

## **INKLUSION I DAGTILBUD**

**-en undersøgelse af det pædagogiske arbejde  
med inklusion i fem dagtilbud  
i Glostrup Kommune**

*Bent Madsen & Charlotte Brønsted*  
InklusionsAkademiet  
Maj 2016

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Indledning</b> .....	<b>3 - 5</b>
Baggrund	
Formål og undersøgelsesspørgsmål	
Metode	
Rapportens opbygning	
<b>Resume</b> .....	<b>6 - 9</b>
<b>1. Hvilke forståelser af inklusion er i spil?</b> .....	<b>10 - 16</b>
A. I forhold til børnene .....	10 - 14
B. I forhold til personalegruppen .....	14 - 16
<b>2. Hvilke tegn lægges til grund for vurdering af inklusion?</b> .....	<b>17 – 19</b>
<b>3. Hvordan praktiseres inklusion?</b> .....	<b>20 – 22</b>
<b>4. Hvordan forstås og praktiseres inklusion i specialgrupperne?</b> .....	<b>23 - 26</b>
<b>5. Hvad er et inkluderende forældresamarbejde?</b> .....	<b>27 - 30</b>
<b>6. Hvad er ledelse af inklusion?</b> .....	<b>31 - 34</b>
<b>7. Når inklusion lykkes – eksempler til inspiration</b> .....	<b>35 - 39</b>
<b>8. Hvad er udfordringerne i arbejdet med inklusion?</b> .....	<b>40 - 43</b>
<b>9. anbefalinger</b> .....	<b>44 - 46</b>
<b>Bilag</b> .....	<b>47</b>
<b>Litteratur-referencer</b> .....	<b>48</b>

## INDLEDNING

I denne rapport præsenteres resultaterne af en undersøgelse af inklusion som pædagogisk praksis i fem daginstitutioner i Glostrup Kommune. Undersøgelsen er gennemført i foråret 2016 i et samarbejde mellem Inklusionsakademiet og Center for Dagtilbud og Skole. De medvirkende institutioner har været Fuglekær, Rosenåen, Vesterly, Essedalen og Skoven. Rapportens resultater er således ikke repræsentative for hele dagtilbudsområdet i kommunen.

Undersøgelsen er designet som et kvalitativt studie, hvis formål har været at frembringe en statusredegørelse over de inkluderende indsatser i et udvalgt udsnit af de kommunale dagtilbud. Rapporten tegner et øjebliksbillede af arbejdet med inklusion, der er et strategisk vigtigt fokusområde i Glostrup Kommune, og som flere institutioner har arbejdet med i en årrække. Undersøgelsen viser, at de medvirkende institutioner befinder sig i forskellige faser i omstillingsprocessen til øget inklusion, men giver ikke grundlag for at drage sammenligninger mellem institutionerne. I stedet har det været hensigten at afdække hvilke forståelser af inklusionsopgaven, der er på spil blandt inklusionens hovedaktører, og hvilke konsekvenser de forskellige forståelser får i den pædagogiske praksis. Rapporten giver indblik i nogle grundlæggende udfordringer i arbejdet med at skabe inkluderende fællesskaber og samtidig overblik over nogle betydningsfulde betingelser for at skabe en inkluderende praksis. Rapporten formidler en række fund, der præsenteres som gode eksempler på inkluderende praksis, og som kan give inspiration til den fortsatte praksisudvikling. Her peges bl.a. på en række potentialer for udvikling af praksis, der følges op med nogle anbefalinger.

## BAGGRUND

Dagtilbudsloven af 2007 fastslår, at kommunerne er forpligtet på et inklusionsperspektiv i forhold til daginstitutionsområdet. Hensigten er at "forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne" (§3, stk. 3). Med denne formulering defineres den forebyggende og støttende indsats over for børn med særlige behov som en kerneopgave for almene dagtilbud.

Af Glostrup Kommunes inklusionsstrategi (2013) fremgår det, at strategien danner et fælles grundlag for fagpersoner, forældre og børn i arbejdet med inklusion, og at den skal sikre at der arbejdes systematisk, sammenhængende og synligt med inklusion i alle dele af kommunen. Det fremhæves, at inklusion betragtes som en grundlæggende værdi i de fagprofessionelles arbejde med børns trivsel, læring og udvikling. Og for at omsætte denne værdi til synlig praksis kræves, at mange forskellige aktører inddrages i et tæt samarbejde. Strategien skal bl.a. sikre at der bliver skabt en fælles forståelse af inklusionsbegrebet, så fagpersoner, forældre samt børn og unge forstår hinanden i arbejdet med inklusion og at der arbejdes ud fra de samme grundlæggende værdier. Et hovedmål i strategien er, at alle børn og unge i udgangspunktet hører til i et alment tilbud. Inklusionsstrategien trækker således en direkte forbindelse mellem inklusion som en grundlæggende værdi og inklusion som et synligt pejlemærke i alle former for pædagogisk praksis.

## UNDERSØGELSENS FORMÅL

På denne baggrund er det undersøgelsens formål at tilvejebringe viden om

- på hvilke måder inklusion er en synlig værdi, der er udmøntet i daglig praksis i samarbejdet mellem ledelse, medarbejdere, forældre, børn og forvaltning
- hvilke former for pædagogisk praksis og organisatoriske strukturer der vurderes at understøtte en inkluderende praksis på forskellige niveauer

- hvilke konkrete former for praksis det vil være konstruktivt at videreudvikle

Undersøgelsen er gennemført som en statusredegørelse, der skal danne et bredt vidensgrundlag for beslutninger om fremadrettede initiativer, forandringstiltag og praksisudvikling både for forvaltning, ledere og pædagogisk personale.

Et særligt fokus har været på den pædagogiske praksis, der udfolder sig mellem almengrupper og specialgrupper.

### **UNDERSØGELSES-SPØRGSMÅL**

Undersøgelsen er tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse, der søger indsigt i, hvorledes inklusionens hovedaktører forstår og vurderer arbejdet med inklusion på forskellige niveauer og i forskellige sociale kontekster:

1. Hvordan forstår inklusionens hovedaktører (ledere, medarbejdere og forældre) begrebet inklusion og hvilke konsekvenser har forskellige forståelser for aktørernes praksis?
2. Hvordan og i hvilket omfang vurderer hhv. ledere, pædagoger og forældre at det lykkes at skabe inkluderende fællesskaber for alle børn?
3. Hvilke synlige tegn lægger de forskellige aktører til grund for deres oplevelser og vurderinger af en inkluderende praksis?

### **METODER TIL DATA-INDSAMLING**

Undersøgelsen er gennemført som en kvalitativ undersøgelse med anvendelse af tre dataindsamlingsmetoder:

1. *Deltagerobservationer i fem daginstitutioner* med henblik på at 'forstå det pædagogiske hverdagsliv indefra' med dets rutiner, kommunikationsformer og samarbejdsrelationer omkring det udfoldede børneliv i alle dets aspekter. Her er interessen rettet mod at afdække viden i praksis, hvor der søges indsigt gennem iagttagelse af, hvad børn og medarbejdere *gør* hver for sig og sammen i konkrete situationer. Målet har ikke været at afdække eventuelle mangler i medarbejdernes handlinger og forståelse ved sammenligning med 'den ideelle praksis', men at afsøge forståelser af, hvorfor medarbejderne handler som de gør.
2. *Et reflekterende dialogmøde* (35 deltagere i 3,5 time) med udgangspunkt i konsulenternes case-beskrivelse fra observationer og interviews. Deltagerne i refleksionsmødet har været institutionsledere, pædagogiske ledere, inklusionsvejledere, almenpædagoger, pædagoger i specialgrupperne samt pædagogiske vejledere. Dialogen med de medvirkende informanter skal belyse, hvilke iboende forståelser og vurderinger der lægges til grund for valg og handlinger i inklusionsarbejdet.
3. *Fokusgruppe- og enkeltinterviews blandt inklusionens hovedaktører* (ledere, medarbejdere, forældre, pædagogiske vejledere). Fokusgrupperne har været sammensat med henblik på at afdække forståelser, oplevelser og vurderinger i forskellige sociale kontekster, hvor aktørerne deltager. De indtager således forskellige positioner i forhold til den pædagogiske praksis og har forskellige interesser i inklusions-projektet. Her søges viden om aktørernes handleperspektiver og forventninger i forhold til inklusion som en fælles opgave. Der er gennemført i alt 19 interviews fordelt på følgende syv informantgrupper:

1. Institutionsledere (enkelt-interviews)
2. Pædagogiske ledere (enkelt-interviews)
3. Stuepædagoger og inklusionsvejledere i almeninstitutioner (fokusgruppeinterview)
4. Stuepædagoger og inklusionsvejledere i almeninstitutioner med specialgrupper (fokusgruppeinterviews)
5. Specialgruppepædagoger (fokusgruppeinterviews)
6. Repræsentanter for forældre til børn i specialgrupper (fokusgruppeinterviews)
7. Pædagogiske vejledere (fokusgruppeinterview)

## **RAPPORTENS OPBYGNING**

Undersøgelsens resultater formidles som en række hovedtemaer fordelt på følgende kapitler:

1. Hvilke forståelser af inklusion er i spil?
2. Hvilke tegn lægges til grund for succesfuld inklusion?
3. Hvordan praktiseres inklusion?
4. Hvordan forstås og praktiseres inklusion i specialgrupperne?
5. Hvad er et inkluderende forældresamarbejde?
6. Hvad er ledelse af inklusion?
7. Når inklusion lykkes – eksempler til inspiration
8. Hvad er udfordringerne i arbejdet med inklusion?
9. anbefalinger

I kapitlerne 1 – 6 fremstilles og analyseres resultaterne og hvert kapitel afsluttes med en konklusion, hvor der opstilles forslag til udviklingstemaer

I kapitel 7 bringes en række eksempler på inkluderende praksis, som skal tjene til almindelig inspiration i det videre arbejde med udvikling af inklusionsarbejdet.

I kapitel 8 formuleres en række udfordringer, som opstilles i form af syv udfordrings-temaer

I kapitel 9 formuleres en række anbefalinger, der dels tager afsæt i forslag til udviklingstemaer i rapportens konkluderende afsnit, og dels i kapitel 8 med formulering af de største udfordringer. Anbefalingerne skal ses som et mulighedskatalog, i hvilket der kan hentes inspiration til prioritering af fremadrettede indsatser på personale-, ledelses- og forvaltnings-niveau.

## RESUME

### Perspektiver på inklusion af børn

Undersøgelsen peger på to hovedperspektiver i arbejdet med inklusion. Blandt nogle medarbejdere og ledere forstås inklusion som en opgave, der handler om at skabe rammer, der bedst muligt imødegår hver enkelt barns behov. Denne inklusionsforståelse er inspireret af begrebet rummelighed, hvor vægten lægges på de pædagogiske rammer, som så vidt muligt skal formes, så de giver plads til alle børn og summen af deres behov. Her bliver fagpersonerne inklusionens hovedaktører.

Blandt andre medarbejdere og ledere forstås inklusion som en generel tilgang til pædagogisk arbejde, der er rettet mod alle børns muligheder for at blive en del af de almene fællesskaber. Her handler inklusionsopgaven om at muliggøre meningsfulde fællesskaber for alle børn og at skabe læringsmiljøer for gensidig læring og udvikling. Her bliver børnene inklusionens hovedaktører.

Medarbejderne arbejder i udstrakt grad med grupperinger af børn (differentierede fællesskaber). I undersøgelsen er det ikke altid lige klart, hvilke kriterier, der lægges til grund for sammensætning af børnegrupperne. I nogle tilfælde er kriteriet ensed (alder, køn, sociale kompetencer, udviklingsniveau). I andre tilfælde er kriteriet forskellighed i forhold til de nævnte kriterier.

For en stor del af pædagogerne er en inkluderende indsats ensbetydende med at være rammesættende for børnefællesskaber. Den pædagogiske position skifter for de fleste medarbejdere mellem at være til rådighed for alle børn og at igangsætte og styre samspillet med udvalgte børn. I de gode eksempler på inkluderende praksis ses en varieret rolletilgang, som veksler mellem en aktiv intervenserende rolle, en instruerende rolle, en ledsagende rolle og en iagttagende rolle.

Personalet giver udtryk for, at praksis er inkluderende, når pædagogen sætter tydelige rammer for børnenes individuelle udfoldelser og tydelige spilleregler for børnenes samspil og fællesskaber. Dette sker ud fra den forståelse, at de voksne må tage ansvaret for fællesskaberne, så børnene kan danne relationer og venskaber med hinanden. Hvis børnene ikke handler som forventet, skal man kunne gribe ind og omforme de sociale rammer og skabe nye handlemuligheder.

Forskellige inklusionsforståelser kan udfolde sig side om side, når inklusionsindsatsen ikke kobles til fælles kriterier for vellykket inklusion. Undersøgelsen viser, at psykisk inklusion med fokus på barnets trivsel og kompetence til at mestre børnelivet i institutionen er et gennemgående parameter for, om man lykkes med inklusion. Trivsel er et udbredt kendetegn for det inkluderede barn, mens der ofte ikke formuleres succeskriterier for fællesskabernes måde at fungere på.

Grænsen for om et barn kan inkluderes er betinget af to forhold. Dels forhold omkring det enkelte barn og dets reaktionsmønstre, som udfordrer personalet i praksis. Hvis et barn kræver konstant opmærksomhed, fordi det i mange situationer overskrider sociale spilleregler, oplever pædagogerne, at barnet har så store udfordringer, at det ikke kan inkluderes i et alment tilbud. Og dels forhold i det faglige miljø, hvor der ikke er adgang til nødvendig viden og ressourcer. Her nævnes tilførsel af ekstern viden fra resursepersoner (PPR og pædagogiske vejledere) samt en bedre normering knyttet til den aktuelle børnegruppe som forhold der kan udvide grænsen for inklusion.

### Kollegialt samarbejde om inklusion

Pædagogerne ser inklusion som en værdi for hele institution og drager paralleller mellem børnefællesskabet og personalets faglige fællesskab. Ligesom børnene skal lære at respektere og anerkende hinandens forskelligheder, skal personalet som fagpersoner arbejde med at respektere deres forskellige faglige erfaringer og kompetencer. Det gælder først og fremmest om at holde målet klart ved at

kommunikere med hinanden i hverdagen. Når målet er klart, er det en styrke ved det faglige fællesskab, at man kan arbejde med forskellige tilgange og metoder. Det beskrives som en særlig udfordring i arbejdet på tværs af stuerne, at man ikke kan være sikker på, at kollegerne på en anden stue har samme tilgang til børnene.

Pædagogerne giver udtryk for, at det er vigtigt at have fælles værdier, men det ser ud til, at værdierne er vanskelige at håndtere, fordi de ikke er udmøntet, så de kan tjene som fælles pejlemærker i praksis. Ofte skelnes ikke mellem værdier og faglige metoder, hvilket volder vanskeligheder, når man i personalegruppen skal forholde sig til hinandens praksis. Pædagogerne udtrykker ønske om, at "vi skal dele oplevelser og iagttagelser med hinanden, fordi vi har forskellige erfaringer og viden", men taler samtidig om, at personalekulturen kan være en barriere for netop det. Det er uvant at spørge undrende til hinandens praksis og opleves ikke som en naturlig del af den daglige praksis. Den største forhindring beskrives som manglende tid og resurser og dernæst som manglende planlægning. Lederne derimod giver udtryk for, at videndeling hører med til praksis, og at der er afsat tid og rum for fælles refleksion over praksis.

### **Specialpædagogisk inklusion**

Undersøgelsen har haft et særligt fokus på inklusion i kommunens to specialgrupper, som begge er organisatorisk forankret i almene dagtilbud. De to specialgrupper danner rammen om børn med forskellige typer af problemstillinger og derfor ses også forskellige pædagogiske tilgange, metoder og inklusionsperspektiver. I den ene gruppe er visiteret børn med forskellige grader af funktionshæmning i form af bl.a. autisme og Downs Syndrom. I den anden gruppe er børnene formelt set visiteret på grund af høre-tale-problematikker, men ofte med medfølgende sociale problemstillinger.

For begge gruppers vedkommende arbejdes med 'omvendt inklusion', hvilket betyder, at børn fra almene stuer har adgang eller inviteres ind til børn på specialstuerne. Der kan ses forskellig vægtning i inklusionsopgaven: I den ene gruppe arbejdes med en udpræget individuel tilgang med sporadisk deltagelse på den fælles legeplads, mens der i den anden gruppe arbejdes med en social tilgang i mere åbne relationer til almenmiljøet.

En fremtrædende fortælling er her, at børn fra de almene stuer ofte søger parvis ind på specialstuerne, fordi de her finder mere ro til deres lege og kan være sammen uden at blive forstyrret.

Undersøgelsen viser et ikke særligt formaliseret samarbejde mellem special- og almenpædagoger i de to institutioner. Der kan således være en tendens til monopolisering af både 'specialbørn' og det specialpædagogiske arbejde, hvilket kan komme til at understøtte almenpædagogernes forståelse af inklusionsopgaven som en særlig opgave, der adskiller sig fra den almenpædagogiske opgave. Det kan give grobund for oplevelsen af en 'os-dem kultur' i de to personalegrupper, som kan være en hindring for videndeling mellem special- og almenområdet. Denne forskel er genkendelig fra evalueringer af inklusion i andre kommuner, hvor lukkede handicapgrupperinger medfører en opsplitning i den samlede personalegruppe og i samarbejdskulturen (Bengtsson og Ottesen 2008, Fisker 2010). Det er antageligt en generel udfordring for alle institutioner med specialordninger og basisgrupper.

### **Inkluderende forældresamarbejde**

Personale og ledelse udfolder store bestræbelser på at udvikle en fælles forståelse af, hvad der forventes af forældre i en inkluderende institution. I samarbejdet med forældre om deres eget barn gør pædagogerne sig umage for at skabe tryghed og tillid, som dog kan blive svært og problematisk, når forældrene ikke følger pædagogernes faglige anbefalinger. Det fremstilles også af pædagogerne som en stor udfordring for nogle forældre, at institutionen stiller krav om, at inklusion skal være et fælles værdigrundlag. Denne udfordring er forståelig set i lyset af, at inklusion som praksis ikke fremstår helt klart for pædagogerne selv.

Dette fund i undersøgelsen kalder på en tydeligere forståelse af forskellen mellem børns liv i en institutionskultur og en familiekultur, hvor der arbejdes med at anerkende hinandens forskellige interesser i inklusionsprojektet. I praksis betyder det at forældre og personale aldrig ser det samme barn, fordi de ser barnet i hver sin sociale kontekst. Det er en forskel, der ikke skal udlignes, men kan udnyttes til gensidig læring. I nogle institutioner er det ikke helt klart, hvordan forældresamarbejdet kan ses som et samarbejde mellem to ligestillede parter, der har en fælles opgave at løse. Her kunne forældrene mødes i et partnerskab med en gensidig forståelse af, at den ene part ikke kan løse opgaven uden den anden parts bidrag. Forskelle i kulturel baggrund hos forældre med anden etnisk baggrund end dansk nævnes som en særlig udfordring.

I specialgrupperne praktiseres et udvidet forældresamarbejde, som forældrene selv udtrykker stor tilfredshed med. Der efterspørges bl.a. initiativer i retning af at imødegå forældrene i specialgruppen som interessegruppe og skabe rammer for erfaringsudveksling forældrene imellem.

