialt og fagligt er til stede i den samlede klasse. Det kan også dreje sig om særlige funktionsnedsættelser eller andre forhold, der gør, at deltagelsen skal organiseres på en måde, så alle oplever at kunne bidrage, fx inddrages en elev med fysiske funktionsnedsættelser i høj grad, når der skal analyseres faglige problemstillinger. Der gennemføres desuden aktivi-

tetsdage, hvor alle elever har mulighed for at erfare, hvordan det er at have en bestemt funktionsnedsættelse, således at tolerancen og forståelsen for hinanden udvides gennem konkrete kropslige eller kommunikative erfaringer. Der er desuden lagt afgørende vægt på, at alle børns "historier" er kendt med henblik på at styrke respekten for mangfoldigheden. Der er ydermere gjort en særlig indsats for både i ord og handling at være på udkig efter, hvordan det enkelte barn ud fra egne forudsætninger kan blive bidragydende og deltagende. Desuden har der været et kontinuerligt fokus på at fremhæve, at alle elever er unikke, og at alle er nødvendige for at fællesskabet kan fungere.

Beskrivelse af det fysiske læringsrum

Første årgang er placeret i en blok, hvor børnehaveklasserne også har deres hjemklasser. 1. årgang råder over to klasseværelser placeret ved siden af hinanden.



Klasseværelserne har udgang til et stort fællesrum, som er indrettet, så det kan anvendes både i undervisningen, frikvarterer og i fritiden. Desuden er der udgang til et grønt areal og til en legeplads, der er indrettet således, at alle elever kan deltage i frikvarterne.

Klasseværelserne er lyse med et stort vinduesparti ud til det grønne areal. Størrelsen af lokalerne giver mulighed for opdeling i et fællesrum og mindre rum dels med udgangspunkt i bygningen og dels etableret ved hjælp af reoler og flytbare vægge. Møblerne er fleksible og lette at flytte med mulighed for forskellige opstillinger. Der er tænkt på, at de immobile elever skal kunne komme rundt i klasserne, og at der er mulighed for, at alle kan samles til fælles rammesætning, instruktion, undervisning, evaluering m.v. foran smartboardet.

I det ene af klasserummene er bordene opstillet, så der kan arbejdes i kooperative team på fire elever. Der er desuden indrettet individuelle arbejdspladser, der tager hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og de kompenserende hjælpemidler, som for nogle af eleverne kan have betydning i konkrete faglige situationer. Der er desuden en mangfoldighed af materialer og bøger herunder forskellige værksteder organiseret i kasser og kassetter. Der er synlige og positivt formulerede spilleregler på døren ind til klasserne, der er operationaliserede sammen med elever i forhold til, hvad man kan sige og gøre for at leve op til de fælles spilleregler.

Der hænger forskellige færdige produkter på opslagstavlerne og konkrete

undervisningsmaterialer på væggene. Der er forskellige funktionelle systemer, en cirkel til vurdering af forskellige kompetencer – kan, kan næsten, kan ikke m.v. Der er bærbare pc'er i lokalerne med internetopkobling og en platform af forskellige undervisningsprogrammer.

Læringsgrundlaget

Det pædagogiske fundament i førsteklasse hviler på en tydelig og dialogisk ledelse af adfærd, relationer og undervisning. Alle pædagogiske medarbejdere udviser høj grad af indsigt i det enkelte barns ressourcer, forudsætninger og muligheder både personligt og fagligt, således at der løbende guides og gives konkret, specifik og positiv feedback på både faglige, sociale og personlige processer. Alle der deltager i klassens pædagogiske aktiviteter, har desuden indsigt i de særlige forhold, som gør sig gældende fx i forhold til en elev, som må indtage mad gennem en sonde eller en elev, som har behov for et særligt forstørrelsesglas. Instruktioner i den forbindelse hænger desuden synlige, hvis der skulle opstå usikkerhed.

