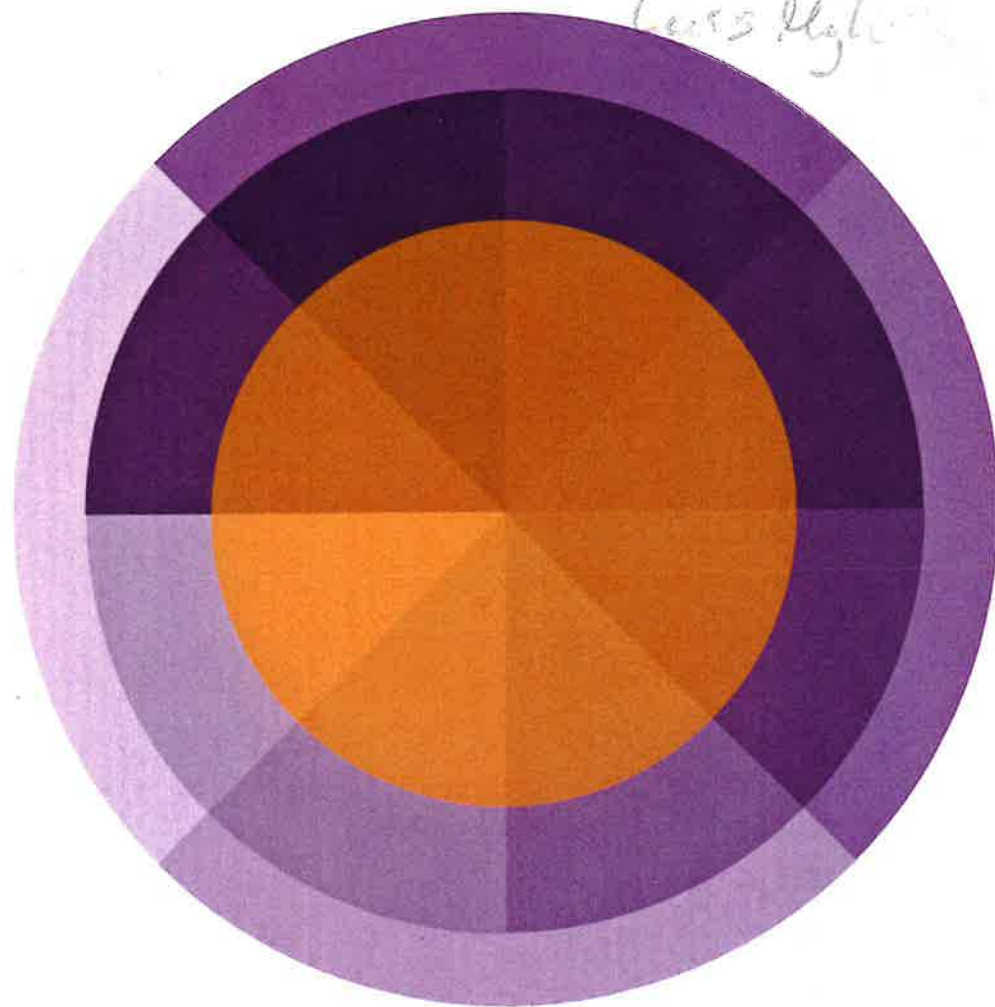




SAMARBEJDE OM DEN INKLUDERENDE SKOLE

PROFESSIONS|SERIEN
AKADEMISK FORLAG

JANNE HEDEGAARD HANSEN
CHARLOTTE RIIS JENSEN & METTE MOLBÆK

Indhold

Forord 9

Indledning 11

Antagelser om det gode samarbejde 12

Antagelser om udvikling af inkluderende læringsmiljøer 13

Samarbejde i skolens praksis 15

1. Skolen som social praksis 17

Sociale tilblivelsesprocesser og forandring 17

Social praksis 20

I begyndelsen var handlingen 21

Skolens sociale orden 27

Deltagelse 30

Artefakter 32

Delpraksis 34

Sammenfatning 37

2. Inklusion og eksklusion 39

Inklusion og deltagelse 42

Ret og pligt 45

Individ og kollektiv 48

Forståelser af inklusion og eksklusion i skolens praksis 51

Positioner 54

Håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser 55

Fokus på den enkelte elevs specifikke behov 57

Fokus på individ og fællesskab 59

Fokus på grupperes behov 60

Fokus på fællesskabet 62

Sammenfatning 64

3. Det virkningsfulde samarbejde	67
At arbejde sammen	70
Forandring i alle delpraksisser	72
Connecting links	73
Sammenfatning	75
4. Samarbejde som forhandlinger om forskelle	77
Forskelle som transformerende kraft	81
At udfordre bagvedliggende forståelser	83
At udfordre sandheder	83
Forskellige forståelser af samarbejde	87
Samarbejde som kollaboration	87
Samarbejde som koordination	88
Sammenfatning	89
5. Det gode samarbejdes mange faldgruber	93
Fokus på eleven og en individuel problemforståelse	94
Vilkårlighedens systematik	100
Øer af passion og mission	104
Konsensuskultur	105
Sammenfatning	107
6. Når samarbejdet ikke virker	111
Organisering af samarbejdet	111
Former for organisering af samarbejde	115
Samarbejde i klasserummet	115
Samarbejde uden for klasserummet	116
Organiseringen fastholder individuelle problemforståelser	118
Organiseringen forskyder ikke grænsen mellem inklusion og eksklusion	119
Missing links	121
Sammenfatning	127

Forord

