



Evaluering af inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune

METTE FRIIS-HANSEN
SOFIE HENZE-PEDERSEN
STINE ESKESEN
JULIE LYKKE JACOBSEN

KØBENHAVN 2017

EVALUERING AF INKLUSIONSINDSATSEN I HELSINGØR KOMMUNE

Afdelingsleder: Mette Deding

Afdelingen for Udsatte Børn, Dagtilbud og Skole

© 2017 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

SFI-udgivelser skal danne grundlag for en faglig diskussion. Nogle SFI-udgivelser er foreløbige resultater, og læseren bør derfor være opmærksom på, at de endelige resultater og fortolkninger fra projektet vil kunne afvige. Denne udgivelse er internt kvalitetssikret.

INDHOLD

1	SAMMENFATNING	5
	Evalueringens hovedresultater	5
	Konklusion og anbefalinger	7
	Metode	8
2	INDLEDNING	11
	Inklusion i et nationalt perspektiv	12
	Inklusionsudviklingen i Helsingør Kommune siden 2013	12
	Evalueringens opbygning	13
3	METODE	15
	Spørgeskema til skolelederne og dagtilbudsledere	15
	Fokusgruppe- og enkeltinterview med centrale aktører	17
	Kommunale policydokumenter	19
	Evalueringens validitet og analyser	19
4	INKLUSION I HELSINGØR KOMMUNE	21
	Fælles forståelse og fælles sprog	21
	Fra teori til praksis	24

	Et spørgsmål om ressourcer	24
	Inklusion – et fælles ansvar	25
5	KORTLÆGNING AF INKLUSIONSINDSATSER	27
	Arbejdet med inklusion i praksis	27
	Inklusionsindsatser i Helsingør Kommune	28
	Tværfagligt forum	31
	Overgangen fra dagtilbud til skole	32
	Inklusionsvejledere	35
	Familiedialog	38
6	ERFARINGER MED INKLUSION BLANDT LEDERE OG PERSONALE	41
	Rammer og ressourcer	42
	Viden og kompetencer	46
	Samarbejde med Børne- og Ungerådgivningen	50
	Samarbejde med skole- og dagtilbudsledere	51
	Samarbejde med forældre	52
7	ERFARINGER MED INKLUSION BLANDT FORÆLDRE OG ELEVER	57
	Oplevelse af indsatser	57
	Samarbejde mellem forældre og institution	60
	Samarbejdet i forældregruppen	61
8	KONKLUSION	65
	Anbefalinger	71
	LITTERATUR	73

SAMMENFATNING

Denne evaluering har til formål at undersøge inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune. Gennem de sidste 3 år har kommunens inklusionsindsats bygget på *Inklusion2016*-planen (Helsingør Kommune, 2013), som beskriver en række konkrete indsatser, der falder inden for tre områder:

- Styrke dialog og samarbejde blandt professionelle og forældre på børne- og ungeområdet
- Styrke de professionelle kompetencer og evalueringskultur
- Styrke den tidlige forebyggende indsats.

EVALUERINGENS HOVEDRESULTATER

En række centrale aktører i Helsingør Kommune har deltaget i evalueringen, herunder medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, inklusionsvejledere, dagtilbuds- og skoleledere, pædagogisk personale i dagtilbud og på skoler og forældre samt elever med særlige behov.

Erfaringerne blandt de forskellige medarbejdergrupper peger på, at det er lykkedes at etablere en fælles forståelse af inklusion og et fælles sprog herom. De forskellige medarbejdergrupper giver udtryk for, at inklusion indebærer at skabe inkluderende fællesskaber for *alle* børn i enten dagtilbuddet eller skolen.

Til at understøtte arbejdet med at skabe inkluderende fællesskaber for alle skitserer kommunens inklusionsplan en række konkrete indsatser. Blandt de forskellige medarbejdergrupper er der stor enighed om, at indsatserne er rettet mod områder, som udgør væsentlige elementer i inklusionsarbejdet. Efter 3 års arbejde med indsatserne fungerer særligt

den løsningsfokuserede tilgang (LØFT) og Tværfagligt Forum godt. Derudover har skolerne positive erfaringer med brugen af inklusionsvejledere, mens brugen af disse ikke fungerer optimalt i dagtilbuddene. En væsentlig forskel er definitionen af inklusionsvejlederens rolle samt tildelingen af øremærket tid til arbejdet på skolerne – samme definition og stillingsstruktur findes ikke i dagtilbuddene. Endelig er der kun en begrænset brug af redskabet Familiedialog, som af flere opfattes omstændeligt og for akademisk til, at også socialt udsatte og tosprogede familier kan få gavn af redskabet. Samarbejdet omkring overgangen fra dagtilbud til skole er også udfordret af en uens praksis og uoverensstemmelse mellem den viden, som dagtilbuddene formidler, og det behov, som skolerne har.

Når det kommer til oplevelsen af de økonomiske og ressourcemæssige rammer, er der også forskel på dagtilbud og skoler. Mens dagtilbudslederne har blandede oplevelser af, om der er tilstrækkelige økonomiske og ressourcemæssige rammer, så oplever de fleste skoleledere rammerne som dårlige.¹ I praksis kommer oplevelsen af manglende ressourcer også til udtryk blandt de øvrige aktører i kommunen, fx Børne- og Ungerådgivningen og det pædagogiske personale (her forstået som en samlet betegnelse for pædagoger i dagtilbud samt pædagoger og lærere i skolen). Særligt fremhæver nogle af medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen, at der mangler ressourcer til at igangsætte den nødvendige indsats for nogle børn, mens det pædagogiske personale fortæller, at udfordringerne med manglende ressourcer særligt kan komme til udtryk i en oplevelse af ”manglende hænder”, hvor det i nogle tilfælde bliver et spørgsmål om hensynet til det enkelte barn versus resten af børnegruppen.

Ud over de konkrete indsatser er inklusionsarbejdet også bygget op om et omfattende tværfagligt samarbejde, der involverer og engagerer en lang række forskellige aktører, der besidder forskellige kompetencer. Medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen giver selv udtryk for, at de oplever at have stærke kompetencer til inklusionsarbejdet. De oplever dog den udfordring, at det kan være vanskeligt at sætte deres viden i spil ude i kommunens dagtilbud og skoler. Samtidig giver det pædagogiske personale udtryk for, at de i det daglige arbejde til tider oplever at møde (for dem) nye inklusionsudfordringer, som *de* ikke tidligere har arbejdet med. I disse tilfælde kan de opleve at mangle kompetencer til at løfte opgaven, men mere vigtigt er det måske, at noget af det pædagogiske personale er i tvivl om, hvem de kan gå til for at få sparring om nye udfordringer.

1. Det er vigtigt at understrege, at de økonomiske og ressourcemæssige rammer i evalueringen udelukkende er belyst gennem interview og spørgeskemaundersøgelsen. Der er således tale om, hvordan de forskellige aktører *oplever* rammerne, hvilket også er et væsentligt perspektiv. Helsingør Kommune fortæller, at der i forbindelse med *Inklusion2016*-planen ikke har været besparelser på området. Derudover vil kommunen selv i starten af 2017 udarbejde en økonomisk analyse af specialområdet.

For at de forskellige kompetencer bedst kan sættes i spil, er intentionen i inklusionsarbejdet også, at der skal være et tæt samarbejde mellem aktørerne i kommunen. Overordnet set vurderer dagtilbuds- og skolelederne samarbejdet med Børne- og Ungerådgivningen godt. Nogle af medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen samt flere af inklusionsvejlederne fremhæver, at det er vigtigt for et godt samarbejde med lederne i kommunens institutioner, at lederne på institutionerne har et godt kendskab til deres kompetencer og ressourcer – hvilket ikke altid er tilfældet.

For familierne indebærer et godt samarbejde mellem institution og hjem, at det pædagogiske personale er lydhøre over for forældrene og inddrager dem i inklusionsarbejdet som eksperter i deres børns hverdagsliv og trivsel – hvilket nogle af forældrene har haft blandede oplevelser af i løbet af deres barns institutionsliv.

KONKLUSION OG ANBEFALINGER

Når vi ser samlet på evalueringens resultater, peger de overordnet på, at indsatserne i Helsingør Kommunes inklusionsplan *Inklusion2016* er målrettet områder, som de centrale aktører i kommunen fremhæver som vigtige for at få inklusionsarbejdet til at lykkes. Gennem de sidste 3 år har medarbejdere i kommunen og på institutionerne arbejdet med inklusionsplanen, og de er kommet et godt stykke ad vejen i forhold til at implementere indsatserne i praksis. Der er dog nogle af indsatserne, der anvendes forskelligt, alt efter om de anvendes på dagtilbuds- eller skoleområdet, og andre indsatser har indtil videre været vanskelige at få til at fungere i praksis. Inklusionsarbejdet understøttes derudover af et omfattende tværfagligt samarbejde, der involverer forskellige centre i kommunen, rådgivende medarbejdere, personalet i de enkelte institutioner samt familierne til børn i dagtilbud og på skolerne. Dette samarbejde fungerer endnu ikke optimalt, og analysen peger på, at der fremadrettet kan være behov for en større tydelighed om de forskellige aktørers roller og arbejdsområder samt aftaler for, hvordan det konkrete samarbejde skal realiseres i praksis.

Analysen i denne evaluering munder ud i en række anbefalinger til Helsingør Kommune. Anbefalingerne lyder:

- At arbejde på at gøre det fælles sprog og den fælles tilgang til inklusion til en fastforankret del af praksis
- At sikre større tydelighed om inklusionsvejledernes rolle og arbejdsområde i dagtilbuddene samt tildele øremærket tid til arbejdet
- At simplificere redskabet Familiedialog samt have fokus på at sikre, at redskabet anvendes ensartet af alle relevante aktører

- At etablere en ensartet overleveringspraksis mellem dagtilbud og skole samt sikre tid til overleveringen og forventningsafstemning af indholdet
- At tydeliggøre de forskellige aktørers roller samt have klare aftaler for samarbejdet, fx udvikling af aftaler for, hvem der gør hvad, og hvem der kan give sparring på konkrete sager.

METODE

Evalueringen bygger på både kvantitative og kvalitative metoder og benytter følgende datakilder:

- Spørgeskema til skoleledere og dagtilbudsledere
- Fokusgruppe- og enkeltinterview med centrale aktører
- Policydokumenter fra Helsingør Kommune.

SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

I evalueringen har vi benyttet to spørgeskemaer: ét sendt til dagtilbudsledere og ét til skolerne i Helsingør Kommune. Spørgeskemaerne har bestået af en blanding af åbne og lukkede spørgsmål og er en tilpasning og udvidelse af spørgeskemaet, der er anvendt i forbindelse med SFI's landsdækkende undersøgelse *Inklusionspanelet* (SFI, 2016), som tidligere også er blevet anvendt i en undersøgelse af inklusionsindsatsen i Billund Kommune (Niss m.fl., 2016). Spørgsmålene i begge skemaer har blandt andet omhandlet lederens forståelse af inklusion, anvendelsen af konkrete indsats i Helsingør Kommunes inklusionsplan, vurdering af kvaliteten af forskellige samarbejdsrelationer samt oplevelsen af de økonomiske og ressourcemæssige rammer. Derudover er skolelederne også blevet spurgt ind til brugen af en række generelle inklusionstiltag (fx klasseledelse og holddeling).

FOKUSGRUPPE- OG ENKELTINTERVIEW

Der er gennemført fokusgruppeinterview med en række centrale aktører i Helsingør Kommune, herunder medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, inklusionsvejledere og det pædagogiske personale i dagtilbud og på skoler², ledere af dagtilbud samt forældre til elever *uden særlige behov* for at få indsigt i de forskellige aktørers vurderinger af inklusionsindsatsen i kommunen. Derudover har vi gennemført en række enkeltinterview med skoleledere samt med elever med særlige behov og deres forældre.

2. I evalueringen bruger vi den samlede betegnelse "pædagogisk personale" om de interviewede lærere og pædagoger på skolerne. Dette har vi valgt at gøre for at sikre medarbejderne størst mulig grad af anonymitet, og da analysen ikke peger på forskellige opfattelser af inklusionsindsatsen på skolerne, afhængigt af om der er tale om en lærer eller en pædagog.

Vi valgte at gennemføre disse interview som semistrukturerede interview, hvor der blev benyttet en åben spørgetilgang, som giver deltageren mulighed for at udfolde sine personlige oplevelser i relation til et bestemt emne – i dette tilfælde inklusion.

POLICYDOKUMENT

I evalueringen anvender vi Helsingør Kommunes inklusionsplan, *Inklusion2016*, til at beskrive indholdet af kommunens konkrete indsatser (Helsingør Kommune, 2013).

INDLEDNING

Denne evaluering undersøger inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune. Gennem de sidste 3 år i perioden 2013-2016 har kommunen arbejdet ud fra en fælles inklusionsplan, som blev vedtaget i Byrådet i 2013. Planen hedder *Inklusion2016* og indeholder 11 indsatser, der berører dagtilbud/skoleområdet, herunder også SFO'er og klubber i kommunen (Helsingør Kommune, 2013). De 11 indsatser kan inddeles i tre overordnede områder:

- Styrke dialog og samarbejde blandt professionelle og forældre på børne- og ungeområdet
- Styrke de professionelle kompetencer og evalueringskultur
- Styrke den tidlige forebyggende indsats.

I denne evaluering præsenterer vi centrale aktørers oplevelser og vurderinger af inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune. Evalueringen bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbuds- og skoleledere samt interview med ansatte i Børne- og Ungerådgivningen, inklusionsvejledere, dagtilbuds- og skoleledere, pædagogisk personale (her forstået som en samlet betegnelse for pædagoger i dagtilbud samt pædagoger og lærere i skolen³) samt elever og forældre.

SFI tager i denne evaluering ikke stilling til de økonomiske og ressourcemæssige rammer og konsekvenser for arbejdet med inklusionsindsatserne i Helsingør Kommune. Hvilket betyder, at en egentlig økonomisk analyse ikke indgår i evalueringen.

3. Der er dog passager i teksten, fx ved citater, hvor det ikke giver mening at bruge betegnelsen, hvorfor vi har bibeholdt betegnelsen lærer og/eller pædagoger.

INKLUSION I ET NATIONALT PERSPEKTIV

Helsingør Kommunes inklusionsplan taler ind i et bredere nationalt fokus på inklusion. De danske folkeskoler har gennem mange år arbejdet med inklusion, men begrebet kom for alvor på den politiske dagsorden med ændringen af folkeskoleloven i 2012 og med Regeringens og Kommunernes Landsforenings efterfølgende aftale om kommunernes økonomi, der fastsatte en række konkrete målsætninger om folkeskolernes omstilling til øget inklusion. En af de konkrete målsætninger var blandt andet at øge andelen af det samlede elevtal i folkeskolen fra 94,4 pct. i 2010 til 96,0 pct. i 2015. Dette betød på landsplan, at nogle elever skulle flyttes fra et specialundervisningstilbud til en klasse i almenområdet, samtidig med at man havde et mål om, at eleverne skulle udvikle sig fagligt, og deres trivsel fastholdes (Regeringen og Kommunernes Landsforening, 2012). Siden har folkeskoler landet over arbejdet med at omsætte de politiske ambitioner i praksis. Dokumentationsprojektet har fulgt kommunernes omstilling til øget inklusion i årene 2013-2015 (Baviskar m.fl., 2013, 2014, 2015). Projektet peger på, at det for flere kommuner har været en krævende og omfattende proces. Nogle skoler har oplevet manglende ressourcer (både økonomisk og personalemæssigt), mens noget af det pædagogiske personale også har udtrykt en mangel på kompetencer til at løfte inklusionsopgaven.

I foråret 2016 kom det såkaldte Inklusionseftersyn med en række anbefalinger, som blandt andet lød på at gå væk fra den kvantitative 96-procents målsætning om inklusion og i stedet fokusere på kvalitativ inklusion. Det vil sige i stedet for at anskue inklusion snævert, som kun omhandlende konkrete ”inklusionselever”, bør inklusion i højere grad fokusere på inkluderende fællesskaber og læring, udvikling og trivsel for *alle* elever (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

Det er i denne bredere inklusionskontekst, at Helsingør Kommunes inklusionsplan og praktiske arbejde træder ind.

INKLUSIONSUDVIKLINGEN I HELSINGØR KOMMUNE SIDEN 2013

Helsingør Kommune har 25 dagtilbud og 6 folkeskoler (3 af dem har flere afdelinger). Tal fra Helsingør Kommune viser, at der i de seneste år er sket en stigning i andelen af børn i alderen 0-5 år, der går i et specialdagtilbud. I året 2013 gik 1,0 pct. af børnene i et specialdagtilbud, mens det i 2015 gjaldt 1,8 pct. På skoleområdet viser udviklingen ikke en klar tendens. I skoleåret 2013/14 lå den samlede andel af elever, der modtog undervisning i almenkolen, på 95,3 pct. Året efter steg andelen til 95,7 pct., mens andelen i 2015/16 faldt til 95,6 pct. (Helsingør Kommune, 2016).

I de sidste 3 år er der dermed kommet en lidt større andel af børn i specialdagtilbud, mens udviklingen på skoleområdet kun har været præget af mindre ændringer.

EVALUERINGENS OPBYGNING

Denne evaluering giver et indblik i centrale aktørers vurdering af Helsingør Kommunes inklusionsindsats, samt hvordan aktørerne oplever det at arbejde med og være en del af inklusionsindsatsen i kommunen.

I kapitel 3 beskriver vi kort den metodiske tilgang og de datakilder, som analysen bygger på. I kapitel 4-7 undersøger vi tematisk aktørernes oplevelser af inklusionsindsatsen i kommunen. I kapitel 4 beskriver vi aktørernes overordnede forståelse og tilgang til inklusion. Kapitel 5 ser på de konkrete indsatser, som er blevet sat i værk i forbindelse med *Inklusion2016*-planen. I kapitel 6 undersøger vi, hvordan ansatte i kommunen, ledere i dagtilbud og på skoler, samt det pædagogiske personale og inklusionsvejledere, oplever arbejdet med inklusion i praksis. I kapitel 7 ser vi nærmere på familiernes oplevelser af inklusionsindsatsen og undersøger, hvordan elever med særlige behov og deres forældre, samt forældre til andre elever, oplever dagligdagen og inklusionsarbejdet i kommunens institutioner. I kapitel 8 præsenterer vi evalueringens konklusion, der går på tværs af de enkelte kapitler.

METODE

I dette kapitel gennemgår vi den metodiske tilgang til evalueringen af inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune. Evalueringen bygger på både kvantitative og kvalitative metoder og benytter følgende datakilder:

- Spørgeskema til skoleledere og dagtilbudsledere
- Fokusgruppe- og enkeltinterview med centrale aktører
- Policydokumenter fra Helsingør Kommune.

I det følgende gennemgår vi kort undersøgelsens metoder og datagrundlag, samt hvordan de forskellige datakilder anvendes i analysen.

