

EVALUERING AF INKLUSIONSINDSATSEN I BILLUND KOMMUNE



16:04

NETE KROGSGAARD NISS
KAREN IDA DANNESBOE
CHANTAL POHL NIELSEN
CHRISTIANE PRÆSTGAARD CHRISTENSEN

16:04

EVALUERING AF
INKLUSIONSINDSATSEN I
BILLUND KOMMUNE

NETE KROGSGAARD NISS
KAREN IDA DANNESBOE
CHANTAL POHL NIELSEN
CHRISTIANE PRÆSTGAARD CHRISTENSEN

KØBENHAVN 2016
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

EVALUERING AF INKLUSIONSINDSATSEN I BILLUND KOMMUNE
Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for skole og uddannelse

ISSN: 1396-1810
e-ISBN: 978-87-7119-357-2

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Hertuf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

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

INDHOLD

	FORORD	7
1	SAMMENFATNING	9
	Forudsætninger	10
	Virkning	11
	Konklusion og anbefalinger	12
	Metode	14
2	INDLEDNING	15
	Inklusionsmålsætningen i et bredere perspektiv	16
	Rapporten og dens opbygning	18
3	METODE	21
	Forandringsteori	22
	Dokumentanalyse	23

	Spørgeskema til skolelederne	23
	Kvalitativ dataindsamling og analyse	24
	Kvantitativ dataindsamling og analyse	26
4	INKLUSION I BILLUND KOMMUNE	31
	Forandringsteori – værdier og positive forestillinger om virkningen af inklusion	31
	Inklusion og skabelsen af udviklende fællesskaber	36
	Kvantitative vs. kvalitative mål for inklusion	37
	Rummelighed og forskellige børn	37
	Eksklusion og fællesskaber	39
5	KORTLÆGNING AF INKLUSIONSINDSATSER	41
	Arbejdet med inklusion på skolerne	41
	Indsatser	44
6	INKLUSIONSERFARINGER BLANDT SKOLEMEDARBEJDERE, FORÆLDRE, BØRN OG PPR	51
	Forskellige børn med forskellige behov	52
	Virkning af inklusionsindsatsen	54
	Forudsætninger for forandringsteorien	64
	Særlige udfordringer	79
7	ELEVERNES TRIVSEL OG DELTAGELSE I SKOLEN	85
	Inklusionspanelets spørgeskemaer	85
	Den nationale trivselsmåling	98
8	KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER	113
	Forudsætninger	113
	Virkning	117

Anbefalinger	120
LITTERATUR	125
SFI-RAPPORTER SIDEN 2015	127

FORORD

I de senere år er der kommet et øget fokus på inklusion i folkeskolen. I 2012 medførte en ændring af folkeskoleloven, at flere elever skulle inkluderes i almenundervisningen, samtidig med at det fortsat tilstræbes, at det faglige niveau løftes og trivslen fastholdes (Baviskar m.fl., 2014). Den landspolitiske målsætning var, at 96 pct. af alle skolebørn skulle være i et alment skoletilbud i 2015 (Amilon, 2015). Andelen i skoleåret 2014/15 kom op på 95,2 pct. På kommunalt plan arbejdes der i disse år fortsat med omstillingen til øget inklusion.

I denne rapport evaluerer vi inklusionsindsatsen i Billund Kommune. Billund Kommune har påbegyndt arbejdet med inklusion i flere år før lovændringen i 2012, og inklusionsgraden har ligget på 98 pct. siden 2011. Formålet med evalueringen er at give Børne- og kulturudvalget i Billund Kommune viden om, hvordan inklusionen i kommunen opleves, og en vurdering af, om man har tilrettelagt inklusionsindsatsen på den rette måde.

Vi vil gerne takke de to referees på projektet: Siddhartha Baviskar, forsker på SFI, og Bjørg Kjær, lektor på DPU, for konstruktiv kritik og værdifulde inputs. Tak til Fagområdet Læring (skoleforvaltningen) og skoleledelserne i Billund Kommune for et godt og gnidningsfrit samarbejde om evalueringen, som har gjort dataindsamlingen nem for os. En-

delig vil vi gerne sende en stor tak til alle informanter; særligt de elever og forældre, der har stillet op til interview.

Rapporten er skrevet af seniorkonsulent Nete Krogsgaard Niss, forsker Karen Ida Dannesboe, seniorforsker Chantal Pohl Nielsen og videnskabelig assistent Christiane Præstgaard Christensen. Herudover har studentermedhjælpere Emilie Lüders Lindhardt, Anna Munk Sigsgaard og Mette Højmosé Thrane transskriberet interview, og studentermedhjælper Rasmus Klokke har udarbejdet supplerende kvantitative analyser.

Rapporten er bestilt og finansieret af Billund Kommune.

København, marts 2016

AGI CSONKA

SAMMENFATNING

Formålet med dette projekt er at evaluere inklusionsindsatsen i folkeskolerne i Billund Kommune. I evalueringen beskriver vi, hvordan inklusionen i kommunen er tilrettelagt, og vi analyserer, hvordan indsatsen opleves at fungere for børn, forældre og det pædagogiske personale.

I de senere år er der kommet et øget fokus på inklusion. I 2012 medførte en ændring af folkeskoleloven, at flere elever skal inkluderes i almenundervisningen, samtidig med at det fortsat tilstræbes, at det faglige niveau løftes og trivselen fastholdes (Baviskar m.fl., 2014). Den landspolitiske målsætning var, at 96 pct. af alle skolebørn skulle være i et alment skoletilbud i 2015 (Amilon, 2015). På kommunalt plan arbejdes der derfor fortsat i disse år med omstillingen til øget inklusion. Billund Kommune har arbejdet med inklusion i flere år før lovændringen i 2012, og i kommunen har inklusionsgraden ligget på 98 pct. siden 2011.

I evalueringen undersøger vi, om forudsætningerne for vellykket inklusion er til stede, og om inklusionsindsatserne virker på den måde, kommunen ønsker det.

Specifikt undersøger vi:

- Værdierne bag inklusion i Billund Kommune
- Hvordan inklusionsindsatsen er tilrettelagt

- Hvilke erfaringer og oplevelser der er med inklusion blandt børn, forældre, lærere, pædagoger, skoleledelser og PPR
- Trivsel, social og faglig deltagelse i skolen for børn med og uden særlige behov, målt ved hjælp af spørgeskemabesvarelser.

Den viden, som evalueringen giver, er naturligvis særlig relevant for Billund Kommune, som kan bruge den til at vurdere, om man skal tilrettelægge indsatsen anderledes. Samtidig er den relevant for landets øvrige kommuner, da alle kommuner arbejder med inklusion, og det opleves som en udfordring mange steder. Andre aktører på skoleområdet (fx Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling) vil også kunne få brugbar viden om konkrete praksiserfaringer med inklusion.

FORUDSÆTNINGER

Evalueringen viser, at der i kommunen ligger stærke værdier bag ønsket om inklusion – om rummelighed, inddragelse, ejerskab, kvalitet, sammenhæng og dialog. Værdierne deles generelt på tværs i kommunen, det vil sige af politikere, forvaltningen, ledelse og personalet på skolerne samt af forældre til elever i folkeskolen.

De økonomiske rammer for inklusion opleves generelt af skoleledelser og personale som utilstrækkelige, hvilket fører til ressourceknaphed i forhold til tid og menneskelige ressourcer. Det giver sig udtryk i en stærk frustration blandt personalet, der ikke altid føler, at det kan give elever med særlige behov den rette hjælp. Som konsekvens heraf bærer den daglige indsats undertiden præg af at være reaktiv frem for forebyggende. Samtidig er der imidlertid også gode eksempler på forsøg på at etablere længerevarende indsatser for delgrupper af børn med særlige behov, som synes at være virksomme i forhold til at sikre rammerne for den gode inklusion.

Lærere og pædagoger oplever, at de har nogle generelle kompetencer i forhold til at arbejde med inklusion, og at de løbende opbygger erfaringer, men de føler ofte, at de mangler den helt rette viden, da området er meget specialiseret og inklusionsopgaven kompleks. Det pædagogiske personale får god hjælp fra kolleger og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), men de oplever alligevel ofte en frustration i forbin-

delse med konkrete episoder i dagligdagen, som kan være vanskelige at håndtere.

Samarbejdet mellem skolerne og PPR fungerer godt, men både forældre og skoler savner en bedre koordination med andre dele af forvaltningen (særligt Familieafdelingen) for at fremme helhedstækningen omkring det enkelte barn. Det skyldes, at udfordringerne for en del af børnene med særlige behov ikke alene består i, at børnene har særlige behov i en undervisningssammenhæng, men også i, at der er behov for en bredere social- og sundhedsfaglig indsats for barnet og måske endda for familien som helhed. Samarbejdet med forældrene opleves meget blandet, både fra skolens og forældrenes side. Nogle vurderer, at samarbejdet fungerer godt, mens der i andre tilfælde er en udtalt uenighed mellem skole og forældre. Her spiller det bl.a. ind, om forældrene oplever, at barnet får den rette støtte.

Noget af det, som opleves at have betydning for kvaliteten af støtten, er tidsaspektet. For at opnå fleksibilitet i tildelingen af støtte til enkeltelever iværksættes og fjernes tilbud ofte med kort varsel, fordi der hele tiden foretages en afvejning af, hvilke elever der har mest behov på et givet tidspunkt. Ulempen ved denne store grad af fleksibilitet er imidlertid, at der kommer til at mangle kontinuitet, og der kun sjældent kan laves langsigtede planer for det enkelte barn. Det skaber frustrationer hos både børn, forældre og pædagogisk personale.

VIRKNING

Virksomheden er undersøgt med fokus på tre parametre, som er:

- Socialt fællesskab og social trivsel
- Fagligt fællesskab og faglig læring
- Følelsen af at høre til og kunne agere i samfundet (bredt forstået), hvilket vi kalder samfundsmæssigt fællesskab.

Ser man på elevernes spørgeskemabesvarelser, må man konstatere, at de fleste skolebørn i Billund Kommune trives godt. Hvis man ser isoleret på børn på 4.-9. klassetrin med særlige behov¹, er billedet imidlertid anderledes, idet halvdelen ikke trives særlig godt socialt. I interviewene har vi hørt eksempler på både god og dårlig trivsel, og trivslen afhænger bl.a. af,

1. Her defineret som elever, der får mere end ni timers støtte ugentligt.

om barnet får den rette støtte. De børn, vi har interviewet, har sociale relationer med andre børn, både i og uden for skolen, og er på den måde med i det sociale fællesskab.

Evalueringen peger tydeligt på, at der på skolerne er fokus på først at få den sociale trivsel på plads for børn med særlige behov, for derefter at kunne fokusere på den faglige deltagelse og progression. Argumentet fra det pædagogiske personale lyder, at hvis ikke dét fundament er til stede, vil børnene ikke kunne opnå nogen som helst faglig indlæring. Som konsekvens heraf prioriteres den sociale og den adfærdsmæssige udvikling over den faglige.

Spørgeskemabesvarelserne peger da også på, at elever med særlige behov generelt deltager mindre i de faglige aspekter af skolefællesskabet, og at deres faglige trivsel er ringere, sammenlignet med de øvrige elever. Disse mønstre fra det kvantitative datamateriale understøttes af interviewene, hvoraf det fremgår, at disse elever i kortere eller længere perioder ikke er en del af det faglige fællesskab i klassen. Det kan være, fordi de tages ud af klassen for at følge et særligt forløb, fordi de går tidligt hjem, eller fordi de sidder med en iPad og spiller i timerne. Flere af børnene med særlige behov mangler skolefag som følge af disse perioder, hvor de ikke følger den almindelige undervisning. Det bekymrer både børn og forældre. Data fra trivselsmålingen peger endvidere på, at den faglige trivsel er en udfordring, både for elever med og uden særlige behov, når der sammenlignes med landsgennemsnittet.

Eleverne med særlige behov ser umiddelbart ud til at kunne agere i det bredere samfundsmæssige fællesskab, idet de deltager aktivt i fritidsaktiviteter uden for skolen uden støtte eller andre særlige foranstaltninger. Men det er vigtigt at understrege, at børnenes fremtidige deltagelse i de samfundsmæssige fællesskaber kan blive begrænset af deres mindre deltagelse i de faglige aspekter af skolegangen, fordi det – hvis ikke det senere indhentes – vil komme til at begrænse deres muligheder for at tage en ungdomsuddannelse og for eventuel videreuddannelse herefter.

KONKLUSION OG ANBEFALINGER

Inklusion er en udfordring for kommuner over hele landet, og derfor vil mange af ovenstående problemstillinger formentlig være gældende for det kommunale inklusionsarbejde bredt set. Det er ikke vores vurdering,

at Billund Kommune er mere udfordret på inklusionsområdet end andre kommuner. Billund Kommune har længe arbejdet med at skabe en mere inkluderende skole, og evalueringen viser, at kommunen er langt i processen. Billund Kommune har nogle stærke værdier, som er kendt og delt i kommunen, hvilket er et godt udgangspunkt. Skolerne har iværksat forskellige tiltag for at klare opgaven. Der arbejdes med forskellige tiltag for at sikre inklusion på skolerne, herunder holddannelse og særlige tilbud til elever med særlige behov. Når evalueringen samtidig viser, at der fortsat er en række væsentlige udfordringer i inklusionsarbejdet, må det ses i lyset af, at inklusion er en kompleks størrelse og må betegnes som et paradigmeskift i folkeskolen. Dilemmaerne og udfordringerne i skolernes inklusionsarbejde peger på, at inklusion handler om andet og mere end at flytte børn fra special- til almenområdet, og at iværksætte foranstaltninger for denne gruppe børn. Inklusionsparadigmet omfatter *alle* børn, det indebærer en fundamental nytænkning af, hvordan man driver skole, og det udfordrer rollen som lærer og pædagog.

Evalueringen munder ud i en række anbefalinger til Billund Kommune. Anbefalingerne vil også kunne bruges som inspiration for andre kommuner og aktører på skoleområdet. Vi anbefaler, at man:

- Prioriterer fagligheden for alle elever, så elever med særlige behov også udvikler sig så meget de kan rent fagligt.
- Skaber rummelige klasser, fx ved hjælp af tydelighed og struktur, flere voksne i klasserne og muligheder for at udøve undervisningsdifferentiering, fx ved hjælp af holddeling.
- Laver særlige tilbud til elever, der har behov for det. Tilbuddene skal være fleksible, forstået på den måde, at det konkrete tiltag bør afhænge af de(n) konkrete elev(er)s særlige behov. Tiltagene bør inkludere handleplaner for eleverne, tydelighed og struktur samt ikke mindst kontinuitet, så længe behovet er der. Det er bl.a. vigtigt at sørge for, at der også er tilbud til de stille børn med særlige behov, som kan blive overset i dagligdagens travlhed.
- Bliver bedre til at dele viden på skolerne og på tværs i kommunen, fx ved at systematisere den uformelle videndeling, så man kan bruge kolleger med særlig viden på et område til fx supervision. Det kan også være ved at gøre PPR-hjælpen mere lettilgængelig og systematisere brugen af andre videnkilder i kommunen.

- Sørger for at tænke helhedsorienteret om barnet og koordinere mellem de kommunale systemer i de tilfælde, hvor det er nødvendigt.
- Sørger for, at der er fleksibilitet i tilbuddene, så børn, der ikke trives eller udvikler sig fagligt i folkeskolens almenundervisning, får et andet relevant (special-)tilbud, og at der ikke går for lang tid fra, at problemstillingen konstateres, til der rent faktisk handles på den.

METODE

Evalueringen er lavet med virkningsevaluering som metode, og den baserer sig på følgende datakilder:

- Desk research af dokumenter fra skolerne og kommunen
- Kvalitative interview med børn, forældre, lærere, pædagoger, skoleledelser og PPR-medarbejdere
- En mindre spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere
- En særlig dataindsamling blandt elever på 6. og 8. klassetrin ved hjælp af spørgeskemaer fra SFI's Inklusionspanel og data fra det landsdækkende Inklusionspanel
- Data fra den første nationale trivselsmåling, der dækker 0.-9. klassetrin

INDLEDNING

Denne rapport evaluerer inklusionsindsatsen på folkeskolerne i Billund Kommune. Ligesom landets øvrige kommuner arbejder Billund Kommune på at skabe en mere inkluderende folkeskole, således at så mange børn som muligt – også dem med et relativt omfattende behov for støtte – kan finde sig til rette i den almene undervisningssektor.

I de senere år er der kommet et øget fokus på inklusion i folkeskolen. I 2012 medførte en ændring af folkeskoleloven, at flere elever skal inkluderes i almenundervisningen, samtidig med at det fortsat tilstræbes, at det faglige niveau løftes og at trivslen fastholdes (Baviskar m.fl., 2014). Den landspolitiske målsætning var, at 96 pct. af alle skolebørn skulle være i et alment skoletilbud i 2015 (Amilon, 2015). Andelen nåede op på 95,2 pct. i skoleåret 2014/15. I forbindelse med lovændringen i 2012 blev specialundervisning endvidere afgrænset til at betegne undervisning, hvor eleven får støtte i mindst ni klokketimer om ugen. Specialundervisningen kan foregå på specialskoler, i specialklasser eller i de almindelige klasser. Det betyder endvidere, at de elever, der har behov for støtte i mindre end ni timer ugentligt, skal inkluderes i den almene undervisning (Lov nr. 379, 2012). Elever, der har brug for mindre omfattende støtte, skal ifølge loven imødekommes gennem bl.a. undervisningsdifferentiering, holddannelse, anvendelse af tolærerordninger og brug af undervisningsassistenter.

På kommunalt plan arbejdes der fortsat i disse år med omstillingen til øget inklusion. Inklusionsarbejdet er en udviklingsproces, og det varierer, hvor langt forskellige kommuner er i processen (Baviskar m.fl., 2014). Billund Kommune har arbejdet med inklusion siden 2003, dvs. længe før lovændringen i 2012, og har således været i gang med omstillingsprocessen i en årrække. I Billund Kommune har inklusionsgraden ligget på 98 pct. siden 2011 (Rambøll, 2015). Kommunen har således i en årrække allerede opfyldt den kvantitative målsætning om, at 96 pct. af alle elever på landsplan skal inkluderes i et alment undervisningstilbud.

I flere kommuner er der siden 2013 nedlagt specialtilbud eller sket andre ændringer i forhold til segregering af elever, bl.a. ved at man har undladt at henvise de yngste elever til specialtilbud og/eller har hjemtaget elever fra specialtilbud til almentilbud (Baviskar m.fl., 2014). I Billund Kommune stoppede man i 2011 med at visitere til specialklasserækken på Søndre Skole, der hidtil har varetaget kommunens specialskolefunktion. Søndre Skole rummer dog fortsat visse specialundervisningstilbud, herunder en taleklasse rettet mod børn med talevanskeligheder, og den såkaldte G-klasse, som er et undervisningstilbud til højtfuncerende elever med autismespektrumforstyrrelser. Billund Kommune har således i dag kun få børn i specialtilbud. I 2015 var der 90 segregerede børn ud af kommunens knap 2.900 folkeskoleelever. Af disse var 62 elever i segregerede specialtilbud internt i kommunen, 14 elever, visiteret til eksterne specialundervisningstilbud uden for kommunen, og 14 børn var anbragt uden for kommunen (Billund Kommune, 2015).

INKLUSIONSMÅLSÆTNINGEN I ET BREDERE PERSPEKTIV

Ideerne om inklusion er ikke nye. I international sammenhæng peges der ofte på Salamanca-erklæringen fra 1994 som et væsentligt vendepunkt i forhold til at sætte inklusion på dagsordenen. Salamanca-erklæringen blev vedtaget i regi af UNESCO. Erklæringen fremhæver, at alle børn har ret til undervisning i den lokale skole, og at skoler er forpligtede til at imødekomme børns rettigheder og eventuelle behov for særlige undervisningsmæssige foranstaltninger. Salamanca-erklæringen anses for at være afgørende for synet på børn med særlige behov (Ratner, 2013).

International såvel som dansk forskning peger på, at der på baggrund af bl.a. Salamanca-erklæringen er sket et skift fra at tale om inte-

gration til at tale om inklusion. Integration handlede om at integrere et barn i fællesskabet på fællesskabets præmisser, dvs. at det integrerede barn måtte tilpasse sig fællesskabet. Begrebet inklusion rummer en anden forståelse af barnet og ikke mindst af forventningerne til fællesskabet i forhold til at kunne rumme barnet. I denne sammenhæng handler det om, at fællesskaberne må inkludere barnet ved, at fællesskabet forandrer sig, så det i højere grad passer til barnet (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Man kan således sige, at inklusionsbegrebet kritiserer integrationstankegangen for at placere problemet i barnet uden at stille krav til fællesskabet, hvorimod inklusionstankegangen i højere grad fokuserer på, at fællesskabet må kunne forandre sig for at kunne rumme barnet (Ratner, 2013). Det handler ikke om at placere børn med særlige behov, men om at gentænke, hvad særlige behov er, og spørge ind til løsninger. Inklusion problematiserer i den forstand folkeskolens hidtidige integrerende praksisser. ”Inklusion er derfor et modsvar til de uforudsete effekter af tidligere tiders ”løsning”: opdelingen af børn i ”normale” og ”specielle”, også selvom denne organisering i sin tid blev set (og til dels stadig bliver det) som en hjælp til børn, der anses for at have ”særlige behov” (Ratner, 2013, s. 25).

Når dette paradigmeskift er relevant i forhold til at tale om børn med særlige behov, er det, fordi denne begrebsændring har konsekvenser for folkeskolen. Skiftet til inklusion medfører således en radikal gentænkning af folkeskolens rolle (Ratner, 2013). I en skolekontekst handler inklusion ikke kun om at reducere antallet af elever, der henvises til specialundervisning; det handler også om en ny organisering af skolen og dens praksis (Ratner, 2013).

Skiftet til inklusion har naturligvis en række konsekvenser. De professionelle opgave på skolerne ændrer karakter, idet de nu skal skabe en inkluderende skole fremfor ”kun” at tilgodese børn med særlige forudsætninger. Det indebærer, at alle børn skal inkluderes, og ikke længere, at børn med særlige forudsætninger alene skal tilpasse sig skolen. At alle elever skal inkluderes, betyder også en forskydning fra det specialpædagogiske til det almenpædagogiske område (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Det indbefatter ligeledes, at opgaven i langt højere grad flyttes ud på skolerne, at ansvaret placeres hos skoleledelserne, at de tidligere specialpædagogiske specialister bliver ressourcepersoner, der kan bistå de almene skoler i inklusionsarbejdet, og at lærere og pædagoger får ansvaret for at skabe de fællesskaber, der kan inkludere alle elever. Overordnet betyder

det, at opgaven er blevet større, og at arbejdet hermed i højere grad bliver lærere og pædagogers ansvar (Qvortrup & Qvortrup, 2015).

Ifølge Ratner rummer målsætningen om inklusion et krydspres og en række dilemmaer med det resultat, at inklusion får karakter af noget ubestemmeligt, hvilket gør det svært at arbejde med skiftet fra integration til inklusion (Ratner, 2013). Samtidig er der ofte et misforhold mellem idealet om inklusion på den ene side og skolens konkrete virkelighed på den anden (Qvortrup & Qvortrup, 2015).

En anden vanskelighed ved inklusion er, at inklusion rent begrebsmæssigt kan opleves som et paradoks, da inklusion ikke kan forekomme uden eksklusion (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Når man inkluderer i nogle fællesskaber, ekskluderes man uvægerligt fra andre. Risikoen ved at arbejde bevidst med inklusion i folkeskolen er, at man udpeger nogle børn som særlige og risikerer at stigmatisere dem og dermed ekskludere dem, selvom de rent fysisk er til stede i folkeskolens almene fællesskab. Ratner (2013) taler om ”forskelsdilemmaet”, som indebærer, at man skal behandle børn forskelligt, for at de kan få samme muligheder. Men ved denne forskelsbehandling risikerer man altså stigmatisering. Herudover er det vigtigt at indse, at fuld inklusion aldrig kan lade sig gøre. Der vil altid være en mindre gruppe af børn, hvis handicap eller kognitive udfordringer er så store, at det ville være meningsløst at forsøge at inkludere barnet i en almindelig folkeskole. Beslutningen om, hvorvidt et barn meningsfuldt vil kunne inkluderes i en almindelig folkeskole eller i stedet skal tilbydes plads i et specialtilbud, må naturligvis træffes ud fra hvert enkelt konkret tilfælde.

RAPPORTEN OG DENS OPBYGNING

Denne rapport giver indblik i, hvordan inklusionsarbejdet implementeres i praksis i folkeskolerne i Billund Kommune, dvs. hvordan idéen om inklusion omsættes til en skolehverdag, og hvilke erfaringer både skoler, PPR, børn samt deres forældre har med inklusionsarbejdet.

I Billund Kommune går der i skoleåret 2015/16 knap 2.900 folkeskoleelever, fordelt på syv skoler. Den mindste skole, som går op til 6. klassetrin, har 80 elever, mens den største skole har næsten 800 elever, fordelt på alle klassetrin fra 0.-9. klasse. Det er alle disse elever, som denne undersøgelse drejer sig om. Det vil sige ikke alene de elever, der

har behov for og modtager støtte i undervisningen, men også deres klassekammerater. Fælles for dem alle er, at de går i en almindelig klasse i folkeskolen og ikke i en specialklasse eller på en specialskole.

Vi skelner generelt ikke i rapporten mellem børn, der er tilbageført fra specialskoler, børn med behov for støtte mere end ni timer ugentligt, og børn med behov for støtte mindre end ni timer ugentligt. Selvom dette skel er relevant i forhold til ressourcetildeling, er det tilsyneladende ikke et skel, der er betydningsfuldt i forhold til skolernes oplevelse af deres daglige arbejde med inklusion, og respondenterne har ikke kunnet skelne meningsfuldt mellem disse kategorier i interviewene. I rapporten benævner vi dem ”børn med særlige behov”.

