

# DET NØDVENDIGE SAMARBEJDE

## En flue på væggen

Det var onsdag morgen, og klokken ringede ind til dansk for eleverne i 4.b. Jeg havde i min egenskab af inklusionsforsker fået lov at være flue på væggen i dansktimen. Klassen havde nemlig nogle problemer med uro og mistrivsel, som lærerne gerne ville have hjælp til at løse.

Denne morgen var de fleste børn i klassen, da klasselæreren Lotte kom ind ad døren for at begynde timen. De 25 børn var en livlig flok med meget på hjerte, som de skulle fortælle hinanden fra morgenstunden. Lotte navigerede i dette støj- og bevægelsesfyldte farvand, med hjemmевante rutiner og høj stemmeføring. Efter et stykke tid faldt der ro over klassen, og Lotte fik overblik over, hvem der manglede denne onsdag morgen.

Det var efterhånden blevet en sædvane, at Karl ikke var der, for han havde gennem længere tid været ked af at gå i skole. Både i timerne og sammen med kammeraterne i frikvartererne. Det var blandt andet på grund af Karl, at jeg var blevet bedt om

at komme på besøg i klassen. Gennem mange års forskning og adskillige besøg på skoler har jeg nemlig fået viden om og erfaringer med børn, der ikke trives i skolen. Men hvorfor kan Karl og mange andre børn have det svært i skolen, og hvordan kan de voksne omkring børnene samarbejde om at ændre på det? Det handler denne her bog om.

Karls fravær er på ingen måde enestående. Der er ganske mange børn i folkeskolen, som mistrives. Det bekræfter både trivselsundersøgelser og erfaringer fra skoler og Pædagogiske Psykologiske Rådgivninger rundt omkring i landet. Og selvom dygtige voksne hver dag arbejder ihærdigt på at give alle børn den bedst mulige skolegang, så vil der altid være børn, der har det svært i skolen. Og hvert eneste barn i mistrivsel er et barn for meget, og noget, vi altid må tage alvorligt.

Mistrivsel har mange og ofte komplekse årsager, og Karls mistrivsel var ingen undtagelse. Men en ting er årsagerne, en anden ting er det, lærere og pædagoger gør, når de får øje på et barn, der ikke har det godt i skolen. I Karls tilfælde blev hans mistrivsel forstærket af klassekulturen, af arbejdsgange på skolen og manglende samarbejde mellem lærere og pædagoger. Det giver derfor god mening at se Karls skolegang som et eksempel på, hvordan krav og ønsker om både samarbejde og inklusion udfordrer lærere og pædagoger i deres daglige arbejde overalt i landet.

## Toppen af isbjerget

Lærerne i 4.b kunne fortælle, at Karl siden 0. klasse havde haft gode relationer til kammeraterne og stor appetit på skolearbejdet. Det samme var tilfældet i de følgende skoleår. Men i løbet af 4. klasse blev Karls forældre mere og mere bekymrede for

ham. Det var, som om han oftere og oftere 'faldt fra hinanden', når han kom hjem fra skole. Han fik voldsomme raserianfald og havde det dårligt, når familiens vaner og rutiner pludselig blev ændret. Han havde svært ved at sove, vågnede med mareridt og ville have sin mor hos sig om natten. Oftere og oftere følte han sig dårlig og ville ikke i skole. Hvis han kom i skole, blev han 'ringet hjem' med ondt i hovedet, ondt i maven eller ondt i benet i løbet af formiddagen. Det er vel næsten unødvendigt at bemærke, at det var en enorm belastning for familien, både praktisk og følelsesmæssigt.

I begyndelsen kunne lærerne ikke genkende forældrenes beskrivelser af Karl. I skolen deltog han i timerne, han var en vellidt kammerat i frikvartererne og var ofte inviteret hjem på legeaftaler. Hverken lærere eller pædagoger delte derfor forældrenes bekymring. Der var lidt snak om overdrivelse, sygeliggørelse og manglende fasthed i opdragelsen, hvilket gjorde samarbejdet mellem Karls forældre og skolen mere og mere anstrengt. Først da Karls fravær eskalerede, og han begyndte at tage hjem fra skole midt på dagen, erkendte skolen, at der var et problem omkring Karl, og PPR blev kontaktet.