SPØRGESKEMA TIL SKOLELEDERNE OG DAGTILBUDSLEDERE

Alle skoleledere og dagtilbudsledere i Helsingør Kommune har som led i dataindsamlingen modtaget et spørgeskema om deres praksis omkring og vurdering af inklusionsindsatsen i kommunen. Vi har benyttet spørgeskemametoden for at få et bredere billede af alle institutionernes praksisser og vurderinger i forhold til spørgsmålet om inklusion, da metoden gør det muligt at inddrage samtlige ledere i kommunens dagtilbud og skoler. Spørgeskemaundersøgelsen er ideel til med stor præcision at afdekke, hvilke erfaringer en specifik gruppe af respondenter har med et bestemt område (Hansen & Andersen, 2000). Spørgeskemaet har bestået af en blanding af åbne og lukkede spørgsmål og er udformet med udgangspunkt i SFI's landsdækkende undersøgelse *Inklusionspanelet* (SFI, 2016). En lignende version af spørgeskemaet er tidligere blevet anvendt i

en undersøgelse af inklusionsindsatsen i Billund Kommune (Niss m.fl., 2016). I forbindelse med nærværende undersøgelse er spørgeskemaet blevet tilpasset og udvidet til også at inkludere spørgsmål om nogle af Helsingør Kommunes konkrete indsatser.

Vi har benyttet to spørgeskemaer i undersøgelsen – ét til dagtilbudsledere og ét til skoleledere. De to skemaer har haft samme opbygning og temaer – dog er skolelederne også blevet spurgt ind til brugen af en række konkrete skolespecifikke tiltag. I boks 3.1 ses en oversigt over temaer i spørgeskemaerne.

BOKS 3.1

Temaer i spørgeskemaerne.

Temaer, der indgår i spørgeskemaet til både dagtilbudsledere og skoleledere:

- Forståelse af inklusion
- Anvendelse af konkrete tiltag
- Økonomiske rammer og øvrige ressourcer (fx strukturelle rammer)
- Kompetencer i inklusionsarbejdet
- Samarbejdet med forældre og Børne- og Ungerådgivningen
- Konkrete inklusionstiltag i Helsingør Kommune
- Oplevelse af, hvad der virker særligt godt i forhold til inklusion samt særlige udfordringer.

Tema, der kun indgår i spørgeskemaet til skoleledere:

- Arbejdet med konkrete tiltag, samt hvor længe tiltagene har været anvendt (fx klasserumsløsning, arbejdet med lærer-elev-relationer, klasseregler for adfærd og kommunikation mv.).
-

Begge spørgeskemaer har opnået en meget høj svarprocent. Spørgeskemaet blev i alt sendt til 27 dagtilbudsledere, hvoraf 26 har besvaret spørgeskemaet – dvs. en svarprocent på 96 pct. 6 skoleledere modtog spørgeskemaet, og alle 6 har besvaret det – dvs. en svarprocent på 100 pct. Både SFI og Helsingør Kommune har i løbet af dataindsamlingsperioden rykket for besvarelser, som er normal procedure ved dataindsamlinger, hvilket har bidraget til den høje svarprocent.

Ved at sende spørgeskemaet til lederne af kommunens institutioner er det blevet muligt at få indblik i de overordnede rammer for arbejdet med inklusion i kommunens dagtilbud og skoler. Styrken ved spørgeskemaundersøgelsen er, at det gør det muligt at høre *alle* dagtilbuds- og skoleledere i Helsingør Kommune og deres vurdering af inklusionsindsatsen. Det skal dog understreges, at dette valg også betyder, at vi gennem spørgeskemaerne kun får indsigt i ledelsens opfattelse af arbejdet og rammerne, hvilket kan variere fra opfattelsen blandt de pædagogiske medarbejdere, der til daglig står med den praktiske inklusionsopgave. Derfor har vi valgt at supplere spørgeskemaerne med interview med medarbejdere i udvalgte dagtilbud og skoler.

FOKUSGRUPPE- OG ENKELTINTERVIEW MED CENTRALE AKTØRER

I evalueringen har vi både benyttet fokusgruppe- og enkeltinterview. I tabel 3.1 ses en oversigt over, hvilke aktører der er blevet interviewet, hvilken interviewtype de har deltaget i, samt hvor mange interview der er gennemført.

TABEL 3.1
Oversigt over fokusgruppe- og enkeltinterview.

Områder	Aktører	Interviewtype			Antal interviewpers. i alt
		Fokusgruppe-interview	Enkelt-interview	Antal interview	
Skole	Elever med særlige behov		x	4	4
	Forældre til elever med særlige behov		x	4	6 ¹
	Forældre til elever uden særlige behov	x		1	6
	Lærere/pædagoger på skolerne	x		2	12
Dagtilbud	Skoleledere		x	2	2
	Leder i dagtilbud	x		1	6
	Pædagogisk personale i dagtilbud	x		1	6
	Forældre til børn med særlige behov i dagtilbud		x	1	1
Kommune	Medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen	x		1	8
	Inklusionsvejledere	x		1	7

1. I to af interviewene deltog begge forældre.

Fokusgruppeinterviewet er ideelt til at afdække forskellige aktørers erfaringer og holdninger til et bestemt emne. I denne interviewtype fungerer interviewerens som moderator, dvs. at interviewerens har en tilbagetrukket rolle, der muliggør diskussion deltagerne imellem (Kitzinger & Barbour, 1999). Vi har benyttet fokusgruppeformatet i interview med medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, inklusionsvejledere og det pædagogiske personale i dagtilbud og på skoler⁴, ledere af dagtilbud samt forældre til elever *uden* særlige behov for at få indsigt i de forskellige aktørers vurderinger af inklusionsindsatsen i kommunen.

Vi har også gennemført en række enkeltinterview. Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview, hvor der benyttes en åben spørgetilgang, som giver deltageren mulighed for at udfolde sine personlige oplevelser i relation til et bestemt emne – i dette tilfælde inklusion (Mason, 2002). Vi valgte dette format til at interviewe elever med særlige behov samt deres forældre, da det individuelle interview udgør et mere fortroligt rum, som kan gøre det nemmere at tale om potentielt

4. I evalueringen bruger vi den samlede betegnelse ”pædagogisk personale” om de interviewede lærere og pædagoger på skolerne. Dette har vi valgt at gøre for at sikre medarbejderne størst mulig grad af anonymitet, og da analysen ikke peger på forskellige opfattelser af inklusionsindsatsen på skolerne, afhængigt af om der er tale om en lærer eller en pædagog.

sårbare emner. Derudover blev også to skoleledere interviewet individuelt for at opnå dybdegående viden om deres overordnede erfaringer med kommunens inklusionsindsats.

Fokusgruppeinterviewene og de individuelle interview har alle taget udgangspunkt i interviewguider, som tidligere er brugt i undersøgelsen af inklusionsindsatsen i Billund Kommune, og som er blevet tilpasset denne evaluerings fokus på Helsingør Kommunes indsats (Niss m.fl., 2016). Interviewene har omhandlet en række overordnede temaer. I interviewene med kommunale medarbejdere, ledere og pædagogisk personale har temaerne omhandlet inklusionsforståelse, praksis om inklusion, kompetencer i inklusionsarbejdet, samarbejde, rammer og ressourcer, inklusionens betydning for børnene samt forslag til indsatser eller ændringer.⁵ Interviewene med forældre og elever har drejet sig om inklusionsforståelse, oplevelse af barnet i institutionen, institutionsovergange, sociale og faglige fællesskaber, barnets fritid, samarbejde og roller i inklusionsarbejdet.

Interviewdeltagerne er blevet rekrutteret af Helsingør Kommune med henblik på at udvælge ansatte og familier med forskellige oplevelser af inklusionsindsatsen i kommunen. Den valgte rekrutteringsstrategi har været praktisk nødvendig for projektets gennemførelse inden for undersøgelsesperiodens rammer. Måden, rekrutteringen er foregået på, kan dog have påvirket den viden, vi har fået gennem interviewene, da kommunen har haft kendskab til, hvem der har deltaget i interviewet, hvilket kan have påvirket det, deltagerne har sagt (fx kan nogle have valgt ikke at fremføre kritik eller fortælle om genkendelige situationer eller aspekter af konkrete inklusionsforløb). Derudover kan nogle aktører have haft svært ved at sige nej til deltagelse i interviewet, da henvendelsen kom fra kommunen. Det er SFI's indtryk, at kommunen lykkedes med at rekruttere interviewdeltagere med forskellige oplevelser af inklusionsindsatsen – både positivt og negativt – hvilket har bidraget til at give et nuanceret billede af indsatsen.

Det er ikke muligt at drage generaliserbare konklusioner på baggrund af interviewene. Derimod er interviewene et vigtigt supplement til spørgeskemabesvarelserne, da de giver nuanceret viden om, hvordan det opleves at arbejde med Helsingør Kommunes inklusionsindsats i praksis, samt giver viden om konkrete eksempler fra praksis, der enten er oplevet som værende en virksom mekanisme eller modsat er barriere for arbejdet med inklusion – viden, som spørgeskemabesvarelserne ikke kan give.

5. Det pædagogiske personale på skolerne blev af Helsingør Kommune rekrutteret, da de havde tilknytning til de elever, som deltog i interview. Flere af medarbejderne havde derfor forberedt sig på kun at tale om disse konkrete cases. Dette var dog ikke udgangspunktet for SFI's tilgang i interviewet, men betød, at deltagerne primært var fokuserede på enkeltforløb og til tider havde vanskeligt ved at løfte blikket til en diskussion af deres generelle inklusionsarbejde.

KOMMUNALE POLICYDOKUMENTER

Som en sidste datakilde benytter vi i evalueringen også policydokumenter fra Helsingør Kommune. Indledningsvis har vi kort beskrevet den inklusionsplan, *Inklusion2016*, der har dannet fundamentet for kommunens arbejde med inklusion de sidste 3 år (Helsingør Kommune, 2013). I evalueringen benytter vi dokumentet til at beskrive de konkrete indsatser, som kommunen og aktørerne har arbejdet med. Derudover er kommunen ved at udvikle et dataspor, hvorfra vi også benytter nogle af deres opgørelser omkring antallet af børn og unge, der er tilknyttet et specialtilbud (Helsingør Kommune, 2016). Vi inddrager disse dokumenter som baggrundsmateriale, hvor det er relevant.

EVALUERINGS VALIDITET OG ANALYSER

I kombination giver de to primære metoder (spørgeskemaundersøgelsen og interview) et godt kvantitativt indblik i udbredelsen af ledernes erfaringer med inklusionsindsatsen samt kvalitativ dybdegående viden om forståelser og praksisser blandt medarbejderne og familierne, der til daglig er en del af kommunens inklusionsindsats. Derudover vil Helsingør kommune anvende denne evaluering sammen med et kvantitativt dataspor (som de selv udvikler). Evalueringen og datasporet vil samlet blive anvendt af den kommunale styregruppe, der har været tilknyttet evalueringen, til udvikling af styregruppens anbefalinger til politikker i kommunen.

Analysen i de kommende kapitler er opdelt tematisk, hvor vi først undersøger de centrale aktørers overordnede opfattelse og forståelse af inklusion og derefter orienterer os mod en analyse af aktørernes oplevelser med inklusionsarbejdet i praksis. I kapitlerne inddrager vi løbende både viden fra spørgeskemabesvarelserne samt fra fokusgruppe- og enkeltinterviewene. Vægten af de forskellige datakilder vil variere fra kapitel til kapitel, og derfor angiver vi i løbet af analysen tydeligt, hvilke(n) datakilde(r) der benyttes i de enkelte afsnit.

INKLUSION I HELSINGØR KOMMUNE

I dette kapitel belyser vi, hvordan centrale aktører i Helsingør Kommune forstår begrebet *inklusion*. Der findes mange forskellige tilgange til og forståelser af inklusion, og Helsingør Kommune definerer selv begrebet i deres policydokumenter (Helsingør Kommune, 2013). Hensigten med dette kapitel er dog ikke at vurdere aktørernes forståelse af inklusion ud fra den kommunalpolitiske definition. I stedet undersøger vi, hvordan inklusion italesættes og forstås af medarbejderne i kommunen, dagtilbuddene og på skolerne, samt belyser eventuelle ligheder og forskelle mellem aktørerne og aktørernes oplevelse med at arbejde med inklusionsbegrebet i praksis.

I dette kapitel inddrager vi materiale fra de individuelle interview og fokusgruppeinterview samt spørgeskemaerne til lederne i dagtilbud og på skolerne.⁶

FÆLLES FORSTÅELSE OG FÆLLES SPROG

I interviewene og spørgeskemabesvarelserne er det tydeligt, at der blandt de ansatte i kommunen (Børne- og Ungerådgivningen) samt medarbejderne i dagtilbuddene og på skolerne (ledere, pædagogisk personale og inklusionsvejledere) er en fælles forståelse af begrebet inklusion samt en fælles sprogbrug.

6. Som beskrevet i kapitel 3 bygger dette kapitel på 1 fokusgruppeinterview med medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, 1 fokusgruppeinterview med inklusionsvejledere, 2 individuelle interview med skoleledere, 1 fokusgruppeinterview med ledere i dagtilbud samt 3 fokusgrupper med pædagogisk personale i dagtilbud og skole.

På tværs af medarbejdergrupper og institutioner defineres inklusion som det enkelte barns mulighed for at deltage i og opleve sig som et værdifuldt medlem af et fællesskab. I fokusgruppeinterviewet med medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen kommer denne inklusionsforståelse til udtryk, hvor en medarbejder siger:

Jeg tænker, [at] inklusion er mange ting, og jeg oplever lidt, at den falder i tre faser. Den ene fase, den handler om, at børnene skal være til stede. Altså det her med, at børn med særlige behov, som måske før har fået tilbud om noget andet, nu skal være i normalklasserne, altså en tilstedeværelsespligt. Det næste niveau, der ligesom ligger, det er jo, at børnene skal være deltagende, altså det er ikke nok at være til stede, og at vi sådan fysisk rummer børnene, men at de rent faktisk skal være deltagende, og hvordan sikrer vi det? Det tredje niveau [er], at der rent faktisk kan foregå en læringsproces for de her børn, og det kræver jo noget særligt tilrettelagt i mange tilfælde. Så inklusion er først i det øjeblik, at der rent faktisk bliver givet mulighed for, at eleverne lærer noget.

Ifølge denne medarbejder handler inklusion om tre forhold. Det handler om, at det enkelte barn er til stede i almenområdet og derigennem får mulighed for at deltage og udvikle sig i fællesskabet. De andre deltagere i fokusgruppen er enige i denne betragtning, som ligger sig tæt op ad den udvikling, der fornylig har fundet sted på inklusionsområdet. Her har det såkaldte Inklusionseftersyn fx anbefalet et skift væk fra at anskue inklusion som en kvantitativ målsætning – hvor nogle bestemte børn skal flyttes fra specialområdet til almenområdet for at opnå en bestemt andel elever i almenområdet – til i stedet at fokusere på, at inklusion indebærer læringsmiljøer med mulighed for faglig og social udvikling og trivsel for *alle* børn og unge (se fx Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

Det er ikke kun blandt kommunens rådgivende medarbejdere, der til daglig arbejder med at give sparring til dagtilbud og skoler om udviklingen af læringsmiljøer, at denne forståelse af inklusion kommer til udtryk. Blandt det pædagogiske personale i dagtilbuddene og på skolerne hører vi ligeledes denne forståelse italesat, som i dette uddrag fra et fokusgruppeinterview, hvor to siger:

Pædagogisk medarbejder 1: Helt grundlæggende er inklusion jo et inkluderende fællesskab på en eller anden måde. [At] børn med forskellige udfordringer [...] kan rummes i en almindelig klasse, både socialt og menneskeligt, fagligt og at de fortsat udvikler sig, at de ikke bare sidder, tænker jeg.

Pædagogisk medarbejder 2: Det er jo rigtig vigtigt, at eleven føler sig inkluderet på den måde, at eleven føler, at han eller hun

bidrager til en del af fællesskabet, men også, at man arbejder målrettet med klassen, sådan at de også bidrager til at hjælpe eleven med at føle sig inkluderet og værdsat.

Udsagnet er typisk for flere af fokusgruppeinterviewene, hvor det pædagogiske personale i både dagtilbud og på skoler deler en forståelse af inklusion som den enkeltes mulighed for værdifuld deltagelse i fællesskabet. Samtidig fortæller nogle af lederne og det pædagogiske personale i både dagligbud og skole, at de har en anerkendende pædagogisk tilgang til børnene, hvor der er fokus på barnets ressourcer. I forlængelse af dette er det gennemgående, at flere af medarbejderne i institutionerne har særligt fokus på *konteksten* omkring det enkelte barn. Dette illustreres både i udsagnet ovenfor samt hos denne pædagogiske medarbejder:

Man arbejder med klassen, så der bliver gjort plads til forskellighed. Altså den, der skal inkluderes, skal jo som oftest tilpasse sig i en eller anden grad og have hjælp til det, [men] det er jo også klassen, man arbejder med, som ligesom skal sørge for at skabe rum for forskellighed inden for en vis tolerance.

Tilgangen blandt de professionelle er således i de fleste tilfælde, at inklusion både indebærer et fokus på det enkelte barn, men at der også arbejdes med samspillet mellem den enkelte og den øvrige børnegruppe eller elevgruppe – dvs. at inklusion bliver et spørgsmål om gensidig tilpasning i fællesskabet.

Det er bemærkelsesværdigt, at der blandt medarbejderne på de forskellige kommunale niveauer og institutioner er en forholdsvis ensartet sprogbrug i forhold til inklusionsbegrebet. Det tyder på, at der er blevet skabt en fælles forståelse og sprogbrug, som nogle af de interviewede inklusionsvejledere også understreger er vigtigt i forhold til arbejdet med inklusion. En inklusionsvejleder fortæller: ”Vi [var] nødt til at lave et fælles inklusions syn ... Eller hvad er det, vi mener med inklusion, før vi overhovedet kan finde ud af, hvad for en vej vi skal gå, eller hvordan vi gør det sådan rent praktisk”. Vigtigheden for aktørerne af et fælles udgangspunkt i arbejdet med inklusion kendes også fra andre undersøgelser af sårbare børn og unges skolegang (se fx Baviskar m.fl., 2015; Henze-Pedersen, Lausten & Nielsen, 2016). Den fælles forståelse, tilgang og sprogbrug, der kommer til udtryk blandt aktørerne, taler ind i en af Helsingør Kommunes inklusionsindsatser *løsningsfokuseret tilgang* (LØFT) (Helsingør Kommune, 2013). I denne tilgang er der fokus på, at de voksne omkring barnet har en anerkendende og ressourceorienteret tilgang – se også kapitel 5. LØFT bygger også på et tæt forældresamarbejde, hvilket vi vender tilbage til i kapitel 7.

FRA TEORI TIL PRAKSIS

Vellykket inklusion er dog ikke gjort med en fælles forståelse og ensartet sprogbrug. I flere af interviewene nævner særligt det pædagogiske personale, at de oplever vanskeligheder, når inklusionsforståelsen skal udføres i praksis. I forlængelse af en diskussion i en af fokusgrupperne om forståelsen af inklusion som inkluderende fællesskaber siger pædagogisk medarbejder:

Altså, jeg tænker lidt, det er også det [inkluderende fællesskaber], jeg gerne vil have. Det er også min ønsketanke. Jeg synes desværre ikke altid, at det er det, jeg får eller kan gøre. Så det ender med at være en anden virkelighed, jeg synes, jeg ser, men sådan ideologisk, så er jeg fuldstændig enig i, hvad du [anden pædagogisk medarbejder] siger.

Flere af de andre pædagogiske medarbejdere giver i interviewene eksempler på situationer, hvor det er svært at udføre inklusionstankegangen i praksis. Der gives eksempler på, at det kan være svært at give alle børn eller elever lige opmærksomhed eller finde balancen mellem at støtte det enkelte barn og have øje for resten af elevernes udbytte af undervisningen (fx hvis en elev stikker af).