Denne bog handler om, hvordan samarbejde kan bidrage til udvikling af en mere inkluderende skole. Bogen bygger på forskningsprojektet Approaching Inclusion (AppIn), der er støttet af Veluxfonden, og som er gennemført fra 2016-2020. Det er et projekt, hvor vi har undersøgt, hvordan lærere og såvel interne som eksterne ressourcepersoner arbejder og samarbejder, og hvordan det har betydning for udviklingen af en mere inkluderende skole. Vi har gennemført projektet sammen med docent Maria Christina Secher Schmidt. Hvis du vil vide mere om projektets metode og design, henviser vi til vores forskningsrapport og videnskabelige artikler.¹

Projektet har bidraget til værdifulde indsigter i, hvordan der på mikro-niveau samarbejdes i og omkring klasserummet med det formål at skabe mulighed for, at flest mulige elever kan deltage i de faglige og sociale aktiviteter på skolerne. Vi har således fulgt samarbejdet på tværs af møder, frikvarterer, fag, undervisning, fælles aktiviteter, årgange, klasserum m.m.

Projektet har blandt andet bidraget med nye forståelser af samarbejde og den inkluderende skole. Det er disse forståelser, vi vil udfolde i bogen med det formål, at lærere, pædagoger, psykologer, rådgivere, vejledere, familiebehandlere m.fl. kan kvalificere deres samarbejde, så det reelt medvirker til, at eleverne tilbydes mulighed for nye former for deltagelse og til udviklingen af en mere inkluderende skole.

1. <https://www.nubu.dk/wp-content/uploads/sites/40/2021/06/approaching-rapport.pdf?x85613>

<https://www.ucviden.dk/da/persons/mette-molb%C3%A6k>

<https://www.ucviden.dk/da/persons/charlotte-riis-jensen-2>

<https://www.ucviden.dk/da/persons/janne-hedegaard-hansen>

Vi præsenterer i bogen en forståelse af inklusion og eksklusion, der knytter sig til hele skolens praksis. Det betyder, at vi flytter fokus fra, at inklusion alene er et spørgsmål om lærerens undervisning, til at omfatte de forskellige professionelles praksisser og deres samarbejde med hinanden på tværs af skolens praksis. Vores udgangspunkt er, at lærere ikke kan løfte inklusionsopgaven alene i klasserummet, men at det skal ske i et tæt samarbejde med andre fagpersoner. Vores udgangspunkt er også, at inklusionsopgaven er fyldt med dilemmaer, og at der hele tiden sættes grænser for inklusion. Derfor kan vi ikke tale om eller undersøge inklusion uden også at tale om og undersøge eksklusion.