Der er mange velfungerende rutiner

Alle pædagogiske medarbejdere udviser høj grad af indsigt i det enkelte barns ressourcer, forudsætninger og muligheder både personligt og fagligt, således at der løbende guides og gives konkret, specifik og positiv feedback på både faglige, sociale og personlige processer.



i klassen, samtidig med at der udvises fleksibilitet i konkrete situationer, hvilket gør, at fokus i klasserummet hele tiden kan være på den faglige, personlige og sociale læring samt på samarbejdet herom. Aktiviteter rammesættes både indholdsmæssigt, samarbejds-mæssigt og tidsmæssigt. Der ses tydelige og indarbejdede procedurer for fælles opmærksomhed, for samarbejdet i almindelighed, for arbejdet i værksteder og for de fælles seancer, hvor børnene er placeret, så de både kan se hinanden og læreren. Der hersker en hjælpsom og tolerant atmosfære, hvor immobile elever og elever, som kan fremtræde mere tilbageholdende medinddrages aktivt af både de voksne og af kammeraterne med og uden funktionsnedsættelser. Lærerne fungerer som modeller for både kommunikationen, samarbejdet og rutinerne. De aktuelle spilleregler holdes aktive gennem løbende konkrete

tisering og tydeliggørelse. Der korrigeres ved hjælp af fremhævelse af ønsket adfærd, konkret positiv feedback samt ignorering af ikke ønsket adfærd. Desuden sker der en positiv regulering eleverne indbyrdes i de tilrettelagte aktiviteter, samtidig med at der er høj grad af accept af den mangfoldighed, der er at finde i klassen.

Der anvendes strukturer inspireret af kooperative læringsformer, hvor den positive gensidige afhængighed, den fælles og individuelle ansvarlighed og den lige deltagelse udnyttes. Der arbejdes bevidst med at udvikle samarbejdsprocesserne, med henblik på, at alle i klassen på sigt er i stand til at arbejde sammen med udbytte. Fællesskabets betydning for den enkeltes faglige, sociale og personlige udvikling konkretiseres løbende i korte fælles læreropsamlinger med fokus på det, der har understøttet positive sociale og læringsmæssige forløb i klassen som

helhed samt i den løbende individuelle feedback, hvor børnene både roses for det, de præsterer og anerkendes for dem, de er, og det, de bidrager med til fællesskabet.

Undervisningsmoduler er som oftest delt i fire: først fælles gennemgang og rammesætning evt. med aktivering af forforståelsen i kooperative processer fx tænk-par-del, par på tid eller andre fællesskabsopbyggende aktiviteter med et fagligt fokus fx igennem strukturen mix og match, find en der, quiz og byt⁷. Dernæst værkstedsarbejde i grupper opdelt efter sociale og/eller interesse-mæssige kriterier med fokus på faglige aktiviteter omkring et fælles tema eller med et særligt fagligt fokus fx et skrivestedsarbejde, et værksted omkring talemåder og et værksted, hvor der arbejdes med fortællestrukturer i det multimodale program: Fortæl nu. I alle værksteder er der tilknyttet enten en lærer eller en SFO-pædagog.

Herefter arbejdes der i tre grupper med en lærer i hver gruppe omkring konkrete faglige aktiviteter, der matcher elevernes aktuelle faglige udviklingsniveau fx dagens sætning. I en gruppe arbejdes der fx med avancerede skriveprocesser, i en anden med komplicerede konsonantforbindelser i skriveprocessen og i en tredje med multimodale erfaringer med skriveprocessen. Her arbejdes der både sammen to og to eller fire og fire, eller der

arbejdes alene med opgaver, der er tilpasset den enkeltes muligheder og aktuelle formåen.

Sluttelig, hvis der er tid tilovers, arbejdes med individuelle opgaver tilpasset den enkeltes forudsætninger og interesser.

Teamet omkring klassen

En ressource i inklusionsarbejdet er muligheden for hele tiden at være flere lærere og pædagoger i klassen.