Det er positivt, at interviewene og spørgeskemabesvarelserne tyder på, at der er en fælles forståelse og sprogbrug omkring inklusion blandt væsentlige aktører i kommunen, da dette kan være en vigtig forudsætning for arbejdet med inklusion i praksis (jf. Henze-Pedersen, Lausten & Nielsen, 2016). Samtidig peger eksemplerne dog på, at dette ikke er nok i sig selv, og at nogle af de professionelle ude på kommunens institutioner på trods af den fælles tilgang fortsat kan have svært ved at omsætte teori til praksis.

ET SPØRGSMÅL OM RESSOURCER

I nogle af interviewene bliver begrebet inklusion kædet sammen med spørgsmålet om ressourcer. En leder oplever, at det pædagogiske personale kan have to tilgange til inklusion – en ressourcemæssig tilgang og en pædagogisk:

Der vil være nogle [pædagogiske medarbejdere], der tænker, at det [inklusion] handler om, at vi skal spare ressourcer, og at det er dét, inklusionen handler om, og så er der nogle, der har den pædagogiske vinkel.

Lederen giver således udtryk for, at der er nogle ansatte, der oplever inklusion som en måde at spare ressourcer på.⁷ Medarbejderne i kommunen fortæller ligeledes i fokusgruppeinterviewet, at de oplever, at nogle medarbejdere i kommunen kæder forståelsen af inklusion sammen med økonomiske ressourcer – og at inklusion handler om at spare.

Spørgsmålet om ressourcer træder dog tydeligst frem i praksis, i det pædagogiske personales daglige inklusionsarbejde. En pædagogisk medarbejder udtrykker det således i forlængelse af en diskussion i fokusgruppeinterviewet om børn med forskellige diagnoser:

Problemet er bare, at vi skal stå og undervise med de elever [med autisme eller aspergers] alene i klasserne, og der er gerne et par stykker eller flere i hver klasse, og [vi] skal ligesom et eller andet sted kunne rumme alle de her ting, og så er det, man kan sige inklusion, ja, men hvis ikke rammerne er sat til det, så bliver det jo svært at inkludere, fordi skal du tage højde for én elev, eller skal du tage højde for hele klassen? Og hvis der er en, der forstyrrer, og du står alene med en hel klasse, hvad gør du så i den givne situation?

Denne sammenkædning af inklusion og ressourcer blandt noget af det pædagogiske personale kan hænge sammen med det øgede fokus på, at inklusion gælder alle børn og ikke kun udvalgte, hvor nogle aktører derfor nu kan opleve, at inklusion gælder flere børn end tidligere, men at rammerne og ressourcerne er de samme. Vi vender tilbage til dette i kapitel 6.

INKLUSION – ET FÆLLES ANSVAR

Flere af aktørerne er i både interviewene og spørgeskemabesvarelserne enige om, at inklusionsopgaven hviler på flere skuldre. Det er en opgave, der dels skal løftes i institutionerne af medarbejderne og børnene, men også en opgave, der finder sted blandt kommunens øvrige medarbejdere (fx Børne- og Ungerådgivningen) og i hjemmene. I et fokusgruppeinterview fortæller en inklusionsvejleder om inklusionsprocessen:

Det [inklusion] er sådan en dynamisk proces, der både handler om børnekultur, forældrekultur og voksenkultur og lærere og pædagoger. Hvordan er det, vi italesætter, at børn skal have et godt børneliv, og hvordan er det, at vi hjælper det på vej?

7. Det er vigtigt at understrege, at de økonomiske og ressourcemæssige rammer i evalueringen udelukkende er belyst gennem interview og spørgeskemaundersøgelsen. Der er således tale om, hvordan de forskellige aktører *oplever* rammerne, hvilket også er et væsentligt perspektiv. Derudover vil Helsingør Kommune selv i starten af 2017 udarbejde en økonomisk analyse af specialområdet.

Udsagnet illustrerer det fælles ansvar, som flere af aktørerne mener, at inklusion er. Det handler både om børnene, men også om den tilgang, som de voksne omkring børnene – i eksemplet her de pædagogiske medarbejdere og forældrene – har til børnegruppen som helhed, og hvordan andre børn fx italesættes af de forskellige aktører. I spørgeskemaet svarer en leder ligeledes, at inklusion ikke blot skabes og sker i børnegruppen, men at det også handler om, hvordan der ”snakkes” ude i familierne og blandt barnets venner. Samme holdning udtrykkes i flere af de øvrige spørgeskemaesvarelses.

Inklusion er i aktørernes øjne dermed ikke blot en proces, der finder sted i kommunens dagtilbud og skoler, men en proces, der også skal understøttes af børnene selv og de voksne omkring dem, fx forældrene (se også kapitel 7) – et perspektiv på inklusion som et fælles ansvar, der også er kendt fra andre undersøgelser (se fx Henze-Pedersen m.fl., 2016; Niss m.fl., 2016).

KORTLÆGNING AF INKLUSIONSINDSATSER

Dette kapitel fokuserer på Helsingør Kommunes inklusionsindsatser. I kapitlet afdækkes, hvilke konkrete tiltag der arbejdes med i praksis på skolerne og i dagtilbuddene samt forskellige aktørers oplevelser af arbejdet med indsatserne. Kapitlet er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og dagtilbudsledere samt fokusgruppe- og enkeltinterview med dagtilbudsledere, skoleledere, pædagogisk personale i dagtilbud, skolelærere, medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen og inklusionsvejledere i Helsingør Kommune.⁸

ARBEJDET MED INKLUSION I PRAKSIS

Skoler og dagtilbud i Helsingør Kommune arbejder som skitseret i forrige kapitel med metodetilgangen LØFT, som indebærer at arbejde løsningsfokuseret og se ressourcer hos det enkelte barn frem for begrænsninger. En tilgang, som ligger meget tæt op ad anerkendende pædagogik, hvor de professionelle omkring barnet tager udgangspunkt i barnets ressourcer frem for at fokusere på dets fejl (Lyng, 2007). I dialogen med de forskellige aktører omkring barnet anvendes redskabet Børnelinealen⁹ sammen med metodetilgangen LØFT. Derudover lægges der vægt på, at

8. Som beskrevet i kapitel 3 bygger dette kapitel på 1 fokusgruppeinterview med medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, 1 fokusgruppeinterview med inklusionsvejledere, 2 individuelle interview med skoleledere, 1 fokusgruppeinterview med ledere i dagtilbud, 3 fokusgrupper med pædagogisk personale i dagtilbud og skole samt spørgeskemabesvarelser fra 6 skoleledere og 26 dagtilbudsledere.

9. Børnelinealen er et fælles fagligt pædagogisk redskab i Helsingør Kommune, der anvendes i forbindelse med at måle børns trivsel og udvikling. Børnelinealen tager afsæt i en anerkendende og løsningsorienteret tilgang.

inklusion handler om at give *alle* børn lige muligheder for at blive et værdifuldt medlem af fællesskabet. Gennem de sidste år har det pædagogiske personale i Helsingør Kommune arbejdet med denne metodetilgang, forståelsen af inklusion (som blev præsenteret i kapitel 4) og forskellige inklusionsindsatser (Helsingør Kommune, 2013). Nogle af disse indsatser vil vi se nærmere på i dette kapitel.

INKLUSIONSINDSATSER I HELSINGØR KOMMUNE

I dette afsnit beskæftiger vi os med de mere generelle tiltag, som skolerne og dagtilbuddene anvender i deres praksis til at fremme inklusion. Disse spørgsmål er validerede og anvendt i andre spørgeskemaundersøgelser og giver et overordnet billede af, hvordan forskellige institutioner arbejder med inklusion (Niss m.fl., 2016). Vi har i spørgeskemaundersøgelsen til skoleledere spurgt ind til specifikke tiltag, og til dagtilbudsledere har vi spurgt ind til mere generelle tiltag. Vi starter med at beskrive skoleledernes svar, og derefter går vi til dagtilbudsledernes. Skolelederne er i spørgeskemaet blevet præsenteret for en række tiltag og spurgt om, hvorvidt de arbejder med dem for at fremme inklusionen på deres skole, samt hvor længe de har gjort det. Som det ses af tabel 5.1, arbejder de fleste skoler i Helsingør Kommune allerede med de fleste tiltag og har gjort det længe. Samme tendenser ses i andre tidligere undersøgelser (Niss m.fl., 2016).

Man kan sige, at skolerne arbejder med ret mange tiltag for at fremme inklusionen på skolerne, og at de har gjort det i mere end de 3 år, hvor inklusion har været på dagsorden i skolerne. Af tabel 5.1 ses det, at de tiltag, som flest skoler arbejder med for at fremme inklusion, og som er anvendt i mere end 3 år, er 'Målrettet arbejde med undervisningsdifferentiering', 'Målrettet arbejde med elevernes trivsel', 'Styrkelse af elevernes sociale sammenhold', 'Styrkelse af lærer-elev relationer' og 'Evalueringskultur og arbejdet med elevplaner'. Hvorimod 'Særlige tiltag i forbindelse med understøttende undervisning' er et tiltag, der først er arbejdet med inden for de sidste 1-3 år. Og endelig kan der peges på, at der kun arbejdes med tiltaget 'Mentorordninger' på halvdelen af skolerne.

TABEL 5.1

Skoleledelser fordelt efter svar på spørgsmålet: "Hvilke af følgende tiltag arbejder I med for at fremme inklusion, og hvor længe har I arbejdet med dem på skolen?" Antal.

	Har anvendt mere end 1 år	Har anvendt 1 til 3 år	Har anvendt mere end 3 år	Har anvendt, men gør det ikke længere	Vi anvender ikke dette på skolen
Målrettet arbejde med undervisningsdifferentiering	1	0	5	0	0
Holddannelse	0	3	3	0	0
Målrettet arbejde med klasserumstedelse	0	1	4	0	1
Målrettet arbejde med elevernes trivsel	0	1	5	0	0
Styrkelse af elevernes sociale sammenhold	0	0	6	0	0
Styrkelse af lærer-elev relationer	0	1	5	0	0
Evalueringskultur og arbejdet med elevplaner	0	1	5	0	0
Klassemøder og klassekonferencer	0	2	4	0	0
Tiltag, hvor lærere eller andre voksne på skolen organiserer nye sociale fællesskaber gennem fx pige-/drengecafeer, legegrupper el.lign.	0	2	4	0	0
Tiltag, hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation	0	1	4	0	1
Samarbejde mellem SFO og lærere	0	2	3	0	1
Mentorordninger	0	2	1	0	3
Særlige tiltag i forbindelse med understøttende undervisning	0	5	0	0	1

Anm.: I alt 6 skoler har besvaret spørgeskemaet.

Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Helsingør Kommune.

Vi har yderligere spurgt til, hvordan disse indsatser anvendes. Og som det ses i tabel 5.2, retter flest indsatser sig mod mindre grupper af elever eller mod enkeltelever.

TABEL 5.2

Indsatser fordelt efter svar på spørgsmålet: "Hvordan er vægten samlet set mellem inkluderende indsatser, der retter sig mod hhv. klasser/grupper af elever eller enkelte elever på din skole?". Procent.

	Antal	Procent.
Flest indsatser har rettet sig mod hele klasser	1	16,67
Flest indsatser har rettet sig mod grupper af elever	3	50,00
Flest indsatser har rettet sig mod enkeltelever	2	33,3
I alt	6	100

Kilde: Spørgeskema udsendt til dagtilbuds- og skoleledere i Helsingør Kommune.

Fordelingen, der ses i tabel 5.2, viser, at der overvejende arbejdes med flest tiltag, der retter sig mod grupper af elever. Dette fund understøtter pointen om at arbejde mere med læringsmiljøer frem for direkte støtteforanstaltninger til enkeltelever.

Ligeledes er dagtilbudslederne i spørgeskemaet – dog i en åben svarkategori – blevet spurgt til, hvilke tiltag, de arbejder med for at fremme inklusion. Deres svar bærer præg af en tydelig italesættelse af de overordnede indsatser, der er iværksat fra øverste niveau i kommunen. Dagtilbudslederne nævner følgende tiltag, de arbejder med, der fremmer inklusion:

- Opretholdelse af en inkluderende kultur, herunder inklusionsvejledning hver uge
- Tilpasning af hverdagen og indretningen efter børnenes behov, herunder fleksible grupper og aktiviteter, så alle har mulighed for at deltage i fællesskaber, arbejde pædagogisk i små grupper, hvor alle høres og ses
- LØFT tænkningen skal være i spil hos alle – børn, voksne, forældre osv.
- Børnelinealen¹⁰
- SMITTE-modellen¹¹
- Relationslege, mobbekuffert – ved forældrekomsammen
- Familiedialog (for beskrivelse, se afsnit om Familiedialog)
- Forældresamarbejde, herunder familiedage
- Læreplaner

10. Børnelinealen er et fælles fagligt pædagogisk redskab i Helsingør Kommune, der anvendes i forbindelse med at måle børns trivsel og udvikling. Børnelinealen tager afsæt i en anerkendende og løsningsorienteret tilgang.

11. SMITTE-modellen er et funktionelt refleksionsredskab, der anvendes af mange institutioner. Modellen består af fem elementer: Sammenhæng, mål, tegn, tiltag og evaluering.

- Kompetenceudvikling
- ”Fri for mobberi”, projekt via Mary Fonden.

Der er i modsætning til skolelederne ikke spurgt ind til, hvor længe de har arbejdet med de konkrete tiltag. Derfor kan denne evaluering ikke bidrage med viden herom.

TVÆRFAGLIGT FORUM

Det pædagogiske personale i dagtilbuddene og på skolerne er bevidst om, at de ca. en gang om måneden har mulighed for at rejse alle slags bekymringer om et barn eller måden at arbejde med barnet eller en gruppe af børn på i Tværfagligt Forum (TF). I Tværfagligt Forum skal eksperterne yde hjælp, supervision og praktisk vejledning til yderligere at kunne tænke inklusion, før der tænkes i foranstaltninger som fx en støttepædagog. Nogle af de pædagogiske medarbejdere fra skoler og institutioner hentyder til dette forum som et ’sparringsforum’, hvor der sidder interne eksperter som sagsbehandlere, sundhedsplejersker, socialrådgivere, talehørepædagoger, psykologer osv. En blandt det pædagogiske personale udtaler:

Ja, man kan sige ... rejse nogle spørgsmål, men det, der er fokus på, [er], at man som pædagog eller lærer skal føle sig mere kompetent til en opgave, som man går og bøvler med, som er svær for en, ikke? For bedre at kunne inkludere børn, som er særligt udfordret på den ene eller anden [måde], eller som man føler sig udfordret i forhold til.

Citatet illustrerer pointen om, at det, der er fokus på i Tværfagligt Forum, er, hvordan man som pædagogisk personale kan klædes bedre på til at arbejde med specifikke udfordringer i forhold til at inkludere alle børn fremfor at få istandsat diverse støtteforanstaltninger til barnet. Oplevelserne blandt det pædagogiske personale med Tværfagligt Forum er overvejende positive. Det pædagogiske personale på en stue havde forsøgt at inkludere et barn ved hjælp af mere generelle inklusionstiltag, men uden held, selvom de gjorde sig store anstrengelser.

Pædagogisk medarbejder 1: Vi fik [en] supervision fra en psykolog og det, vi fik ud af det, det var faktisk at få fælles fodslag og få lagt en handleplan. Vi agerede allesammen på forskellige måder og prøvede det ene og det andet.

Pædagogisk medarbejder 2: ... og det kunne hun se fra oven og sige, han har bare brug for det her, ... og det hjalp.

Med andre ord fungerer TF efter hensigten, således at der først og fremmest skeles til barnets tarv og dernæst til medarbejdernes fordel, således at de får hjælp til at løse særlige problematikker i forhold til inklusionsarbejdet, som de støder på i deres daglige praksis. På baggrund af ovenstående ser det ud til, at Tværfagligt Forum bidrager til at hjælpe det pædagogiske personale i dagtilbud og skoler med at løfte arbejdsopgaven med at inkludere alle børn.

OVERGANGEN FRA DAGTILBUD TIL SKOLE

I Helsingør Kommune arbejdes der for at forbedre institutionelle overgange i børns liv og for at skabe en større helhed og sammenhæng. Det gøres ved at forbedre eksisterende overgangsmateriale og etablere nye procedurer for overgange, hvor de mangler, samt forpligte alle til at anvende de fælles procedurer. Det samlede overgangsmateriale er tilgængeligt på Kilden¹² (Helsingør, 2016). Der er fokus på et godt samarbejde mellem dagtilbud som afgivende institution og skoler som modtagende institutioner, hvor der løbende følges op på samarbejdet om at sikre gode overgange. Fra forskningen ved vi, at en god overgang for barnet har stor betydning for trivslen det nye sted (se Broström, 2001; Margetts, 2000) Jo bedre samarbejde der er mellem de fagprofessionelle voksne, des bedre start får barnet.

Overordnet peger dagtilbudslederne på, at de selv følger retningslinjerne for overgange for alle børn i Helsingør Kommune.¹³ Alligevel efterlyser de en mere fælles metode for samarbejdet med *alle* skoler, da overleveringen vanskeliggøres, idet skolerne har deres egne forskelligartede procedurer for overlevering. En blandt det pædagogiske personale udtaler:

Det virker lidt usystematisk, kan man sige, og lidt afhængigt af, hvilken skole man leverer børn til, og der er både gode oplevelser og mindre gode.

Gennemgående for skoleledere og dagtilbudsledere nævner de, at der for overgangen fra dagtilbud til skolen anvendes følgende tiltag:

- Overleveringssamtaler (kun for børn med særlige udfordringer)

12. Kilden er Helsingør Kommunes intranet, hvor kommunens medarbejdere bl.a. kan finde informationer, skemaer og skabeloner. Der er tale om en elektronisk platform, hvor offentlige dokumenter vedr. institutionerne er tilgængelige. Den enkelte medarbejder anvender et personligt brugerid og password til at logge ind med.

13. Vi har i denne undersøgelse ikke gennemført interview med det pædagogiske personale i 0. klasse. Det har betydet, at vi ikke har viden om overgangen fra dagtilbud til skole fra det pædagogiske personale i skolernes perspektiv, men udelukkende fra personalet i dagtilbud og forældrenes perspektiv.

- Informationsmøde for forældre
- Besøg på skolen.

Dertil kommer en række forskellige og individuelle tiltag, som hver enkelt institution arbejder med for at lette overgangen for børnene fra dagtilbud til skole. Nogle dagtilbud og skoler har et meget tæt samarbejde, hvor de har stor fokus på, hvilke tiltag der kan lette overgangen. Af tiltag, der arbejdes på, nævnes samarbejde om profilering og branding af distrikt, etablering af fælles foredrag og temaaftener for personaler og forældre, etablering af samarbejdsgrupper mellem børnehave og skole osv. Disse tiltag bidrager samlet set til at lette overgangen fra dagtilbud til skole for det enkelte barn.

OVERLEVERINGS-SPRAKSISSE

Overlevering af børn fra dagtilbuddet til skolen foregår sådan, at det pædagogiske personale i dagtilbuddet mødes med det pædagogiske personale i skolen for mundtligt at videregive oplysninger om de børn, der skal starte i 0. klasse. I forbindelse med disse samtaler efterspørger det pædagogiske personale i dagtilbuddene mere tid til overleveringssamtaler. En inklusionsvejleder og pædagog udtrykker behovet således:

Jeg kunne godt tænke mig, der blev sat noget mere tid af til de der overleveringssamtaler, for ... der er 4 minutter pr. barn, hvis du taler hurtigt, og er der noget, så kan du få 2 minutter ekstra en anden dag, ikke? Altså, der er ikke tid nok til at overlevere, så man synes som pædagog, at man har afleveret de børn, man synes, der er noget med, på en ordentlig og forsvarlig måde.