Desuden præsenterer vi en forståelse af samarbejde som andet og mere end klar kommunikation, tillid og gode relationer. Dette er, hvad de, der samarbejder, selv peger på som 'det gode samarbejde' (Hansen et al., 2014; Thornberg, 2009; Friend, 2017). Men hvis samarbejde skal være virkningsfuldt, kræver det imidlertid også, at de professionelle kan håndtere og inddrage forskellige perspektiver og forståelser i samarbejdet, samt en accept af, at det netop er forskellene blandt dem, der samarbejder, der bidrager til at skabe nye løsninger. Forskellene skal danne grundlag for en kvalificering af samarbejdet, frem for at samarbejdet neutraliserer forskellene. Vi skelner således mellem det gode og det virkningsfulde samarbejde.

Endelig bidrager bogen med anbefalinger til, hvordan man i skolerne kan udvikle og kvalificere samarbejdet om inklusionsopgaven med det formål, at alle elever støttes i og hjælpes til at lære at være deltagere i de sociale og faglige aktiviteter i skolen. Ved at bringe forskellige vidensformer og kompetencer i spil med børn, unge og familierne i centrum for samarbejdet, må samarbejdet flyttes ind i klasserummet og foregå der, hvor eleverne er, hvor problemerne opstår, og løsningerne skal findes.

Vores pointe er, at samarbejdet skal bidrage til at støtte alle elever i at lære at være deltagere, så de derved kan realisere deres ret til at være en del af den lokale skoles faglige og sociale aktiviteter. Det kræver, at de professionelle i samarbejdet veksler mellem forskellige løsninger og indsatser, der dels rettes mod en specifik elev, elevgruppe eller hele klassen, og dels rettes mod praksis i klasserummet og i skolen. Disse forskellige fokusområder lægger op til forskellige indsatser, der tilsammen skaber de nødvendige bevægelser og den udvikling i læringsmiljøet, som gør det muligt at deltage og være elev på flere måder.

Det virkningsfulde samarbejde

Forskning i samarbejde peger som tidligere nævnt på, at de, der samarbejder, fremhæver betydningen af trygge og tillidsfulde relationer, gensidig anerkendelse og klar og tydelig kommunikation som det, der kendetegner det gode samarbejde (Hansen et al., 2014; Friend, 2017; Trillingsgaard & Albæk, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012). I vores undersøgelse af læreres og interne og eksterne ressourcepersoners samarbejde, er det de samme elementer, der træder frem, tillige med en interesse i at være en ordentlig kollega. Disse værdier får for de fagprofessionelle betydning for de konkrete samarbejdsprocesser og måden, der samarbejdes på. Der er dog også mange andre forhold, som påvirker og former samarbejdet, og som tidligere forskning ikke har været tilstrækkeligt opmærksom på. Det kan være måden, samarbejdet organiseres og ledes – eller ikke ledes – på. Det kan også være forskelle i forståelser af det gode samarbejde hos dem, der samarbejder, eller måden forskellighed og uenigheder i samarbejdet håndteres på eller netop ikke håndteres. Det kan for eksempel være underliggende forståelser af forskellighed hos eleverne, samarbejdspartners forskellige opgaver og mål, uddannelsesbaggrunde og fagligheder.

De samarbejdsprocesser, som vi har fulgt, bidrager som tidligere nævnt ikke i tilstrækkelig grad til at udvikle en mere inkluderende skole. Tværtimod tyder det på, at de bidrager til at opretholde skolens praksis, som den er. Også selvom vi kan identificere tillidsfulde relationer, tryghed og klare rammer og kommunikation. Så spørgsmålet er, om den traditionelle forståelse af 'det gode samarbejde', som ofte netop karakteriseres ved trygge og tillidsfulde relationer, anerkendelse og klar kommunikation, snarere

kommer dem, der samarbejder, til gavn, frem for dem eller det, som samarbejdet retter sig mod.