### **Ledelse af inklusion**

I ledernes fortællinger om inklusion som ledelsesopgave er der tydelige forskelle at spore, som handler om hvilke inklusionsperspektiver der vægtes. Det spænder fra en lederrolle som rollemodel for, at der skal stilles nysgerrige og undrende spørgsmål i den daglige praksis til en ramme- og retningsgivende rolle, der skal udvikle fælles forståelser, fagsprog og en læringskultur.

Der er et gennemgående fokus på den pædagogfaglige ledelsesopgave, som for nogle leders vedkommende handler om at lede børneperspektivet frem, så medarbejdernes tilgang til børnene praktiseres med en større åbenhed for barnets perspektiv. Det kræver udvikling af medarbejderes kompetencer, så de kan *se med* barnet ud i dets liv som supplement til at *se på* barnet med faglige vurderinger.

En anden vigtig ledelsesopgave synes at være *relationel koordinering* mellem voksne aktører i børns liv. Det indebærer alt fra at organisere videndeling på tværs af medarbejdere og interne resurserpersoner i institutionerne, samarbejde med eksterne eksperter og med forældre samt opbygning af en kultur, hvor medarbejdere tillidsfuldt oplærer hinanden i at udveksle erfaringsviden.

Ledernes inklusionsforståelse afspejler samme bredde som pædagogernes, og på den baggrund er det ikke overraskende, at lederne synes at prioritere forskelligt i forhold til strategiske, administrative og faglige/pædagogiske ledelsesopgaver, der knytter sig til udvikling af en klarere inklusionsprofil i institutionen.

### **Inklusion som kommunal strategi**

Den kommunale strategi for inklusion har til formål at udvikle fælles værdier, fælles mål og fælles sprog på alle niveauer i kommunen, hvilket ifølge strategiplanen realiseres gennem fire fokusområder: Ledelse af inklusion, organisation og resurser, viden og kompetencer samt forældresamarbejde.

Her skal pointeres, at denne undersøgelse ikke er en repræsentativ undersøgelse i den forstand, at dens resultater har gyldighed for alle daginstitutioner i Glostrup Kommune. Dens resultater hviler på et øjebliksbillede af den inkluderende praksis i fem daginstitutioner. I dette udsnit tegner der sig et billede af, at inklusion som vision for pædagogisk arbejde i daginstitutioner har givet anledning til en række lokale initiativer, som generelt har haft positive virkninger på praksisudviklingen. Det gælder lige fra værdimæssige afklaringer til faglige metoder og til om-organiseringer, der understøtter en inkluderende praksis. Som et væsentligt resultat ses et bevidst fokus på at ville favne børnene i deres forskellighed og indrette pædagogiske og organisatoriske rammer, så de imødekommer både det enkelte barns og



børnegruppernes behov. Differentierede fællesskaber og små rum i rummet er tegn på aktuelle strukturelle forandringer.

Som rapporten påpeger, ser det ud til, at måden der arbejdes med fællesskaber på er med afsæt i en tolkning af det enkelte barns behov. Denne tilgang kan suppleres med et klarere fokus på at udvikle en pædagogik for fællesskaber med fokus på det, som børn har og kan få til fælles med hinanden. I en sådan optik vil man have øje for, hvordan børn i fællesskaber sætter betingelser for hinandens deltagelse, hvorfor den pædagogiske indsats skal rette sig mod at koble barn og børn sammen. I rapportens anbefalinger har vi forslag til, hvilke indsatser der vurderes at fremme et mere fællesskabende inklusionsperspektiv.

## 1. HVILKE FORSTÅELSER AF INKLUSION ER I SPIL?

Undersøgelsen afdækker, at der er mange forskellige forståelser af inklusion på spil, både når det gælder inklusion som et pædagogisk begreb og som mål for pædagogisk praksis. Vi har i vore interviews spurgt ind til hvordan pædagoger, inklusionsvejledere, ledere og pædagogiske vejledere forstår deres inklusionsopgave i forhold til deres formelle roller i daginstitutionen. Her tegner sig en bred forståelse af inklusionsopgaven blandt hovedaktørerne. De forholder sig overordnet til inklusion som en opgave, der både er rettet mod børnene, personalegruppen og forældrene. Det er en udbredt forståelse, at inklusion betyder, at personale, børn og forældre skal inddrages som aktive deltagere og medspillere for at løse inklusionsopgaven. Heri ligger en erkendelse af, at inklusion er et fælles ansvar, hvor det gælder om at inddrage forskellige resurser og kompetencer for at skabe de bedst mulige deltagelsesbetingelser for alle børn. Endvidere repræsenterer de forskellige forståelser et bredt spænd i tilgangen til børnene: fra en tilgang hvor inklusion beskrives som et menneskesyn og en måde at være sammen på og til en tilgang, der er meget praksisnær, hvor inklusion er en konkret måde at møde det enkelte barn på. Udfordringen ligger i at formulere inklusion som en pædagogisk opgave på en måde, så den kan omsættes til en synlig værdi i praksis.

### A. Inklusion i forhold til børnene

Der tegner sig to hovedperspektiver på inklusionsopgaven i det pædagogiske arbejde med børnegruppen. På den ene side gives der udtryk for, at det er en pædagogisk indsats, der er rettet mod det enkelte barn og dets særlige behov, og på den anden side er det en praksis, der er rettet mod hele børnegruppen og dens små og store fællesskaber. Der er imidlertid iøjnefaldende forskelle på, hvordan disse to perspektiver vægtes i den daglige praksis i den enkelte institution. Og der kan også iagttages forskelle fra stue til stue.

#### Inklusion i forhold til det enkelte barn

'Tidligere arbejdede vi på at tilpasse børnene til vore systemer, men nu gælder det om at tilpasse vore systemer til børnene'. Dette udsagn illustrerer, at inklusionsarbejdet tager udgangspunkt i det enkelte barns behov – et børnecentreret syn, der også udtrykkes ved at 'vi har ikke udfordrende børn, men børn der udfordrer de rammer vi sætter' Dette understøttes af udsagn som, at 'børn gør deres bedste, og hvis der opstår problemer i barnets samvær med andre, er det de voksne, der skal give barnet andre handlemuligheder.' Det gælder om at møde barnet hvor det er, og se barnet som det er og om muligt være på forkant, så man kan forebygge voldsom og udad-reagerende adfærd. Dette forudsætter, at pædagogen kender det enkelte barn godt, ser dets styrkesider og tilbyder barnet deltagelse i en gruppe, der er sammensat, så barnets behov imødekommes:

'Vi deler børnene op i små grupper og vi snakker om hvem der leger godt sammen. Og hvem der har brug for hvad. Så tager vi det barn ind i en gruppe med nogle andre. Vi er selv med i den gruppe for at støtte. Fx har vi et barn fra en anden stue, hvor der ikke er nogen på hans alder, så tager jeg ham med i en gruppe på fire drenge i aktivitetsrummet, hvor de kan lege sammen uden at blive forstyrret.' (pædagog)

Citatet illustrerer en central pædagogisk antagelse, at alle børn har det bedst i fællesskaber, og at fællesskaber ses som en grundlæggende resurse, som alle børn skal have adgang til, hvis de skal udvikle sig optimalt. Børn er forskellige og har brug for noget forskelligt, og de gør det rigtige hvis de kan, og hvis de gør noget uheldigt, er det fordi personalet sætter dem i situationer, hvor de ikke kan gøre andet.

Ikke alle børn magter at være en del af et større fællesskab hele tiden, og derfor er pædagogerne opmærksomme på at se, hvornår barnet har behov for en pause eller et frirum. Dette gælder især i forhold til børn, som har det svært med sociale relationer og samspillet med de andre børn. For at imødekomme det enkelte barns behov tales om 'at ekskludere for at kunne inkludere.' Det betyder, at personalet tager barnet ud af en social sammenhæng, der er for kompleks, for krævende og belastende for barnet. Ikke for at isolere det, men for at beskytte det mod konflikter med de andre børn og for at forhindre uro og

utryghed i børnegruppen. Beskyttelsen går på at forhindre, at barnet bliver stigmatiseret i de andre børns øjne ved sin adfærd. Det fremhæves, at barnet altid tages ud (time out) for at kunne koncentrere sig om en anden opgave (fx på Ipad) eller at være sammen med enten en voksen eller et andet barn.

### **Differentieret deltagelse – differentierede fællesskaber**

For at tilgodese det enkelte barns behov arbejder pædagogerne med differentieret deltagelse. Det betyder, at man skal kunne deltage på mange forskellige måder - nogle gange ved blot at være til stede og følge de andre børn nysgerrigt med øjnene og andre gange ved at have en hovedrolle. Det vigtigste er, at barnets bidrag værdsættes, der hvor det er. At være en del af et fællesskab er at kunne bidrage og at barnets bidrag anerkendes, så barnet udvikler bevidsthed om, hver det er, hvem det er sammen med, og hvad det er sammen med andre om.

Blandt nogle medarbejdere ser vi, at de bedste deltagelsesmuligheder skabes i mindre børnegrupper, hvor personalet oplever bedre betingelser for at være nærværende og anerkendende, hvad man ikke altid kan, hvis man holder samling med den store børnegruppe. Her fremgår det af personalets fortællinger, at store børnegrupper ikke altid gør det muligt at imødekomme det enkelte barns behov, hvilket på den anden side også ses som en vigtig læreproces for børnene. Her tales fx om udvikling af sociale kompetencer.

For at tilpasse deltagelsesmulighederne til det enkelte barns behov og udviklingsniveau ses der eksempler på at matche det enkelte barn med børn fra andre stuer, hvor børns venskabsrelationer er udgangspunktet. På denne måde arbejdes der bevidst med at sammensætte børnegrupperne ud fra forskellige kriterier som kan være alder, køn, udviklingsniveau og sociale relationer. I forhold til børnene i specialgrupperne kan man her tale om 'omvendt inklusion', idet pædagogerne har blik for, at børns venskaber går på tværs af stuer, hvor børn fra almenstuerne inviteres ind for at lege med et barn i en specialgruppe.

Af vore observationer fremgår det, at personalet er meget opmærksomme på at sammensætte børnegrupper efter individuelle forudsætninger, så der opstår et positivt og harmonisk samspil mellem børnene, mens det i interviewene er noget uklart, hvad målet med de forskellige differentieringer er. Fx tales ikke særligt konkret om, hvilke muligheder for læring og udvikling bestemte gruppesammensætninger giver anledning til ligesom læringsudbyttet generelt ikke italesættes.

### **Inklusion i det fælles**

Både vore observationer og interviews viser, at personalet ser det enkelte barns udvikling og læring som sociale processer, der udspiller sig mellem det enkelte barn og de andre børn. Det betyder, at 'det er fællesskabet der skal laves om i stedet for det enkelte barn' og derfor arbejdes der med fællesskaber, hvor alle kan være med.

'Vi arbejder med hver vores lille gruppe, som skifter fra dag til dag, hvor vi laver noget forskelligt. Vi skal kunne se alle børn og følge deres udvikling, så vi kan støtte hvor der er et behov. Det kræver at vi deler viden med hinanden om børnene. Ser du det samme som jeg? Og så kan vi lave om på aktiviteter og grupper, der passer til det enkelte barns behov. Det er at have tid til fordybelse med barnet, så det lærer mere og kan mere. Det er inklusionsarbejdet. (Pædagog)

Citatet gengiver en typisk forståelse af personalets inklusionsarbejde med børnegruppen, hvor der er fokus på at rammesætte fællesskaberne. Det er en pædagogisk opgave, hvor man arbejder med *børnenes forskellighed*, hvilket er en udfordring, når det samtidig gælder om at skabe konstruktive fællesskaber for alle børn.

Her støder inklusionsarbejdet ind i et grundlæggende dilemma. På den ene side skal pædagoger være i stand til at se og møde det enkelte barn som et unikt individ, der er forskellig fra alle andre. Men på den

anden side skal alle børn også kunne agere i mange forskellige typer af fællesskaber, hvor man er fælles om noget og deler noget betydningsfuldt med hinanden. Der kan spores en tendens til, at personalet først ser det individuelle barn og tolker dets behov i den aktuelle situation som et behov for støtte til at komme ind og deltage i et fællesskab. Derved kan det overses at alle børn i en daginstitution altid er placeret i et stort børnefællesskab, der har karakter af et skæbnefællesskab, som man ikke kan melde sig ud af. Der er imidlertid også en erkendelse af, at alle børn kan have brug for at distancere sig eller trække sig fra fællesskaberne. Her kan vi konstatere, at der er stor opmærksomhed på børns muligheder for deltagelse i de store fællesskaber, hvor alle skal være med og de mindre og fleksible fællesskaber, der rammesættes på pædagogernes initiativ som svar på enkelte børns behov i en bestemt situation. En udbredt faglig bevidsthed blandt personalet er opmærksomhed på pædagogens rammesættende opgave:

'Børn har forskellige præmisser og er med på forskellige måder. Det er den voksnes opgave at aflæse barnet og at justere rammerne, så ingen børn bliver udstillet. Det handler også om, at man som voksen overvejer bla. om man forventer noget af barnet, som det faktisk ikke kan' (pædagogisk leder)

### **Det aktivt deltagende barn**

Det er karakteristisk for medarbejdernes forståelse af inklusionsopgaven, at de møder det enkelte barn med bestemte forventninger. Det afspejles især som ret høje forventninger i form af 'det ideelle barn.' Alle børn skal være aktivt deltagende i hverdagens mange aktiviteter, for at personalet oplever, at barnet er inkluderet. Det skal bidrage med initiativer i legeaktiviteterne på en måde, der er passende for den enkelte gruppe og den sociale situation. Det forventes således, at barnet på den ene side kan tage selvstændige initiativer og byde ind i rollelegen, men at det på den anden side også viser forståelse for andre børns behov for det samme. Det skal kunne tilsidesætte egne behov for at give plads for andre. Vi kan her iagttage, at personalet ikke blot forventer en voksende selvstændighed som en kompetence hos det enkelte barn, men også at barnet viser hensyn til de andre børn for at fællesskabet kan fungere konstruktivt for alle børn. I denne forståelse ligger et stigende krav til 'det sociale barn' som er i stand til at se sig selv i samspil med andre børn. Det skal kunne tage de andre børns perspektiv på sig selv og udvise en vis form for empati. Set i denne sammenhæng er det tydeligt, at kriterierne for at blive oplevet som et inkluderet barn kan være en stor udfordring for nogle børn. Her ses deltagelses-kriteriets skyggeside, idet kriteriet for inklusion samtidig kan udgøre en barriere for nogle børn. Dette er også en erkendelse, vi møder hos personalet, når der tales om, at alle børn har brug for at øve sig i noget de har svært ved. Det gælder især i forhold til to børnetyper, der af personalet beskrives som henholdsvis det stille, indadvendte og lidt ængstelige barn og det voldsomme og udad-reagerende barn der krænker andre børns grænser.

Det er karakteristisk at disse udtalte forventninger om børnenes generelle deltagelse slet ikke omtales af medarbejdere i deres forståelse af 'det normale barn' eller som et normalitetsbegreb. Eftersom det er en udbredt forståelse af inklusion, at det handler om at udvide gængse forståelser af 'det normale barn' kan det ses som en særlig udfordring at reflektere over personalets egne normalitetsforventninger.

### **Grænser for inklusion**

Undersøgelsen viser, at der er to forskellige svar på spørgsmålet om, hvorvidt der er grænser for inklusion. Den ene type svar kan sammenfattes til, at der er forhold omkring det enkelte barn, dennes personlige kompetencer, adfærd og reaktionsmønstre som udfordrer personalet i praksis. Hvis et barn kræver konstant opmærksomhed, fordi det i mange situationer overskrider sociale spilleregler, reagerer med voldsom adfærd (slag og spark) og skaber uro og tryghed blandt de øvrige børn, oplever pædagogerne, at barnet har så store udfordringer, at det ikke kan inkluderes i et alment tilbud. Her betones, at det er egenskaberne ved det enkelte barn, der opleves som grænsen for inklusion:

'Når et barns adfærd er uforudsigelig og ustyrlig på trods af en indsats, der veksler mellem inddragelse og pause, er det tvivlsomt om daginstitutionen har ressourcerne til opgaven, som det er nu. Så er det tvivlsomt, om det er en god løsning for barnet at være på almenområdet' (institutionsleder)

Den anden svartype kan sammenfattes til, at personalet ikke magter inklusionsopgaven 'når vi ikke har adgang til relevant viden og nødvendige resurser.' Her er det ikke det enkelte barns personlige egenskaber, der udgør grænsen, men det faglige miljø og dets begrænsede støttemuligheder, der opleves som grænsen for inklusion. Her nævnes tilførsel af ekstern viden fra pædagogiske vejledere og PPR som en faktor, der kan udvide grænsen for inklusion:

'Det er svært at sprede den viden ud, som en enkelt pædagog tilegner sig i sit samarbejde med fx PPR: 'Hvornår skal vi brede det ud til kolleger? Og så er der noget specifikt viden, som vi ikke har om fx autisme. (...) Vi mangler noget specialistviden, som vi ikke har. Nu får vi den viden, når vi får børn, ja så er der én pædagog, som er primær for det enkelte barn, men hvad de andre. Generelle kurser om nogle af de behov som de grupper vi skal arbejde med, de har, det mangler der.' (pædagog)

### **Betingelser for inklusion**

Pædagogerne oplever at betingelserne for at danne inkluderende fællesskaber skifter fra dag til dag og fra situation til situation. Her tales om, at det er 'børnenes dagsform', der skal tages hensyn til ligesom den aktuelle personalesituation sætter betingelser for det pædagogiske arbejde. Her gives udtryk for, at det er en pædagogisk kompetence at kunne fravige dagens plan og tilpasse aktiviteterne til de aktuelle resurser.

De bedste betingelser for at arbejde inkluderende er til stede midt på dagen, hvor der ideelt set er fuld bemanning på stuerne. Heri ligger, at normeringen gør det muligt at arbejde mere differentieret med opdeling i flere børnegrupper, fordi der er flere voksne om færre børn. Tilsvarende gives der udtryk for, at betingelserne for inklusion ikke er optimale sidst på dagen, fordi der er færre voksne til flere børn. Af vore observationer fremgår det også, at pædagogen i disse sammenhænge optræder i en mere overvågende og regulerende rolle end midt på dagen.

Personalet oplever, at inklusionsarbejdet er afhængig af forskellige typer af resurser som fx viden, kompetencer og bemanning, men der gives også udtryk for - især blandt lederne - at inklusion også kan praktiseres selv om betingelserne aldrig er helt optimale. Begrundelsen er at 'inklusion er en måde at være sammen på, fordi det er et menneske- og udviklingssyn.'

Herudover nævnes at samarbejdet i personalegruppen og inddragelse af forældre er helt afgørende betingelser for at skabe inkluderende børnemiljøer.

### **KONKLUSION OG UDVIKLINGSTEMAER**

Undersøgelsen tegner et billede af en pædagogisk praksis, hvor der arbejdes differentieret med de enkelte børn og med dannelse af fleksible fællesskaber, der imødekommer børns forskellige behov og kompetencer.

