



Bacheloropgave

BACHELOROPGAVE Juni 2012

Navn:	Heidi Egedal
Studienr.:	7270060
Via-mail:	101188@viauc.dk

Titel
Inklusion af elever med socio-emotionelle vanskeligheder

Bacheloropgaven har tilknytning til:	
Linjefag	Specialpædagogik
Faglig vejleder	Anne Søndberg
Pæd. vejleder	Dorthe Mølgaard
Antal anslag (med mellemrum)	71.454

Opgaven afleveres på kontoret i tre eksemplarer senest
den 7. maj 2012

6. maj 2012

Dato

studerendes underskrift

I h.t.bkg. Skal en studerende med sin underskrift bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp. Jf.nr. 782 af 17.8.09 stk 1 og 2

Læreruddannelsen i Silkeborg

Inklusion af elever med socio-emotionelle vanskeligheder

Professionsbachelor

af

Heidi Egedal

Studienr: 7270060

Stamhold 27.7

Faglig vejleder: Anne Søndberg

Pædagogisk vejleder: Dorthe Mølgaard

VIA University College

Læreruddannelsen i Silkeborg

71.454 anslag

1.0 Indledning	3
1.1 Problemformulering	5
1.2 Metoderedegørelse/metodeafsnit	5
2.0 Begrebsafklaring	6
2.1 Inklusion – hvad vil det sige at være inkluderende?	6
2.1.1 Lovgivningen omkring inklusion	6
2.1.2 Rummelighed og inklusion	7
2.2 Elever med socio-emotionelle vanskeligheder	10
2.3 Sammenfatning	13
3.0 Hvorfor ekskluderes der flere og flere til specialklasser?	14
3.1 Samfundstendenser anno 2012	14
3.2 Sammenfatning	17
4.0 Skolens fælles udfordringer ved inklusion	18
4.1 Ønsket om en mere inkluderende skole	18
4.2 Lærerens rolle	19
4.3 Hvilke konkrete tiltag kan man anvende?	24
4.3.1 CL som undervisningsmetode	24
4.3.2 LP-modellen som organisatorisk værktøj	25
4.3.3 AKT som hjælpemiddel	26
4.4 Sammenfatning	27
5.0 Aars Skole – på vej mod en mere inkluderende skole	27
5.1 Aars Skole	27
5.2 Hvad siger praktikerne om LP-modellen og inklusion?	28
5.3 Er den danske folkeskole klædt ordentlig på til inklusionsopgaven?	30
5.4 Opsamling	32
Konklusion	33
Litteraturliste	35

1.0 Indledning

Inklusion! Alle aktører i undervisningsverdenen taler om det. Politikerne vil gerne have flere elever inkluderet i almenklasserne, lærerne diskuterer for og imod og hvordan det skal gøres i praksis, og nogle forældre ser bekymrede på inklusion, da de ikke ved, hvilke konsekvenser det vil få for deres børn.

Begrebet *Inklusion* har været implementeret i den danske folkeskolelovgivning siden starten af 90'erne. Det skete på baggrund af Salamanca Erklæringen fra 1994, der blev indgået imellem 92 lande og 25 organisationer.¹ Udgangspunktet for erklæringen var at diskutere, hvordan man kunne få skabt en *skole for alle*, hvor der også er plads til elever med særlige uddannelsesmæssige behov. Salamanca Erklæringens hensigt ses bl.a. i folkeskoleloven § 18, stk. 1: *Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*

Sort på hvidt står det skrevet, at der skal være plads til *alle* i den danske folkeskole uanset elevens forudsætninger.

I december 2010 fremkom den daværende regering med et udspil til, hvordan det er muligt for den danske folkeskole at forbedre sig. Et af fokuspunkterne var, *at færre elever skal i specialklasser og på specialskoler. Mindst 97 procent af alle elever i folkeskolen skal inkluderes i den almindelige undervisning i 2020.*² Siden har vi fået ny regering, men målet om mere inklusion i folkeskolen er ikke mindsket; snarere tværtimod. Ministeriet for Børn og Unge med minister Christine Antorini i spidsen har travlt i disse måneder, da de pr. 1. marts 2012 offentliggjorde et nyt lovforslag, der lægger op til at lave en ny afgrænsning af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, så der fra skoleåret 2012/2013 skal inkluderes flere elever med særlige behov i den almindelige undervisning.³ Der er lavet ændringer til lovforslaget siden da, og disse er i høring i skrivende stund. Lovforslaget forventes at træde i kraft pr. 1. maj 2012 med virkning fra skoleåret 2012/2013.⁴ Med lovforslaget falder der en naturlig forvisning om, at ordet specialundervisning bliver indordnet under begrebet inklusion. Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand skal fremover

¹ UVM (2004) Salamanca Erklæringen

² Faglighed og frihed (2010)

³ Lovforslag fra 1. marts

⁴ Hvorvidt lovforslaget er blevet godtaget eller ej, medtages til mundtlig eksamen.

kun gives som støtte til børn i specialklasser og specialskoler samt som støtte i den almindelige skoleklasse, hvis elevens behov for støtte overstiger 9 ugentlige lektioner. I fremtiden er det inklusion, der skal præge alle elevers hverdag; også elever med særlige behov.

Størstedelen af den gruppe børn der bliver visiteret til specialklasser anno 2012, er børn med socio-emotionelle vanskeligheder. Det er derfor primært denne gruppe elever, lærere og ledelse skal være bedre klædt på til at inkludere.

Da jeg i efteråret 2011 var i praktik i Aars Skoles specialafdeling for elever i AKT-vanskeligheder, fik jeg en spirende undren for, hvordan man kunne inkludere denne elevgruppe. Jeg kom til specialafdelingen med en vis skepsis, da jeg satte stort spørgsmålstegn ved det faktum, at disse elever var blevet ekskluderet fra deres klassekammerater i almenafdelingen. Var det virkelig nødvendigt? Jeg oplevede hurtigt, hvor vigtigt et arbejde lærere og pædagoger i specialafdelingen udførte med eleverne, som havde meget svære adfærdsmæssige vanskeligheder. Voksen-teamet mødte hver elev på deres niveau og vidste, at relationsarbejdet til den enkelte elev var altafgørende for en succesoplevelse. De besad en enorm ekspertise efter mange års erfaringer indenfor specialfeltet og kunne derfor takle denne elevgruppe. For mig var det dermed indlysende, at der skulle udveksles erfaringer mellem special- og almenafdelingen! Her var dog en brist på Aars Skole. Samarbejde mellem afdelingerne var i efteråret 2011 endnu ikke noget man benyttede sig ret meget af. Endvidere fornemmede jeg, at skolens lærere i almenafdelingen var meget skeptiske omkring inklusion af elever fra skolens specialafdeling.⁵

Efter dette praktikophold er min nysgerrighed blevet endnu mere skærpet omkring spørgsmålet: Hvad der skal til for at opbygge en *mere inkluderende skole*? Hvilke kompetencer og værktøjer er det nødvendigt, at lærere og ledelse i almenafdelingen har? Er skolerne overhovedet klædt ordentlig på til at ændre skolekulturen til en *mere inkluderende skole*? Og er det overhovedet muligt at inkludere elever med socio-emotionelle vanskeligheder i det almene sociale fællesskab?

Tankerne omkring dette emne har ført frem til nedenstående problemformulering.

⁵ På Aars Skole kalder de specialafdelingen, hvori der er elever med AKT vanskeligheder for *AKT afdelingen*.

1.1 Problemformulering

Hvordan mindsker man eksklusion af elever med socio-emotionelle vanskeligheder til specialtilbud, med henblik på at skabe en mere inkluderende folkeskole? Hvilke udfordringer sætter det lærere og skoleledere overfor?

1.2 Metoderedegørelse/metodeafsnit

Første del af opgaven er et redegørelses- og begrebsafsnit. Her redegøres først for, hvorfor vi skal rette fokus på inkludering. Dette gøres med udgangspunkt i lovgivningen på området. Dernæst bliver begreberne *inklusion*, *eksklusion* og *socio-emotionelle vanskeligheder* defineret, da jeg mener, at det er særdeles vigtigt at afklare grundbegreberne i problemstillingen, inden man påbegynder en dybere udredning af det angivne emne. Endvidere vil jeg under *socio-emotionelle vanskeligheder* påpege, hvad der kan ligge til grund for, at børnene har disse vanskeligheder. Dette gøres med afsæt i teoretikerne Rasmus Alenkær, Niels Peter Rygaard, Anne Knudsen og Søren Langager.

Opgavens anden del er et forsøg på at undersøge, hvad grunden er til, at elever med socio-emotionelle vanskeligheder er mere synlige i dagens folkeskole, og hvorfor de ekskluderes. Endvidere forsøges belyst hvad der skal til for at lave en mere inkluderende skole frem for at være en ekskluderende skole.

I tredje del undersøges der hvilke kompetencer det kræver af almenlærerne at inkludere *elever med socio-emotionelle* vanskeligheder i almenundervisningen. Endvidere belyses der hvilke mulige problemløsningsstrategier læreren med fordel kan anvende i processen med at nærme sig den mere inkluderende skole.

I fjerde del inddrages der empiri fra min specialpraktik på Aars Skole i efteråret 2011. Der redegøres for hvordan ledelse og lærere på Aars Skole håndterer lovkravene om at blive en mere inkluderende skole. Efterfølgende vil jeg analysere disse tiltag, ud fra interviews med skolens pædagogiske leder Mette Billund, egne observationer på Aars Skole omhandlende LP-modellen og med min viden på lovgivningsområdet samt teorien fra afsnit 2.1.1.

I femte del af opgaven diskuteres det hvorvidt det overhovedet er muligt at inkludere elever med socio-emotionelle vanskeligheder i folkeskolen, og om den danske folkeskoles lærere er godt nok rustet til denne opgave.

I sjette og sidste del af opgaven vil jeg sammenfatte og konkludere på baggrund af problemformuleringen.

Empirien til denne opgave er som nævnt i indledningen primært hentet i min 4. års praktik på Aars Skole i august 2011. Den er primært inddraget i fjerde del af opgaven, men derudover løbende forsøgt inddraget gennem hele opgaven. Endvidere er der i diskussionsdelen empiri med fra Fjelsø Friskole, hvor jeg havde et 3 ugers vikariat tidligere på året.

De elevnavne der er brugt i denne opgave er opdigtet pga. tavshedspligt.

2.0 Begrebsafklaring

Inden man påbegynder en dybere undersøgelse af et bestemt emne, er man nødt til at klarlægge de begreber man bringer i anvendelse. Nedenstående er således et forsøg på at redegøre for lovgivningen omkring inklusion, samt definere begreberne 'inklusion', 'eksklusion' og 'socio-emotionelle vanskeligheder'.

2.1 Inklusion – hvad vil det sige at være inkluderende?

Det lader til at begrebet 'inklusion' vinder større og større indpas i den danske skoleverdens ordforråd, og bruges af og til synonymt med ordet 'rummelighed'. Disse begreber dækker dog langt fra over det samme, og derfor vil jeg redegøre for begge ords betydninger med udgangspunkt i Rasmus Alenkærs teori på området. Først vil jeg dog se på den danske lovgivning på området omkring inklusion.

2.1.1 Lovgivningen omkring inklusion

Lovgivningen vedrørende inklusion af elever med særlige behov, tager som nævnt i indledningen for Danmarks vedkommende primære udgangspunkt i Salamanca Erklæringen fra 1994.⁶ Udgangspunktet for inklusion er dermed sket på det samfundsmæssige niveau, jf. didaktikkens

⁶ UVM (1994), Salamanca Erklæringen

niveauer.⁷ I Salamanca Erklæringen tilslutter Danmark sig en aftale om, at *alle* børn har ret til uddannelse. Erklæringen fastslår yderligere, at de elever der har særlig *uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn.*⁸ Danmark har således i internationalt forum erklæret os indforstået med, at vi i nationalt regi skal gøre alt for at inkludere de elever, der har behov for særlige hensyn i undervisningen. Denne tilslutning ses implementeret i dansk lovgivning i folkeskolelovens formålsparagraf stk. 3, hvor der står, at ... *Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestevne og demokrati.*⁹ Her fastslås det, at folkeskolen skal være baseret på *ligestevne*, og at *alle* skal føle sig som en værdifuld del af fællesskabet. Ydermere står der i § 3, stk. 2 skrevet, at *Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.* Hermed er folkeskolens ansatte forpligtet til at tage hensyn til de elever, der har specielle behov. Dette bestemmes på lokalt samt organisatorisk plan jf. didaktikkens niveauer, hvorimod § 18, stk. 1 foregår på et mere nærværende plan - nemlig på team-, klasse- og elevniveau på den enkelte skole: *Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*¹⁰ Hermed er det ved lov vedtaget, at den enkelte lærer skal tage hensyn til den enkelte elev og sørge for at undervisningen tilrettelægges og gennemføres med inklusion in mente ved hjælp af undervisningsdifferentiering.