Som nævnt i bogens indledning har vores undersøgelse af samarbejdsprocesser vist, at det er vigtigt at skelne mellem det gode samarbejde og det virkningsfulde samarbejde. Det virkningsfulde samarbejde har en transformerende kraft i forhold til at udvikle og forandre praksis. Som vi har skrevet i kapitel 1, forudsætter udvikling af en mere inkluderende skole, at skolens praksis og delpraksisser udvikler og forandrer sig. En opgave, som samarbejdet bør understøtte, hvis samarbejdet skal bidrage til at realisere målet om at udvikle en mere inkluderende skole. Vi skelner således mellem samarbejde som dekoration og samarbejde som transformation. Mens samarbejde som dekoration beskriver det gode samarbejde, der ikke-intendereret opretholder skolens praksis, beskriver samarbejde som transformation det virkningsfulde samarbejde, hvor de professionelle samarbejder om en problemstilling på en måde, så samarbejdet bidrager til at forandre den eksisterende praksis i skolen.

Vi arbejder således ud fra følgende forståelse af det virkningsfulde samarbejde:

Det virkningsfulde samarbejde – en definition

En praksis, hvor professionelle håndterer og forhandler forskellige forståelser af problemer og løsninger og derved transformerer den eksisterende sociale orden.

Når vi vælger at skelne mellem det gode samarbejde og det virkningsfulde samarbejde, så er det for at præcisere, at det samarbejde, der foregår ude i praksis, har forskellig kvalitet set i forhold til, om samarbejdet bidrager til at realisere det mål, der er sat for samarbejdet. Vi vil også gerne gøre op med tendensen til, at samarbejde ikke indholdsbestemmes, så forståelsen af, hvad samarbejde er, ikke knytter an til, hvordan der samarbejdes, hvad der samarbejdes om, hvorfor der samarbejdes, og hvornår der samarbej-

des. Samarbejde kan udfolde sig på forskellige måder i forskellige praksisser, men ikke alle former for samarbejde er virkningsfulde eller bidrager til at løse den opgave, som samarbejdet er sat i verden for at løse.

Vores pointe er således, at der er mange forskellige måder at samarbejde på i praksis, og de kan alle kaldes for samarbejde, fordi der er nogen, der gør noget sammen. Forskellen er, om samarbejdet er transformerende eller blot fastholder praksis, som den er. I vores definition af samarbejde knytter vi derfor samarbejde til målet for samarbejdet, og at samarbejde bidrager til at realisere målet.

Forskellene mellem professioner, fagligheder, kompetencer og viden er en væsentlig årsag til, at vi overhovedet arbejder sammen på tværs. Det er gennem disse forskelle, at samarbejdet repræsenterer forskellige forståelser, positioner og perspektiver, der kan skabe synergi og udvikling af eksisterende praksisser. Det forudsætter, at de, der samarbejder, udforsker og udfordrer egne og hinandens perspektiver, forståelser og positioner.

Det virkningsfulde samarbejde forudsætter endvidere, at det ikke kun er lærerens eller pædagogens praksis, der stilles over for krav om forandring. Som vi beskrev i kapitel 1, er de forskellige delpraksisser forbundet, og derfor må alle delpraksisser stilles over for krav om forandring, hvis skolen skal udvikle sig til at være mere inkluderende. Tendensen i det eksisterende samarbejde er, at samarbejdet alene retter sig mod praksis i klasserummet eller mod eleven selv. I det virkningsfulde samarbejde bliver også pædagoger, rådgivere, vejledere, psykologer, ledere, m.fl. stillet over for krav om forandring. Det vil sige, at der må findes nye måder at organisere samarbejdet på, så alle delpraksisser sættes i spil og ikke kun lærerens praksis i klasserummet. Det virkningsfulde samarbejde må derfor primært foregå der, hvor eleverne er, der hvor problemerne opstår og der, hvor de skal løses. Det virkningsfulde samarbejde er derfor karakteriseret ved, at de fagprofessionelle arbejder sammen i klasserummet og bringer deres forskellige fagligheder, viden og kompetencer i spil i relation til den konkrete opgave, der skal løses. Dette til forskel fra, hvis samarbejdet primært er organiseret omkring møder uden for klasserummet, hvor det i sidste ende bliver læreren og pædagogen, der skal implementere de strategier, som de sammen med rådgivere og vejledere har besluttet på møderne.

