

LILLESKOLERNES
SAMMENSLUTNING

MED PÆDAGOGIKKEN I FORGRUNDEN

– ET BLIK PÅ INKLUSIONSARBEJDE
PÅ LILLESKOLERNE



INTRODUKTION

I 2017 søgte og fik Lilleskolernes Sammenlutning bevilget midler af Undervisningsministeriet til at udføre en undersøgelse af, *hvordan der arbejdes med at styrke og udvikle inkluderende læringsmiljøer på lilleskoler*. Undersøgelsen er mundet ud i et inspirationsmateriale, som i løbet af foråret 2019 bliver tilgængeligt for den samlede danske grundskole.

Bestræbelserne har været at præsentere et idékatalog, men undgå at give simple svar på komplicerede spørgsmål. Derfor har det også fra begyndelsen været ambitionen at stille et materiale til rådighed, hvor *praksis* vejleder og inspirerer *praksis*. Og det har været et helt centralt spørgsmål, at hvis man forstår inklusion som en aldrig afsluttet del af en pædagogisk praksis, kan man så få øje på det? Eller bør man i højere grad tale om bestemte måder at arbejde pædagogisk?

Undersøgelsen viser, hvordan der på forskellig vis arbejdes på lilleskolerne med at (om)organisere og tilpasse skolens fællesskaber, så elever med særlige behov inkluderes

og indgår ligeværdigt med kammerater i klassen, i aldersintegrerede grupper og i skolens øvrige små og store fællesskaber. Den viser, hvordan der arbejdes med at 'systematisere kammerathjælp', skabe faglige og sociale relationer for børnene samt inddrage (og opdrage) forældrene. Og den viser, hvordan der gennem fælles opgaver og fælles ansvar arbejdes pædagogisk med at etablere og fastholde relationer mellem børnene og mellem børn og voksne, der giver plads til forskellighed og på samme tid styrker fællesskabet.

Vi håber, at denne folder kan bidrage til gode diskussioner på skolerne, kan inspirere det pædagogiske arbejde, og at den samtidig lykkes med at privilegere det besværlige, tidsmæssigt krævende og ikke umiddelbart synlige pædagogiske arbejde med 'det sociale', der går for sig ude på lilleskolerne.

For mere information om undersøgelsen eller oplæg på skolerne; tag kontakt til sekretariatet.

Baggrundsrapporten findes på hjemmesiden.

PÆDAGOGIKKEN I FORGRUNDEN

- inklusion som en kollektivt rettet bestræbelse

Inklusion skrives i dag frem som det bærende princip i alt fra lovttekster og hensigtserklæringer til forskning, social- og specialpædagogik. Det beskrives og forstås bredt som en bestræbelse, der er (naturligt) indlejret i den pædagogiske praksis, men samtidig som en indsats, der kan skrues op og ned for.

I det brede uddannelseslandskab kan man spore en generel og tiltagende tendens til, at inklusion som pædagogisk bestræbelse – eller som pædagogisk praksis, der kobles til det begreb – hænger tæt sammen med udredning og diagnosticering (Fisker 2012; Rose 2015; Langager 2015). Det vil sige, at der arbejdes på identifikation og udpegning af de børn, som på forskellig vis fremstår afvigende og 'kræver noget særligt', og der søges efter den diagnose, som kan forklare afvigelsen og pege på en løsning (Petersen 2015).

Ambitionen med denne undersøgelse er at stille et andet spørgsmål, nemlig: *Hvordan*

kan vi tilgå inklusion som en kollektivt rettet bestræbelse? Altså, hvordan kan man arbejde med inklusion som noget, der drejer sig om hele klassen, gruppen og skolen frem for indsatser for det enkelte barns tilpasning til et eksisterende fællesskab?

Med inspiration i en tilgang til fremstilling og skrivning af etnografisk arbejde, som stiller spørgsmål og giver "*verden mere mystisk tilbage end da vi modtog den*" (Madsen 2018), er intentionen med denne folder at præsentere et idékatalog og en række spørgsmål frem for endegyldige svar.