Med det nye lovforslag der forventes godkendt og træder i kraft pr. 1. maj 2012 er der færre elever der skal have specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Derfor bliver det endnu vigtigere, at alle lærer er særlige opmærksomme på folkeskolelovens § 18, stk. 1.

2.1.2 Rummelighed og inklusion

Rummelighedsbegrebet tager udgangspunkt i normsystemet. Her deler man mennesker op i *de normale* og i *de specielle* ud fra nogle fastsatte normer. Dvs. at en rummelig skoles normale elever og lærere kan favne de specielle udefrakommende elever i det eksisterende normsæt, der findes på skolen. Alenkær synliggøre dette i følgende figur. Rummelighedsbegrebet kalder Alenkær også

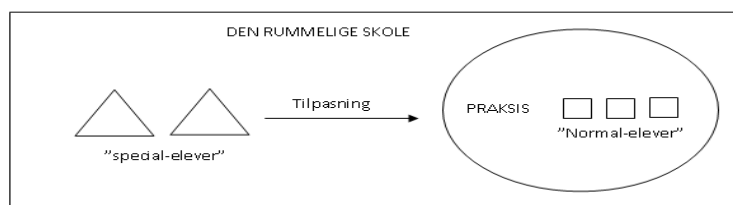
⁷ Hermansen, Jensen og Krejsler (2005) s. 114-115

⁸ UVM (1994), Salamanca Erklæringen, stk. 2

⁹ Folkeskoleloven

¹⁰ Folkeskoleloven - § 18, stk. 1

*misforstået inklusion*¹¹, da man indenfor rummelighedstænkningen ikke har forstået, at man er nødt til at tilpasse skolen som organisation, så alle elever kan deltage lige værdigt, men i stedet mener, at de specielle elever skal tilpasse de eksisterende rammer på skolen.



Figur 1. Den rummelige skole¹²

Rummelighedsbegrebet får dermed en negativ klang, da det ikke er med til at skabe kvalitet i *alle* elevers hverdag.¹³ Elever, som blot er rummet i skolen, føler sig ikke nødvendigvis som en del af fællesskabet, da de måske sidder i et fjernt hjørne med andet undervisningsmateriale end deres kammerater. De er dermed ikke blevet en del af de normale elevers hverdag i skolen og de specielle elever er, trods deres fysiske placering i klasselokalet, reelt *ekskluderet* fra dele af fællesskabet i klassen.

Eksklusion er det redskab man benytter, når eleverne, underforstået *de specielle elever*, ikke kan tilpasse sig normalsystemet.¹⁴ I det ekskluderende skolesystem arbejder man nemlig ligesom indenfor rummelighedsprincippet, med begreberne *normale elever* og såkaldte *specielle elever*. Ekskludere betyder udelukkelse eller fratagelse af medlemskab.¹⁵ At ekskludere i folkeskolen betyder dermed, at man fratager elevens deltagelsesret fra det fællesskab eleven er en del af. Der kan både være tale om eksklusion fra almenklassen i få timer, hvor man fx træner læsning med en støttepædagog i et andet lokale, og fuld eksklusion, hvor den daglige undervisning foregår i en specialklasse, enten på samme skole eller på en specialskole.

¹¹ Alenkær (2008) A s. 185 - Inklusion defineres længere nede i dette afsnit.

¹² Ibid. s. 20

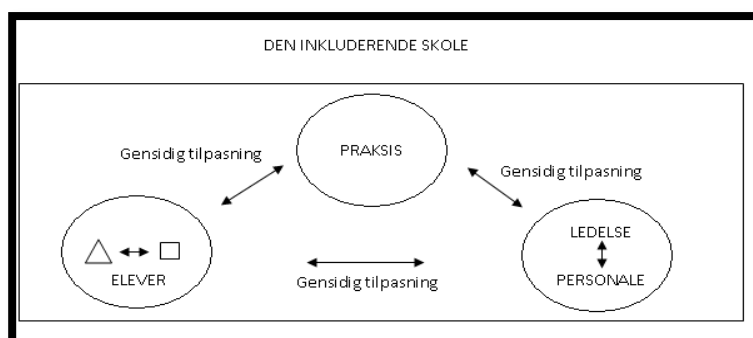
¹³ Ibid. s.19

¹⁴ Alenkær (2008) B, s. 22

¹⁵

<http://www.ordbog.gyldendal.dk/sitecore/content/Ordbog/Home/Opslag/Resultat.aspx?lcode=DADA&q=eksklusion&p os=sb.&lemdesc=&dym=ekstrusion%7cekspllosion%7cekskursion%7ceksklusiv%7ceksklusive>

Modsætningen til rummelighedsbegrebet og eksklusionstænkningen finder vi i begrebet *inklusion*. I inklusions regi er der ikke nogen gældende normer. *Alle* elever er unikke, og de deles derfor ikke op i elever med specielle behov og normale elever. Man anerkender dog, at nogle elever har påfaldende emotionelle, sociale og/eller adfærdsmæssige profiler, der kræver en større indsats end deres kammerater. Men er de ikke mere specielle end resten af klassen. At være en del af den inkluderende skole betyder, at man føler sig som et naturligt og betydeligt medlem af et fællesskab.¹⁶ Dette vil sige, at eleven er en *del AF* institutionen i modsætning til blot, at være en *del I* skolen. I modsætning til rummelighedens krav til eleverne om tilpasning til skolens normer, hersker der indenfor inklusion et essentielt princip om *gensidig tilpasning*. Her handler det om at skolen skal være omstillingsparat og tilpasse sin virke efter dens elevgruppe, men eleverne må også tilpasses de rammer og regler, som skolen opstiller. Hvis eleverne ikke profiterer af den tilrettelagte indsats, må man finde en anden fremgangsmetode. Denne gensidige tilpasning gælder såvel skolens personale som eleverne imellem. Dette illustrerer Alenkær med nedenstående figur.



Figur 2. Den inkluderende skole¹⁷

Tanken om inklusion, kan man dele op i to typer. Der er den *ideologiske inklusion*, hvor alle skolens elever er målgruppen, og den *praktiske inklusion*, hvor der er en særlig afgrænset målgruppe, der skal inkluderes. I den *fuldt inkluderende skole* gælder den ideologiske inklusion og man inkluderer 100 %, dvs. *alle* børn, også børn med en funktionsnedsættelse, som fx blinde eller hørehæmmede. Dog er en fuld inkluderet skole i følge Alenkær ikke muligt, da der altid vil være elever, der ikke profiterer af at være i en almen klasse som fx børn med svær hørenedsættelse eller lignende

¹⁶ Alenkær (2008) B, s. 21

¹⁷ Alenkær (2008) A, s. 23

handicaps. Derfor kan eksklusion indenfor inklusionstankegangen være en nødvendighed, for at elever med særlige behov får de bedst mulige undervisningsmuligheder, men det skal dog ses som en sidste udvej. Ifølge Alenkær, må inklusionsidealet derfor være *en mere inkluderende skole*, hvor der er tale om den praktiske inklusion. Her forsøger man at udvide elevgruppen, så de elever der førhen blev ekskluderet til specialforanstaltninger, kan være en del af fællesskabet i den almene skole, men med bevidsthed om, at det ikke kan lade sig gøre at inkludere *alle*.

*Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte.*¹⁸

Ovenstående afklaring definerer tydeligt, at begrebet inklusion handler om *alle* elever og deres tilstedeværelse, men det handler ligeledes om skolens praksis og kultur.

2.2 Elever med socio-emotionelle vanskeligheder

Jeg vil i dette afsnit prøve at definere hvad begrebet 'socio-emotionelle vanskeligheder' dækker over. Jeg vil belyse det med hjælp fra Niels Peter Rygaard, som bruger betegnelsen 'stærkt omsorgssviget børn', Anne Knudsens teori om 'vanskelige børn' og de børn der bliver kaldt 'gråzonebørn' af Søren Langager.

Begrebet socio-emotionelle vanskeligheder er ikke umiddelbart nemt at afdække, da det har en meget stor spændvidde på, hvilke slags problematikker børn med denne betegnelse kan have. Børn med socio-emotionelle vanskeligheder er bl.a. de børn, der er tidlig omsorgssvigtet jf. Niels Peter Rygaard, men også de børn der *blot* er inde i en svær periode fx på grund af problemer i hjemmet. I klasselokalerne ses disse børn både i form af de udadreagerende elever, som evig og altid er i skænderi med andre elever, råber og er urolige, men også i form af den stille indadvendte pige, man sjældent bemærker, da hun sidder og gemmer sig i et hjørne af klassen.

En af de grundlæggende fællestræk ved elever med socio-emotionelle vanskeligheder er, at det er den gruppe børn der ofte er i kontakt med AKT-vejledere¹⁹ i almenskolen. Nogle er til samtaler og

¹⁸ Alenkær (2008) B, s. 25

¹⁹ AKT = adfærd, kontakt og trivsel

får støtte undervisningen i en given periode, mens der er en gruppe børn, der ekskluderes fra almenklasserne til specielle institutioner eller specialklasse, da de ikke kan inkluderes i almenklasserne, idet deres adfærd eller problematikker overstiger det lærerne i almenklassen magter at inkludere.

Niels Peter Rygaard bruger betegnelsen *tidligt frustreret* om de børn, der tidligt har lidt varig skade med hensyn til følelsesmæssig tilknytning og kontakt.²⁰ De har en manglende evne til at styre deres egen adfærd på en måde, så omgivelserne kan og vil acceptere deres nærvær.²¹ Dette kommer til udtryk på mange nuancerede måder. Nogle reagerer ved at afskærme sig selv fra resten af klassen og bliver indadvendte, både i timer og frikvarterer. Andre børn er meget aggressive i deres opførsel og ender ofte i konflikter både med klassekammerater og lærere. Sidstnævnte gruppe er den vi oftest hører om, da det er de elever, der ofte saboterer undervisningen og gør sig uheldigt bemærket i skolegården.

Der kan ifølge Rygaard være mange grunde til, at disse børn ikke mestrer at have dybere følelsesmæssige tilknytninger til andre mennesker og indgå i sociale relationer. Hans brug af udtrykket *tidligt frustreret* dækker derfor mere over en beskrivelse af børn med en bestemt psyke og adfærd, end en teoretisk helhed, hvor man er bekendt med årsagerne. De grundlæggende vanskeligheder er, at børnene ikke evner at organisere deres adfærd, deres måde at omgås andre mennesker på; simpelthen at få deres hverdag til at fungere. Manglende selvorganisering fremkommer ved for tidligt afbrudt kontakt i en udviklingsfase med det omgivende miljø, hvorfra barnet skal hente næring og stimulation.²² Børn der er tidligt frustreret har ofte det, man kalder en ujævn udviklingsprofil. De er intellektuelle alderssvarende med deres jævnaldrende, måske endda forud på nogle områder, men mestrer som tidligere nævnt fx ikke at indgå i sociale relationer.

Denne gruppe børn udgør den tunge ende af børn med socio-emotionelle vanskeligheder. De er ofte anbragt på specielle institutioner, hvor de modtager deres skolegang eller går i specialklasser.

Anne Knudsen anlægger det perspektiv på børn med socio-emotionelle vanskeligheder, at det skyldes en skrøbelig selvværdsfølelse hos børnene. Den manglende selvværdsfølelse har forstyrret deres lyst til at udfordre sig selv og omverdenen, og børnene har derfor ikke udviklet sig i

²⁰ Rygaard (1991) s. 29

²¹ Ibid s. 16

²² Ibid. s. 32

konsensus med deres behov og muligheder. Knudsen er af den overbevisning at børnenes problemer er grundlagt tidligt i deres liv, og at de børn der har det svært i skolen, ligeledes har haft svært ved at indordne sig under rammerne i daginstitutionerne. Grunden til at problemadfærden først for alvor bliver synlig i skolen er, at forventninger og krav i daginstitutionerne er mere bredt favnende end den kultur der er fremherskende i skolen anno 2012. I skolen skal de sidde stille og høre efter, de skal række hånden op og samtidig være selvstændige, sociale og deltage aktivt, dog ikke så meget, at de forstyrrer deres klassekammeraters læring. Kategorien af børn, der har socio-emotionelle vanskeligheder, har netop svært ved at udvikle selvstændighed og social forståelse, da deres selvværdsfølelse ikke er stærk nok, til at tage disse udfordringer op og tilegne sig disse kompetencer.