I det virkningsfulde samarbejde bidrager alle til at håndtere balanceringen mellem det individuelle og det kollektive, og hvordan det er muligt at støtte alle elever i at lære at være deltager i de sociale og faglige aktiviteter. Konsekvensen heraf bliver, at hele skolen som organisation må udvikle og forandre sig, hvis det virkningsfulde samarbejde skal lykkes.

Det virkningsfulde samarbejde, vil være fyldt med dilemmaer, som for eksempel hvordan der i praksis sikres plads til, at både den enkelte elev og fællesskabet kan udvikle sig, og til at se en problemstilling i et både smalt/fokuseret perspektiv med fokus på forskellighed og i et bredt/kontekstuel perspektiv med fokus på fællesskabets grænser for forskellighed (jævnfør figur 2.1 og 2.2). Dilemmaerne er udtryk for, at der i udviklingen af en mere inkluderende skole både vil være mulighed for at tilbyde elever nye former for deltagelse, og samtidig vil der være grænser for, hvor stor forskellighed et fællesskab opleves at kunne håndtere uden risiko for at bryde sammen.

At arbejde sammen

Vi tager som nævnt afsæt i en forståelse af skolen som en social praksis, der består af forskellige delpraksisser, og alle disse må forandres og udvikles, hvis det skal lykkes at udvikle en mere inkluderende skole. Vi flytter således fokus fra lærerens undervisningspraksis til hele skolens praksis og alle dens delpraksisser og deres betydning for udvikling af skolen.

Hvis skoleudvikling alene falder tilbage på lærernes delpraksis i form af undervisningspraksis, betyder det, at det både bliver lærernes ansvar og opgave at vurdere, hvornår en opgave skal løftes videre i systemet og involvere andre delpraksisser, ligesom det bliver lærerens og pædagogens opgave at implementere de indsatser, der skal til for at udvikle en mere inkluderende skole. Det får som konsekvens, at målet om at udvikle en mere inkluderende skole primært sker gennem opbygning af kapacitet gennem støttesystemer, hvor formålet er at støtte læreren, eleverne og forældrene i udvikling og forandring af undervisningen og måden at være elev eller forældre på. Det betyder også, at skolens overordnede praksis og dens organisering ikke ændres grundlæggende. Man kan sige, at der bygges

uden på eller oven på lærernes praksis i klasserummet, mens skolen og de andre fagprofessionelles praksis står uforandret tilbage.

Det virkningsfulde samarbejde er til forskel herfra karakteriseret ved, at de fagprofessionelle arbejder sammen om at løse fælles opgaver dér, hvor eleverne er, hvor problemerne opstår, og løsningerne skal implementeres.

Det virkningsfulde samarbejde er altså ikke et spørgsmål om koordination, hvor dele af den fælles opgave uddelegeres og løses hver for sig, og hvor også ansvaret dermed flytter rundt mellem professionelle. Det er heller ikke et spørgsmål om, at man udvikler fælles forståelser, sprog og konsensus om, hvordan opgaven skal forstås og løses. Det virkningsfulde samarbejde er i stedet funderet i, at man som professionel kan og vil arbejde sammen med udgangspunkt i udforskning af forskellige perspektiver, forståelser, kompetencer og viden for i fællesskab at nå frem til nye forståelser af og løsninger på den opgave, man er sammen om at skulle håndtere.

For at nå frem til nye og andre handlemuligheder er det afgørende at skabe en proces, der understøtter handlinger og forhandlinger mellem forskellige perspektiver, forståelser, fagligheder og praksisser. Det virkningsfulde samarbejde forudsætter således, at den andens perspektiv, faglighed, kompetencer og viden bidrager til at udvide den enkeltes eget perspektiv og dermed skabe et nyt professionelt handlerum ved at arbejde sammen.