Således opleveres det af det pædagogiske personale i dagtilbuddene som en stor frustration ikke at få lov til at give en ordentlig overlevering af alle børns udfordringer. Med ordentlig menes der, at hvert barn gennemgås med henblik på at informere om dette barns særlige behov. En dagtilbudsleder siger: ”I år måtte vi ikke engang overlevere de børn, som vi ikke synes, der var noget særligt SÆRLIGT med”.

Det pædagogiske personale giver udtryk for, at det store udviklingsarbejde, som er foretaget i dagtilbuddet i årene, inden barnet starter i skole, risikerer at gå tabt, når overleveringen sker tilfældigt. Den tilfældige overlevering kommer blandt andet til udtryk ved, at det opleves, at der ikke er tilstrækkelig vidensdeling blandt det pædagogiske personale i skolen, eller at denne foregår til personer, der ikke nødvendigvis skal have børnene i deres klasse, i forbindelse med at børn overleveres til skolerne. Dernæst peger dagtilbuddene på, at skolerne også godt kunne være bedre til at kontakte dem, når de oplever, at der er børn i børnehaveklassen, som har det svært i skolen. En del medarbejdere i dagtilbuddene sidder tilbage med en

følelse af, at det er svært at gennemskue, om skolerne gør brug af deres overlevering, da de generelt mangler en tilbagemelding på denne.

Samlet set peger dagtilbudslederne og de pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddene på, at der sker en styrkelse af overgangen fra dagtilbud til skolen. Der ser ud til at være et behov for at undersøge nærmere, hvordan viden om børnene overleveres til skolerne, således at det udviklingsarbejde, der allerede er foretaget i dagtilbuddene, fastholdes i det videre arbejde med børnene i skolen.

POSITIVE OPLEVELSER

Der er dog også positive oplevelser med overlevering af børnehavebørn til skolerne. Specielt oplever nogle dagtilbud, hvor afstanden (fysisk) til skolen ikke er stor, dagtilbud med små enheder eller dagtilbud, der allerede gennem årene har oparbejdet et godt samarbejde til en bestemt skole, at de har bedre muligheder for et samarbejde med skolen om overlevering af børn fra dagtilbud til skole. En dagtilbudsleder udtaler:

Vi har gjort det, at vi har inviteret over til nogle netværksmøder. Der er skolen stillet op, også meget før tid 1. maj, og det fungerede godt. Vi har haft efterfølgende også, og så skole AKT er også kommet ind, og det er fungeret rigtigt, rigtigt fint. Så har jeg lavet et pilotforsøg, som jeg også vil gøre næste år, og inviteret dem, der skulle gå på [navn på skole], de er kommet ned, fordi vi har gymnastiksalen en gang om ugen, som vi kan lege i. Det er super heldigt, så vi inviterede de nærliggende institutioner, som også skal gå på [navn på skole], til at lege, være sammen, møde hinanden. Vi inviterede skolen, og skolen var super positiv og stillede op med SFO og ledere og skolelærere, så de også på den måde kunne lære hinanden at kende. De andre børn var også med. De var bare inde i den anden sal og lege, så der var ikke nogen, der blev ekskluderet. Alle de stor-gruppe børn var med, og vi spiste frokost, og det var et rigtigt fint, lille forløb.

Nogle daginstitutioner går endda så langt, at de udlåner medarbejdere i maj og juni til SFO'en, når de store børnehavebørn skal starte i skole.¹⁴ Det hjælper først og fremmest børnene med at føle sig trygge sammen med en voksen, de kender i den nye verden, men giver også pædagogerne en indsigt i SFO'en og skolen. Og samtidig en vished om, at den viden, der er bygget op om børnene over de sidste år, bringes i spil i deres nye hverdag.

14. SFI har i denne evaluering ikke mulighed for at vurdere de økonomiske prioriteringer bag udlåningen af medarbejdere fra dagtilbud til SFO. Det kan derfor ikke udelukkes, at det at bruge denne dagtilbudsleders positive erfaringer kan have økonomisk betydning.

INKLUSIONSVEJLEDERE

På skolerne og i dagtilbuddene i Helsingør Kommune er der i løbet af de sidste år ansat og uddannet et antal inklusionsvejledere. Formålet med inklusionsvejlederne er, at de kan støtte og vejlede udviklingen af de inkluderende læringsmiljøer og de pædagogiske miljøer på skolen og i daginstitutionerne. Derudover kan de være behjælpelige med at igangsætte en dialog omkring nogle udfordrende situationer i fx lærerteamet, miljøet i klassen osv. Inklusionsvejledernes opgave er at arbejde i miljøet både med grupper af elever og med enkeltstående sager. Inklusionsvejlederens opgave er således at understøtte inklusionen lokalt i skoler og institutioner.

Der er udpeget en række medarbejdere til jobbet som inklusionsvejledere både i dagtilbuddene og i skolen. Ca. 60 medarbejdere har deltaget i et kompetenceforløb¹⁵ med fokus på udvikling af følgende områder:

- Deltagerne erhverver sig en integreret teoretisk og professionsrettet viden og indsigt i inkluderende processer i dagtilbud og skoler. Viden, der bygger på national og international forskning.
- Deltagerne erhverver sig viden og kundskaber om børn med særlige behov, set både ud fra et individuelt, et socialt og et samfundsmæssigt perspektiv.
- Deltagerne udvikler handlekompetencer i at medvirke til at styrke inkluderende praksis i dagtilbud og skoler- og klubområdet, herunder iværksættelse af udviklingsprojekter (Helsingør, 2016).

ANVENDELSE AF INKLUSIONSVEJLEDERE I SKOLER OG DAGTILBUD

I interviewene med inklusionsvejlederne er budskabet for, hvad der har en betydning, tydeligt. Medarbejderne peger på to vigtige faktorer, der har indflydelse på, om jobbet som inklusionsvejleder kan udføres succesfuldt. Faktorerne er:

- Definition af inklusionsvejlederens rolle
- Tildeling af tid.

Flere inklusionsvejledere giver udtryk for, at det er vigtigt, at der i samarbejde med ledelsen defineres, hvilken rolle inklusionsvejlederne skal have (særligt i forhold til at undgå gnidninger mellem kollegaer). Og der synes da også især på dagtilbudsområdet at være en del forvirring omkring inklusionsvejlederens rolle. Kommunen har udarbejdet en funktionsbeskrivelse af inklusionsvejlederens rolle, som det pædagogiske personale i dagtilbud-

15. Forløbet bestod af to moduler fra den pædagogiske diplomuddannelse i specialpædagogik, svarende til 20 ECTS points. Modulerne blev tilpasset, så de afspejlede Helsingør Kommunes inklusionsplan, herunder den løsningsfokuserede tilgang (LØFT) og Bornelinealen.

dene finder bred. Interviewmaterialet indikerer, at der ikke fra dagtilbudsledelsens side er forsøgt at definere en mere specifik beskrivelse for inklusionsvejledere i dagtilbuddene. Modsat skolerne, hvor skolelederne i de sidste 2-3 år gennem netværksmøder har arbejdet med at koordinere og få etableret fælles retningslinjer for, hvordan arbejdet med inklusion skal foregå på skolerne. Der er altså defineret et fælles syn på, hvordan der arbejdes med inklusion, herunder inklusionsvejlederens rolle.

Pædagogisk personale, der har haft virke på både skoler og i dagtilbud, og enkelte ledere er fuldt ud klar over den store forskel, der er på måden, hvorpå inklusionsvejledere er organiseret og anvendes i dagtilbud og på skoler.

Nogle dagtilbud anvender deres inklusionsvejleder som primus motor i forhold til Tværfagligt forum. Det vil sige, at det er inklusionsvejlederen, der skal varetage opgaven med at bringe 'bekymringsbørn' (som dagtilbudslederen betegner dem) op i TF. Inden da er det vedkommendes opgave:

... at der bliver kigget på Børnelinealen, at vi tager LØFT som indgang, og at vi kommer igennem de skemaer, og hvad der er af bekymringer, og får nogle kvalificerede diskussioner og siger: Er det så bekymrende, at vi skal tage barnet til TF eller ej. Så er det ligesom hende, der skal opsamle som kontaktpædagog og lave et indstillingskema.

I andre dagtilbud peges der på, at det er decideret meget svært at kunne indgå som inklusionsvejleder og hjælpe kolleger med de udfordringer, som de har, fordi der ikke er øremærket tid, den enkelte kan bruge på fx at observere en gruppe af børn eller den måde, pædagogerne interagerer med børnene i forhold til at kunne give supervision. Lederen fortæller: "Hos os er det jo meget lavpraktisk, fordi der er ikke timer til ... [opgaven]".

På skolerne blandt de interviewede er der flest tilfælde, hvor inklusionsvejlederne har op til en halv eller hel stilling. Årsagen til, at skolelederne har valgt at organisere det sådan, er, at det kan give noget fleksibilitet i forhold til at arbejde i forskellige klasser med inklusionsopgaven. Modsat er der dog også nogle, der har et mindre antal timer, fx 4 timer pr. uge.

En del af det pædagogiske personale på skolen giver udtryk for, at de har haft stor gavn af adgangen til inklusionsvejlederen og de projekter, denne har iværksat. I modsætning hertil peger det pædagogiske personale i dagtilbuddene på, at det er svært at gøre meget mere end at sparre med sin kollega, da der ikke er afsat tid til opgaven.

På skolerne i Helsingør Kommune virker det til, at der sker en god udnyttelse af inklusionsvejlederne. Man må formode, at udbyttet for

børnene i skolerne er større, selvom vi ikke har nogen måling af elevernes læring og trivsel, der kan understøtte dette.

Situationen ser noget anderledes ud i dagtilbuddene. Umiddelbart oplever pædagogerne, at inklusionsvejlederkompetencerne er tilgængelig i de enkelte dagtilbud, men at de ikke udnyttes optimalt, da der er tale om personaler, der ikke har fået tildelt øremærket tid på samme måde som i skolerne til at varetage inklusionsvejlederfunktionen. Samme tendenser er set i tidligere undersøgelser, som blot kun er udført på skoleområdet (Dysegård & Egelund, 2015).

INKLUSIONSVEJLEDERNES ERFARINGER MED KONKRETE TILTAG

Af fokusgruppeinterviewet med inklusionsvejlederne fremgår det, at de allerede har rigtig mange og positive erfaringer med konkrete tiltag på hver deres institution. Tiltag, der anvendes på grupper af børn, mindre grupper af børn og enkelte børn. Men for både inklusionsvejlederne på dagtilbuds- og skoleområdet synes der at være nogle overordnede aktiviteter, som særligt er fremtrædende og tilbagevendende i deres arbejde med inklusion. Der er tale om aktiviteter som *strukturrammer* og *samlinger*, hvilket også er tilfældet i andre undersøgelser (Niss m.fl., 2016). Fælles for disse aktiviteter er, at de er en integreret del af hverdagen i både dagtilbuddene og folkeskolerne, hvor de anvendes til at skabe forudsigelighed for børnene. I skolerne arbejdes der meget konkret med fx introbånd, trivselssnak, læsebånd, hvor eleverne bliver introduceret for dagens program, snakker om, hvordan de har det, og starter med at læse. En medarbejder blandt det pædagogiske personale i skolen udtaler:

En anden ting, som også er sket i år, som hjælper, det er, at vi den første halv[e] time hver morgen, der har vi noget, vi kalder introbånd, så der har man sin, for så vidt det er muligt, sin egen klasselærer, og der gennemgår man lige dagens skema, hvad er der for, hvad står der på ugeplanen, hvis der er vikarer, hvem skal man have, hvor skal man være, og det hjælper altså alle, også dem med særlige behov, men det hjælper alle eleverne, at de har en eller anden forudsigelighed.

Pointen i dette citat er, at alle børn har brug for den forudsigelighed, som det at rammesætte dagen kan, men især elever med særlige behov har gavn af tiltaget introbånd. Derudover arbejder både skolerne og dagtilbuddene med visualisering af daglig struktur (genkendelighed), ofte i form af piktogrammer, hvilket mest formidles ved samlinger.

Den forudsigelighed, det giver specielt børn med særlige udfordringer, men også børn uden, at få gennemgået, hvad dagen bringer, bidrager til, at inklusionen har bedre betingelser (Helmke m.fl., 2008).

FAMILIEDIALOG

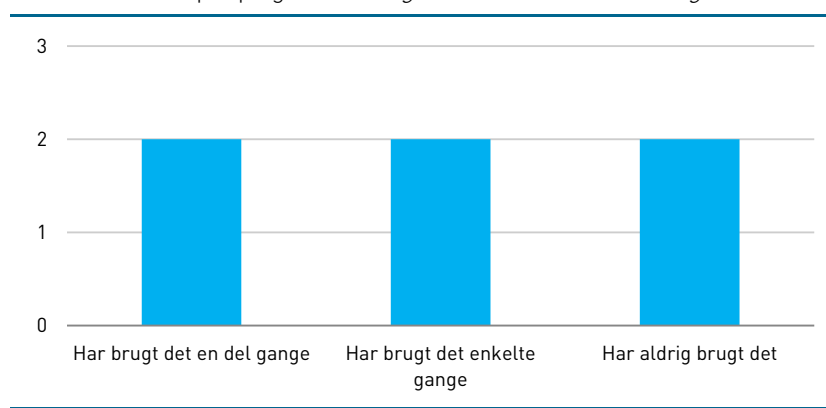
Redskabet Familiedialog har familien i centrum. Formålet med dialogportalen er at støtte op om og styrke anvendelsen af den løsningsfokuserede tilgang (LØFT) på tværs af hele børne- og ungeområdet.

I dialogværktøjet Familiedialog har de professionelle (det pædagogiske personale i dagtilbud og skoler, socialrådgivere, psykologer osv.) eller andre omsorgspersoner mulighed for at vise hinanden, hvordan de hver især ser et barns trivsel og udvikling som grundlag for senere drøftelser på fysiske netværksmøder. På netværksmøderne aftales, hvilken indsats der kræves, og hvad de involverede parter hver især skal gøre for at forbedre barnets trivsel indtil næste netværksmøde. Dialogportalen vil igennem hele processen vise udviklingen i barnets trivsel og dermed vise de involverede, om handleplanen for barnet bør ændres.

FAMILIEDIALOG – HVORDAN FUNGERER PORTALEN I PRAKSIS? Overordnet giver det pædagogiske personale både på skole- og dagtilbudsområdet i Helsingør Kommune udtryk for, at redskabet Familiedialog har relevans i forhold til at få koordineret og vidensdelt indsatser. Samtidig med at de peger på, at intentionerne med redskabet er ideelle i forhold til et tværfagligt samarbejde.

FIGUR 5.1

Skolelederes svar på spørgsmålet: *Bruger I redskabet Familiedialog?* Antal.



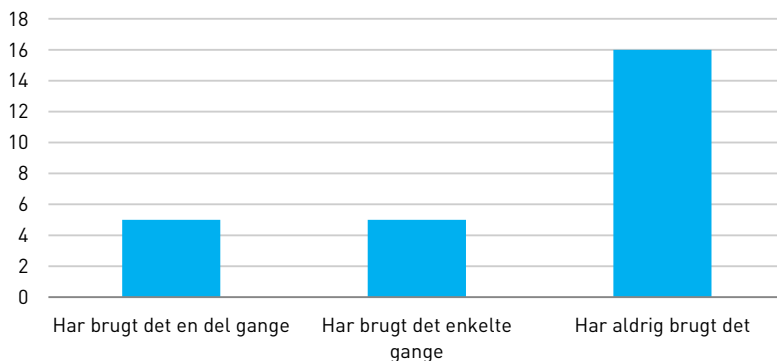
Anm.: N = 6.

Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Helsingør Kommune.

Af figur 5.1 ses det, at skolelederne i overvejende grad har brugt Familiedialog en del gange eller enkelte gange. 2 ud af de 6 skoleledere i Helsingør Kommune har aldrig brugt redskabet.

FIGUR 5.2

Daginstitutionslederes svar på spørgsmålet: *Bruger I redskabet Familiedialog?*
Antal.



Anm.: N = 26.

Kilde: Spørgeskema udsendt til dagtilbudsledere i Helsingør Kommune.

I figur 5.2 vises dagtilbudsledernes svar på samme spørgsmål. 16 ud af 26 dagtilbudsledere har aldrig anvendt redskabet Familiedialog. Dette kan naturligvis skyldes, at institutionerne ikke har børn, hvor det er nødvendigt at anvende Familiedialog. Alle respondenter er dog blevet bedt om at angive en kort beskrivelse af deres oplevelse af redskabet, herunder relevans og potentiale af redskabet. Blandt besvarelsene – uanset om respondenterne er positivt eller negativt indstillet over for redskabet – er der umiddelbart enighed blandt det pædagogiske personale i skoler og dagtilbud om, at anvendelsen af redskabet er meget ressource- og tidskrævende, hvilket indebærer, at det er svært at implementere, samt at det stiller krav til forældrene om at deltage aktivt. En dagtilbudsleder forklarer:

Modsat nogle [forældre], som slet ikke kan gå på nettet, måske heller ikke vil samarbejde med os omkring det, heller ikke vil have det skrevet ned, det giver også nogle andre dilemmaer, hvor vi så tager det i skrevet form, det er jo også tidskrævende at sidde, dels med en skribent, dels med en forælder, og så har jeg jo nærmest ryddet hele mit hus, ikke? Det tager lang tid, og så skal det accepteres og sendes ud, og så skal vi op igen og sidde, og så må der ikke stå det og det, og kan du ikke finde et andet ord.

Derudover peger flere respondenter på, at redskabet er for akademisk til socialt udsatte og tosprogede familier, hvilket betyder, at det pædagogiske personale i skolerne og dagtilbuddene ikke er i stand til at få forældrene til at arbejde med redskabet. En skoleleder forklarer:

Jamen, en del af udfordringerne er at få familierne ind og bruge det [Familiedialog], altså, det kan godt være, det er godt tænkt.

Det tror jeg sådan set, det er, det understøtter den metodetilgang, vi arbejder med, men det understøtter måske ikke, hvis du er enlig mor og bor herovre i [navn på udsat område] og har et par unger. Hvornår er det, du har et overskud til at logge ind på en kommunal side og sidde og reflektere over ... eller kigge i de her udviklingsplaner osv. På den måde er det måske en lille smule fortænkt i forhold til, hvad det er for nogle borgere, vi har med at gøre, ikke?

Modsat er redskabet meget velegnet til familier, der mestrer IT og det danske sprog. De peger endvidere på, at der savnes en måde at kunne journalisere sager, således at redskabet får et mere langsigtet perspektiv. Som en af det pædagogiske personale beskriver:

Jeg har faktisk brugt det [Familiedialog] og var helt vildt fascineret af det, fordi jeg synes, det var en fed måde at gøre det på. Det er meget omstændigt, ikke? Men det jeg synes var det allerstørste problem, det var, at man ligesom skulle afslutte sagerne, vi kunne ikke bruge det ... jeg forestillede mig lidt, at nu fik vi endelig et system, så vi kan koble os op på hele denne her digitalisering, der ligger i Helsingør Kommune, så ikke vi skal have hængemapper, altså, så ikke vi skal køre to systemer. Det kunne man så ikke. Nu har jeg så lige fået at vide, at det er nok det, der kommer, det næste skridt på det er, at man rent faktisk kan journalisere i det i en eller anden form, så vi kan komme videre, og så synes jeg, at det får et andet perspektiv, for så behøver man ikke kun at tage udgangspunkt i, når man har nogle svære sager.