- Når det gælder arbejdet med at danne fællesskaber kan der imidlertid være pædagogiske argumenter for at skærpe opmærksomheden på, hvilke former for læring og udbytte, der karakteriserer deltagelse i børnenes egne fællesskaber, og hvilke former for læring og udbytte, der karakteriserer deltagelse i voksenstyrende aktiviteter og fællesskaber. Her er tale om to meget forskellige typer af fællesskaber med hver deres læringspotentialer (Frønes 1998). En større opmærksomhed på de kvalitative forskelle mellem børns horisontale relationer og de vertikale

relationer mellem barn og pædagog kan give anledning til et mere præcist fagsprog om børns læring.

- Det ses også som en udfordring at arbejde med børnenes fællesskaber, så der skabes en vis progression i udviklingen af sociale kompetencer og relationsdannelser i de ofte rutineprægede lege, der opstår. Spørgsmålet er hvad der skal til for at et fællesskab udvikler sig og hvilke pædagogiske initiativer, der skal til for at børn får mulighed for at skifte position og afprøve sig selv i nye roller. Rolleforhandling blandt børn er også præget af dominansrelationer, hvor nye roller for nogle af de forsigtige og stille børn kan skabes ved at personalet mere aktivt støtter børnenes rollefordeling.
- Det er vores vurdering, at en mere reflekteret tilgang til institutionens forståelser af 'det normale barn' kan give anledning til en udvidelse af normalitetsbegrebet, så der skabes samtaler om 'de mange måder at være normal på.'
- En større opmærksomhed på sammenhængen mellem kriterier for sammensætning af børnegrupper og de mulige læreprocesser vil kunne bidrage til et bredere grundlag for at vurdere børnenes udbytte af inklusionsarbejdet

## **B. Inklusion i personalegruppen**

Når pædagoger beskriver deres forståelse af inklusionsopgaven i forhold til børnegruppen trækker de ofte en direkte parallel til inklusionsopgaven i forhold til personalegruppen - en sammenhæng, der træder endnu tydeligere frem i ledernes inklusionsforståelse. Denne sammenhæng fremkommer ved at inklusion beskrives som et menneskesyn og en måde at være sammen på, hvilket gælder som en værdi for hele institutionen. Her ses især forskellighed som en styrke og det kræver at medlemmerne er i stand til at værdsætte hinandens forskelligheder. Ligesom børnene skal lære at respektere og anerkende hinandens forskelligheder skal personalet som fagpersoner arbejde med at værdsætte deres forskellige faglige erfaringer og kompetencer. Og som en underforstået antagelse siges det, at personalegruppen skal handle som et fagligt fællesskab for at løse inklusionsopgaven i forhold til børn og forældre.

### **Fælles forståelse af inklusionsopgaven**

Mange udsagn handler om at inklusion skal være en fælles opgave for hele personalegruppen, hvilket understreger betydningen af, at pædagoger ikke 'ejer' bestemte børn. Det er ikke det samme som, at man ikke kan være primærpædagog eller kontaktpædagog for bestemte børn. Der hentydes i stedet til, at børnene skal mødes med en tydelig og afklaret faglighed, hvor man har et fælles perspektiv i arbejdet:

'Hvis samarbejdet i medarbejdergruppen ikke fungerer kan man ikke arbejde inkluderende, fordi man kører i hvert sit spor. Vi har eksempler på børn der løber rundt og siger, hvorfor skal jeg gøre det, når den anden siger noget andet. Det skaber dumme konflikter med børnene, som er vores ansvar. Vi kan sagtens gøre det på hver vores måde, bare vi har det samme mål og vi ved hvor vi skal arbejde hen.' (pædagog)

Det gælder først og fremmest om at holde målet klart ved at kommunikere med hinanden i hverdagen. Når målet er klart, er det en styrke ved det faglige fællesskab, at man kan arbejde med forskellige tilgange og metoder. Det beskrives som en særlig udfordring, at når man arbejder på tværs af stuerne, kan man ikke være sikker på, at kollegerne på en anden stue har samme tilgang til børnene.

### **Fælles værdier**

Pædagogerne giver udtryk for, at det er vigtigt at have fælles værdier, men det ser ud til at værdierne er vanskelige at håndtere, fordi de ikke er udmøntet, så de kan tjene som fælles pejlemærker i praksis. Ofte

skelnes ikke mellem værdier og faglige metoder, hvilket volder vanskeligheder, når man i personalegruppen skal forholde sig til hinandens praksis. På den ene side erkendes det, at 'vi har brug at dele oplevelser og iagttagelser med hinanden, fordi vi har forskellige erfaringer og viden', og på den anden side kan personalekulturen være en barriere:

'Vi skal have fokus på vore værdier, italesætte dem og spørge ind til hvad de betyder i praksis. Det handler om en personalekultur, hvor vi skal turde at spørge nysgerrigt og undrende til vore oplevelser af hinandens praksis.' (pædagog)

Udskiftninger i personalegruppen beskrives som en særlig udfordring, der gør det svært at opretholde og praktisere fælles værdier:

'Vi får aldrig snakket om, hvordan vi tager imod vore nye medarbejdere. Hvad står vi for og hvad skal vi fortælle? Vi har talt om, at vi har de her værdier, men hvad betyder de for mig i praksis? Har vi det samme blik? Det har vi ikke i den nye medarbejdergruppe, som er kommet til efter vi har udarbejdet vore værdier.' (inklusionsvejleder)

### **En lærende personalekultur**

Personalekulturen nævnes i flere sammenhænge som en barriere for at lære af hinandens praksis. Den største forhindring beskrives som manglende tid og resurser og dernæst som manglende planlægning. Lederne derimod giver udtryk for, at videndeling hører med til praksis og at der er afsat tid og rum for fælles refleksion over praksis. Som det udtrykkes af en leder: 'At arbejde med inklusion kræver ikke bare refleksionsrum på vore møder, men også at det bliver naturligt at forstyrre hinanden i hverdagen'

Det hører med til personalekulturen, at der også udvikles rutiner, som gør det muligt at få hverdagen til at glide uden de store diskussioner og forklaringer på, hvorfor man gør som man gør. Her har hverdagen sin egen logik som den enkelte medarbejder følger, så kollegerne umiddelbart kan se meningen i hinandens praksis:

'I den anden afdeling kan vi bare sende hinanden et blik, så ved vi hvad den anden mener. Du tager legepladsen, jeg tager gruppen herinde, jeg ved du har styr på det. Det er bare et blik.' (inklusionsvejleder).

Sådanne rutiner giver en række tempofordele og tilbyder personalet tidsrum, hvor det ikke er nødvendigt at reflektere i selve handlingen. På den anden side lægger sådanne rutineprægede situationer heller ikke op til at blive forstyrret af undrende blikke og spørgsmål. I vore observationer er der gode eksempler på, hvordan medarbejderne kommunikerer med hinanden om praktiske spørgsmål midt i presserende praktiske opgaver, hvor der er brug for hurtig koordinering. Her ser det ud til at pædagogisk praksis er ret modstandsdygtig over for forstyrrelser, der giver anledning til refleksion i praksis.

### **KONKLUSION OG UDVIKLINGSTEMAER**

Der er blandt personalet og lederne opmærksomhed på at tydeliggøre de værdier, der lægges til grund for en inkluderende institution. Disse værdier italesættes imidlertid ikke som pejlemærker, der kan vejlede personalet i arbejdet med inklusion. Der er en udbredt vilje og motivation for at arbejde med fælles mål og fælles opgaver, og der udtrykkes stor opbakning til selve inklusionstanken.

- Det vil imidlertid være en styrkelse af læringskulturen, hvis værdierne blev operationaliseret, så den enkelte medarbejder kan spejle sin praksis i mere praksisnære begreber. Det er en udfordring i en udpræget mundtlig professionskultur med store forskelle i uddannelsesbaggrund. Det vurderes at være en stor styrke at sammenholde inklusions-perspektiverne i en inkluderende børnekultur

med en inkluderende personalekultur. Her viser forskningen at samarbejde mellem medarbejderne skaber bedre samarbejde mellem børnene (Højholt 2014)

- Mens der generelt udtrykkes opbakning til selve inklusionstanken ses der to forskellige måder at arbejde med inklusion på: På den ene side en *rummelighedsforståelse* med indsatser rettet mod at forandre og tilpasse det enkelte barns adfærd til institutionslivet, og på den anden side en *inklusionsforståelse*, hvor der arbejdes med at skabe nye deltagerroller gennem fælles aktiviteter. En klarere skelnen mellem disse to former for praksis ser vi som et frugtbart udviklingstema.



## 2. HVILKE TEGN LÆGGES TIL GRUND FOR VURDERING AF INKLUSION?

I undersøgelsen er der spurgt ind til, hvordan personalet vurderer om deres praksis skaber inkluderende fællesskaber, og hvilke synlige tegn de lægger til grund for en vurdering af om det enkelte barn er inkluderet. Når det drejer sig om, hvilke tegn pædagogerne orienterer sig efter for at vurdere om det enkelte barn er inkluderet, er svaret relativt samstemmende: 'Vi kigger efter om barnet trives.' Her er de synlige tegn, at barnet viser glæde og virker tilfreds med livet i institutionen sammen med børn og voksne.

### Trivsel som overordnet begreb

Personalet anlægger to perspektiver på trivsel: Dels som et *individuel fænomen* - en indre tilstand af glæde og tilfredshed hos det enkelte barn, og dels som et *socialt fænomen* - som noget der opstår i samspillet med andre børn og voksne. For begge iagttagelsesperspektiver gælder det, at personalet ser og vurderer trivsel som en egenskab hos det enkelte barn, der kan udvikles i samspillet med andre. Et barn, der ikke trives er således et barn, der mere permanent befinder sig i en perifer social position eller ofte leger alene og ikke bliver inviteret ind af andre børn. På denne måde ses det fleksible fællesskab med plads til alle børn som et trivselsfremmende miljø. Barnet skal have lyst til at deltage sammen med andre børn, og hvis ikke det har lyst skal det undersøges hvorfor:

'Vi måler det på om børnene har nogen grupper de leger i, så de ikke bare sidder for sig selv. Nogle børn kan godt lide at sidde for sig selv et stykke tid, og det skal de også have lov til, men vi ser efter om de meget af tiden er sammen med andre (...) Når et barn har været på sidelinjen et stykke tid for at kigge på de andre børn og så begynder at være med lidt efter lidt er der tale om en god proces.' (pædagog).

Trivsel dækker endvidere over, at barnet har mindst én bedsteven, og at det tager selvstændige initiativer til at henvende sig til andre. Og at det i det hele taget er i stand til at gøre opmærksom på sig selv uden at have behov for at markere sig selv hele tiden. Det er en balance mellem selvmarkering og indlevelse i andres behov.

### Børns kompetencer til inklusion

Når der ikke findes fælles formulerede tegn, som personalet orienterer sig efter, skal man være opmærksom på barnets signaler: 'Hvis et barn selv kommer og siger, at det ikke har nogen at lege med, så snakker vi om hvad vi kan gøre'. En gennemgående målestok er barnets lyst til at deltage i legeaktiviteter, og når der formuleres tegn sker det med reference til barnets forbindelse til en gruppe. Som fx: 'Vi formulerer tegn for, hvordan det vil se ud, når barnet er blevet en del af gruppen.' Her kan vi registrere to forskellige tilgange til inklusionsopgaven. I nogle sammenhænge placeres en stor del af ansvaret for inklusionsarbejdet hos det enkelte barn, og i andre sammenhænge placeres ansvaret hos personalet, der skal tolke barnets trivsels-signaler.

Pædagogerne beskriver endvidere hvilke *kompetencer* det forventes, at børnene udvikler for at kunne deltage i forskellige fællesskaber og mestre børnelivet i institutionen. Barnet skal mestre en høj grad af selvhjulpethed og fx kunne klare de mange overgangssituationer på egen hånd hvor adfædsreglerne ikke er så tydelige. Ventetiden beskrives som en særlig udfordring for mange børn. I en analytisk optik ser det ud til, at det er en vigtig kompetence at lære at kede sig uden at komme i konflikt med en række uskrevne normer. Endvidere udvikler børnelivet en vis robusthed for at lære at voksen-opmærksomhed er en knap resurse, som man må deles om. Børnene trives, når de reagerer positivt på andres invitationer til samvær og viser gå-på-mod og nysgerrighed. Tegn på mistrivsel er derimod permanent passivitet, manglende reaktioner på andre børns kontaktforsøg, aggressivitet, voldsom adfærd og manglende empati - alle sammen kendetegn for det ikke-soziale barns adfærd.

### **Det inkluderende børnemiljø**

Der er også eksempler på, hvad der kendetegner et inkluderende børnemiljø. Her er der fokus på hvordan børnenes samspil fungerer, og om de inviterer hinanden ind i legegrupper. Det er tegn på inklusion, når børnene selv gør hinanden opmærksomme på, hvad de skal huske, når de leger med et bestemt barn. Fx at Arthur ikke kan tåle så meget larm eller at Emma har brug for at øve sig i at sidde stille under samling. Her beskrives en inkluderende børnekultur ved at børnene udviser hensyn til hinanden, og at de ved hvordan de kan hjælpe hinanden. En udbredt talemåde er, at børnene skal lære at forstå 'at alle børn skal øve sig i noget og det er forskelligt, hvad man skal øve sig i.' Argumentet er, at så lærer børnene, hvordan de kan støtte hinanden.

### **Det konfliktfyldte børnemiljø**

Konflikter mellem børnene fylder meget i personalets fortællinger om inklusionsarbejdet. Fravær af konflikter tages som tegn på at børnene trives, og at de har udbytte af hinandens samvær. Der lægges stor vægt på, at der hersker en rolig atmosfære på stuerne, at børnene er fordybet i leg og fælles aktiviteter, og at situationen i det hele taget er præget af en harmonisk stemning. Modstykket hertil er børns gråd, høje råb og formålsløs larm, som ses som udtryk for en konfliktfyldt stemning. Det er interessant, at uoverensstemmelser mellem børn, der fører til gråd og fysiske overgreb ikke mødes som en læringsituation i samme grad som harmoniske situationer. Ikke sådan at forstå at uoverensstemmelser mellem børn ikke bilægges pædagogisk forsvarligt, men på den måde, at konfliktsituationer omtales som brud på den gode læringsituation.

Konflikter kan ikke siges at være undtagelsen, men snarere reglen i børns forhandlinger, tilnærmelser og interaktioner på kryds og tværs. I denne optik kan der opstilles to pædagogiske positioner for håndteringen af det inkluderende børnefællesskab: Det harmoniske og selv bærende børnefællesskab med pædagogen på sidelinjen og det dynamiske og konfliktfyldte fællesskab med pædagogen som intervenerende autoritet. Der er grund til at antage at jo større grader af forskellighed børnene skal kunne håndtere i et fællesskab jo større vil konfliktpotentiallet også være.

### **KONKLUSION OG UDVIKLINGSTEMAER**

Undersøgelsen giver et generelt indtryk af, at trivsel er det mest anvendte tegn på inklusion. Det er imidlertid et begreb, der ikke defineres nærmere, fordi det heller ikke er skriftligt formuleret. Det kan gøre det vanskeligt at anvende trivsel som et fælles kriterium for inklusion, især fordi der generelt ikke arbejdes med skriftlige formuleringer, hvilket kan betyde, at vurderingen i stor udstrækning overlades til personlige tolkninger i personalegruppen.

- Et forskningsprojekt om børns trivsel i dagtilbud konkluderer, at trivsel først og fremmest er noget pædagoger ser og at det er børnenes glædes signaler opmærksomheden er rettet mod. Børn i trivsel findes i to variationer, som begge har brug for lidt støtte og ekstra opmærksomhed: 'det forsigtige barn' og 'ballademageren' hvor det pædagogiske ideal er 'det afstemte barn' som personalets indsatser retter sig mod at skabe (Koch 2012). Dette forskningsprojekt understøtter således trivsel som et grundlæggende orienteringspunkt i personalets oplevelse af, hvorvidt den pædagogiske praksis lykkes i det hele taget – og således også i forhold til inklusionsbestrebelse. Idealet om 'det afstemte barn' er således også udtryk for en fremherskende normalitetsforventning, der er behov for at tale om i personalegruppen.

Undervisningsministeriets ekspertgruppe for trivsel i folkeskolen anbefaler at trivsel måles på: At være noget værd som menneske, at høre til i et fællesskab og at have indflydelse og blive retfærdigt behandlet. Desuden nævnes troen på, at man kan udrette noget og besidder evnen til at mestre udfordringer og

overkomme modgang samt adgang til støtte i familie, klasse og nære voksne, hvor barnets adgang til et støttende og anerkendende miljø er afgørende for læring. (Holstein m. fl. 2014).

- Når trivsel fungerer som et samlende begreb for en succesfuld inklusion, ser vi en tendens til, at lærings- og udviklingsperspektivet forsvinder fra det professionelle opmærksomhedsfelt. Der hersker en underforstået antagelse om, at glade børn også udvikler sig og lærer i samværet med børn og voksne, men det er næppe tilstrækkeligt til en nærmere beskrivelse af, hvilke kompetencer deltagelsen udvikler hos det enkelte barn. Her er der imidlertid også udsagn om, at pædagogiske læreplaner og udviklings-modeller tages i anvendelse for at vurdere barnets udvikling. Det er vores vurdering at en mere konsekvent skelnen mellem trivsel og læring vil styrke inklusionsarbejdet, og at en tydeliggørelse af forholdet mellem inklusion, trivsel og læring. Hvad er målet og hvad er midlerne?
- Det vil endvidere være en styrkelse af det kollegiale samarbejde, hvis der i højere grad blev arbejdet med skriftlige formuleringer af inklusionsopgaven og hvilke konkrete tegn, der lægges til grund for at vurdere om man arbejder i den rigtige retning. Eftersom der er mange udsagn om, hvad personalet retter opmærksomheden i mod og deler sine bekymringer om kan en skriftliggørelse af kriterierne give et mere vidensbaseret grundlag for at støtte og vejlede såvel enkelte børn som de mindre fællesskaber (Se bilag 1).

### 3. HVORDAN PRAKTISERES INKLUSION?

I undersøgelsens interviewdel har vi spurgt ind til, hvad pædagogerne gør i praksis, når de arbejder med inklusion. Vi har søgt at fremkalde forskellige fortællinger om, hvad der er det særlige ved en pædagogisk praksis, der har fokus på de inkluderende processer i børnegrupperne. Fortællingerne om denne praksis skal ses i sammenhæng med de forskellige inklusionsforståelser, der blev afdækket i kap. 1. Fortællingerne viser, at personalet især har blikket rettet mod sin egen rolle som fagperson, mod det enkelte barn og mod børnefællesskaberne, og de afspejler interessante sammenhænge mellem forståelsen af inklusionsopgaven og den konkrete praksis. Særligt fremtrædende er her, at pædagogerne fortæller om deres praksis ud fra bestemte roller i forhold til børn og kolleger og handler ud fra bestemte positioner, der er knyttet til deres forståelse af inklusionsopgaven.