Hvad sker der eksempelvis med de spørgsmål, der kan stilles, og de svar, der kan gives, hvis vi anskuer inklusion og inkluderende læringsmiljøer som spørgsmål om tid og sted, relation og konstellation, prioritering, kontinuitet og tålmodighed frem for et spørgsmål om metode og evidens? Det vil sige, at vi lægger vægten på *pædagogisk arbejde* frem for metodiske mirakelkure og quick-fixes.

UNDERSØGELSENS HOVEDKONKLUSIONER

Undersøgelsen viser, hvordan det pædagogiske arbejde med skolernes fællesskaber har forskellig form og foregår på flere niveauer. Det fremgår, at organiseringen af skolerne har direkte betydning for, hvordan det pædagogiske arbejde kan tilrettelægges, og hvordan børn og voksne kan møde og danne relationer til hinanden – uanset forskelle i forudsætninger.

Analysen viser, hvordan der arbejdes med at etablere et trygt og tillidsfuldt fællesskab i klassen samtidig med, at børnene også indgår i aldersintegrerede grupper, hvor store og små lærer hinanden at kende, og hvor de møder forskelle, der ikke fremstår eller defineres som *afvigelse men forskellighed*.

Analysen viser også, hvordan en tydelig rollefordeling og et tæt samarbejde mellem de voksne sikrer, at der er flere perspektiver på børnene, og at der er sammenhænge og kontinuitet mellem skolens dele.

Det kan være en fordel at systematisere både faglig og social kammerathjælp for at

overskueliggøre skolens fællesskaber og den 'frie' og 'fastlagte' tid for børnene, ligesom praktiske opgaver kan bidrage positivt med at ændre rammerne omkring og forventningerne til børnene.

Det er dog en væsentlig pointe, at det at systematisere børnenes relationer i bund og grund ikke handler om kontrol eller én simpel metode men et kontinuerligt og tålmodigt arbejde med relationsdannelse.

Det betyder, at det pædagogiske arbejde med skolernes fællesskaber, uanset hvordan de organiseres, systematiseres og praktiseres, er 'en del af noget større'. Forskellige initiativers effekt og betydning i praksis afhænger af og er forbundet med den enkelte skoles kultur.

Undersøgelsen åbner dermed også for overvejelser over og spørgsmål om, hvordan I på jeres skole prioriterer, arbejder med og investerer i 'det sociale', og hvordan organiseringen af skolen understøtter og udfordrer dette.

Hvis man forstår
inklusion som en
aldrig afsluttet del af
en pædagogisk praksis,
kan man så få øje på
det? Eller bør man i
højere grad tale om
bestemte måder at
arbejde pædagogisk?

SKOLERNE

Undersøgelsen bygger på feltarbejde på to lilleskoler og eksemplerne stammer altså fra disse to kontekster, som med afsæt i det kvalitative undersøgelsesarbejde gøres eksemplariske for mere generelle spørgsmål til og perspektiver på inklusionsarbejde i den samlede danske grundskole.



SKOLE 1

Skolen er placeret på et stort, grønt område i en mellemstor by på Sjælland, og tilbyder undervisning på alle grundskolens klassetrin.

Skolen er inddelt i trin og selv om det primære fællesskab på skolen er stamklassen, arbejdes der på forskellige måder aldersintegreret - både på tværs af det enkelte trin og trinnene imellem.

Skolen er indrettet, så hvert trin har lokaler, der efter alder og uafhængighed er placeret tættere på eller længere væk fra lærerbygningen. De yngste er samlet i et hus med udgang direkte til udendørsarealernes lege-

områder og relativt tæt ved de voksne, de mellemste har egen bygning med adskilte klasselokaler og et fællesareal, og de ældste har et større hus lidt afsides – igen med fællesområder, klasselokaler og grupperum. Alle klasselokalerne på skolen har mere end én dør, hvoraf den ene som regel fører til udearealerne. I Overbygningen har alle rum udgang til en terrasse, der vender ud mod et større grønt område, der ikke kan ses fra lærerbygningen.

Skolen holder dagligt morgensamling/ bånd, hvor børnene samles i varierende konstellationer til fælles orientering, historier og sang.

