

INKLUSION I PRAKSIS EFTER REFORMEN – SKOLELEDELSE OG ORGANISATIONSUDVIKLING

- Hvordan omsættes inklusion til vidensproduktion?

Af aut. cand. psych. Niels Peter Rygård, www.Key2See.dk, www.fairstartglobal.com

Artiklen er baseret på forfatterens arbejde med behandlingshjem, uddannelse af AKT lærere, konsulentarbejde med udvikling af folke-og-specialskoler, efterskoler, sikrede ungdomsinstitutioner, som Socialstyrelsens konsulent i vanskelige adoptionssager, og som international udvikler af undervisning for omsorgssvigtede børn og unge.

Hvordan skal arbejdet organiseres når skolereformen er trådt i kraft, SFOen får en mere central rolle, og skolen bliver både et være-og-lærested i endnu højere grad end før?

Ud fra disse erfaringer foreslås et grundprincip for organisation af folkeskolens hverdag – baseret på de faktuelle forskelle i indlæringsparathed og social kompetence, forskningen beskriver hos forskellige elevgrupper. Denne inddeling går på tværs af sædvanlige kriterier såsom intelligens, diagnoser, specielle vanskeligheder, etc. Der er helt enkelt stor forskel i børns behov for stabil, langvarig voksenkontakt – hvor nogle børn er så trygge at de er indlæringsparate fra første dag, har store grupper ikke den tryghed i hverdagen uden for skolen, som er en uomgængelig forudsætning for indlæring.

Vidensproduktion er et direkte resultat af kvalitet i daglig social organisation.

Heldagsskolens større rolle i børnenes liv betyder - sammen med presset på mange forældre - at skolen i stigende grad får forældrealignende opdragelsesopgaver, som tidligere lå i hjemmet. Det betyder dels, at ansatte i højere grad må udvikle relationskompetencer for at skabe forudsætninger for opgavefokus, dels at skolens hverdag må organiseres på en måde, der tilbyder tre forskellige grader af tryghed. En model, hvor alle klassestrukturer er ens, og hvor der er lige mange voksenskift, vil kun medføre enorme udgifter til brandslukning, vikarer, sygemeldinger, konsultationer med ophidsede forældre, etc. Så hvorfor ikke fra starten tage udgangspunkt i realiteterne, de forskellige sociale forudsætninger?

En sag fra hverdagen

To børn i 1. klasse er i konflikt i frikvarteret – en tredje dreng, som er ven med den ene part kigger på. Da drengens ven er ved at tabe løber han hen til dem, hopper så højt op i luften som muligt, og lander den ene hæl direkte i ansigtet på den anden dreng, med en brækket næse som resultat. To lærere som ikke nåede at gribe ind, taler efterfølgende med ham. Han kan ikke på nogen måde bringes til at indse at han skulle have gjort noget forkert, for ”jeg ville jo bare hjælpe min ven, og man skal hjælpe sine venner”. Eksemplet er fra en sjællandsk skole.

Hvordan inkluderer man denne dreng i en klasse med 25 elever? Det er vel, sat på spidsen, kernen i inklusionsdebatten.

Hvilke strømninger har skabt inklusionstanken?

Inklusionstanken er skabt af et siamesisk tvillingepar: det faglige paradigmeskift, og det økonomiske – at adskille dem og deres indbyrdes påvirkning på skolens organisation er nærmest umuligt.

Det faglige paradigmeskift består i, at fokus på børns adfærd alene skaber overdiagnosticering. Børns problematiske adfærd må først og fremmest forstås som normale reaktioner på et miljø, der ikke etablerer tilstrækkelig tryghed og kontinuitet i voksenkontakten. Resultaterne af denne mangel på

sammenhængende omsorg og alt for mange voksenskift fra 1 års alderen er, at mange børn udvikler lavt selvværd, adfærdsproblemer, rastløshed, spiseforstyrrelser, aggressivitet, social angst, depression, m.v.