Pædagogen har ikke kompetence til at undervise, men kan på anden vis bidrage til at kvalificere lærerens undervisningspraksis med sit kendskab til og viden om børns sociale relationer og trivsel. På baggrund af en kobling mellem lærerens og pædagogens viden og kompetence kan de arbejde sammen om at tilrettelægge undervisningen og organisere den på en måde, så der skabes mulighed for nye former for deltagelse for eleverne. Vi har set mange eksempler på, at elever, der har vanskeligt ved at koncentrere sig i længere tid ad gangen, får lov til at tage 'en lufttur', mens undervisningen eller aktiviteterne for resten af klassen fortsætter. Ved at pædagogen og læreren arbejder sammen, kan deres forskellige former for viden og kompetence føre til nye løsninger, hvor undervisningen for alle eleverne tilrettelægges og organiseres på en måde, så der tages højde for, at nogle elever kan koncentrere sig i kortere tid end andre. Det kan for eksempel være ved, at der oftere skiftes mellem forskellige organiseringer og aktiviteter, så de

ikke varer længere end den tid, som nogle elever kan koncentrere sig. Det kan ske ved, at pædagogen visualiserer lærerens mundtlige introduktion til det tema eller de opgaver, som eleverne skal arbejde med. Det kan også være ved, at pædagogen på baggrund af vurderinger af, hvorvidt alle elever har forstået, hvad læreren underviser i, stiller spørgsmål til læreren, og at læreren deraf ved, at han skal forklare sig på en ny måde, give flere eksempler m.m. Pointen er, at selvom pædagoger, psykologer eller familiebehandlere ikke har undervisningskompetence, kan deres viden i et konkret samarbejde bidrage til, at praksis i klasserummet udvikles til gavn for alle elever.

Forandring i alle delpraksisser

I det virkningsfulde samarbejde skal alle de professioner, der indgår i samarbejdet, forandre egen delpraksis. Psykologen skal ikke alene vejlede og rådgive eller understøtte lærere og pædagoger i at opnå nye erkendelser eller udføre test. Psykologen, læreren og pædagogen skal arbejde sammen i klasserummet eller på stuen i børnehaven, fordi det er der, børnene er og der, problemerne opstår og kan identificeres. Derfor er det også oplagt der, problemerne kan løses. Løsningerne kan med fordel udvikles ved, at de forskellige fagprofessionelle arbejder sammen. De professionelle skal bibeholde deres forskellige fagligheder og opgaver i samarbejdet. Det er for eksempel ikke meningen, at psykologen skal undervise, eller at læreren eller pædagogen skal stille diagnoser. Men ved at psykologen, pædagogen og læreren arbejder sammen i klasserummet og derved opnår viden og indsigt i elevernes trivsel og læring, klassedynamikker og læringsmiljø, kan de sammen udvikle og transformere praksis i klasserummet på baggrund af deres forskellige viden og kompetencer samt forskellige perspektiver på praksis i klasserummet. Pædagogen kan eksempelvis bidrage med viden om børnefællesskaber, børns udvikling og trivsel, så der i fællesskab arbejdes med dette i forberedelsen og gennemførelsen af undervisningen i klassen. At arbejde sammen der, hvor eleverne er, problemerne opstår og løsninger skal implementeres, kræver, at alle må forandre på deres egen delpraksis. Derved vil hele skolens praksis forandres.

For at understøtte udviklingen af praksis i praksis må de professionelle indgå i konstruktive forhandlinger om andre forståelser og nye handlemuligheder. Pædagogens opgave er ikke kun at sørge for, at læreren kan gennemføre sin undervisning for de fleste elever. Han skal have et delt og lige ansvar for alle eleverne sammen med læreren og have mulighed for med sin faglighed at bidrage til udviklingen af praksis i klasserummet. Omvendt skal læreren have mulighed for at dele sit ansvar for alle elevers læring og trivsel med de andre fagpersoner. Der skal også arbejdes sammen om evalueringen af elevernes udbytte af de pædagogiske, didaktiske og psykologiske indsatser i klasserummet i forhold til elevernes mulighed for deltagelse. Både i forhold til at sikre deres ret til deltagelse og i forhold til at støtte dem i at lære at være deltager. I dette arbejde kan skolens interne og eksterne ressourcepersoner komme til at spille en afgørende rolle i forhold til at sikre systematisk og kontinuerlig udvikling af en mere inkluderende skole.