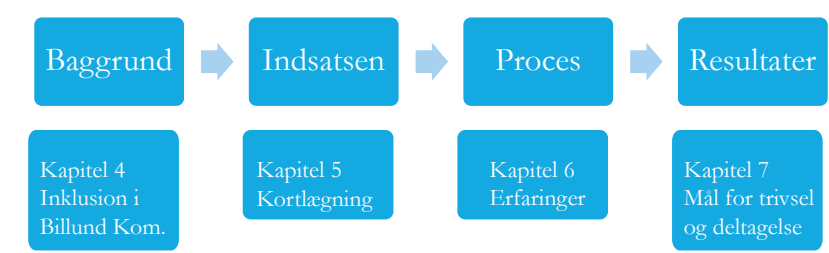
Rapporten er bygget op, så den følger de forskellige trin i en grundlæggende model for forandringsteori, nemlig baggrund, indsats, proces og resultater, som det ses i figur 2.1. Denne indledning efterfølges af et kapitel om de anvendte metoder (kapitel 3). Derefter beskrives i kapitel 4 baggrunden for at arbejde med inklusion i Billund, nemlig kommunens forståelse af inklusion og værdierne bag. Her præsenteres kommunens forandringsteori for arbejdet med inklusion, som er udarbejdet sammen med relevante fagpersoner i kommunen (læringschefen, lederen af PPR² samt skolelederen på Søndre Skole, der som tidligere nævnt rummer kommunens specialundervisningstilbud). Denne forandringsteori skal forstås som kommunens forestillinger om, hvordan det *ideelt* set vil virke, når børn med særlige behov inkluderes i den almene undervisning. Forandringsteorien består af tre virkningsspor, og der er tilknyttet fem centrale forudsætninger for, at virkningerne kan ske som ønsket. Evalueringen undersøger herefter, i hvilken grad forudsætningerne og de ønskede virkninger er til stede.

Kapitel 5 består af en kortlægning af inklusionsindsatsen. Her beskrives, hvad man faktisk gør – først beskrevet i grove træk for hele kommunen og derefter med lidt mere specifikke beskrivelser af indsatser på udvalgte skoler. I kapitel 6 analyserer vi de forskellige aktørers erfaringer og oplevelser med inklusion, primært ud fra interview fra tre skoler. Dernæst følger i kapitel 7 en beskrivelse af elevernes trivsel samt deres deltagelse i de faglige og sociale fællesskaber i en periode, hvor der samtidig arbejdes med forskellige inklusionstiltag ude på skolerne. Det sker med udgangspunkt i en analyse af to forskellige spørgeskemabaserede datakilder. Det hele opsamles i kapitel 8, hvor de forskellige resultater

² PPR er fra 1. januar 2016 fusioneret med Sundhedsplejen og har derfor skiftet navn til PPS

bindes sammen, og der konkluderes på, hvorvidt forudsætningerne i kommunens forandringsteori er opfyldt og virkningerne er til stede. Her gives også en række anbefalinger for kommunens fortsatte arbejde med inklusion.

FIGUR 2.1
Strukturen for rapportens analytiske kapitler.



METODE

I dette kapitel gennemgår vi den metodiske tilgang til evalueringen af inklusionsindsatsen i Billund Kommunes folkeskoler. Vi har valgt at benytte virkningsevaluering som overordnet metode. Det er en evalueringsmodel, der har fokus på både processer og resultater, og hvor de centrale spørgsmål er: hvad virker for hvem, hvordan, hvornår og under hvilke betingelser (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003)? Virkningsevaluering bygges op omkring en teori om, hvordan en indsats forventes at virke, en ”forandringsteori”. I evalueringen undersøger vi, om indsatsen virker som forventet.

Overordnet set benytter evalueringen følgende datakilder:

- Kommunens forandringsteori
- Dokumentanalyse
- Spørgeskema til skolelederne
- Fokusgrupper, individuelle interview og kvalitativ analyse
- Indsamling af spørgeskemaer og kvantitativ analyse.

Da der i undersøgelsen indgår to forskellige datakilder til den kvantitative del, der afrapporteres her, vil detaljer om hver af disse blive gennemgået

sideløbende med afrapporteringen af analyserne i kapitel 7 for at lette læsningen af resultaterne.

FORANDRINGSTEORI

Evalueringen er lavet med en forandringsteori som ramme. En forandringsteori er en slags hypotese for, hvordan en indsats vil virke, altså hvilken forandring indsatsen forventes at skabe, og hvordan den vil skabe den. Man kan også tale om, at det er et sæt antagelser om, hvordan en bestemt indsats vil føre til en bestemt virkning. Som med andre teorier kan man have en større eller mindre tro på en forandringsteori. I dette tilfælde er kommunens forandringsteori for inklusion en idealiseret forandringsteori, dvs. en forandringsteori, der viser, hvordan man ønsker, at inklusion skal virke. Den er baseret på værdier, erfaringer og viden blandt dem, der laver den, og er således ikke en forskningsunderbygget ”teori”.

Forandringsteorien er blevet udviklet på et møde med centrale aktører i Billund Kommune³, som SFI faciliterede og samlede op på. På mødet diskuterede deltagerne, hvad inklusion betød for dem, og hvilke antagelser og forestillinger de havde om, hvordan inklusion virker, når den virker godt. Forskellige elementer blev nedfældet på post-it’er, og der påbegyndtes en systematisering på selve mødet. Efterfølgende har vi systematiseret elementerne til en forandringsteori med tre virkningsspør, som er beskrevet i kapitel 4. Derudover fremkom på mødet en liste over forudsætninger for, at inklusion kan lykkes, som det bliver beskrevet i forandringsteorien. Denne liste har vi ligeledes efterfølgende bearbejdet, og listen beskrives også i kapitel 4.

Forandringsteorien og de omtalte forudsætninger er blevet brugt til at systematisere interviewguider til brug i de kvalitative interview, udvælge relevante parametre i den kvantitative analyse samt at binde den samlede evaluering sammen.

3. Deltagerne var læringschefen, en konsulent fra Skoleforvaltningen (Fagområdet Læring), chefen for PPR og skoleleder på Søndre Skole.

DOKUMENTANALYSE

Dokumentanalysen baserer sig på udvalgte dokumenter om inklusion i Billund Kommunes folkeskoler. De anvendte dokumenter er primært kvalitetsrapporter om folkeskolerne fra skoleåret 2013/14. Dokumenterne er systematisk analyseret med henblik på at afdække, hvilke indsatser skolerne har på inklusionsområdet, og hvilke former for kompetenceudvikling der arbejdes med på skolerne. I dokumentanalysen fremhæves indsatser og kompetenceudvikling på tværs af kommunens skoler, og der rapporteres ikke særskilt om de enkelte skoler.

SPØRGESKEMA TIL SKOLELEDERNE

Vi har suppleret dokumentanalysen med et spørgeskema til skolelederne for at få et bedre billede af alle skolernes praksis og vurdering af inklusionsindsatsen. Spørgeskemaet har bestået af en blanding af åbne og lukkede spørgsmål med inspiration fra dels et spørgeskema til skoleledere i SFI's "Inklusionspanel" og dels praksisportrætmetoden.

Inklusionspanelet er et stort inklusionsforskningsprojekt, som SFI og DPU, Aarhus Universitet gennemfører for Undervisningsministeriet i perioden 2013-2016. Projektet er forankret på SFI. Inklusionspanelet undersøger først og fremmest elevers oplevelse af inklusion, men i projektet indgår også et spørgeskema til skoleledere. Skemaet består primært af spørgsmål med forhåndsdefinerede kategorier, og til denne evaluering har vi anvendt en række af disse spørgsmål, fx: "I hvilken grad vurderer du, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer på skolen i forhold til elever med særlige behov?" og "I hvilken grad fungerer samarbejdet omkring inklusionen med PPR?"

Praksisportrætmetoden består af et spørgeskema til praktikere, som har til formål at beskrive praksis, herunder informantens refleksioner over og erfaringer med praksis. Skemaet består af åbne spørgsmål, som giver respondenterne anledning til at overveje og begrunde sine svar (Jensen, 2005). I dette projekt har vi fx spurgt skolelederne: "Hvilken slags hjælp får de pågældende børn?" og "Hvad synes du, I gør særlig godt på jeres skole i forbindelse med inklusion?"

KVALITATIV DATAINDSAMLING OG ANALYSE

Den kvalitative del af evalueringen er tilrettelagt som en interviewundersøgelse. Formålet er at undersøge forskellige aktørers erfaringer med inklusion i folkeskolen og herigennem belyse de gode erfaringer, som de forskellige aktører har gjort sig, samt hvilke udfordringer de har mødt. Formålet er således ikke at generalisere, men at forstå kompleksiteten i inklusionsarbejdet, når vi ser det fra forskellige aktørers perspektiv.

Vi har valgt at fokusere de fleste interview på to skoler, nemlig BillundSkolen og Vestre Skole. Skolerne er udvalgt i samarbejde med Billund Kommune på baggrund af, at netop disse skoler har et stort elevtal og dermed mange børn, der modtager mindst ni timers støtte. De må dermed forventes at have en del erfaring med målgruppen. På de to skoler er der foretaget interview med:

- Skoleledelser
- Lærere og pædagoger
- Børn, der modtager støtte
- Forældre til børn, der modtager støtte.

Desuden er der foretaget interview med PPR og et interview med lærere og pædagoger på Søndre Skole, som har en dybere erfaring med målgruppen, da kommunens specialtilbud ligger på denne skole.

TABEL 3.1

Oversigt over kvalitative interview.

Målgruppe	Vestre Skole	BillundSkolen	Andet
Elever	2 enkeltinterview	3 enkeltinterview	
Forældre	2 enkeltinterview	3 enkeltinterview	
Lærere og pædagoger ¹	1 gruppeinterview	2 gruppeinterview	1 gruppeinterview på Søndre Skole
Skoleledelser	1 gruppeinterview	1 gruppeinterview	
PPR-gruppe			1 gruppeinterview

1. Herudover er der foretaget yderligere to gruppeinterview med lærere og pædagoger ved hhv. Vestre Skole og BillundSkolen som supplement til og uddybning af de første gruppeinterview.

Alle interview er foretaget i efteråret 2015. Skolerne har selv udvalgt lærere og pædagoger til interview. Det er ligeledes skolerne selv, som har udvalgt børn og forældre samt stået for rekrutteringen af disse. I forhold til interview med børn har det været et kriterium, at børnene gik på mel-

lemtrinet eller udskolingen og modtog mindst ni timers støtte. Især i forhold til interview med børn har etiske standarder om informeret samtykke og hensyntagen til informanterne været vigtige i processen. I forhold til valg af forældre har det været et krav, at de har et barn, der modtager mindst ni timers støtte. Der er blandt børnene stor variation i deres behov for støtte, og med hensyn til forældrene er der stor variation i deres uddannelses- og erhvervmæssige baggrund. Det må påpeges, at skolerne øvrige bevæggrunde for at udvælge børn og forældre kan have influeret på resultaterne. Det må fx forventes, at de udvalgte børn og forældre trods alt er blandt de mere ressourcestærke, forstået på den måde, at de rent faktisk har overskud til at deltage i et interview.

Der er foretaget interview med fem børn samt seks forældre (herunder et forældrepar). Disse interview er foretaget som individuelle interview. For at skabe en tryk situation for børnene har de haft mulighed for at have en ven eller en lærer/pædagog med under interviewet, hvilket tre af børnene benyttede sig af. Det kan betyde, at der er aspekter, som børnene har udeladt pga. loyalitet over for venner eller lærere/pædagoger.

Interview med skoleledelser, lærere og pædagoger samt PPR er foretaget som gruppeinterview for at fremme diskussion og nuancering. På de udvalgte skoler er der foretaget interview med i alt fem medlemmer af ledelsen på BillundSkolen og Vestre Skole. Blandt det pædagogiske personale på de tre skoler er der interviewet i alt 24 lærere og pædagoger. Hertil kommer syv lærere og pædagoger, der blev interviewet i to ekstra gruppeinterview på hhv. BillundSkolen og Vestre Skole. Disse ekstra gruppeinterview blev foretaget efter den første runde af interview og havde til formål at uddybe og supplere de allerede indsamlede data vedrørende de faglige aspekter af inklusionsarbejdet. I analysen skelner vi ikke mellem lærere og pædagoger, da det er det samlede pædagogiske personales erfaringer, som evalueringen belyser. Derudover er tre PPR-ansatte blevet interviewet. Alle informanter er anonymiserede, dvs. at de optræder under pseudonymer eller betegnelse for deres profession.

Det kvalitative interview er kendetegnet ved, at vi spørger ind til konkrete temaer, samtidig med at det rummer en åbenhed i forhold til at forfølge de relevante tematikker og problemstillinger, som de interviewede selv tager op undervejs (fx Tanggaard & Brinkman, 2010). Der er udarbejdet spørgeguiden til interview med hver respondentgruppe. De spørgeguiden, som er anvendt, rummer åbne og brede spørgsmål vedrø-

rende inklusion i folkeskolen samt mere respondentspecifikke spørgsmål, der relaterer sig til respondenternes position i inklusionsarbejdet. Eksempelvis har vi spurgt lærere, hvilke indsatser de arbejder med, og hvordan arbejdet foregår, samt hvilke erfaringer de har med at samarbejde internt på skolerne såvel som med eksterne aktører, mens forældre er blevet spurgt til, hvordan de oplever støtten til deres barn samt samarbejdet med skolen og andre aktører.

Interviewene er transskriberet og herefter kodet systematisk. Vi har i den forbindelse anvendt åben og fokuseret kodning til systematisk at identificere fremtrædende mønstre i interviewmaterialet (Charmaz, 2014). Herved har vi identificeret centrale temaer og problemstillinger, der giver indsigt i inklusionsarbejdet og erfaringerne med det.

KVANTITATIV DATAINDSAMLING OG ANALYSE

GRUNDLAG

Undersøgelsen omfatter de næsten 2.900 folkeskoleelever i Billund Kommune, som er fordelt på syv skoler. Herudover er der knap 70 elever på kommunens Specialundervisningscenter og i specialklasser på Søndre Skole samt 100 elever i 10. klasse, som ikke er omfattet af undersøgelsen. Det kan tilføjes, at flygtningebørn ved opgørelsestidspunktet i september 2015 integreredes i de ordinære klasser på Vestre Skole, og der var således ingen elever registreret i modtageklasse.

TO FORSKELLIGE KVANTITATIVE DATAKILDER

Der indgår to kvantitative datakilder i nærværende analyse. For det første har SFI i samarbejde med Danmarks Statistik gennemført en særskilt spørgeskemaundersøgelse blandt elever på 6. og 8. klassetrin i Billund Kommunes syv folkeskoler. Spørgeskemaet er præcis det samme, som bruges i Inklusionspanelet. Formålet med at gennemføre denne undersøgelse i Billunds folkeskoler er at indsamle viden om elevernes egne oplevelser af inklusion. Der afdækkes to dimensioner af trivsel – den individuelle og den kollektive – samt to dimensioner af deltagelse - den faglige og den sociale. Netop fordi der anvendes præcis det samme spørgeskema som i Inklusionspanelet, kan resultaterne fra Billund Kommune sammenlignes direkte med resultaterne fra den landsdækkende undersøgelse

fra efteråret 2014.⁴ Så når der i gennemgangen af disse resultater i kapitel 7 henvises til ”landsgennemsnittet”, så menes der helt specifikt resultaterne fra Inklusionspanelets anden dataindsamling fra efteråret 2014. Vi kommenterer i kapitel 7 endvidere på spredningen mellem de syv folkeskoler på de fire måltal for trivsel og deltagelse og sammenligner Billunds samlede resultater med de landsdækkende resultater fra Inklusionspanelet. Hvad angår spredningen mellem skoler i Billund Kommune skal det bemærkes, at der i sagens natur er relativt få elever på hver skole, da der kun er indsamlet besvarelser fra to klassetrin. Det betyder, at den statistiske usikkerhed omkring fx gennemsnitstal alt andet lige er større end for de gennemsnitstal, der er udregnet på basis af data fra det landsdækkende Inklusionspanel. En beskrivelse af de første tre dataindsamlinger i Inklusionspanelet findes i øvrigt i et SFI-statusnotat (Christensen & Nielsen, 2015).

Den anden kilde til kvantitativ information om, hvordan eleverne i Billund Kommune har det, er den første nationale trivselsmåling, der gennemførtes på alle landets folkeskoler i løbet af første kvartal af 2015. Trivselsmålingen er indført som led i folkeskolereformen med henblik på at følge udviklingen i elevernes trivsel, efterhånden som reformen implementeres. Her har eleverne på alle klassetrin – fra børnehaveklassen til 9. klasse – besvaret spørgsmål om, hvordan de trives, og om undervisningsmiljøet. På basis af disse spørgsmål beregnes - foruden en indikator for ”generel skoletrivsel” - også fire indikatorer for hhv. ”social trivsel”, ”faglig trivsel”, ”støtte og inspiration i undervisningen” samt ”ro og orden”.

ELEVER, DER MODTAGER STØTTE

Målsætningen om en mere inkluderende folkeskole skal omsættes til en skolehverdag, der opleves som god og udviklende for *alle* skolens elever.

4. De landsdækkende resultater fra Inklusionspanelet omfatter besvarelser fra flere end 7.200 elever fordelt over hele landet. Halvdelen af de skoler, hvis klasser deltager i Inklusionspanelet, er blevet udtrukket, så de repræsenterer et tilfældigt udsnit af de danske folkeskoler. Den anden halvdel af skolerne er udtrukket, fordi de befinder sig i kommuner med en lav segregeringsgrad, for at maksimere antallet af elever med særlige behov i stikprøven. De deltagende 6. og 8. klasser blev også bedt om at udfylde spørgeskemaer i foråret 2015, men det er vores vurdering, at dataindsamlingen fra efteråret 2014 er det bedst egnede sammenligningsgrundlag, da den er foregået på nogenlunde samme tidspunkt på skoleåret. Man kan sige, at de to dataindsamlinger så er foregået på to forskellige tidspunkter i forhold til Folkeskolereformens ikrafttræden, men på det overordnede niveau finder vi ikke de store forskelle på elevbesvarelserne fra det landsdækkende Inklusionspanel på to tidspunkter, og derfor har vi valgt at sammenligne med landsresultater fra efteråret 2014.

Det er dog klart, at der er god grund til at være særligt opmærksom på de elever, der har særligt behov for støtte.

I spørgeskemaerne til Inklusionspanelet spørges eleverne *selv* om, hvorvidt de modtager støtte i forbindelse med undervisningen – enten i eller uden for klassen. Det er vigtigt at præcisere, at der i den sammenhæng således er tale om elevernes *egen* angivelse af, om de modtager ekstra støtte i undervisningen eller ej. I gennemgangen af resultaterne af lige netop denne dataindsamling i kapitel 7 er det derfor vigtigt at holde sig for øje, at der *ikke* er tale om, at eleverne modtager støtte i henhold til den officielle definition af specialundervisning, men alene elevernes egen angivelse af, at de modtager støtte i undervisningen, uanset støttens form og omfang.

Vi har fra Billund Kommune modtaget oplysninger om, hvilke elever på de syv folkeskoler der på dataindsamlingstidspunktet (efteråret 2015) modtog mere end ni timers specialundervisning og/eller anden specialpædagogisk bistand. Det vil sige, at disse elever modtager støtte i henhold til den officielle definition af specialundervisning, samtidig med at de er inkluderet i almenundervisningen på en folkeskole. I forbindelse med afrapporteringen af Billund Kommunes resultater i den nationale trivselsmåling bliver resultater for denne specifikke gruppe derfor præsenteret særskilt i kapitel 7, så der kan sammenlignes med det generelle billede for eleverne på Billund Kommunes folkeskoler. Da der er tale om et relativt lille antal elever med et mere omfattende støttebehov, vil opdelingen på fx svarkategorier være mindre findelt, når resultaterne for denne gruppe præsenteres.

DATAKILDERNES ANVENDELSE

Som det fremgår, er der anvendt en række forskellige datakilder. I tabel 3.2 er der en oversigt over de forskellige datakilder og over, hvilke temaer i analysen de forskellige kilder er blevet anvendt til. De forskellige analysetemaer, herunder forudsætninger og virkningsspor, er fremkommet af kommunens forandringsteori, som beskrives nærmere i kapitel 4.

TABEL 3.2

De forskellige datakilders anvendelse til at belyse forskellige temaer i analysen.

	Dokumenter, herunder kvalitetsrapporter	Spørgeskema til skolelederne	Interview med skoleledelser	Interview med lærere og pædagoger	Interview med børn	Interview med forældre	Interview med PPR	Spørgeskemaer til 6. og 8. klasse: Inklusionspanel	Trivselsmåling
Indsatsen (kortlægning)	X	X	X	X			X		
<i>Forudsætninger</i>									
Faglig tilgang og motivation (herunder baggrund)	X	X	X	X			X		
Rammer og ressourcer		X	X	X			X		
Det pædagogiske personale viden og kompetencer		X	X	X			X		
Samarbejde		X	X	X		X	X		
Kvaliteten af støtte			X	X	X	X	X		
<i>Virkningsspor</i>									
Sociale fællesskaber og trivsel			X	X	X	X	X	X	X
Faglige fællesskaber og læring			X	X	X	X	X	X	X
Samfundsmæssigt fællesskab					X	X			

Anm.: I tabellen er det markeret med et 'X', hvis den pågældende datakilde er blevet anvendt i analysen af det pågældende tema.

INKLUSION I BILLUND KOMMUNE

I dette kapitel belyses forståelsen af begrebet inklusion blandt de væsentligste aktører i Billund Kommune. Der er mange definitioner af, hvad inklusion er, og vi har ikke valgt én bestemt. Hensigten er derfor ikke at vurdere aktøernes forståelser ud fra en bestemt definition, men at beskrive de forskellige forståelser, ligheder og forskelle imellem dem, samt hvordan de rummer forskellige forestillinger om, hvad inklusion kan i skolen. Den første del af kapitlet omhandler forandringsteorien, mens de andre afsnit omhandler forskellige forståelser af inklusion, som fremkom i interviewene.

FORANDRINGSTEORI – VÆRDIER OG POSITIVE FORESTILLINGER OM VIRKNINGEN AF INKLUSION

En forandringsteori er som tidligere nævnt en slags hypotese for, hvordan en indsats vil virke, altså hvilken forandring indsatsen vil skabe, og hvordan den vil skabe den. Forandringsteorien indeholder grundlæggende forestillinger om, hvordan en bestemt indsats vil føre til en bestemt virkning. Kommunens forandringsteori for inklusion er en idealiseret forandringsteori, dvs. en forandringsteori, der viser, hvordan man ønsker, at inklusion skal virke, og ikke nødvendigvis, hvordan man tror, at det

ser ud. Forandringsteorien er baseret på deltagernes værdier, erfaringer og viden og er således ikke en forskningsunderbygget ”teori”.

Kommunens forandringsteori er blevet udarbejdet på baggrund af et møde i opstartsfasen af evalueringsprojektet. På dette møde diskuterede centrale aktører (læringschefen, chefen for PPR samt skolelederen på Søndre Skole), hvilket syn de selv og kommunen har på inklusion, herunder værdierne bag og forventningerne til, hvordan inklusionsindsatsen i Billund Kommune bør virke. Forandringsteorien skal vise aktørernes tanker bag inklusion – altså hvordan inklusionsindsatsen optimalt set virker.

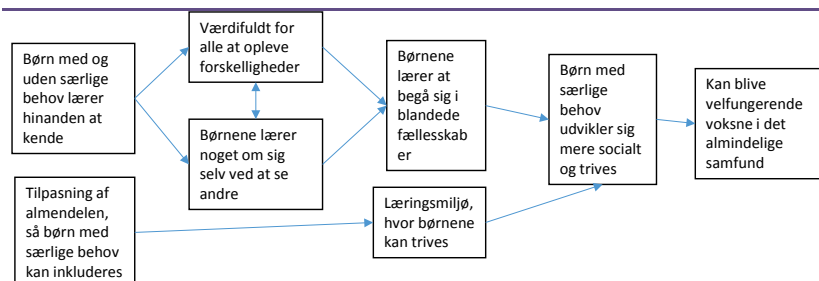
Fællesskaber er centrale i den måde, aktørerne taler om inklusion på. Det hænger godt sammen med kommunens inklusionspolitik, som kaldes ”politik for udviklende fællesskaber”, og det er derfor interessant at se nærmere på, hvad der konkret menes med ”udviklende fællesskaber”. Vi kan identificere tre typer af fællesskaber, som de centrale aktører taler om, og forandringsteorien kan dermed deles op i tre spor, der læner sig op ad de tre typer. De tre typer er:

- Socialt fællesskab
- Fagligt fællesskab
- Samfundsmæssigt fællesskab.

Ved socialt fællesskab forstås, at forskellige typer børn omgås hinanden i et miljø, hvor alle børn kan trives. Ved at børnene går i skole og klasse sammen, vil de lære hinanden at kende og dermed både lære noget om sig selv og andre. De vil dermed lære at begå sig i blandede fællesskaber, også i andre sammenhænge og senere i livet. Alle børn kan dermed opnå øgede sociale kompetencer – både børn med og uden støttebehov. De børn, der selv har særlige behov, vil have gavn af at opnå gode sociale kompetencer i forhold til at blive velfungerende i samfundet som voksne, mens de øvrige børn bliver mere rummelige som mennesker af at være sammen med børn med særlige behov. Det rummelige miljø vil samtidig danne grundlag for, at eleverne kan trives og udvikle sig senere i livet. Den samlede virkningskæde er sat ind i figur 4.1.

FIGUR 4.1

Virkningsspor: Sociale fællesskaber.