I tråd med ovenstående pointerer Knudsen, at børn ikke fødes med en social forståelse for hvordan man skal gebærde sig blandt andre, og at dette kan være en medvirkende årsag til, at nogle har det svært mht. deres adfærdsmæssige fremtoning i skolen. Det basale værdisystem hos barnet grundlægges allerede, når det er 8-24 måneder gammelt. Det er her barnets tillid til sig selv etableres i psykiske strukturer. Værdisystemet udvikles i det sociale samspil med andre, og oplever barnet ikke en omverden, der følelsesmæssigt engagerer sig i denne gensidige udvikling og formidler et givent normsystem videre, udvikler barnet ikke en *vedfølelse*.²³ Vedfølelsen er det barnet føler ved det, der overgår en anden person.²⁴ For at kunne udvikle denne vedfølelse, er det nødvendig at barnet kan decentrere, dvs. anskue tingene fra forskellige perspektiver og erkende at en anden person kan se anderledes på noget, end det selv gør, og det er netop her akilleshælen er for nogle af børnene med socio-emotionelle vanskeligheder. Denne gruppe børn anskuer verden fra et selvcentreret perspektiv og har ikke udviklet en vedfølelse, som kan styrer barnets eget værdisystem i forhold til hvad der er rigtigt og forkert. Denne manglende decentrering resulterer i, at børnene er i et med deres følelser hele tiden, hvilket virker frustrerende på dem. Det er dette uhensigtsmæssige mønster de skal have hjælp til at bryde.²⁵ Fortsætter barnet med denne centreret, hvor det orienterer sig efter sig selv, kan det medføre alvorlige forstyrrelser hos barnet og forhindre barnet i at udvikle

²³ Knudsen (2010) s. 192

²⁴ Det modsatte af vedfølelse er medfølelse. Medfølelse er fx at barnet græder, når et andet barn græder. Her er barnet centreret og har en indfølelse med det andet barn, dvs. at barnet identificerer sig med det pågældende barn: "Jeg har det ligesom ham". Knudsen (2010) s. 191

²⁵ Knudsen (2010) s. 212

socialkompetencer. Dermed er disse børn i stor fare for at blive påhæftet betegnelsen; adfærdsvanskelige, da de ikke ved hvordan man indgår i skolens sociale arenaer.

I den anden ende af spektret af børn med socio-emotionelle vanskeligheder, er de børn som Søren Langager kalder *gråzonebørn*.²⁶ Disse børn er også tidligere blevet betegnet *curling-* eller *zapperbørn*. Denne gruppe børns vanskeligheder opstår bl.a. i kølvandet på de ændrede kulturelle normer, der findes i samfundet anno 2012. Deres adfærd er fx en reaktion på forældrenes skilsmisse, en alkoholisk forælder, fraværende forældre eller manglende opdragelse mv. Slet og ret reagerer de på de ændrede forhold, som de vokser op under. Denne gruppe børn har svært ved at begå sig i det sociale rum, da de følelsesmæssigt ikke er i stand til at opfylde de forventninger folkeskolen stiller til god opførsel og sociale spilleregler. Gråzonebørnene er ofte uønsket i klasserne, da lærerne ikke ved hvad de skal stille op med dem, idet der ikke er en specifik manual at følge. Endvidere følger der ikke økonomiske ressourcer med dem i form af bevillinger til ekstra støtte eller lignende. Nogle af gråzonebørnene bliver derfor ekskluderet til specialklasser, mens andre får specialstøtte uden for klassen i en del af timerne.

Socio-emotionelle vanskeligheder dækker dermed over et ret stort spektrum af børn. Fra børn med *mindre* vanskelige problematikker eks. far og mor er skilt, som kan være tidsbegrænsede eller som kan afhjælpes med midlertidig støtteanordninger, til svære emotionelle skader, som børnene har pådraget sig i starten af livet. Nogle af disse børn er diagnosticeret med fx ADHD, og en del af dem bliver behandlet med Ritalin.²⁷ Det er dog langt fra alle elever, der er diagnosticeret.

2.3 Sammenfatning

Inklusion er langt fra det samme som rummelighed, da man i inklusionsregi er bevidst om, at det ikke er eleven som skal tilpasse sig skolen, som det er tilfældet i rummelighedsdiskursen, men skolen som skal tilpasse sig eleven samtidig med, at eleven skal tilpasses skolens regelsæt. Et essentielt begreb ved inklusion er således *gensidig tilpasning*. Dog skal man være opmærksom på, at det aldrig vil være muligt at inkludere alle elever, og derfor må Alenkærs betegnelse *en mere inkluderende skole* ses som det bedste afsæt for den danske folkeskoles fremtidige udvikling.

²⁶ Langager (2009) s. 123

²⁷ Larsen (2009)

Begrebet socio-emotionelle vanskeligheder dækker over en bred kategori. Fra børn med meget svære emotionelle skader, som de har fået tidligt i livet, til tidsbegrænsede eller mindre følelsesmæssige problemer som eksempelvis er opstået som resultat af fars og mors skilsmisse.

3.0 Hvorfor ekskluderes der flere og flere til specialklasser?

I dette afsnit belyses det hvilke årsager, der ligger til grund for den stigende eksklusion til specialklasser og specialinstitutioner. Dette anskueliggøres med udgangspunkt i hvilke samfundstendenser, der er herskende anno 2012 og sammenholdes med Søren Langagers forskellige tolkningsmuligheder på området.

3.1 Samfundstendenser anno 2012

De danske folkeskoleelever anno 2012 vokser op i et samfund i rivende udvikling. Thomas Ziehe taler om *kulturel frisættelse*, som resultat af den stigende individualisering, der er fulgt i kølvandet på det senmoderne samfund, som vi lever i i dag.²⁸ Det betyder, at de kan skabe deres egen tilværelse uden at tænke over hvad deres forældre har gjort eller ville have gjort. Fortidens *sådan plejer vi at gøre* er ikke længere til stede, og man kan sætte spørgsmålstegn ved om der eksisterer en gældende norm i samfundet. De unge skal derfor udvikle kompetencer indenfor selvstændighed og ansvarsfølelse, således de er klædt på til selv at vælge til og fra. Familielivet har også ændret karakter. Den gamle kernefamilie med mor, far og børn er ikke længere det eneste synonym med ordet *familie*, som den var engang. I dag er mange skilsmissefamilier og børnene skal forholde sig til papmødre, -fædre, -søskende, halvsøskende mm. Samtidig er det ikke unormalt, at både mor og far har en karriere, hvilket kan medføre lange arbejdsdage, ingen faste hverdagsrutiner og mindre tid til familiehygge. Alt dette medfører, at de unge skal kunne fungere som små *voksne*, der kan klare sig selv og tage sig af mindre søskende før de overhovedet har fundet ud af, hvad livet egentlig går ud på.

Denne normløse tilværelse klarer mange unge mennesker og udvikler de fornødne kompetencer, men for mange andre unge er denne normløshed ikke lykken. Bagsiden af den *kulturelle frisættelse* er, at kravene til den enkelte øges, uden at de har et fast ståsted som udgangspunkt. De skal selv navigere rundt i samfundet og selv finde ud af hvilke samfundsnormer, der også er gældende i

²⁸ Jacobsen (2008)

folkeskolen anno 2012. Det er svært for rigtig mange elever, og måske derfor er der netop sket en stigning i henvisningen af elever med socio-emotionelle vanskeligheder.²⁹

De ændrede samfundstendenser havde indvirkning på folkeskolen i 1993, da man indførte begrebet undervisningsdifferentiering i folkeskoleloven. Med dette ønskede man at fokusere på individet og dets individuelle kompetencer og forudsætninger for på den måde at bibeholde dem i almenundervisningen.³⁰ Det skulle afhjælpe den stigende ekskludering, der allerede dengang var fremherskende, og dermed være et positivt tiltag for at lave *en skole for alle*. Det havde dog ikke den ønskede effekt, da lærer, pædagoger mfl. i stedet for fik øje på hver enkelt elev og fandt ud af, at der faktisk var flere elever, der ikke havde de nødvendige kompetencer til at begå sig i skolen. Dvs. at denne individualistiske tilgang til hver enkelt elev havde en negativ effekt på graden af ekskluderinger til specialtilbud.

I kølvandet på dette blev flere og flere derfor henvist til PPR³¹ og flere og flere blev udredt som havende en bestemt diagnose. Antallet af henvisninger til PPR er langt fra faldene på nuværende tidspunkt, tværtimod. Der behandles flere og flere børn i det psykiatriske system, ca. 12.000 om året, hvilket er en markant stigning med cirka 400 % fra 1994 til 2002.³² Baggrunden er et ønske om at finde årsagen til børnenes problemer både fra forældre og lærernes side. En diagnose giver nemlig adgang til flere økonomiske ressourcer i forbindelse med barnets skolegang, og presset fra forældrene skuldre forsvinder. Dermed er Børnepsykiatrien en afgørende faktor i eksklusion af børn fra folkeskolen

Ifølge Susan Tetler opstår der dog et paradoks mellem de stigende antal diagnosticeringer og ændringerne indenfor specialpædagogikken. Indenfor specialpædagogikken gøres der op med det psyko-medicinske perspektiv, som har fokus på, at problemet er iboende barnet, til fordel for det relationelle perspektiv, hvor man ser problemadfærden som opstået i relation mellem barnet og dens omgivelser.³³ Denne sammensætning er paradoksal, da en diagnosticering lige netop hører til det psyko-medicinske perspektiv. Bliver barnet udredt og får tilkendt en diagnose, kommer der

²⁹ Knudsen (2010) s. 189

³⁰ Larsen (2009) s. 16

³¹ PPR = pædagogisk psykologisk rådgivning

³² Larsen (2009) s. 35

³³ Tetler og Langager (2009) s. 25 og Larsen s. 17

automatisk flere ressourcer til det enkelte barn i almenklasserne eller man kan i *god tro* sende eleven i specialklasser, hvor man kan argumentere for, at de har flere ressourcer til at tage sig af fx elever med ADHD. Dermed behøver lærerne ikke reflektere over egne kompetencer, relationer og ressourcer i forhold til undervisningen af den enkelte elev. Forklaringen på den stigende eksklusion af elever med socio-emotionelle vanskeligheder skal måske derfor findes i det faktum, at lærere og pædagoger ikke er klædt ordentlig på til at tage udfordringerne op med de forskellige problematikker, børn i nutidens samfund bringer med sig. Derfor mangler der efteruddannelse, der kan opkvalificere deres kompetencer, så de står mål med det igangværende inklusionsarbejde. Endvidere kan man spørge, hvorvidt folkeskolen som organisation er klar til at håndtere de ændrede samfundsvilkår, den kulturelle frisættelse har ført med sig. For det er ikke kun eleverne, der ikke længere har et normsæt at forholde sig til. Måske har selve folkeskolen også mistet sit fodfæste, hvad angår gældende normer eller den holder fast i gamle normer, som ikke længere er tidsvarende. Derfor står hele folkeskolen som organisation over for et stort stykke arbejde med at lave en *skole for alle*, der har øget inklusion som målsætning.

Søren Langager fremkommer i artiklen *Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen* med fem mulige bud på hvorfor stigningen til specialundervisning er en realitet.³⁴

1. *Skolen som institution er ude af trit med elever nu om dage*
2. *Læreren magter, som person, ikke sin opgave i tilstrækkeligt omfang*
3. *Eleven har en endnu ikke opdaget psykisk eller fysisk komplikation der forklarer hans væremåde*
4. *Forældrene tager ikke opdragerrollen tilstrækkeligt alvorligt*
5. *Eleven opponerer (eventuelt sammen med andre elever) mod at følge reglerne i det system, der hedder skole.*

Jeg afsluttede ovenstående afsnit med en formodning om, at den stigende eksklusion muligvis kan skyldes lærerens manglende kompetencer og en forældet skolekultur, og det ligger i tråd med Langagers konklusion om, at folkeskolen *er ude af trit med elever nu om dage*. Tendensen med stigende eksklusion ud fra bud 1 og 2 forklares således med, at skolen og læreren ikke formår at følge de samfundstendenser der er fulgt med ændringen i vort samfund. De fralægger sig

³⁴ Langager (2009) s. 129

simpelthen ansvaret og tager ikke opgaven på sig, mht. at udvikle skolekulturen og deres egne kompetencer, så de bedre kan sætte sig ind i de vanskeligheder, der kan opstå. I bud 3 henter man det psyko-medicinske perspektiv frem fra specialpædagogikken og tillægger alene eleven ansvaret for de problematikker, der gør udslaget for eksklusion. Det er her diagnosticeringen kommer i spil, og holder læreren og forældrene fri for ansvar, som tidligere påpeget. Bud 4 pålægger forældrene ansvaret for manglende opdragelse, som medvirkende årsag til, at eleverne ikke magter at gebærde sig i skolesammenhæng. Og forældrene er således indirekte årsag til bud 5, da de ikke har opdraget deres børn til at forstå og indordne sig under de regler, der gælder i skolen.