Når skolen skal realisere nye mål, som udviklingen af en mere inkluderende skole er udtryk for, kræver det, at hele skolens praksis udvikles og forandres, så den er gearret til at løfte opgaven. Vi må derfor også forstå og organisere samarbejde på en måde, som understøtter målet med samarbejdet. Det fordrer udvikling af en samarbejdspraksis, hvor de fagprofessionelle arbejder sammen på tværs af delpraksisser dér hvor børnene er, problemerne opstår og skal løses. I en skolekontekst er det i klasserummets praksis. I dagtilbuddet vil det være på stuen, og i sociale sager vil det være hjemme hos familien.

Connecting links

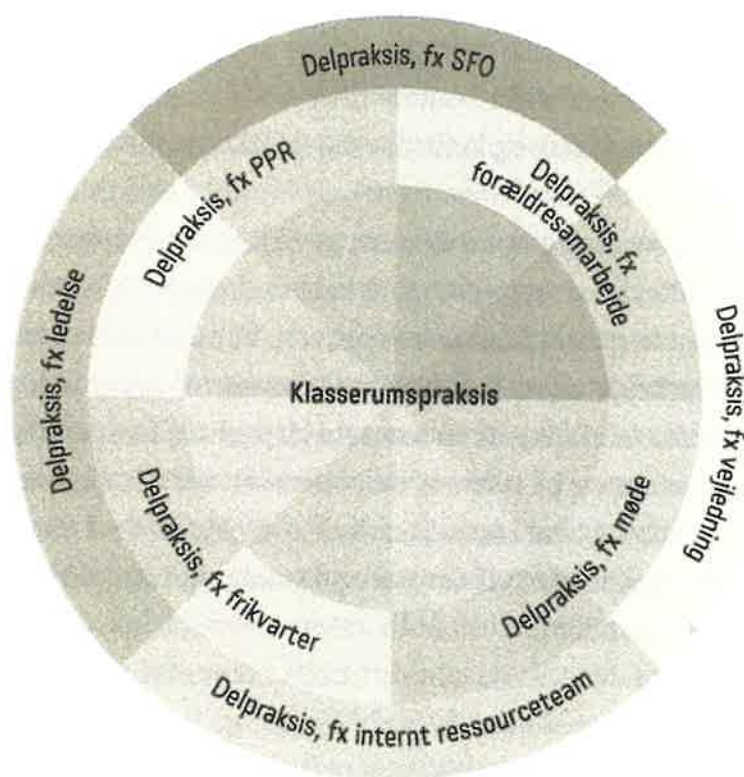
Samarbejde er altså ikke bare et supplement til skolens eksisterende praksis med det fokus at ændre lærerens praksis, eleverne eller forældrene.

Ved at involvere alle delpraksisser i et samarbejde, er det muligt at skabe forandring i alle dele af skolens praksis og derved transformere den. Det kan føre til, at der skabes flere og nye forbindelser mellem de enkelte delpraksisser, og at samarbejdet som udgangspunkt foregår der, hvor problemerne identificeres og skal løses. I en skolekontekst betyder det, som

tidligere nævnt, at samarbejdet primært foregår i og ikke uden for eller rundt om praksis i klasserummet.

Figur 3.1 nedenfor viser en organisering af skolen og dens delpraksisser, hvor samarbejdet mellem delpraksisser er koblet til hinanden og forbinder sig til klasserumspraksis.

Figuren viser, hvordan de enkelte delpraksisser på én gang er adskilt og forbundet, og at de fagprofessionelle arbejder sammen i klasserummet. Således involveres og transformeres alle delpraksisser i skolen i kraft af, at der arbejdes sammen i klasserummet, og at samarbejdet bygger på forskellighed.