#### **Pædagogen som rammesætter**

Når pædagogerne fortæller om, hvad der karakteriserer en inkluderende praksis er det med et tydeligt fokus på den rammesættende rolle i forhold til børnene. Denne rolle kan være mere eller mindre tydelig, fordi den beskrives i flere variationer: Fra en tydeligt instruerende rolle, over en mere ledsagende rolle til en mere ubemærket rolle som facilitator. Som rammesætter tages ansvar for at tilrettelægge fysiske og sociale rammer, så børnene selv kan udfylde rammen gennem lege og aktiviteter og selv danne venskaber og betydningsfulde relationer indbyrdes:

- 'I vuggestuen startede et barn, som var meget genert. Hun havde sprog, men brugte det selektivt. Vi brugte meget tid på at lære hende at kende, og hun skulle snart i børnehave så vi havde meget fokus på, at hun skulle ind og være en del af et fællesskab. Det fandt vi så ud ved at se på dem hun gerne ville lege med, så vi tog hende ud sammen med en anden. Så spiste de sammen og lavede nogle aktiviteter sammen, så de fik øje for hinanden og senere tilføjede vi flere (...) Det var gennem aktiviteter at vi tænkte at det kunne hjælpe hende ind i fællesskabet. Vi kunne se resultatet efterhånden - de legede sammen de fire piger, også på legepladsen mellem mange andre børn, de holdt øje med hvor hinanden var' (inklusionsvejleder).

Denne praksis kan ses som en direkte konsekvens af pædagogen som relationsarbejder, hvor der ikke bare er fokus på pædagog-barn relationen, men i høj grad også på barn-barn-relationen. Relationsarbejdet forudsætter et godt kendskab til det enkelte barn og kræver desuden en god planlægning, hvor personalet foregriber det enkelte barns udvikling. Når pædagoger optræder som rammesætter, fremhæves det, at det kræver tydelighed og synlighed i forhold til børnene, så de ved, hvem de kan henvende sig til, og hvad de kan få hjælp til. At være rammesættende betyder at personalet sætter tydelige spilleregler for børnenes omgang med hinanden, hvilket er med til at skabe en rolig atmosfære og forudsigelighed for børnene. De tydelige rammer og tydelige voksne skaber overskuelighed i børnenes handlemuligheder, hvor det gælder om 'at sætte ord på hvad barnet gør, hvad de andre børn gør og hvad man selv gør.'

#### **Pædagogen som medspiller**

Hvor aktiv pædagogen skal være med at tage initiativer er helt afhængig af den konkrete situation og den konkrete børnegruppe. Nogle gange skal børnene have muligheder for selv at gøre erfaringer med at vedligeholde deres lege og løse konflikter, andre gange handler pædagogen foregribende ved at intervenere i børnenes samspil. Denne aktive rolle skal ikke blot ses som støtte til det enkelte barn, men også som støtte til at vedligeholde et legefællesskab:

Vi drøfter om man må sige nej til hinanden og hjælper de enkelte børn med at komme i gang med at lege. Man kan give vejledt deltagelse til barnet og komme fællesskabets 'nej' i forkøbet ved at foreslå barnet, at det kan tilbyde sig som en rolle til legen, fx som hund (institutionsleder)

Pædagogerne nævner også rollen som iagttager, hvor pædagogen indtager en position på sidelinjen:

'Nogle gange har vi voksne en forestilling om hvordan man er med i fællesskabet, men for børnene er det måske noget helt andet. Nogle gange skal man ikke være aktivt deltagende, nogle gange kan man sidde ved siden af. Er du med? Ja, jeg er lige postbuddet der sidder og skriver noget. Altså at komme ind i den der børneverden. Vi har eksempler på børn som har udfordringer, fx med sprog, som faktisk mindsker de udfordringer, når de er en del af et fællesskab, fordi de har nogle venner' (Inklusionsvejleder)

Disse roller er alle repræsenteret i pædagogernes fortællinger og blandt nogle pædagoger er det karakteristisk, at der veksles mellem dem fra situation til situation. Pædagogerne fortæller, at det gælder om at være i dialog med situationen og være i stand til at tilpasse sine handlinger til den dynamiske udvikling i børnegrupperne.

### **Pædagogen som beskytter**

Pædagogerne omtaler også deres rolle som tolk: 'De voksne er børnenes tolke i deres indbyrdes relationer med hinanden. Børn reagerer ikke uforudsigeligt, de viser tegn på overbelastning, og det er de voksnes ansvar at se det i tide.' Det er pædagogen i den proaktive rolle, der intervenserer for at forebygge konflikter og beskytte det enkelte barn. Her kan det være opgaven at skærme et enkelt barn ved at tilbyde det en anden relation med en voksen eller et andet barn. Det er ikke kun en rolle, der praktiseres i forhold til børn med særlige behov, men også i forhold til børn, der momentvis kommer i vanskelige situationer, som det ikke selv magter at håndtere. Her optræder pædagogen som barnets beskytter ved at skærme det fra en uoverskuelig situation med for mange indtryk og krav på én gang, hvor barnet tages ud og placeres i overskuelige relationer og rammer.

### **Pædagogen i inkluderende positioner**

Pædagogernes fortællinger om, hvad de gør i praksis for at skabe inkluderende fællesskaber har vi sammenholdt med vore observationer. Her har blikket været rettet mod de skiftende positioner som særligt nogle af pædagogerne indtager i forhold til børnene. Når pædagogen er tydelig i sin rolle er det også tydeligt for børnene, hvad der forventes af dem i en konkret situation, og ikke mindst, hvad børnene kan bruge pædagogen til:

'Pædagogen tager initiativ til en fælles tegneaktivitet. Hun sætter sig ved et bord med tuscher og papir og foreslår at de skal tegne vejret udenfor. Det er regnvej. Hun inspirerer børnene med forslag og sætter en ramme for motivet. Børnene forholder sig til forslaget og opsøger pædagogen for at hente hjælp til materialer eller for at få tegningen anerkendt. Pædagogen giver sig tid til at tale med hvert barn. I sådanne situationer opleves pædagogen som tilgængelig og kontaktbar for børnene. Mødet finder sted gennem det fælles tredje (tegningen) som formidler relationen.' (observation fra vuggestue).

I andre situationer har vi observeret, at børnene ikke oplever pædagogerne som værende til rådighed, når et barn har behov for hjælp til at komme videre i sin leg med de andre. Det er ofte overgangssituationer, der er præget af skift, opbrud og uforudsigelighed for børnene, og dem er der en del af i institutionens hverdag. Her varetager pædagoger mange forskellige opgaver på samme tid. Når et barn skal skiftes, trøstes eller har akut behov for hjælp i en konflikt beslægtet med pædagogens opmærksomhed, så hun reelt ikke er tilgængelig for andre børn. Tilbage er typisk en enkelt pædagog med mange børn, hvis behov og interesser skal tilgodeses. Her er opmærksomhed en knap resurse, hvilket børnene har lært at affinde sig med. De lærer hvornår pædagoger er tilgængelige og er gode til at vente og udskyde deres behov. Dette er også kompetencer, som pædagogerne fortæller om er vigtige, når det handler om at færdes i tætte fællesskaber.

## KONKLUSION OG UDVIKLINGSTEMAER

Den pædagogiske praksis er inkluderende når pædagogen sætter tydelige rammer for børnenes individuelle udfoldelser og tydelige spilleregler for børnenes samspil og fællesskaber. Dette sker ud fra den forståelse, at de voksne må tage ansvaret for fællesskaberne, så børnene kan danne relationer og venskaber med hinanden. Pædagogen skal være tydelig i sin rolle og kommunikere sine forventninger i forhold til skiftende situationer. At skifte rolle opleves som en nødvendig professionel kompetence, der gør det muligt at være til rådighed for børnenes skiftende behov. Man kan her tale om, at nogle af pædagogerne har opbygget en *situationel bevidsthed*, som skærper opmærksomhed på børnenes handlebetingelser i forskellige situationer, og hvilken rolle pædagogen tilbyder barnet at træde ind i. Hvis børnene ikke handler som forventet, skal man kunne gribe ind og omforme de sociale rammer og skabe nye handlemuligheder.

- Når det gælder rollen som aktiv medspiller i voksen- og børnestyrede fællesskaber kan der være grund til at pege på, at denne rolle har stor betydning for børnenes indbyrdes relationer og venskaber. Et svensk forskningsprojekt har studeret hvordan børn vælger hinanden i børnelege. Her fremhæves betydningen af, at pædagogen interagerer med børnenes lege (Løfdal 2009). Når børnene skulle vælge den næste i legen, valgte de gentagne gange de børn de plejede at lege med, selv om pædagogen gjorde dem opmærksomme på at 'alle skulle være med'. Legen var med til at fastholde nogle børn i en position af at være dem, man ikke leger med og deres ekskluderede position i børnegruppen blev bekræftet og forstærket. Projektet konkluderer, at man ikke kan planlægge en aktivitet udelukkende ud fra pædagogens perspektiv:
  - pædagogen skal kende den sociale struktur i børnegruppen og tilrettelægge legen ud fra sit kendskab til børnenes positioner
  - når pædagogen ikke er involveret i legen, vil den skabe marginaliserede børn.
  - når pædagogen interagerer med børnene i en legesituation frem for at give ordrer kan hun ændre børnenes værdier indefra og på den måde arbejde med børnenes forståelser af egen og andres sociale positioner.
- Rollen som rammesætter fremtræder i pædagogernes fortællinger som et ideal, det ikke altid er muligt at leve op til. Her vurderer vi, at et mere bevidst fokus på forskellige roller som medspiller og rammesætter vil være et interessant udviklingstema med stor relevans for udvikling af inklusionsarbejdet. Dette betyder fx at fokus flyttes fra pædagogen som katalysator for børnenes læring til fokus på de sociale rammer og de aktiviteter, som børns opmærksomhed er rettet mod. Her er spørgsmålet ikke hvad børnene lærer af pædagogen, men hvad de lærer af hinanden og gennem deres deltagelse i en fælles aktivitet.
- Rollen som aktiv medspiller betyder ikke, at der ikke også skal være rum for 'fri leg' og børnestyrede aktiviteter. Når børnene leger selv kan pædagogerne indtage en iagttagende position og få indblik i børnenes indbyrdes relationer og hierarkier, hvilket giver viden om hvilke aktiviteter og grupper der er relevante og opleves som meningsgivende for børnene. Denne viden skal imidlertid deles og bringes i spil i personalegruppen, hvilket kræver at der rammesættes et særligt lærings- og udviklingsrum med det klare mål at lære af hinandens praksis (Madsen & Nielsen 2014)

## 4. HVORDAN FORSTÅS OG PRAKTISERES INKLUSION I SPECIALGRUPPERNE?

Indledningsvist skal det bemærkes, at de to specialgrupper danner ramme om børn med forskellige typer af problemstillinger. I Mejsegruppen er der børn med meget forskellige typer og grader af funktionshæmning i form af bl.a. autisme og Downs Syndrom. I Bien er der børn, som formelt set er visiteret til gruppen på grund af et udpeget høre/tale-problem, som ifølge pædagoger og ledelse i Rosenåen har medfølgende sociale problemstillinger, som er et mindst lige så vigtigt pædagogisk indsatsområde. Man kan på den måde sige, at de vanskeligheder som børnene er i på Mejsegruppen er relativt tungere og mere forskelligartet, end de er for børnene i Bien.

Kompleksiteten i børnenes problemstillinger i specialgrupperne er øget henover de sidste år, hvilket antageligt hænger sammen med, at en anden kommunal specialenhed for børn, Kirsebærhuset, er lukket. Mejsegruppebørnene har relativt flere og sværere funktionsvanskeligheder, end de havde for nogle år siden, siger specialpædagogerne. Tilsvarende er vanskelighederne omkring børnene i Bien også blevet mere komplekse, og specialpædagogerne i Bien siger, at de nu modtager børn med problemstillinger, som tidligere kunne være blevet visiteret til Mejsegruppen.

Tilsammen er der tale om en gruppe af børn, som i Serviceloven kategoriseres som 'børn med særlige behov.'- herunder børn med handicap. Forskning peger på, at man i det kommunale felt generelt har taget et udvidet handicapbegreb til sig, og at grænsen mellem handicapfeltet og det sociale felt er udvisket. Man har i højere grad fokus på, hvordan et problem ytrer sig, end hvad der er årsagen (Bengtsson og Ottesen, 2008). Undersøgelsen tyder på, at denne skelnen mellem barnets funktionsnedsættelse og dets handicap ikke er særlig klar. Her ser det ud til at kriterierne for henvisning i overvejende grad bygger på barnets funktionsnedsættelser (fx diagnoser) og i mindre omfang dets handicap, som opstår og skabes i barnets møde med sit sociale miljø (Handicapkonventionen 2009). Det skaber således udfordringer i personalets inklusionsarbejde, når børnenes forudsætninger for deltagelse og socialt samspil er meget forskellige i de to specialgrupper: I det ene tilbud en gruppe børn, hvis handicap fremtræder meget forskellige i forhold til deres diagnoser og i det andet tilbud en gruppe børn med ensartede problemstillinger i form af sprog- og talevanskeligheder, men med meget forskellige forudsætninger for social deltagelse.

### Hvem er børnene i Mejsegruppen?

Det er karakteristisk, at børnenes handlinger i Mejsegruppen bærer præg af at være både synligt anderledes og til en vis grad socialt uforudsigelig, men derudover er børnene udfordret på meget forskellig vis. Specialpædagogerne giver udtryk for, at det er en stor udfordring for arbejdet, at børnene repræsenterer problemstillinger, der er så forskellige. Som de siger, så ser børn med autisme ikke nødvendigvis de andre børn, mens børn med Downs Syndrom har forudsætninger for at være sociale og derfor er deres udbytte begrænset i samvær med børn med autisme. Specialpædagogerne ser således ikke disse typer af forskelligheder som et pædagogisk eller læringsmæssigt potentiale.

Specialpædagogerne omtaler deres specialenhed som en 'mini-specialbørnehave', men giver udtryk for, at de savner tværfaglige samarbejdspartnere, som man ellers ofte har adgang til i specialinstitutioner. Det betyder ifølge pædagogerne, at de har relativt ringere vilkår for at arbejde i et tværfagligt helhedsperspektiv i forhold til barnet.

### Det inkluderende arbejde i Mejsegruppen

#### Det sårbare barn skal beskyttes og trænes

Afsættet for en inkluderende tilgang i Mejsegruppen er barnets individualitet og at beskytte dets grænser i forhold til en kompleks social omverden:

”Det er barnets behov, vi skal have for øje – ikke bare det andre kunne ønske eller forvente”(pædagog)

Af citatet fremgår at specialpædagogerne arbejder for at imødekomme hver enkelt barns behov og ser sig selv som en slags garant for, at det sker, og som en slags advokat i barnets liv. Måske vidner udtalelsen også om, at specialpædagogerne ser sig selv som børnenes advokater i den aktuelle pædagogiske/politiske diskurs, der foreskriver inklusion af flest mulige børn i almene institutioner. På grund af børnenes forudsætninger og deraf afledte behov, siger specialpædagogerne, at de ikke ser et pædagogisk grundlag for at arbejde inkluderende med Mejssegruppebørnene ved at de indgår større børnegrupper.

Specialpædagogernes inklusionsforståelse ligger i at tilpasse rammerne til børnene og ikke omvendt. Det pædagogiske arbejde retter sig mod at give børnene handlebetingelser på deres egne præmisser ved at skabe rammer og nære relationer, som de så vidt muligt trives i. Det medfører en tæt pædagogisk opmærksomhed på hvert barn, og en pædagogik der baserer sig på den individuelle hensyntagen, hvilket involverer planer for henholdsvis træning og afskærmning afhængig af barnets behov og dagsform. Pædagogerne fortæller selv, at de arbejder med små rum i rummet og individuelle arbejdsstationer, mest af ”sikkerhedsmæssige årsager” for at skabe ro og tryk, og at visualisering af situationer og aktiviteter er en god metode, der skaber overskud til at koncentrere sig om at lære noget.

#### **Den pædagogiske relation er voksen - barn**

Kontakten til den voksne er grundlaget for børnenes sociale udvikling. Specialpædagogerne giver udtryk for, at der er mulighed for en fælles opmærksomhed og dermed læring i kraft af netop den voksnes kontakt til barnet.

Ind i mellem prioriterer pædagogerne at gå på den fælles legeplads med børn fra almenstuerne, som de oplever, at Mejssegruppens børn profiterer af, ’selv om børnene mest leger for sig selv.’ De tager også initiativer til ’omvendt inklusion’ ved af og til at invitere et barn fra almenstuen med på tur eller på besøg i Mejssegruppen, når der er særlige relationer eller venskaber, der taler for det.

Specialpædagogerne siger, at børnene skal have erfaringer med at være i store fællesskaber, dels for at træne skoleparathed og dels for at lære deres grænser at kende, men børnenes vanskeligheder sætter også grænser for omfanget af deltagelsen. Ifølge specialpædagogerne er det børnesammensætningen i gruppen, som har betydning for, hvilke og hvor mange kontaktmuligheder børnene i Mejssegruppen har til de øvrige børn. At nogle af børnene skønnes at have behov for omfattende voksenstøtte binder ressourcerne til stuen og får betydning for de øvrige børn i specialgruppen. Denne vurdering ligner tilsvarende vurderinger af gruppeordninger i andre institutioner med relativt lukkede specialgrupper (Bengtsson og Ottesen 2008).

Børnene er kommunikationshandicappede, hvilket specialpædagogerne imødekommer ved at agere som børnenes tolke og ved at bane vejen for, at rammer og relationer matcher barnets behov:

”De er børnenes tolke. De skal kende barnets signaler og kunne se når det overstimuleres. Ingen børn reagerer uforudsigeligt, men på situationer, hvor det overbelastes med indtryk og stimuli. Det er den voksnes ansvar at komme det i forkøbet” (institutionsleder)

Når børnene bliver frustrerede eller vrede begrundes specialpædagoger disse følelsesmæssige udtryk med, at noget i rammer eller relationer har overskredet deres grænser. Ifølge specialpædagogerne behersker børnene generelt ikke sociale spilleregler, og de magter ikke særligt meget social kontakt. Børnenes frustration kan også komme til udtryk ved, at de slår et andet barn og sådanne situationer forsøger specialpædagogerne at foregribe, fordi ’når man én gang er blevet slået, så trækker man sig.’



Specialpædagogerne giver udtryk for, at børn uden sociale kompetencer har brug for, at de andre børn handler forudsigeligt, ellers bliver de utrygge. Af bl.a. den grund kan Mejsegruppens snævre fysiske rammer i sig selv være en kilde til konflikter, siger specialpædagogerne, fordi børnene ofte kommer til at overskride hinandens fysiske grænser.

### **Hvem er børnene i Bien?**

Ifølge specialpædagogerne er det først og fremmest problemer med selvværd og selvtillid og sociale vanskeligheder, som følger med børnene i Bien. De fortæller, at tidligere var Bien et rent høre-tale-tilbud, som børn var vistret til i et begrænset antal timer i løbet af dagen med henblik på at blive sprogrænnet. I dag har børnene yderligere udfordringer af mere social karakter, der kræver, at de bliver guidet i deres sociale samspil med andre. Ifølge personalet opretholdes normeringen i specialordningen delvis gennem en nednormering af de øvrige stuer, hvilket kunne tyde på, at der er behov for en afklaring af resursetildelingen.

Specialpædagogerne fortæller, at børnene ofte ikke har nogen venskaber, når de starter i Bien, fordi der ikke har været den nødvendige opmærksomhed på deres sociale situation.

### **Det inkluderende arbejde i Bien**

#### **Det socialt skrøbelige barn skal lære at blive robust i samspil med andre**

Ligesom i Mejsegruppen er det princippet om 'omvendt inklusion', som specialpædagogerne gør brug af i Bien, hvor der også arbejdes med Biens børn i fx årgangsgrupper på tværs af stuerne, så vidt børnenes ressourcer tillader det den pågældende dag.