I følge Langager er der altså ingen af skolens direkte aktører, der kan skubbe ansvaret fra sig. Ingen kan tillade sig at pege fingre af de andre, da alle, både lærere, pædagoger, skoleledere, elever og forældre, har en finger med i spillet omkring den stigende eksklusion.

Langager har i sin artikel også et bud på hvad der skal til for at stoppe denne stigning.

Igennem to spørgeskemaundersøgelser blandt lærere fra 2007 omhandlende skolens rummelighed i praksis, konkluderer han at 88 % af lærerne ser den største stigning af elever med særlige behov, som værende elever med socio-emotionelle vanskeligheder. Ligeledes svarer 35 % at de mangler kompetencer til at kunne magte denne elevgruppe i de almene klasser.³⁵ Dermed kan man stille spørgsmålstegn ved om lærerne er afvisende overfor inklusionen af ideologiske årsager, eller det er fordi de mangler faglige kompetencer.

3.2 Sammenfatning

Den stigende eksklusion af elever til specialtilbud har mange bevæggrunde. Den senmoderne samfunds aftraditionalisering og opbrudte normsæt, stigende individualisering hos de unge, stigende antal diagnosticeringer, ændrede undervisningsformer, lærer og pædagoger med manglende kompetencer, manglende børneopdragelse fra fraværende forældre samt skolens måde at organisere sig på, er nogle af de forklaringer, der er i spil. Indsatsen for at mindske eksklusionen og i stedet bringe inklusionstænkningen på banen skal derfor inddrages og foretages af mange forskellige aktører.

³⁵ Langager (2009) s. 122

4.0 Skolens fælles udfordringer ved inklusion

I dette afsnit vil jeg belyse hvilken rolle lærer og ledelse har ved implementeringen af inklusion i skolen som organisation. Endvidere vil jeg undersøge hvilke initiativer, der kan foretages på lærerens niveau i forbindelse med at inkludere elever med socio-emotionelle vanskeligheder. Der vil blive inddraget teori af Jesper Holst samt resultater fra Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning omhandlende lærerkompetencer. I forlængelse af disse forskningsresultater vil jeg inddrage litteratur omkring klasseledelse af Rasmus Alenkær og komme med bud på konkrete arbejdsmetoder læreren kan gøre brug af.

4.1 Ønsket om en mere inkluderende skole

For at imødegå politikernes ønske om en *skole for alle* ved hjælp af inklusion, kræver det en stor omvæltning indenfor skolen som organisation. På baggrund af afsnit 2.1.2 kan det konkluderes, at inklusion handler om at skolen skal udvikle nye strukturer og løbende skal være i en dynamisk udviklingsproces, da det er skolen, der primært skal tilpasse sig elevgruppen.³⁶ Den danske folkeskole kan dermed ikke kalde sig selv for inkluderende, hvis ikke den ændrer praksis, og her er der tale om en omfattende skoleudvikling, der berører hele skolens virke.

Implementeringen af *den mere inkluderende skole* er som nævnt et ønske, der er kommet fra politisk side, da de vil forbedre den danske folkeskole. Buddene på hvordan man kan klare inklusion af elever, der hidtil er blevet ekskluderet til specialtilbud, er dermed i første omgang kommet fra et højere sted i hierarkiet end ledelsen på skolen. I Vesthimmerlands Kommune har de pr. 3. maj offentliggjort en inklusionspolitik, der skal sikre, at alle kommunens skole har et fælles udgangspunkt i målet om at blive mere inkluderende.³⁷

Ledelsen kan derfor også være meget vakkende omkring, hvordan de griber inklusionen an, da det også er en nyt for dem at skulle lede skoler, der kan inkludere de elever, der førhen blev ekskluderet. De skal som ledelse udvide deres kompetencer, så de bliver mere kompetente til at guide deres medarbejdere i den rigtige retning og tager det overordnede ansvar for at skabe *en skole for alle*. Derfor er det essentielt, at de forskellige kommuner får formuleret en ordentlig inklusionspolitik, således at skolerne har noget konkret at forholde sig til, som Vesthimmerlands Kommune

³⁶ Man skal dog huske på, at inklusion drejer sig om gensidig tilpasning. Så eleverne skal også stadigvæk tilpasse sig skolen.

³⁷ Vesthimmerlands Kommunes inklusionspolitik (2012)

netop har gjort. På den måde bliver der ikke uenighed om, hvad det handler om. Når skolen har afklaret, hvad deres hovedopgave er, er det vigtigt at de prioriterer denne højt, så vægten af deres handlinger ligger på områder, der kan være med til at skabe og opretholde inkluderende fællesskaber. I processen er det vigtigt, at ledelsen er klar og tydelig i deres holdning til, at inklusion ikke er et tilvalg for lærerne, men et grundvilkår for den pågældende skole. Lærerne skal efterfølgende deltage i en operationaliseringsdialog³⁸, hvor de i samarbejde med ledelsen forholder sig til, hvordan de bedst planlægger, strukturerer og implementerer inklusion på lige netop deres skole. Det er vigtigt, at hele skolen som organisation er åben og lydhøre omkring inklusionsprojektet, for hvis operation *den mere inkluderende skole* skal lykkes, kræver det hårdt arbejde fra alle.

4.2 Lærers rolle

Lærere er forskellige. De har ikke ens normer og værdier og udvikler derfor en individuel lærerpersonlighed. Heldigvis for det! Det kan dog også være en ulempe, da to lærere, der underviser den samme elev, fx Johan, kan have forskellige opfattelser af hvordan han er i skolen. Den ene lærer kan opfatte Johan som en meget livlig og glad dreng, hvorimod den anden lærer opfatter ham som forstyrrende og urolig. *Det er øjnene der ser*, som Jesper Holst udtrykker det.³⁹ Interaktionen imellem lærer og elev kan have afgørende stor betydning, når det drejer sig om inklusion. Derfor er det særdeles vigtigt, at lærerne ikke blot har fokus på eleven, men også kigger indad, og ser på sine egne normer og værdier.

Udover læreres og elevers forskelligheder, skal forklaringen, på hvordan man takler elever med særlige behov, ligeledes findes på lærerværelset på de pågældende skoler. Om en elev bliver opfattet som en aktiv dreng med krudt i numsen, en meget udadreagerende dreng med meget svære socio-emotionelle vanskeligheder, der er i fare for eksklusion eller den perfekte elev, er afhængig af den skolesammenhæng eleven vurderes i: ... *lærere, der arbejder på samme skole, er påvirket af den fælles virksomhedskultur. Skolekulturen påvirker de personlige holdninger og vurderinger gennem, hvad der er blevet kaldt den institutionelle dømmekraft...*⁴⁰. Dermed arbejder lærere på samme skole indenfor samme forståelsesramme af, hvad en elev med socio-emotionelle vanskeligheder er, og hvordan der skal og ikke skal arbejdes med dette. Denne dømmekraft er *skabt gennem*

³⁸ Alenkær (2008) (A) s. 195

³⁹ Holst (2009) s. 77

⁴⁰ Holst (2009) s. 79.

*traditionsbestemte og fagligt bestemte mønstre af fortællinger, normer og rutiner og får bestemte typer af tolkninger og handlinger til at fremstå som indlysende og naturlige i skolen.*⁴¹; med andre ord: en *sådan-gør-vi-her* eller *vi-plejer* forståelse, der ofte er udtalt, men som kan ses ved at kigge på læreres og ledelses forholdene sig til og omtale af problematikken.

I *Undersøgelse af Specialundervisning i Danmark*⁴² viser det sig, at der er stor forskel på henvisningsfrekvensen til specialundervisning. På nogle skoler er det en fjerdedel der henvises, hvorimod næsten ingen henvises på andre skoler.⁴³ Ovenstående forklaring med den institutionelle dømmekraft kan være en grundlæggende årsag hertil.

Den institutionelle dømmekraft kan ligeledes meget vel have spillet en rolle i almenafdelingen på Aars Skole. Her blev en dreng ekskluderet fra almenafdelingen til deres specialafdeling, da de ikke længere magtede at have ham i den almene klasse. Klassens lærere mente de havde prøvet alt, og opgav at bibeholde ham i den almindelige undervisning, måske fordi den dominerende kultur på almenskolen var sådan, at det var ok at ekskludere. Måske var det rigtig at ekskludere denne dreng, der udviste en meget voldsom adfærd, hvor han blandt andet slog klasselæreren. Dog var der inden ekskluderingen ikke megen sparring imellem almen- og specialafdelingen, og man kan problematisere dette, da specialafdelingens lærere måske kunne have hjulpet lærerne i almenafdelingen.

Inklusionsarbejdet er ikke noget man kan implementere fra dag til dag jf. afsnit 4.1. Det tager tid at ændre en virksomhedskultur, og man skal som lærer være indstillet på, at det også kræver meget af ens egen personlighed, fordi man skal arbejde med egne kompetencer og udviklingsmuligheder. Nye tiltag tages ofte af ledelsen, man skal være opmærksom på, at denne også kan have stirret sig blind på den skolekultur, der allerede er på skolen. Derfor er det et fælles ansvar for lærere, afdelingsledere eller forældre at åbne det gamle lærerkollegiums og ledelses øjne for, hvilken institutionel dømmekraft, der hersker på skolen. Her vil man med fordel kunne anvende Alenkærs *Zonen for nærmeste inklusionsudvikling*, som netop viser, at inklusionen sker gennem en gradvis proces. Der er flere forskellige inklusionspotente arenaer, som alle praktikere i folkeskolen er i

⁴¹ Ibid. s. 79.

⁴² (Egelund 2003) I: Holst (2009)

⁴³ Holst (2009) s. 79

berøring med. Ud fra denne model skal lærere og ledelse netop tage ansvar for arbejdet i de zoner, som de hver især arbejder med i dagligdagen.⁴⁴

Dansk Clearinghouse udgav i 2008, med Sven Erik Nordenbo i spidsen, en undersøgelse om hvilke lærerkompetencer der vil kunne øge elevernes faglige læring, og dermed være med i udviklingen af den mere inkluderende skole.⁴⁵ Resultatet ses herunder:

- 1. Læreren skal besidde kompetence til at indgå i en social relation til den enkelte elev (Relationskompetence).*
- 2. Læreren skal i relation til hele klassen (alle elever) besidde kompetence til at lede klassens undervisningsarbejde ved at være en synlig leder, som over tid opøver eleverne til selv at formulere regler og følger dem. Begge disse kompetencer er af betydning for udvikling af overordnede mål, som drejer sig om elevernes motivation og autonomi, og spiller en central rolle ved at fremme den faglige læring (regelledelseskompetence).*
- 3. Læreren skal besidde didaktisk kompetence i relation til undervisningsindholdet generelt set og i det enkelte undervisningsfag (didaktikkompetence).*

Forskningsresultatet viser klart og tydeligt, at relationen mellem læreren og eleven er det altafgørende for at skabe et godt læringsmiljø. Det er derfor særdeles vigtigt, at lærerne i almenskolen har dette som udgangspunkt, når de i de kommende år skal forsøge at inkludere elever med socio-emotionelle vanskeligheder. Da denne elevgruppe netop har ekstra svært ved at indgå i sociale relationer, er det særdeles vigtigt at lærerne bruger tid på at finde en positiv indgangsvinkel til eleven, og på den måde få skabt en solid relation. Man må som lærere være åben og forsøge at finde det positive i alle elever, da man efter min mening ikke inkluderer elever ved at fokusere på det negative.