Nogle måneder efter PPR-psykologens første besøg fik Karl tilknyttet en pædagog, der i nogle timer om ugen skulle hjælpe ham i klassen. Mette var en dygtig pædagog, men hun havde ingen specialpædagogisk uddannelse. Hun havde måske også derfor svært ved at finde ud af, hvordan hun bedst kunne arbejde sammen med klassens lærere. Som på mange andre skoler savnede lærerne klart definerede arbejdsgange, tid til samarbejde, fælles forberedelse og evaluering. Derfor valgte Mette ofte at tage Karl ud af klassen og med over i den tilstødende pavillonbygning, når hun vurderede, at han havde brug for en pause. Alligevel steg Karls fravær, og en dag holdt han helt op med at komme i skole. På trods

af adskillige møder mellem skole og hjem fik Karl, til sine forældres lettelse og sorg, nogle måneder efter en plads på en specialskole.

Med Karls farvel til klassen blev det tydeligt, at han langt fra var det eneste barn, der havde det svært i klassen. 4.b var præget af eskalerende mobbe- og eksklusionsmønstre. Flere børn var kede af at gå i skole. Problemet blev altså ikke løst af, at Karl ikke længere var en del af fællesskabet, tværtimod stod det klart, at Karl blot var den første symptombærer på en klasse, der generelt var præget af social utryghed og et højt niveau af støj og uro.

### **To sider af samme sag**

Siden 2002 har jeg forsket i og arbejdet med børn med særlige behov i børnehaver og skoler. Som forsker har jeg vejledt talrige lærere, pædagoger, studerende og forældre. I denne bog samler jeg refleksioner og erfaringer fra mit eget og kollegers arbejde i feltet omkring børn med særlige behov, inklusion og samarbejde.

Det inkluderende arbejde er sprængfyldt med dilemmaer, og der vil derfor være langt mellem de ubesværede og vellykkede historier i bogen. Det betyder ikke, at de ikke findes, eller at det inkluderende arbejde er en umulig opgave. Jeg ser mange eksempler på solidt inkluderende arbejde rundt omkring på skolerne. Fælles for dem er, at det især er på skoler, hvor der er en høj grad af flydende og fleksibelt samarbejde. Derfor er netop sammenhængen mellem samarbejde og inklusion noget af det, der optager mig allermest, når jeg i dag taler med lærere og ledere om, hvordan de kan tilrettelægge deres inkluderende arbejde.

De praksisfortællinger, jeg gengiver i denne bog, indeholder alle elementer af afmagt, frustration og paradokser. De spejler situationer eller dele af situationer, som jeg ved, mange lærere, pædagoger, forældre, psykologer og skoleledere vil kunne genkende fra deres eget arbejde. Fortællingerne er flettet sammen af situationer og børneliv hentet mange forskellige steder fra, og de repræsenterer derfor mere end blot det enkelte barn, den enkelte klasse eller skole. Vi skal bruge dem til at se på, hvad det er for nogle mekanismer, der gemmer sig bag samarbejdet og dilemmaerne omkring det inkluderende arbejde i skolen.

Alle, der arbejder med at skabe fællesskab og trivsel i en klasse, ved, at der ikke findes noget quick fix eller nogen fast opskrift. Alligevel vil jeg vove den påstand, at både forebyggelse og inklusion begynder med den måde, hvorpå vi organiserer vores samarbejde.

Det inkluderende arbejde er vanskeligt af både strukturelle, tidsmæssige, organisatoriske, kulturelle og videnskabelige årsager. Men når vi vil forebygge, at børn falder ud af de faglige og sociale fællesskaber, er det inkluderende fokus helt afgørende. Forebyggelse og inklusion er to sider af samme sag.