Desuden synes der blandt de forskellige faggrupper i Helsingør Kommune at være forskellige holdninger til, hvorvidt redskabet skal anvendes i samarbejdet med familierne. Nogle pædagogiske personaler i dagtilbud og skoler har oplevet, at de har brugt rigtig meget tid på at bruge redskabet, men at samarbejdspartnere internt i kommunen ikke har ønsket at gøre brug af redskabet, hvorfor man så har følt, at det var spildt arbejde.

På baggrund af den relevans, som dagtilbudsledere ser, at redskabet har, efterspørges det i spørgeskemaundersøgelsen, at Børne- og Ungerådgivningen og familierådgivningen træder langt mere i karakter, så redskabet bliver en naturlig del af det tværfaglige samarbejde. Derudover er der behov for ensartet undervisning i redskabet, således at der skabes klarhed over, hvordan redskabet anvendes.

Interviewmaterialet giver indtryk af, at det pædagogiske personale i skoler og dagtilbud samt inklusionsvejledere oplever, at arbejdet med redskabet Familiedialog er for besværligt i forhold til udbyttet.

ERFARINGER MED INKLUSION BLANDT LEDERE OG PERSONALE

Dette kapitel beskriver, hvordan skole- og dagtilbudsledere, pædagogisk personale i dagtilbud og skole, inklusionsvejledere samt medarbejdere fra Børne- og Ungerådgivningen oplever arbejdet med inklusion i Helsingør Kommune. Kapitlet inddrager både resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen samt de forskellige interview.¹⁶ Kapitlets formål er dels at belyse, hvordan de professionelle oplever og praktiserer inklusion på skolerne og i daginstitutionerne, dels at belyse, hvordan inklusion understøttes af de fagprofessionelle i kommunen. Da de forskellige aktørers roller og ansvarsopgaver varierer betydeligt, giver kapitlet et komplekst og mangesidet billede af arbejdet med inklusion i Helsingør Kommune.

Kapitlet indleder med at belyse de forskellige aktørers oplevelse af de økonomiske og øvrige rammer for inklusionsarbejdet. Derefter fokuserer kapitlet på ledernes og det pædagogiske personales oplevelser af tilstedeværelsen af viden og kompetencer på skolerne og i institutionerne. Afslutningsvist behandles de forskellige aktørers oplevelse af samarbejdet med kommunen, ledelsen og forældrene.

16. Som beskrevet i kapitel 3 bygger dette kapitel på 1 fokusgruppeinterview med medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, 1 fokusgruppeinterview med inklusionsvejledere, 2 individuelle interview med skoleledere, 1 fokusgruppeinterview med ledere i dagtilbud, 3 fokusgrupper med pædagogisk personale i dagtilbud og skole samt spørgeskemabesvarelser fra 6 skoleledere og 26 dagtilbudsledere.

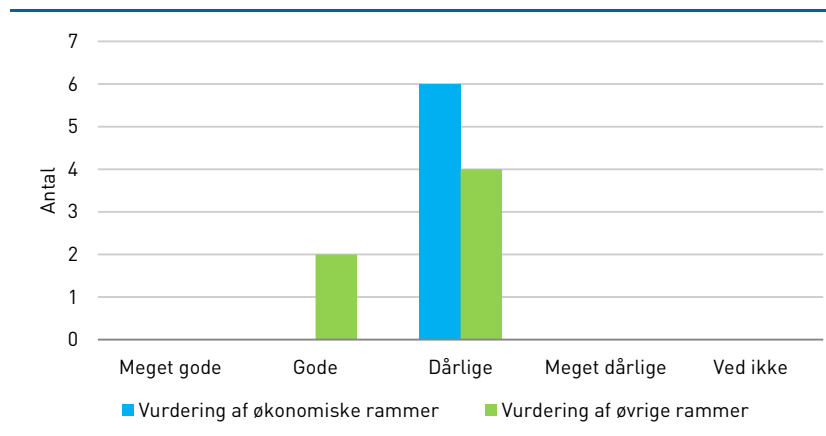
RAMMER OG RESSOURCER

Tidligere undersøgelser har vist, at det pædagogiske personale i det daglige arbejde med inklusion kan opleve et behov for flere ressourcer og fleksible fysiske rammer, for at inklusion kan lykkes (Niss m.fl., 2016).

Vi har spurgt skole- og dagtilbudslederne, hvordan de vurderer rammerne for arbejdet med inklusion. Som det fremgår af figur 6.1, vurderer alle 6 skoleledere, at de økonomiske rammer for arbejdet med inklusion er dårlige. Blandt dagtilbudslederne er fordelingen mere ligelig. Her vurderer halvdelen, dvs. 13 dagtilbudsledere, at de økonomiske rammer er dårlige eller meget dårlige, mens 10 vurderer, at de er gode, figur 6.2.

FIGUR 6.1

Skolelederes vurdering af de økonomiske og øvrige rammer for inklusionsarbejdet. Antal.

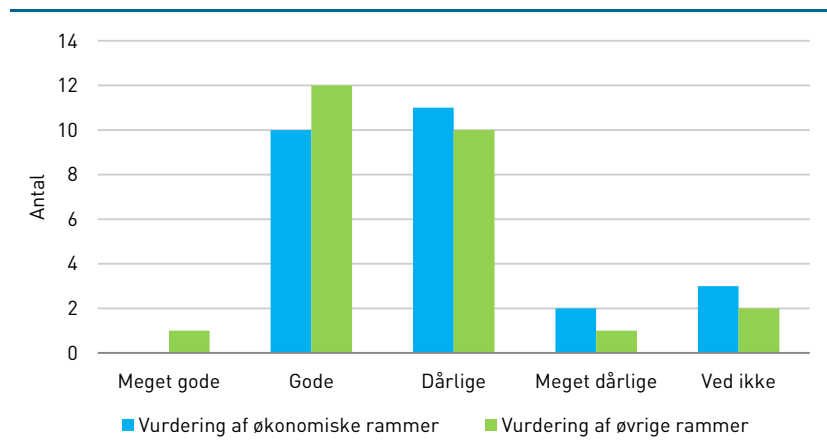


Anm.: N = 6.

Kilde: Spørgeskema udsendt til dagtilbuds- og skoleledere i Helsingør Kommune.

FIGUR 6.2

Daginstitutionslederes vurdering af de økonomiske og øvrige rammer for inklusionsarbejdet. Antal.



Anm.: N = 26.

Kilde: Spørgeskema udsendt til dagtilbuds- og skoleledere i Helsingør Kommune.

I spørgeskemaundersøgelsen har skolelederne haft mulighed for at uddybe deres besvarelse vedrørende rammerne. Her peger to skoleledere på, at de føler sig udfordret af Helsingør Kommunes nye tildelingsmodel, der fordeler midler til støtte på baggrund af blandt andet elevens socioøkonomiske baggrund. Fordi de to skoleledere har elever med en høj socioøkonomisk baggrund på deres skoler, mener skolelederne ikke, at de får tildelt tilstrækkelige midler til at iværksætte de nødvendige indsatser. I det individuelle interview uddyber en skoleleder problematikken. Skolelederen fortæller, at skolen på trods af en prioritering af, hvilke inkluderende indsatser der skal sættes i værk, alligevel oplever udfordringer med at få økonomien til at hænge sammen:

På den måde har jeg indtil videre valgt at prioritere nogle ressourcer, som jeg sådan set ikke har. Det ved jeg jo godt, at det jo har en tid. Der er allerede et politisk fokus på, hvordan det kan være, der er de her ubalancer, men en af mine pointer er jo, at der er op til en tredjedel forskel i pris eller udgift pr. elev [...]. Hvis jeg også skal fastholde, at vi har det laveste sygefravær blandt skolerne i den her kommune. Jeg skal også fastholde, at vi har nogle medarbejdere, der har en mulighed for at trives [...]. Der mangler jeg i øjeblikket de der par millioner om året, så man kan sige, en lille smule presset på økonomien, men ellers gode rammer.

Spørgeskemaundersøgelsen såvel som de individuelle interview indikerer således, at der blandt nogle ledere, og særligt blandt nogle af skolelederne, er en oplevelse af at være presset på økonomien.

Vi har også spurgt ind til skole- og dagtilbudsledernes vurdering af de øvrige rammer, der omfatter de fysiske, strukturelle og ressource-mæssige rammer. Som det fremgår af figur 6.1, vurderer 4 ud af 6 skoleledere disse til at være dårlige. Blandt dagtilbudslederne er fordelingen igen mere ligelig, figur 6.2. Her vurderer 13 ud af 26, at de øvrige rammer er gode eller meget gode, og 11 ledere vurderer, at de er dårlige eller meget dårlige. Da definitionen af ”øvrige rammer” er bredt formuleret, er informanterne blevet opfordret til at uddybe besvarelsen. Blandt de skole- og dagtilbudsledere, der vurderer de øvrige rammer som dårlige eller meget dårlige, peges der blandt andet på, at de *fysiske rammer* kan være en udfordring. Nogle skoleledere peger fx på behovet for flere undervisningslokaler på skolerne. Dagtilbudsledere efterspørger tilsvarende flere rum og fysiske rammer, der giver bedre muligheder for at tilgodese børn med særlige behov.

RESSOURCER TIL STØTTE

Spørgsmålet om tilstedeværelsen af økonomiske og ressourcemæssige rammer til inklusionsarbejdet er også et tema, der berøres i interviewene med medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen samt de pædagogiske medarbejdere i kommunens dagtilbud og skoler.

I Børne- og Ungerådgivningen giver nogle af medarbejderne udtryk for en oplevelse af, at de nødvendige ressourcer eller viden ikke er til stede i almenområdet på samme måde, som de er i specialområdet. En medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen siger:

Det har jo hele tiden været sådan, at det samlede budget var det samme. Det har jeg ikke forstand på, om det er. Men når man ser på nogle enkelte børn, så kan det jo se ud som om, at de får et tilbud, der koster lidt mindre, end det havde gjort tidligere, hvis de havde fået det specielle, det særlige tilbud eller lidt flere støttetimer. Altså, det ser ud som om, der er nogle børn med nogle udfordringer, som får mindre hjælp, end de ville have fået tidligere.

Blandt nogle af medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen er der således en oplevelse af, at nogle af de børn, der skal inkluderes, ikke får den støtte, de har behov for. En medarbejder fremhæver fx, hvordan hun oplever, at nogle børn med særlige behov ikke får ekstra støtte, men bliver placeret i en almenklasse på lige fod med andre børn. Hun beskriver det på følgende måde:

Oplevelsen for mig blev lidt for tit, at enten så blev barnet tilbudt et specialtilbud, eller også så blev barnet i klassen på lige fod med de andre børn, som det hele tiden havde været, og jeg synes, det var så trist at se, at de gode intentioner og tanken om,

at her har vi et barn, hvor vi faktisk tror på, at inklusion vil være det rigtige for barnet. Men det har ikke været muligt for skolerne at iværksætte den indsats, der skulle til.

Trods gode intentioner oplever medarbejderen, at skolerne mangler ressourcer til at iværksætte den nødvendige indsats over for eleven. Ifølge medarbejderen udebliver indsatsen blandt andet på grund af skiftende personale, manglende erfaring og for få tildelte støttetimer til den enkelte elev. Blandt det pædagogiske personale i dagtilbuddene er der tilsvarende en oplevelse af, at nogle børn ikke får de nødvendige støttetimer på grund af manglende ressourcer i institutionen. Oplevelsen af manglende ressourcer til støtte understreges af en skoleleder, der fortæller, at hun opfordrer sine medarbejdere til kun at søge den ekstra støtte, hvis de er 120 pct. sikre på, at det er nødvendigt. Det skyldes dels, at skolens økonomi ikke er gearret til det, dels at forestillingen om, at barnet skal have tildelt støttetimer, der specifikt går til det enkelte barn, ikke er i overensstemmelse med tanken om, at inklusion omhandler *alle* elever. Oplevelsen af, at der er nogle elever, der har brug for støtte, men ikke får det, påpeges også af et notat fra Inklusionspanelet (Nielsen & Skov, 2016).

Blandt flere af de pædagogiske medarbejdere er der en oplevelse af mangel på politisk anerkendelse af, at inklusionsarbejdet ikke er udgiftsneutralt, men tværtimod kræver ekstra ressourcer særligt af tidsmæssig og personalemæssig karakter. Konkret oplever nogle af de pædagogiske medarbejdere at mangle ressourcer i form af ”ekstra hænder”. Ifølge det pædagogiske personale aktualiseres det særligt i tilfælde med udadreagerende elever. Disse elever placeres ofte tæt på den pædagogiske medarbejder og med mulighed for afskærmning eller andre foranstaltninger i klassen. På trods af positive oplevelser med etablering af disse fysiske læringsmiljøer oplever flere af de pædagogiske medarbejdere alligevel, at børn med særlige behov kræver en stor del af deres opmærksomhed, der samtidig går fra de andre børn. En pædagogisk medarbejder fortæller fx, at arbejdet med at inkludere børn med særlige behov i nogle tilfælde er gået ud over de øvrige børn, fordi det har taget tid væk fra undervisningen. En anden fortæller, hvordan hun i ønsket om at tilgodese en enkelt elev måtte sætte aktiviteter som fx gruppearbejde og udflugter uden for skolen på standby og indføre skrappe regler for klassens adfærd. Ifølge den pædagogiske medarbejder var det en pris, de øvrige børn måtte betale. Flere af de pædagogiske medarbejdere oplever således en svær balance mellem at skulle fokusere på den enkelte elev versus hele klassen. En pædagogisk medarbejder påpeger problematikken i det følgende:

Problemet er bare, at vi skal stå og undervise eleverne alene i klasserne, og der er gerne et par stykker [med særlige behov] eller flere i hver klasse. Og vi skal ligesom et eller andet sted

rumme alle de her ting, og så er det, man kan sige inklusion, ja, men hvis ikke rammerne er sat til det, så bliver det jo svært at inkludere. Fordi skal du tage højde for en elev, eller skal du tage højde for hele klassen, og hvis der er en, der forstyrrer, og du står alene med en hel klasse, hvad gør du så i den givne situation, ikke? Det er jo der, problematikken ligger.

Som citatet indikerer, oplever den pædagogiske medarbejder at stå i et dilemma mellem at skulle tilgodesee den enkelte elev med særlige behov og de øvrige elever. For nogle af de pædagogiske medarbejdere resulterer det i en følelse af afmagt og frustration over ikke at kunne hjælpe alle. Fælles for det pædagogiske personale er derfor, at ekstra ressourcer i form af en støttepædagog fremstår vigtigt for at kunne rumme nogle af de børn, der har vanskeligt ved at være i klassen. En pædagogisk medarbejder fortæller fx, hvordan tilstedeværelsen af en støttepædagog dels giver forældrene og børnene en tryghed og vished om, at der er nogen, der kan tage over, hvis der opstår konflikter eller vanskelige situationer, dels giver det enkelte barn den opmærksomhed, det har brug for.

Det pædagogiske personale fremhæver dog også, at det ikke er ligegyldigt, hvem der varetager funktionen som støttepædagog. Flere medarbejdere fra Børne- og Ungerådgivningen problematiserer netop kvaliteten af støtten. En medarbejder fremhæver fx, hvordan støttetimerne ofte varetages af vikarer, som medarbejderen oplever ikke har de nødvendige specialkompetencer i forhold til arbejdet med børn med særlige behov. Medarbejderen oplever fx, at de på skolerne i nogle tilfælde har ansat unge, der lige er gået ud af gymnasiet, som vikarer.

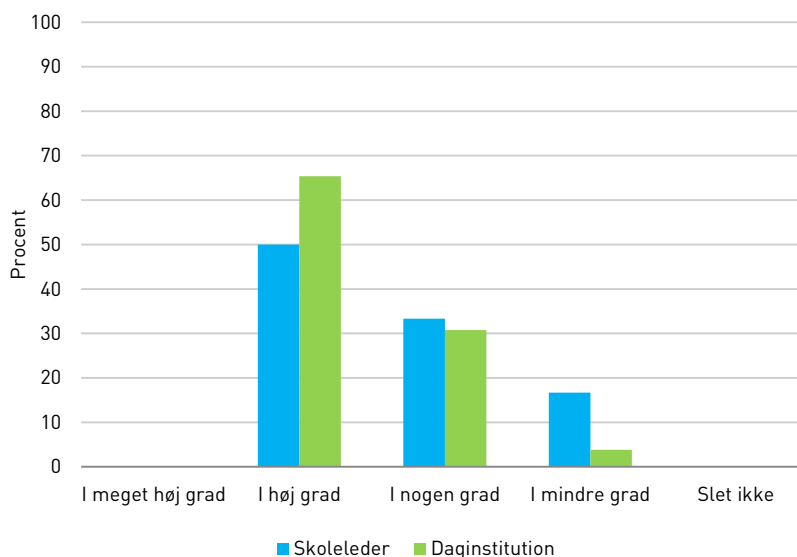
VIDEN OG KOMPETENCER

Det pædagogiske personales viden om evidensbaserede undervisningsmetoder og kompetencer til at håndtere børn med særlige behov anses for at være en væsentlig forudsætning for at lykkes med inklusion (Dyssegaard & Larsen, 2013). Spørgsmålet om tilstedeværelsen af tilstrækkelig viden og kompetencer i arbejdet med inklusion har derfor også været et tema, vi har spurgt ind til i denne evaluering.

Vi spurgte skole- og dagtilbudslederne, i hvilken grad de vurderer, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer på skolerne og i institutionerne, figur 6.3.

FIGUR 6.3

Skole- og daginstitutionslederes svar på spørgsmålet: *I hvilken grad vurderer du, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer på skolen i forhold til inklusionsindsatsen?* Procent.



Anm.: Skoleledere: N = 6, dagtilbudsledere: N = 26.

Kilde: Spørgeskema udsendt til skole- og dagtilbudsledere i Helsingør Kommune.

Som det fremgår af figur 6.3, svarer 5 ud af 6 skoleledere, at der i nogen eller høj grad er tilstrækkeligt med kompetencer på skolen i forhold til inklusionsindsatsen. Samme tendens gør sig gældende hos dagtilbudslederne, hvor 25 ud af 26 ledere svarer, at der i nogen eller høj grad er tilstrækkeligt med kompetencer på institutionen i forhold til inklusionsindsatsen. I spørgeskemaundersøgelsen har vi opfordret lederne til at uddybe deres besvarelse. Både skole- og dagtilbudslederne fremhæver især, at de fleste medarbejdere har gennemgået et kursusforløb, og udvalgte medarbejdere har fået en uddannelse som inklusionsvejleder. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer således, at de fleste skole- og dagtilbudsledere har en oplevelse af, at skolen eller institutionen har tilstrækkeligt med kompetencer til at løfte inklusionsopgaven.

Blandt medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen er der en oplevelse af, at de selv har meget viden og gode muligheder for at trække på hinandens specialkompetencer. En medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen siger om dette:

Vi har jo masser af viden, forskellig viden inden for vores forskellige faggrupper. Fx havde talepædagogerne lige [navn på

medarbejder] ude i går og fortælle om AppWriter¹⁷, som vi jo ikke rigtig vidste, hvad det var, og så har vi pludselig fået en ekstra viden omkring det der. Ikke fordi vi kan det nu, men vi ved, at det findes som et inklusionsredskab. Det var jo fantastisk at få sådan en viden, og sådan kan vi jo gøre inden for vores egne rammer.