Regelledelseskompetence eller klasseledelseskompetencen er den anden kompetence som læreren skal besidde. Det er handler om at læreren hele tiden har styr på den røde tråd i undervisningen og tager ansvaret, når der er behov for det. Men en dygtig leder skal ligeledes uddelegere ansvaret og

⁴⁴ Alenkær praksis (2009) s. 40

⁴⁵ Dansk Clearinghouse (2008)

lade eleverne få medansvar, så de kan udvikle sig til kompetente mennesker, der kan deltage i det demokratiske samfund.

Rasmus Alenkær definerer klasseledelse som det at *etablere tydelig procedurer og aftaler omkring de elementer i skolens praksis, der understøtter en god, udviklende og tryk skoledag*.⁴⁶ Det kan være svært for nutidens elever at navigere rundt i den komplekse hverdag, som de møder i skolen. Og især de elever som er belastet af socio-emotionelle vanskeligheder, kan have svært ved at hoved og hale i det hele. For der kan findes et utal af forskellige regler på den selvsamme skole - *I Susannes time må man godt have hat på, men det må ikke i samfundsfagstimerne med Henrik?!?*. Forvirret kan man hurtigt blive, og derfor handler, det at gå i skole, især om at kunne gennemskue skole-konteksten. For disse elever kommer undervisningen og det faglige indhold ofte i anden række, som Christian Warming så fint skriver:

Det man skal lære i skolen, er svært, så derfor skal det være let at være i skole.⁴⁷

Elever med svære socio-emotionelle vanskeligheder ender hurtigt i fare for eksklusion, da de simpelthen ikke kan gennemskue, hvilken adfærd der er tilstræbelsesværdige, hvilke sociale spilleregler der gælder og på hvilken måde man skal kommunikere. Kort sagt, de kan ikke gennemskue rammerne på skolen og ender ofte som en sag hos PPR. Derfor handler klasseledelse ikke kun om at uddele ansvar, men også om at være tydelig i sine krav til eleverne, reglerne i timerne og de strukturer undervisningen består af, så de er klar over, hvad man må og skal i den pågældende lærers timer.

Grundet dette må nutidens lærere præstere klasseledelse i et inkluderende perspektiv, som Alenkær udtrykker det. De skal have lært *alle* elever at navigere i fællesskabet.⁴⁸ Læreren skal dermed agere GPS indtil vedkommende har lært alle elever at kunne navigere rundt i skolens vejnet. Dette kan tage lang tid, og for nogen vil det altid være nødvendig med en GPS som hjælper. Men det er lærerens opgave at ændre på konteksten og øge navigationsmulighederne for de elever, der har særligt behov for dette. Læreren skal forhindre, at eleven ender i en blindgyde, hvor den

⁴⁶ Alenkær (2009) (C) s. 207

⁴⁷ Ibid. s. 203

⁴⁸ Ibid. s. 202

uhensigtsmæssige adfærd bliver altoverskyggende og eleven derfor anses som det sorte får i klassen.

Alenkær kommer med et eksempel fra Brampton Primary School i England, hvor de har stor succes med inklusion.⁴⁹ Deres opskrift er en række fælles klasseledelsesstrategier, som alle lærere anvender. Fx skal der være et fast regelsæt i klasserne. Disse regler skal eleverne være med til at bygge op, så de opnår et ejerskab til dem. Reglerne er tydelige, konkrete og forståelige så alle kan navigere i dem. Der skal først og fremmest kun være få regler, de skal være positivt formuleret, de skal have tydelig forbindelse med undervisningens mål: *Hvis vi skal lære at læse, er det nødvendigt, at vi hører efter, når læreren fortæller os hvad vi skal.*⁵⁰ Reglerne skal gælde for *alle* elever og samtidig være kendt af elevernes forældre. Denne ordning på Brampton Primary School gør det lettere for eleverne at navigere i timerne, og undervisningssituationerne bliver gennemført med en større ro og fokusering fra både lærere og elevers side.

Alenkær taler også om et inkluderende konsekvenssystem. Der skal selvfølgelig være konsekvenser i forbindelse med regelsættet, men konsekvenserne skal have et formål. Et formål således at eleverne kan se, at der er en mening med reglerne. Det er også særdeles vigtigt, at alle klassens lærere benytter det samme konsekvenssystem, så der ikke opstår forvirring omkring, hvad man må og ikke må.⁵¹ Et eksempel kunne være: Anton sendes uden for døren, fordi han har forstyrret resten af klassen. Læreren følger ham ud på gangen og siger, at han har brudt reglen om ikke at forstyrre de andre elever i deres arbejde. Nu får han 5 minutter til at finde to gode forslag til, hvordan han kan vende tilbage til klassen og tilbringe resten af timen der, uden at forstyrre de andre og fokusere på de opgaver han skal lave i bogen. Læreren forventer endvidere, at Anton har skrevet forslagene ned. Målet med det inkluderende konsekvenssystem er dermed ikke at sende eleven væk, men at sikre at Anton fortsat kan være i klassen og reflektere over egen rolle i klasse sammenhængen.

⁴⁹ Alenkær (2009) C. s. 212

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid. s.213

4.3 Hvilke konkrete tiltag kan man anvende?

4.3.1 CL som undervisningsmetode

Undervisningsmetoden *Cooperative Learning* (CL) er udarbejdet af Dr. Spencer Kagan.⁵² Denne metode er baseret på Lev Vygotskys socialkonstruktivistiske tankegang, hvor omdrejnings-punktet er, at der læres bedst ved at samarbejde og kommunikere med andre. CL er en undervisningsstruktur, hvori elevernes samarbejde ud fra de forskellige strukturer er alfa og omega.

I Evalueringsinstituttets rapport *Indsatser for inklusion i folkeskolen 2011* fremgår det at, 68 % af de adspurgte lærere anvender undervisningsmetoden Cooperative Learning (CL) i en eller anden udstrækning. Ingen andre inklusionsfremmende tiltag bliver anvendt så hyppigt. Endvidere mente 74 % af lærerne og 77 % af lederne, at CL i høj grad eller i nogen grad er med til at styrke inklusionen af elever med socio-emotionelle vanskeligheder.⁵³ Det er et meget flot resultat, når man ved, at CL ikke bliver brugt som et gennemgående redskab på de forskellige skoler. Det er ofte kun enkelte lærere, der bruger nogle af redskaberne fra CL.

Det skyldes først og fremmest SPIL-principperne, at CL har så stor inkluderende effekt.

S- Samtidig interaktion

P- Positiv indbyrdes afhængighed

I - Individuel ansvarlighed

L - Lige deltagelse

Disse principper er grundlaget for alle CL strukturerne, og er med til at styrke elevernes indbyrdes relationer og sociale færdigheder, og er dermed særdeles nyttige at anvende ved inkluderingen af elever med socio-emotionelle vanskeligheder, da denne elevgruppe netop kan have store problemer i sociale fællesskaber.

Dermed kan læreren med fordel anvende CL i sin undervisning, da strukturerne kan være med til at opbygge et godt socialt netværk i klassen, og er således med til at skabe et positivt læringsmiljø for eleverne at færdes i.

⁵² Kagan (2006)

⁵³ Danmarks Evalueringsinstitut (2011)

Da jeg var i 3. års praktik på Rødkærstro Skole arbejdede jeg netop med CL i 8.a. Oscar fra 8.a var en meget forstyrrende og urolig elev. En såkaldt udadreagerende dreng, der havde problemer med de sociale spilleregler i klassen. Oscar var en af de elever, der profiterede rigtig meget af de teams- og classbuilding aktiviteter jeg lavede på klassen, som skulle være med til at skabe et mere trygt læringsmiljø i klassen ved at ryste eleverne bedre sammen. Her benyttede jeg mig bl.a. af strukturen Quiz og Byt. Denne struktur går ud på at hver deltager får et kort, hvorpå der står et spørgsmål. Fx *Hvad er din yndlingsfilm* eller *Vil du klø mig på ryggen?*⁵⁴ Eleverne går rundt blandt hinanden i klassen og stiller hinanden spørgsmålene på skift. Dette var medvirkende til, at Oscar faldt bedre til i klassen, da atmosfæren i klassen blev mere afslappet. Endvidere hjalp det Oscar utrolig meget, at de sad i teams, hvor de blandt andet brugte *tre-før-mig*, hvor teamet hjælper hinanden før de spørger læreren. Her kunne Oscar nemlig hurtigt få svar på, hvilken side de var kommet til, eller hvordan en bestemt opgave skulle løses, og det gjorde at han ikke var så urolig på klassen.

4.3.2 LP-modellen som organisatorisk værktøj⁵⁵

LP-modellen er udviklet af Thomas Nordahl.⁵⁶ Han konkluderer, at adfærds og indlæringsproblemer er forbundet med bl.a. klasseledelse, relationer og krav og forventninger til eleverne, hvilket stemmer godt overens med de vigtige faktorer i forhold til lærernes kompetencer, jf. afsnit 4.0. Han ser problemadfærd som værende knyttet til læringsmiljøet og dermed den relationelle tænkning, og ikke den individorienterede tilgang. Det overordnede mål med LP-modellen er således at etablere gode læringsmiljøer med gode betingelser for faglig samt social læring hos alle elever.

Teorien bag LP-modellen er systemisk teori, som betragter klasser som sociale systemer. Disse sociale systemer regulerer adfærden eller handlingerne hos enkeltindivider, ud fra de herskende relationer og normer i systemet. Hermed er Nordahl af den overbevisning, at elevs handlinger altid må ses i forhold til deres omgivelser. Ændres der på strukturen, relationerne og kommunikationen i det sociale system, vil det kunne medføre adfærdsændringer hos det enkelte individ.

LP modellen er en analysemodel, der består af et analyse- samt et indsatsniveau. På analyseniveauet formuleres der en *problemstilling*, der indhentes *informationer* om den givende problemstilling og tilslut analyserer man sig frem til de opretholdende faktorer. Sidstnævnte kan fx være en dårlig

⁵⁴ Aktiviteten blev også benyttet som evalueringsredskab, hvor spørgsmålene var af faglig karakter.

⁵⁵ Der er uddrag fra min praktikrapport, Aars Skole 2011, i nedenstående afsnit.

⁵⁶ Hansen og Nordahl (2009)

lærer-elev relation, at eleven ikke kan koncentrere sig i ustrukturerede timer mm. På indsatsniveauet udvikler man strategier, der kan fjerne eller reducere de opretholdende faktorer, og efterfølgende gennemfører man de valgte initiativer. Til slut evaluerer man hele forløbet.

LP-modellen er et koncept der fordrer, at hele skolen som organisation tager denne til sig. Det er meningen at lærerne i mindre teams skal bruge den som analysemodel, når der er vanskeligheder, de har behov for hjælp til at løse.

4.3.3 AKT som hjælpemiddel

Skolerne skal rumme langt flere specialelever end tidligere, derfor er det vigtigt, at AKT-funktionen bliver tydeliggjort og professionaliseret.⁵⁷

Der skal inkluderes rigtig mange elever de kommende år, og derfor er det vigtigt, at man som lærer benytter alle de hjælpemidler man kan komme i nærheden af, og her er AKT-funktionen en uvurderlig hjælp.

AKT står for Adfærd, Kontakt og Trivsel og AKT-vejledere findes på de fleste danske skoler. Hos AKT kan man som lærere hente hjælp, hvis der er problemer på klassen som man ikke selv besidder kompetencer til at løse. Der findes tre forskellige AKT-indsatser: AKT målrettet enkelte elever, klasser eller årgang, og til sidst indsatser mod alle skolens elever.⁵⁸ Christian Warming mener at denne AKT-indsats har stor betydning for det inkluderende arbejde på skolerne. AKT-vejlederne har en bred viden og kan ofte være med til at løse konflikter eller i hvert fald være med til at give lærerne redskaber til dette. Endvidere er det AKT-vejledernes opgave at være objektive, og dermed kan de se anderledes på tingene end lærerne kan. For som Bjørg Kjær udtrykker det:

Alle mennesker bliver hjemmeblinde. Lærerjobbet er uendeligt kompliceret, og ingen kan se alting. Man har brug for blikke udefra. Derfor er AKT-lærerens funktion som coach og sparringspartner utrolig vigtig.⁵⁹

Det er derfor vigtigt, at skolerne rundt om i Danmark prioritere at efteruddanne lærere til AKT-vejledere, der er ekstra kompetente på adfærd, kontakt og trivselsområdet, da det kan være afgørende i inklusionsindsatsens succes i klasselokalerne. AKT-læreren kan fx observere en klasse, hvis klassens lærer føler der er megen uro i timerne, men ikke kan finde ud af grunden hertil. Eller

⁵⁷ Bjørg Kjær I: Hansen og Lauritsen (2011)

⁵⁸ Varming I: Alenkær (2009) s. 84

⁵⁹ Hansen og Lauritsen (2011)

AKT-læreren kan give støtte til en enkelt elev, hvis denne har behov for dette i specifikke timer, og dette kan være medvirkende til, at eleven fortsat kan være inkluderet i klassen.