43 % af alle forældre er skilt - typisk et år efter 2. barns fødsel - begge forældre arbejder, børnene har utallige skiftende omsorgsgivere og gruppeskift allerede fra 1 års alderen. Den stressede lille familie eller enlige forælder, med et mindre netværk end før, er ikke altid i stand til tidligt i barndommen at sætte rammerne for indlæring: basal tryghed, afbalanceret autoritet, og kontinuitet i voksenkontakten - skolen får derfor også elementære forældrelignende opdragelsesopgaver, og et stigende antal børn med adfærdsforstyrrelser. Der hviler et urimeligt pres på almindelige forældres job/familie sammenhæng, og det ses hos børnene.

Derfor er lovgivningen ikke kun ændret på skoleområdet - loven om Barnets Reform afspejler en europæisk tendens, hvor "kontinuitet i voksenkontakt" er i fokus, fordi den er så svær at skabe i dagens samfund. Også her bevæger man sig hen mod den stabile relation som afgørende, derfor nedlægges f.eks. institutioner i hobetale, og erstattes af plejefamilier. Fra at identificere og behandle børns indlæringsproblemer skifter fokus til den anerkendende tilgang, hvor børn ikke skal disciplineres, men forstås, og hvor læreren skal reflektere over, hvordan han eller hun selv måske fremkalder problematisk adfærd.

Den anden tvilling - det økonomiske paradigmeskift - er accelereret siden krisen indtrådte i 2008, og af det faldende børnetal. Det har betydet sammenlægning af skoler, nedlæggelse af amternes rådgivninger, ledelse ud fra resultater, new public management, dokumentation af indsatser, evidensbaseret tilgang, at revisionsfirmaer er blevet hyret til at tilrettelægge arbejdsgange, central styring, og - nedlæggelse af specialskoler, specialklasser og specialtilbud af enhver art.

Læg hertil det nye fokus på mere indlæring, og de stadig tydeligere sociale forskelle mellem under- og overDanmark, hvor de mest ressourcestærke 20 % sætter deres børn i privatskoler. I den anden ende af spektret ligger de 20 %, som ikke lykkes med 9.klasses afgangseksamen og en uddannelse (blandt tidligere anbragte unge er procenten endda 64!). Skolen bliver tilsvarende polariseret, og derfor bliver de tilladelige forskelle mellem børn, der lærer langsomt, og de åbenbart utallige, guddommeligt begavede børn til et problem. Hvor er midten? - den skrumper ind, og med den følelsen af fællesskab.

Udviklingen har måske også skabt større distance mellem skoleledere og medarbejdere, så inklusion set fra et ledelsessynspunkt italesættes som et positivt tiltag, og fra et undervisning-på-gulvet synspunkt som en belastning. Frem for at skolelederen er en forfremmet lærer med et stærkt fagligt og personligt engagement i "sin" ene skole, tenderer lederen mod at blive leder af større, sammenlagte enheder og tilhøre en ledergruppe - afstanden mellem leder og medarbejdere kan vokse, når ledelse bliver en profession i sig selv. Et tema der ofte dukker op, når børn med svære adfærdsproblemer skal inkluderes.

Disse strømninger udfordrer skolers udvikling af nye måder at forstå, organisere og undervise på.

Hvordan skal skolens hverdag organiseres? - forskelle i behov for voksenkontakt.

Med nedlæggelsen af specialklasser og små specialskoler bliver det afgørende at overveje, hvordan man kan tilrettelægge hverdagen efter meget forskellige børnegrupperes behov. I undertegnedes optik er et vigtigt kriterium for klassestruktur de forskellige grader af "undervisningsparathed og behovet for voksenkontakt".

Balancen mellem relationsorientering og opgaveorientering – tryk base og udforskning/ læring

Tilknytningsteorien ser børns indlæring som styret af to adfærdssystemer: en voksens nærhed og opmærksomhed er livsvigtig for børn, og derfor bruger børn umådelige mængder energi på at sikre sig en tryk base: en voksen, som er tilgængelig, rolig, og hvor adskillelse ikke truer. Hvis basen ikke findes, vil barnet bruge al sin energi på forsøg på at skabe tryk: gråd, vrede, afmagt, klyngen sig: så længe *tilknytningssystemet* producerer adskillelsesangst, sluger det al barnets energi.