Når vi samtidig ønsker at forstå, hvad samarbejde egentlig betyder, så er der én ting, der står helt klart. Det betyder ikke det samme for mig, som det gør for dig eller for dem, du skal arbejde sammen med. Det kan beskrives og forklares på alle mulige måder. Pædagogisk. Kulturelt. Didaktisk. Psykologisk. For blot at nævne nogle tilgange. Konsulenter, vejledere og forskere taler om tværfagligt og flerfagligt samarbejde og om eksterne og interne samarbejdsflader, men ude på skolerne i en travl hverdag flyder definitioner og begreber sammen, alt imens alle gør det så godt som muligt. Men forståelsen af, hvad ordene betyder i den pædagogiske praksis, kan, håber jeg, faktisk gøre en forskel.

Det står allerede klart, at jeg her gør mig til talskvinde for 'det nødvendige samarbejde'. Det er nødvendigt, at forældre, politikere, pædagoger, lærere og forskere arbejder sammen om at skabe en inkluderende folkeskole. Til gengæld peger jeg ikke på én bestemt samarbejdsform, der er bedre end andre. Forskellige situationer kalder på forskellige løsninger, og det er vigtigt, at vi ved, hvilke muligheder vi har, når det er børn og inkluderende fællesskaber, vi samarbejder om. Jeg vil derfor bestræbe mig på at beskrive forskellige forståelser af, hvad det vil sige at samarbejde, og jeg tillader mig at plukke fra teorier og præsentationer af samarbejdsformer og perspektiver, som kan være med til at kaste lys over de fortællinger og oplevelser, vi kender fra klasseværelset.

## **Paradoksernes tid**

Alle lærere og pædagoger ved, at det inkluderende arbejde handler om at håndtere paradokser. Mange af os andre ved det også. Og skulle vi blive i tvivl, kan vi bare se på mediernes fremstilling. Aldrig har vi talt så meget om deltagelse i inkluderende fællesskaber, som vi gør i dag, og aldrig har det været vanskeligere at deltage. På den ene side er vi voksne mere opmærksomme på børn og deres – muligvis særlige – behov end nogensinde tidligere, på den anden side kan vi få det indtryk, at børn ikke tidligere i samme omfang har haft brug for hjælp. Eller har haft adgang til hjælp. Eller er blevet taget alvorligt i deres behov for hjælp. Det kan være svært at afgøre, hvad der er den egentlige grund.

Under alle omstændigheder lever vi i en kompleks og vanskeligt gennemskuelig reel og virtuel virkelighed, som mange børn og unge må arbejde hårdt for at kunne finde rundt i og ikke mindst høre til i. Det stiller store krav til de voksne omkring dem.

De skal opbygge fællesskaber, inkludere og involvere på en måde, så alle børn både trives og lærer. Og det er vanskeligt uden samarbejde. Hvis en lærer eller en pædagog alene skal bære ansvaret for det inkluderende arbejde i klassen, så bliver det hurtigt en stort set umulig opgave. Derfor handler det i høj grad om, at skoler, lærere og pædagoger bliver dygtige til at skabe netværk, samarbejdsflader og organisatoriske strukturer, som gør det muligt at hjælpe, understøtte og udvide hinandens arbejde og handlemuligheder.

Hverken inkluderende fællesskaber eller samarbejde er naturligvis noget nyt. Men det er en ny ambition, at det danske samfund insisterer på, at så mange børn som muligt ikke blot skal bestå folkeskolens afgangsprøve, men også skal have en ungdomsuddannelse. Som noget helt særegent for vores tid, skal vores børn og unge også have det godt, mens de uddanner sig. Og i livet generelt.

Vi forventer i dag ikke blot, at vores børn 'kommer godt i vej' og får et 'godt' arbejde, men også at vores børn og unge opnår det, som den engelske inklusionsforsker Peter Farrell kalder positiv selvudvikling. Vi ønsker for dem, at de har gode venner, og forventer, at de ikke bliver udsat for mobning og eksklusion. En skolegang uden mobberi anser vi i dag ikke blot som noget ønskværdigt, men som en helt grundlæggende rettighed. Vores fokus på trivsel, udvikling og oplevelse af meningsfuldhed i tilværelsen er forholdsvist nyt i vores moderne samfund. Det er blandt andet i det lys, vi skal se kravene og ønskerne om at arbejde forebyggende og inkluderende i skolen i dag, og et lille historisk tilbageblik er derfor et godt udgangspunkt for at forstå, hvorfor det forholder sig sådan.