Som citatet viser, har denne medarbejder haft gode erfaringer med at vidensdele internt i Børne- og Ungerådgivningen. En anden medarbejder fremhæver ligeledes, hvordan hun oplever, at de med hver deres forskellige styrker og fagligheder kan give god sparring til hinanden.

Imidlertid fremhæver nogle af medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen, at de oplever en udfordring i forhold til at formidle deres viden til de professionelle ude på skolerne og i daginstitutionerne. En medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen fortæller, hvordan hun oplever, at dem, hun skal videregive sin viden til, ofte ikke har tid til at mødes med hende. En anden medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen fortæller også, hvordan udfordringen for hende består i, at det pædagogiske personale ser hende som endnu én udefra, der kommer og påpeger, at det, de gør, ikke er godt nok:

Noget af det, jeg tror, er sværest med det her, med at understøtte inklusionen, det er faktisk at tale sig ind i de frustrationer og den afmagtsfølelse, som jeg oplever derude [på skolerne]. Uden bare at være hende der, der kommer igen og påpeger det, de ikke gør.

En anden medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen oplever tilsvarende, hvordan det kan være vanskeligt at finde sin rolle blandt frustrerede pædagogiske medarbejdere, forældre og skoleledere. Denne medarbejder føler sig godt rustet i forhold til at have viden om fx diagnoser, men finder det derimod vanskeligt at agere i et felt af forskellige interesser, særligt når hun på samme tid skal støtte både skoleledelsen, det pædagogiske personale og forældrene. Blandt medarbejderne fra Børne- og Ungerådgivningen er der således en oplevelse af, at de – snarere end konkret viden om fx diagnoser – mangler rådgivning i, hvordan de skal håndtere samarbejdet i forhold til det pædagogiske personale, skolelederne og forældrene. Endvidere vidner citaterne også om praktiske og kulturelle barrierer i forhold til at viderebringe viden til dem, der skal gøre brug af den på skolerne og i daginstitutionerne (jf. Niss m.fl., 2016).

Blandt flere af de pædagogiske medarbejdere er der til gengæld en oplevelse af, at den opgave, de skal løfte, er for stor og kræver, at de selv får specialviden og nye kompetencer. En pædagogisk medarbejder

17. AppWriter er et læse- og skrivestøtteværktøj, der bl.a. kan give ordblinde hjælp til at læse og skrive tekster.

fortæller fx, hvordan hun har fået en elev med angst ind i sin klasse. Den pågældende pædagogiske medarbejder har ikke før haft en elev med angst og oplever derfor at mangle viden om, hvordan hun skal håndtere elevens udfordringer. En anden pædagogisk medarbejder har haft en lignende oplevelse med en elev, der fik cancer. Hun fortæller, hvordan hun var frustreret over, at der ikke var nogen, der kunne hjælpe og fortælle hende, hvordan hun skulle gribe det an. Den pædagogiske medarbejder beskriver det på denne måde:

Og jeg var dybt frustreret over, at ingen fortalte mig noget, og jeg anede simpelthen ikke, hvordan jeg skulle gribe det an. Og der var det så, her har du et telefonnummer, så kan du selv ringe ind til kræftafdelingen inde på Riget, og så kan du snakke med dem. Og det gjorde jeg, fordi jeg var nødt til at finde ud af, hvordan jeg skulle forholde mig til hende. Men jeg tænkte bagefter, det kan fandeme ikke være rigtigt, at jeg som underviser selv skal søge den viden.

For det første kan det fremhæves, hvordan den pædagogiske medarbejder oplever at mangle viden om, hvordan hun skal håndtere eleven med cancer. For det andet indikerer citatet en oplevelse af manglende tydelighed i arbejdsdelinger i forhold til, hvem der gør hvad, og hvor man kan hente støtte og vejledning. Det resulterer således i en frustration over at stå med hele ansvaret selv. En anden pædagogisk medarbejder giver udtryk for, at ledelsen her kunne få en tydeligere rolle, der bidrager til at skabe nogle retningslinjer eller kommandoveje for, hvad medarbejderne skal gøre, når de støder på udfordringer, der for dem er nye. Medarbejderen fortæller:

Det handler også om, at man får etableret nogle tydelige kommandoveje, og hvor er det, man går hen med det, man har, og så følger dem. Så hvis der er en tydelig ledelse, der melder ud på et skolemøde eller i de organer, hvor det skal gøres rigtigt [...]. Og her på stedet har man måske lidt en fornemmelse af, at der er noget utydelighed, der er noget, der forplumrer kommunikationen, der er noget, der forplumrer de veje, som kunne være lysende klare. Man ved ikke rigtig, hvor man skal gå hen med den der og heller ikke med den der.

Denne medarbejder har oplevelsen af, at ledelsen ikke er tilstrækkelig tydelig i forhold til at melde ud, hvor man kan hente hjælp eller sparring.

Fælles for flere af de pædagogiske medarbejdere er en følelse af afmagt og frustration over ikke selv at kunne løse opgaven til fulde. Medarbejderne – særligt i skolerne – giver udtryk for, at de gør, hvad de kan for at få inklusion til at lykkes, men at det ikke altid er nok. Det er dog vigtigt at fremhæve, at billedet ikke er entydigt, og at der blandt de

forskellige aktører også er medarbejdere, der føler, at de er godt rustet til inklusionsopgaven. Nogle pædagogiske medarbejdere fremhæver fx, hvordan de i arbejdet med at inkludere en elev har haft gentagne og gode erfaringer med at trække på hinandens specialkompetencer, lærere og pædagoger imellem. Desuden fortæller flere pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddene, hvordan den type af børn, de har at gøre med, ikke har ændret sig betydeligt, hvorfor de ikke føler sig udfordret.

SAMARBEJDE MED BØRNE- OG UNGERÅDGIVNINGEN

Tidligere undersøgelser har vist, at et godt samarbejde med aktører uden for institutionen kan bidrage til at give den nødvendige sparring og supervision, og det er vigtigt i forhold til at lykkes med inklusion (Niss m.fl., 2016). Dette afsnit vil derfor belyse skole- og dagtilbudsledernes oplevelse af samarbejde med Børne- og Ungerådgivningen.

Som det fremgår af tabel 6.1, svarer 4 ud af 6 skoleledere, at de i høj grad vurderer, at samarbejdet omkring inklusion med Børne- og Ungerådgivningen fungerer godt, og 2 ud af 6 svarer, at det fungerer i nogen grad. Blandt dagtilbudslederne svarer 18 ud af 25, at de i høj eller meget høj grad vurderer, at samarbejdet er godt. De resterende ledere svarer i nogen grad. I et interview uddyber en skoleleder oplevelsen af samarbejdet med Børne- og Ungerådgivningen. Skolelederen fortæller, hvordan samarbejdet primært involverer Børne- og Ungerådgivningens psykologer og talepædagoger, men at samarbejdet med dem grundlæggende fungerer godt. En anden skoleleder påpeger imidlertid, hvordan samarbejdet med Børne- og Ungerådgivningen er påvirket af, at medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen ofte har travlt. Skolelederen synes, at enheden er for ufleksibel og ønsker derfor, at skolen havde et andet råderum over deres arbejdstid eller sine egne psykologer.

I fokusgruppeinterviewet med dagtilbudsledere spurgte vi også ind til ledernes oplevelse af samarbejdet med Børne- og Ungerådgivningen. Her siger de fleste, at de har et godt samarbejde med Børne- og Ungerådgivningen. Flere af lederne oplever dog, at der er lang ventetid i forhold til at få psykologerne ud på institutionerne. En dagtilbudsleder fortæller fx, at et barn ventede på at få en psykolog i knap 1 år. Det betød, at barnet ikke nåede at blive udredt, inden det kom i skole. Derimod har dagtilbudslederne haft gode erfaringer med Børne- og Ungerådgivningens specialpædagogiske team. Lederne oplever fx, at det specialpædagogiske team er hurtigere til at komme ud end psykologerne. Der er således blandede oplevelser af samarbejdet med Børne- og Ungerådgivningen.

TABEL 6.1

Skole- og daginstitutionslederes svar på spørgsmål: *I hvilken grad fungerer samarbejdet omkring inklusionen med Børne- og Ungerådgivningen?* Antal og procent.

	Skoleleder		Daginstitution	
	Antal	Procent	Antal	Procent
I meget høj grad	0	0	6	23,1
I høj grad	4	66,7	12	46,2
I nogen grad	2	33,3	7	26,9
I mindre grad	0	0	0	0
Slet ikke	0	0	0	0
I alt	6	100	26	100

Kilde: Spørgeskema til skole- og dagtilbudsledere.

SAMARBEJDE MED SKOLE- OG DAGTILBUDSLEDERE

I interviewene med medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen, inklusionsvejlederne og det pædagogiske personale i dagtilbud og på skolerne, har vi spurgt ind til deres oplevelse af samarbejdet med ledelserne på kommunens institutioner.

Et centralt tema, der træder frem på tværs af interviewene, er vigtigheden af, at ledelsen har indsigt i de forskellige medarbejdergruppers kompetencer. En medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen fortæller her om et positivt samarbejde med ledelsen på en af kommunens skoler:

En enorm stor interesse og lydhørhed fra ledelse og afdelingsleder og LKT og så videre i at prøve at få brugt de ressourcer, vi har, netop sådan en ydmyghed over for den opgave, man står i på skolerne, og hvad har vi rundt omkring os, hvor kan vi hente støtte og vejledning til den her opgave. Og det synes jeg, vi brugte rigtig meget krudt på. Og derfor siger jeg det også, som jeg gør [...]. Jeg synes der, hvor jeg var, var der en stor opmærksomhed fra ledelsen. Også på, hvordan kan vi som mennesker gebærde os rundt i det her felt af forskellige interesser.

Denne medarbejder har således haft gode erfaringer med en skoleledelse, der er opmærksom på medarbejdernes forskellige ressourcer og det felt af interesser, som medarbejderne arbejder i. En anden medarbejder fra Børne- og Ungerådgivningen fortæller også om gode erfaringer med samarbejdet med ledelsen, hvor ledelsen havde et godt kendskab til medarbejdernes fagligheder. Også inklusionsvejlederne påpeger vigtigheden af, at ledelserne har kendskab til deres rolle og kompetencer. Nogle af inklusionsvejlederne fortæller, at de oplever, at ledelsen ikke i tilstrækkelig grad har forståelse for inklusionsvejlederens rolle, hvilket i nogle tilfælde begrænser deres muligheder for at skabe og sikre inklusion på skolerne og i institutionerne. Som nævnt i kapitel 5 kan det hænge sammen

med, at det er forskelligt, hvor mange timer ledelsen har tildelt den enkelte inklusionsvejleder. Derudover fortæller flere af inklusionsvejlederne, at samarbejdet med ledelserne på institutionerne fungerer godt i de tilfælde, hvor inklusionsvejlederne oplever, at ledelsen inddrager dem i arbejdet med inklusion.

Ud over vigtigheden af kendskab til medarbejdernes roller og kompetencer fremhæver flere også den positive betydning af, at ledelserne er lydhøre over for medarbejderne og har forståelse for deres daglige arbejde. Nogle af de pædagogiske medarbejdere fortæller, at de oplever en ledelse, der har tid og lytter til dem, som en siger: ”Jeg kan mærke, at det, der skete, efter at vi fik en ny leder, det var, at jeg opdagede, at jeg kunne gå derind, ad en åben dør, jeg opdagede, at der var oftest tid til mig”. Der er dog også nogle af de pædagogiske medarbejdere, der oplever mindre lydhørhed fra ledelsen, hvorfor flere helt har opgivet at opsøge ledelsen, når de har brug for hjælp. Flere blandt det pædagogiske personale udtrykker dog også en forståelse for, at ledelsen også er udfordret og løbende må lære og skabe sig erfaringer med inklusion. Forståelsen for, at også ledelsen i dagtilbuddene og på skolerne står over for en stor opgave, går igen blandt flere medarbejderne fra Børne- og Ungerådgivningen.

Fælles for alle aktører – medarbejdere fra Børne- og Ungerådgivningen såvel som inklusionsvejledere og det pædagogiske personale i skole og dagtilbud – er oplevelsen af, at samarbejdet med ledelsen fungerer godt i de tilfælde, hvor ledelsen dels har viden om medarbejdernes ressourcer, lytter og inddrager dem, dels er tydelig i forhold til at sikre en klar rollefordeling mellem medarbejderne og mellem medarbejderne og ledelsen.

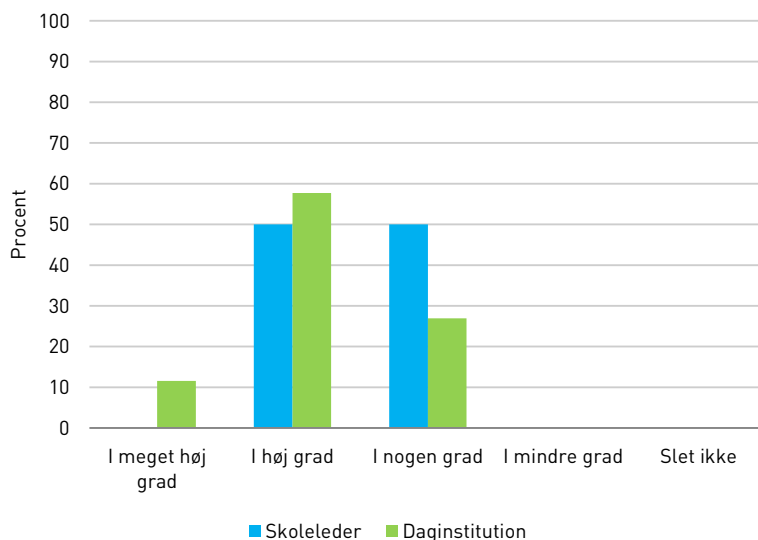
SAMARBEJDE MED FORÆLDRE

Tidligere undersøgelser har vist, at løbende dialog og kontakt med forældrene spiller en væsentlig rolle i forhold til at lykkes med inklusion (Niss m.fl., 2016). Samarbejde med forældrene er derfor også et tema, som vi har spurgt ind til i både spørgeskemaerne og interviewene.

Vi har spurgt skole- og dagtilbudslederne, i hvilken grad de vurderer, at samarbejdet med forældrene omkring inklusion fungerer. Som det fremgår af figur 6.4, vurderer halvdelen af skolelederne, at samarbejdet med forældrene i høj grad fungerer, mens den anden halvdel mener, at samarbejdet i nogen grad fungerer. Blandt dagtilbudslederne vurderer 18 ud af 25, at samarbejdet enten fungerer i høj eller meget høj grad, mens 7 svarer i nogen grad. En dagtilbudsleder har ikke besvaret spørgsmålet.

FIGUR 6.4

Skole- og daginstitutionslederes svar på spørgsmålet: *I hvilken grad fungerer samarbejdet omkring inklusion med forældrene?* Procent.



Anm.: Skoleledere: N = 6, dagtilbudsledere: N = 25.
Kilde: Spørgeskema til skole- og dagtilbudsledere.

I et interview fortæller en skoleleder, at samarbejdet fungerer godt i forhold til inklusion, men at vedkommende samtidig har overvejelser omkring, hvordan skole-hjem-samarbejdet kan omorganiseres. Ifølge skolelederen skal det eksisterende skole-hjem-samarbejde erstattes af nogle tematiske møder og workshops, som dels lærer forældrene at støtte op om deres barns udvikling i skolen, dels tydeliggør over for forældrene, at barnet er en del af et større fællesskab, der også skal fungere:

Der skal være nogle workshops for forældre, der handler om nogle temaer, der gør, at de gider møde op. Så skal vi holde op med det der med, at vi går til forældremøder, og så står der 8 lærere og fortæller om historie, religion, matematik, natur og teknik osv., osv. [...] Og et forældremøde, det skal være, at forældrene taler med hinanden om, hvordan understøtter vi i vores gruppe af forældre, så vores børn får det ud af skolen, som de skal have ud af skolen.

Ifølge denne skoleleder skal skole-hjem-samarbejdet organiseres på en anden måde og ved inddragelse af klassens forældre, der i fællesskab skal understøtte børnenes skolegang. En anden skoleleder oplever, at samarbejdet med forældrene er meget blandet, og det kan særligt være vanske-

ligt i de tilfælde, hvor skolelederen ikke kan imødekomme forældrenes ønske om tildeling af støttetimer.

På trods af at dagtilbudslederne i spørgeskemaundersøgelsen i overvejende grad giver udtryk for et godt samarbejde med forældrene, så fremhæver nogle af dagtilbudslederne imidlertid i fokusgruppeinterviewet, hvordan samarbejdet til tider kan være vanskeligt. Fx påpeger en leder, at der kan ligge et stort arbejde i at få forældrene til at løfte blikket fra deres eget barn og se på den kontekst, barnet befinder sig i.

Hvor resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne tegner et forholdsvis positivt billede af samarbejdet med forældrene i både skole og dagtilbud, viser de individuelle interview, at samarbejdet ifølge nogle af lederne til tider kan være vanskeligt eller – som en skoleleder fremhæver – burde organiseres anderledes.

Blandt flere af de pædagogiske medarbejdere på skolerne er der en oplevelse af, at samarbejdet med forældre til elever med særlige behov fungerer godt. Det pædagogiske personale fortæller, at mange af forældrene er åbne og ønsker at indgå i en løbende dialog med det pædagogiske personale om deres barns behov og udvikling. Det pædagogiske personale oplever dog også, at samarbejdet med forældrene til tider kan være svært. En pædagogisk medarbejder fortæller, hvordan hun oplever, at samarbejdet med forældrene kan være vanskeligt, når forældrene ikke ønsker at være åbne og fortælle de øvrige børn i klassen og de øvrige børns forældre om deres barns særlige behov:

Vi prøvede sammen med vores ledelse. De bakkede også op om, at det var en god måde med den der åbenhed, fordi så ved vi af erfaring, at de fleste, langt de fleste forældre [til de øvrige børn] siger, ”okay, er det den størrelse, vi har med at gøre, så gør vi alt, så kan vi bare invitere ham hjem alene sammen med vores lille Thomas og få leget”, men det ønskede de [forældre til barn med særlige behov] ikke. Og det tror jeg spændte lidt ben faktisk i starten for at komme ind og få nogle ordentlige relationer.

Ifølge denne pædagogiske medarbejder betød en manglende åbenhed og kommunikation til de øvrige børn og de øvrige børns forældre, at det var vanskeligt på vegne af eleven at få arrangeret legeaftaler i skolen og få etableret nogle relationer til de andre børn.

Flere af de pædagogiske medarbejdere peger desuden på, at samarbejdet med forældrene er vanskeligt i de tilfælde, hvor forældrene ikke giver den pædagogiske medarbejder mulighed for at få en dybere forståelse for de udfordringer, barnet og familien oplever. En pædagogisk medarbejder fremhæver, hvordan hun oplever, at samarbejdet er vanskeligt, når forældrene ikke giver hende lov til at komme tæt på. Hun oplever derimod, at samarbejdet er lettere, hvis det handler om et barn, der har en diagnose:

Jeg synes, det er nemmere, hvis vi taler ADHD børn, diagnoser. Så har vi ligesom noget konkret teori, man kan arbejde med. Men der hvor det bliver flyvsk for mig, det er, når vi ved, at der er en eller anden dysfunktionalitet i en familie, men vi har svært ved ligesom at få lov til at komme til, hvad er det, der foregår. Altså, man kan ikke, det er tabuiseret. Så det samarbejde, som er så sindssygt vigtigt med hjemmet, kan være enormt svært at få etableret.