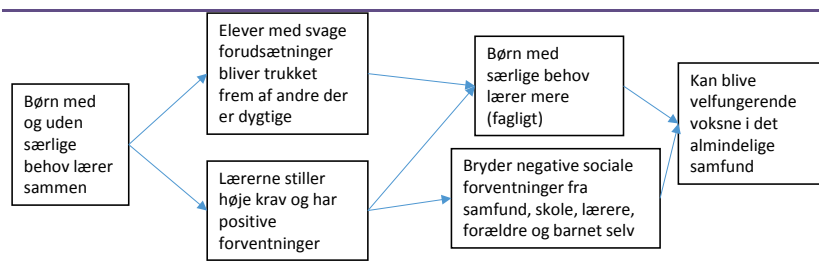
Anm.: Figuren viser, hvordan inklusion af børn med særlige behov ideelt set kan indebære sociale fællesskaber, som skaber social udvikling og trivsel, hvilket danner grundlag for, at de bliver velfungerende voksne.

Kilde: Bearbejdet efter møde med centrale aktører i Billund Kommune.

Fagligt fællesskab indebærer, at forskellige typer børn lærer sammen og har ét (eller flere) fællesskab(er) omkring det. Det kan føre til, at der bliver stillet høje forventninger til alle elever, og at elever med svagere forudsætninger bliver ”trukket frem” af de dygtige elever, fx i forbindelse med gruppearbejde. Hvis det fungerer, som forandringsteorien beskriver, vil det føre til en øget læring for børn med støttebehov, som er inkluderede.

FIGUR 4.2

Virkningsspor: faglige fællesskaber.



Anm.: Figuren viser, hvordan inklusion af børn med særlige behov ideelt set kan indebære faglige fællesskaber, som skaber faglig udvikling og læring, hvilket danner grundlag for, at de bliver velfungerende voksne.

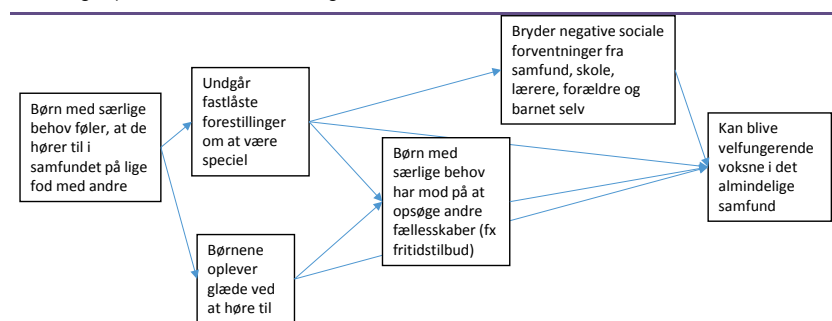
Kilde: Bearbejdet efter møde med centrale aktører i Billund Kommune.

At have eller skabe et samfundsmæssigt fællesskab består i at inkludere så mange som muligt i den almene undervisning, for at de også føler, at de er en del af det ”store” fællesskab. Hvis elever med støttebehov bliver se-

gregeret i specialtilbud, er der omvendt en risiko for, at det vil føre til ”fastlåste forestillinger” blandt dem selv og deres netværk om, at de er specielle og skal behandles som specielle i mange sammenhænge. Ved at inkludere dem i almenundervisningen vil de, ifølge forandringsteorien, opleve en glæde ved at høre til og have mod på at indgå i andre typer fællesskaber, fx fritidstilbud, og senere have en bedre chance for at blive velfungerende i det almindelige samfund.

FIGUR 4.3

Virkningsspor: samfundsmæssige fællesskaber.



Anm.: Figuren viser, hvordan inklusion af børn med særlige behov ideelt set kan indebære samfundsmæssige fællesskaber, som bl.a. fremmer deltagelse i andre fællesskaber, hvilket danner grundlag for, at de bliver velfungerende voksne.

Kilde: Bearbejdet efter møde med centrale aktører i Billund Kommune.

I denne model er de tre virkningsspor sat ind hver for sig. I praksis hænger de dog sammen. For eksempel ses social trivsel som en forudsætning for faglig læring.

Forandringsteorien skal ikke ses som aktørernes forestilling om, at tingene altid foregår på denne idealiserede måde i virkeligheden. Snarere er der tale om et billede af kommunens værdier omkring inklusion samt de positive forestillinger om, hvordan inklusion kan virke.

Der er en række forudsætninger for, at inklusionen kan virke. Forudsætningerne blev diskuteret i relation til kommunens forandrings-teori på det foromtalte møde med centrale aktører i kommunen. Forudsætningerne er derfor en del af den samlede forandringsteori og centrale i vores analyse. De er blevet samlet i nogle overordnede forudsætninger/overskrifter, som er sat ind i boks 4.1. Forudsætninger skal forstås sådan, at det er faktorer, som har en afgørende betydning for inklusionens forventede konsekvenser. Et eksempel er: Alt andet lige, jo bedre

samarbejdet er mellem forældre og skole, desto bedre vil barnet trives og lære.

BOKS 4.1

Centrale forudsætninger for forandringsteoriens virkningsspor.

- Der skal være en faglig tilgang og motivation blandt ledere og personale, der understøtter inklusionen
- Der skal være de rette rammer (fysiske, organisatoriske, økonomiske) og ressourcer
- Lærere og pædagoger skal have relevant viden og relevante kompetencer
- Samarbejdet mellem skolerne og andre aktører som fx PPR skal fungere
- Kvaliteten af støtten til børn med særlige behov skal være god

Kilde: Bearbejdet efter møde med centrale aktører i Billund Kommune.

I figur 4.4 vises den samlede forandringsteori inklusive de tre virkningsspor i kort form, samt forudsætningerne herfor. Forudsætningerne kan påvirke alle dele af virningskæderne, hvilket er illustreret med pile.

FIGUR 4.4

Den samlede forandringsteori for Billund Kommunes inklusionsarbejde i kort form.



Anm.: Figuren viser de tre centrale, ideelle virkningsspor, som kommunen lægger vægt på: at inklusion kan skabe 1) socialt fællesskab og trivsel, 2) fagligt fællesskab og læring og 3) samfundsmæssigt fællesskab og deltagelse. Tilsammen giver det grundlag for, at børnene bliver velfungerende voksne. Figuren viser desuden afgørende forudsætninger for, at inklusionen kan virke, som virkningssporene siger. Forudsætningerne kan påvirke alle dele i virningskæderne, hvilket vises ved pilene.

Kilde: Bearbejdet efter møde med centrale aktører i Billund Kommune.

Forandringsteoriens rolle er dels at belyse Billund Kommunes syn på inklusion, dels at fungere som en ramme i analysen. I rapporten vil vi derfor løbende henviser til de tre virkningsspor og forudsætningerne i kommunens forandringsteori.

INKLUSION OG SKABELSEN AF UDVIKLENDE FÆLLESSKABER

I interviewene viste der sig et tydeligt billede af, at inklusion er noget, som de professionelle på skolerne og i PPR reflekterer over. Ikke overraskende er bevidstheden om kommunens politik om udviklende fællesskaber og forståelsen af inklusion som fællesskaber særlig eksplicit hos PPR, der spiller en central rolle i implementeringen af kommunens inklusionspolitik på skolerne. Helt overordnet ser de adspurgte i PPR inklusion som udvikling i fællesskaber og som noget, der har en faglig, social og fysisk dimension. En medarbejder fra PPR formulerer det fx således:

For mig er inklusion, at alle børn har ret til og adgang til udvikling i fællesskabet, og det er et udviklende fællesskab, hvis man både trives socialt, har læring og har tilhørsforhold, så man ved, hvad det er, der gør, at man kan være der.

Skoleledelser, lærere og pædagoger giver ikke udtryk for, at der er en samlet definition, men flere træk går igen i deres forståelser af inklusion. For dem betyder inklusion overordnet set børn i fællesskaber, hvilket tyder på, at Billund Kommunes politik om udviklende fællesskaber afspejles i den måde, skoleledere, lærere og pædagoger forstår inklusion på. Skolelederne taler om den ”fællesskabende skole”, om at udvikle fællesskaber og om at kunne tilbyde læring til alle børn og tilrettelægge dagen, så alle børn tilgodeses.

Lærere og pædagoger taler om inklusion som det at være en del af fællesskaber på skolen – altså flere fællesskaber inden for skolen. For eksempel taler de om, at inklusion betyder ”udvikling i fællesskab som idé”, og at man ”giver og tager i et fællesskab”.

KVANTITATIVE VS. KVALITATIVE MÅL FOR INKLUSION

Der skelnes på skolerne mellem kvantitative og kvalitative mål for inklusion. Både skoleledelser og skolemedarbejdere taler om, at de har nået det kvantitative mål for inklusion (idet kommunen allerede lever op til den nationale målsætning om 96 pct.), men at man ikke er i mål med den kvalitative del, som bl.a. indebærer, at alle børn trives og udvikler sig fagligt. PPR deler denne oplevelse. Dette skel mellem det kvantitative og det kvalitative er meget væsentligt på skolerne, idet flere giver udtryk for, at det kvantitative mål i sig selv implicit lægger op til, at inklusion er at være fysisk til stede på en skole. Samtidig risikerer for meget fokus på det kvantitative mål at medføre, at de udfordringer, som inklusionsarbejdet giver i skolernes hverdag, usynliggøres.

På skolerne anses inklusion som andet og mere end fysisk deltagelse. Skolepersonalet understreger således, at der ikke er tale om inklusion, blot fordi et barn deltager fysisk i klassen eller på skolen. Enkelte medarbejdere udtrykker en vis kritik af den kvantitative del af inklusionsmålsætningen. Som en af dem beskriver det:

Inklusion i Billund Kommune handler om, at børnene er på en folkeskole, punktum. Og det er ikke altid, at jeg synes, at det betyder, at børnene er inkluderet. For de er her, men de er i deres eget lille system og er i hvert fald ikke altid børn i trivsel (lærer/pædagog).

Medarbejdernes refleksion afspejler en opfattelse af, at det er centralt for inklusionen, hvordan børn indgår i skolen, og hvordan de trives. I den forstand er der ikke tale om inklusion, hvis et barn kun rummes fysisk på skolen; barnet må også være i trivsel. Citatet understreger ligeledes oplevelsen af, at de kvantitative mål har taget overhånd i den forstand, at de kvalitative mål er vanskelige at opnå inden for de givne rammer og ressourcer.

RUMMELIGHED OG FORSKELLIGE BØRN

Et andet centralt aspekt vedrørende inklusion er rummelighed og børns forskelligheder. Blandt lærere og pædagoger formuleres det fx således:

Det er noget med rummelighed. Noget med at skabe plads, og at vi alle sammen er forskellige. At lære at omgås nogle, som er anderledes end én selv. Det kan de almindelige børn jo også lære noget af (lærer/pædagog).

At de andre børn også lærer noget ved at være sammen med børn med særlige behov er med til at illustrere, at inklusion både er for individuelle børn med særlige behov, men også for alle andre. Det er væsentligt at påpege, at denne forståelse af inklusion ikke er eksplicit i lærere og pædagogers udsagn, men det er en forståelse, som indikeres, når de spørges om, hvad inklusion er for dem, og de reflekterer over inklusion i forhold til egen praksis. Blandt skoleledelserne er denne forståelse af inklusion tydeligere. Eksempelvis nævner en medarbejder fra den ene skoleledelse, at ”der er 800 inkluderede børn, men der er nogle, vi skal tage særligt hensyn til”.

At inklusion indebærer at kunne rumme forskellighed, gør, at nogle lærere/pæagoger taler om ”forskellige størrelser” af inklusion i forhold til at rumme børn i forskellige vanskeligheder:

Jeg synes, inklusion er to forskellige størrelser. Der er en inklusion af de her børn, der har en eller anden form for adfærdsmæssige problemer: ADHD eller dysleksi eller omsorgssvigt. Og så har vi en gruppe børn, der ikke er så godt begavede, og det er dér, hvor jeg synes, at det er svært, og de bliver altså ensomme ind imellem (lærer/pædagog).

Citatet viser, at den store variation af forskellige former for kognitive og ikke-kognitive vanskeligheder betyder, at inklusionsarbejdet bliver nødt til at være forskelligartet, alt efter hvilke behov for støtte disse børn har. Når inklusion forstås som noget, der indebærer rummelighed, plads til alle og som noget, der netop skal tilgodese mange slags børn, bliver det tydeligt, at inklusion på den ene side vedrører børn med særlige behov for støtte, fx børn med en diagnose eller en indlæringsvanskelighed. Men citatet viser yderligere, at inklusion også handler om at tage hånd om børn i familiemæssige vanskeligheder, som selvfølgelig også vil være trivselmæssigt påvirkede i skolen.

EKSKLUSION OG FÆLLESSKABER

Sidst, men ikke mindst, rummer skolernes forståelser af inklusion overvejelser om inklusion i forhold til eksklusion. Når inklusion forstås som at indebære at rumme alle børn (jf. ovenfor), kan inklusion forstås som værende det modsatte af eksklusion. Men ifølge de interviewede medarbejdere på skolerne forholder det sig ikke sådan i praksis. Her står inklusion ikke i modsætning til eksklusion. De peger derimod på behovet for at "ekskludere" nogle børn i kortere perioder (fx i enkelte timer eller i et forløb af nogle ugers varighed) fra deres almene klasse for på længere sigt at kunne skabe større trivsel for disse børn (og undertiden også deres klassekammerater). Med andre ord er sådanne midlertidige eksklusioner fra klassens fællesskab et led i at opnå en mere langsigtet bedring i trivslen, som forstås som et væsentligt kvalitativt mål for inklusion. Eksklusion bliver således et nødvendigt element af inklusionsarbejdet. Blandt skolemedarbejdere, ledelser såvel som PPR-medarbejdere italesættes det som at børn skal inkluderes i flere fællesskaber i skolen, hvilket i praksis både kan være i klassen og særlige tiltag på skolerne (de forskellige tiltag uddybes i kapitel 5). Især hos PPR er det tydeligt, at inklusion tænkes som flere fællesskaber:

Ja, fordi man behøver ikke at være i den samme gruppe hele tiden (...). Jeg tænker, at man skal have et tilhørsforhold til sin grundklasse, hvor man oplever fællesskabet omkring fx idræt eller nogle andre sociale aktiviteter. Mens at helt konkret fagligt, dér er man en del af en anden gruppe. Det er noget med at gøre det mere fleksibelt, og det er selvfølgelig det, vi arbejder henimod (PPR-medarbejder).

Inklusion er i denne forståelse et spørgsmål om at udvikle forskellige og fleksible fællesskaber som en måde, hvorpå man kan tilgodese forskellige børn, hvoraf nogle har behov for særlige tiltag og støtte fagligt og/eller socialt.

KORTLÆGNING AF INKLUSIONSINDSATSER

Dette kapitel fokuserer på Billund Kommunes nuværende inklusionsindsatser. I kapitlet afdækker vi, hvilke konkrete tiltag der arbejdes med, dels på alle skoler og dels mere specifikt på henholdsvis BillundSkolen, Vestre Skole og Søndre Skole. Kapitlet er baseret på kommunale dokumenter, primært kvalitetsrapporter inden for skoleområdet, en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere samt interview med skoleledere såvel som lærere og pædagoger.

ARBEJDET MED INKLUSION PÅ SKOLERNE

Skolerne i kommunen arbejder alle med at skabe udviklende fællesskaber, jf. Billund Kommunes inklusionspolitik som beskrevet i kapitel 4. Gennem de senere år har skolerne i Billund Kommune arbejdet med at udvikle inklusionsindsatser på skolerne samt udvide skolepersonalets kompetencer, så de bedre kan understøtte indsatserne og løfte inklusionsopgaven. Kvalitetsrapporterne tegner et billede af, at kommunens skoler har taget inklusionsopgaven på sig. Skolerne har drøftet og udviklet strategier for inklusionsarbejdet, og der arbejdes med at tænke inklusion ind i skolernes hverdag til gavn for alle elever. Inklusion anskues i den forstand ikke som en isoleret opgave, men som et centralt omdrejnings-

punkt i skolernes arbejde. Der er forskel på, hvor langt de enkelte skoler er i det konkrete arbejde med inklusion. Hvor nogle skoler allerede har konkretiseret arbejdet gennem opkvalificering af medarbejdere og konkrete tiltag på skolerne, er andre skoler ikke helt så langt i det konkrete arbejde.

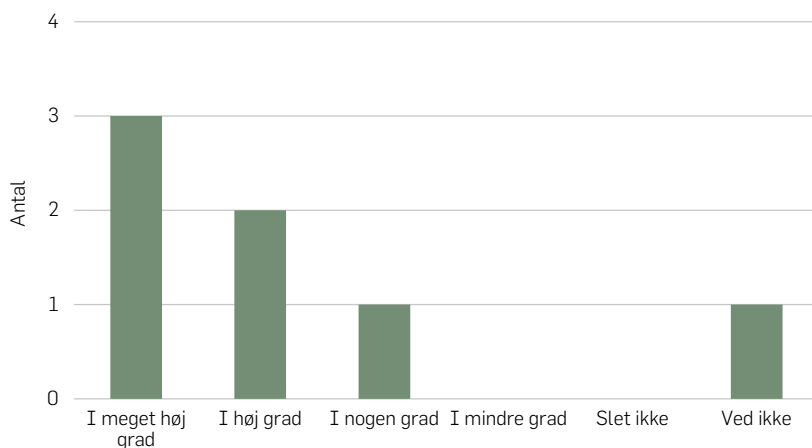
INKLUDERENDE FÆLLESSKABER

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne viser, at 6 ud af 7 skoleledere kender den kommunale inklusionspolitik, ”politik for inkluderende fællesskaber”, og har læst den. I interviewene med skoleledelserne fik vi også indtryk af, at politikken er kendt, og at ledelserne forholder sig aktivt til den.

På spørgsmålet om, i hvilken grad skolen lever op til ”politik for inkluderende fællesskaber”, er det generelle billede, at skoleledelserne oplever, at det gør de. 3 ud af de 6, som kender politikken, svarer ”i meget høj grad”, mens kun én svarer ”i nogen grad”, som det ses i figur 5.1.

FIGUR 5.1

Skoleledere fordelt efter svar på spørgsmålet: ”I hvilken grad vurderer du, at skolen lever op til 'Politik for inkluderende fællesskaber?'” Antal.



Anm.: Antal besvarelser i alt: 7.

Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Billund Kommune.

På spørgsmålet om, i hvilken grad skolen lever op til ”politik for inkluderende fællesskaber”, er det generelle billede, at skoleledelserne oplever, at det gør de. 3 ud af de 6, som kender politikken, svarer ”i meget høj grad”, mens kun 1 svarer ”i nogen grad”, som det ses i figur 5.1.

KOMPETENCELØFT

Kvalitetsrapporterne fra skolerne viser, at der er iværksat forskellige tiltag for at give skolepersonalet mere viden om inklusion samt at løfte deres kompetencer på området.

Skolepersonalets kompetenceløft foregår gennem videreuddannelse af det samlede skolepersonale eller udvalgte medarbejdere gennem pædagogiske dage, kurser og temaaftener samt vidensdeling internt på skolerne. På tværs i kommunen har der været afholdt temaaftener med NVIE (Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion) med fokus på viden og udvikling af praksis. Der var to temaaftener i hvert distrikt, og alle skoler har deltaget. Målgruppen var medarbejdere på skolen, i daginstitutionen, dagplejen, familieafdelingen og PPR i distriktet. Der blev introduceret forskellige metoder, herunder praksisfortællinger, SIPA-model og aktionslæring.

Derudover har der været en række andre tiltag på skolerne. Det fremgår ikke tydeligt af kvalitetsrapporterne, hvilke tiltag der er rettet mod alle medarbejdere, og hvilke der er rettet mod udvalgte medarbejdere. Der har bl.a. været arrangeret:

- Temaaftener om ugeskemarevolutionen (undervisningsdifferentiering)
- Pædagogiske arrangementer om positiv psykologi
- Aktionslæringsprojekt i 2014/2015
- Korte kurser om specialpædagogik, inklusion og inkluderende læring
- Forløb om klasseledelse og *cooperative learning*
- Pædagogisk dag om sammenhæng mellem special- og almenpædagogik
- Aktionslæringsforløb med NVIE i 2013-2015

Søndre Skole varetager, som tidligere nævnt, kommunens specialtilbud på skoleområdet. På Søndre Skole har man i den forbindelse etableret et særligt kompetencecenter, der stiller specialpædagogisk viden til rådighed for skolemedarbejderne på andre skoler i kommunen og kan give spar-

ring og rådgivning i inklusionsarbejdet på baggrund af kompetencecenter-medarbejdernes specialkompetencer. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledelserne samt interview med skoleledelse samt lærere og pædagoger tyder imidlertid på, at kommunens kompetencecenter på Søndre Skole hidtil kun er anvendt i meget begrænset omfang af de andre skoler.

INDSATSER

Kvalitetsrapporterne såvel som spørgeskemaet til skolelederne viser, at skolerne arbejder med at fremme inklusion på skolerne gennem forskellige tiltag. Skolerne arbejder med fleksible læringsmiljøer og holddeling, og undervisningsdifferentiering indgår som led i arbejdet med inklusion. Nogle skoler i kommunen arbejder med aldersintegreret undervisning. Skolerne har eller er ved at etablere ressource- og/eller kompetencecentre, der samler forskellige interne ressourcer herunder, fx AKT-medarbejdere og læsevejledere. Centrene har typisk en støttende og vejledende funktion, rettet mod individuelle børn eller mindre grupper af børn, og tilbyder desuden vejledning og sparring til lærere og pædagoger. Ressource- og kompetencecentre ses som en måde, hvorpå skolerne kan optimere ressourceanvendelsen og kvalificere inklusionsarbejdet.

Skolelederne er i spørgeskemaet blevet præsenteret for en række tiltag og spurgt om, hvorvidt de arbejder med dem for at fremme inklusionen på deres skole, samt hvor længe de har gjort det. Antallet af besvarelser i hver kategori ses i tabel 5.1. Som det ses, arbejder de fleste skoler med de fleste tiltag og har gjort det længe. Eksempler på dette er ”målrettet arbejde med undervisningsdifferentiering” og ”styrkelse af elevernes sociale sammenhold”. Ved tre af tiltagene svarer cirka halvdelen af skolerne, at de først er begyndt at arbejde med det inden for de sidste 3 år, nemlig ”evalueringskultur og arbejdet med ner”, ”holddannelse” og ”lektiecafé”. Det eneste tiltag på listen, som et fåtal (to) af skolerne arbejder med for at fremme inklusion, er ”mentorordninger”.

TABEL 5.1

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

	Har anvendt i mere end 3 år	Har anvendt i 1-3 år	Har anvendt i mindre end 1 år	Har anvendt, men gør det ikke længere	Vi anvender ikke dette på skolen	Ved ikke
Målrettet arbejde med undervisningsdifferentiering	6	1				
Holddannelse	4	3				
Målrettet arbejde med elevernes trivsel	7					
Styrkelse af elevernes sociale sammenhold	7					
Styrkelse af lærer-elevrelationer	7					
Evalueringskultur og arbejdet med elevplaner	4	3				
Klassemøder og klassekonferencer	6			1		
Tiltag, hvor lærere eller andre voksne på skolen organiserer nye sociale fællesskaber gennem fx pige-/drengecaféer, legegrupper el.lign.	4	2				1
Tiltag, hvor der arbejdes med fælles regler for adfærd og/eller kommunikation	7					
Samarbejde mellem SFO og lærere	6	1				
Lektiecafé	3	4				
Mentorordninger	1	1			5	

Anm.: Antal besvarelser i alt:7.

Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Billund Kommune.

Ud fra tabel 5.1 kan man sige, at skolerne arbejder med en bred vifte af tiltag for at fremme inklusion, og at de har arbejdet med de fleste af tiltagene i længere tid.

Vi har spurgt, hvordan disse inkluderende indsatser anvendes. Her er der en meget ligelig fordeling mellem, om skolerne vurderer, at flest indsatser retter sig mod hele klasser, grupper af elever eller enkelte elever (ikke vist). Det er interessant, fordi det er forskellige måder at arbejde med inklusion på, som kan have forskellige konsekvenser for inklusionen. Derudover kan det afspejle, hvordan inklusionsbegrebet håndteres i praksis, nemlig som dækkende alle børn i klassen eller snarere de få børn med særlige behov.

INKLUSION PÅ UDVALGTE SKOLER

Dette afsnit belyser mere detaljeret inklusionsindsatser på udvalgte skoler på baggrund af interview med henholdsvis ledelse, lærere og pædagoger på BillundSkolen, Vestre Skole og Søndre Skole.

Interviewene bekræfter, at skolerne arbejder med en bred vifte af tiltag, rettet mod enkelte børn og grupper såvel som hele klasser. Arbejdet med inklusion foregår både i klasserne og gennem særlige indsatser på skolerne, og arbejdet afspejler skolernes oplevelse af, at børn i de enkelte klasser har meget forskelligartede behov, hvilket kalder på forskellige løsninger og tiltag. Interviewene viser, at skolepersonalet er opmærksom på forskelle i problemstillinger blandt børn på forskellige alderstrin, men at indsatserne især retter sig mod indskolingen og mellemtrinnet. Også andre undersøgelser peger på, at skolernes inklusionsindsatser i særlig grad er rettet mod folkeskolens mindste elever (se fx Dyssegaard & Larsen, 2013).

Arbejdet i klasserne handler for lærerne om at skabe de bedste betingelser for børn med særlige behov, samtidig med at de tilgodeser alle børn i klassen. Konkret er det ofte de udadreagerende børn, som sluger lærernes opmærksomhed. I klasserne tager man forskellige tiltag i brug, såsom at placere børn tæt ved lærerne, anvende afskærmning m.m. Arbejdet ude i klasserne inkluderer også støtte til bestemte børn i form af fx en ekstra pædagog eller lærer i klassen. Dette arbejde trækker typisk på personale- og timeressourcer fra de specifikke inklusionstiltag.