Ifølge specialpædagogerne er det en rigtig prioritering at lægge Bien i en almen institution, fordi det er ambitionen at ruste dem med sociale erfaringer, så børnene i videst muligt omfang kan begå sig i normale børnefællesskaber, gerne inden skolestart. Specialpædagogerne omtaler arbejdet med at koble Bigruppe-børnene til børnene på de andre stuer som et dilemma: Det handler om at tilgodese Bigruppe-børnenes sociale læring med 'normale børn' og samtidigt sikre, at de ikke bliver udstillet af ikke- socialt acceptable handlinger, som Bigruppe-børnene kan gribe til i pressede situationer.

Specialpædagogernes inklusionsforståelse er, at et barn mindst skal være med i ét fællesskab, som minimum er ét barn. De og deres leder siger, at børn ikke altid har brug for at være i det store fællesskab, og at de hellere byder andre børn fra de andre stuer ind i fællesskaber i Biens rum. Det afgørende er, at børnene har muligheder for forskellige fællesskaber, som tilgodeses blandt børn i Bi-gruppen.

Af såvel interview som iagttagelse af praksis, fremgår det, at specialpædagogerne lægger vægt på at lære børnene, at alle er forskellige, og at det sociale er noget alle øver sig på. Og at man i fællesskaber hjælper hinanden med det.

"Alle kan lære noget. Man er lidt bange for at italesætte de her ting. Man er så bange for at udstille hinanden, men vi har alle sammen noget vi kan øve os på, også selvom vi er enormt velfungerende"  
(pædagog)

Ifølge specialpædagogerne er den vigtigste læring for børnene, at blive anerkendt for det, som de byder ind med på lige fod med alle andre, så de lærer sig selv og andre at kende. Specialpædagogerne arbejder derved på at vende et spor af negative sociale erfaringer, som børnene ofte starter med i Bi-gruppen. Specialpædagogerne prioriterer at tilbyde børnene stabilitet og forudsigelighed i måden dagene er organiseret på. Det ses af deres praksis, at forudsigelighed mest udfoldes i rutiner og udvalgte aktiviteter og

i mindre grad i forhold til hvilke børn, de omgiver sig med. Nogle af Biens børn er meget knyttet til den almenstue, de også tilhører, mens andre af Biens børn viser tegn på tilknytning til Biens rum og relationer.

Specialpædagogerne oplever, at når døren er åben til Bien trækker andre børn derhen for at få mere ro, og stuen kan være et helle for nogle af drengene fra de andre stuer. På den måde mener specialpædagogerne, at de andre stuer profiterer af et mindre rum med større ro og den bedre normering, de har i Bien. Børnene i Bien har relationer til de andre børn i institutionen i større eller mindre grad. Specialpædagogerne fortæller, at når de andre børn ind i mellem leger med Biens børn på legepladsen, så udviser de hensyn til de forudsætninger som Biens børn har for at være med.

Ifølge specialpædagogerne kan det være udfordrende at samarbejde med kolleger fra andre stuer:

”Der er meget stor forskel på at snakke om inklusion teoretisk, for det kan vi godt blive enige om, men så kan det se vidt forskellig ud i praksis.”(pædagog)

Dels kan der være tale om forskellig inklusionsforståelse, som der dog arbejdes på at samstemme ved at drøfte begreberne på fællesmøder. Specialpædagogerne lægger vægt på, at den inkluderende tilgang viser sig i den konkrete praksis med børnene, hvilket er det afgørende tema, når pædagogerne skal gøre brug af hinandens viden og forskelligheder på tværs i institutionen.

## **KONKLUSIONER OG UDVIKLINGSTEMAER**

Inklusionsforståelsen i de to specialgrupper er forskellig, hvilket må ses på baggrund af børne-sammensætningen i de to specialgrupper. Som sådan må karakteren af opgaven også farve forståelsen af inklusion. Forskellene kommer til udtryk i specialpædagogernes forskellige fokuseringer på inklusionsopgaven: I Mejsgruppen er den individuelle og beskyttende tilgang til barnet i fokus, mens det sociale samspil er mere i fokus for indsatsen i Bi-gruppen.

Det er et generelt indtryk, at vidensudveksling mellem specialstuer og almenstuer ikke er en del af daglig praksis og at videndeling ikke udnyttes særlig systematisk mellem special- og almenområdet.

- Det kunne udvikle inklusionsarbejdet, hvis medarbejderne gennemfører iagttagelser af børnenes handlinger og samspil med hinanden. Sådanne undersøgende drøftelser kunne udfolde nuancerede forståelser af handicap og børnesyn. Hvornår begrundes barnets handlinger i barnets funktionsnedsættelse og hvornår begrundes det i situationen og relationerne?
- En højere grad af videndeling på tværs i institutionerne kunne øge kendskabet til børn fra hinandens stuer. En sådan udveksling kunne bidrage til at gøre inklusion til en fælles opgave for alle medarbejdere og i øvrigt inspirere til gensidig læring af hinandens inklusionspraksis.
- Hvad angår roller i forhold til børnefællesskaber kunne man udvikle viden om professionelle ’midterpositioner’ i børns samspil med hinanden. Hvordan forbinder man en skærmende pædagogik med en selvforvaltningspædagogik?

## 5. HVAD ER ET INKLUDERENDE FORÆLDRESAMARBEJDE?

Samarbejdet med forældre har været et gennemgående tema for samtlige interviewpersoner og forældreperspektivet optræder som et meget centralt perspektiv, når vi spørger ind til, hvordan man arbejder med inklusion. Overordnet viser der sig en tydelig forståelse af, at forældre skal inddrages, at forældres viden om deres barn skal inddrages i barnets institutionsliv, og at inklusionsopgaven er en fælles opgave for personale og forældre. Både i interviews med personale, pædagogiske vejledere og forældre fremgår det, at når man er forældre i en inkluderende institution stiller det særlige krav til samarbejde og deltagelse. I det følgende præsenteres forskellige tilgange og hvordan samarbejdet praktiseres.

### **Forældre som medlemmer af et værdifællesskab**

Personalet giver udtryk for, at inklusion er en værdi, der også sætter rammer for samarbejdet med forældre. Derfor mødes forældre med en forventning om, at de ser sig selv som medlemmer af et værdifællesskab, hvor man yder sit bidrag til fællesskabet:

”Nu er vi jo en institution der arbejder med inklusion, og det betyder at alle har værdi og det handler om at tale med forældrene om hvad vi mener med det. På forældremøder kan vi tage en case op eller have spørgsmålskort med. Det kan også handle om legeaftaler eller når vi er hjemme til fødselsdage, så et det vigtigt at alle børn kommer hjem og besøger nogen, så forældrene ser hvad det barn også kan byde ind med, at det ikke altid er som mit barn siger” (inklusionsvejleder)

Det nævnes som en særlig opgave for personalet at tydeliggøre, hvad inklusion betyder for børnene, og hvordan forældre kan støtte op om børnenes fællesskaber. Det er ikke nogen nem opgave, fordi der er mange fortællinger i omløb blandt forældre, hvor begrebet inklusion har fået en negativ klang. Derfor taler personalet i nogle institutioner om fællesskaber og venskaber i stedet for. Det betyder bl.a., at forældrene skal lære at tænke på, hvad de kan yde, hvis de oplever at inklusion tager noget fra deres barn. På denne måde udfordrer inklusionsarbejdet relationen til forældre på samme måde som relationen til børnene. Det er dilemmaet mellem hensynet til det enkelte barn og hensynet til børnefællesskabet. Her udfordres forældre-fællesskabet når der opstår situationer, hvor det enkelte barns trivsel opleves at blive truet af andre børns adfærd:

’Det kan nogle gange være et problem med de udad-reagerende børn, hvor vi virkelig får nogle tilbagemeldinger om at de slår, skubber eller generer de andre børn. Nogle forældre er meget opmærksomme på det, og det kan man godt forstå. Det er så udfordringen for os at få dem til at forstå den inkluderende tankegang, at det kræver noget af dem. Det kræver at man tænker ind at det barn som kan have nogle problemer, det kan vi være med til at hjælpe i stedet. Det er noget af det man skal arbejde med for at inklusion kan lykkes, og det er en af de svære.’ (inklusionsvejleder)

Som forslag til hvordan forældre kan bidrage og hjælpe andre børn nævnes:

’at det skal blive en kultur blandt forældre, at man tager et barn med hjem, selv om det ikke lige falder i min smag’ (pædagog)

### **Samarbejdet med forældre om eget barn.**

Forældresamarbejdet repræsenterer et møde mellem barnets to verdener, hvor personale og forældre har brug for at udveksle viden om hinandens oplevelser af barnet. Personalet tilkendegiver, at det er vigtigt for barnet at forældre føler sig trygge ved barnets hverdag i institutionen. Men ofte er det ikke nok blot at udveksle informationer. Det kan også være nødvendigt at guide og vejlede forældrene. Her fortæller en pædagog om et barn, hvis forældre forventer for lidt af barnet derhjemme. Selv om han er 1½ år får han ikke lov til at gå selv og bliver kørt rundt i klapvogn. De giver forældre gode råd om, at han godt kan spise

selv med ske i stedet for at blive madet. Det hjalp barnet til selv at kunne spise i institutionen, men efter kort tid ville han mades igen. I en samtale med forældrene forklarer moren, at hun er begyndt at made ham derhjemme igen. Pædagogerne oplever, at forældrene gør barnet uselvstændigt og tilskriver det forældrenes kulturelle baggrund, som de ser som en barriere for barnets udvikling. Det er et udtrykkeligt ønske at forældrene tilpasser deres opdragelsesnormer til institutionen.

Når et barns trivsel og adfærd vækker bekymring blandt personalet rettes blikket ofte mod barnets familiesituation. Det er en udfordring i forældresamarbejdet, når et barn er marginaliseret i forhold til de andre børn, og at moren siger, at det bare skyldes at barnet ligner hende. Så ser personalet det som deres opgave at give barnet et andet liv end det moren fik.

Personalet beskriver forskellige roller, som de optræder i, når børn vækker bekymring. Her kan være tale om en rådgivende rolle, en vejledende og guidende rolle og en mere instruerende rolle med formelle aftaler om handleplaner.

### **Forventninger til forældres deltagelse i institutionens liv**

En stor del af forventningerne til forældres deltagelse har en formaliseret karakter, som er beskrevet i velkomstpjecer og på hjemmesider. Det er ofte beskrivelser af praktiske forpligtigelser, som er overskuelige og forståelige. En anden type forventninger er de mere uformelle, som kommer til udtryk i måden at kommunikere på i mødet med de andre børn og i måden at deltage og være til stede på i institutionens hverdag. Det er ikke uproblematisk for forældrene at træde ind i et institutionsrum, hvor den pædagogiske faglighed råder, fordi det er en pædagogisk arbejdsplads. Forældre kan føle en vis utryghed ved deres tilstedeværelse, hvor deres forældreroller måske overvåges og kan blive udstillet, fordi de er på udebane. Som en pædagog siger:

”Forældrene må gerne være med på stuen, men vi siger det er os, der løser konflikterne, fordi vi har vores særlige måde.”(pædagog)

Personalet fortæller om usikre forældre, der har svært ved at sige farvel om morgenen, eller de kan være usikre på, hvad de skal gøre, hvis barnet ikke vil med hjem, når de kommer og henter det. Så får de råd om, at de skal være tydelige.

Et særligt perspektiv er at udvikle et fælles syn på de andre børns betydning for ens eget barn. Det handler om at inddrage forældrene som gode rollemodeller for hinanden. Fx forventes det, at forældre tager sig tid til at være sammen med sit barn på legepladsen, så forældre får mulighed for at se sit barn sammen med andre børn, men også for at tale med andre forældre. Især legepladsen ses som et sted for formidling af relationer både mellem forældre indbyrdes og mellem forældre og andres børn. Personalet understreger, at det er en god lejlighed til at få øje på andre børn end dem ens eget barn plejer at lege med. Her kan spores en antagelse om, at forældrene også får indblik i en professionel praksis, som kan være til inspiration derhjemme.

### **Fordeling af ansvar og gensidige forventninger**

Personalet gør sig en del overvejelser om, hvordan forældre taler med deres eget barn om de andre børn på stuen. Dette bliver særlig aktuelt, når et enkelt barn eller en børnegruppe udpeges som et problem, der bliver et samtaleemne blandt forældre:

’Den drengegruppe vi har haft inde på stuen har talt meget grimt til hinanden. Der opstod rigtig mange konflikter, så vi har fået mange forældrehenvendelser bla. med at deres barn ikke ville i børnehaven, at deres barn var ked af det, tisede i bukserne, ondt i maven og alle de der symptomer og det har varet nogle

måneder faktisk. Jeg kunne høre at de snakkede sammen ude på gangen, hvordan kan vi tackle her problem' (pædagog)

Personalet omtaler den type udfordringer med en vis magtesløshed, fordi disse samtaler finder sted i uformelle sammenhænge. Der optræder en del eksempler på, hvordan personalet tager initiativer til at diskutere normer for, hvordan de kan håndtere rygter og fordomme, der omgærder bestemte børn. Her nævnes forældrebestyrelserne som et vigtigt forum.

En gennemgående forventning til forældrene er, at de øver sig derhjemme sammen med barnet, hvis der er bekymringer og særlige udfordringer. Her beskrives hjemmet som et nødvendigt læringsrum for at inklusion skal lykkes.

### **Et inkluderende forældresamarbejde**

I interviews med forældre fremgår det, at pædagogernes initiativer til at skabe relationer mellem børnene også skaber relationer mellem forældre:

'Med pædagogernes hjælp har min dreng fået et tåleligt forhold til en anden dreng, som også skal også i skole til sommer. Pædagogerne skaber nogle gode oplevelser for de to drenge nu. Det kan vi høre på det han kommer hjem og fortæller. Han er også blevet en lille smule forelsket i Emma. Det var første gang vi så han egentlig interesseret sig for et andet barn. (...) De kan godt gynge sammen, sidde med Ipad sammen og putte ved siden af hinanden. Det er første gang vi oplever at han er social med andre børn. Vi (mor til Emma) har talt om at det burde vi dyrke lidt og se om vi kunne finde overskud i vores fritid til at mødes på en legeplads.' (Forældre til barn i specialgruppe)

Forældre udtrykker forskellige ønsker til kommunikationen med personalet, hvilket især kommer til udtryk blandt forældre til børn i specialgruppe. Den daglige kommunikation med personalet har stor betydning, fordi børnene i specialgruppen ikke selv er i stand til at fortælle om, hvordan dagen er gået, og hvad der er sket. Hvis ikke der dagligt er gensidig udveksling af oplevelser, kan det skabe stor usikkerhed hos forældrene.

Endvidere oplever nogle forældre behov for, at institutionen tager initiativ til at skabe et formelt forum, hvor forældre kan dele viden med hinanden og hente gode råd hos hinanden - især hvis der opstår bekymringer om barnets udvikling.

### **Forældre som samarbejdspartnere**

Interviewene afspejler også eksempler på, at personalet overfører institutionens perspektiv til forældres og barnets familieliv. Personalet gør sig store anstrengelser for at inddrage forældrene i en fælles forståelse af inklusion, og bruger mange ressourcer på at tydeliggøre deres forventninger til forældrenes aktive deltagelse. Det er imidlertid iøjnefaldende at personalet ikke i samme omfang italesætter, hvad forældre generelt kan forvente, at institutionen bidrager med i samarbejdet. Her ses en tendens til en vis ensidig forståelse af samarbejdsrelationerne, hvilket betyder at forklaringer på bekymringer om et barns adfærd oftere søges på hjemmefronten end i dets sociale relationer i institutionen.

### **KONKLUSION OG UDVIKLINGSTEMAER**

De fleste fortællinger om forældresamarbejdet handler om samarbejdet i hverdagens uformelle rum, hvor pædagoger og forældre udveksler informationer og møder hinanden når børnene afleveres og hentes. Det er et generelt indtryk, at der er velbeskrevne procedurer for modtagelse af nye forældre og indkøring af nye børn. Her opstilles en tydelig ramme for forældre-deltagelsen, og det sikrer at forældre er velinformerede under processen.

- Det formelle samarbejde i forældrebestyrelserne ikke særligt fremtrædende i fortællingerne. Der er gode argumenter for at flere refleksioner og afklaringer flyttes fra uformelle rum til mere formelle rum; for som en pædagogisk vejleder udtrykker det: 'En garderobesnak med en forældre kan gå rigtig galt, fordi man ikke lige har forberedt sig.'
- Det er vores vurdering, at personale og ledelse udfolder store bestræbelser på at udvikle en fælles forståelse for, hvad der forventes af forældre i en inkluderende institution. En sådan bestræbelse kan styrkes ved et mere entydigt inklusionsbegreb, som omsættes til realistiske og meningsfulde deltagerforventninger.
- Det er vores vurdering, at det vil styrke forventningsafstemningen mellem forældre og personale, hvis der sættes fokus på, hvad der er forskellen på børns liv i en institutionskultur og en familiekultur. En tydeligere forståelse af forskellen mellem disse to kulturer vil gøre det muligt at omsætte inklusion som værdibegreb til et praksisbegreb, hvor der arbejdes med at anerkende hinandens forskellige interesser i inklusionsprojektet. I praksis betyder det at forældre og personale aldrig ser det samme barn, fordi de ser barnet i hver sin sociale kontekst. Det er en forskel, der ikke skal udlignes, men kan udnyttes til gensidig læring.
- Det er ikke helt klart, hvordan forældresamarbejdet kan ses som et samarbejde mellem to ligestillede parter, der har en fælles opgave at løse. Her kunne forældrene mødes *i et partnerskab* med en gensidig forståelse af at den ene part ikke kan løse opgaven uden den anden parts bidrag. Dette kræver en klarere skelnen mellem, hvad der er institutionens bidrag og hvad der er forældrenes bidrag til det fælles inklusionsprojekt. I partnerskabs-begrebet ligger desuden en gensidig forståelse af at den ene part ikke kan bestemme over den anden.

## 6. HVAD ER LEDELSE AF INKLUSION?

Det er et tydeligt budskab hos lederne, at implementering af inklusionsstrategien kræver en længerevarende og flersidet indsats for at forankre en fælles forståelse af inklusion hos alle medarbejdere. Det er en indsats, der bla. handler om at få input udefra, at synliggøre og koordinere institutionens ressourcer for medarbejdergruppen, at afsætte tid til refleksion over praksis og at gøre det, så det bliver meningsfuldt for alle og at gøre hverdagskoordinering både synlig og smidig. Interviewene peger på, at de adspurgte ledere vægter forskellige dimensioner af de traditionelle ledelsesopgaver, der falder inden for kategorier som faglig/pædagogisk ledelse, personaleledelse, strategisk ledelse og økonomisk/administrativ ledelse.