Netop teamsamarbejdet og det at være flere med forskellige faglige, almen- og specialpædagogiske kompetencer synes afgørende for succes af bestræbelserne i klassen. Kreativiteten og synergieffekten både i forbindelse med den faglige tilrettelæggelse og i inklusionsbestræ-

belserne synes at være tifold større. Ligeledes bliver mulighederne for forskellige perspektiver og dermed mulighederne for at håndtere de dilemmaer, som uundgåeligt opstår, når både fællesskabet og den enkelte skal tilgodeses, større. Desuden er det en styrke at kunne inspirere hinanden løbende i forberedelsesarbejdet og i de efterfølgende pædagogiske didaktiske drøftelser efter endt undervisning, samt gennem konkrete erfaringer omkring hvordan undervisningen tager sig ud, hvis den bliver udført på andre måder end den, den enkelte selv har haft for vane. Der er i høj grad udviklet et fælles sprog og en fælles forståelse, der

Forskellig forskning viser dog, at en tolærerordning ikke i sig selv fører til en inkluderende praksis⁸. Der må løbende reflekteres i forhold til alle elevers deltagelse og læring.

gør det let at tale om såvel egen som den fælles praksis, hvor betydningen af, at hver enkelt elev har en oplevelse af at være deltagende og bidragende, er central. En to-/flerlærerordning har således et vigtig pædagogisk-didaktisk sigte til kontinuerligt i fællesskab at reflektere over og dermed udvikle praksis i bevægelsen mod alles aktive deltagelse og læring. Muligheden for løbende observation, refleksion, sparring i situationen og det at udfordrende relationer kan håndteres i situationen, styrkes betragteligt.

Forskellig forskning viser dog, at en tolærerordning ikke i sig selv fører til en inkluderende praksis⁸. Der må løbende reflekteres i forhold til alle elevers deltagelse og læring. Hvis teamet arbejder ud fra et primært individuelt og egenskabsforklarende perspektiv,

Nilholm og Carlson beskriver positioner inden for inklusionsdiskursen som henholdsvis "svag" eller "stærk".

Svag inkludering, hvor skolen for alle er efterstræbelsværdig, men ikke hensigtsmæssig for alle.

Stærk inkludering, hvor inklusion ikke blot er efterstræbelsværdig, som etisk fordring, men en reel mulighed, idet det ikke er egenskaber hos barnet, men mødet mellem barnet og omgivelserne, der afgør, om et barn kan inkluderes⁹.

vil den ekstra lærerressource ofte blive anvendt til direkte støtte for elever i vanskeligheder med en udpegning og afhængighed til følge. Dette kan medvirke til, at et handicap forstærkes, samtidig med at eleven marginaliseres. Netop sådanne ekskluderende processer søges løbende elimineret gennem et fokus på både den enkelte og fællesskabet på måder, hvor begge perspektiver søges tilgodeset i den konkrete praksis.

Betydningen af at støtten er en integreret del af teamets arbejde synes således afgørende. Sigtet med støtten søges praktiseret ud fra princippet om hjælp til selvhjælp samt ud fra en bevidst og reflekteret tilrettelæggelse af den indbyrdes interaktion i de forskellige dele, som undervisningsmodulerne er delt op i. Her søges der etableret en positiv gensidig afhængighed med henblik på at kunne bidrage, deltage og mestre både sammen med andre og alene.

Forældresamarbejdet

Teamet har fra begyndelsen af skoleåret haft et særligt fokus på at informere og involvere forældregruppen omkring den inkluderende praksis på 1. årgang. Således blev forældrene fra førsteklasse allerede ved det indledende forældremøde inviteret som én forældregruppe, og teamet søgte at videreformidle, hvordan de som team positionerer sig inden for en stærk inkluderingsforståelse.

Der er desuden løbende blevet informeret om de konkrete tiltag, som sigter mod opbygningen af en inkluderende kultur i den fælles enhed,

begrundelserne herfor samt hvordan forældrene tænkes at kunne medvirke aktivt.