De forskellige tiltag, som beskrives nedenfor, må ses i lyset af skolernes organisering af undervisningen. På Vestre Skole arbejder man bl.a. med en ny struktur med primærgrupper, hvor hovedfokus er på skabelsen af sociale relationer på tværs af klasser og årgange. Desuden arbejdes der med projektuger (de børn, der ikke kan klare det, laver miniprojekt i Pitstop – se beskrivelse heraf nedenfor). På BillundSkolen arbejdes der med at skabe forskellige læringsmiljøer, der kan tilgodese forskellige børns behov. Herigennem forsøger skolen at sikre, at der skabes plads til, at børn kan være i mindre fællesskaber, samtidig med at de bevarer en tilknytning til den traditionelle klasse.

De særlige tiltag på skolerne bruges til, at nogle elever i kortere eller længere perioder kan være et andet sted end i klassen. Formålet er at skabe bedre forhold for den enkelte elev, men også for at de resterende børn i klassen kan få den ro og opmærksomhed, de også har krav på i undervisningen. Det kan nævnes, at koordinatoren for det faglige res-

sourcecenter på BillundSkolen holder ugentlige møder med skolelederen for at drøfte elevernes aktuelle behov for støtte, hvorefter den konkrete fordeling af ressourcer (herunder AKT-pædagogens timer) fordeles på enkeltelever.

SÆRLIGE TILTAG

Pitstop på Vestre Skole: Pitstop er et særligt inklusionstiltag på Vestre skole. Pitstop beskrives som et værksted eller en ressource for børn med særlige behov. For eksempel er det et sted, hvor børn, der forstyrrer i undervisningen, kan sendes hen. Ud over at være en mulighed for at trække på pædagogressourcer i tilfælde af akut opståede tilspidsede situationer tilbyder Pitstop forløb for mindre grupper af elever eller individuelle elever, hvor der fx arbejdes med social og motorisk træning. Derudover kan personalet tilknyttet Pitstop komme ud i klassen og på den måde understøtte lærerens arbejde med det enkelte barn i klassen.

Der er tilknyttet særlige ressourcer til Pitstop - som oftest AKT-ressourcepersoner - men også personer uden AKT eller andre specialkompetencer. Ifølge ledelsen er Pitstop et dynamisk tiltag, der kan justeres afhængigt af specifikke børns behov for støtte samt skolens økonomiske ressourcer. I ledelsens optik er formålet med støtten, at eleven, der modtager støtte, kan undvære støtten på længere sigt. I den henseende er udfordringen, at støtten ikke bare bliver gjort til en "overfrakke" på et barn, men at støttemedarbejderen også har blik for, at det enkelte barn skal hjælpes til at indgå i fællesskabet samt opbygge relationer til andre børn.

Værkstedet på BillundSkolen: Værkstedet er et tiltag, rettet mod elever i indskolingen (værksted på hver årgang). Indsatsen er rettet mod individuelle børn samt grupper/klasser. Det fungerer ved, at lærerne på vegne af deres elever "lægger billet ind på" at komme i værkstederne. Det har indtil nu været prioriteret sådan, at det er de udadreagerende børn, der primært skal være i værkstederne. Ud over at nogle børn kan tilknyttes værkstedet i perioder, yder værkstedets ressourcepersoner (herunder AKT-medarbejdere) også støtte til børn i klasserne samt vejledning og kollegial sparring til lærere/pædagoger. Værkstedet er organiseret med fleksible og kortere forløb hen over skoleåret.

Morgen- og formiddagsbånd på BillundSkolen: Her har man siden august/september 2015 arbejdet med såkaldte ”morgen- og formiddagsbånd”, der er en forsøgsordning for skoleåret 2015-2016, og som er målrettet elever på mellemtrinnet, der netop *ikke* er udadreagerende. Der er tale om elever, som har behov for nogle faste timer i mindre hold, hvor rammerne er meget strukturerede og overskuelige. Tilbuddet beskrives som et andet fællesskab, der skabes gennem morgen- og formiddagsbåndene, hvor der arbejdes med hhv. elevernes faglige færdigheder (dansk og matematik) om morgenen og med træning af deres sociale kompetencer om formiddagen. De elever, der har fået tilbudt en plads på morgen- og formiddagsbåndet, møder fast her hver dag i løbet af ugen. Eleverne indgår derefter som en del af deres respektive klasser om eftermiddagen. Desuden er AKT-pædagogen til stede i frikvarterene for at hjælpe netop disse børn, da de ofte har det svært i ustrukturerede sammenhænge.

Satellitten på Søndre Skole: Satellitten er et nyt tiltag på Søndre Skole. Satellitten er organiseret sådan, at der er en stor Satellit for 6. klasstrin og opefter og en lille Satellit til og med 5. klasse. Satellitten beskrives dels som et ”udrykningshold”, der kan hjælpe, når der opstår en akut situation i klassen, som læreren har svært ved at løse selv. Derudover arbejder Satellitten med enkelte børn. Disse børn er der lavet en handleplan for, og formålet er at give børnene en mere kontinuerlig hjælp. Det betyder, at disse børn ofte kommer i Satellitten – nogle kommer dagligt. Formålet med Satellitten er også at reducere antallet af støttetimer i klasserne og samle dem i Satellitten. En af begrundelserne herfor er, at støttepersonerne var ”ikke-faglige personer”, og at der var tale om ren ”brandslukning”. Formålet med Satellitten er at kunne yde en længerevarende indsats over for børn med særlige behov med henblik på bl.a. at understøtte elevens faglige udvikling. Det betyder dog også, at støtten til børn i normalklasserne, der har andre vanskeligheder end fysiske handicap, er reduceret.

Kun for piger på Søndre Skole: Skolen har som den eneste af skolerne et særligt tilbud, målrettet børn i udskoling. Det er et valgfag, som hedder ”Kun for piger”. I modsætning til de fleste inklusionstiltag, der primært retter sig mod de udadreagerende elever, som forstyrrer undervisningen, er dette valgfag målrettet skrøbelige, stille piger. Tiltaget er, ligesom BillundSkolens morgen- og formiddagsbånd, målrettet indadreage-

rende elever, som har brug for særlig støtte og opmærksomhed. I valgfaget er der mulighed for at tale om svære følelser mv. Der er to lærere til ca. 20 elever på holdet, hvilket giver god tid til den enkelte. Valgfaget er tilrettelagt på den måde, at det ligger på samme tid som andre valgfag, og det kan dermed tages i stedet for andre valgfag, fx drama. Alle piger kan vælge faget, men nogle piger bliver decideret opfordret til det af en kontaktlærer, som vurderer, at det vil være godt for dem. Der er også en "svingdør" i faget, så pigerne har mulighed for at komme, hvis de har behov i en periode, og gå igen, når de er okay.

INKLUSIONSERFARINGER BLANDT SKOLEMEDARBEJDERE, FORÆLDRE, BØRN OG PPR

I dette kapitel præsenterer vi forskellige centrale aktørers erfaringer med inklusion i skolen. Kapitlet tager afsæt i interview med henholdsvis skoleledelser, lærere, pædagoger, personale fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), børn, der modtager støtte i skolen samt deres forældre. Der trækkes også på resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledelserne. Der er tale om aktører, der har helt forskellige roller i skolens inklusionsarbejde. Kapitlet giver således indsigt i, hvordan inklusion opleves og praktiseres af professionelle i skolen, hvordan inklusionssindsatser understøttes af PPR, forældres oplevelse af inklusion og hverdagen som forælder til et skolebarn med særlige behov samt børnenes egne oplevelser af at være elev i den inkluderende folkeskole. Kapitlet er organiseret i en række temaer på tværs af de forskellige aktører og giver et mangfoldigt billede af inklusion i skolen anno 2015 og den kompleksitet, inklusionsopgaven rummer. Gennem kapitlet peges der dels på de gode erfaringer og potentialer, som inklusionsarbejdet rummer, dels på de udfordringer det også har for forskellige aktører.

Kapitlet er struktureret, så der først er et indledende afsnit, der beskriver de meget forskelligartede behov, børnene har. Derefter kommer tre afsnit, der knytter sig til hver af de tre optimale virkningskæder i kommunens forandringsteori (hvv. sociale, faglige og samfundsmæssige fællesskaber), så fem afsnit, der knytter sig til forudsætningerne for for-

andringsteorien og til sidst fire afsnit med nogle særlige udfordringer. I boks 6.1 ses et samlet overblik over afsnittene.

BOKS 6.1

Samlet overblik over afsnittene i kapitel 6.

Indledende

- Forskellige børn med forskellige behov

Knyttet til de optimale virkningsspor i kommunens forandringsteori

- Trivsel, tryghed og deltagelse i sociale fællesskaber
- Deltagelse i faglige fællesskaber og faglig udvikling
- Samfundsmæssigt fællesskab: aktiviteter og støtte uden for skolen

Knyttet til forudsætninger for forandringsteorien

- Rammer og ressourcer
- Viden og kompetencer
- Kollegial sparring
- Samarbejde
- Kvaliteten af støtten: dialog og tidsaspektet

Særlige udfordringer

- Brandslukning vs. forebyggelse
 - Konsekvenser for lærerne
 - Konsekvenser for familierne
 - Grænser for inklusion
-

FORSKELLIGE BØRN MED FORSKELLIGE BEHOV

På skolerne er der en stor opmærksomhed på, at inklusionsarbejdet handler om at tilgodesee alle børn i skolehverdagen; både dem, der har et særligt behov, og de øvrige børn. Blandt lærere og pædagoger fremhæves det, at det gode ved inklusion er, at børnene i klassen lærer at tage hensyn til hinanden og lærer at omgås børn, der ikke er helt ligesom dem selv.

Lærere og pædagogers erfaringer med børn med forskellige vanskeligheder viser tydeligt, at disse børn ikke har de samme behov:

Nogle elever har brug for pauser undervejs. Andre har brug for helt stive rammer. De modsatrettede behov ramler imod hinanden (lærer/pædagog).

Blandt børn med forskellige og til tider modsatrettede behov er det især en særlig gruppe af børn, som lærere og pædagogers opmærksomhed er rettet imod, nemlig de børn, der opleves som udadreagerende og forstyrrende for undervisningen. Disse børn vil ofte blive placeret tæt på læreren og blive tilbudt afskærmning eller andre forebyggende foranstaltninger i klassen. Ligeledes er skolernes særlige inklusionstiltag ofte rettet mod de udadreagerende børn, der tages ud af klassen i kortere perioder.

Selvom skolerne arbejder med fleksible læringsmiljøer, så udgør klassen fortsat den væsentligste ramme for inklusionsarbejdet, men det er ikke altid uproblematisk. En af skolemedarbejderne beskriver det således:

Jeg har 24 i min klasse, og så er der én, der stikker fuldstændig ud og er meget aggressiv og sådan nogle ting. Altså nogle gange er man også nødt til at gøre ingenting, var jeg lige ved at sige, for hvis jeg gør noget ved ham, så gør jeg ikke noget ved de 23 andre. Og det synes jeg hele tiden er det dilemma, man står i som lærer. Gør jeg noget ved den ene, så gør jeg ikke noget ved de 23 andre (lærer/pædagog).

Som citatet viser, står lærere og pædagoger i et dilemma i forhold til at tilgodese børn med særlige behov og resten af klassen. Flere lærere og pædagoger giver udtryk for, at det er en vanskelig balance. At nogle elever med støtte tages ud af klassen i noget af eller i al undervisningen i en periode, kan således afhjælpe problemet midlertidigt, men det løser ikke dilemmaet i de timer, de er i klassen. De særlige tiltag på skolerne, som fx Pitstop, er i den forstand et vigtigt redskab i inklusionsarbejdet, ikke kun fordi de rummer nogle af de børn, som har svært ved at være i klassen, men også fordi de kan komme ud og støtte i klasserne. Ifølge lærerne udgør det en uundværlig hjælp, der bidrager til, at børn med forskellige behov for støtte i højere grad kan være i klassen.

Fokus på håndtering af de udadreagerende børn gør, som en lærer formulerer det, at ”inklusionen glemmer nogle børn i det her”. For eksempel peger lærerne på, at en ”stille” elev ikke kan holde til at være i et tilbud, som rummer de udadreagerende børn. Sådanne børn har brug for et helt andet tilbud. Som det fremgik af kapitel 5, er der fx en forsøgsordning på en af skolerne, der er rettet mod netop de indadreagerende børn, men det generelle indtryk er, at en del ressourcer går til håndtering af spontant opståede, problematiske situationer med udadreagerende frem for de mere stille børn med særlige behov.

VIRKNING AF INKLUSIONSINDSATSEN

De tre følgende afsnit følger logikken i de tre spor i kommunens forandringsteori. Det første handler om det sociale fællesskab og trivsel. Det andet handler om det faglige fællesskab og faglig udvikling. Det tredje handler om det samfundsmæssige fællesskab, eksemplificeret ved fællesskaber uden for skolen.

TRIVSEL, TRYGHED OG DELTAGELSE I SOCIALE FÆLLESSKABER

Et væsentligt aspekt i skolernes inklusionsarbejde er børnenes adfærd, deres trivsel og deltagelse i forskellige fællesskaber i klassen såvel som i særligt tilrettelagte forløb eller tiltag. Når det sociale fremhæves, så handler det dels om, at skoleledelser såvel som lærere og pædagoger oplever, at det sociale skal fungere, før en faglig udvikling kan komme på tale, dels om det enkelte barn og hele klassens trivsel.

Det opleves af lærerne, at især de udadreagerende børn kræver meget af deres opmærksomhed. En lærer beskriver fx, hvordan hun er på ”overarbejde” i forhold til et bestemt barn i klassen, fordi vedkommende er udadreagerende, og hun som lærer hele tiden må være opmærksom på, om barnet kan håndtere den konkrete situation i klassen. Den ekstra opmærksomhed på det enkelte barn tager selvsagt opmærksomhed fra de andre børn. Lærere og pædagoger peger også på, at især de udadreagerende børn kan påvirke resten af klassens trivsel, og de beskriver, hvordan andre børn – særligt blandt de yngste – kan blive bange for de udadreagerende børn, der kan være aggressive. Enkelte lærere beskriver situationer, hvor de udadreagerende børn simpelthen må ud af klassen for en stund, for at det kan komme til at fungere fornuftigt den dag, både for barnet selv og for de andre elever. I flere af de tiltag, som skolerne har uden for almenklassen, fx Pit Stop, arbejdes der med social træning, hvor børnenes adfærd og relationer er i fokus. Det er også her, at børn med behov for støtte kan komme forbi, hvis de er kede af det, fordi der her er personale, der har tid til at tage en snak med barnet.

Samtidig understreger lærere og pædagoger, at støtte i klassen er et vigtigt og uundværligt element i forhold til at rumme børn med særlige behov for støtte. De ekstra hænder og øjne gør, at der er mulighed for at foregribe u hensigtsmæssige situationer, og det giver ekstra ro. Lærere og

pædagoger påpeger, at denne form for støtte både kommer det enkelte barn med behov for støtte samt resten af klassen til gode.

Lærere og pædagogers opmærksomhed omkring det sociale handler ikke kun om at få undervisningen til at fungere, men ligeledes om, at børn med behov for støtte får mulighed for at være en del af de sociale fællesskaber i skolen, kan fungere i frikvarteret og knytte venskaber. En af bekymringerne går på, at jo ældre børnene bliver, desto vanskeligere vil de have ved at indgå i skolens sociale liv. Lærere og pædagoger oplever, at børn med særlige behov for støtte sagtens kan opleve at være accepterede af klassekammeraterne i de mindre klasser, men at afstanden mellem dem og resten af klassen ofte bliver større i de større klasser. Dermed øges risikoen for, at disse børn ikke kan fastholde og videreudvikle gode sociale relationer.

Blandt forældrene er børnenes trivsel og tryghed et væsentligt aspekt. Forældrene er meget opmærksomme på, at deres børn har vanskeligheder ved at indgå i klassens sociale liv, men som det fremgår af afsnittet om samfundsmæssigt fællesskab i dette kapitel, er det påfaldende, at mange af børnene, vi har interviewet, har et aktivt og socialt fritidsliv.

De andre børns rummelighed beskrives af forældrene som væsentlig for deres barns trivsel i hverdagen. Rummeligheden består i, at børnene i barnets almene klasse er gode til at håndtere et barn, der ikke på alle punkter er som resten af klassen, og at lærerne er gode til at sætte rammer for, hvordan et barn med behov for støtte kan indgå i klassen. En forælder beskriver fx:

Den klasse, min søn har nu, det er en meget balanceret og velfungerende klasse. Ikke fordi – selvfølgelig er der episoder, ligesom der er i alle andre klasser. Der er jo altid et eller andet pige-fnidder i den ene eller drengefnidder i den anden. Men det er så småt, at det altid bliver tacklet. Og de er gode til ligesom selv at få de her ting redt ud. (...). De er meget gode til at kommunikere og fortælle: ”det her vil jeg ikke finde mig i” eller ”det her, det er helt okay”. Og det tror jeg egentlig, at min søn, han kan være meget bedre i. Fordi der er så meget balance over alt, hvad de egentlig gør (Tobias’ mor).

Citatet viser, at en velfungerende klasse, hvor børnene kender egne såvel som andres grænser, er central. Flere forældre betoner således vigtighe-

den af, hvordan klassen fungerer i relation til, hvordan deres eget barn fungerer bedst. Set i det lys er klassedynamikken og klassens sociale fællesskaber og adfærdsmønstre væsentlige for at inklusionsarbejdet kan lykkes i forhold til, at børn med særlige behov kan deltage i almenklasser. Der er også lærere, der fortæller om, at der foretages nøje overvejelser om, præcis hvilken klasse der skal tage imod en ny elev, der har særlige behov. I tilfælde, hvor der omvendt er mange elever med særlige behov på et givent klassetrin, kan det fylde rigtig meget, hvis ikke tingene fungerer godt socialt. Så skal en stor del af ressourcerne allokeres til netop de klasser for at få det til at fungere.

De interviewede børn fremhæver alle, at de har en eller flere gode venner, som de er sammen med i frikvartererne. Dog er der nogle af børnene, som nogle gange har brug for at blive inde og ikke være ude sammen med de andre. De fleste af dem har også deltaget i sociale arrangementer som fx børnefødselsdage. Børnene beskriver ligeledes, at de også ser nogle fra klassen eller parallelklassen uden for skolen, fx leger de sammen hjemme eller går til fritidsaktiviteter sammen. Hvor nogle af børnene tydeligvis trives bedst blandt ganske få børn, er der andre, der i højere grad ser sig selv som centrale i klassens sociale liv.

De fleste af børnene har modtaget eller modtager støtte uden for klassen. Blandt børnene er der tydeligvis forskel på, hvad det betyder for deres sociale relationer. For et af børnene synes det ikke at gøre den store forskel. Han oplever relationerne til klassen som uændrede, mens et af de andre børn i højere grad betoner det særlige forløb, han er i, som ”sin klasse”, og oplever således mindre tilknytning til den såkaldte almindelige klasse, han ellers også hører til. Det kan hænge sammen med, at han netop selv synes, at det er blevet bedre at gå i skole, efter at han er startet i det særlige forløb. Børnene oplever dog også skænderier, og især et af de interviewede børn fortæller om, at han tidligere havde mange konflikter med andre børn og lærere. Et af børnene oplever at få hjælp til at løse konflikter i det særlige tiltag, han følger. Der er imidlertid også enkelte børn, for hvem trygheden i det lille særlige miljø med få elever er endog meget vigtigt for den individuelle trivsel, og for hvem overgangen til den almindelige klasse om eftermiddagen er en daglig overvindelse.

DELTAGELSE I FAGLIGE FÆLLESSKABER OG FAGLIG UDVIKLING

For børn, der modtager støtte, er det ikke kun en udfordring, at de kan fungere og trives i hverdagen (i klassen og i de særlige forløb, som nogle af dem tilknyttes). Deres faglige deltagelse og faglige udbytte af skolen er også en udfordring.

De interviewede børn har typisk været delvist eller helt ude af den almindelige undervisning i visse perioder, ligesom de i perioder har haft højt fravær pga. de vanskeligheder, som de er i. I forhold til undervisningen og børnenes faglige deltagelse er der store variationer. Det er dog karakteristisk, at de i varierende omfang har vanskeligt ved at følge med i al undervisning på almindelige betingelser. Børnene modtager/har modtaget støtte i klassen og/eller i form af særlige indsatser såsom Pit-stop og morgen- og formiddagsbåndet (se kapitel 5).

Særligt gennem de supplerende gruppeinterview blev det tydeligt, at det for nogle elever er en vigtig forudsætning for, at de kan komme til at deltage i den almindelige undervisning i ”stamklassen”, at de forberedes herpå i mindre, mere beskyttede miljøer som fx det, der kendetegner morgen- og formiddagsbåndet på BillundSkolen. Ved at de dagligt modtager social træning, klædes disse stille, ikke-udadreagerende børn på til, hvordan de fx skal tackle almindelige udfordringer såsom smådrillerier i skolegården. Herudover er det formentlig vigtigt, at der ikke kun arbejdes med social træning på dette ”hold”, men at der også arbejdes fagligt, således at de ikke taber terræn i forhold til at kunne følge deres almindelige klasses faglige niveau.

SIMON I SKOLEN

Børneinterviewene viser, at det opleves som både godt og vanskeligt at gå i skole. På baggrund af interview med Simon beskriver vi i det følgende Simons egen historie om sin skolegang før og nu, da den illustrerer væsentlige pointer om det at være et barn, der modtager støtte i forhold til børnenes faglige deltagelse. Simon har været på ”holdet” siden sommerferien. Det betyder, at han hver morgen og formiddag er sammen med fire andre elever med lignende udfordringer. Både Simon og hans forældre fremhæver, at det at komme på holdet har gjort en stor forskel for ham og betyder, at han er meget gladere for at gå i skole end før. På en skala fra 1 til 10, hvor 10 er det bedste, svarer han straks 7. Sådan var det ikke, før han kom på holdet; da var det 0,000001, forklarer han, fordi

han ikke kunne holde ud at være i klassen pga. for mange lyde og larm, der gjorde, at han havde svært ved at koncentrere sig. Efter sommerferien har han kun haft én sygedag i modsætning til tidligere, hvor han kun kom meget lidt i skole.

På ”holdet” arbejder de både fagligt i dansk og matematik, hvor de laver opgaver, læser og tegner. De har også en ”legetime” (dvs. timen med social træning), hvor de kan lege. Efter holdet er Simon i klassen, indtil han går tidligt hjem efter aftale med læreren. Ifølge ham selv elsker han at være på holdet, men vil også gerne være i klassen. I klassen har han ingen støtte, men sidder tæt på læreren. Eftersom han ikke er i klassen hele tiden, er der flere fag, som han går glip af. Det er han tydeligvis opmærksom på og ikke særlig glad for: ”Det er træls kun at sidde med fire kort i hånden”, siger Simon, da han vælger kort med de fag, han har, og bliver bedt om at fortælle om fagene i skolen. ”Jeg synes, at jeg mangler fagene,” tilføjer han og fortæller, at han gerne vil have sprogfag og sløjd. ”Så er jeg fokuseret på noget, som jeg elsker. Det er nemlig at bygge ting,” svarer han, da han bliver spurgt, om han tror, han ville kunne være med i sløjd med resten af klassen. Skiftet fra holdet til klassen i løbet af dagen er ”lidt forvirrende”, fordi han ikke helt ved, hvad han skal. Han mener selv, at han ”slet ikke fungerer i matematik”, og at ”der er helt vildt meget larm” i klassen, hvilket gør, at han har svært ved at koncentrere sig. I klassen deltager Simon ikke på lige fod med de andre. Selv fortæller han: ”Jeg må alt det, jeg vil, bare jeg slapper af!” Det betyder, at han ofte sidder med en iPad og spiller fx Minecraft. Det må de andre ikke. Selvom han godt kan lide at spille, så beskriver han samtidig, at han ikke er særlig glad for at sidde med iPad’en i klassen.

Det fremhæves af de lærere, der kender Simon, at det, at han er kommet på morgen- og formiddagsbåndet og således starter sin skoledag i faste og overskuelige rammer, gør, at han faktisk har mod på at komme ud i den almindelige klasse i eftermiddagstimerne. Med andre ord tyder det på, at både indholdet, men også den skemamæssige placering af disse timer først på dagen, giver rigtig god mening i forhold til at gøre det nemmere for lige netop denne gruppe af elever at indgå i de almindelige timer.

Simons fortælling peger på flere væsentlige pointer i forhold til den hverdag, børn, der modtager støtte, indgår i, og som vi genfinder i flere af de andre interview med disse børn. Det er karakteristisk, at flere af børnene oplever vanskeligheder med at koncentrere sig og for nogles vedkommende også har vanskeligheder med at holde deres kroppe i ro.

Flere af børnene er ikke i skole hele dagen hver dag. Samtidig har de særlige aftaler, der betyder, at de har lov til at holde pauser i undervisningen eller ”få en luft”, hvis det bliver for meget for dem at være i klassen. Det kommer dog også frem blandt enkelte lærere, at det at have særaftaler med eleven om selv at vælge, hvornår han/hun synes, at det er ”for meget” at være i klassen, undertiden kan være en u hensigtsmæssig løsning, hvis ikke der er en klar aftale om, hvad eleven i stedet skal foretage sig.