### Pædagogfaglig ledelse

#### At lede børneperspektivet frem i samspil og pædagogik

Det går igen blandt flere af lederne, at de ser pædagogfaglig ledelse som en vigtig opgave i forhold til at lede inklusion. Her viser det sig, at medarbejdernes evne og vilje til at tage et børneperspektiv er helt centralt for nogle af lederne. At kunne tage et børneperspektiv indebærer, at medarbejderne løbende skal tolke børnenes handlinger som et udtryk for deres oplevelse af den praksis, de befinder sig i, fx i deres oplevelse af børn og kolleger. Et par ledere bemærker, at børneperspektivet kan være langt væk for nogle medarbejdere. En forudsætning for arbejdet med børneperspektivet er ifølge flere ledere, at medarbejderne kan se intentionerne i barnets handlinger og at kunne sætte sig i barnets sted. En anden forudsætning er, at medarbejderne skal kunne møde barnet med åbenhed, ikke kun i ord, men også i toneleje, krop og stemning. En særlig udfordring opstår i situationer, hvor medarbejderen bliver provokeret af barnets reaktioner, fordi det i pædagogens øjne handler uforudsigeligt.

Man kan sige, at lederne lægger vægt på medarbejdernes *relationskompetencer* og evne til at kunne skifte perspektiv fra at *se på* barnet til at *se med* barnet. (Højholt 2011). Det indebærer en åbenhed for barnets perspektiv, hvor medarbejderen kan adskille egen position fra barnets position i handlesammenhængen.

Et andet vigtigt tema for nogle af lederne er, at medarbejderne skal være gode til at tilpasse det pædagogiske rum til børnenes forskelligheder:

”Vi kan ikke lave om på børnene, men på de rammer, der er børnenes handlebetingelser. Vi arbejder med børnene ved at arbejde med deres rammer, som skal være acceptable for dem og deres behov”  
(institutionsleder)

De aktiviteter og fællesskaber, som medarbejderne tager initiativ til i hverdagen skal tilrettes børnenes forudsætninger for deltagelse. Nogle af lederne er inde på, at det handler om mere end at tilpasse aktiviteter og rammer til børnenes forudsætninger. Det handler også om at følge børnenes engagementer og interesser og at lade dét være udgangspunktet for fællesskabende aktiviteter. En af lederne tilkendegiver, at det er et udviklingsarbejde at komme i retning af en bevidst inkluderende praksis, som tager systematisk udgangspunkt i børnenes spor og de faglige mål.

De ledere, som har fokus på, at kvaliteten af samspillet mellem medarbejdere og børn er et centralt anliggende for inklusion, understøttes af flere forskningsresultater. Interaktionen mellem medarbejdere og børn er en af de mest betydningsfulde faktorer for børns læring ligesom imødegåelse af marginaliserende interaktion mellem voksne og børn har central betydning for børns positioner i daginstitutionens fællesskaber (Rådet for børns læring, Pejlemærke 2. 2014; Kjær 2010)

Andre ledere beskriver, at en stor del af deres ledelsesopgaver er af administrativ og planlæggende karakter i forhold til at skabe rammer for, at inklusionsarbejdet kan lykkes:

”Forudsigelighed for medarbejderne er en vigtig ledelsesopgave, det fylder meget mere end man tror”  
(institutionsleder)

Særligt for de pædagogiske ledere synes det at være en fyldig opgave at fordele dagens arbejdskraft på dagens opgaver. Disse ledere fremhæver, at de prioriterer at muliggøre fællesskaber på tværs af stuer, da disse tværgående initiativer ellers risikerer at blive bortprioriteret.

## **Ledelse af relationer mellem voksne om børn**

### **Kultur for samarbejde**

Et andet gennemgående træk hos lederne er, at de er opmærksomme på, at det er en udfordring at skabe en samarbejdskultur, hvor man forholder sig til hinandens praksis:

”Det er vanskeligt at sige højt, at man undrer sig over hinandens praksis. Det kan få nogle til at stivne. Det er også en udfordring at rose hinanden og at bede om hjælp”(pædagogisk leder)

Ifølge denne leder kan det være problematisk at henvende sig til hinanden, hvad enten henvendelsen sker som følge af en undren over en kollegas handling, et ønske om at værdsætte en kollega eller afmagt i egen praksis. Der er således en opmærksomhed på at anskue inklusionsopgaven som en teamopgave, hvor planlægning, udførelse og evaluering af det pædagogiske arbejde bliver til som en fælles opgave. Det er et frugtbart træk, at inklusionsvejlederne har gennemført diplomuddannelse, idet de kan byde sig til med spørgsmål til praksis og initiativer, der øger børns deltagelsesmuligheder. Fra samtaler med pædagoger og pædagogiske vejledere har vi dog også registreret, at det er en organisatorisk udfordring at få inklusionsvejledernes viden i spil i personalegruppen i nogle institutioner.

Uddannelse gør det imidlertid ikke alene:

”Det er sværere at ændre praksis i en institution end på en uddannelse, for man har en habitus, som skal aflæres” (pædagogisk leder)

Her har lederen fat i, at erfaringsviden spiller en central rolle i praksis, og at den skal forstyrres, for at forandringer kan slå igennem. Medarbejdergruppen afspejler en forskellighed i uddannelse, faglig erfaring, motivation for personlig forandring og engagement i arbejdet. Derfor kræver implementering af inklusion som en differentieret indsats, der imødekommer faglige forskelle i medarbejdergruppen. Det er nogle af lederne meget opmærksomme på.

Forandring af praksis for professioner, der arbejder med mennesker, kan være en sårbar proces for nogle medarbejdere. Ændringer i praksis kan medføre midlertidigt kompetencetab, som kan udfordre medarbejderens faglige selvforståelse (Staunæs og Bjerg 2012). En leder taler om denne udfordring:

”At inkludere medarbejderne i et fagligt fællesskab, hvor man giver sig selv og hinanden lov til at turde være undrende og nysgerrig. Det medfører at anfægte et ’plejer’ og at finde alternative løsninger uden at udstille nogen”(institutionsleder)

Nogle af lederne lader forstå, at superviserende samtaler er en metode, de prioriterer højt. Nogle arbejder med konsulenter udefra, nogle organiserer ledessupervision og nogle prioriterer, at den pædagogiske leder praktiserer en slags supervision på skift på stuerne i det daglige.



Ledelse fra en reflekterende position kan formuleres på denne måde:

”Min rolle er ikke at komme med svarene, men at stille spørgsmålene, der skaber bevidstheden”  
(pædagogisk leder)

Et andet træk der går igen blandt flere af lederne er have fokus på det som lykkes:

”At fange undtagelsesfortællingerne og at blive ved dem, så der opstår opmærksomhed hos medarbejderne på dét, der gjorde forskellen, så vi kan lære af det” (pædagogisk leder)

Det er imidlertid ikke alle blandt de adspurgte ledere, der tilkendegiver en prioritering af at understøtte praksisrefleksion ved selv at sikre, at der afsættes tid og ressourcer. Nogle ledes inklusionsforståelse indikerer, at det først og fremmest er en dialog om værdier, som skal sætte retning for den pædagogiske praksis. I et kritisk blik risikerer en ledelsesstrategi, der primært adresserer værdier i arbejdet at parkere inklusionsudviklingen på holdningsforskelle.

Ifølge Rådet for børns læring er det vigtigt, at ledelsen skal kunne italesætte arbejdet med inkluderende fællesskaber, så det giver mening for medarbejderne og blive en del af den faglige kultur. Her fremhæves det også, at det er en ledelsesopgave at udvikle en kultur og at tilrettelægge processer, der fremmer et analytisk og et professionelt blik på børnenes udviklings- og læringsmuligheder. (Rådet for børns læring, pejlemærke 1, 2014).

### **Relationel koordinering mellem voksne om børn**

Lederne har fokus på at skabe forbindelse og øge tilliden mellem de centrale aktører omkring børnene. Det drejer sig først og fremmest om at skabe relationer på tværs af medarbejderne i institutionen, så en gensidig inspiration kan flyde i dagligdagen. En yderligere måde at arbejde med relationskabelse på er ved at oplære stuerne til at bruge hinanden på tværs af stuerne. Det kan ske ved fx at organisere et formelt samarbejde med interne videnspersoner på sprog-, inklusion- og forældresamarbejde, hvor de stiller sig til rådighed for rådgivning på stuemøder og til observation af børn.

Relationskabelse handler også om at inddrage forældrene i den daglige praksis, så de kan blive inspireret til selv at byde ind i forhold til børn i udsatte positioner og i den forbindelse bearbejde en frygt hos personalet om at blive holdt øje med af forældrene ved at have fokus på medarbejdernes faglighed.

En særlig vigtig koordinering af relationer er i forløb omkring børn i udsatte positioner. Her giver vi særlig opmærksomhed til en leder, som pointerer, at der er både ubrugte muligheder og udfordringer i at få øje på marginaliseringsprocesser tidligt, så der kan etableres tillidsfulde relationer mellem barn, medarbejdere og forældre for derved at undgå eksklusion og børnesager. Samme leder ser det som særligt vigtigt, at personalet tager et ansvar på sig for at skabe og bevare en tillidsfuld relation til forældrene i forløb, hvor eksklusionsprocesser truer barnets trivsel og deltagelse. Dels kommer det barnet til gavn, når indsats koordineres på tværs af barnets hverdagsliv og dels gøder det jorden for, at forældrene ikke afbryder samarbejdet og måske flytter sit barn til en anden institution.

Koordinering af indsigt og bidrag har stor opmærksomhed i ledelseslitteraturen om forandring af offentlige institutionernes praksis. Forskere i ledelse hævder, at organisationer består af mennesker med sjæle, hjerter og sind, som må ledes gennem lederens autencitet, empati og omsorg. Ledelse bør altså i denne optik gå tæt på det menneskelige aspekt ved samarbejde, som bla. Er fyldt med ambivalens, tvivl, afmagt, tilhør og faglig identitet. De fremhæver også blikket for det professionelle læringsfællesskab, hvor fokus ikke er på hver enkelt medarbejder og forældre i sig selv, men på deres deltagelse i nye relationer og større sammenhængskraft (Staunæs og Bjerg 2012).

## KONKLUSIONER OG UDVIKLINGSTEMAER

Der er to udfordringer, som går igen i samtaler med lederne. Der er dels udfordringen i at lede medarbejdernes faglige udvikling, så pædagogikken og interaktionen med børnene i højere grad sker med afsæt i en forståelse af børn som aktører i en fælles praksis. Derudover er der udfordringen i at skabe en kultur for et samarbejde, hvor man forholder sig til hinandens praksis og udvikler det organisatoriske greb om inklusionsopgaven.

Vi vil også pege på, at der er iøjnefaldende forskelle i ledernes vægtning af, hvordan faglig ledelse prioriteres i forhold til øvrige ledelsesopgaver. Det kan antages, at ledernes forskellige indsigter i institutionens praksis har stor betydning for deres prioritering af ledelsesopgaver.

- Hvilke fælles udfordringer og erfaringer ligger i at 'gøre ledelse' af inklusion og hvordan kan man bruge sine ledelseskolleger som rum for at kvalificere egen indsats? Når fokus er på konkrete ledelsesinitiativer tæt på praksis kunne man forestille sig, at lederne kunne bruge hinandens forskellighed til at lære og udvikle egen og fælles ledelsespraksis. I et sådant udviklingsarbejde kunne man udvikle organisatoriske tiltag, der kunne blive til en kvalitetsovervågning af pædagogiske processer i hverdagen.
- Et andet udviklingstema kunne være ledelse af teamsamarbejde. Der er tilkendegivelser af, at praktisk tilrettelæggelse og koordinering fylder meget for pædagogerne. Måske er der et potentiale for at udvikle social kapital og relationel koordinering som perspektiv på deres teamsamarbejde, således at tværgående opgaver i hverdagen muliggøres i større omfang til gavn for fællesskaber på tværs?

## 7. NÅR INKLUSION LYKKES – eksempler til inspiration

I dette afsnit bringes en række eksempler, som kan være til inspiration i arbejdet med at udvikle en inkluderende praksis. Eksemplerne repræsenterer forskellige praksisområder, der vurderes at have betydning for at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer: Pædagogens inkluderende roller, børns relationer på tværs af stuer, børns gensidige læring, samarbejdet med resursepersoner, inddragelse af forældre samt ledelse af faglig udvikling.

### Den fællesskabende pædagog

Det er en udbredt forståelse af begrebet inklusion, at det ikke ses som et endegyldigt slutmål for det enkelte barn eller for børnefællesskaberne, men at arbejdet med inklusion beskrives som en proces, hvor der arbejdes kontinuerligt med alle børns deltagelsesmuligheder. Det betyder bl.a. øget opmærksomhed på, hvad der forhindrer børn i at være deltagere i bestemte sociale situationer. Det betyder endvidere, at personalet bestræber sig på at skabe rammer for børnenes sociale liv, så de får adgang til institutionens små og store fællesskaber. Et succeskriterium er her, at jo flere alsidige relationer og forskellige fællesskaber et barn har til sin rådighed, jo flere erfaringer opnår barnet med at mestre forskellige sociale situationer. Derfor bliver det en vigtig rolle for pædagogen at være tolk og kontaktfordidler mellem børnenes kontaktforsøg:

På legepladsen er nogle drenge i gang med at forhandle, hvad de vil lege. Pædagogen bemærker det og stiller sig hen til dem og lytter lidt. Hun prøver at skabe sammenhæng mellem deres input og siger fx "Jacob, jeg kan høre, at Lars spørger dig om noget, så hvad svarer du?" og "Kunne der være en far i legen?" (Observation fra børnehave)

Det er et eksempel på vejledt deltagelse, hvor pædagogen ser at barnet ikke ved egen hjælp kan skabe sig en anerkendt position i legen.

Der er regler, der skal følges for at et fællesskab kan fungere og de fleste konflikter handler om, at barnets behov og den sociale orden i et fællesskab ikke umiddelbart kan forenes i en konkret situation. Derfor må pædagogerne konstant afveje, hvis ønsker og behov der må vige eller tilgodeses. Når der er et tydeligt formål med en aktivitet, er det nemmere at foretage denne afvejning:

Børnegruppen spiser og der er besøg fra en anden stue af børn som også spiser med. Der foregår en livlig snak om drager og indhold i madpakkerne. Ludvig er først færdig med sin madpakke og gør mine til at ville rejse sig. Pædagogen spørger ham og han vil fortælle en historie. Han går tøvende i gang med at fortælle om en drage og pædagogen hjælper ham igennem fortællingen. De andre børn spiser tavse og lytter imens. (Observation fra specialgruppe).

At spise sammen er en værdi, som har betydning for børnenes oplevelse af et fællesskab, og derfor skaber pædagogen en position for Ludvig, der ikke bryder med spisefællesskabet, men tværtimod styrker oplevelsen af et fælles indhold.

Der er mange eksempler på at personalet har opøvet et særligt blik for dynamikken i børnenes egne lege. De udvikler sig efterhånden som nye deltagere kommer til og somme tider går de i opløsning og børnene går hver til sit. Andre gange går pædagogen med i legen og skaber et samlingspunkt for børnenes fælles opmærksomhed:

To piger leger hoppeleg fra hver sin stol og ned på madrassen. De ser på hinanden, når de lander. En dreng kommer til og venter på sin tur. Så hopper han ... meget langt. Pigerne kigger på ham. De lægger alle kræfter i hvert hop. Hoppelegen varer 10 min og pædagogen står og iagttager de tre børn. Efterhånden ebber

interessen ud og børnene lægger sig ved siden af hinanden på madrassen. Pædagogen og foreslår: Skal vi lege bus? Hun stiller flere stole op på række. Børnene indtager deres pladser. Hun begynder at synge: Hjulene på bussen ..De fire børn synger med og laver alle mulige fagter, mens de holder balancen på stolene. Flere børn kommer til og rækken af stole vokser. Legen varer igen 10 min, men denne gang med pædagogen som vedligeholder. (Observation fra vuggestue)

Eksemplet illustrerer dynamikken i en børnegruppe. Børnenes selvstyrede lege udvikler sig i forskellige faser, hvor roller og relationer skifter med situationen. I dette eksempel er pigernes leg åben for nye deltagere og den skifter karakter, da nye deltagere kommer til. Pædagogen prioriterer her at opretholde fællesskabet ved at foreslå en aktivitet, hvor flere kan være med.

### **Inkluderende relationsarbejde**

Pædagogerne beskriver ofte deres arbejde som relationsarbejde. Det kommer til udtryk gennem en særlig opmærksomhed på forskellige typer af relationer: Relationer til det enkelte barn, relationer til et fællesskab og relationerne mellem børnene indbyrdes. I mange sammenhænge er relationen til det enkelte barn dominerende, men der er også eksempler på, hvordan der skabes relationer mellem børnene ved at tage børnenes perspektiver på hinanden:

'Pædagogen hjælper børnene til at holde gang i legen ved at hun sætter sig blandt dem, spørger, kommenterer og opmuntrer. Hun virker som inspirerende midtpunkt og en tryk base for hjælp. En dreng vil ikke have pigetøj, så hun foreslår han får et tørklæde bundet om hovedet så han ligner en pirat. Han løber glad videre og leger piratleg med to andre drenge. Hun koordinerer mellem børnene og gør børnene interessante for hinanden. Har du set hvad Ella leger? Kunne I to så ikke bygge et tårn sammen? Hendes opfordringer til kontakt lykkes i stort omfang, fordi hun gør det enkelte barn interessant i de andre børns øjne. Hun kaster med jævne mellemrum et blik på to piger, der sidder for sig selv på madrassen med hver sin sangbog og synger 'Lille Lise' igen og igen, mens de ser sig selv i spejlet. Da en dreng vælter en anden drengs tårn sætter hun sig straks sammen med de to og foreslår at de hjælper hinanden med at bygge et nyt 'og det skal være meget højere.' (observation fra børnehaven)

I denne situation behersker pædagogen flere forskellige roller samtidig. Hun er en aktiv medspiller, der guider børnene så de finder sammen med hinanden, fordi hun har blik for deres indbyrdes kontaktforsøg. Hun optræder i en tilgængelig position, hvor børnene ser hende som en voksen der er til rådighed for deres lege og aktiviteter.

### **Børn og pædagoger på tværs**

Selv om børnene er inddelt på faste stuer dannes der ikke kun relationer mellem børnene på stuen, men også på tværs af stuer. Her fortælles om, at det er vigtigt at støtte op om børnenes venskaber og være fleksible, så børn kan lege sammen på tværs af stuer. Oftest gælder det om at tilgodese et venskab mellem to børn fra hver deres stue. Ifølge vore observationer er åbne døre mellem almenstuerne gode eksempler på, at børnene på egen hånd opsøger legekammerater og udvider deres relationer. Dette kræver en god kommunikation mellem personalet, så de ved, hvor hinandens børn færdes. Personalet fortæller, at børnene ofte søger sammen parvis på den stue, hvor der er mest ro, så de ikke forstyrres i deres leg. Det giver endvidere anledning til at personalet oplever 'deres stuebarn' sammen med et andet barn i en ny kontekst, så der dannes et mere varieret billede af det enkelte barn. Samtidig giver det anledning til en faglig udvikling for pædagogerne:

'Børnene bliver inddelt i grupper på tværs, så man ikke hele tiden kun arbejder på sin egen stue. Det har også inklusion for øje, at personalet kommer hinanden ved og at børnene opdager en større sammenhæng end den stue, de er en del af. Det handler meget om at de voksne skal gøre noget andet, før det kan blive implementeret.' (pædagogisk leder)

I en observation fulgte vi et barn på besøg hos et barn i specialgruppen. De var sammen med på en tur til en nærliggende legeplads. Det var tydeligt, at de betød noget særligt for hinanden og pædagogerne understøttede deres relationer på denne legeplads, som de havde helt for sig selv.