SKOLE 2

Skolen ligger i Københavnsområdet og har omtrent 150 elever fordelt fra 0.-7.klasse med et spor på hver årgang. Skolen er indrettet med centrum omkring et storrums, der huser et køkken, en række langborde (hvor der spises fælles frokost) og med plads til den daglige morgensamling samt et ugentligt skolemøde.

Klasselokalerne ligger på tilstødende gange omkring storrums, og de ældste elever 'bor' længst væk fra storrums på en 1.sal. De har adskilte klasseværelser og flere fællesarealer – og er naboer til skolens kontor. I de fleste lokaler er der væg-til-væg-tæpper, som har betydning for både æstetik og akustik, og flere klasseværelser i indskoling er indrettet med hems.

Ud over den daglige morgensamling og undervisning er det et fast element i skoledagen, at alle elever indgår i aldersintegrerede grupper mindst 75 minutter om dagen. Grupperne består af elever fra 0.-7.klasse, og børnene spiser i disse grupper hver dag, hvorefter de arbejder sammen om en fælles oprydningsopgave og leg.

Hvert år i september tager hele skolen (undtagen de nye 0.klasser) af sted på fælles lejr tur – her bruges spisegrupperne, ikke klassen, som primærgruppe.

Skolen har en regel om, at der hvert år tages mindst ét barn ind med en kendt diagnose/ problematik. Det begrundes med, at børnene skal præsenteres for alle mulige former for forskellighed.

ORGANISERING AF SKOLEN

- struktur for og rammesætning af det pædagogiske arbejde

Det er en grundlæggende (nærmest universel) struktur for skoler verden over, at børn inddeles i klasser på baggrund af deres fødeår, og at klasserne eventuelt organiseres i afdelinger eller trin med en lidt større aldersspredning.

Som en overordnet betragtning er det en fælles intention for lilleskolerne i undersøgelsen, at bryde med denne naturlighed ved at tilbyde børnene flere sociale sammenhænge end stamklassen samtidig med at der arbejdes med at etablere et stærkt klassefællesskab.

ET STÆRKT KLASSEFÆLLESSKAB

På begge skoler er klassekvotienten relativt lav og normeringen relativt høj. Der er 20-23 børn i de klasser med flest elever, og særligt i de yngste klasser prioriteres det gerne at være mindst to voksne til stede i størstedelen af tiden.

På skolerne arbejdes der med **åbenhed** som et nøgleord i det pædagogiske arbejde med klassens fællesskab. Det handler om, at åbenhed bidrager til at begrunde den **for-**

skellighed, børnene måtte opleve mellem hinanden. Ved at få mulighed for at forstå hinanden udvides rammerne for **normalitet** i skolen.

Det handler dog ikke om at *tale om* åbenhed og tolerance men om at *praktisere* det og skabe en kultur for det både i klassen og på tværs af hele skolen, eksempelvis ved:

- Klassemøder og skolemøder
- Forældremøder
- Refleksions- og samarbejdsøvelser
- Begrundelse af synlige forskelle, særlige aftaler og specielle hensyn
- Trivselssamtaler og hurtige indsatser

Feltarbejdet peger dog også på, at det kræver *"balance og finfølelse at arbejde med åbenhed"* (Skoleleder). De synliggjorte sårbarheder og talte følelser kan styrke et barn med særlige vanskeligheder ved at forklare en afvigende adfærd, men det kræver et solidt og tålmodigt trygheds- og tillidsarbejde, fordi *"Det er jo ikke diagnosen i sig selv, der er det interessante. Det er det, der er svært. Det som kan være en udfordring for hele klassen eller andre børn."* (Skoleleder)



ALDERSINTEGRATION – EN BRED NORMALITETSFORSTÅELSE

På de observerede skoler er aldersintegrerede grupper en naturlig del af hverdagen på skolerne, og den konstellation giver anledning til andre aktiviteter end dem, børnene har med deres stamklasse. Aktiviteterne er ofte præget af **bevægelse og leg**, de er mere **fysiske og praktiske** eller fokuserede omkring et **tema** eller et fælles mål. På skolernes **lejrture** bruges relationer på tværs af alder til at give **tryghed og omsorg** ved at knytte bånd mellem store og små. I hverdagen kan aldersspredningen have en god funktion i forhold til at 'gøre det man kan', **når de store læser højt for de små** og de små omvendt lærer de store nye lege.