Figur 3.1 Connecting links

Når de fagprofessionelle arbejder sammen i klasserummet, betyder det, at de forskellige delpraksisser, positioner, forståelser og strategier udfordres på en anden måde, end hvad det såkaldt gode samarbejde indebærer. Forståelsen af det gode samarbejde baseret på tillidsfulde relationer vil blive

udfordret, og i stedet er der mulighed for, at professionelle relationer udvikles i samarbejdet i klasserummet.

De fagprofessionelle må udforske og afklare, hvordan de hver især kan understøtte reelle forandringer af praksis, der balancerer mellem hensynet til det individuelle og det kollektive og dermed sætter grænser for, hvad og hvem der inkluderes, og hvad og hvem der ekskluderes. I et sådant samarbejde vil læreren, pædagogen, ressourcepersonen, PPR-psykologen, lederen m.fl. blive stillet over for krav om at forandre deres delpraksis og dermed i fællesskab udvikle skolens praksis og skabe mulighed for nye former for deltagelse for børnene i den konkrete klasse eller gruppe.

Det betyder også, at de professionelle i samarbejdet i højere grad må bevæge sig imellem ovennævnte forskellige positioner, forståelser af inklusion og eksklusion samt mellem de forskellige løsningsstrategier, som vi har præsenteret i figur 2.1 og figur 2.2.

Sammenfatning

Det virkningsfulde samarbejde adskiller sig fra det gode samarbejde på flere måder. Dels skelner vi mellem, hvorvidt samarbejdet fører til transformation af den eksisterende praksis i skolen. Eller hvorvidt samarbejdet forbliver en dekoration, fordi det ikke fører til forandringer i skolens praksis. Dels skelner vi mellem samarbejde, der er til gavn for dem eller det, som samarbejdet retter sig mod. Eller hvorvidt samarbejdet mest af alt er til gavn for dem, der samarbejder. Hvis samarbejdet skal bidrage til at transformere praksis til gavn for dem eller det, samarbejdet retter sig mod, så betyder det, at fokus rettes mod dem, der samarbejder og ikke mod dem eller det, som samarbejdet retter sig mod. Med andre vil det være de professionelle i skolens praksis, som bliver udfordret på egen praksis fremfor, at det er eleven eller elevgrupper, der stilles over for krav om forandring.

I det næste kapitel vil vi sætte fokus på forhandlinger om forskelle i samarbejdet, fordi kompetencen til at kunne håndtere forskelle, uenigheder og konfliktuerende perspektiver er helt afgørende for, at samarbejdet er virkningsfuldt.

Stærke fællesskaber i skolen

Denne bog sætter en ny dagsorden for inklusionsarbejdet i skolen. Dens fokus er, at alle elever skal støttes i at lære at kunne deltage aktivt i de sociale og faglige fællesskaber og derved realisere deres ret til deltagelse. De skal lære at handle og forhandle i forhold til den skolepraksis, som de er en del af, og med de forudsætninger og forskelligheder, de repræsenterer.

Hvis det skal kunne lade sig gøre, skal skolens praksis være fleksibel, foranderlig og i stand til at håndtere mangfoldighed. Og den opgave kan lærere ikke løfte alene. De må gøre det i samarbejde med skolens øvrige fagpersoner.

Bogen tilbyder en forståelse af samarbejde, som er funderet på mere end klar kommunikation, tillid og gode relationer. 'De gode relationer' vil nemlig ofte neutralisere de forskelle, der netop skal kvalificere samarbejdet. Hvis samarbejde skal være virkningsfuldt, skal det inddrage de involveredes forskellige perspektiver konstruktivt. Netop i kraft af forskellene kan man skabe nye løsninger.

Bogen er henvendt til lærere, pædagoger, skoleledere og PPR-konsulenter og andre aktører inden for pædagogisk og organisatorisk udvikling samt lærer- og pædagoguddannelse.

Akademisk
Forlag
EGMONT

PROFESSIONS|SERIEN



www.akademisk.dk