4.4 Sammenfatning

Ønsket om en mere inkluderende skole kræver en generel skoleudvikling. Skolens som organisation må være indstillet på, at der skal ryddes op i gamle værdier og standpunkter. Ledelsen skal tage føringen i denne implementering af inklusion, men det er særdeles vigtigt at lærerne er med og viser vejen i klasselokalet. Lærerens kompetencer i relationsarbejdet samt klasseledelse har stor betydning for lærerens arbejde med at inkludere elever i det almene klassemiljø. Derfor er det vigtigt at lærerne viser tydelige lederegenskaber, men ligeledes at det foregår i samarbejde med kollegaerne, så eleverne kan finde ud af at navigere i skolen og ikke bliver forvirret af forskellige regler. Et konkret redskab lærerne kan gøre brug af i deres daglige arbejde, kunne med fordel være undervisningsmetoden Cooperative Learning, da erfaringer viser, at det har positiv effekt på inklusionsarbejdet. LP-modellen er også en ideel analysemodel for lærerne at anvende i fællesskab for at komme vanskelighederne til livs. Endvidere er et øget fokus på og brug af AKT-indsatsen væsentlig i inklusionsarbejdet, da man her kan hente kvalificeret viden, hvis man som lærer eller team er kørt fast i nogle vanskeligheder og ikke har de fornødne værktøjer til at løse disse.

5.0 Aars Skole – på vej mod en mere inkluderende skole

I dette afsnit konkretiseres det hvilken vej Aars Skole har valgt at gå i deres bestræbelser på at blive en mere inkluderende skole, og hvordan medarbejdere og ledelse har grebet det an. Endvidere diskuteres der hvorvidt Aars Skole sammen med resten af de danske skoler er klar til at klare inklusionsudfordringen.

5.1 Aars Skole⁶⁰

Aars Skole ligger i Vesthimmerlands Kommune (VK). VK har ligesom mange andre kommuner et fremtidigt ønske om at opfylde lovgivningens krav mht. at inkludere flere elever i alment skolerne,

⁶⁰ Aars Skole er beliggende i Vesthimmerlands Kommune (VK). De havde pr. 1/8 2011 547 elever. Skolen består af en almenafdeling, hvor der er to spor fra 0. klasse - 9. klasse, en sprog-/læseklasse, en afdeling for elever med generelle indlæringsvanskeligheder og en specialafdeling, som de kalder AKT-afdelingen. Aars skole modtager elever til specialafdelingerne fra hele VK.

og mindske eksklusionen til specialklasser og andre specialforanstaltninger jf. dette citat fra Vesthimmerlands kommende inklusionspolitik.

I Vesthimmerlands Kommune vil vi samarbejde om, at alle børn kan inkluderes i de almindelige fællesskaber. Nogle børn vil dog stadig have brug for et særligt tilbud af kortere eller længere varighed.⁶¹

I denne proces mod en mere inkluderende skole på Aars Skole, blev der efterspurgt et fælles værktøj i forhold til at inkludere flere elever. Fra ledelsens side, var det vigtigt, *at den systemiske tankegang fik et indtog på skolen og evnen til at analysere og reflektere over egen indflydelse på det der rent faktisk sker i klasserummet.*⁶² Efter fælles diskussioner på et PR-møde, omkring hvilken pædagogisk model der kunne være et brugbart redskab, blev LP-modellen bl.a. forslået. Efterfølgende drøftede ledelsen og afdelingskoordinatorerne det og LP-modellen blev valgt. Mette Billund, pædagogisk leder i specialafdelingen, begrundede også valget af LP-modellen med, at det er den pædagogiske model, VK lægger op til, og skolerne dermed på sigt kan erfaringsudveksle, så arbejdet omkring inklusion kan opkvalificeres løbende.

Med LP-modellen har Aars Skole valgt den relationelle tilgang til inklusion. De vil italesætte de vanskeligheder, som i værste fald kan resultere i en ekskludering af en elev. Men med hjælp fra Nordahl og LP-modellen vil de prøve at hindre dette og i stedet arbejde på at forebygge eventuelle vanskeligheder, eller i hvert fald afhjælpe dem inden de bliver for uoverskuelige.

5.2 Hvad siger praktikerne om LP-modellen og inklusion?

LP-modellen på Aars Skole er blevet modtaget med blandet følelser. Rikke Haldrup, speciallærer i AKT-afdelingen, er meget begejstret for modellen. Men hun og hendes kollegaer i specialafdelingen føler heller ikke de skal ændre deres praksis, da grundelementerne i LP-modellen er en del af de redskaber, de i forvejen bruger i deres dagligdag. Flere af lærerne i almenafdelingen er dog mere skeptiske omkring dette tiltag. De skal først vænne sig til, at man skal vidensdele med kollegaerne over en konkret model i stedet for over madpakkerne i frikvartererne. Ligeledes føler de sig ikke godt nok rustet til selve inkluderingsarbejdet af elever med særlige behov. De mangler efteruddannelse for at kunne håndtere de problematikker, der følger med eksempelvis elever i socio-

⁶¹ Vesthimmerlands inklusionspolitik (2012)

⁶² Se bilag 1

emotionelle vanskeligheder. Derfor er det også med undren, jf. afsnit 4.1, at de i almenafdelingen ikke har sparret med specialafdelingen, og dermed draget nytte af de erfaringer speciallærerne har opsamlet over en lang årrække. Her tydeliggøres skolens institutionelle dømmekraft. For det har bare ikke været kutyme at udveksle erfaringer de to afdelinger imellem. Det er både lærere i almen- samt specialafdelingen enige om. Rikke Haldrup er dog skeptisk hvad angår inklusionen af de elever hun på nuværende tidspunkt har tilknyttet hendes klasse i specialafdelingen. Hun mener kun, at det er få af dem, der vil være i stand til at blive inkluderet i almenklasserne, som det ser ud i dag.

Inklusionstanken og LP-modellen er dermed blevet modtaget med forskellige holdninger af medarbejderne på Aars Skole. Pædagogisk leder Mette Billund forstår godt lærernes skepsis, som hun mener, er meget normalt ved nye tiltag. Derfor forventer ledelsen, at alle medarbejdere prioriterer arbejdet med LP-modellen meget højt i deres bestræbelser på at blive en mere inkluderende skole. Hun er dog godt klar over, at det for nogle tager længere tid at vænne sig til end andre.

Populært sagt er der i enhver organisation en lille forløber trop, der breder vejen når der kommer nye tiltag, en stor mellemgruppe, der sådan automatisk følger med og slutteligt en mere skeptisk gruppe, hvor enkelte sætter alle sejl for at undgå det nye. Vi har fra starten fokuseret på at få frontløberne med og deraf det store flertal. Hvis det så viser sig at der er nogen, der arbejder bevidst i mod, forholder vi os til de enkelte i deres MUS samtaler og gør det igen tydeligt, at vi er en LP-skole og hvis de vil være med er det den vej skuden sejler.⁶³

Aars Skole har taget et stort skridt på vejen mod at blive en mere inkluderende skole. De har udover LP-modellen valgt at fokusere meget på mellemtrinnet, da de her oplever ekstra store problemer med inkluderingen, især af elever med socio-emotionelle vanskeligheder. De har fx valgt at tilføre ekstra ressourcer til de enkelte klasser i form af to-lærer ordningen. Endvidere er de meget fokuseret på at opkvalificere hele almenskolens medarbejdere. Mette Billund er dog godt klar over, at det ikke kan lykkedes dem, at inkludere alle elever med socio-emotionelle vanskeligheder og andre elever med AKT-problematikker, men hun forventer, at de kan inkludere størstedelen, når medarbejderne har opkvalificerede ressourcer og kompetencer.

⁶³ Se bilag 1

5.3 Er den danske folkeskole klædt ordentlig på til inklusionsopgaven?

Der er ingen tvivl om at Aars Skole har sat mange initiativer i søen for at kunne inkludere flere elever med socio-emotionelle vanskeligheder. Ledelsen har taget et stort ansvar med indføringen af LP-modellen, som Nordahl mener, kan være en stor hjælp for inkluderingsdiskursen. Samtidig har de tænkt over andre tiltag, der kunne være medarbejderne behjælpelige i deres bestræbelser på inklusionsarbejdet, som efteruddannelse til lærerne og flere ressourcer i selve timerne. Dog skal de være meget opmærksomme på deres egen institutionelle dømmekraft, for selvom de har taget initiativ til at ændre skolens grundlag, tager det lang tid at omstrukturere og ændre de gamle traditioner, holdninger og vaner, der har haget sig fast i lærerkollegiet og hos ledelsen selv. Endvidere skal de være meget opmærksomme på eleverne de har med at gøre. Senmoderniteten har ført en stigende individualisering med sig, og skolen har selv været med til at skabe øget fokus på det enkelte individ og dermed er de medskyldige i den stigende diagnosticering. Dette har medført en stigende eksklusion til specialtilbud, og det er denne tildens de skal have ændret. De vil som før nævnt afhjælpe dette ved at tilføje ressourcer til de enkelte klasser samt ved at efteruddanne deres lærere. Her skal de blot være opmærksomme på, at selvom lærerne får enkelte kurser i hvilke vanskeligheder elever med socio-emotionelle vanskeligheder kan have, er det stadig en ordentlig mundfuld. For de har ved siden af dette stadigvæk en lang række andre læreropgaver, som kræver meget af deres tid. De skal lave individuelle elevplaner, undervisningsdifferentiere og skabe relationer til hver enkelt elev i klassen, som med stigende klassekvotienter efterhånden er store. Endvidere er der udfordringer med de økonomiske besparelser, der i disse år rammer folkeskolen. For selvom politikerne lover, at en del af de penge, der før den nye inklusionsstrategi blev brugt på specialtilbud, vil blive i skolesystemet, og at man dermed vil få tilført flere økonomiske ressourcer til almenklasserne, er det svært at tro på, da undervisningssektoren generelt er trængt.⁶⁴

Det er svært for lærerne at gennemskue, hvordan de skal kunne inkludere flere og flere i klasserne. Her skal de dog først og fremmest være åbne for de nye tiltag ledelsen kommer med. De skal reflektere over deres egen praksis og turde hoppe ud i nye tiltag. Alenkær taler blandt andet om klasseledelse som et redskab den enkelte lærer med fordel kan anvende i deres bestræbelser på at skabe en mere inkluderende undervisning. Dette er et tiltag de skal være åbne over for, samtidig med at de ikke skal være bange for, at søge om hjælp udenfor klassens fire vægge. Her skal AKT-

⁶⁴ Olsen og Stanek (2011)

vejlederne være mere synlige, end de hidtil har været på Aars Skole, og det skal ikke være tabubelagt for lærere at erkende, at de ikke magter opgaven med en enkelt elev eller ikke ved hvordan de skal gribe det an. Men de skal ikke vælge den nemme vej og ekskludere eleven. De skal tage ved lære af AKT-vejledernes råd, bruge deres lærerkollegaer til sparring i form af LP-modellen samt drage nytte af de fornyede kompetencer, de forhåbentlig har erhvervet sig på kurser og anden efteruddannelser, de har fået tildelt af skolen. Alt dette skulle gerne resultere i, at de med stolthed på sigt, sammen med resten af medarbejderne på Aars Skole, kan kalde sig en mere inkluderende skole.

Ovenstående gav et indblik i hvordan Aars Skole har valgt at gribe inklusionstænkningen an og hvorvidt denne folkeskole er klar til at inkludere flere elever med socio-emotionelle vanskeligheder. Men Aars Skole er ikke ene om at skulle løfte denne opgave de kommende år. Der er mange skoler rundt om i landet der ikke er inkluderende i deres tilgang til eleverne. Disse har et stort arbejde foran dem, da de muligvis skal have ændret den institutionelle dømmekraft, der er på skolen, samt have medarbejdernes kompetencer opkvalificeret, så de er klar til at inkludere flere elever i almenklasserne.