Det har været vigtigt for succesen af samarbejdet, at forældregruppen er blevet medinddraget i, hvordan deres børns skolehverdag er organiseret på tværs af de to førsteklaser. Endnu vigtigere har det været, at medvirke til, at forældrene erfarede inklusionens positive betydning for alle børns trivsel, deltagelse og læring, således at gensidige forventninger til den daglige skolepraksis blev oplevet som indfriet. Samarbejdet har haft en fordring om høj grad af åbenhed, fælles forståelse af, hvad skolens værdier og mål implicerer og fælles ansvarlighed for alle elever i den fælles enhed samt mod, fantasi og overblik til at turde overskride grænser til den enkelte og fællesskabets bedste.

Detaljen har stor betydning

Forældremøder: Ved de fælles forældremøder er forældrene blevet orienteret løbende om organiseringen og den måde, støtten til børn i vanskeligheder søges praktiseret.

Teamet har bl.a. inddraget forældrene i gode erfaringer med inkluderende praksis fra idrætsundervisningen på skolen, og forældrene er blevet opfordret til selv at tage initiativer, der kan styrke arbejdet med at udvikle en fælles inkluderende enhed på årgangen.

Lærerne har lagt vægt på at gøre forældrene trygge ved samarbejdet, så de ud fra egne praksiserfaringer har kunnet have fokus på at dokumentere, hvordan alle elever har fået glæde af samarbejdet, hvad angår både den faglige, sociale og personlige læring.

Forældrerepræsentanter: På skolen er der tradition for, at klasserne vælger forældrerepræsentanter, der koordinerer klassearrangementer i fritiden og deltager i fælles møder med skolebestyrelsen.

På første årgang valgte forældrerepræsentanterne som noget naturligt at fungere som et samlet forældreråd. Igennem første klasse har forældrerådet stået for flere arrangementer for alle elever og forældre på årgangen.

Forældresamtaler: Også forældresamtalerne er blevet afholdt fælles for hele årgangen med deltagelse af alle lærere.

Ved de senest afholdte forældresamtaler gav forældrene udtryk for tilfredshed og glæde i forhold til bestræbelserne på årgangen. Bl.a. påpegede forældre til elever indskrevet i distriktsklassen, at de var glade for, at børnene havde mulighed for at blive undervist i mindre grupper, og at de oplevede, at de havde glæde af de ressourcer, som årgangen havde fået tildelt på baggrund af eleverne indskrevet i centerafdelingen. Forældre til elever indskrevet i centerklassen påpegede bl.a., at de oplevede det særdeles positivt, at deres børn havde udviklet sig markant både socialt og sprogligt. Forældrene oplevede bl.a., at deres børn havde fået et mere "dagligdags" sprog sammenlignet med andre børn på samme alder, og at de trivedes i de etablerede sammenhænge.

Klasselærerfunktionen: Traditionelt har klasselærerfunktionen været knyttet til henholdsvis center eller distrikts-

klassen. Dette har også gjort sig gældende på 1. årgang i dette skoleår, hvor to lærere har delt klasselærerfunktionen i 1. centerklasse (10 elever) og en lærer har haft funktionen i 1. distriktsklasse (22 elever). Dette ser lærerne imidlertid som u hensigtsmæssigt i forhold til det inkluderende sigte.

I det kommende skoleår har lærerne derfor planer om at dele klasselærerfunktionen mellem sig på den samlede årgang. Alle tre klasselærere vil da være klasselærer for både distrikts- og center-elever.

Som det fremgår, har der været praktiseret et udvidet forældresamarbejde, som tilgodeser det behov som mange forældre til børn med funktionsnedsættelser giver udtryk for er ønskeligt.¹⁰ Et samarbejde der implicerer en løbende og regelmæssig kontakt med det pædagogiske personale, og som har som mål at udvikle samarbejdsorienterede relationer, således at forældrene reelt oplever sig medinddraget. Det er hensigten, at forældrenes erfaringer og vurderinger medtænkes i de pædagogiske elevplaner og i opbygningen af inkluderende fællesskaber med blik for, hvad børn i vanskeligheder kan bidrage med. Her er forældrene en uvurderlig kilde i undersøgelsen af nye og uprøvede deltagesmuligheder.