MANGLENDE FAG

Særligt støtten uden for klassen med mulighed for at indgå i en mindre gruppe eller alene omkring noget fagligt arbejde (eller sociale relationer) er betydningsfuld. Samtidig rejser det dilemmaer i forhold til børnenes tilknytning til klassen og deltagelse i de fag, klassen ellers modtager undervisning i. Ofte tilbydes de børn, der er i tiltag uden for klassen, undervisning eller støtte i udvalgte fag. Når de således ikke deltager i al klassens undervisning, betyder det dels, at der er nogle fag, som de kun er delvist med i; dels at der er fag, de slet ikke har. Flere af børnene nævner, at der er fag, som de savner. Eftersom det tilsyneladende er bestemte fag som dansk, matematik og engelsk, der typisk prioriteres i støtteforløb uden for klassen, mindsker det muligheden for at følge børnenes interesser og netop bruge deres interesser inden for bestemte fag til at øge deres faglige deltagelse og give dem faglige succesoplevelser. Selvom støtten til det faglige arbejde i kernefagene dansk, matematik og engelsk er væsentlig for børnene, så indebærer inklusionsbestrebelsene en risiko for faglig eksklusion i den forstand, at deres faglige deltagelse typisk er begrænset i andre fag og helt udelukket i andre. Spørgsmålet er, hvad det på længere sigt får af betydning for disse børns faglige udvikling og muligheder for at fortsætte på en ungdomsuddannelse. Blandt især de ældste børn, vi har interviewet, er der ikke blot et ønske om faglig udvikling, men også ambitioner om at få en ungdomsuddannelse. Børnenes ønsker om at deltage i nogle fag rejser ligeledes spørgsmål om, i hvilket omfang børnene bliver hørt omkring deres egen situation.

Blandt de interviewede forældre er der især to aspekter, som fremhæves vedrørende børnenes faglige deltagelse og udvikling. Det ene er, at forældrene oplever, at den faglige støtte, deres børn modtager, hjælper deres barn. Det andet er, at forældrene er bekymrede for børnenes faglige progression pga. børnenes begrænsede deltagelse i undervis-

ningen. Ikke overraskende fylder det sidste mest blandt forældre, der har børn på mellemtrinet og i udskolingen, hvor de faglige krav er større, og/eller blandt forældre, der kan betegnes som ressourcestærke qua deres egen uddannelses- og erhvervsmæssige baggrund. En forælder fortæller om sine erfaringer med sin søns faglige deltagelse og progression:

Forælder: I længden er det ikke nok. Han har dansk og matematik. Han har ikke engelsk eller tysk. Han har ikke andet end dansk og matematik.

Interviewer: Hvad er så din oplevelse af det, han har?

Forælder: Det han har, det er fint. Det, føler jeg, er rigtig godt. Han lærer jo noget. Han får tingene med. Men det vigtigste lige nu er jo også, at han er glad for at komme i skole. Men jeg kan være bange for, at når han kommer tilbage i klassen i de timer; dér mangler jeg lidt en plan.

Andre forældre fortæller på samme måde, at der er fag, ”som er pillet ud”, og som deres barn er ”helt blank” i. Som citatet ovenfor viser, er glæden over barnets faglige deltagelse (i nogle fag) fulgt af en bekymring for, hvad barnet får ud af den samlede almindelige undervisning, og om barnet lærer nok på længere sigt, når det kun undervises i nogle udvalgte fag.

FAGLIG STØTTE VS. STØTTE TIL TRIVSEL OG ADFÆRD

Forældrene anser støtte til deres barn som afgørende for den faglige udvikling:

Og det er jo kun, fordi han får den støtte, han får, at han kan ligge på middel. Både støtte hjemmefra og fra skolen. For ellers bliver han tabt (Johans mor).

Som det fremgår af citatet, er det en udfordring for elever med særlige behov at fastholde det faglige niveau, og det sker kun ved hjælp af skolens og forældrenes støtte i det daglige. Blandt de interviewede forældre peger flere på, at det er et stort arbejde at lave lektier med et barn, der har svært ved at koncentrere sig og vanskeligt kan fastholdes på en opgave, hvilket gælder mange af børnene i de interviewede familier. En mor beskriver eksempelvis lektiearbejdet som ”enormt krævende” idet hun

hele tiden må sidde ved siden af sit barn ved lektiearbejdet, for at han ikke skal gå i stå.

Vender vi blikket mod skolerne, er oplevelsen her, at de har nogle særlige faglige tiltag, rettet mod børn med behov for støtte. De adspurgte skoleledere påpeger, at de har en forventning om, at disse elever kan løftes fagligt, men at det kan være vanskeligt at afklare deres faglige niveau, og at det kan svinge fra fag til fag. I den ene ledelse peges der dog samtidig på, at den største udfordring er børnenes trivsel og adfærd, og derfor handler den primære indsats ikke om elevernes faglighed men snarere om adfærd og social træning. Interview med lærere og pædagoger tyder på, at der er udfordringer i forhold til børnenes faglige udbytte og deltagelse i undervisningen. Nogle lærere beskriver, hvordan de i arbejdet med klassen forsøger at sikre ekstra tid til et barn med behov for støtte, og de beskriver, at der, hvis de ikke får ekstra ressourcer til at yde ekstra støtte, godt kan have en oplevelse af, at et barn med behov for støtte ikke får ordentlig undervisning hver dag. De pointerer, at der ofte foregår et minimalt fagligt arbejde med de børn, der har behov for støtte. ”De kommer til at mangle noget fagligt,” som en af lærerne beskriver det. En af lærerne/pædagogerne betegner det som en falliterklæring.

At børn med særlige behov kommer til at ”mangle noget fagligt”, hænger sammen med, at det primære fokus er på børnenes trivsel og adfærd. Som en skolemedarbejder siger:

Alle børn skal have en chance, men der havde været en elev, der havde været meget udadreagerende, som da det gik værst, var udsluset til fuldtid AKT i et år. Derefter blev han sluset stille og roligt tilbage. Det går klart bedre i dag, om end han ikke laver meget fagligt og ikke lærer nok (lærer/pædagog).

Her anerkendes det, at indsatsen eller støtten uden for klassen har hjulpet i forhold til dette barns udadreagerende adfærd, men at det så er sket på bekostning af det faglige. Lærere og pædagoger fremhæver således, at det store, men også vigtige, fokus på børnenes adfærd, samtidig fjerner fokus fra det faglige og resulterer i mindre faglig deltagelse og dermed mindre læring.

De supplerende interview, hvor der primært var lærere fra udskolingen, peger imidlertid på, at de er vant til et stort fagligt spænd inden for den enkelte klasse. Det er således ikke atypisk at have en 9. klasse, hvor elevernes faglige niveau svinger mellem det, der svarer til 3. klasse-

og 2. g-niveau. Lærerne fortæller, at for en del af eleverne med særlige behov vil det være muligt og realistisk at forvente, at de fx kan gennemføre Folkeskolens Afgangsprøve – gerne under særlige rammer som fx forlænget tid. For andre elever med særlige behov vil målet efter 9. klasse imidlertid være et andet, fx et ophold på en specialefterskole. Generelt ser disse udskolingslærere ikke det faglige spænd som den største udfordring, men snarere adfærdsproblemerne.

Når man taler om udskolings elever, er der sjældnere tale om individuel støtte til enkelte børn i klassen, som det er tilfældet i indskolingen og på mellemtrinnet, men snarere forsøges deres behov mødt gennem fx holddeling. På den ene skole fremhæves gode erfaringer med fx båndlagte dansktimer på tværs af årgangsklasser som en god måde at kunne rumme hele det faglige spænd på, samtidig med at det giver mulighed for mere støtte til enkelte elever i mindre grupper. Når det er sagt, så er det samtidig lærernes erfaring, at det *ikke* er i de mindre strukturerede sammenhænge som fx projekt- og temauger, at elever med særlige behov nødvendigvis lærer mest. Lærerne fortæller, at de i disse uger godt kan få frigjort tid til at kunne hjælpe netop disse elever noget mere, fordi de andre, mere selvhjulpne, elever kan arbejde selvstændigt. Mange af eleverne med særlige behov have brug for noget mere vejledning i sådanne mere ustrukturerede undervisningsforløb.

FAGLIGT UDBYTTET FOR HELE KLASSEN

Et andet aspekt af den faglige dimension vedrører ikke kun børn med behov for støtte, men hele klassens faglige udbytte i lyset af inklusionsdagsordenen. En lærer/pædagog påpeger således:

Og så synes jeg også, de [politikere] skulle tænke over, at når vi inkluderer visse typer af børn, og der slet ikke følger nok ressourcer med, så kan det faktisk også medføre, at klassens samlede faglige udbytte falder (...). De har mange store faglige ambitioner på vores børns vegne, men så bliver de altså nødt til at give nogle ressourcer med til de børn, der kræver, at der er en ekstra voksen, for at det ikke går ud over alle de andre, og det synes jeg tit, de glemmer.

Citatet illustrerer, hvordan spørgsmål om inklusion og børns faglige udbytte ikke kun må forstås i forhold til de individuelle børn med behov

for støtte, men at inklusion også må ses i forhold til de øvrige elever og de samlede ressourcer, som er til rådighed på skolerne.

SAMFUNDSMÆSSIGT FÆLLESSKAB: AKTIVITETER OG STØTTE UDEN FOR SKOLEN

Det er påfaldende, at flere forældre fortæller om, at deres barn deltager i forskellige aktiviteter uden for skolen, på trods af at børnene ofte har svært ved at være i en almindelig skolehverdag i deres respektive klasser.

Forældrene beskriver således, hvordan deres barn går til ridning, spejder, svømning eller gymnastik og tilsyneladende fungerer godt i de rammer. En dreng, der har svært ved at sidde stille i timerne, beskrives som én, der er dygtig med sin krop. Han går til gymnastik flere gange om ugen efter skole og fungerer endda som hjælpetræner. Han har også været af sted på idrætssommercamp, hvilket hans forældre også beskriver som en succes.

Børnene selv lægger også vægt på deres fritidsaktiviteter. Det første, en af drengene fortæller os, er således, at han går til fodbold to gange om ugen. Hans problemer med koncentration og en mindre god hukommelse er ikke en hindring. Han har også venner fra fodbold. Flere andre går til ridning. Et af børnene går til ridestævner på trods af, at hun har betydelige problemer med at agere socialt og har støtte i mange timer. Børnene virker meget glade for deres fritidsaktiviteter. Det er tydeligvis betydningsfuldt for dem, og forældreinterview understøtter deres fortællinger.

Når børnenes fritidsaktiviteter er interessante i forhold til skolernes inklusionsarbejde, hænger det sammen med, at børn, som har brug for særlig støtte i skolen, tilsyneladende fungerer godt i andre sammenhænge uden for skolen. Vi har indtryk af, at fritidsaktiviteterne ikke er særligt tilrettelagte forløb for bestemte grupper af børn, men almindelige fritidsaktiviteter blandt andre børn. I forhold til skolernes inklusionsopgave er der et potentiale i at få mere indsigt i, hvordan og på hvilke betingelser disse børn tilsyneladende fungerer godt. Desuden giver det børnene mulighed for at indgå i andre fællesskaber og dermed begå sig i andre samfundsmæssige sammenhænge.

FORUDSÆTNINGER FOR FORANDRINGSTEORIEN

For at forstå, hvordan faglige og sociale fællesskaber etableres for børn med særlige behov, og hvordan disse fungerer, er det væsentligt at belyse forudsætningerne for inklusionsarbejdet på skolerne. I de følgende afsnit analyserer vi, hvorvidt de forudsætninger, der knytter sig til kommunens forandringsteori, ser ud til at være opfyldt. Vi starter med de overordnede rammer, herunder ressourcer til inklusionsarbejdet, som er nødvendige, for at inklusionen kan lykkes. Derefter vender vi blikket mod personalet og ser nærmere på, om personalet har tilstrækkeligt med viden og kompetencer og bruger kollegial sparring i inklusionsarbejdet. Samarbejde mellem forskellige aktører er ligeledes en væsentlig forudsætning for vellykket inklusionsarbejde, hvorfor dette behandles i det efterfølgende afsnit. Til sidst analyserer vi kvaliteten af støtten, herunder dialogen med forældrene og tidsaspektet.

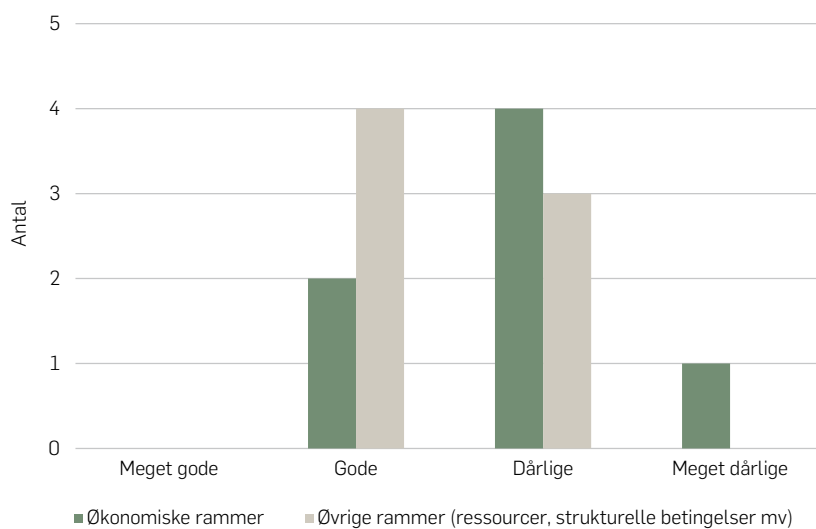
RAMMER OG RESSOURCER

De økonomiske såvel som de strukturelle rammer, fleksibilitet samt personalemæssige og tidsmæssige ressourcer til inklusionsarbejdet er centrale tematikker blandt PPR, skoleledelserne og især lærere og pædagoger, der til dagligt varetager inklusionsarbejdet på skolerne.

Vi har spurgt skolerne, hvordan de vurderer rammerne for at arbejde med inklusion. Som det fremgår af figur 6.1, mener fem ud af syv skoleledere, at de økonomiske rammer er ”dårlige” eller ”meget dårlige”, og altså at der ligger en væsentlig udfordring her. De øvrige rammer inkluderer fysiske, strukturelle og ressourcemæssige rammer, og disse vurderes af cirka lige mange til at være ”dårlige” og ”gode”. Da ”øvrige rammer” er bredt, er informanterne blevet opfordret til at uddybe besvarelsen. Her peges der især på de ressourcemæssige rammer som en udfordring. En skoleleder påpeger, at mange af skolens udgifter er bundet af lovgivning, fx timetal og midler til kompetenceudvikling, hvilket betyder, at specialundervisning er et af de eneste steder, hvor det er muligt at skære. En anden peger på, at ressourcerne udmøntes til forebyggende arbejde i relation til den almene undervisning, hvilket opleves som godt.

FIGUR 6.1

Skoledere fordelt efter svar på spørgsmålet: "Hvordan vurderer du rammerne for at arbejde med inklusion på din skole?" Særskilt for økonomiske rammer og øvrige rammer. Antal.



Anm.: Antal besvarelser: 7.

Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Billund Kommune.

Ifølge både skolerne og PPR er fleksibilitet i organiseringen af skolen central i inklusionsarbejdet. Organisatorisk anser skolerne holddeling på tværs af klasser som en god måde at tilgodese børn med særlige behov på. Eksempelvis kan en lærer godt undervise de 40 bedste i matematik, mens en anden lærer underviser de otte svageste. Sådanne fleksible organiseringer indgår i skolernes arbejde med inklusion, men udfordres samtidig af, at det skemateknisk ikke altid kan lade sig gøre.

Ifølge PPR er der brug for fleksible løsninger i inklusionsarbejdet. PPR fremhæver skemalagte bånd, rettet mod børn med særlige behov, som en fleksibel løsning, idet disse bånd kan tilpasses indholdsmæssigt i forhold til, hvilke grupper af børn der skal indgå i et sådant tiltag. Sådanne løsninger fremhæves også som gode af lærerne - særligt på den ene skole.

Ikke kun organisatorisk, men ligeledes i forhold til tildeling af støtte er fleksibilitet et væsentligt aspekt. På en af skolerne beskriver skoleledelsen fx, hvordan støtten til specifikke børn drøftes ugentligt og her-

efter justeres efter behov. Flexibilitet i tildeling af støtte muliggør, at støtten kan trappes op og ned og tildeles alt efter, hvor og hvornår behovet er størst. De fleksible forløb med holddeling og flexibilitet i tildeling af støtte fremhæves således som fordelagtige fremgangsmåder, fordi skolerne kan tilrettelægge tiltag i forhold til de børn, de vurderer, aktuelt har mest brug for støtte. Samtidig er det væsentligt at påpege, at fleksible forhold har den ulempe, at det kan give mangel på kontinuitet for børn med særlige behov, fordi støtten måske fjernes eller omfordeles. Det kan få betydning for børnenes trivsel og deltagelse, at støtten fjernes eller mindskes for tidligt (fx fordi et andet barn har et større eller mere akut behov), og det kan ikke mindst skabe usikkerhed blandt forældrene i forhold til, hvilken støtte de kan forvente fra skolen.

Ressourcespørgsmålet aktualiseres desuden af, at skolerne oplever, at der er et større behov for støtte, end der er ressourcer til. Ud over de børn, der modtager udvidet specialpædagogisk bistand (minimum ni timer ugentligt), er der andre børn, der har brug for støtte eller særlige foranstaltninger, blot af mindre omfang. Ledelsen på den ene af skolerne peger på, at der hele tiden foregår en afvejning af, hvem der skal have støtte.

Antallet af børn, der er tildelt minimum ni timers støtte, afspejler ikke det reelle behov. For skolerne er det nemlig en strategisk afvejning, om børnene skal tildeles støtte af det omfang. Det skyldes, at skolen i givet fald forpligter sig til at give barnet mindst ni timers støtte, når den søger penge fra den centrale kommunale pulje til udvidet specialpædagogisk bistand. Selvom skolen kan se, at behovet er der, er dette en stor økonomisk forpligtelse og en reduktion af skolens flexibilitet i forhold til de samlede støtteressourcer. Skolen skal nemlig betale langt størstedelen af timerne selv. Den centrale pulje er ikke stor nok til at dække behovet, og et typisk scenarie er, at skolen selv betaler ni timers støtte, mens puljen betaler én time. Derfor vælger skolerne i mange tilfælde at undlade at tildele børnene udvidet specialundervisning eller specialpædagogisk bistand, dvs. over ni timer. Skoleledelserne peger derfor på, at inklusion er ”undervurderet”, forstået på den måde, at der er mange flere elever, som har brug for støtte, end der er ressourcer til. De vurderer, at ca. 10-20 pct. af børnene på skolen har brug for en eller anden form for særlig støtte. Skolen vil ikke kunne levere de timer, der skal til, hvis flere børn skal have ni timers støtte eller derover.

Selvom det er en fordel, at skolerne kan anvende ressourcerne fleksibelt, så peger både ledelser, lærere og pædagoger på, at utilstrækkelige ressourcer vanskeliggør inklusion i skolen.

I forhold til de ressourcer, som er på skolerne, er der en problematik omkring resourcefordeling mellem tiltag uden for klassen og støtte i klassen. Når mange børn tilknyttes de særlige indsatser som fx Pit-stop eller Værkstedet, er der færre ressourcer til hjælp ude i klasserne.

Ledelserne savner større politisk anerkendelse af, at det koster at lave fleksible læringsmiljøer. De savner en resourcepulje med ekstra timer til de børn, der fx kommer ind midt i skoleåret og har behov for hjælp. Derudover peger de på nødvendigheden af at kunne indsætte flere ressourcer i klasserne, fx tolærerordninger i indskolingen. Som en person fra ledelsen på en af skolerne siger: ”Vi kan komme på nok så mange kurser, men vi kan ikke gøre det optimalt uden flere øjne”.

Lærere og pædagoger deler denne oplevelse af resourceknaphed. Hverken ressourcer eller viden opleves at være fulgt med fra specialtilbuddene til almenområdet. Der mangler tid og ressourcer til børn med store problemer. På en af skolerne oplever de, at deres støttetiltag er blevet beskåret med ti timer ugentligt, og de anser det for et ”let” sted at skære, for ”man kan jo ikke bare reducere antallet af dansktimer”. Denne oplevelse af knaphed på menneskelige ressourcer og reduktion af timer betyder, at inklusionsindsatsen kommer til at fremstå som en spareøvelse:

Når jeg bare lige hører ordet ”inklusion”, så tænker jeg, at det er lidt en pæn måde at sige ”spareøvelse”. Eller at det er endnu en på den der lange række af pædagogiske begreber, man har klistret hen over en eller anden spareøvelse. Altså, jeg synes alt for tit, at vi mangler ressourcer. Der kan sagtens være et pædagogisk sigte, som også er fornuftigt, men så skal der være nogle flere ressourcer, end jeg oplever, der er (lærer/pædagog).

Både skoleledelser og PPR peger på, at selvom skolerne er blevet tildelt midler til inklusionsarbejdet, så har der samtidig været generelle besparelser på skoleområdet, hvilket kan være en del af forklaringen på resourceknapheden. Det gør det vanskeligt for lærerne at danne sig et overblik over, hvad der reelt set er at gøre godt med til inklusionsarbejdet. Oplevelsen er imidlertid, at ressourcerne er små, og at de skal prioriteres nøje.

En anden forklaring på oplevelsen af resourceknaphed kan være, at inklusion både retter sig mod børn med særlige behov for støtte og

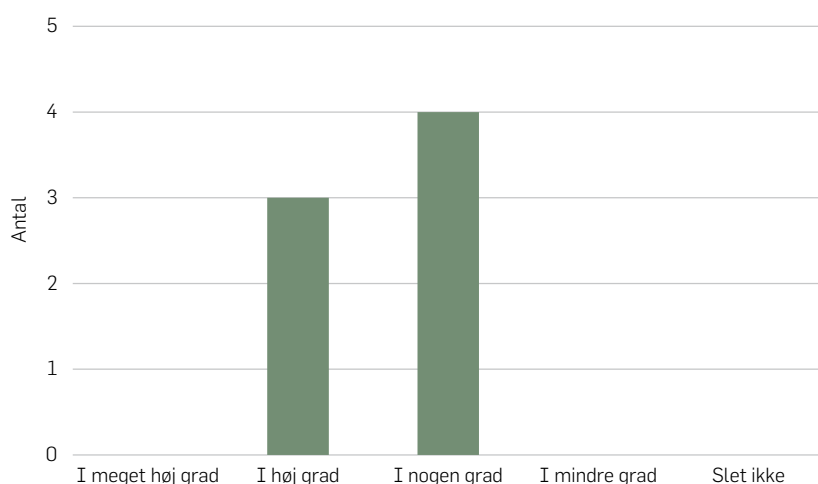
samtidig er rettet mod alle børn i forhold til udvikling af fleksible læringsmiljøer. I den forstand er inklusionsarbejdet i skolen mere end at give støtte til børn med et særligt behov herfor, men handler om udvikling af hele skolen. Oplevelsen af, at der ikke er fulgt tilstrækkeligt med ressourcer med inklusionsarbejdet, er ikke enestående for Billund Kommune, men påpeges også i den nyere forskning om inklusion (Baviskar m.fl., 2015; Ratner, 2013).

VIDEN OG KOMPETENCER

Kompetencer til inklusion blandt skolernes ansatte er en afgørende forudsætning for en vellykket inklusion. I figur 6.2 fremgår det, at 3 ud af 7 skoleledere vurderer, at der ”i høj grad” er tilstrækkelige kompetencer, mens 4 ud af 7 svarer ”i nogen grad”.

FIGUR 6.2

Skoleledere fordelt efter svar på spørgsmålet: ”I hvilken grad vurderer du, at der som helhed er tilstrækkeligt med kompetencer på skolen i forhold til elever med særlige behov?” Antal.



Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Billund Kommune.

De enkelte skoler råder over forskellige ressourcer i form af fx AKT-medarbejdere og læsevejledere, og nogle har medarbejdere med erfaringer fra specialområdet. Disse personer har således en værdifuld viden,

som bringes i anvendelse gennem støtte til børnene og sparring med kollegerne (jf. senere afsnit om kollegial sparring og samarbejde). Samtidig peger skoleledelserne på, at specialviden bør udbredes mere, og at der er behov for, at de bliver dygtigere på skolerne.

Trods nogen specialviden på skolerne føler mange lærere og pædagoger sig ikke tilstrækkeligt klædt på i inklusionsarbejdet. Børn med forskellige behov fordrer alle specialviden, som lærere og pædagoger ikke oplever, at de har. En af dem sammenligner sin egen rolle i inklusionsarbejdet med en rolle i sundhedsvæsenet:

Det er lidt, som når man går på sygehus, kan man sige. Hvis man er mellemsyg, så kan man gå til lægen, og det kan han så ordne. Jeg bliver betragtet som den læge, der kan ordne mange problemer. Det er sådan allround. Man er praktiserende læge. Der er én, der er ked af det dér, og der er én, der bliver gal dér. Så kan man ordne det. Men hvis det så er, at man skal til speciallæge, så henvender man sig jo et andet sted. For der er jo nogen, som er specialister på, hvorfor jeg har ondt i maven, fx. Det er lidt sådan, jeg oplever det. Vi er egentlig praktiserende læger, men vi skal arbejde inden for specialområdet (lærer/pædagog).

Som citatet indikerer, har lærere og pædagoger en oplevelse af, at de skal kunne agere inden for specialområdet på baggrund af deres viden inden for almenområdet. Dette opleves som en stor udfordring. Det kædes sammen med en erfaring om, at de børn, som har brug for særlig støtte, er en mangfoldig gruppe, og at det kræver megen specialiseret viden at kunne håndtere dette ordentligt:

Der er umuligt for mig som fagperson at være specialist i alle de her børn med forskellige diagnoser og forskellig adfærd. Fordi det jo ikke er inden for normalområdet. Så man skal egentlig være specialist i rigtig mange ting. Og det kan jeg ikke være som person. Eller jeg kan ikke være lige meget specialist i forhold til én, der har asperger, er autist eller døv (...). Og det er vanskeligt (lærer/pædagog).

På skolerne er der således en oplevelse af, at hver enkelt medarbejder bør have specialviden, som kan bringes i anvendelse efter behov, men at det samtidig opleves som vanskeligt at dække et så komplekst felt. I lighed med andre undersøgelser viser interviewene, at især skolemedarbejderne

endnu ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til inklusionsarbejdet (Baviskar m.fl., 2015; Ratner, 2013). Der er enkelte medarbejdere, der påpeger, at de ikke har nogen særlige forudsætninger for at indgå i de særlige inklusionsforløb på skolerne, som de er tilknyttet. Samtidig er der dog også gode erfaringer med, at medarbejderne bruger hinanden og den specialviden, som nogle lærere/pædagoger efterhånden har oparbejdet.