Det giver børnene en **bredere normalitetsforståelse** og en højere grad af tolerance at indgå i fællesskaber, som ikke udelukkende

udgøres af jævnaldrende, og som hverken fordrer eller forventer 'ens' eller 'nogenlunde ens' adfærd. At tilbyde børnene aldersintegrerede fællesskaber i skolen kan medvirke til, at de naturligt møder flere forskelle, og at forskellighed også på den måde gøres normalt.

VOKSENSAMARBEJDETS ROLLER OG FUNKTIONER

Feltarbejdet viser et tæt samarbejde mellem lærere, pædagoger og leder(e), hvor der ikke er langt fra ledelsen til de ansatte 'på gulvet'.

Der er sammenhæng mellem skole og fritidsordning (begge skoler har fritidsordning på skolen, og begge skoler har personale til stede i skoletiden, som også er der om eftermiddagen), ligesom der arbejdes med at engagere og inddrage forældrene. Der er en generel opmærksomhed på, at det er en del af pædagogiske arbejde også at have fokus på skoledagens overgange og mere strukturelle overgange i løbet af og på tværs af skoleår.

På skolerne arbejdes der med at etablere systemer, der giver de voksne mulighed for at orientere hinanden og samarbejde bredt om børnene. Når en klasse skifter trin og derfor skal have nye voksne holdes **'fælles overdragsmøder'**, og der afholdes årlige **'klassekonferencer'** ligesom det ved jævnlige **pædagogiske dage** er en væsentlig pointe, at flere øjne på barnet – og forskellige relationer til barnet – giver **en bredde af perspektiver** på og derfor muligheder til barnet.

Det tætte samarbejde mellem de voksne indeholder **tydelige roller og ansvarsområder** – ikke for at afgrænse territorier og begrænse hinanden men for at sikre, at *"Alle skolens dele understøtter hinanden"* (Skoleleder).

KLASSELÆRER

Klasselærerens rolle er dynamisk. Den har forskelligt indhold og funktioner på de to skoler – ligesom klasselærerens rolle forandres på forskellige alderstrin. Klasselæreren har dog generelt det primære ansvar for klassens faglige og sociale trivsel. Udskiftes ved overgang til nyt trin.

KLASSEPÆDAGOG

På en af skolerne. Fra 0.-2.klasse er tilknyttet én klasselærer, hvorefter klassen får en ny i 3.-5.klasse. Samtidig er der tilknyttet en klassepædagog fra 0.-3.klasse, hvilket betyder at klassepædagogen får funktion som en velkendt og tryghedsbærende voksen i overgangen mellem lærere. Har det primære ansvar for klassens sociale trivsel.

LINJELÆRER

På en af skolerne. Supplerer klasselæreren ved at have det primære ansvar for social trivsel og personlig udvikling i en aldersintegreret gruppe (linjehold) i skolens overbygning.

STØTTEVOKSEN

Både lærere og pædagoger agerer støtte på skolerne. Det er som regel én bestemt person, der følger et barn for at muliggøre en tillidsfuld relation. At være er primært en omsorgsopgave, der kræver en høj grad af finfølelse i forhold til at kunne balancere mellem nærhed og distance - at være tilgængelig men ikke hele tiden (synligt) til stede.

SPECIALUNDERVISER

Er på en skole primært en person, som også fungerer som støtte, mens det på den anden skole kan være flere forskellige personer –

eksempelvis det enkelte barns klasselærer. Arbejdet handler både om at hjælpe børnene (fagligt) til ligeværdig deltagelse på trods af forskelle i forudsætninger, men det kan også handle om barnets sociale trivsel og bære mere præg af samtaler, hvis der er behov for det.