Det er hensigten, at forældrenes erfaringer og vurderinger medtænkes i de pædagogiske elevplaner og i opbygningen af inkluderende fællesskaber med blik for, hvad børn i vanskeligheder kan bidrage med.

Afslutning

Resultater af dansk og international forskning¹¹ af specialundervisning og den inkluderende skole viser, at inkluderende pædagogisk praksis er et ambitiøst forehavende. Det er nødvendigt med forandringer af mange forhold i skolens praksis og et opgør med indarbejdede holdninger og traditioner. Inklusion har større chance for at lykkes, når alle niveauer på en skole spiller sammen og understøtter arbejdet, således som det er tilstræbt på Asgårdsskolen. Det er desuden afgørende, at den konkrete planlægning af undervisningen er reflekteret med inddragelse af de forskellige fagligheder, som indgår i samarbejdet samtidig med, at det specialpædagogiske blik sammentænkes med almenpædagogiske overvejelser. Desuden er det påkrævet, at der sker en løbende evaluering af inklusionsbestrebelse, hvor det pædagogiske personale hele tiden tænker sig selv som en del af løsningen, men også som en del af problemet, hvis udfordrende situationer opstår i samspillet.

Af allerstørste betydning for arbejdet på 1. årgang har det dog været, at lærerne har **villet** inklusion, og at der er lagt stor vægt på dels en fælles kollegial afklaring af, hvad inklusion helt konkret betyder, og dels hvordan inklusion praktiseres såvel i ord som i handling. Her har teamsamarbejdet og den løbende pædagogisk-didaktiske refleksion været omdrejningspunktet. Desuden har inddragelsen af forældregruppen i et inkluderende fællesskab været af stor betydning i en erkendelse af, at deres bidrag, understøttelse og

viden er afgørende for bestræbelsernes succes.

Personlig rummelighed, et ressourcefokus, fleksibilitet og udvidet differentiering gør, at inkluderende processer kan vinde fodfæste. Samarbejdet i teamet gør, at kompleksitet, pædagogiske dilemmaer og uforudsigelighed kan håndteres konstruktivt. Ovenstående praktiseres i forhold til såvel børn som forældre, samtidig med at de konkrete fremskridt for den enkelte elev i fællesskabet følges tæt med henblik på at efterkomme forældres ønske om at sikre, at også deres barn udvikler sig, lærer og trives.

Noter

- 1 http://www.uppr.skoleintra.dk/Infoweb/Designskabelon_Ringsted/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=
- 2 Tetler, S m. fl. (2004): Inkluderingshåndbogen, DPU
- 3 Tetler, S m. fl. (2009) Effekter af specialundervisningen. DPU
- 4 Nationalt Videnscenter for Inklusion og Eksklusion
- 5 http://www.cvu-vest.dk/Portals/_skybrud/Documents/NVIE/Skolerapport,%20christian%20og%20john.pdf
- 6 Tetler, S m.fl. (2009) Effekter af specialundervisningen. DPU
- 7 Stenlev, J m.fl. (2006): Cooperative Learning, Alinea
- 8 Kooperativ Læring i Undervisningen (2010), Dafolo og Kooperativ Læring i klasseværelset (2011), Dafolo. Begge bøger er bearbejdet til dansk af Anne Marie Østergaard og Grethe Kjær
- 9 Fx Tetler, S m. fl. (2009) Effekter af specialundervisningen. DPU
- 9 Demokrati och inkludering – en begrepps diskussion. In Utbildning & Demokrati, Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik, Vol 13, nr. 2, 2004, side 77-95. Örebro Universitet, Pedagogiske Institutionen
- 10 Fx Tetler, S m. fl. (2009) Effekter af specialundervisningen. DPU
- 11 fx Moos, L (2006): Inklusion i praksis – kommunal skoleudvikling i Randers, Dafolo

Tetler, S (2000): Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed. Socialpædagogisk bibliotek