Forældrene oplever, at de små specialgrupper ikke giver de samme muligheder for at børn møder kammerater på samme alder, køn og udviklingsniveau som i en almindelig stuegruppe.

”Min datter skal også lære nogle pigelege, men der er flest drenge på specialstuen, så dem er hun mest sammen med. Hvordan skal hun så lære hvordan man leger med en dukke, hvis hun ikke har set hvordan en anden pige gør? (mor til datter i specialgruppe).

Det skal også fremhæves, at både pædagoger og ledere finder det vigtigt, at børn i specialgrupper kommer ud på den fælles legeplads, ’for hvordan skal disse børn ellers lære at være i store fællesskaber. De skal jo også være parate til skolen.’

### **Børn lærer børn**

Et særligt perspektiv i inklusionsforståelsen er børneperspektivet. Her gælder det ikke kun om at tage det enkelte barns perspektiv, men i lige så høj grad at følge børnenes perspektiver på hinanden, for derved at få indblik i deres interaktioner som gensidige læreprocesser:

En gruppe på 7-8 børn organiserer selv en leg, der går ud på at løbe om kap to og to i en afmærket bane på legepladsen. En af de store piger styrer legen. To børn starter side om side: På pladserne, færdige løb, råber hun mens hun hæver en lang gren som tegn på at starten er gået. De to børn spurter rundt, mens de andre børn hepper i kor på hver sin løber. Den store pige er måldommer og udråber vinderen for hvert løb. Børnene forhandler ivrigt indbyrdes hvem der skal løbe mod hvem. Nogle melder sig straks, andre bliver ovetalt af kammeraterne. Den store pige henvender sig direkte til nogle af tilskuerbørnene: Kunne du ikke tænke dig at løbe nu? Hvem vil du så løbe mod? Det skal være Emilie. Kom her Emilie, nu skal du løbe mod Cecilie. En dreng siger han gerne vil løbe mod den store pige. En anden pige (4 år) overtager målpinden og sender de to afsted. Der heppes vildt – det er som om dette løb er finalen. Den store pige kommer først over målstregen. Men drengen mener alligevel det var ham der vandt. Han bliver vred over at have tabt og tager grenen, knækker den og smider den over i hækken. Den store pige bryder i gråd og løber hen mod en pædagog og forklarer situationen. Pædagogen tager Karla ved hånden og henvender sig til drengen: Hvis du har knækket grenen må du finde en ny! Men inden drengen når at svare kommer den 4-årige pige løbende med en ny gren, som den store pige straks overtager, mens hun råber: Hvem vil væde de næste? (observation fra legeplads).

I denne leg, som styres suverænt af børnene selv, er der mulighed for at deltage både som aktiv løber, som aktiv tilskuer og selv rollen som løbsdommer kan skifte, da konflikten opstår. Der forhandles ivrigt om roller med den ældste pige som kyndig forhandlingsleder. Hendes sociale status er tydeligvis høj og den anerkendes af de andre børn. Hun skaber en social orden, der kommer hele gruppen til gode, så de kan opretholde en fælles aktivitet. Da hun selv løber en slags finale mod en dreng udfordres hendes position. Det er helt afgørende for det videre forløb, at en pædagog er til rådighed, hvilket gør det muligt for hende at genindtage sin position. Det er ikke en position, hun blot selv kan tage, idet den ikke kan opretholdes uden de andre børns anerkendelse. Der udfoldes en række kompetencer blandt børnene, som giver positive erfaringer med at mestre forskellige relationer og roller.

I et interview fortæller en pædagog, at hendes kriterium for et inkluderende børnefællesskab er, at børnene selv gør hinanden opmærksomme på, hvilke hensyn de skal vise i forhold til hinanden. Fx når et andet barn ikke tåler larm eller skal øve sig i at sidde stille under måltidet. Dette giver anledning til at

understrege at inklusionens hovedaktører er børnene selv - hvis pædagogerne sætter de sociale rammer for at de kan lære af hinanden og tilskynder dem til det.

### **Samarbejdet med resursepersoner**

Det er en udbredt erkendelse at, at pædagogernes almene viden ikke er tilstrækkeligt, når det gælder børn med komplicerede sociale og psykiske problemstillinger. Der efterlyses i mange situationer specialviden eller viden om diagnoser, som stilles til rådighed i samarbejdet med resursepersoner. Langt de fleste udsagn om samarbejdet med inklusionsvejledere og pædagogiske vejledere er positive, hvilket kan ses som tegn på, at omstillingen til øget inklusion er godt på vej. En af de væsentligste omstillingsprocesser handler om overgangen fra støttepædagog til mere konsultative funktioner i forhold til hele personalegruppen:

'Den klassiske støtte med støttepædagog er faktisk ret ekskluderende, for når man som barn har sin egen voksen, og det også noget de andre børn lægger mærke til. Når man som voksen arbejder specielt med et barn, så anbefaler jeg, at det går på skift. Barnet skal lære, at der er flere voksne, der vil mig det godt. Når barnet får sin egen særlige voksen, så vænner barnet sig til det, også når støtten er gået hjem. Man vænner barnet til at have en særlig voksenkontakt, som de opsøger. Hvis man dyrker det særlige, så bliver det særligt, men hvis man ikke dyrker den, så opsøger barnet de andre børn.' (pædagogisk vejleder)

Inklusionsvejledere og pædagogiske vejledere omtales som nødvendige ressourcer, der skal være til rådighed og kunne inddrages, når behovet opstår. Resursepersonerne giver udtryk for, at den mest ønskværdige rolle er at blive tilkaldt og sammen med personalet definere opgaven og rollen. Så er resursepersonen tilstede som iagttager og gengiver sine indtryk og vurderinger i dialog med personalet. Det skaber et nyt refleksionsrum, der gør det muligt at ændre den pædagogiske praksis i forhold til et barn, en børnegruppe eller hele personalegruppen. Betingelsen for at denne faglige udviklingsproces lykkes er en tydelig ledelsesmæssig opbakning:

'Vi har en faglig gruppe vi kalder SIF (Sprogpædagoger, Inklusionspædagoger og Forældresamarbejde) som har særlige kompetencer og opgaver, men det skal ikke være sådan at det hele går i stå, når ikke lige de er til stede. Der er repræsentanter på hver stue, og hver stue holder månedlige stuemøder, hvor de kan få besøg af en SIF-medarbejder efter behov. Hvad vi i gerne bruge mig til i dag? Skal vi kigge på et barn, en gruppe eller forældresamtaler? De er oplært i mange forskellige metoder.' (institutionsleder)

### **Inddragelse af forældre**

Når det gælder samarbejdet med forældre er personalet meget opmærksomme på forældrenes behov for at være trygge ved, at deres barn har det godt i løbet af dagen, at det bliver set, hørt og forstået. For at imødekomme dette behov arbejdes med flere former for kommunikation med forældrene:

'Vi mærkede at forældrene var utrygge, så derfor lavede vi en video over et dagsforløb, hvor vi fulgte barnet, så de kunne se hvordan han legede. Moren blev ellevild, for hun kunne se hvordan han både spiste og legede (pædagog)

Tryghed er især et fokuspunkt, når nye børn skal køres ind i vuggestuen. Det kræver at pædagogen har planlagt og aftalt med forældrene, hvordan barnets første møde med vuggestuen skal forløbe:

'En mor ankommer efter aftale med sin datter Selma (11 mdr) der har første dag i vuggestuen. En pædagog kommer ind og tager fire børn med på legepladsen, mens stuepædagogen bliver tilbage med 3 andre børn og den nye pige samt moderen. To større piger leger med køkkenting i en krog af stuen. Pædagogen sætter sig på gulvet midt i lokalet sammen med en anden pige Viktoria og spørger om de skal lege med klodser sammen med Selma. Pædagogen giver Selma en klods, som hun kravler rundt med. Viktoria viser Selma en anden klods, som hun straks tager imod. Der er skabt kontakt mellem de

to piger. Pædagogen siger til Viktoria at de kan sætte sig sammen ovre på madrassen. Da Viktoria går derover følger Selma efter. De to piger sidder sammen, mens Viktoria laver fagter, som Selma kigger ivrigt efter. Pædagogen deltager i legen med fagter og laver små sjove sange sammen med de to. De griner sammen. Moderen sidder og iagttager dem på afstand. 'Hun virker helt tryk' siger hun henvendt til pædagogen. Mens de to piger leger taler pædagogen med moren om programmet på stuen de kommende dage.' (observation i vuggestue)

Forud for mødet har pædagogen nøje planlagt sin rolle og sat en tydelig ramme for modtagelsen, således at pædagogens interaktion med det nye barn og stuens andre børn ser ud til at lykkes.

### **Læringskultur i personalegruppen**

I sammenhænge hvor de gode eksempler optræder, fortæller både ledere og personale om, at de pædagogiske opgaver hele tiden ændrer karakter, fordi børne- og forældregrupper skifter løbende. Der opstår hele tiden nye udfordringer, som kræver ny viden og nye metoder. Ofte kan et enkelt barn være en faglig udfordring for hele personalegruppen. Derfor arbejder man med at udvikle viden og praksis ved at inddrage de erfaringer, der er til stede i personalegruppen. På denne måde opnår man at den daglige praksis ikke er afhængig af en enkelt resurseperson, men at udvikling af viden og metoder bliver en del af hverdagen, så hele personalegruppen kvalificeres:

'Hver stue bliver oplært til at hjælpe sig selv og bruge hinanden på tværs. Fx kan personalemødet bruges til at udvikle nye handlestrategier i forhold til enkelte børn, hvor SIF-medarbejderen kommer med tre gode råd, hvis et barn slår. Der evalueres løbende efter mødet: Hvordan går det? Og der er supervision fra os ledere. Vi går ind og vurderer behovet i forhold til den enkelte medarbejder, fordi nogle altid vil føle sig overmandet i perioder.' (institutionsleder)

Dette er et eksempel på en praksis, hvor der arbejdes med at etablere en læringskultur. Gevinsten er at viden om praksis bliver forankret i selve institutionens organisering, så den faglige viden ikke kun bæres af de enkelte fagpersoner, men deles og kommer i spil i nye kollegiale samarbejdsrelationer.

### **Ledelse af faglig udvikling**

Blandt både ledere og pædagoger italesættes forskellighed i personalegruppen som en udfordring. Der er forskellige forståelser af inklusion, forskellige tolkninger af værdier, forskellige kompetencer og faglige niveauer og ikke mindst forskellige personlige holdninger til arbejdet med inklusion. Det er udfordringer, som kalder på at rammesætte faglig udvikling som en ledelsesopgave:

'Vi skal have tid til at tale om vores værdier og hvad de betyder i praksis. Når vi er afklaret på værdierne kan vi lægge en retning. Og når vi er enige om det, er det meget nemmere at arbejde med inklusion. Hvilken værdi har inklusion for dig og hvad ser du som din opgave? Inklusion er et stort projekt. Og vi skal være på samme niveau med en fælles forståelse. De nye medarbejdere har resurser, som vi skal udnytte, men det kan vi ikke fordi vi ikke kender hinanden endnu. Vi skal kende hinandens kompetencer og trække på dem, når vi planlægger aktiviteter.' (inklusionspædagog)

## 8. HVAD ER UDFORDRINGERNE I ARBEJDET MED INKLUSION?

I dette kapitel formulerer vi en række udfordringer, som vi vurderer har betydning for arbejdet med inkluderende udviklings- og læringsmiljøer. De optræder som fokuspunkter, der skal tjene til at holde fokus på de barrierer inklusionsarbejder støder ind i, men som også udgør nogle grundlæggende vilkår for udvikling af det pædagogiske arbejde. Vi har samlet udfordringerne i syv temaer, som ikke er opstillet i prioriteret rækkefølge.

### **Udfordring nr. 1. Når rummelighed forveksles med inklusion**

Når en del af pædagogerne og lederne taler om og praktiserer inklusion har de en tilgang til opgaven, som man kan kalde for rummelighed. Det er i henhold til Inklusionsakademiet og den øvrige forskning på området noget andet end inklusion. Når rummelighed praktiseres som værdi i pædagogisk praksis, så har man fokus på at rumme (containe) børns behov og vanskeligheder uden nødvendigvis også at have fokus på, om børnenes behov og vanskeligheder kunne være betinget af den praksis, man selv er en del af.

Rummelighed som værdi fokuserer på børns vanskeligheder, som nogle børn har, og som de udsætter andre normale børn for (Larsen 2009) Følgende eksempler på udsagn illustrerer tilgangen:

”Vi kunne godt have flere timer (...) og hold da op hvor er det hårdt og hvor går det ud over de andre børn”(pæd)

”Man er nødt til at bruge så mange ressourcer på de børn med særlige behov. Det gør, at så er der andre ting, man er nødt til at tage fra de andre børn” (pæd)

”Det er hele rummet der er fyldt med alle mulige problematikker. Og vi er kun to voksne på stuen til det hele”(pæd)

”Vi skal være over det hele. Børnene går glip af en masse læring og samvær, og bruger meget tid på at vente på en voksen”(pæd)

Der følger forskellige problemer med at praktisere rummelighed og samtidig kalde det inklusion:

- For det første bibeholdes forståelsen af, at det er barnet, som er problembærer, og fællesskabet som er det normale/det rigtige.
- For det andet er rummelighed et voksen-centreret perspektiv på deltagelse, trivsel og læring, og en pædagogisk tilgang som ikke lægger op til at undersøge og evaluere sin praksis gennem et børneperspektiv.
- For det tredje reproducerer det en organisatorisk fortælling om, at pædagogerne arbejder ihærdigt med en næsten endeløs række problemstillinger, som de ikke kan nå helt rundt om. Herved kan den pædagogiske hverdagsfortælling blive til fortællingen om 'det mindst ringe' og således utilsigtet bidrage til at underminere betydningen af, at pædagoger kan gøre en stor forskel for børn i udsatte positioner.

Det er vigtigt at understrege, at rummelighedstilgangen ikke er en gennemgående tendens for undersøgelsen, men at inklusionsforståelsen netop optræder mere broget, idet andre giver udtryk for at have fokus på relationer og mekanismer mellem barn, fællesskaber, rammer og pædagogik, når en given problematik skal forklares og håndteres. Ifølge de pædagogiske vejledere er der sket en stor udvikling i retning af, at relationer er i fokus for det pædagogiske arbejde frem for en tilpasning af det enkelte barn.

Denne forskelligartede tilgang til inklusion peger på, at implementeringen af kommunens inklusionsstrategi må indebære både et fælles værdigrundlag, men også praksisnære handestategier, som involverer den lokale viden i institutionen (Albertsen m.fl 2015).



### **Udfordring nr. 2. Pædagogisk praksis mellem det professionelle og det private**

Der ser ud til at være tydelige udfordringer i forhold til at skabe en professionel samarbejdskultur, hvor man kommunikerer sagligt og fagligt med hinanden. På tværs af pædagoger, specialpædagoger og ledere er der klare tilkendegivelser af, at det er problematisk at forholde sig til kollegers praksis - især dem, man ikke arbejder sammen med. Det kan være en hindring for at udvikle en inklusions-praksis, som kan udfolde sig på tværs af institutionens formelle opdelinger.

I vores analyse af de problemfelter, som medarbejdere og ledere udpeger, ser vi tegn på kommunikation om praksis, som løber i to spor, der er løst koblet til hinanden. I det ene spor drøfter man ambitioner for og holdninger til praksis, som man kan være enig eller uenig i. I det andet spor fortæller man hinanden om oplevelser af børn og forældre, som man kan støtte og bekræfte hinanden i. Oplevelser af børn og forældre kan blive til fælles erfaringsviden, hvis de beskrives og analyseres på en måde, hvor man finder ud af, hvad man kan lære af den pågældende situation. I en de-koblet kommunikationskultur friholdes hver medarbejder til at gøre sin egen inklusionspædagogik, bygget på personlige fornemmelser og i forhold til egne normer og standarder (Kjær 2010). Den centrale udfordring er at opbygge en læringskultur, hvor medarbejderne i teams kan udvikle metoder til at lære af egen og hinandens praksis. I et aktionsforskningsprojekt om ledelse af inklusion, udviklede lederne et bevidst fokus på ledelse af en læringskultur som det særlige for ledelse af inklusion (Nielsen og Madsen 2015).

### **Udfordring nr. 3. Hverdagsrutiner kan immunisere mod forandring**

Hver stue har sine hverdagsrutiner, som udøves i et tæt pakket program af pædagogiske initiativer, som medarbejdere gør sig umage med at opretholde. Det går igen i interviewmaterialet, at der er mange brud på den optimale orden, der ligger i at være fuldtallige i medarbejdergruppen, og at der bruges kræfter på at kompensere for disse brud. Måske det er grunden til, at nogle medarbejdere tilkendegiver, at inklusion er vanskelig at praktisere, fordi man ofte er underbemandet i forhold til opgaven, hvor børnenes dagsform og det planlagte program udgør skiftende betingelser. Eller sagt på en anden måde: Inklusion betragtes af en del medarbejdere som en opgave oven i de mange andre pædagogiske opgaver, og at den kræver fuld bemanning for at kunne lykkes.

En sådan opfattelse af det pædagogiske hverdagsliv, kan forklares ved flere forhold. Et af dem er det 'projektmylder' som daginstitutioner generelt befinder sig i (Nielsen og Madsen 2015). Den stigende politiske interesse for daginstitutionens betydning for små børns kvalificering til et senere skole- og arbejdsliv har medført, at der iværksættes mange overlappende projekter, der har til hensigt at øge kvaliteten af små børns institutionsliv. I det perspektiv kan hverdagsrutiner være et pædagogisk svar på at overleve disse øgede krav.

Et andet forhold kan være, at stabile arbejdsrelationer på en stue over tid bekræfter hinanden i hverdagens barske vilkår og bliver en hæmsko for at opretholde en undersøgende og nyskabende tilgang til egen praksis. I et teoretisk perspektiv kan man pege på pædagogers selvforståelser af pædagogarbejdet, der bygger på vidensformer fra hverdagslivet. Det indebærer oplevelsen af, at daginstitutionen er en slags 'idealtypisk hjem' med familiære relationer til kolleger, hvor pædagogen opfatter sin personlighed som det væsentligste arbejdsredskab. Det bliver derfor vanskeligt at sondre mellem faglige betragtninger og dagligdagsbetragtninger (Bayer og Brinkkjær 2006).

### **Udfordring nr. 4. Samarbejde mellem special- og almenpædagoger**

Undersøgelsen viser et sporadisk og ikke særligt formaliseret samarbejde mellem special- og almenpædagoger i de to institutioner med specialgrupper. Der er en vis berøringsflade om institutionens fælles børn i Rosenåden, mens forståelsen blandt Fuglekærs specialpædagoger angiver at de er en

specialbørnehave i en daginstitution. For børnene i Fuglekær betyder det, at der er meget sparsom berøring med børn på andre stuer. Dette ses dog mere udfoldet i Bien, som dels har flere børn på besøg, og dels til en vis grad deltager i grupperinger på tværs.

Der kan således være en tendens til monopolisering af det specialpædagogiske arbejde med børnene i de to specialgrupper, som måske dermed kan komme til at understøtte almenpædagogerens forståelse af inklusionsopgaven: En opgave oven i den almenpædagogiske opgave. Det kan give grobund for oplevelsen af en 'os-dem kultur' i de to personalegrupper, som bremser udforskningen af, på hvilke måder børn i specialgrupperne møder vanskeligheder som følge af deres diagnoser eller som følge af mødet med institutionens komplekse sociale liv.