SFO-VOKSEN

Fritidstilbuddet er tilknyttet skolen, og placeret på skolen. SFO'ens medhjælpere fungerer gerne som vikarer i skoletiden, og de fastansatte er som regel til stede og har særlige funktioner på skolen i formiddagstimerne – fx som klassepædagog eller ansat i køkkenet.

(Læs mere om skolens centrale voksne i baggrundsrapporten)

ARBEJDSSPØRGSMÅL:

- Hvad er 'det normale' barn hos os? Har vi bestemte forståelser af, hvad et 'normalt barn' er og skal være hos os?
- Hvilke normalitetsforståelser er med til at sætte rammer for det pædagogiske arbejde på vores skole?
- Skal børnene tilpasse sig skolen eller skal skolen tilpasse sig børnene?
- Hvordan afspejler organiseringen af skolen, det vi synes er vigtigt? Og hvordan understøttes/udfordres det pædagogiske arbejde med skolens fællesskaber af denne organisering?
- Hvordan arbejdes der med overgange på skolen? Hvordan er vi på skolen opmærksomme på at støtte op omkring og hjælpe børnene i dagens overgange såvel som skolens strukturelle overgange? F.eks mellem skole- og SFO-tid, mellem undervisning og pause eller mellem klasser og trin.
- Hvordan arbejder vi med børn med særlige vanskeligheder, så vi viser forståelse for både det særlige og det vanskelige?



SYSTEMATISERET KAMMERATHJÆLP

- social og faglig inklusion

På skolerne arbejdes der med at systematisere børnenes faglige og sociale relationer og interaktioner. Gennem forskellige regler, ordninger og partnerskaber mellem børnene, tilstræbes det at sikre alle en plads i faglige fællesskaber og legefællesskaber. Det er en helt central voksenopgave at opstille de rette betingelser for, at børnene kan handle og agere relativt selvstændigt og frit indenfor rammerne af skolens fællesskaber. Det fremgår af analysen, at der arbejdes med at systematisere skolens fællesskaber på flere måder:

SYSTEMER I 'DET FRIE'

Der opstår mange situationer i løbet af en skoledag, som ved det blotte øje ser helt tilfældige – måske endda kaotiske – ud.

Det kan eksempelvis være, når 3.-5.klasse mødes til **fælles information** om en kommende lejr tur, når hele skolen samles til **morgensamling**, når de yngste skal sidde i **rundkreds** på gulvet, eller når alle går til **pause**. Kradser man lidt i overfladen viser det sig dog, at tilfældigheder sjældent er tilfældet. Der er eksempelvis regler for, at 3.-5.klasse ikke må sætte sig ved siden af nogen fra deres egen klasse; til morgensamling sætter børnene sig sammen med deres madhold (og børn med behov for det har

helt bestemte pladser); alle i rundkredsen har 'makkere', og pauserne organiseres omkring legeaftaler.

Læs mere i baggrundsrapporten om, hvordan pauser og legeaftaler organiseres, hvordan åbenhed om udfordringer danner grundlag for hjælpere og særlige kammeratskaber, hvordan skolerne bruger legegrupper inkluderende, og hvordan der i specialundervisningen også fokuseres på at hjælpe børn med sociale vanskeligheder med at få øje på kammerater og aktiviteter.

SYSTEMER I 'DET FASTLAGTE'

Feltarbejdet peger på, hvordan der arbejdes med at strukturere børnenes faglige relationer så alle sikres deltagelse i undervisningen og samarbejder. Ud over en høj grad af undervisningsdifferentiering, der understøttes af '**ugeskemaer**' og normering, arbejdes der også med et '**klodssystem**' og '**spørg en kammerat**', når børnene har brug for hjælp i undervisningen. Tiltag som disse handler om, at børnene skal have plads til at gøre selv, formidle videre og derved opdage egne styrker og finde ud af, hvordan de kan støtte hinanden i de forskellige grupper.

Det fremgår også, hvordan der på en af skolerne arbejdes med '**faste arbejdsmakkere**

og arbejdszoner'. Det betyder, at de voksne på baggrund af en vurdering af børnenes arbejds måder og deres niveau har sat dem sammen i par og placeret dem i 'zoner', der bestemmes af afstanden til den voksne. Hensigten med dette er at overskueliggøre samarbejdet, så børnene ved, hvem de skal arbejde sammen med, og hvor de skal placere sig, og at de sidder med nogen, de arbejder ligesom.