Blandt lærere og pædagoger kobles den manglende viden og de manglende kompetencer til deres oplevelse af, at de ikke har modtaget tilstrækkelig og brugbar efteruddannelse. Generelt taler de om, at de har været til to temaaftener, der beskrives som forelæsninger om inklusion for personale i alt fra dagpleje til skoler. Disse temaaftener beskrives som teoretisk baggrundsviden, som de imidlertid ikke får noget videre ud af. Temaaftenerne beskrives som ”kedelige” og ”ubrugelige”. Disse formuleringer handler ikke om, at det er uinteressant at høre om i sig selv, men at temaaftenerne er for overordnede og ikke praksisnære nok. Som en respondent blandt lærerne og pædagogerne formulerer det, så er teori ”fint og spændende, men hjælper ikke til at fortælle, hvad det betyder for mig i praksis med dette barn”. Det tyder således på, at der er for stor afstand mellem det teoretiske input og den praktiske hverdag på skolerne, og at der er store udfordringer i at omsætte teori til praksis, som er meningsfuldt i inklusionsarbejdet.

Denne oplevelse af skolepersonalets behov for praksisnær efteruddannelse deles af PPR. PPR-medarbejdere påpeger således, at lærere og pædagoger har brug for et ”selvvalgt kompetenceløft”:

Ligesom vi har mulighed for nogle selvvalgte udviklingsområder, så tror jeg faktisk også, at lærerne kunne tænke sig det. Der er kommet så meget overordnet udefra, som de skulle bruge deres tid på. Og så er der ikke tid til specifikke kurser, som de gerne vil have for at kunne blive bedre til at løse inklusionsopgaven (PPR-medarbejder).

Interview med PPR-medarbejdere såvel som med ledelser og skolepersonale peger således på, at der er behov for mere specialviden på skolerne, men også, at denne viden skal være praksisnær. Desuden indikerer interviewene, at der er yderligere behov for at synliggøre, hvem på skolerne der har hvilke kompetencer, og arbejde med at dele viden i endnu højere grad.

KOLLEGIAL SPARRING

Samarbejde internt på skolerne i forhold til inklusionsarbejdet er noget, som vægtes højt, og som optager både ledelser og det pædagogiske personale. Især blandt de adspurgte lærere og pædagoger fremhæves samarbejde og kollegial sparring samt støtte fra ledelsen som givende og betydningsfuldt for deres arbejde med inklusion. Det interne samarbejde afhænger dog også af, at der er faglige kompetencer på skolen af relevans for inklusionsarbejdet. Her er det især muligheden for hurtig uformel sparring på en konkret situation eller problem med et bestemt barn eller gruppe af børn i hverdagen, der betones som relevant. Det er den hverdagssparring, hvor man kan spørge andre kolleger til råds, der giver lærere og pædagoger mest i arbejdet med inklusion – og ydermere, at det er en person med særlig viden eller kompetencer i forhold til at forstå og håndtere de mange forskelligartede vanskeligheder, som børn kan være i. Ikke overraskende er det især på Søndre Skole, hvor der netop fortsat er enkelte specialklasser, at lærerne oplever, at skolen har brede faglige kompetencer, som de kan konsultere. Adgangen til lokale faglige kompetencer fremhæves således som en fordel i løsningen af inklusionsopgaven.

PPR er også en væsentlig samarbejdspartner i forhold til sparring omkring håndtering af børn med behov for særlig støtte. Ifølge PPR er deres egen rolle at støtte skolerne på flere niveauer, både organisatorisk, på teamniveau og på børneniveau. På skolerne fremhæver lærere og pædagoger PPR's praksisnære sparring som særligt vigtig for deres arbejde. En af dem forklarer fx, hvordan en Marte Meo-uddannet PPR-medarbejder hjalp hende ved at filme hendes arbejde med en konkret elev:

Der er et barn, der bare har det svært i klassen, og hvor hun [PPR-medarbejderen] lige ser, hvor det er, at jeg fanger barnet henne i mit AKT-arbejde. Det er godt (...). Så kigger vi lige det klip igennem, og så siger hun "Hvorfor gjorde du det? Du kiggede op på ham, og han kiggede op på dig". Det har givet mig meget mere end den psykologsnak. Lige at blive bevidst om tingene (lærer/pædagog).

Som det fremgår af citatet, er det især væsentligt at kunne få konkret sparring her og nu på konkrete situationer i hverdagen af ressourcepersoner med særlige forudsætninger og viden. Interview på skolerne viser samlet set, at det er praksisnær refleksion og sparring, der er afgørende for inklusionsindsatsen, hvilket forudsætter ressourcer på skolerne med

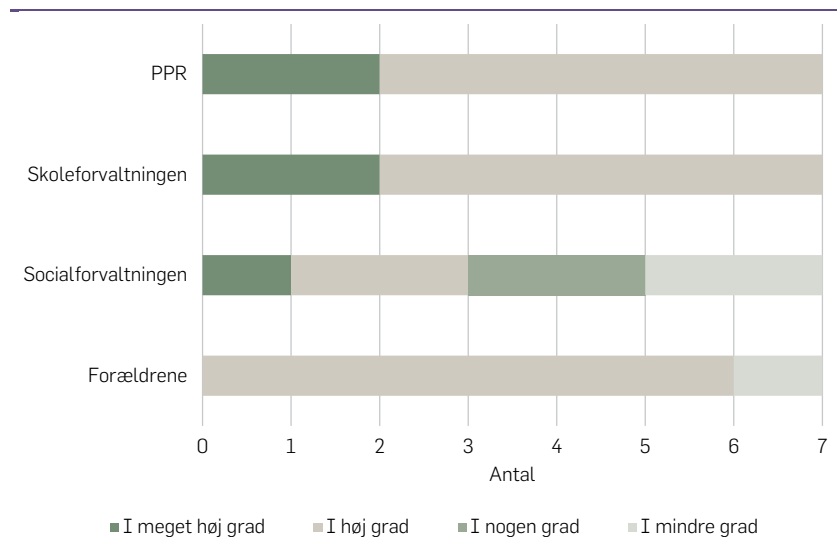
tilstrækkelig viden om børn i forskellige vanskeligheder og om, hvordan disse børn hjælpes bedst muligt. Desuden viser interviewene, at PPR spiller en central rolle som eksterne ressourcepersoner, der samtidig er tilgængelige for skolerne og kan gå ind og støtte skolepersonalets arbejde. Det er dog ikke alle lærere, der oplever, at den rådgivning, de får fra PPR, er så praksisnær, som de kunne ønske sig. Undertiden opleves rådene som ”standardløsninger”, som oftest allerede er forsøgt ude på skolerne (jf. Kjær & Dannesboe 2016).

SAMARBEJDE

Selvom det daglige arbejde med inklusionsopgaven foregår på skolerne, er der andre vigtige aktører i inklusionsarbejdet, som skolerne samarbejder med. I det korte spørgeskema til skolelederne bliver de spurgt om, hvordan de vurderer samarbejdet med forskellige aktører omkring inklusion. Fordelingen af svarene kan ses i figur 6.3.

FIGUR 6.3

Skoleledere fordelt efter svar på spørgsmålet: "I hvilken grad fungerer samarbejdet omkring inklusionen med XX i kommunen?" Særskilt for samarbejdspartner. Antal.



Kilde: Spørgeskema udsendt til skoleledere i Billund Kommune.

SAMARBEJDE MED PPR

Som det fremgår af figuren, er der et godt samarbejde med skoleforvaltningen (som i Billund Kommune hedder Fagområdet Læring) og PPR. Især vurderingen af det gode samarbejde med PPR bekræfter det billede, vi fik ved interview på skolerne, hvor samarbejdet med PPR blev omtalt som en god hjælp i inklusionsbestræbelserne.

PPR spiller en helt central rolle i skolernes inklusionsarbejde. Ifølge PPR har man en høj PPR-normering i Billund, sammenlignet med andre kommuner, hvilket gør det muligt for personalet at være mere ude på skolerne. PPR spiller således en aktiv rolle i skolernes inklusionsarbejde og arbejder på flere niveauer. PPR arbejder på det organisatoriske niveau gennem en tæt dialog med skoleledelserne, de rådgiver og vejleder lærerteams i forhold til klasseproblematikker, og så arbejder de også individuelt. Det individuelle arbejde kan rette sig mod et barn i vanskeligheder eller bestå i vejledning af skolepersonalet. Sidstnævnte sker ofte i forbindelse med mere konsultative indsatser.

I forhold til det organisatoriske har PPR været inde over udvikling af konkrete støttetiltag på skolerne som fx Pitstop. De bidrager til at klæde skolernes kompetence- og ressourcecentre på og bringe de lokale ressourcer i spil, de er med til at give sparring på Pædagogisk Forum og laver fx også supervisionsforløb for lærerne, og de forsøger i det hele taget at agere som rollemodeller. PPR påpeger selv, at de arbejder i en gråzone mellem sparring, råd, vejledning, supervision og kompetenceudvikling.

PPR's samarbejde med skolerne har dog også ændret sig på nogle områder. PPR oplever fx, at samarbejdet er blevet mindre fleksibelt efter skolereformen. Det skyldes især lærernes arbejdstider, som gør det vanskeligt at få aftalt møder. I forhold til arbejdet med børnene reflekterer PPR over, at de ikke møder så mange børn som tidligere. Derfor baserer deres rådgivning sig mere på lærere og pædagogers beskrivelser af børnene. Det betyder, at det kan være vanskeligt at vide, i hvilket omfang børnenes stemmer egentlig bliver repræsenteret i samarbejdsprocesserne. Denne ændring kan sandsynligvis tilskrives, at det konsultative arbejde har fået en større vægtning i samarbejdet, mens udredningsarbejdet er trådt mere i baggrunden. I det konsultative arbejder PPR ikke direkte med barnet, men med lærerne, så de kan klædes på til at håndtere barnet.

Både skoleledelser, lærere og pædagoger er i store træk glade for PPR-samarbejdet. PPR anses for at være en vigtig kilde til viden og spar-

ring på skolerne, og som det fx fremgår af afsnittet om kollegial sparring og samarbejde, så oplever lærere og pædagoger generelt at kunne profitere af den sparring, som de får.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF FORVALTNINGER

Samarbejdet med socialforvaltningen vurderes mere blandet i spørgeskemaet til skoleledelserne. Tre svarer, at samarbejdet fungerer i høj eller meget høj grad, mens to svarer i nogen grad, og to svarer i mindre grad. Også dette svarer til billedet opnået ved de kvalitative interview. Der blev især udtrykt ønske om, at Familieafdelingen kunne komme mere på banen, og selvom denne ikke er en del af Socialforvaltningen i Billund Kommune, så peger resultaterne her i samme retning.

Både professionelle og forældre peger på behovet for mere helhedstænkning omkring børn med behov for støtte. Selvom det i udgangspunktet handler om børnenes skolegang, så tyder interviewene på, at der er behov for yderligere helhedstænkning i forhold til i hvert tilfælde nogle af børnene og deres familier, fordi der er børn, som har andre behov for støtte end blot i undervisningssammenhæng. Det kan fx være fysisk eller mental træning af et barn, der har pådraget sig en skade, eller det kan være social støtte af det enkelte barn og/eller familien som helhed.

Interviewene viser, at det skaber frustration, når skolerne virkelig arbejder hårdt på at løse en problematik omkring et barn, men hvor problematikken ikke kun er en ”skoleproblematik”, men kræver en løsning rundt om hele barnet. PPR påpeger, at ”hvis ikke der sker en løsning hele vejen rundt om barnet, sker der ingen udvikling”.

Bedre helhedstænkning og samarbejde inden for kommunen efterspørges ligeledes af forældrene for at sikre børn og familier en ordentlig hverdag. I den sammenhæng er det ikke samarbejdet mellem skoler og PPR, men i højere grad samarbejdet med andre afdelinger i kommunen, som forældrene beretter om. Forældrene oplever for meget sagsbehandling og for få løsninger i processen.

Nogle af forældrene peger på, at de er nødt til at spille en meget aktiv rolle og oplever at få (eller at måtte påtage sig) ansvaret for at koordinere samarbejdet med skole og kommune. Det opleves som en meget krævende opgave, og som en af forældrene formulerer det, så er det ”mere end en fuldtids projektlederstilling at koordinere det her”. Forældrene savner, at der er en person i det kommunale system, der påtager

sig opgaven med at koordinere og sikre ikke kun samarbejdet, men også, at der bliver fundet løsninger, fremfor at de selv hele tiden skal presse på, for at der bliver handlet. Forældrene oplever ligeledes, at de ikke kan få klare svar. Både forældre og professionelle taler om, at ”kassetænkning” i forhold til inklusionsopgaven er uhensigtsmæssig.

SAMARBEJDE MED FORÆLDRENE

Forældrene spiller ligeledes en væsentlig rolle i skolernes inklusionsarbejde. Spørgeskemaet til skoleledelserne viser, at der generelt er et godt samarbejde med forældrene med undtagelse af en enkelt skole. Interview med skoleledelserne viser, at de lægger vægt på løbende kontakt og dialog, så forældrene er informerede og involverede i samarbejdet omkring deres barn. I forhold til dette arbejde opleves forældre generelt som rummelige og opbyggende. Skoleledelserne oplever dog, at nogle forældre ønsker noget andet og særligt mere støtte til deres barn, end hvad skolen mener, der er behov for, og at det kan skabe konflikter i samarbejdet. Dog har forældre og skole klart en fælles interesse i at løse problemet. Derudover kan andre forældre ikke altid forstå, at der skal tages særlige hensyn til enkelte børn. En anden problematik, som nævnes blandt lærere og pædagoger, er, at det især er ressourcestærke forældre, som er gode til at sikre, at deres børn får tilstrækkeligt med støtte, fordi de ved (eller sætter sig ind i), hvad de kan kræve. Det indikerer, at forældrenes baggrund spiller ind på den indsats, som et barn modtager.

Blandt de interviewede forældre er der en oplevelse af, at det kan være svært at navigere i en situation, hvor man oplever, at ens barn ikke fungerer. Blandt forældrene er der nogle, for hvem det har været et meget langstrakt forløb, og hvor de selv har insistet på, at der skulle ske noget i forhold til deres barn, mens andre har oplevet, at skolen hurtigt har taget hånd om tingene. Nogle forældre har haft erfaringer tilbage fra børnehaven, mens det for andre er helt nyt og for nogle også overraskende, at der opstår problemer med deres barn. Forældrenes erfaringer er således varierede, men fælles for dem er, at de dels forsøger at få hverdagen til at fungere med deres børn, dels forsøger at håndtere samarbejdet med skolen og aktører i kommunen. Som en af forældrene påpeger, så er det at have et barn med særlige behov også en læreproces for forældrene, der ikke selv har særlige forudsætninger for at håndtere situationen med barnet. Ligesom skolerne oplever de adspurgte forældre, at de og skolen ikke altid har samme forståelse af barnet og hvilke tiltag, der

er gode for barnet. Især efterspørger nogle forældre at blive lyttet mere til, da de kender deres barn på andre måder og ser barnet i en anden kontekst end skolen.

KVALITETEN AF STØTTEN: DIALOG OG TIDSASPEKTET

I dette afsnit vender vi blikket mod aspekter, der er vigtige for en god kvalitet i støtten. To aspekter, der er væsentlige, og som har fyldt meget i interviewene, er dialog med forældrene og tidsaspektet, forstået som planlægning af og kontinuitet i støtten.

I forhold til at få støtte til deres barn varierer forældrenes oplevelser. Nogle oplever, at skolerne forholdsvis hurtigt tager hånd om situationen, mens andre oplever, at de skal skubbe på, for at der overhovedet sker noget. En forælder beskriver, hvordan der ikke skete noget trods megen dialog med læreren. Det rykkede først, da man dels henvendte sig skriftligt, og da skolen fik ny leder:

Der kom faktisk en ny skoleleder, som bare reagerede med det samme. Og som var helt klar på, at det her, det er vigtigt. Det gør vi bare. Der var ikke noget med, at vi måtte retfærdiggøre det. Det var bare noget, man gjorde. Det her, det er problemstillingen, og vi løser den. Og det var første gang, at der var hul igennem (Johans mor).

Skoleledelserne spiller således en afgørende rolle i forhold til forældrenes oplevelse af inklusionsarbejdet. Hvor en enkelt forælder ser skoleledelsen som den vigtigste dialogpartner, så fremhæver de andre forældre dialogen med lærere og pædagoger som helt nødvendig og vigtig for, at deres børn fungerer i skolen. Forældrene til børn med særlige behov peger især på, at konkrete støttetiltag og tæt dialog med skolen og eleverne i barnets klasse er med til at gøre en forskel for deres barn.

Blandt forældrene er det tydeligt, at konkrete tiltag og hjælp til deres barn i skolehverdagen er af afgørende betydning i deres oplevelse af deres barns skolegang. Langt de fleste forældre giver eksempler på, hvordan konkrete støttetiltag bidrager til børnenes trivsel i skolen og lyst til at gå i skole:

Han vil meget gerne i skole. Der er selvfølgelig dage, hvor han bliver ringet hjem. Dage, hvor han selv siger, at han blev udsat for nogle tests. Nogle læsetests. Og læreren sagde, at han var

blevet informeret om det. Men det er ikke nok for Simon. Simon har på sin iPad et program, der hedder Mobilize Me, som er et tidsstyringsprogram, så han ved, hvad han skal hvornår. Hvem han bliver mødt af i skolen om morgenen. Han møder hver dag, 10 minutter før skolen starter, og får fortalt, hvad dagen den går ud på. Det var et af de tiltag, der kom. Et rigtig godt tiltag (Simons far).

Som citatet viser, er det helt konkrete tiltag, der skaber rammer for, at det enkelte barn kan fungere. De adspurgte forældre fremhæver tiltag, der hjælper deres børn med at håndtere at være i skolens sociale sammenhænge såvel som tiltag, der hjælper børnene med at fastholde dem i skolearbejdet, fx konkret støtte i undervisningen, der hjælper børnene med at holde koncentrationen på de konkrete skoleopgaver i undervisningen.

Dialogen mellem forældre og de pædagoger eller lærere, der giver den særlige støtte, opleves som god. En af forældrene beskriver således, hvordan samarbejdet med den pædagog, som er støtte for deres barn, er ”helt eminent fantastisk”. Pædagogen beskrives som én, der holder trådene samlet, og som én, som de har haft en ugentlig dialog med siden sommerferien:

Hun har en snak med Simon en gang om ugen, og i forbindelse med den har vi kontakt. Det er fantastisk. Det var noget, som hun foreslog. Og det er jo det, der gør godt, for dér bliver jeg jo mødt af fagligheden. Jeg føler mig tryk, for hun ved, hvad hun har med at gøre. Hun har erfaring på området, som jeg ingen erfaring har med. Det giver os meget tryk som forældre. Jeg kan jo mærke, når Simon, han er tryk, og han er godt tilpas. Så er det fordi, der sker noget godt for ham (Simons far).

At blive mødt af én, som ved, hvad der er godt for barnet, den tætte dialog og ikke mindst at opleve, at det gør en forskel for barnet, skaber tryk hos forældrene. En anden forælder beretter:

Altså, da vi først fik hul igennem til skolen, dér syntes jeg faktisk, at skolen har håndteret det rigtig fint. Om vi er for gode af os, og om vi skulle kræve noget mere, det ved jeg ikke. Men vi er sgu’ nok bare taknemmelige for de fem timer, og så er der styr på det. Er vi ambitiøse nok? Det ved vi ikke. Men vi er i hvert fald kommet dertil, hvor vi har et rigtig godt samarbejde med

skolen, og det orker vi ikke at kæmpe for. De har sat den bedste på til Johan. Hans klasselærer, som bare er megadygtig. Så det er vi taknemmelige for (Johans mor).

Selvom forældrene kan være i tvivl om, hvorvidt de og skolen er ambitiøse nok på deres barns vegne, så er det tydeligt, at oplevelsen af, at barnet får støtte, og ikke mindst oplevelsen af, at det er en kompetent person, der varetager opgaven, er afgørende. I eksemplet ovenfor handler det om faglig støtte i enkelte fag gennem eneundervisning. I dette tilfælde opleves klasselæreren som den helt rigtige, og det giver også en kontinuitet for barnet, der i øvrigt har vedkommende i de timer, han er i klassen. Blandt andre forældre er det særlige støttepersoner, der opfattes som de væsentligste partnere for forældrene. Uanset hvem forældrene fremhæver, så er det tydeligt, at det afgørende ikke kun er at modtage støtte til børnene, men ligeledes at de, som giver støtte, er kompetente og er i tæt dialog med forældrene.

Som nævnt indledningsvist i dette afsnit, så er tidsaspektet væsentligt i forhold til oplevelse af kvalitet i støtten. Fra det tidspunkt, hvor forældre eller skole begynder at påpege problemer i forhold til det konkrete barn, går der ofte lang tid, før deres barn har fået tildelt støtte, påbegynder en udredningsproces eller får anden hjælp. Ofte er de løsninger, som skolen kommer med, midlertidige løsninger i form af støtte i nogle timer i klassen eller timer, hvor barnet er taget ud af klassen. Ofte ved forældrene ikke, hvor lang tid tilbuddet gælder, hvilket ikke kun skaber usikkerhed hos forældrene i forhold til, hvad de kan regne med, men også i forhold til, hvordan de bedst muligt kan forberede deres barn på eventuelle ændringer og på de eventuelle negative konsekvenser, det kan have, hvis den støtte, man har nu, forsvinder. En forælder forklarer således:

Og da vi lige før sommerferien fik at vide, at vi fik det tilbud, var det jo rigtig fint, at vi lige nåede det. Vi havde presset på for at få et møde, så vi kunne fortælle Simon, hvad han skulle. For han skal vide, hvad han skal. Og to dage før han skulle starte, fik vi så et møde, hvor vi fik at vide, at det er indtil efterårsferien, og at vi så evaluerer inden. Og det vil jeg tage op med dem, for den er ikke holdbar for Simon eller os som forældre. Vi har brug for nogle rammer, hvor der er en længere tidshorisont. Og det, vi frygter, er, at hvis det nu går godt, tager de det så fra ham igen?

Psykologen siger nej, for så smuldrer alt det, vi har opnået (Simons far).

En væsentlig problematik omkring tildeling af støtte er således, at løsningerne af forældrene opleves som kortsigtede og med uklare tidshorisonter. Det kan skyldes, at skolerne ikke er klare nok i deres kommunikation med familierne. Men forældrenes oplevelse må også ses i lyset af skolerens fleksibilitet i tildeling af konkret støtte. Som tidligere påpeget rettes støtten ofte mod de børn, der p.t. har mest behov, hvilket desværre samtidig kan skabe mangel på kontinuitet i støtten for de enkelte børn og deres familier.

SÆRLIGE UDFORDRINGER

De sidste afsnit knytter sig ikke til noget bestemt element af forandrings-teorien, men retter sig i stedet mod nogle særlige udfordringer, som de forskellige aktører oplever, at inklusionsindsatsen i Billund Kommune giver.

BRANDSLUKNING VS. FOREBYGGELSE

Det er karakteristisk, at både skoleledelser og lærere og pædagoger anser meget af det nuværende inklusionsarbejde for at være ren brandslukning. En del af de tiltag, som finder sted på skolerne, omtales som ”akutløsninger”, der kan håndtere de situationer, der opstår på skolerne. På trods af, at der er forsøg på at skabe længerevarende tilbud til grupper af børn, fx Satellitten på Søndre Skole eller forsøgsordningen med morgen- og formiddagsbånd på BillundSkolen, så er det alligevel erfaringen på skolerne, at de primært kun når ”at slukke brande”. En medarbejder i et af skolernes inklusionstiltag forklarer:

Vores ulempe er, at vi bliver tit brugt til det der brandslukning i stedet for at arbejde med det forebyggende, fordi der rykker ..., altså, hvor vi går ud og arbejder en hel gruppe i stedet for kun det ene barn, fordi det er en sammenhæng. Men det er sjældent, vi når dertil, fordi så er der nogle, der bare fuldstændig altså skal have full time, ik’, og så bliver vi bare hængt op på det (lærer/pædagog).

Ambitionen er således at forebygge, men praksis er, at der er for mange akutte behov på skolerne i forhold til de ressourcer, som er afsat, til at skolerne når dertil, hvor de gerne vil være. Citatet viser ligeledes, at inklusionsindsatsen ofte kommer til at koncentrere sig om enkelte børn, fremfor at inklusion bliver noget for alle børn. Forklaringerne herpå skal ifølge skolerne dels findes i utilstrækkelige ressourcer, dels i organiseringen af hele skolen. I forhold til organisering af skolen bliver der i skoleledelserne peget på, at der trods arbejdet med inklusion gennem læringsmiljøer er udfordringer med at forebygge. Som en skoleleder spørger retorisk: ”Hvordan tilrettelægger vi læringsmiljøet, så vi kan differentiere undervisningen så godt, at det netop lykkes at være på forkant?”

Set i det lys tegner der sig et billede af inklusionsindsatsen, hvor skolerne arbejder på at finde gode løsninger med de midler, de har, men endnu ikke opfylder forventningerne til inklusionen.

KONSEKVENSER FOR LÆRERE OG PÆDAGOGER

Det daglige arbejde med inklusion i skolerne har konsekvenser for de professionelle. Interviewene viser, at det især er i situationer, hvor de kommer til at føle afmagt som følge af manglende handlemuligheder, at de fagligt oplever at de må indgå uacceptable kompromisser. En problematik, som fremhæves, er, at det er vanskeligt at agere som professionel, når man ikke oplever at kunne løse opgaverne godt nok:

Jeg elsker mit arbejde, og jeg elsker mit arbejde her på stedet med de her børn. Og jeg elsker, når der er noget, jeg kan løse. Men min faglige stolthed lider jo et knæk, når det bare vælter ind over én med opgaver, og alt bliver sådan lidt halvfærdigt (lærer/pædagog).