Denne forskel er genkendelig fra evalueringer af inklusion i andre kommuner, hvor lukkede handicapgrupperinger medfører en opsplittning i den samlede personalegruppe og i samarbejdskulturen (Bengtsson og Ottesen 2008, Fisker 2010). Det er antageligt en generel udfordring for alle institutioner med specialordninger (basisgrupper).

### **Klokketid og procestid**

I observationsmaterialet ses det, at klokketid spiller en væsentlig rolle for brud i børnenes samspil med hinanden. Der er fx samlinger, måltider og overgange fra inde til ude på bestemte tidspunkter, som på én og samme gang både afbryder og etablerer nye muligheder for samspil. I nogle tilfælde er det brud, der differentieres i forhold til børnegruppen, men oftere er det noget, der gælder alle for hele stuefællesskabet. I et børneperspektiv kan det give anledning til mange forstyrrelser gennem dagen.

Når det gælder specialgrupperne ser vi, at der praktiseres en anden form for tidstruktur. På grund af den højere normering med flere voksne til færre børn er det muligt at strukturere samværet og relationsarbejdet med børnene på en måde, hvor processerne kan vægtes højt. Det er ikke i samme omfang klokketiden, der styrer, men oftere barnets og børnegruppens interesser. Det betyder at det enkelte barns motivation og parathed kan tilgodeses i større udstrækning,

Set i et voksen-perspektiv er spørgsmålet om klokketid og procestid relevant i forhold til pauseafvikling. Pædagoger har som arbejdstagere ret til pause og de afvikles omkring middag. Det kan der være gode grunde til. Set fra et børne-perspektiv udløser pædagogerens pauseafvikling et tidsrum, hvor disse børn ofte er på legepladsen i 1-2 timer, uanset vejrforhold og med færre voksne til rådighed end på andre tidspunkter. De fleste vuggestuebørn sover i middagsstunden, så medarbejdere i disse afdelinger bruger tiden på pauser, til at afholde møder og på andet pædagogisk arbejde. Her er institutioners pauseafvikling et tema, der udfordrer behovet for differentierede børnefællesskaber og bryder med børnenes behov for at fordybe sig i aktiviteter og lege.

### **Udfordring nr. 5. Videndeling flyder ikke**

Undersøgelsesmaterialet viser en udfordring omkring deling af viden internt i personalegrupperne. Det er fx i samarbejdet med PPR, hvor kun en enkelt pædagog fra institutionen er involveret. Flere pædagoger siger, at den konsultative ekspertviden udefra fungerer godt, men at det er vanskeligt at formidle denne viden til fælles indsigt i hele personalegruppen. Derfor kommer den eksterne viden ikke de andre børn i institutionen til gavn. Noget lignende gør sig gældende i samarbejdet med de interne inklusionsvejledere, som nogle steder ikke er etableret som intern ekspert på linje med eksempelvis sprogvejlederne.

Fra forældre til et barn i en specialgruppe hører vi en anden type problematisering af videndeling, som er af strukturel karakter. De tilkendegiver, at der foretages alt for mange overflødige tests af de børn, som er i specialgruppen, fx i forbindelse med skoleudsættelse eller næste trin i træningsplanen. Forældrenes pointe

er, at barnet reagerer på en anden måde i testsituationer, end det ellers ville gøre. Her udtrykkes en vis skepsis, idet testresultatet beskrives som vilkårligt, fordi testsituationen bryder med barnets vante situation (en udefrakommende fagperson). I stedet burde specialpædagogernes vurdering af deres barn tillægges større vægt i handleplaner, anfører forældrene.

### **Udfordring nr. 6. Håndtering af dilemmaet mellem individ og fællesskab**

Inklusion indebærer daglige håndteringer af en lang række dilemmaer mellem modsatrettede værdier, som det i den konkrete situation er lige vigtige at værne om. Typiske dilemmaer opstår mellem retten til særbehandling - og retten til at blive behandlet lige som alle andre. Dilemmaer kræver professionel omtanke, så begge værdier i videst muligt omfang respekteres. Den vanskelige vej mod øget inklusion balancerer et dobbeltblik på såvel barnets behov, som de handlemuligheder barnet gives i fællesskaberne (Bengtsson og Ottesen 2008). Udfordringen består bl.a. i:

”at få tidligt øje på de marginaliseringsprocesser, som involverer flere aktører (barn, personale, forælder), så eksklusion og egentlige børnesager kan undgås”(institutionsleder)

Nogle af de pædagogiske vejledere gør opmærksom på, at et unuanceret ressourcensyn kan kaste slør over vanskeligheder, som børn kan have brug for støtte til, men som der ikke bliver sat rettidigt ind over for. De mener, at der er institutioner, som er for sene til at reagere.

En anden udfordring består i, at børn i vanskeligheder kan påkalde sig så meget af medarbejdernes opmærksomhed, at blikket for andre børns udsatte positioner forsvinder.

### **Udfordring nr. 7. Fysiske rammer er både et vilkår og et valg**

Endelig er der de fysiske rammer, som sætter sin begrænsning for, i hvilken udstrækning man kan arbejde med differentierede fællesskaber. Når børn er samlet på få kvadratmeter, bliver det vanskeligt for børnefællesskaberne at kunne lege relativt uforstyrret af andre børn - også selv om pædagogerne arbejder med at skabe små rum i rummet. Det giver sig udslag i risikoen for flere konflikter i børnenes forsøg på at afgrænse sig fra hinanden i deres indbyrdes fællesskaber. Det hører dog også med til spørgsmålet om de fysiske rammer, at pædagogerne ikke nødvendigvis gør brug af de supplerende kvadratmeter som faktisk findes ude som inde.

Forskningsprojektet Ludvi har givet bud, hvordan læringsmiljøer bedst muligt kan inddeles i zoner, så forskellige typer læringsrum kan tilbyde børn forskellige måder at deltage i lærende samspil med børn og voksne på. Det er et fokus, der handler om rummenes udformning og indretning og medarbejdernes brug af dem. Projektet henleder opmærksomhed til, at fysiske rammer har endog meget stor betydning for børns udbytte af deres institutionsliv (DCUM, Børnenes læringsrum, 2013)

## 9. ANBEFALINGER

I dette afsluttende kapitel opstilles en række anbefalinger, der dels tager afsæt i forslag til *udviklingstemaer* i rapportens konkluderende afsnit, og dels i kapitel otte med formulering af de største *udfordringer*. Anbefalingerne skal ses som et muligheds katalog, i hvilket der kan hentes inspiration til prioritering mellem forskellige indsatsområder. Vi skelner mellem anbefalinger, der adresserer tre aktør-niveauer: personale, ledelse og forvaltning.

### PERSONALE

- Hvis inklusion skal være en fælles værdi skal der mere fokus på et fælles sprog, der gør det muligt at tale om, hvordan værdier kommer til syne i praksis. Herunder en klarere skelnen mellem værdier som pejlemærker (inden for synsvidde) og inklusionsmålene (inden for rækkevidde).
- Det vil forbedre mulighederne for at vurdere resultatet af inklusionsindsatserne, hvis der blev udarbejdet en definition af begrebet trivsel, når det anvendes til at vurdere om man lykkes med inklusion.
- En mere udbredt anvendelse af skriftsprog i hverdagen vil gøre det nemmere at opnå enighed om, hvad inklusion betyder i praksis. Fx gennem skriftlige definitioner af nøglebegreber som fællesskab, læring, trivsel.
- En skærpet opmærksomhed på børnenes forskellige læringsrum: Hvilke former for læring og udbytte karakteriserer deltagelse i børnenes egne fællesskaber, og hvilke former for læring og udbytte, karakteriserer deltagelse i voksenstyrende aktiviteter?
- Mere opmærksomhed på sammenhængen mellem kriterier for sammensætning af børnegrupper og den læring børnene skaber sammen. Hvad er læringspotentialer i forskellige typer af børnegrupper og de indbyrdes forskelle blandt børnene?
- Børn lærer børn: Fokus flyttes fra pædagogen som katalysator for børnenes læring til mere fokus på de sociale rammer og de fælles aktiviteter. Spørgsmålet er ikke hvad børnene lærer af pædagogen, men hvad de lærer af hinanden, når de mødes om en fælles aktivitet.
- En mere reflekteret tilgang til institutionens forståelse af 'det normale barn' kan give anledning til en udvidelse af normalitetsbegrebet, så der skabes samtaler om 'de mange måder at være normal på.' Behov for at udvikle fagsprog om professionelle normalitets-forventninger som noget der kan adskilles fra personlige normer.
- Børn lærer pædagoger: En mere målrettet iagttagelse af børnenes samspil, lege og fælles aktiviteter kan gøres til genstand for samtaler i personalegruppen, når iagttagelsen tilrettelægges som faglig læring i hverdagen. Hvad har børnene lært os i dag?
- Et kollegialt blik for hverdagens læringsituationer med øget fokus på læring af egen og kollegers praksis. Opøve et fagsprog for kollegiale samtaler om en inkluderende pædagogik.
- Flere pædagogiske overvejelser over, hvordan børnene kan inddrages i praktiske opgaver

- Større opmærksomhed på, hvordan skift mellem aktiviteter og overgangssituationer kan øge udsathed blandt børn – et særligt blik for hvad der skaber udsathed.
- En mere aktiv pædagogrolle i børnenes legefællesskaber, hvor pædagogen lærer børnene hvordan de selv kan vedligeholde deres lege.
- Udøve et perspektivskifte i forældresamarbejdet, så forskelle mellem institutionskultur og familiekultur ikke søges udjævnet, men fastholdes som to forskellige kulturer med to forskellige værdisæt.
- En mere afklaret forståelse af forskellen mellem pædagogens roller i forhold til børne-gruppen, hvor der skelnes mellem:
  - Den foregribende rolle med direkte intervention, hvor det gælder om at være på forkant med situationen
  - Den ledsagende rolle med en afventende, spørgende og kommenterende tilgang, hvor pædagogen er tilgængelig for børnenes henvendelser
  - Den iagttagende rolle, hvor pædagogen overlader initiativet til børnene selv og forholder sig udforskende til børnenes aktiviteter.

## LEDELSE

- Rammesætte inklusion som en ledelsesopgave ved at holde gang i den løbende dialog om værdiernes betydning i praksis.
- Skabe tid og rum for kontinuerlige samtaler med personalet om inklusion som en værdi, der skal vejlede praksis, men også som mål, der skal kunne indfries. Fx ved at udvikle synlige tegn på inklusion i forhold til det enkelte barn, børnegruppen og institutionen.
- Fokus på udvikling af pejlemærker og fagsprog for at vurdere, hvornår og hvordan institutionen lykkes med inklusionsarbejdet.
- At lede inklusionsopgaven som en fælles opgave for hele personalegruppen på stuen, i institutionen og i forældresamarbejdet.
- Holde fokus på udvikling af de organisatoriske rammer for inklusion, så forskellighed i børne- og personalegruppen kan udnyttes som pædagogiske og faglige styrker. En personalekultur med værdsættelse af forskellighed.
- Øge samarbejdet på tværs af stuer for at skabe samarbejdsrelationer med plads til læring af hinandens forskellige former for praksis og organisering.
- Understøtte de pædagogiske teams/stuepersonalets muligheder for at lære af egne erfaringer i hverdagen ved at vise vejen til en spørgende og undrende tilgang til daglig praksis.
- Udvikle en læringskultur med fokus på at af-individualisere den daglige praksis og af-privatisere den enkelte medarbejders viden og erfaringer. Fx ved at gøre teamet og personalegruppen til omdrejningspunkt for videndeling.
- Skabe rum og rammer for videndeling mellem stuer – især mellem specialstuer og almenstuer.

- En fælles forståelse af inklusion i personalegruppen vil gøre det nemmere at inddrage forældre og formulere mere afklarede forventninger til samarbejdet. Forældre vil gerne bidrage når de ved hvordan
- Udnytte læringspotentialer i forældresamarbejdet ved at holde fokus på, at personale og forældre aldrig ser det samme barn, fordi de ser barnet i hver sin sociale kontekst. Det er en forskel, der ikke skal udlignes, men kan udnyttes til gensidig læring.
- Organisere forældresamarbejdet som et partnerskab med en gensidig forståelse af, at den ene part ikke kan løse opgaven uden den anden parts bidrag. En klarere skelnen mellem, hvad der er institutionens bidrag og hvad der er forældrenes bidrag til det fælles inklusionsprojekt.
- Være opmærksom på de fysiske rammer som både et vilkår og et valg. Planlægning af kvadratmetre kan skabe bedre udnyttelse, men samarbejdsrelationer med åbne organiseringer på tværs af stuer kan øge børnenes fysiske råderum

## FORVALTNING

Inklusionsstrategiens formål med udvikling af fælles værdier, fælles mål og fælles sprog på alle niveauer i kommunen, hvilket ifølge strategiplanen realiseres gennem fire fokusområder: ledelse af inklusion, organisation og resurser, viden og kompetencer samt forældresamarbejde. Her går vores anbefalinger på følgende fokuspunkter:

- En tydeligere understøttelse af institutioners og medarbejderes arbejde med inklusion som en grundlæggende værdi og som en fælles praksis, der er styret af fælles mål for inklusion.
- Udvikling af en mere evaluerende tilgang til arbejdet med inklusion i den enkelte institution med formulering af kriterier og synlige tegn på inklusion i forhold til det enkelte barn, børnemiljøet og institutionen.
- Betoningen af 'det fælles' i både forståelse og praksis følges op med initiativer til at rammesætte udvikling af fælles sprog og fælles praksis på institutionsområdet, men under hensyntagen til potentialer og erfaringer der er udviklet på lokalt niveau. Spørgsmålet er hvordan 'det kommunalt fælles' kan knytte an til videnspotentialer i 'det lokalt fælles'
- Omstillingen til inklusion som en kerneopgave på dagtilbudsområdet følges op med organisatoriske rammer for videndeling, læring og kompetenceudvikling som integreret del af den daglige praksis
- Kriterier for henvisning til de to specialgruppetilbud er forskellige lige som deres organisatoriske forankring og resurseallokering. To forskellige modeller, som også rummer forskelle i kriterier for placering, hvor vægtningen mellem funktionsnedsættelsernes årsag og individuelle udtryk kan drøftes med henblik på at overveje andre kriterier for grupperinger.
- Det anses som en generel styrkelse af inklusion som et fagligt udviklingsområde, hvis der på institutionsniveau blev arbejdet mere systematisk med et inklusionssyn, der tager udgangspunkt i støtte til inkluderende børnefællesskaber. Dette ses som en udfordring af den ofte ensidige støtte til opfyldelse af individuelle behov. Her bliver det et spørgsmål om, hvad den enkelte kan bidrage med og ikke kun hvad den enkelte får igen. I dette inklusionssyn ligger en erkendelse af at børn er hinandens betingelser for læring og udvikling. Og at inklusionens hovedaktører er børnene selv.

**Bilag 1**    **Hvad kendetegner en inkluderende praksis på organisations-, relations- og individ-niveau?**

Indikatorer organisations-niveau	Indikatorer relations-niveau	Indikatorer individ-niveau
<p>Inklusion er beskrevet som en fælles opgave for hele institutionen</p> <p>Pædagogikken afspejler den konkrete børnegruppe</p> <p>Det faglige fokus er på relationernes mellem barnet og den sociale kontekst</p> <p>Organisering og samarbejde understøtter fællesskaber på tværs af enhedsopdelinger (stuer)</p> <p>Special- og almenpædagogisk viden deles i kollegialt samarbejde</p> <p>Det tværfaglige samarbejde med eksterne samarbejds-partnere er formaliseret</p> <p>Formelle procedurer for forældreinddragelse</p>	<p>Børnene udviser socialt ansvar, hjælper og drager omsorg for hinanden</p> <p>Børnene inviterer hinanden ind i leg og samvær</p> <p>Medarbejderne anlægger et læringsperspektiv på børns konflikter</p> <p>Medarbejderne inviterer til deltagelse og er lydhøre over for børn og forældres ytringer</p> <p>Medarbejderne skaber mulighed for forskellige former for deltagelse</p>	<p><i>Barnet er fysisk inkluderet:</i> Er til stede og har adgang til almene fællesskaber</p> <p><i>Barnet er socialt inkluderet:</i> Deltager i børnenes egne fællesskaber og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter</p> <p><i>Barnet er fagligt/læringsmæssigt inkluderet:</i> Har udbytte af deltagelsen (socialt, emotionelt, kognitivt)</p> <p><i>Barnet er psykisk inkluderet:</i> Udvikler positive selvbilleder (selvtillid, selvrespekt, selvværd)</p>

## Litteratur-referencer

- Albertsen, Karen, m. fl. (2015): Inklusion i daginstitutioner – mellem pædagogik og arbejdsmiljø. Aarhus Universitet.
- Bayer, Søs og Brinkkjær, Ulf (2006): Pædagogers vidensformer og karrierebaner. BUPL
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): Inklusion i dagtilbud
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016): 0-2 årige børns læring.
- DCUM (2013): Børnenes læringsrum
- Eide, Brit Johanne (2008): Barns medvirkning. Eksempler fra lekesituationer i barnehagen.
- Fisker, Tine Basse (2010): Socialt udviklingspotentiale hos børn med autisme? Psyke & Logos
- Frønes, Ivar (1998): De ligeværdige - om socialisering og de jævnaldrendes betydning. Børn og Unge
- Hedegaard, Janne (2009): Narrativ dokumentation. Hans Reitzels Forlag
- Holstein, Bjørn m. fl. (2014): anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen. Undervisningsministeriet
- Handicap-konventionen (2009)
- Hertz, Søren (2008): Børne – og ungdomspsykiatri, nye perspektiver og uanede muligheder
- Højholt, Charlotte m.fl. (2014): Børnefællesskaber: om de andre børns betydning
- Højholt, Charlotte m.fl. (2011): Børn i vanskeligheder: samarbejde på tværs
- Johansson, E, og Pramling Samuelsson, I. (2011): Lærerig leg – børns læring gennem samspil. Dafolo
- Junker, Lotte (2014): Børns perspektiv på inklusion
- Kjær, Bjørg (2010): Inkluderende pædagogik.
- Koch, A.B. (2012): Idealet om det glade og afstemte barn - pædagogers blik for trivsel i børnehaven. Nordisk Barnehageforskning, nr. 5 (s. 1-26)
- Kornerup, Ida (2016): Børns involvering og pædagogisk faglighed. Vera nr 74, marts 2016.
- Løfdahl, Annika (2009): Ikke alle elefanter bydes op. Bakspejlet, 26.10.09. Danmarks Evalueringsinstitut
- Madsen, Bent (2005): Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund
- Madsen, Bent og Nielsen, Ole Steen (2015): Ledelse af inklusion – er det noget særligt? [www.emu.dk](http://www.emu.dk)
- Ottosen, M. H. og Bengtsson, T. T. (2002): Et differentieret fællesskab – om relationer i børnehaver med børn med handicap. SFI
- Qvortrup, Lars m. fl. (2014): Kortlægningsundersøgelse i Fredericia Kommune
- Petersen, Carsten (red.) (2009): Inklusionens pædagogik. Hans Reitzels Forlag
- Rådet for børns læring (2014): Inkluderende fællesskaber i dagtilbud.
- Svinth, Lone (2014): Nærvær i pædagogisk praksis. Akademisk Forlag