En anden medarbejder påpeger endvidere, hvordan et manglende kendskab til barnet kan betyde, at det er svært at imødekomme det enkelte barn på den bedst mulige måde. Nogle af de pædagogiske medarbejdere peger på, at forældrenes manglende lyst til at åbne op kan skyldes, at nogle af forældrene oplever, at det at have et barn med særlige behov er tabuiseret. En pædagogisk medarbejder fortæller om en oplevelse med en forælder, der i frygt for at blive set ned på ikke ønskede at indgå i et familieklasserforløb (se også kapitel 7). Desuden kan udtalelserne vidne om andre mere komplekse problemstillinger i hjemmet, som gør, at familierne ikke ønsker at ”lukke den pædagogiske medarbejder ind”. I de fleste tilfælde giver de pædagogiske medarbejdere, vi har interviewet, imidlertid udtryk for, at forældrene til børn med særlige behov er indstillet på at samarbejde og følge den pædagogiske medarbejders råd, fx når det handler om medarbejderens erfaringer med åbenhed.

Derudover oplever flere pædagogiske medarbejdere også, at der er et godt samarbejde med forældre til børn *uden* særlige behov. En pædagogisk medarbejder beskriver forældrene på følgende måde:

Og jeg må sige, at jeg er virkelig positivt overrasket over, hvor rummelige forældre er i dag. I hvert fald i vores klasse. De er sindssygt søde, rummelige og tålmodige og gør alt muligt, forsøger. Det er virkelig et grelt eksempel, hvis de kommer og siger, nu kan de simpelthen ikke mere, når der har været nogle meget voldelige episoder. Der går lang tid. Det er ikke den der forælder, man tit hører om, som bare er i røret sådan her. De har virkelig forsøgt at tænke på; vi er udmærket klar over, at det her er et barn, der har nogle særlige udfordringer.

Citatet viser, hvordan denne pædagogiske medarbejder har positive erfaringer med opbakning til inklusion blandt forældre til børn *uden* særlige behov. Medarbejderen fortæller desuden, hvordan forældrenes rummelighed er stor i den pågældende klasse, da forældrene er klar over, at der er en eller flere elever, der har nogle særlige behov i deres barns klasse.

Fælles for det pædagogiske personale er således en oplevelse af, at samarbejdet med forældrene fungerer bedst i de tilfælde, hvor åbenhed og viden om, hvad man kan gøre for at støtte et barn bedst muligt, er til stede. I næste kapitel belyser vi oplevelsen fra forældrenes perspektiv.

ERFARINGER MED INKLUSION BLANDT FORÆLDRE OG ELEVER

Dette kapitel fokuserer på forældres og elevers oplevelse af inklusion i skole og dagtilbud. Kapitlet tager afsæt i interview med forældre til børn med særlige behov, disse forældres børn med særlige behov samt forældre til børn *uden* særlige behov.¹⁸ Det er vigtigt at understrege, at vi i denne evaluering kun har et begrænset datamateriale fra forældrenes og elevernes perspektiv. På trods af dette giver interviewene et vigtigt indblik i nogle forældres og elevers erfaringer med inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune og giver familierne en stemme.

Kapitlet starter med at belyse den oplevelse, forældrene til børn med særlige behov har af etablerede inklusionsindsatser, dernæst belyses deres oplevelse af det samarbejde, de har med institutionen. Herefter kommer vi ind på den opbakning, som forældre til børn med særlige behov oplever fra den øvrige forældregruppe. Inden for hvert af disse afsnit vil vi betone tanker og problemstillinger, udtalt og oplevet af forældre og elever i de gennemførte interview.

OPLEVELSE AF INDSATSER

Blandt de interviewede forældre til elever med særlige behov finder de det – ikke overraskende – vigtigt, at der iværksættes et tiltag eller en indsats, der virker for netop deres barn. Når forældrene oplever, at de ser en udvikling hos deres barn enten fagligt eller socialt, er de positive over for

18. Som beskrevet i kapitel 3 bygger dette kapitel på 4 individuelle interview med forældre til elever med særlige behov i skolen, 1 fokusgruppeinterview med forældre til børn med særlige behov i dagtilbud, 1 fokusgruppeinterview med forældre til elever uden særlige behov samt 4 individuelle interview med elever med særlige behov.

indsatsen. Dog giver forældrene eksempler på forskellige oplevelser af, hvordan processen har været, frem til en passende indsats er implementeret. Nogle af forældrene til børn med særlige behov har oplevet, at det har taget lang tid at finde frem til præcis den indsats, deres barn havde brug for. En forælder til en elev med særlige behov siger således:

Ja, det havde været så lækkert, hvis det var sket lidt før. Og ja, det er rigtigt, som [navn på forælder] siger, i løbet af 6. og også i 7. klasse, der er der sket noget. Det vil jeg sige. [...] Jeg vil bare hele tiden understrege alt det, der er sket i løbet af 7. klasse. Alle de tiltag, der er gjort, alle de mennesker, der har været inde over [navn på elev], de har gjort noget smart. Hvor ville jeg bare så meget have ønsket, at det var sket noget før.

Som citatet indikerer, så oplever den pågældende forælder, at skolen først omkring 6. klasse har fundet en indsats, der gavner deres barn. Eleven har gennem hele sit skoleforløb været særligt udfordret og grunden til, at den omtalte proces har været frem til 6. klasses trin, begrundes forælderen selv med en oplevelse af, at der fra kommunens side af var en manglende forståelse for barnets behov. En anden forælder til et barn med særlige behov beskriver ligeledes en oplevelse af, at processen med at finde en passende indsats har været lang. Det beskrives i denne situation, at man helt tilbage fra daginstitutionen var opmærksom på, at barnet havde nogle særlige udfordringer, men først i 3. klasse sætter nogle konkrete tiltag i værk. Forælderen her oplever blandt andet, at den lange proces er blevet påvirket af hyppige lærerskift. Begge forældre er enige om, at når en velegnet indsats er blevet fundet, har de overordnet oplevet udbyttet positivt. Forældrene giver således udtryk for, at en passende indsats har ført til en positiv udvikling for de pågældende børn. Det er vigtigt at fremhæve, at vi i denne undersøgelse ikke har haft mulighed for at måle elevernes faglige udvikling og trivsel over tid, og analysen er derfor udelukkende baseret på forældrenes oplevelse af børnenes udvikling.

I modsætning til ovenstående eksempler oplever andre forældre til børn med særlige behov, at det gik hurtigt med at finde frem til en virksom indsats. Fælles for disse forældre er, at det særlige behov hos de pågældende børn består af indadvendte problemer. Om dette har haft betydning for processen, har vi dog ikke mulighed for at forfølge inden for denne evalueringens rammer.

FORÆLDRENES OPLEVELSE AF STABILITET I BØRNE- INSTITUTIONSLIV

Et forhold, som ifølge flere af forældrene til elever med særlige behov kan påvirke børnenes trivsel i dagtilbuddet eller skolen, er, hvis der er en høj grad af ustabilitet, fx skiftende pædagoger eller lærerskifte. En foræl-

der til et barn med særlige behov fortæller om en oplevelse, hvor de faste rammer blev brudt, og barnets kendte voksenrelationer skiftede:

Det var helt forfærdeligt. Ny skoleleder, ny klasselærer, ikke den samme støtte, ingen rammer, ingen forudsigelighed, igen det var simpelthen som at starte forfra, og nu får jeg lidt hjertebanken, fordi det var en rigtig hård periode.

Dette citat understøttes af andre forældre til børn med særlige behov, men også af flere forældre til børn *uden* særlige behov, som oplever, at mange udskiftninger af pædagogiske medarbejdere opleves forstyrrende for stabiliteten i hverdagen. Ifølge de interviewede forældre er det således ikke kun trivsel hos elever med særlige behov, der kan blive påvirket af ustabilitet – det kan trivsel hos de øvrige elever også (EVA, 2007). Nogle af forældrene til børn i skolen er dog bevidst om, at årsagen til jævnlige lærerskift blandt andet har været begrundet med jobskifte, sygdom og lærernes lock-out, der ramte skoler landet over i foråret 2013 – altså primært udefrakommende faktorer og ikke fx interne koordineringsproblemer.

DET ANERKENDENDE UDGANGSPUNKT I BARNETS RESSOURCER

Som det forrige afsnit beskrev, så har de forældre, der har deltaget i interview, oplevet forskellige inklusionsforløb – nogle har været korte, hvor en virksom indsats hurtigt er fundet, mens andre forløb har været mere kompliceret, hvor det har taget længere tid at finde et eller flere virksomme inklusionstiltag. I processen med at finde det eller de tiltag, der virker i forhold til inklusion af det enkelte barn, fremhæver flere af forældrene, at det er vigtigt for dem, at deres barn bliver mødt anerkendende. En mor fortæller, at det har været afgørende for barnets udvikling og trivsel i skolen, at det pædagogiske personale har haft blik for barnets ressourcer og derigennem har evnet at finde et tiltag, der virker for netop denne elev:

Han [elev] er super glad for det [inklusionstiltag]. Jeg tror virkelig, han føler, at han bliver mødt nu. For første gang i sit skoleliv bliver han nu mødt som den, han er, og de behov, han har. [...] Indlæring for ham er rigtig svært, og det kræver, at man har rigtig meget tålmodighed, når man sætter ham i gang. Til gengæld, og det har de [det pædagogiske personale på skolen] også altid sagt, hvis man bruger tiden og forklarer ham det, så kan han.

Denne mor har oplevet en positiv udvikling hos sin søn, efter at det pædagogiske personale begyndte at arbejde med sønnen med afsæt i hans ressourcer. Fra en af eleverne hører vi også glæde ved at blive mødt anerkendende. Om en medarbejder fra det pædagogiske personale siger eleven: ”Jeg kan jo ikke undvære hende [i undervisningen]. [...] Hun tror på

mig”. En anden elev fortæller også, at han oplever, at der er sket en faglig udvikling det sidste års tid, efter at han har fået en indsats, hvor han fokuserer på nogle bestemte fag, der i højere grad end tidligere bliver tilpasset hans faglige niveau. Tidligere oplevede denne elev, at de opgaver, han fik, enten var for nemme eller for svære, men efter at der nu er blevet sat en fokuseret indsats i gang, kan han mærke små faglige fremskridt.

Den positive opfattelse af denne løsningsfokuserede tilgang, hvor blikket rettes mod elevens styrker fremfor udfordringer, kommer også til udtryk hos en anden mor. Denne mor har haft en negativ oplevelse, hvor hun følte, at barnet blev ”stemplet” ved at få en diagnose. Hun fortæller: ”Jeg er meget modstander af, at man har enormt travlt med at give børn alle de her stempler og sætte dem i kasser”. Denne modstand kan ses som en reaktion mod at se barnet som et ”problem” og understøtter således vigtigheden for forældrene af, at barnet bliver anskuet i et ressourcaperspektiv. Eksemplet er særligt interessant, da det står i kontrast til en udtalelse fra en pædagogisk medarbejder i kapitel 6, der oplever, at samarbejdet med familierne er lettest i de tilfælde, hvor barnet har en diagnose. På samme måde havde en tredje forælder en positiv oplevelse af, at der i starten af barnets inklusionsforløb ikke blot var fokus på barnet, men også på, hvordan der skulle arbejdes med forhold i konteksten omkring barnet for at understøtte inklusionen (fx tilrettelæggelse af undervisningen og forældrenes tilgang til barnet i hjemmet). I lighed med de andre eksempler blev barnet således heller ikke her set som ”problemet”.

Forældrenes og elevernes positive oplevelser, når barnet ses som en ressource og som en del af en større kontekst, peger på, at tankegangen i LØFT (se kapitel 4 og 5) taler ind i både forældrenes og børnenes forestillinger om et positivt inklusionsforløb. Forældrene og eleverne nævner ikke selv tilgangen LØFT, men de elementer, som de fremhæver som betydningsfulde for dem i forhold til inklusion, har mange lighedspunkter med LØFT. Som vi vil belyse i næste afsnit, fremhæver forældrene endnu et element fra LØFT som vigtigt for deres oplevelse af inklusionsarbejdet – nemlig, at forældrene føler sig inddraget og lyttet til som eksperter i deres barns hverdagsliv. Det vil sige, at der er et tæt samarbejde mellem institution og hjem.

SAMARBEJDE MELLEML FORÆLDRE OG INSTITUTION

I interviewene har vi adspurgt forældrene til elever med særlige behov, hvad de lægger vægt på i et godt samarbejde mellem institution og hjem, samt hvordan forældrene har oplevet samarbejdet i Helsingør Kommune.

Forældrene fremhæver, at et godt samarbejde mellem institution og hjem for dem består i, at de føler sig inddraget og hørt i forhold til

inklusionsindsatsen vedrørende deres barn, samt at de føler, at der er tilstedeværelsen af de rette kompetencer til at løfte inklusionsopgaven. Et gennemgående tema i flere af forældreinterviewene er vigtigheden af, at barnet og forældrene støttes af kompetent, professionelt personale, og at forældrene føler sig som en ligeværdig del af samarbejdet om at finde virksomme inklusionsindsatser for deres barn. Fælles for forældrene er nemlig, at de føler, at de har kendskab til deres eget barn i forskellige sammenhænge, som de kan bidrage med i samarbejdet om at finde en inkluderende indsats og gøre den så succesfuld som muligt. Derudover udtrykker forældrene en bevidsthed om, at de ikke besidder samme (special-)pædagogiske viden og har den samme praksiserfaring med inklusion som det pædagogiske personale. Samspelet mellem det pædagogiske personales kompetencer og samarbejdet med forældrene beskrives således af en forælder til en elev med særlige behov:

Så har hun gjort det, sat ham i klassen, hvor hun har været tæt på ham og stille og roligt flyttet ham ud i menneskemængden, hvis man kan sige det på den måde, men i hans tempo. Og hun har brugt os som sparringspartnere og spurgt, hvad gør I, hvis sådan noget sker? Jamen, så gør vi sådan og sådan, og så har hun gjort det samme og haft effekt af det. Så altså, det er rigtig rart at blive hørt som forældre.

Et eksempel, der står i kontrast til ovenstående, er en forælder, der oplever ikke at blive hørt i det arbejde, der er foretaget omkring dennes barn. Denne forælder fortæller om oplevelsen af, at den støttepædagog, som vedkommendes barn var blevet tildelt, ikke var lydhør eller samarbejdsvillig i forhold til forældrene.

En opfattelse hos et andet forældrepar er, at samarbejdet mellem skole og kommune kunne forbedres, samt at indsatser, der besluttes disse aktører imellem, kan forbedres yderligere ved en tildeling af flere ressourcer, primært af økonomisk karakter. Her henvises der særligt til en oplevelse, hvor deres barn fik frataget sin støtteperson. Forældrene udtaler i interviewet, at de oplevede en begrænset forståelse for barnets udfordringer og brug for støtte blandt nogle af aktørerne i samarbejdet. Det omtalte forældrepar mener, at ekstra ressourcer i denne sammenhæng ville have kunne bidraget til at give deres barn den støtte, barnet havde brug for.

SAMARBEJDET I FORÆLDREGRUPPEN

Vi har i interviewene spurgt forældrene til børn med særlige behov om deres oplevelser af samarbejdet og opbakningen til inklusion blandt de øv-

rige forældre i barnets institution eller klasse. Forældrene til børn med særlige behov har forskellige oplevelser af opbakningen fra de øvrige forældre.

De forældre til børn *uden* særlige behov, der medvirker i interviewet, oplever det enstemmigt som problematisk, at de ikke bliver hjulpet til korrekt at italesætte de udfordringer, som børn *med* særlige behov har, over for deres eget barn, fx hvis der har været en episode i klassen, som forældrene skal tale med barnet om i hjemmet. De efterspørger således viden om de konkrete udfordringer, som de enkelte børn i klassen har. Forældrene til børn uden særlige behov efterlyser derudover mere information og åbenhed om problemstillingerne fra såvel forældre til børn *med* særlige behov, men også fra undervisningsteamet. En forælder til et barn *uden* særlige behov udtaler sig blandt andet sådan her om manglende information:

Hvis vi skal bakke op som forældre omkring det her barn, så er det også vigtigt, at vi har en viden. Der er stor forskel på, om det er den ene slags udfordring, barnet har, eller det er en anden slags udfordringer, barnet har, så det synes jeg faktisk måske lidt, at jeg har savnet.

Ovenstående citat beskriver, hvordan denne forælder gerne bakker op om inklusionen af børn med særlige behov, men har brug for konkret information om børnenes udfordringer.

Til trods for positive tilkendegivelser som overstående, så oplever nogle forældre til børn med særlige behov, at de ikke har fået den opbakning, de havde håbet, når barnets udfordringer er blevet fremlagt for forældregruppen. Et forældrepar til en elev med særlige behov beskriver dette dilemma:

Forælder 1: Hans klasselærer har fra dag ét haft et ønske om, at vi ligesom stillede os op på ølkassen og sagde: ”Nu skal I bare høre, [navn på elev], han er den type barn, og han har det her med sig”.

Interviewer: Over for de andre forældre?

Forælder 1: Over for de andre forældre, og der har vi været ret tilbageholdende, fordi vi ved godt, hvor dømmende andre forældre kan være [...].

Forælder 2: Det er jo blandt andet også for hans [elevens] skyld.

Forælder 1: Simpelthen for hans skyld, for vi kunne godt se, at han missede en børnefødselsdag, og han fik aldrig invitationen til en børnefødselsdag, fordi han var et problembarn, og det er

jo sådan noget, jeg tænker, det skal han bare ikke ud i. Han forstår det jo ikke.

Forældrene i dette citat oplever altså, at deres barn er blevet ekskluderet fra fællesskabet grundet deres åbenhed omkring barnets udfordringer. Om det først er efter, at forældrene har delt barnets udfordringer med de andre forældre i klassen, at barnet er blevet ekskluderet, vides ikke, om end det er forældrenes oplevelse.

En anden forælder til et barn med særlige behov udtaler i et interview, at forældrerens ikke oplever, at de andre forældre har været aktivt støttende i forhold til deres barns eller andre børns særlige udfordringer. Dette til trods for, at de som forældre var blevet vejledt af skolen til at inddrage klassens elever samt deres forældre i deres barns udfordringer. Det kan ikke udelukkes, at der er andre forældre til elever med særlige behov, der har haft positive oplevelser af at have været åbne omkring deres barns særlige udfordringer. Det er blot ikke noget, der kommer frem i vores interview i forbindelse med denne undersøgelse.

Ønsket om åbenhed blandt den øvrige forældregruppe og de negative oplevelser, som nogle af forældrene til elever med særlige behov har haft i forbindelse med åbenhed om deres barns behov, illustrerer, at der kan være forskellige interesser, forventninger og ønsker på spil i forældresamarbejdet – og at hensynet til alle aktørernes ønsker kan være vanskeligt at imødekomme.

KONKLUSION

I dette afsluttende kapitel sammenfatter vi hovedresultaterne fra de forrige kapitler og diskuterer tematisk de forskellige aktørers oplevelse af inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune.