Modsat er der en del skoler som allerede er gode til at inkludere elever i almenskolerne. En af disse skoler, der allerede er inkluderende i sin tilgang til sine elever, som jeg ser det, er Fjelsø Friskole.⁶⁵ Her er de meget opmærksomme på det sociale fællesskab. *Vi isolerer næsten aldrig vores elever, for at give dem specialundervisning, men forsøger at give dem øget opmærksomhed i den klasse de normalt fungerer i.*⁶⁶ siger Inge Iversen, der er lærer på skolen. Endvidere opdrager de eleverne til at tage hensyn til hinanden og benytter sig af to lærere i de grupper, hvor der er flest elever med særlige behov. Dog er dette de sidste par år blevet mere vanskeligt af økonomiske årsager, da tilskuddet til støttetimer er blevet forringet, udtaler Inge. Medarbejderne har ingen fælles pædagogisk model, som de arbejder ud fra på skolen, men da det er meget lille skole, er de gode til at tale om eventuelle problemer i frikvartererne samt på lærermøder ect. Det lille lærerkollegium er ligeledes gode til at afstemme regler og værdier med hinanden, så eleverne er klare over hvilke spilleregler der gælder på skolen, og de således har en fast struktur at gå efter. Elever kender alle

⁶⁵ Fjelsø Friskole ligger ligeledes i Vesthimmerlands Kommune. Det er en lille skole med 75 elever fordelt på et spor fra 1-8. klasse. Klasserne er ofte slået sammen gruppevis, to og to. Der er pt. 4 lærere samt skolelederen der selv har undervisningstimer. Efter sommerferien kommer der endnu en lærer, så der i alt bliver 5 lærere plus skolelederen.

⁶⁶ Bilag 3

hinanden meget godt og er derfor bekendte med hinandens mærkværdigheder, som Inge beskriver det. De er derfor bedre til at acceptere hinanden, som de er. Det er ligeledes nemmere for lærerne at nå eleven med særlige behov, da klassekvotienten ikke er ret høj, og der derfor er mere tid til den enkelte elev.

Fjelsø Friskole har i mange år haft et godt ry, og har i årenes løb fået mange elever, som de ikke har kunnet inkludere på andre skoler. Det bliver dog også sværere for skolen at inkludere de elever, der har meget svære vanskeligheder, da nomineringen er blevet dårligere indenfor de par sidste år. På trods af det, vil jeg stadigvæk mene at Fjelsø Friskole er et godt eksempel på en mere inkluderende skole. Det er imidlertid svært at sammenligne med andre større skoler, da det netop er grundet skolens lille elevtal og den meget gode elev-lærer relation, at det lykkedes at inkludere elever med særlige behov på skolen. Endvidere er Fjelsø Skole en friskole. Dog vil jeg mene at andre skoler kan tage ved lære af denne gode elev-lærer relation samt være opmærksom på, at lærerkollegiet har forholdsvis ens regelsæt, så eleverne kan finde ud af at navigere i skolehverdagen. Forstyrrende adfærd kommer netop ofte, når eleverne ikke er bekendte med regler, og der er en meget løssluppen kultur, hvor eleverne ikke har en rød tråd at navigere efter.

Samtlige af landets skoler står over for opgaven med at inkludere, så alle ledere samt lærere skal tage kampen op og gøre en stor indsats, så vision kan blive til virkelighed i form af, at den danske folkeskole bliver en skole for alle. Der er gang i en rivende udvikling på inklusionsområdet og langt om længe er visionen fra Salamanca Erklæringen i gang med at blive ført ud i praksis. Der er dog ingen tvivl om, at det kommer til at tage tid. Skolerne er endnu ikke fuldt klædt på til at inkludere i så stort et omfang, som det er ønskværdigt. De fleste skoler har dog taget de første skridt, fx i form af fælles pædagogisk grundlag, og er blevet klar over at der fremover skal bruges langt flere ressourcer på efteruddannelse til lærerne. Undervisningsområdet i Danmark går en spændende tid i møde de kommende år, og lærere, pædagoger og ledere der er tilknyttet de forskellige skoler skal være omstillingsparate som aldrig før.

5.4 Opsamling

På Aars Skole har de valgt at implementere LP-modellen i deres bestræbelser på at blive en mere inkluderende skole. Lærerkollegiet på skolen har taget imod det nye pædagogiske grundlag med blandede følelser, og efterlyser ligeledes efteruddannelse samt flere ressourcer i den almene

undervisning for at kunne løfte inklusionsopgaven. Dette er ledelsen opmærksomme på og vil netop prioritere disse ting højt i det kommende skoleår.

Aars Skole har taget de første skridt på vejen mod en mere inkluderende skole, men kan udvikle sig endnu mere ligesom mange andre af landets skoler. Skoleledelsen og lærerne går en meget udfordrende tid i møde. De skal slippe tanken om den ekskluderende skole, hvor det er eleverne der tilpasser sig skolen, til fordel for inklusionsdiskursen, hvor det er skolerne der tilpasser sig eleverne. Skolerne er godt på vej, men skal klare mange udfordringer undervejs, såsom svag økonomi, manglende kompetencer hos lærerne, hvad angår viden om elever med særlige behov samt åbne op for at udveksle erfaringer på kryds og tværs af skoler og lærerne hinanden imellem.

Konklusion

I denne opgave er det klarlagt, at den inkluderende skole er kendetegnet ved gensidig tilpasning, og at den skal udvikle sig løbende for at holde sig opdateret omkring sin målgruppe; eleverne. Den skal skabe rum for, at alle elever kan være et del af det fællesskab der findes i folkeskolen, dog skal man have for øje, at det ikke er muligt at inkludere alle elever, da nogle ikke profiterer fagligt samt socialt i den mere inkluderende skole. Målgruppen af elever med særlige behov i denne opgave, er elever med socio-emotionelle vanskeligheder. Denne betegnelse dækker over en meget bred kategori af vanskeligheder og er derfor meget svær entydig at definere. Børn i denne gruppe kan have meget svære emotionelle vanskeligheder, som de har pådraget sig tidligt i deres liv, eller tidsafgrænsede eller mindre følelsesmæssige problematikker, som fx kan være opstået som et resultat af forældrenes skilsmisse.

Stigningen af eksklusion af elever med socio-emotionelle vanskeligheder skyldes blandt andet den senmoderne samfunds aftraditionalisering og opbrudte normsæt. Individualiseringen er fremherskende, og der ses en stigende fokusering på den enkelte elev, som har resulteret i øget diagnosticeringer. Forældrene er, som resultat af den kulturelle frisættelse, mere frie i deres opdragelse, som giver mange af de unge problemer, da de ikke har en fast rettesnor at gå efter. En anden tese er, at skolen som organisation ikke har fulgt med samfundets udvikling, og at lærere og pædagoger derfor ikke er klædt på til at håndtere nutidens elever. Det kræver en omfattende skoleudvikling at blive en mere inkluderende skole. Skolerne skal luge ud i gamle værdier og standpunkter og være klar til at se kritisk på egen praksis. Ledelsen skal vise vejen og tage ansvar,

men det skal ske i et tæt parløb med lærerne, som skal være elevernes GPS i dagligdagen. Læreren skal turde være den tydelige leder, som skaber et overblik for eleverne i deres hverdag, hvor de har brug for en pejling om, hvordan man gebærder sig i skolens, til tider indviklede, konstellation. Endvidere har lærerne brug for efteruddannelse, så de kan forbedre deres kompetencer indenfor feltet, socio-emotionelle vanskeligheder. Det er ikke muligt at skabe et mere inkluderende klasserum, hvis ikke man som lærer er klar over, hvad denne elevgruppes vanskeligheder består af. Derfor skal ledelsen prioritere at bruge flere ressourcer på efteruddannelse og mere støtte i klassen, fx i form af AKT-vejledning eller implementering af en fælles analysemodel som LP-modellen, så lærerne ikke står alene med udfordringen. Lærerne har brug for sparringspartnere, og de har brug for en tydelig ledelse, der kan vise dem vejen i denne proces omkring inklusion af elever med socio-emotionelle vanskeligheder.

Litteraturliste

Bøger:

Alenkær, Rasmus (red.) (2008) (A): *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund

Alenkær, Rasmus (red.) (2008) (B): *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund

Alenkær, Rasmus (C). Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I: Jensen, Elsebeth; Løw, Ole (red). (2009). *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. Akademisk forlag.

Hansen, Ole; Nordahl, Thomas (red) (2009): *LP-modellen Læringsmiljø og Pædagogisk analyse*.

Dafolo

Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth; John Krejsler (2008): *Didaktikken og individet*. Alinea.

Holst, Jesper. Øjet, der ser – hvad påvirker lærerens vurdering af eleven? I: Tetler, Susan;

Langager, Søren (2009). *Specialpædagogik i skolen*. Gyldendals lærerbibliotek.

Jacobsen, Benny mf. (2008): *Sociologi og modernitet*. Columbus. 2. udgave

Kagan, Spencer; Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning*. Mallings Beck.

Knudsen, Anne. Vanskelige børn – børn i vanskeligheder. I: Knudsen og Bruun (2010). I: *Moderne psykologi*. Billesø & Baltzer.

Langager, Søren: Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen. I: Tetler, Susan;

Langager, Søren (2009). *Specialpædagogik i skolen*. Gyldendals lærerbibliotek.

Larsen, Ib Hedegaard (2009): *Barnet bag diagnosen*. Dafolo

Rygaard, Niels Peter (1991): *Tidlig frustration*. Nordisk forlag A/S

Tetler, Susan; Langager, Søren (red.); ”*Specialpædagogik i skolen – en grundbog*”; Gyldendals lærerbibliotek; 2009.

Artikler:

Hansen, Jakob Wärme; Lauritsen, Helle (red.) (3/2011). *AKT skal klare inklusionen*.

- <http://www.folkeskolen.dk/67094/akt-skal-klare-inklusionen> (set 2. maj)

Olsen, John Villy; Stanek, Henrik (12/2011): *Antorini, det er ikke en sparedagsorden*.

- <http://www.folkeskolen.dk/504577/antorini-det-er-ikke-en-sparedagsorden> (set 2. maj)

Webadresser:

Dansk Clearinghouse: Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.

- [http://pure.au.dk/portal/da/publications/laererkompetanser-og-elevers-laering-i-barnehage-og-skole\(42a60910-79d7-11dd-b1cd-000ea68e967b\).html](http://pure.au.dk/portal/da/publications/laererkompetanser-og-elevers-laering-i-barnehage-og-skole(42a60910-79d7-11dd-b1cd-000ea68e967b).html) (set 2. maj)

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): Indsatser for inklusion i Folkeskolen

<http://www.eva.dk/eva/projekter/2011/undersogelse-af-skolens-indsatser-for-inklusion/projektprodukter/inklusion>

Faglighed og frihed (2010). Regeringens udspil til en bedre folkeskole.

- http://uvm.dk/Aktuelt/~UVMDK/Content/News/Udd/Folke/2010/Dec/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF10/101208_Folkeskolereform_web.ashx (set 2. maj)

Folkeskoleloven - <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039> (set 2. maj)

Lovforslag offentliggjort d. 1. marts om ændringen af folkeskoleloven med inklusion in mente

- <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=140773>

Salamanca-erklæringen - <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> (set 2. maj)

Statistik om specialundervisning - <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning>

Vesthimmerland Kommunes inklusionspolitik 2012 (set 5. maj)

<http://ipaper.ipapercms.dk/VesthimmerlandKommune/BoernogSkole/Dagtilbud/Inklusionspolitik/Accessible.aspx>

Bilag A: Skriftligt interview med pædagogiskleder for specialafdelingen, Mette Billund, Aars Skole***Hvorfor har I valgt et fælles pædagogisk grundlag?***

I organisationen blev der efterlyst et fællessprog, værktøj ift. Inklusion og vi tænker som ledelse at det er vigtigt i et professionaliseringsperspektiv ift. Lærerrole. Det giver vores lærere en mulighed for at sparre på kryds og tværs af special og normalområdet.

- Hvorfor lige den model – kan du sige lidt mere om det?

Noget af begrundelsen finder ud i svaret herover. Ligeledes er det den model der i kommunen er lagt op til, således vi også i det forum kan erfaringsudveksle og kvalificere arbejdet på skolerne ud fra hinandens erfaringer. På mange måder kunne valget ellers lige så godt være faldet på en anden tilsvarende model. Det vigtige for os var at den systemiske tankegang fik et indtog på skolen og evnen til at analysere og reflektere over egen indflydelse på det der rent faktisk sker i klasserummet. Forskningen (jf. Hattie) viser at læreren er den vigtigste faktor for elevernes udvikling og læring – derfor er et værktøj der muliggør fokus på hvilken forskel læreren kan gøre et must.