OVERBYGNINGEN – SAMMEN OM HINANDEN

Det giver nye muligheder for arbejdet med det sociale at markere **Overbygningen som et særligt fællesskab**. I 8.klasse brydes stamklassen på en af skolerne i to og gamle elever blandes med nye, hvilket betyder, at det sociale systematiseres på nye måder i overbygningen.

Der etableres **'linjehold'** på tværs af 8., 9. og 10.klasse. På den måde opstår der en aldersspredning med et indbygget hierarki, hvor 8.klasse er nybegyndere, 9.klasse er øvede og 10.klasse er eksperterne, og det medfører **særlige ansvarsområder, opgaver og privilegier**, der retter sig mod:

Modtagelse og inklusion af nye i fællesskabet
Når der starter nye børn 'med behov for en særlig indsats' iværksættes et netværk af både lærere, pædagoger og klasse-/ linjeholdskammerater, som på forskellig vis hjælper den nye til rette.

Ministerfunktioner – ansvarsfordeling, ejerskab og forholdet til den voksne
Ud over det hierarki, som følger synligt med klassetrinnet i overbygningen, arbejdes der på et af linjeholdene også med årlig uddeling af ansvarsområder blandt holdets 10.klasser Det kan være at have et samlet

overblik over gruppen, stå for de fælles aktiviteter, som ikke foregår hjemme hos nogen, lede møder el.lign. På den måde er de unge selv med til at definere, hvad de vil og hvorfor.

Særlige aftaler og hensyn

Det er helt generelt for begge skoler, at der arbejdes med at indrette fællesskabet på måder, så der er plads til individuelle forskelle og det, der kaldes 'særlige aftaler' og 'specielle hensyn'. Der er åbenhed om sådanne aftaler, og der er helt generelt en bred accept fra kammeraterne af, at der tages specielle hensyn til enkeltpersoner i perioder.

ARBEJDS- SPØRGSMÅL:

- Hvordan arbejder vi med kammeratskaber og kammerathjælp?
- Hvorvidt og hvordan kan det give mening – fagligt og socialt – at ramme-sætte børnenes relationer i klassen og på tværs af klasser? Hvilke konstellationer arbejder vi i forvejen med?
- Hvordan kan faste strukturer og systemer bruges til at understøtte en pædagogik med et inkluderende og frigørende sigte? Hvordan kan systematisering forhindre/ udfordre det?
- Hvordan kan systematiseret kammerathjælp bruges til at forebygge begreænsninger og interventioner?



INGEN KAN ALT, ALLE KAN NOGET OG ØVELSE GØR MESTER

På skolerne bruges forskellige typer af opgaver (også) som pædagogiske redskaber for at lade alle børn træde frem for og i et fællesskab. Der udnævnes eksempelvis **eksperter**, uddeles praktiske, **nødvendige opgaver** eller udpeges **særlige hjælpere**, efterhånden som der opstår behov for at **fremhæve enkelte børn positivt**.

Der arbejdes med at engagere børnene i forskelligartede og gerne **praktiske aktiviteter**, hvor rammerne omkring skoledagen ændres i en periode, eller hvor der indgår elementer, som kan bidrage til at skolen bliver et 'øverum', hvor børnene kan være sammen på andre måder og henad vejen opdage, hvad de synes er sjovt, og hvad de er gode til.

Som et eksempel på, hvordan man arbejder med '**skolen som øverum**' i praksis og kombinerer aldersintegration med en 'demokratisk didaktik', hvor børnene tager fælles ansvar for en fælles opgave, er '**madhold**', som findes på en af skolerne. Børnene er på holdene mindst 75 minutter om dagen, og de består af to børn fra hver klasse (de går altså på tværs af 0.-7.klasse). Her hjælpes de ad med madlavning – alle gør det de kan og

de ældste børn fordeler arbejdet – de spiser sammen, rydder op og gør rent sammen et sted på skolen, og derefter leger de en fælles leg.