Som citatet viser, er det fagligt utilfredsstillende, og det skaber ikke kun frustration, men også afmagt:

Den afmagt, den kommer jo, når man ikke slår til. Når en elev ikke vil rette sig efter de anvisninger, vi giver. Måske ikke bare første gang, men heller ikke, når man er insisterende – du skal ikke sidde oven på skabet, du skal komme ned. Det gider jeg bare ikke. Når den relation, man har til eleven (...) alligevel knækker, og ord ikke slår til, så kommer afmagten. For så er vores handlemuligheder faktisk udtømt (lærer/pædagog).

Afmagten handler i den forstand ikke udelukkende om det fagfaglige arbejde i undervisningen, men ligeledes om relationer til eleverne og de udfordringer, som lærere og pædagoger oplever, de står med i inklusionsarbejdet.

KONSEKVENSER I FAMILIERNE

At have et barn i en eller anden form for vanskeligheder, der har behov for særlig støtte, har ikke kun konsekvenser for barnets skolegang, men ligeledes for børnenes familier.

Flere forældre peger på, at der ofte er tale om en meget lang proces omkring at få identificeret, hvilke vanskeligheder der er tale om, og hvilken hjælp der er brug for. Hele den proces kan være svær som forælder, og forældreinterviewene peger på, at det er en stor belastning for familien.

For det første er forældrene i en meget sårbar situation selv, hvor de både prøver at håndtere, hvad der sker med deres barn, samt at klare både familie- og arbejdsliv. Forældrene beskriver, at de føler sig tyndslidte, og at de oplever, at det går ud over deres andre børn, som de også forsøger at være der for. Samtidig oplever de, at de bør være aktive for at sikre, at deres børn får hjælp i skolen. Selv ressourcestærke forældre oplever det som meget vanskeligt at håndtere. En mor beskriver fx, at de midt i deres sorg over situationen omkring deres barn ikke formåede at presse mere på for at sikre undervisning til deres barn. Den sårbare situation gør det særlig svært at handle aktivt.

For det andet betyder det, at familiernes hverdag bliver ekstra presset, når børnene ikke er i skole i perioder eller er mindre i skole. En af forældrene beskriver den første tid således:

Det var mere presset med at få en hverdag til at hænge sammen med et barn, man reelt selv passer. For vi måtte hele tiden skiftes om at tage fri for at passe ham (Johans far).

Det er påfaldende, at flere forældre er eller har været sygemeldt i perioder, og at tre forældre i de fem adspurgte familier har været ramt af stress. En af forældrene forklarer det således:

Og jeg må ærligt indrømme, at vi har nok at gøre med at holde os oven vande. Og det gør også tingene ekstra vanskelige. For når man bruger al sin energi på ... Lad mig sige det sådan, at det

ikke er mit arbejde, der har givet mig stress. Det er det ikke (...). Og det er det, der gør det ekstra surt. For jeg ville gerne kunne bruge mit krudt på andre ting. Lad mig sige det sådan, at al den tid, jeg har brugt på skolen og på at få forståelse fra kommunen for de problematikker, der er, den kunne jeg have brugt på mine børn (Simons far).

Citaterne peger på, at den sårbare situation, som familierne er i, og det arbejde, som de lægger i dels at håndtere børnenes situation, dels at samarbejde med skole og kommune, har store personlige omkostninger i forhold til stress, sygdom og fravær på arbejdsmarkedet. En forælder peger ligeledes på, at det også er et økonomisk problem, når man er nødt til at være hjemme, fordi skolen ikke kan rumme ens barn, og man således må tage fri fra sit arbejde. At have et barn med behov for særlig støtte påvirker således mange aspekter af familielivet og synliggør, hvordan spørgsmål om inklusion i skolen ikke kun handler om skolen, men ligeledes om familierne. En forælder, der ligeledes har været sygemeldt, eftertænkter sig således:

Når vi ser tilbage, så ønsker vi sådan, at der var nogen, der havde taget fat i os og sagt: ”Hov, har I ikke brug for hjælp?” (Johans mor).

GRÆNSER FOR INKLUSION

Et spørgsmål, som både skoler, PPR og forældre berører, er grænser for inklusion. Generelt taler de om, at det ikke er de kvantitative mål for inklusion, som er væsentlige, men de kvalitative mål. Det vil sige, at det ikke bare handler om, hvor mange man inkluderer, men mere om, hvordan man inkluderer, og hvad det er for et tilbud, man kan give børn med særligt behov for støtte i almenundervisningens regi.

Lærerne på den ene skole beskriver det sådan, at hvis der er tale om elever, som ”kun” er fagligt svage, men socialt velfungerende, så vil disse godt kunne rummes i de almindelige klasser. Men hvis eleverne både er fagligt svage og socialt dysfunktionelle, så bør der alvorligt overvejes et alternativt tilbud til sådan et barn – ikke alene for det barns skyld, men også for de andre børns skyld. Der fortælles om eksempler på meget udadreagerende børn – både i indskolingen, men også i udskolingen – som måske nok har været fagligt velbegavede, men hvis adfærd har været skyld i, at forældre til andre børn har følt sig nødsaget til at flytte

deres børn til andre skoler. I disse tilfælde opleves der blandt lærerne en enorm frustration over, at inklusionsmålsætningen indimellem har en for høj omkostning – også for andre børn.

Ifølge lærere og pædagoger hænger mål og middel ikke sammen i inklusionsarbejdet:

Målet i kommunen: 98 pct. Vi taber nogle børn for at opnå dette mål. Eleverne udvikler sig ikke, som de skal i forhold til det, skolen kan tilbyde dem. Vi kan ikke behandle dem. Hvis et barn ”står stille” og måske endda går den anden vej, så er det grimt, hvis ikke vi kan tilbyde dem den hjælp, de har brug for. Det er hårdt at se på. Vi skal meget langt ud, før at man giver de børn et andet, mere velegnet tilbud (lærer/pædagog).

Som citatet indikerer, oplever lærere og pædagoger, at skolen ikke er i stand til at hjælpe alle børn i tilstrækkelig grad, og ofte kobles disse udsagn til oplevelsen af knaphed på tid, ressourcer og viden i forhold til at håndtere børn med behov for støtte.

Grænser for inklusion kædes på skolerne sammen med en oplevelse af, at inklusion kræver en vis grad af eksklusion for at kunne lykkes. For det første peger både PPR og skolerne på, at fleksible læringsmiljøer og oprettelsen af særlige forløb uden for klassen er en måde at ekskludere på inden for skolernes egen ramme. For det andet handler eksklusion om, at nogle børn bør være andre steder end i folkeskolen. Blandt lærere og pædagoger, der står midt i inklusionsarbejdet, handler grænser om inklusion også om, at der fortsat bør være alternativer til folkeskolens tilbud. Det handler om, at nogle børn bør inkluderes et andet sted end i folkeskolens almenklasser. Når lærere og pædagoger taler om dette, skyldes det især, at de ikke mener, at det er et godt nok tilbud, som disse børn kan få på en almindelig folkeskole. Det hænger sammen med, at de ikke anser fysisk inklusion i skolen som tilstrækkelig, men lægger vægt på både social og faglig deltagelse. Som en af dem formulerer det adspurgte til, hvad der er løsningen for børn i meget store vanskeligheder: ”Alle børn kan hjælpes, men vi er ikke altid de rigtige til at gøre det”. De vurderer således, at enkelte børn ville opnå bedre trivsel og større faglighed et sted med mindre rammer og andre muligheder for specialpædagogisk bistand.

ELEVERNES TRIVSEL OG DELTAGELSE I SKOLEN

I dette kapitel analyserer vi resultaterne af de kvantitative målinger, der er foretaget på Billund Kommunes syv folkeskoler i løbet af 2015. Tilsammen giver de et billede af, hvordan det går med elevernes trivsel, deres oplevelser af undervisningsmiljøet samt deres muligheder for læring, set i lyset af kommunens inklusionsindsats. Som beskrevet i kapitel 3 drejer det sig om resultater fra to datakilder: (1) en særskilt dataindsamling blandt elever på 6. og 8. klassetrin ved hjælp af Inklusionspanelets spørgeskema; og (2) den første nationale trivselsmåling, der gennemførtes på alle landets folkeskoler i starten af 2015.

INKLUSIONSPANELETS SPØRGESKEMAER

Inklusionspanelets elevspørgeskema er blevet besvaret af elever på 6. og 8. klassetrin. Som det fremgår af tabel 7.1, går der knap 600 elever på de to klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler. Af disse har godt 473 udfyldt spørgeskemaet, hvilket resulterer i en meget tilfredsstillende svarprocent på 79 pct.

TABEL 7.1

Antal besvarelser og svarprocent for inklusionspanelet gennemført på 6. og 8. klassetrin i Billund Kommunes folkeskoler.

	6. klassetrin	8. klassetrin	I alt
Antal besvarelser ¹	252	218	473
Antal mulige besvarelser	318	276	597
Svarprocent	79,2	79,0	79,1

1. Der er besvarelser fra i alt 473 elever. Der er tre elever, for hvem der ikke er oplysninger om klassetrin. Disse tre elevbesvarelser indgår i de samlede beskrivelser af data, dvs. hvor der ikke opdeles på klassetrin.

Kilde: SFI's særlige dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Elevernes oplevelse af inklusion afdækkes i det følgende ud fra to vinkler: deres trivsel og deres deltagelse. Trivsel opdeles yderligere i to dimensioner: individuel og kollektiv trivsel, jf. boks 7.3. Mens individuel trivsel – som navnet antyder – dækker over elevernes oplevelser af, hvordan de selv trives i skolen, dækker den kollektive trivsel over elevernes vurdering af, hvordan de behandler hinanden i klassen, og om de voksne gør noget ved mobning. Målingen af elevernes individuelle trivsel bygger på tre spørgsmål (se boks 7.1). Ved at tage gennemsnittet af de tre spørgsmål får vi ét individuelt trivselstal for hver elev.

BOKS 7.1

Spørgsmål til måling af elevernes individuelle trivsel og kollektive trivsel.

Individuel trivsel

- Er du glad for at gå i skole?
- Er du glad for din klasse?
- Tænker du nogle gange på at skifte skole?

Kollektiv trivsel

- Behandler I hinanden godt i klassen?
- Hvis nogen i din klasse bliver mobbet, gør de voksne så noget ved det?

Eleverne besvarer hvert af spørgsmålene på en 5-points-skala, hvor 1 er lavest trivsel, og 5 er højest trivsel. Der dannes et tal for hhv. individuel og kollektiv trivsel, som hvert er beregnet som et gennemsnit af elevernes svar på spørgsmål i den pågældende spørgsmålsgruppe.

Deltagelse opdeles ligeledes i to dimensioner, nemlig den sociale deltagelse og den faglige deltagelse, jf. boks 7.2. Det første mål handler om elevernes deltagelse i en række sociale sammenhænge med klassekamme-

rater, både i og uden for skolen, mens den faglige deltagelse handler om, hvorvidt de deltager aktivt i undervisningstimerne.

BOKS 7.2

Spørgsmål til måling af elevernes faglige deltagelse og sociale deltagelse.

Faglig deltagelse

- Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg lov til at være med
- Jeg rækker fingeren op, når læreren stiller et spørgsmål, og jeg kender svaret
- Når vi diskuterer ting i timerne, deltager jeg
- Når jeg skal samarbejde med mine klassekammerater i skolen, siger jeg noget.

Social deltagelse

- Er du sammen med de andre fra klassen i frikvartererne?
- Er du sammen med dine klassekammerater uden for skoletiden?
- Deltager du, når der er sociale arrangementer på skolen? Det kan fx være klassefester eller skovtur med forældre eller andre arrangementer, hvor klassen er inviteret.

Eleverne besvarer spørgsmålene på en 5-points-skala, hvor 1 svarer til, at eleven aldrig deltager, og 5 svarer til, at eleven altid deltager. Der dannes et tal for hhv. faglig og social trivsel, som hvert er beregnet som et gennemsnit af elevernes svar på spørgsmål i den pågældende spørgsmålsgruppe.

De fire trivsels- og deltagelsesmål fremkommer ved, at eleverne har besvaret en række enkeltspørgsmål med forskellige svarmuligheder på en 5-points-skala, hvor 1 er lavest (fx lavest mulig trivsel eller deltagelse), og 5 er højest (fx højest mulig trivsel eller deltagelse). I analysen danner vi de samlede trivsels- og deltagelsestal ved at lægge besvarelsene af de enkelte spørgsmål om samme emne sammen og derefter udregne gennemsnittet.⁵

I spørgeskemaerne til Inklusionspanelet spørges eleverne endvidere om, hvorvidt de modtager støtte i forbindelse med undervisningen, jf. boks 7.3. Elever, der svarer bekræftende på, at de får ekstra støtte i undervisningen, angives i resten af kapitlet som ”elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen”. Det er der 127 elever, der gør – svarende til 26,8 pct. Som beskrevet i kapitel 3 er her alene tale om ele-

5. Selvom eleverne således kun har fem svarmuligheder i de enkelte spørgsmål, er figurerne i dette kapitel inddelt i decimal-intervaller, der direkte afspejler antallet af spørgsmål, der indgår i hvert trivsels- eller deltagelsestal. På den måde får vi de nuancer med, som fremkommer, når vi udregner gennemsnittet af flere forskellige spørgsmål om samme emne. Det betyder fx, at fordelingen af eleverne efter deres gennemsnitlige individuelle trivselstal, som er baseret på tre spørgsmål, vil blive afrapporteret på en skala fra 1 til 5, der er opdelt efter tredjedele, jf. figur 7.1 nedenfor.

vernes *egen* angivelse af, om de modtager ekstra støtte i undervisningen eller ej, og betegnelsen refererer således *ikke* til den officielle definition af specialundervisning. Vi angiver *ikke* særskilte resultater for de seks elever i 6. og 8. klasse, som ifølge Billund Kommune modtager specialundervisning eller anden specialpædagogisk støtte i mindst ni timer ugentligt. De har dog alle angivet i spørgeskemaet, at de modtager støtte, så de er en del af den bredere gruppe af elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen. At der er væsentligt flere elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen, sammenlignet med antallet af elever, som kommunen registrerer som officielle modtagere af støtte, hænger sammen med, at sidstnævnte netop dækker over den mere *omfattende* støtte, nemlig mindst ni timer ugentligt, som kommunen yder finansiel støtte til. De andre elever, som selv angiver, at de modtager støtte, vil da være modtagere af *mindre omfattende* støtte og i hvert fald mindre end ni timer ugentligt, og det er støtte, som skolerne selv skal finansiere.

BOKS 7.3

Spørgsmål til elevernes oplevelse af at modtage støtte i undervisningen.

Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen, er identificeret ved to spørgsmål i Inklusionspanelets spørgeskema:

Får du ekstra støtte i undervisningen i klassen?

Svarmuligheder: 1) Ja, 2) Nej, 3) Engang imellem, 4) Det ved jeg ikke

Er der nogen timer, hvor du får ekstra støtte i undervisningen uden for klassen?

Svarmuligheder: 1) Ja, 2) Nej, 3) Det ved jeg ikke

Betegnelsen 'elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen' bruges i dette kapitel om de elever, der har svaret "ja" eller "engang imellem" til spørgsmålet om ekstra støtte i klassen, og de elever, der har svaret "ja" til spørgsmålet om ekstra støtte uden for klassen.

INDIVIDUEL TRIVSEL

Det gennemsnitlige individuelle trivselstal, baseret på besvarelser af de tre spørgsmål, der indgår i dette mål, er for Billund Kommune 4,02 (på en skala fra 1-5), hvilket kan sammenlignes med et gennemsnit på 4,06 fra Inklusionspanelet, jf. tabel 7.2. Gennemsnittet for de elever i Billund Kommune, der *selv* angiver, at de modtager en vis form for støtte i undervisningen, er 4,00. Det bemærkes herudover, at der er meget begrænset spredning på tværs af de syv skoler i Billund (ikke vist). Skolen med det højeste gennemsnit har et individuelt trivselstal på 4,09, og skolen

med det laveste gennemsnit har et individuelt trivselstal på 3,97. På en skala fra 1 til 5 er en minimum-maksimum-forskel på 0,12 ret lille.

TABEL 7.2

Gennemsnitlige, individuelle trivselstal. Særskilt for elevgrupper i Billund Kommunes folkeskoler 2015 og for hele landet 2015. Score på skala fra 1 til 5.

Gruppe:	Individuelt trivselstal
<i>Billund Kommune:</i>	
Alle elever	4,02
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,00
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,03
<i>Lands gennemsnit, elever i Inklusionspanelet:</i>	
Alle elever	4,06
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,98
- Øvrige elever, dvs., uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,08

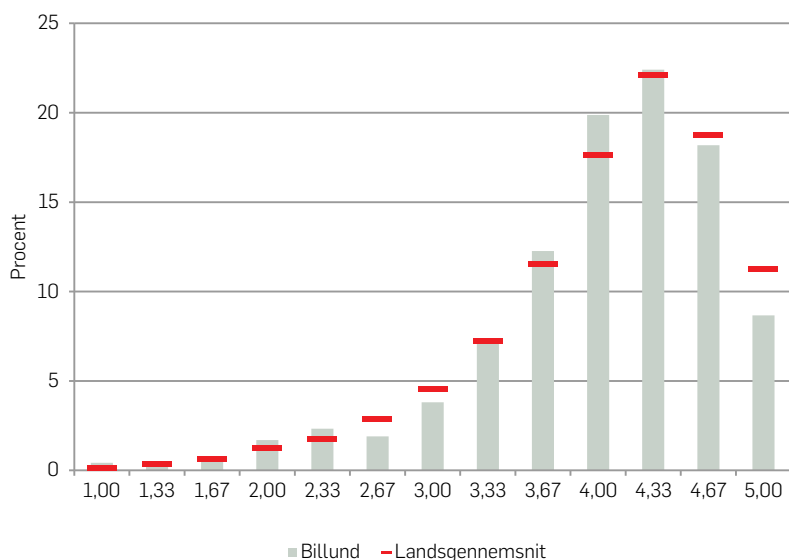
Anm.: Data angivet som "Lands gennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014.

Kilde: SFT's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Fordelingen af alle elevernes individuelle trivselstal kan ses i figur 7.1, hvor der også kan sammenlignes med tallene fra det landsdækkende Inklusionspanel (se Christensen & Nielsen, 2015). Som det fremgår, trives eleverne i Billunds folkeskoler generelt rigtig godt. Langt størstedelen (69 pct.) af eleverne angiver, at de i høj grad trives, med et individuelt trivselstal på 4 eller derover. Det er på samme niveau som landsgennemsnittet, hvor den tilsvarende andel er 70 pct. Knap hver tiende elev (9 pct.) af eleverne angiver det højest mulige individuelle trivselstal: 5. På landsplan er den tilsvarende andel 11 pct. Der er meget få (7 pct.), der har angivet lav trivsel med et trivselstal på mindre end 3, hvilket er helt på niveau med landsgennemsnittet. Disse resultater indikerer samlet set, at eleverne på 6. og 8. klassetrin i Billund Kommunes folkeskoler trives rigtig godt i skolen og ikke væsentligt forskelligt fra elever på 6. og 8. klassetrin i resten af landet.

FIGUR 7.1

Elever i Billund Kommunes folkeskoler, fordelt efter gennemsnitlige, individuelle trivselstal i 2015 på en skala fra 1-5, sammenlignet med landsgennemsnit 2014. Procent.



Anm.: Data for Billund Kommune er indsamlet i efteråret 2015, mens data angivet som "Landsgennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014. Der er besvarelser fra 473 elever i Billund Kommune og besvarelser fra 7.227 elever i landstallet.

Kilde: SFI's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

KOLLEKTIV TRIVSEL

Det kollektive trivselstal er beregnet på baggrund af to spørgsmål, som omhandler elevens opfattelse af, hvordan klassen som helhed trives. Helt præcist bygger dette tal på elevernes opfattelse af, hvordan de behandler hinanden i klassen, og om de voksne gør noget ved mobning (se boks 7.1). Det gennemsnitlige kollektive trivselstal for Billund Kommune er 3,91 sammenlignet med 3,99 fra Inklusionspanelet. Gennemsnittet for Billund Kommunes elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen, er på 3,91. For det kollektive trivselstal er der dog en noget større forskel på de syv skolars gennemsnit, sammenlignet med det individuelle trivselstal. Skolen med det højeste gennemsnit har et kollektivt trivselstal på 4,33, og skolen med det laveste gennemsnit har et kollektivt

trivselstal på 3,77. På en skala fra 1 til 5 er en minimum-maksimum-forskel på 0,57 relativt stor.

Det bemærkes, at vi observerer, at det er på de små skoler i Billund Kommune, at eleverne oplever den største kollektive trivsel, mens det er på de store skoler, at eleverne oplever en knap så god kollektiv trivsel (ikke vist). Som nævnt tidligere er der naturligvis ret få deltagende elever på de enkelte skoler i Billund Kommune, netop fordi der kun er taget to klassetrin med. Men selvom man tager den mindste skole ud af denne sammenligning, så er spændet mellem minimum og maksimum alligevel 0,49, hvilket fortsat er en del på en skala fra 1 til 5. Det er ikke blevet undersøgt, om en lignende systematik også gør sig gældende på landsplan.

TABEL 7.3

Gennemsnitligt, kollektivt trivselstal. Særskilt for elevgrupper i Billund Kommunes folkeskoler 2015 og for hele landet 2014. Score på skala fra 1 til 5.

Gruppe:	Kollektivt trivselstal
<i>Billund Kommune:</i>	
Alle elever	3,91
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,91
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,91
<i>Lands gennemsnit, elever i Inklusionspanelet:</i>	
Alle elever	3,99
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,95
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,00

Anm.: Data angivet som "Lands gennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014.

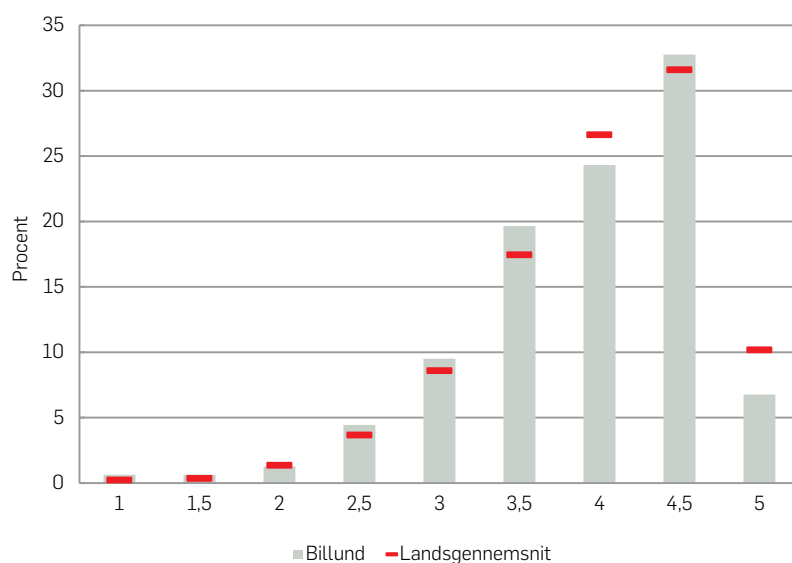
Kilde: SFT's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Fordelingen af elevernes kollektive trivselstal kan ses i figur 7.2, hvor det som før også er muligt at sammenligne med resultaterne fra Inklusionspanelet ("landsgennemsnit"). Elevernes kollektive trivsel er generelt rigtig god. Størstedelen (64 pct.) af eleverne i Billund Kommune angiver – med et trivselstal på 4 eller derover – at de har det rigtigt godt. Denne andel er 3 procentpoint lavere end landsgennemsnittet, hvor 67 pct. af eleverne har angivet svar, der genererer kollektive trivselstal på 4 eller derover. På landsplan opnår 10 pct. af eleverne højest muligt kollektivt

trivselsstal (dvs. at trivselstallet er 5), mens det samme er tilfældet for 7 pct. af Billunds elever. I den modsatte ende af skalaen er der 7 pct., som har angivet lav trivsel med et kollektivt trivselstal på mindre end 3. Den tilsvarende andel på landsplan er 6 pct.

FIGUR 7.2

Elever i Billund Kommunes folkeskoler, fordelt efter kollektivt trivselstal i 2015 på en skala fra 1-5, sammenlignet med landsgennemsnit 2014. Procent.



Anm.: Data for Billund Kommune er indsamlet i efteråret 2015, mens data angivet som "Landsgennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014. Der er besvarelser fra 473 elever i Billund Kommune og besvarelser fra 7.227 elever i landstallet.

Kilde: SFI's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Det samlede indtryk fra elevernes svar på spørgsmålene, der indgår i indeksene for hhv. individuel og kollektiv trivsel, er således, at eleverne på 6. og 8. klassetrin trives godt, både individuelt og som klasse. Der er ikke store forskelle mellem besvarelserne fra eleverne i Billund Kommune og besvarelserne fra det landsdækkende Inklusionspanel. Dog er det værd at bemærke, at der for begge trivselstal er lidt færre elever i Billund Kommune, der angiver højest mulig individuel og kollektiv trivsel, sammenlignet med landsgennemsnittet.

FAGLIG DELTAGELSE

I lighed med trivslen måles elevernes deltagelse ved hjælp af to deltagelsestal, som hvert er beregnet som et gennemsnit af en række spørgsmål om henholdsvis faglig og social deltagelse (se boks 7.2). Deltagelsesaspektet er vigtigt i forhold til inklusion, da deltagelsesadfærden siger noget om, i hvilket omfang eleverne oplever, at de er en del af fællesskabet. Her ses der bl.a. på, om deltagelsen blandt Billunds elever er anderledes end blandt Inklusionspanelets elever.