- Var valget af denne model en fælles beslutning, som ledelse og lærerkollegiet ledelse var enige om, eller tog I i ledelsen alene denne beslutning?

Beslutningen om denne model var længe undervejs på skolen. Først før min tid, men på det tidspunkt var lærerkollegiet ikke klar til denne udvikling vurderede man. I efteråret 10 havde vi inklusion på dagsorden til PR (Pædagogisk råd) og på et efterfølgende møde blev der arbejdet med De Bonos tænkehatte ift. Lærernes/skolen behov nu hvor vi stod overfor inklusionsopgaven. Det arbejde lærerne lavede i deres grupper på dette møde mandede ud i en efterspørgsel på mange at de ting modellen er et svar på. (Vedhæfter dokumentet med deres ønsker i). Der var sågar en af grupperne hvori ordet LP-modellen blev nævnt. Efter denne fælles proces blev beslutning truffet på det følgende FU (møde mellem afdelings koordinatorene og ledelsen)

- Man kunne godt forestille sig, at der fra et personales side kunne der være tale om en form for modstand overfor forandring, hvordan takler I det?

Der er til enhver tid en form for modstand overfor nye tiltag og det er helt naturligt. Vi har gjort det tydeligt for alle at vi er en LP-skole, vi vil LP og prioriterer det. Vi forventer at alle medarbejderne prioriterer arbejdet med modellen frem for andre ting og dernæst fokuserer vi på at etablere en

skare som arbejder proaktivt ift. modellen. Populært sagt er der i enhver organisation en lille forløber trop, der breder vejen når der kommer nye tiltag, en stor mellemgruppe, der sådan automatisk følger med og slutteligt en mere skeptisk gruppe, hvor enkelte sætter alle sejl for at undgå det nye. Vi har fra starten fokuseret på at få frontløberne med og deraf det store flertal. Hvis det så viser sig at der er nogen der arbejder bevidst i mod forholdet vi os til de enkelte i deres MUS samtaler og gør det igen tydeligt at vi er en LP-skolen og hvis de vil være med er det den vej skuden sejler. Herudover har vi muligheden for at støtte mere op om de grupper, hvor vi ved det halter med engagementet ved at deltage på LP-møder for at skubbe udviklingen i gang. Vi har endnu ikke benyttet os af sidstnævnte, men overvejer det som næste træk ved en af de LP-grupper vi har.

- ***Hvordan synes du indkøringsperioden har været?***

Det har været meget som ventet. Nogle har hurtigt vænnet sig til modellen og bruger den endda hurtigere end forventet som en selvfølge hver gang de støder på en udfordring, andre gør det som de skal ifølge uddannelsen i modellen og enkelte skænker den ikke en tanke som pædagogiskværktøj.

Jeg synes uddannelsen i modellen har været mere tynd i det end ventet og jeg ville som leder og primærkoordinator gerne have været klædt bedre på til at kunne motivere og løfte opgaven hjemme på skolen fx med uddannelse et halvt år før medarbejderne og ikke sideløbende med- det sætter sine naturlige begrænsninger og forårsager nogle fodfejl.

Overordnet vurderer jeg alligevel, at vores indkøring har fungeret godt og over forventning når jeg sammenligner med de øvrige LP-skoler i kommunen. På nogle områder er vi lige så langt som skoler der har arbejdet i flere år.

- ***Hvordan tænker du, at man undgår, at man falder tilbage til de gamle rutiner efter et stykke tid. Ligger der noget i den model I har valgt som holder udviklingen i gang?***

Den opgaver hviler primært på os som ledelse og de tovholdere der er i grupperne. Vi holder løbende møder med tovholderne for at holde gryden i kog og vi påtænker at opkvalificere tovholderne med et tovholder 2 kursus i kommende skoleår. Derudover er der i modellen fra UCN's side mulighed for flere tilkøb undervejs i form af oplæg af forskellig karakter. Dette tænkes ligeledes ind på den lange bane.

- **Hvad er målsætningen med den nye struktur?**

Målene er listet op i vores LP-folder som jeg med sender med og herudover i vores DBA som jeg mener du har?

Spørgsmål vedrørende Jeres ønske om at blive en mere inkluderende skole

- ***Jeg bed mærke i nogle kommentarer, fra lærerne i almenafdelingen, til LP møderne om, at de ikke synes de var rustet til at takle inklusionen af elever med særlige behov i almenafdelingen. Hvordan vil I gribe det an?***

Dels har skolen fået tilført en ekstra ressource til inklusionsprocessen, hvoraf vi tænker nogle af midlerne til opkvalificering af medarbejdere og noget af det til ekstra hænder i klasserne (to-lærerordninger). Og dels har vi planer om i kommende år at lave ekspeditioner mellem vores afdelinger således lærere fra specialområdet kommer ud og oplever hvad almenundervisningen er og omvendt at almenunderviserne kommer over og oplever, hvad der rør sig i specialafdelingerne. Herved tænker vi at vidensdeling bliver endnu et led i opkvalificeringen. Derudover er det et naturligt fokusfelt på afdelingsmøder i afdelingern, på PR og ved MUS samtaler. Jeg tror også på at en del af nervøsiteten for at kunne klare opgaven bunder i uvidenhed om opgavens omfang og karakter. Derfor skal ”monstere” (læs inklusion) afmystificeres og spøgelseset ”(”specialeleven der skal inkluderes”) konkretiseres før de enkelte lærere vil opleve at det er en opgave de magter. Et eksempel her på er at vi i år fik en dreng tilbage på skolen, som i 3 år har gået i en K-klasse i Ranum. Drengen er diagnosticeret infantil autist, men var ikke i trivsel og udvikling i K-klassen, og eleven ønskede at komme tilbage til sin gamle klasse. De lærere der skulle have ham var nervøse for om de havde redskaberne, om de kunne magte opgaven oven i en klasse med i forvejen mange elever og om det ville blive et nederlag for den nye elev eller de øvrige. Pocesen blev at vi holdt møder med afgivende psykolog og forældre om drengen. Fik tilført 10 lek. Af 45 min. til støtte og havde nogle snakke om hvad udfordringerne kunne være når eleven skulle starte. Alle bekymringer viste sig at blive gjort til skamme og drengen er efter nogle få måneder meget velkørende i sin nye gamle klasse, han trives, han lærer, han har fået venner og lærerne får ros og vokser fordi de klarer opgaven til UG. I sidste møde holdt vi opfølgende møde med psykologen og der er bred enighed om at hvis det er det her der er inklusion, så kan vi godt – meget godt endda! Denne og andre succes historier skal blive en del af fortællingerne om inklusion og af lærernes fælles faglige stolthed på skolen – at de er dygtige og kan. Det er noget af det vi gør for at gribe opgaven an (fokus på narrativer og succes). Herudover har alle afdelinger en AKT-lærer og holdtimer til

rådighed som kan prioriteres til ekstra hænder, supervision af hinanden m.m. ift.

inklusionsproblematikker.

- ***Er der andre tiltag I har tænkt Jer at påbegynde i forbindelse med at blive en mere inkluderende skole?***

I tiden har vi en stor inklusionsopgave i vores mellemtrin, der er mange elever i klasserne og flere enkelt elever ville tidligere havde været visiteret til specialundervisning. Dette sker ikke i stedet for gør vi nogle andre ting. Tilfører ekstra ressourcer til klasserne og flytter to klasser fra mellemtrinnet til udskolingen (fysisk) for at skabe mere plads og mulighed for holddeling i de klasser der har et særligt behov herfor nu. Samtidig bruger lærerne et værktøj der kan supplere LP-modellen, der hedder klassetrivsel. Vi holder månedlige forældremøder, hvor forældrene også klædes på ift. deres opgave i at bidrage til den gode klasse. At arbejde med inklusion skal også bredes ud på forældre og elev niveau, så alle forstår hvad det er og hvorfor.

- ***Er det realistisk at I kan inkludere alle elever med socio-emotionelle vanskeligheder?***

Nej der vil være en lille margineret gruppe som kun kan inkluderes på særlige vilkår, men langt de fleste af vores elever i AKT klasserne vil kunne klare det når ressourcerne og kompetencerne er på plads blandt medarbejderne.

Bilag C – Skriftligt interview, omkring inklusion, med Inge Iversen, lærer på Fjelsø Friskole***Hvor mange elever er der på skolen pt?***

- Der er 75 elever

Hvad forstår du ved begrebet inklusion?:

- At man rummer de specielle børn i normalområdet.

Hvad gør I for at være en inkluderende skole?

- Vi opdrager vores elever til at tage hensyn til hinanden og sætter dobbelt-lærere på så mange timer som muligt, der hvor de specielle børn er. Det er dog blevet betydeligt sværere med årene, da tilskuddet til støttetimer er væsentligt forringet de sidste 10 år.

Tænker i over begrebet inklusion i jeres dagligdag?

- Ja vi tænker meget over det, da vi har en del specielle børn, og nogle få stykker, som vi af og til overvejer om de passer ind hos os.

Er der særlige undervisningsmetoder eller andet I gør for at være mere inkluderende?

- Vi arbejder meget tæt sammen med læsekonsulent og psykolog hos PPR og lytter meget til hvad de enkelte forældre kan fortælle om netop deres barn. Forældre er ofte de bedste eksperter på deres egne børn, men man skal huske at det er svært for dem at være professionelle, når det drejer sig om deres egne børn.

Hvad er det der lykkedes særlig godt for Jer?

- Det faglige lykkes ok for os, men det er det sociale vi virkelig er gode til, men det er også det vi vægter højest. Vi isolerer næsten aldrig vores elever, for at give dem specialundervisning, men forsøger at give dem øget opmærksomhed i den klasse de normalt fungerer i.

Er der er særligt godt forældre arbejde på skolen?

- Og er forældrearbejdet med til at fremme inklusionen af de elever der har særlige behov?
- Ja i langt de fleste tilfælde, som beskrevet ovenfor.

Hvilken påvirkning har det, at skolen er en lille lokal skole?

- Det tror jeg har en stor betydning. Alle eleverne kender hinanden og kender derfor også hinandens mærkværdigheder. Det gør også at man nemmere kan nå de specielle elever, når der ikke er så mange i klasserne. Der er dog ikke mange timer i de enkelte klasser længere, men oftest i en gruppe med 2 klasser og det har gjort det sværere at nå dem og dermed det faglige.

Er der nogen elever, der kun kommer på skolen, fordi I har ry for at kunne inkludere alle?

Det tror jeg der har været i årenes løb, men det er nok ikke så meget mere. Desuden er vi begyndt at sige nej til nogle af dem vi er i tvivl om, om vi kan rumme.

Hvor langt vil I gå i jeres bestræbelser på at inkludere alle elever?

- Vi vil gå langt, men med en dårligere normering er vi nødt til at sige nej til nogen.

Har I måtte ekskludere nogle elever til andre skoler/ specialforanstaltninger, da I ikke har kunnet inkludere dem i almenklasserne på skolen?

- Nej vi har et par enkelte gange oplevet elever komme fra os og til en specialskole, men i de sidste 10 år har det ikke været os der har taget initiativ til det, men det har været i tæt samarbejde med forældrene. Der har været et par stykker vi har sagt nej til. Det har skyldes at forældrene har forsøgt at gå mod det deres tidligere skole/institution og ikke har været ærlige overfor os omkring deres barns evner og behov. Eller at vi har vurderet at vi ikke kunne rumme det barn, med de støttetimer det har haft tildelt.

Hvor stor en del af eleverne på skolen hører under kategorien elever socio-emotionelle vanskeligheder?

- Vi har 4 elever jeg opfatter tilhører denne gruppe. Det er dog kun den ene der er dianogstiseret.

Vil du betegne alle elever på skolen som inkluderet?

- Så godt som på det sociale område. Det skyldes dog at vores elever er utroligt gode til at rumme alle. Jeg har stor tvivl om, om det ville gå dem lige så godt i andre sammenhænge. På det faglige plan er der nogle få elever, der har store problemer, som vi ikke helt løser lige nu med de normeringer vi har. Spørgsmålet er om de er i stand til at lære mere andre steder, og så længe det sociale fungerer, har vi den opfattelse at det er vigtigere, selvfølgelig stadig i tæt kontakt med forældrene.