Først når tryk er etableret, kan *udforskningssystemet* dominere adfærden. Hvis et barn får den nødvendige tryk – og *kun* da – vil barnet af sig selv forlade den voksne, give sig til at udforske, lære, eksperimentere, tage kontakt til andre. Udforskning og læring forudsætter tryk - elementær viden for enhver forælder, som har prøvet at aflevere sit barn i en daginstitution. Hvor meget energi skal der bruges på hhv. opgaveorientering for de, der er trykke, og på relationsorientering for de utrykke?

Her har børn meget forskellige forudsætninger, som er den vigtigste variabel for beslutninger om klassestruktur. Lidt firkantet sagt har 60-80 % af børnehaveklassen *tryk med hjemmefra*, så de vil bare have bogstaver, så snart de lige er på plads i de nye omgivelser. De tåler voksen-og-aktivitetsskift, projektgrupper, kan meget sprogligt, etc. De har meget engagerede forældre, som også er i dialog med skolen gennem opvæksten, og hvor samarbejdet fremmer barnets udvikling.

10-20 % er helt normalt begavede, men har *lavt selvværd, adfærds/indlæringsproblemer og er langt mere usikre i sociale relationer* - på grund af mangel på tidlig opmærksomhed, sammenhæng, og omsorg i opvæksten. De har selvfølgelig meget mere brug for modne lærere som er *stabile relationsskabere*, med forældrelignende adfærd, som både ser eleven - men lige så meget har fokus på personen bag. De har også brug for at skolen arbejder aktivt med at give dem oplevelsen af et langvarigt tilhør til en gruppe, hvori de er accepterede. De kvitterer for det rette miljø, hvis de får den tilstrækkelige støtte – lærerne er også forældrefigurer, sparringspartnere og mentorer.

5-10 % har så meget med i bagagen (svært omsorgssvigt, fysiske eller neurologiske sygdomme eller traumer), at indlæring slet ikke er stedet hvor der skal startes. De har brug for een-til-én kontakt, specialviden, og at lærere først arbejder med at skabe en voksen-barn relation, dernæst styrer indbyrdes små relationer, og først efter måske års arbejde for alvor skifter fokus til opgaveorientering og indlæringsfokus.

En væsentlig diskussion på en skole er derfor: hvordan organiserer vi klassestørrelse og grad af voksenkontakt i en differentieret form? Nogle vælger direkte at lave 3 typer klasser, andre at flere skoler slår sig sammen om at etablere en fælles specialskole. Store skoler kan med fordel opdele sig selv i klart markerede overskuelige "miniskoler" i skolen, med hver sin lærer- og elevgruppe. Det væsentlige er, at skolen tager diskussionen om organisationsformen, og inddrager resultatet i skemalægning, og i læreres og pædagogers professionelle selvforståelse og tænkning.

Hvordan definerer toppen folkeskolens opgave?

Her må vi anfægte Undervisningsministeriets ensidige fokus på indlæring som eneste succeskriterium: indlæring kræver meget forskellig vægtning af tid til relationsopbygning for de tre grupper, og derfor også lokal organisations- og metodefrihed, frem for topstyring og kontrolsystemer. Hvis skoler skal lykkes, skal de ikke være uniforme, men designe sin individuelle identitet via eksperterne (nemlig de ansatte), ud fra overordnede krav og rammer. Ellers forsvinder motivation, ejerskab og engagement:

Eksempel: artiklens forfatter samarbejdede i to år med en kollega som konsulenter for en efterskole, der ved start bortviste 1/3 af de mange omsorgssvigtede elever hvert år. Medarbejdere og ledelse trænede intenst i relationsbaseret undervisning, og efter 1 ½ år var det 25 siders ordensreglement væk, ingen døre var længere aflåst, ingen elever blev relegeret og flere bestod, skolen var gået fra at ligne en ruin til yderst velpassede og hyggelige omgivelser, alt takket være en enorm arbejdsindsats fra de ansatte. Netop som champagnepropperne skulle springe, kom der et brev fra Undervisningsministeriet: de timer skolen havde brugt på to lærere som kun havde til opgave at skabe tryghed og relationsarbejde, kunne næppe anses for at være anvendt til forberedelse til 9. klasses afgangseksamen, så tilbagebetalt venligst 15 mio. kr. på stedet. I dag ligger bygningerne tomme hen, og kun svaleunger modtager undervisning i de rustne tagrender.