Overordnet set er indsatserne i kommunens *Inklusion2016*-plan målrettet områder, som de centrale aktører i kommunen fremhæver som vigtige i inklusionsarbejdet. I de 3 år, der er gået, siden planen trådte i kraft, er kommunen kommet et godt stykke på vej mod implementeringen af de forskellige indsatser. Nogle af indsatserne anvendes dog forskelligt i henholdsvis dagtilbud og skole, mens andre har haft svære betingelser i praksis. Derudover er en lang række aktører involveret og engageret i at løfte inklusionsopgaven i kommunen. Inklusionsarbejdet er derfor bygget op om et opfattende tværfagligt samarbejde, hvor der fremadrettet fortsat skal arbejdes med at tydeliggøre de forskellige aktørers roller, arbejdsområder samt aftaler for samarbejde. Dette uddybes i de følgende afsnit med løbende anbefalinger til, hvordan inklusionsindsatsen i Helsingør Kommune kan styrkes. I slutningen af kapitlet er anbefalingerne samlet i punktform.

FÆLLES SPROG BLANDT CENTRALE AKTØRER ER POSITIVT

Fra interviewene med centrale aktører i Helsingør Kommune, herunder medarbejdere i Børne- og Ungerådgivningen, inklusionsvejledere, dagtilbuds- og skoleledere samt det pædagogiske personale i kommunens dagtilbud og skoler, kommer det til udtryk, at aktørerne har en fælles tilgang til og sprogbrug i forhold til begrebet inklusion – en forståelse, der ligger tæt op ad tilgangen LØFT. Dette understøttes også af spørgeskema-besvarelserne fra dagtilbuds- og skolelederne. For aktørerne handler inklusion om at skabe inkluderende og anerkendende fællesskaber, hvor det

enkelte barn af andre opfattes som en værdifuld deltager og også selv oplever sig som dette – og ikke mindst, at inklusion gælder *alle* børn. Det er meget positivt, at det er lykkedes at skabe et fælles sprog blandt de forskellige aktører i kommunen. Vi ved fra tidligere undersøgelser, at et fælles sprog og tilgang kan være en væsentlig forudsætning for et positivt samarbejde om inklusion (Baviskar m.fl., 2015; Henze-Pedersen, Lausten & Nielsen, 2016). Der kan dog være langt fra at have et fælles sprog om inklusion til også at have en fælles praksis – og nogle af eksemplerne fra særligt det pædagogiske personale på skolerne indikerer, at det i flere tilfælde kan være svært at gå fra teori til praksis. Etableringen af det fælles sprog er dog et vigtigt skridt på vejen og et godt udgangspunkt at bygge videre på i forhold til at sikre, at den fælles forståelse også bliver implementeret i praksis.

POSITIV OPLEVELSE AF INKLUSIONSINDSATSER, MEN NOGLE INDSATSER HAR SVÆRE BETINGELSER I PRAKSIS

Helsingør Kommune fremlægger i deres inklusionsplan *Inklusion2016* en række konkrete indsatser, som gennem de sidste 3 år har dannet grundlag for arbejdet med inklusion i praksis i kommunens dagtilbud og skoler. Overordnet set er indsatserne rettet mod områder, som de forskellige aktører fremhæver som væsentlige for vellykket inklusion (fx skabelsen af inkluderende læringsmiljøer, styrkelse af det tværfaglige samarbejde samt et tæt samarbejde mellem barnets institution og hjem). Der er dog nogle af indsatserne, der på nuværende tidspunkt fungerer bedre end andre. Dette uddyber vi i det følgende.

Som vi allerede har været inde på, så tyder materialet på, at det er lykkedes at implementere det fælles sprog, som er en del af indsatsen *løsningsfokuseret tilgang (LØFT)*. Denne indsats bygger derudover på en anerkendende samt ressource- og løsningsfokuseret tilgang til børnene – en tilgang, som forældrene og børnene giver eksempler på har betydning for deres positive oplevelse af børnenes trivsel og faglige udvikling. Vi har i denne undersøgelse kun gennemført et begrænset antal interview med forældre og elever, og vi kan derfor ikke sige, i hvor høj grad LØFT anvendes i praksis.¹⁹ Det er dog interessant og vigtigt at fremhæve, at tankegangen i denne indsats ligger tæt op ad den måde, forældrene og børnene beskriver et positivt inklusionsforløb og samarbejde. Det får LØFT til at fremstå som en central tilgang, da den understøtter familiernes ønsker og tanker om et godt inklusionssamarbejde og også guider det pædagogiske personales tilgang i deres arbejde med børn med særlige behov.

Det pædagogiske personale har positive erfaringer med indsatsen *Tværfagligt Forum*. Fra interviewene med det pædagogiske personale i dagtilbuddene og skolerne hører vi et ønske om at kunne modtage supervi-

19. Det vil fremgå af Helsingør Kommunes dataspor.

sion eller sparring omkring inklusionsudfordringer, og dette muliggør det tværfaglige forum. Undersøgelsen peger således på, at indsatsen fungerer efter hensigten og imødegår et behov for sparring blandt det pædagogiske personale. Indsatsen bidrager således til at give det pædagogiske personale kompetence til at løse en specifik opgave.

En indsats, som de interviewede aktører har blandede erfaringer med, er *inklusionsvejlederne*. De blandede erfaringer er primært knyttet til forskellige forståelser og brug af vejlederne i henholdsvis dagtilbud og på skoler. På skolerne er der en klar definition af inklusionsvejlederens rolle, og stillingen er enten en deltids- eller fuldtidsstilling. I dagtilbuddene mangler der ifølge interviewdeltagerne i denne evaluering en klar definition af vejledernes arbejde, og der tildeles ikke altid timer til arbejdet. Disse forskelle betyder, at inklusionsvejlederfunktionen fungerer bedre på skolerne – hvor det pædagogiske personale udtrykker stor glæde ved vejledernes arbejde – mens vejlederne i mindre grad sættes i spil i dagtilbuddene. Det tyder på, at der endnu ikke er en optimal udnyttelse af inklusionsvejlederens funktion i dagtilbuddene – en udnyttelse, der muligvis kunne forbedres ved, at der skabes klarhed om vejlederens rolle samt bliver tildelt timer til arbejdet.

Ifølge de centrale aktører, der har deltaget i undersøgelsen, er der to indsats, der ikke fungerer hensigtsmæssigt i praksis. Det drejer sig om Familiedialog og samarbejdet om overgange. Kommunikationsplatformen *Familiedialog* bliver kun brugt i begrænset omfang i kommunens institutioner. Familiedialog er ifølge flere af aktørerne meget ressource- og tidskrævende for det pædagogiske personale, samtidig med at det kan være svært at motivere forældrene til aktivt at anvende platformene. Derudover er redskabet for akademisk i sit sprogbrug, hvilket betyder, at det kan være vanskeligt for socialt udsatte samt tosprogede familier at bruge. Endelig peger nogle medarbejdere blandt det pædagogiske personale på, at redskabet kunne blive en mere integreret del af det daglige arbejde, hvis det var muligt at journalisere sager, og hvis redskabet også i højere grad blev benyttet i det tværfaglige samarbejde. Disse erfaringer peger på, at der kan være behov for at simplificere redskabet og sikre, at alle relevante aktører i kommunen benytter det for at understøtte det tværfaglige samarbejde samt samarbejdet med hjemmet.

Med hensyn til samarbejdet om *overgange* fortæller flere aktører, at udfordringen her er, at der mangler en fælles praksis for og forventningsafstemning i forhold til indholdet af overleveringen. Materialet peger på, at udfordringen er, at der findes retningslinjer og procedurer for overleveringen, men at disse ofte ikke følges. Særligt efterspørger det pædagogiske personale i dagtilbuddene mere tid til overleveringen. Endelig er den nuværende overleveringspraksis karakteriseret ved kun at finde sted i forhold til børn, der vurderes som havende særlige vanskeligheder. Denne praksis, hvor overleveringen kun finder sted vedr. udvalgte børn og

ikke alle børn, står i kontrast til kommunens og de centrale aktørers opfattelse af inklusion som gældende *alle* børn.

ØKONOMISKE OG RESSOURCEMÆSSIGE UDFORDRINGER I INKLUSIONSARBEJDET

Fra spørgeskemabesvarelserne med ledere i dagtilbud og på skoler hører vi om blandede oplevelser af de økonomiske og ressourcemæssige rammer. Mens lederne i dagtilbuddene er delte i forhold til deres vurdering af de økonomiske og ressourcemæssige rammer, så vurderer samtlige ledere på skoleområdet, at de økonomiske rammer er dårlige, mens to-tredjedele ikke mener, at de øvrige ressourcer er tilstrækkelige. Blandt de andre aktører i kommunen hører vi ligeledes eksempler på, at der i nogle tilfælde mangler ressourcer i inklusionsarbejdet. Særligt fremhæver nogle af medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen, at der mangler ressourcer til at igangsætte den nødvendige indsats for nogle børn – både i dagtilbud og på skoler. Derudover fortæller det pædagogiske personale, at udfordringerne med manglede ressourcer i praksis særligt kommer til udtryk i en oplevelse af ”manglende hænder”, hvor det i nogle situationer bliver en afvejning af hensynet til det enkelte barn og resten af børnegruppen. Nogle børn kræver meget opmærksomhed fra personalets side, og det kan betyde, at nogle aktiviteter ikke kan gennemføres, som de øvrige børn kunne have haft glæde af (fx gruppearbejde eller udflugter). Det er ikke kun aktørerne i Helsingør Kommune, der beretter om økonomiske og ressourcemæssige udfordringer i inklusionsarbejdet. Det har også været en kendt udfordring i andre kommuner gennem de sidste par år, hvor nogle ledere og medarbejdere blandt det pædagogiske personale udtrykker en mangel på økonomiske ressourcer til at støtte enkelte elever samt manglende ressourcer til opkvalificering (Dyssegaard & Egelund, 2015).

En mulig forklaring på de økonomiske og ressourcemæssige udfordringer, som nogle af aktørerne i Helsingør Kommune oplever, kan findes i skiftet fra at opfatte inklusion som kun gældende udvalgte børn til nu at dreje sig om alle børn (jf. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Hvor ressourcerne tidligere ofte blev brugt på udvalgte og såkaldte ”inklusionsbørn”, så skal ressourcerne nu fordeles på alle børn på stuen og i dagtilbuddet samt i klasselokalet og på skolen generelt. Dette skifte kan have betydet, at nogle aktører oplever, at det er sværere at støtte alle børn i at være eller blive en del af fællesskabet med de ressourcer, der er til rådighed.

AT SÆTTE DE FORSKELLIGE AKTØRERS INKLUSIONSVIDEN I SPIL

De ansatte i kommunens rådgivende funktioner i Børne- og Ungerådgivningen oplever overordnet set at have stærke kompetencer på inklusionsområdet og har gode erfaringer med intern sparring. Derimod ople-

ver de, at det er vanskeligere at formidle deres viden eksternt til det pædagogiske personale i dagtilbuddene og på skolerne. Nogle kommunale medarbejdere oplever, at der blandt noget af det pædagogiske personale i dagtilbuddene og på skolerne bliver set negativt på det, at der kommer rådgivere udefra, der skal give sparring på det pædagogiske personales arbejde. Derudover oplever nogle af medarbejderne fra Børne- og Ungerådgivningen, at der kan være mange forskellige interesser på spil, når medarbejderne på en og samme tid skal støtte ledelsen, det pædagogiske personale og forældrene.

Blandt det pædagogiske personale er der blandede oplevelser af egne inklusionskompetencer. Mens nogle har gode erfaringer med intern sparring i dagtilbuddet eller det enkelte team på skolen, så udtrykker andre frustrationer over manglende viden vedrørende forskellige børn og deres individuelle vanskeligheder. Selvom nogle giver udtryk for, at de føler at mangle viden og kompetencer i inklusionsarbejdet, så er det måske mere væsentligt, at nogle medarbejdere fortæller om uklarheder om, hvor viden kan søges (fx hvilke personer der internt i institutionen og eksternt i kommunens centre besidder viden eller kan støtte den enkelte medarbejder i at opsøge viden). Det er urealistisk at forvente, at alle medarbejdere skal have kendskab og viden om alle udfordringer, men erfaringerne fra denne evaluering peger på, at der kan være behov for at tydeliggøre, hvor og hos hvem, viden kan hentes. Dette kunne fx imødegås gennem udviklingen af klare aftaler for, hvem der gør hvad, og hvem der kan give sparring på konkrete sager, når nye inklusionsudfordringer opstår.

SAMARBEJDET OM INKLUSION – MANGE AKTØRER OG MANGE ROLLER

Inklusionsarbejdet i Helsingør Kommune involverer en lang række aktører, som udfylder forskellige roller i samarbejdet. Overordnet set har aktørerne forskellige erfaringer med samarbejde.

Ser vi på samarbejdet mellem Børne- og Ungerådgivningen, vurderer de fleste dagtilbuds- og skoleledere samarbejdet godt. Dog oplever nogle af lederne, at ventetiden kan være lang – nogle gange op mod ét år (fx for at få psykologsamtaler til et barn). Når medarbejderne i Børne- og Ungerådgivningen omvendt beskriver, hvad et godt samarbejde med institutionslederne består i, så fremhæver de vigtigheden af, at lederne har indsigt i de forskellige medarbejdere fra Børne- og Ungerådgivningens ressourcer. Inklusionsvejlederne fremhæver også, at et positivt samarbejde med ledelsen afhænger af, om ledelsen har et klart billede af inklusionsvejlederens rolle og arbejdsområde. Dette peger på vigtigheden af, at de forskellige aktører i kommunen har kendskab til hinandens ressourcer og har klart definerede roller, så de forskellige kompetencer bedst sættes i spil.

For det pædagogiske personale i både dagtilbud og på skoler bygger et positivt samarbejde med institutionens ledelser på en lydhør-

hed og forståelse for den inklusionsopgave, personalet til daglig skal løfte. Ud over samarbejdet med ledelsen fremhæver det pædagogiske personale også vigtigheden af et konstruktivt forældresamarbejde i forhold til inklusionsarbejdet, hvilket til tider kan være vanskeligt at etablere. Både lederne og det pædagogiske personale ønsker en højere grad af forældreinddragelse, men nogle føler, at de mangler redskaber til at inddrage forældrene. Derudover efterspørger nogle pædagogiske medarbejdere også en større grad af åbenhed hos forældre til elever med særlige behov.

Forældrene til børn med særlige behov, som har deltaget i denne undersøgelse, har gennem deres barns institutionsliv haft blandede oplevelser med samarbejdet mellem institution og hjem. Selv beskriver de et positivt samarbejde som et samarbejde, hvor de føler sig inddraget og lyttet til som eksperter i deres eget barns hverdagsliv og trivsel. Det vil sige, at forældrene ønsker at være en aktiv del af det inklusionsarbejde, der finder sted i institutionen, og som vedrører deres barn. Der er således enighed blandt lederne, de pædagogiske medarbejdere og forældrene i denne evaluering om, at forældreinddragelse er et væsentligt element i inklusionsarbejdet. Vender vi blikket mod de øvrige forældre – det vil sige forældre til elever, der ikke har særlige behov – så vil de også gerne støtte op om inklusionsprocessen. For dem er det dog vigtigt med en større grad af gennemsigtighed i forhold til, hvilke ressourcer og udfordringer, de enkelte børn har. Analysen i denne evaluering peger dog på, at nogle forældre til børn med særlige behov tidligere har oplevet negative konsekvenser af at fortælle om deres barns udfordringer (fx udelukkelse fra børnefødselsdage). Det kan derfor være svært for dem at støtte en større grad af åbenhed, da de ikke ved, hvordan reaktionerne vil være.

Forskningsfeltet om forældresamarbejde og inklusion er forholdsvis nyt, hvilket betyder, at der endnu ikke foreligger nogle entydige konklusioner. Den forskning, der er, peger på, at rammerne for samarbejdet ofte er uklare, hvor det hverken er tydeligt for det pædagogiske personale eller forældrene, hvad formålet og forventningerne til samarbejdet er. En af konklusionerne fra en ministeriel kortlægning af forskningslitteraturen er dog, at der er behov for ”større klarhed over, hvad det er, man vil med samarbejdet og på hvilke præmisser – på både skoleleder og lærerniveau” (Larsen m.fl., 2014, s. 5). I det videre samarbejde mellem institution og hjem kan det derfor være nyttigt at klargøre, hvad samarbejdet skal bidrage til og hvordan, belyst fra de forskellige aktørers perspektiv, dvs. institution, forældre til børn med særlige behov samt den øvrige forældregruppe.

ANBEFALINGER

- At arbejde på at gøre det fælles sprog og den fælles tilgang til inklusion til en fastforankret del af praksis
- At sikre større tydelighed om inklusionsvejledernes rolle og arbejdsområde i dagtilbuddene samt tildele øremærket tid til arbejdet
- At simplificere redskabet Familiedialog samt have fokus på at sikre, at redskabet anvendes ensartet af alle relevante aktører
- At etablere en ensartet overleveringspraksis mellem dagtilbud og skole samt sikre tid til overleveringen og forventningsafstemning af indholdet
- At tydeliggøre de forskellige aktørers roller samt have klare aftaler for samarbejdet, fx udvikling af aftaler for, hvem der gør hvad, og hvem der kan give sparring på konkrete sager.

LITTERATUR

- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.D. Montgomery (2015): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. København: DPU, Aarhus Universitet & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund, M. Lausten & M. Lynggaard (2014): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. København: Aarhus Universitet.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund, M. Lausten, M. Lynggaard & S. Tetler (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. København: Aarhus Universitet.
- Brostrøm, S.: (2001): *Farvel børnehave – hej skole*. København: Systeme.
- EVA (2007): *Den afdelingsopdelte skole*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dyssegaard, C.B. & N. Egelund (2015): *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion En kvalitativ analyse*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C.B. & M.S. Larsen (2013): *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Hansen, J.E. & B.H. Andersen (2000): *Et sociologisk værktøj*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Helsingør Kommune (2016): *Data til servicetjek af inklusion*. Helsingør: Helsingør Kommune.
- Helsingør Kommune (2013): *Inklusion2016*. Helsingør: Helsingør Kommune.
- Helmke, A. (2008): *Hvad ved vi om god undervisning*. København: Dafolo.

- Henze-Pedersen, S., M. Lausten & C.P. Nielsen (2016): *Styrkelse af kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning*. SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Henze-Pedersen, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.P. Nielsen (2016): *Inklusion – set i et elevperspektiv*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:28.
- Kitzinger, J. & R.S. Barbour (1999): “Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups.” I: R.S. Barbour & J. Kitzinger (red.): *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: SAGE Publications, s. 1-20.
- Larsen, M.R., M.Ø. Akselvoll, V. Jartoft, H. Knudsen, D. Kousholt & J.K. Raith (2014): *Forældresamarbejde og inklusion*. København: Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning, Undervisningsministeriet.
- Lynge, B. (2007): *Anerkendende pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Margetts, K. (2000): “Indicators of Children’s Adjustment to the First Year of Schooling”. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7(1): s. 20-30.
- Mason, J. (2002): *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Afrapportering af inklusionseftersynet*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Nielsen, C.P. & P.R. Skov (2016): *Støtte til elever med særlige behov*. SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Niss, N.K., K.I. Danneboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen (2016): *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:04.
- Regeringen og Kommunernes Landsforening (2012): *Aftale om kommunernes økonomi 2013*. København: KL.
- SFI (2016): *Inklusionspanelet*. Tilgængelig på: <http://inklusionspanelet.sfi.dk/>. Besøgt 01-12-2016.