Madholdenes helt basale funktion er, at der skal mad på bordet hver dag, men den underliggende dagsorden er også, at alle sikres en plads og en funktion i et (lege)fællesskab mindst en gang dagligt.

Der arbejdes altså kontinuerligt pædagogisk med, at alle børn på skolen skal have betydning i det store og de mindre fællesskaber. Alle skal have mulighed for at bidrage med det de kan og øve sig på det, de har svært ved. Undersøgelsen viser, hvordan de praktiske opgaver – som madholdene – bidrager til, at **børnene ser hinanden** og ser flere sider af hinanden.

Sådan en ordning kan ikke løsrives fra skolens overordnede organisering og kultur. Den afhænger af, hvordan skolens voksne (har mulighed for at) prioriterer, organiserer og tilpasser deres pædagogiske arbejde, hvad der anses for skolens opgave og altså også hvordan skoledagen er rammesat udefra og oppefra.

ARBEJDSSPØRGSMÅL:

- Hvordan forstår I skolens opgave?
- Hvor er 'det sociales' plads i skolen? Og hvordan prioriteres det på jeres skole?
- Hvordan kan man arbejde med i højere grad at give plads til og legitimere elementer i skolen, der ikke nødvendigvis har umiddelbart synlige, målbare eller faglige mål?
- Hvordan kan vi arbejde med det at udvikle og tale om skolen som andet og mere end 'et læringsmiljø'?



AFSLUTNING

Med denne undersøgelse har det været hensigten at belyse det pædagogiske arbejde med skolens fællesskaber som et kontinuerligt arbejde, der går for sig lokalt.

Et arbejde der handler om relationer, om forskelligheder og måder at rammesætte og sammensætte skolernes fællesskaber på, så der bliver plads til alle børn.

Det er en pointe, at skolernes fællesskaber tilpasses og (om)organiseres, så børn med særlige behov tilstræbes at indgå ligeværdigt med kammeraterne. Vi har vist, hvordan skolens fællesskab som helhed (klasse, forældregruppe, medarbejdere) kan gøres til en ressource i inklusionsarbejdet, og hvordan de voksnes arbejde med at systematisere børnenes faglige og sociale kammerathjælp kan foregå.

Det er således en central konklusion, at der på flere måder arbejdes med hele tiden at etablere og fastholde relationer mellem børn, forældre, lærere og pædagoger, der giver plads til forskellighed og på samme tid styrker fællesskabet.

Men hvordan kan disse konkrete eksempler fra praksis bruges til at vejlede og inspirere inklusionsarbejdet på andre skoler? Og hvordan kan vi blive klogere på inklusion ved at stille skarpt på skolens fællesskaber, fællesskabernes naturligheder, sociale dynamikker og (implicitte) definitioner af normalitet og afvigelse i skolen? Det håber vi, at I, ved at arbejde med folderens spørgsmål og stille skarpt på jeres egen praksis, kan bidrage til at svare på.

FAKTA OM UNDERSØGELSEN

Undersøgelsen blev igangsat i januar 2018 og er løbet over et år på baggrund af en bevilling fra Undervisningsministeriets Pulje Børn og handicap i grundskolen, hvor den indgår som en selvstændig del af et samarbejde mellem Lilleskolernes Sammenslutning, initiativet allemed.dk (Et samarbejde mellem Danske Skolelever og Danske Handicaporganisationer) og ADHD-foreningen.

Feltarbejdet er forløbet i to faser og indeholder to observationsrunder på hver skole – en på hver side af skolernes sommerferie.

Undersøgelsen er udført af Sune Jon Hansen og Josefine Weng.

Udgivet af:
Lilleskolernes Sammenslutning
Marts 2019

Lilleskolernes Sammenslutning
Farvergade 27D, 2. sal
1463 København K.

Tlf. 28743329

www.lilleskolerne.dk
post@lilleskolerne.dk

Design
Anne Sofie Bendtson

Tryk
Rosendahls

© Lilleskolernes Sammenslutning 2019



LILLESKOLERNES
SAMMENSLUTNING