Pointen er, at for de svageste elever er intensivt relationsarbejde en nødvendig forudsætning for opgaveorientering - en investering, som til gengæld kan frigøre store indlæringsressourcer.

Kontinuitet og tilgængelighed i voksenkontakt som organisationsprincip

Sagt enkelt er der følgende kriterier for at især de svageste tager 9. klasses afgangseksamen - indlæring forudsætter at eleverne har:

- *Langvarige relationer til få lærere, som er gode dialogpartnere også i det sociale felt.*
- *Tilhør til en gruppe af elever, en "hjemgruppe" gennem hele skoleforløbet, uanset skift på grund af alder.*
- *At ældre elever får et begrænset ansvar for omsorgs- undervisnings- og dialogopgaver i forhold til yngre elever - hver dag.*
- *At SFO elever organiseres i mindre grupper med faste kontaktpersoner. At SFO drives i tæt dialog mellem lærere og pædagoger. SFO er den enhed, hvor konflikter hyppigst kommer ud af kontrol.*
- *At der altid er synlige og tilgængelige voksne (eksempelvis valgte en skole med mange konflikter i frikvartererne, at lærerne ikke spiste frokost på lærerværelset, men delte sig op i smågrupper forskellige steder på skolen, hvor børnene kunne se dem, og vidste at de ikke måtte forstyrres).*

Tryghed som social sikkerhed: grænseforvaltning

Undervisning forudsætter, at både elever og medarbejdere føler sig trygge ved at opleve deres grænser respekterede - et forhold som bliver vanskeligt, når elever med svag impuls kontrol, angst og vrede skal integreres. Tryghed i forhold til grænser forudsætter:

- *Mange forvaltninger har nu valgt, at en eller flere sagsbehandlere har tid på skolerne til dialog om elever. At få udbytte heraf kræver en tæt dialog mellem skole og forvaltning, og en klar formulering af hvordan og om hvad der samarbejdes.*
- *At de ansatte har et klart organisatorisk beredskab til krisituationer, så han eller hun på forhånd ved: det er min opgave at søge hjælp med det samme. Hvad gør jeg, hvem kontakter jeg, hvor hurtigt kan vi intervenere? Hvordan leverer AKT-funktionen eller forvaltningen evt. krisehjælp?*
- *At medarbejdere er trænede i hvordan man dæmper konfliktadfærd gennem egen adfærd.*
- *At medarbejdere kan mødes i supervisions/ dialoggrupper, hvor de kan udveksle og forarbejde de grænseoverskridende oplevelser, som forekommer på alle skoler.*
- *At nogle lærere/ pædagoger specialiserer sig i dialog med forældre.*
- *At skader og overgreb på ansatte og elever håndteres efter lovgivningen, at der er klare definitioner på grænsen mellem "uro" og overgreb, og hvordan disse skal håndteres, f.eks. en politirapport.*

- *At ledere er tilgængelige for medarbejdere (især i krisesituationer). F.eks. forebyggede en skoleleder mange konflikter ved at sidde en halv time i kantinen hver dag, hvor både elever og lærere frit kunne gå i dialog med hende om hvad som helst.*
- *At der ikke blot er et horisontalt fællesskab, men også et vertikalt: jævnlige dialoger mellem skolechef, skole/viceskoleleder og lærere. Et dialogforum, som bryder forestillingerne om "den ligeglade ledelse" og "de kontrære medarbejdere".*

Forfatteren håber, at disse refleksioner og erfaringer kan bidrage til den fortsatte dialog om hvordan inklusion praktiseres.