I dette afsnit analyseres omfanget af elevernes faglige deltagelse, baseret på elevernes besvarelser af de fire spørgsmål om, hvordan de selv oplever deres faglige deltagelse i klassen (se boks 7.2). Det gennemsnitlige tal for faglig deltagelse for Billund Kommune er 3,91, sammenlignet med 3,97 fra Inklusionspanelet, jf. tabel 7.4.

TABEL 7.4

Gennemsnitligt fagligt deltagelsestal. Særskilt for elevgrupper i Billund Kommunes folkeskoler 2015 og for hele landet 2014. Score på skala fra 1 til 5.

Gruppe:	Tal for faglig deltagelse
<i>Billund Kommune:</i>	
Alle elever	3,91
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,79
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,96
<i>Lands gennemsnit, elever i Inklusionspanelet:</i>	
Alle elever	3,97
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,76
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,04

Anm.: Data angivet som "Lands gennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014.

Kilde: SFI's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

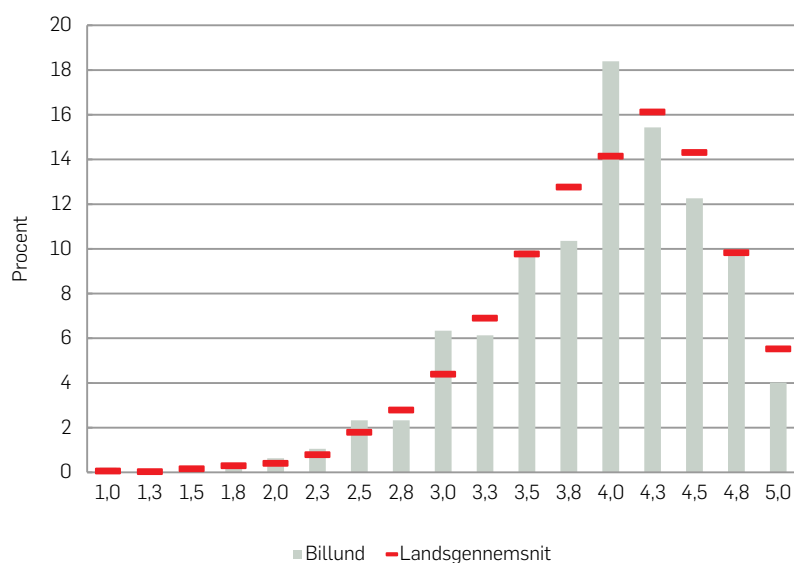
Der er relativt lille spredning på tværs af de syv skoler i Billund Kommune for det faglige deltagelsestal. Skolen med det højeste gennemsnit har et fagligt deltagelsestal på 4,02, og skolen med det laveste gennemsnit har et fagligt deltagelsestal på 3,77. På en skala fra 1 til 5 er en minimum-maksimum-forskel på 0,25 relativt lille. Her er det gennemsnitlige faglige deltagelsestal for de elever i Billunds 6. og 8. klasser, der *selv* angiver, at de modtager støtte, 3,79. Det er noget lavere end gennemsnittet for alle

elever under ét, hvilket svarer til tendensen på landsplan, hvor elever med støtte også har en lavere faglig deltagelse.

Af tallene bag figur 7.3 fremgår det, at elevernes faglige deltagelse samlet set er ret høj.

FIGUR 7.3

Elever i Billund Kommunes folkeskoler, fordelt efter fagligt deltagelsestal i 2015 på en skala fra 1-5, sammenlignet med landsgennemsnit 2014. Procent.



Anm.: Data for Billund Kommune er indsamlet i efteråret 2015, mens data angivet som "Landsgennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014. Der er besvarelser fra 473 elever i Billund Kommune og besvarelser fra 7.227 elever i landstallet.

Kilde: SFI's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Størstedelen (60 pct.) af eleverne angiver, at de deltager aktivt i det faglige fællesskab i klassen med et fagligt deltagelsestal på 4 eller derover. Det samme gælder for deltagerne i Inklusionspanelet, omend det kan konstateres, at fordelingen er en smule anderledes. I den øverste ende af skalaen angiver 4 pct. af Billunds elever højest mulig deltagelse i alle fire spørgsmål mod 6 pct. af Inklusionspanelets elever. I den anden ende af skalaen er andelen af elever, som udtrykker lav deltagelse (med en score på mindre end 3), 7 pct. i Billund Kommune og 6 pct. på landsplan. Alt-

så dannes der et billede af, at eleverne i Billund Kommune generelt er meget aktivt deltagende i det faglige fællesskab, om end fordelingen ligger en anelse lavere end landsgennemsnittet hvad angår besvarelser, der angiver en høj grad af faglig deltagelse.

SOCIAL DELTAGELSE

Nu vender vi blikket mod omfanget af elevernes sociale deltagelse, baseret på elevernes besvarelser af tre spørgsmål om, hvordan de selv oplever deres sociale deltagelse i skolen og med kammeraterne derfra (se boks 7.2). Det gennemsnitlige sociale deltagelsestal for Billund Kommune er 4,05, som er det samme som gennemsnittet fra Inklusionspanelet. Der er relativt lille spredning på tværs af de syv skoler i Billund. Skolen med det højeste gennemsnit har et socialt deltagelsestal på 4,16, og skolen med det laveste gennemsnit har et individuelt trivselstal på 3,86. På en skala fra 1 til 5 er en minimum-maksimum-spredning på 0,30 en relativt lille forskel. Det gennemsnitlige sociale deltagelsestal for elever i Billunds 6.- og 8.-klasser, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen, er 3,97 og således kun marginalt mindre end gennemsnittet for alle eleverne.

TABEL 7.5

Gennemsnitligt socialt deltagelsestal. Særskilt for elevgrupper i Billund Kommunes folkeskoler 2015 og for hele landet 2014. Score på skala fra 1 til 5.

Gruppe:	Tal for social deltagelse
<i>Billund Kommune:</i>	
Alle elever	4,05
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,97
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,08
<i>Landsgennemsnit, elever i Inklusionspanelet:</i>	
Alle elever	4,05
- Elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	3,94
- Øvrige elever, dvs. uden elever, der selv angiver, at de modtager støtte i undervisningen	4,09

Anm.: Data angivet som "Landsgennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014.

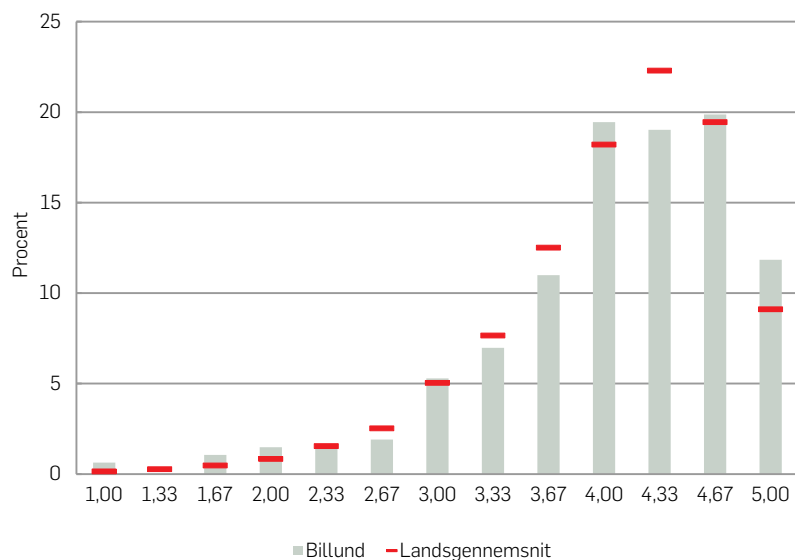
Kilde: SFI's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Figur 7.4 viser de sociale deltagelsestal for eleverne på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015. Vi ser, at eleverne generelt deltager aktivt i det sociale fællesskab i og uden for skolen. Stør-

stedelen (70 pct.) af eleverne angiver, at de deltager aktivt i det sociale fællesskab med et socialt deltagelestal på 4 eller derover, hvilket svarer til den andel, der ligeledes angiver en høj grad af social deltagelse blandt Inklusionspanelets elever (69 pct.). Der er hele 12 pct., som har angivet højest mulig deltagelse på alle tre spørgsmål i Billund Kommune mod 9 pct. på landsplan. Kun 7 pct. af eleverne har angivet en lav social deltagelse med et deltagelestal på under 3. Den tilsvarende andel på landsplan er 6 pct.

FIGUR 7.4

Elever i Billund Kommunes folkeskoler, fordelt efter socialt deltagelestal i 2015 på en skala fra 1-5, sammenlignet med landsgennemsnit 2014. Procent.



Anm.: Data for Billund Kommune er indsamlet i efteråret 2015, mens data angivet som "Landsgennemsnit" er data indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin over hele landet, der har været udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelets 2. dataindsamling i efteråret 2014. Der er besvarelser fra 473 elever i Billund Kommune og besvarelser fra 7.227 elever i landstallet.

Kilde: SFI's særlig dataindsamling til brug for evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune ved hjælp af Inklusionspanelets elevspørgeskema. Data er indsamlet blandt elever på 6. og 8. klassetrin på Billund Kommunes folkeskoler i efteråret 2015.

Det samlede billede, der danner sig vedrørende eleverne i Billund Kommunes 6.- og 8.-klasser, er, at de overordnet set har en høj grad af faglig og social deltagelse. Der er ikke store forskelle mellem besvarelserne fra eleverne i Billund Kommune og besvarelserne fra det landsdækkende

Inklusionspanel. Dog er det værd at bemærke, at der, hvad angår den faglige deltagelse, er lidt færre elever i Billund Kommune, der angiver højest mulig faglig deltagelse, sammenlignet med landsgennemsnittet. Omvendt er der en større andel af eleverne i Billund Kommune, der angiver højest mulig social deltagelse, sammenlignet med landsgennemsnittet. Derudover bemærkes det, at den gruppe af elever i Billund Kommune, der *selv* angiver, at de modtager støtte i forbindelse med undervisningen, i gennemsnit kun opnår lidt lavere trivsels- og deltagelsestal, sammenlignet med 6.- og 8.-klasserne som helhed. Den største forskel mellem elevgrupperne vedrører det faglige deltagelsestal.

Sammenfattende kan der konkluderes følgende ud fra spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne på 6. og 8. klassetrin i Billund Kommunes folkeskoler:

- Eleverne i Billund Kommune trives generelt rigtig godt i skolen – både individuelt og i deres klasser – og adskiller sig ikke væsentligt fra tilsvarende elever i resten af landet.
- Dog bemærkes det, at der for begge trivselstal er 2-3 procentpoint færre elever i Billund Kommune, der angiver højest mulig individuel og kollektiv trivsel, sammenlignet med landsgennemsnittet.
- Overordnet set har eleverne i Billund Kommune en høj grad af faglig og social deltagelse, som gennemsnitligt ikke er markant forskellig fra landsgennemsnittet.
- Hvad angår den faglige deltagelse, så er der imidlertid lidt færre elever i Billund Kommune, der angiver højest mulig faglig deltagelse, sammenlignet med landsgennemsnittet.
- Der er til gengæld en lidt større andel af eleverne i Billund Kommune, der angiver højest mulig social deltagelse, sammenlignet med landsgennemsnittet.
- Den gruppe af elever i Billund Kommune, der *selv* angiver, at de modtager støtte i undervisningen, opnår kun lidt lavere trivsels- og deltagelsestal, sammenlignet med eleverne som helhed. Den største forskel findes for faglig deltagelsestallet, hvor gruppen af elever, der selv siger, at de modtager støtte i undervisningen, altså deltager mindre i det faglige fællesskab, sammenlignet med eleverne generelt.

DEN NATIONALE TRIVSELSMÅLING

I starten af 2015 gennemførte Billund Kommune – ligesom alle andre af landets kommuner – den første nationale trivselsmåling. Den er indført i forbindelse med Folkeskolereformen som en måling, der skal anvendes til at følge elevernes trivsel. Der er tale om en spørgeskemaundersøgelse bestående af 20 spørgsmål til eleverne i 0.-3. klasse og 40 spørgsmål til eleverne i 4.-9. klasse. Som det fremgår af tabel 7.6, er der besvarelser fra godt 2.700 elever i alt, fordelt næsten ligeligt mellem elever på 0.-3. klassetrin og elever på 4.-9. klassetrin. I den nationale trivselsmåling vil der løbende blive sammenlignet med resultaterne på landsplan, hvor der er indsamlet besvarelser fra ca. 470.000 elever i alt.

TABEL 7.6

Antal besvarelser og svarprocent for den nationale trivselsmåling, gennemført i Billund Kommunes folkeskoler. 2015.

	0.-3. klassetrin	4.-9. klassetrin	I alt
Antal besvarelser	1.115	1.631	2.746
Antal mulige besvarelser	1.126	1.758	2.884
Svarprocent	99,0	92,8	95,2

Kilde: Den nationale trivselsmåling, gennemført i Billund Kommunes folkeskoler, primo 2015.

For de yngste elever har vi udvalgt elleve enkeltspørgsmål, som vi vurderer som særligt relevante i forhold til at vurdere virkningerne af inklusionstiltagene. For de ældste elever er der beregnet fire differentierede indikatorer og en samlet indikator for trivslen på samme måde, som det gøres i ”Statusredegørelse for folkeskolens udvikling for skoleåret 2014/2015” (MBUL, 2015) fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

ENKELTSPØRGSMÅL FOR 0.-3. KLASSTRIN

Det overordnede billede af de yngste elevers trivsel i Billund Kommunes folkeskoler ligner det billede, der ses på landsplan. Tabel 7.7 viser i runde tal, at 9 ud af 10 elever er glade for at gå i skole. Hvor 35,9 pct. af eleverne på landsplan svarer, at de *nogle gange* føler sig alene på skolen, gør 31,8 pct. af Billund Kommunes elever det samme. Både på landsplan og i Billund er der ca. 6,5 pct. af de yngste elever, der *tit* føler sig alene i skolen. Et tilsvarende mønster gør sig gældende i forhold til svarene på spørgsmålet om, hvor tit eleven har ondt i maven. Dog skal det siges, at både

på landsplan og i Billund Kommune er hyppigheden af forekomster, hvor eleverne har ondt i maven, større end hyppigheden af forekomster, hvor de føler sig alene i skolen.

TABEL 7.7

Elever fordelt efter svar på udvalgte spørgsmål vedrørende trivsel i den nationale trivselsmåling blandt elever i 0.-3. klasse. Særskilt for Billund Kommune og hele landet. 2015. Antal og procent.

Om eleven er glad for sin skole	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Nej	37	3,4	5.363	2,7
2 - Ja, lidt	297	27,0	51.632	26,1
3 - Ja, meget	765	69,6	140.558	71,1
Total	1.099		197.553	

Om eleven føler sig alene i skolen	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Ja, tit	73	6,7	12.743	6,5
2 - Ja, nogle gange	346	31,8	70.541	35,9
3 - Nej	668	61,5	113.000	57,6
Total	1.087		196.284	

Om eleven har ondt i maven i skolen	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Ja, tit	62	5,7	11.911	6,1
2 - Ja, nogle gange	417	38,0	76.777	39,1
3 - Nej	617	56,3	107.817	54,9
Total	1.096		196.505	

Anm.: Procent beregnet på baggrund af 1.099 besvarelser i Billund Kommune og 197.553 besvarelser på landsplan.

Kilde: Den nationale trivselsmåling, gennemført i Billund Kommunes folkeskoler primo 2015.

De landsdækkende resultater stammer fra MBUL (2015).

I tabel 7.8 har vi udvalgt fire spørgsmål, som siger noget om undervisningsmiljøet. Eleverne i Billunds skoler er lige så glade for deres lærere og oplever i lige så høj grad at kunne få hjælp derfra som tilsvarende elever på landsplan. Til gengæld er der lidt flere elever i Billund Kommune (11,3 pct.), der svarer, at de ikke kan koncentrere sig i timerne, sammenlignet med eleverne på landsplan (7,7 pct.). Om dette kan hænge sammen med kommunens høje inklusionsrate, kan vi ikke sige noget håndfast om, men det er klart, at jo flere potentielt udadreagerende børn, der inkluderes i almenklasserne, desto større risiko er der for, at børnene oplever uro i timerne, som kan gå ud over koncentrationen. Der er til gengæld færre elever i Billund Kommune, der tit eller nogle gange synes, at ti-

merne er kedelige (53,9 pct.), sammenlignet med eleverne på landsplan (58,1 pct.).

TABEL 7.8

Elever fordelt efter svar på udvalgte spørgsmål vedrørende undervisningsmiljø i den nationale trivselsmåling blandt elever i 0.-3. klasse. Særskit for Billund Kommune og hele landet. 2015. Antal og procent.

Om eleven er glad for sine lærere	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Nej	26	2,4	4.216	2,1
2 - Ja, lidt	184	16,9	32.119	16,3
3 - Ja, meget	878	80,7	160.153	81,5
Total	1.088		196.488	

Om eleven synes, at lærerne er gode til at hjælpe eleven	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Nej	27	2,5	5.229	2,7
2 - Ja, lidt	198	18,1	36.763	18,7
3 - Ja, meget	869	79,4	154.896	78,7
Total	1.094		196.888	

Om eleven kan koncentrere sig i timerne	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Nej	125	11,3	15.225	7,7
2 - Ja, nogle gange	438	39,7	78.786	40,0
3 - Ja, for det meste	541	49,0	102.739	52,2
Total	1.104		196.750	

Om eleven synes, at timerne er kedelige	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Ja, tit	127	11,5	24.007	12,2
2 - Ja, nogle gange	467	42,4	90.010	45,9
3 - Nej	508	46,1	82.249	41,9
Total	1.102		196.266	

Anm.: Procent beregnet på baggrund af 1.099 besvarelser i Billund Kommune og 197.553 besvarelser på landsplan

Kilde: Den nationale trivselsmåling, gennemført i Billund Kommunes folkeskoler primo 2015.

De landsdækkende resultater stammer fra MBUL (2015).

Vender vi blikket mod de spørgsmål, som handler om, hvorvidt eleven føler sig inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber, viser tabel 7.9, at lidt færre elever i Billund Kommune (53,6 pct.) tror, at de fleste af de andre børn kan lide vedkommende, sammenlignet med de landsdækkende tal (57,3 pct.). Det er vanskeligt at vurdere ud fra et enkelt spørgsmål som dette, men det bør være et opmærksomhedspunkt i det videre inklusionsarbejde, at flest mulige elever føler sig vellidt af klassekammeraterne.

Der er mindre forskelle, hvad angår andelen af elever, der svarer, at de bliver drillet eller er bange for, at de andre børn griner ad dem. Både blandt eleverne i Billund Kommune og på landsplan synes langt de fleste, at eleverne er gode til at hjælpe hinanden.

TABEL 7.9

Elever fordelt efter svar på udvalgte spørgsmål vedrørende oplevelsen af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber i den nationale trivselsmåling blandt elever i 0.-3. klasse. Særskilt for Billund Kommune og hele landet. Antal og procent. 2015. Antal og procent.

Om eleven tror, at de andre børn i klassen kan lide eleven	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Nej	75	7,1	11.079	5,8
2 - Ja, nogle stykker	413	39,3	70.804	37,0
3 - Ja, de fleste	563	53,6	109.666	57,3
Total	1.051		191.549	

Om der er nogen, der driller eleven, så eleven bliver ked af det	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Ja, tit	117	10,9	17.990	9,3
2 - Ja, nogle gange	481	44,7	85.194	44,0
3 - Nej	479	44,5	90.610	46,8
Total	1.077		193.794	

Om eleven er bange for, at de andre børn griner ad eleven i skolen	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Ja, meget	102	9,4	18.638	9,6
2 - Ja, lidt	247	22,8	47.552	24,6
3 - Nej	734	67,8	127.447	65,8
Total	1.083		193.637	

Om eleven synes, at eleverne i klassen er gode til at hjælpe hinanden	Billund Kommune		Hele Danmark	
	Antal	Procent	Antal	Procent
1 - Nej	54	5,0	8.288	4,2
2 - Ja, lidt	402	36,9	72.947	37,4
3 - Ja, meget	632	58,1	113.937	58,4
Total	1.088		195.172	

Anm.: Procent beregnet på baggrund af 1.099 besvarelser i Billund Kommune og 197.553 besvarelser på landsplan

Kilde: Den nationale trivselsmåling, gennemført i Billund Kommunes folkeskoler primo 2015.

De landsdækkende resultater stammer fra MBUL (2015).

Sammenfattende kan der konkluderes følgende ud fra de nationale trivselsmålinger blandt eleverne på 0.-3. klassetrin i Billund Kommunes folkeskoler:

- Svarene på de udvalgte sociale trivselsspørgsmål viser, at de fleste af de yngste elever er glade for at gå i skole.
- Den mindre andel af elever i Billund Kommune, der tit enten føler sig alene eller har ondt i maven, adskiller sig ikke fra landstallene.
- Eleverne i Billund Kommune har en god relation til deres lærere og finder, at de kan få hjælp fra dem. Billedet her ligner det på landsplan.
- Der er dog lidt flere elever i Billund Kommunes folkeskoler, der synes, at de ikke kan koncentrere sig i timerne, sammenlignet med danske skoleelever generelt.
- Hvad angår det at føle sig inkluderet i de sociale fællesskaber er der lidt færre elever i Billund Kommune, der kan genkende det billede.
- Eleverne i Billund Kommune er derimod gode til at hjælpe hinanden i klasserne og adskiller sig ikke på dette punkt fra det generelle billede af elever på 0.-3. klassestrin.

INDIKATORER FOR 4.-9. KLASSTRIN

Vender vi blikket mod de ældste elever, vil vi i det følgende gennemgå de fem indikatorer for denne gruppe. Dannelsen af den enkelte indikator følger de retningslinjer, der er angivet i ministeriets statusredegørelse (MBUL, 2015, s. 20). Hver indikator bygger på et antal spørgsmål, som tilsammen måler det samme underliggende tema hos eleverne, jf. boks 7.4 og boks 7.5. Indikatoren for generel skoletrivsel består af alle de 29 spørgsmål, der indgår i de fire differentierede indikatorer for trivsel. Der er 11 spørgsmål, som ikke indgår i nogen af disse indikatorer (boks 7.6).

BOKS 7.4

Spørgsmål, der indgår i indikatorerne for social og faglig trivsel vedr. 4.-9- klassetrin.

Social trivsel

- Om eleven er glad for sin skole
- Om eleven føler, at eleven hører til på elevens skole
- Om eleven er glad for sin klasse
- Om eleven synes, at de fleste af eleverne i elevens klasse er venlige og hjælpsomme
- Om eleven synes, at andre elever accepterer eleven, som eleven er
- Om eleven kan lide pauserne i skolen
- Hvor ofte eleven føler sig tryk i skolen
- Om eleven føler sig ensom
- Om eleven er bange for at blive til grin i skolen
- Om eleven er blevet mobbet dette skoleår.

Faglig trivsel

- Om eleven synes, at eleven klarer sig fagligt godt i skolen
- Om eleven synes, at eleven gør gode faglige fremskridt i skolen
- Hvad eleven mener, at elevens lærere synes om elevens fremskridt i skolen
- Om eleven synes, at det lykkes at lære det, eleven gerne vil i skolen
- Hvor tit eleven synes, at eleven kan klare det, som eleven sætter sig for
- Hvor tit eleven synes, at eleven kan finde en løsning på problemer, bare eleven prøver hårdt nok
- Om eleven kan koncentrere sig i timerne
- Om eleven synes, at eleven kan koncentrere sig igen, hvis eleven bliver forstyrret i undervisningen.

Kilde: www.uddannelsesstatistik.dk.

BOKS 7.5

Spørgsmål, der indgår i indikatorerne for 'støtte og inspiration' samt 'ro og orden' vedr. 4.-9. klassetrin

Støtte og inspiration i undervisningen

- Om eleven synes, at undervisningen er kedelig
- Om eleven synes, at undervisningen er spændende
- Om eleven synes, at undervisningen giver eleven lyst til at lære mere
- Om eleven synes, at eleven og elevens klassekammerater er med til at bestemme, hvad der arbejdes med i klassen
- Om eleven synes, at lærerne sørger for, at elevernes idéer bliver brugt i undervisningen
- Om eleven synes, at elevens lærere hjælper eleven med at lære på måder, som virker godt
- Om eleven synes, at elevens lærere er gode til at støtte og hjælpe eleven i skolen, når eleven har brug for det.

Ro og orden

- Om eleven synes, at det er let at høre, hvad læreren siger i timerne
 - Om eleven synes, at det er let at høre, hvad de andre elever siger i timerne
 - Om eleven synes, at lærerne hurtigt kan få skabt ro i klassen, hvis der er larm
 - Om eleven synes, at elevens lærere møder præcist til tiden.
-

Kilde: www.uddannelsesstatistik.dk.

BOKS 7.6

Øvrige spørgsmål, som ikke indgår i indikatorerne vedr. 4.-9- klassetrin.

- Om eleven prøver at forstå sine venner, når de er triste eller sure
 - Om eleven synes, at eleven er god til at arbejde sammen med andre
 - Om eleven siger sin mening, når eleven synes, at noget er uretfærdigt
 - Om eleven tit har ondt i maven
 - Om eleven tit har ondt i hovedet
 - Om eleven selv har mobbet nogen dette skoleår
 - Om eleven synes, at eleven selv kan gøre noget for at gøre undervisningen spændende, hvis undervisningen er kedelig
 - Om eleven synes, at eleven selv kan gøre noget for at komme videre, hvis noget er svært i undervisningen
 - Om eleven synes godt om udeområderne på elevens skole
 - Om eleven synes godt om undervisningslokalerne på elevens skole
 - Om eleven synes, at toiletterne er rene og pæne på elevens skole.
-

Kilde: www.uddannelsesstatistik.dk.

For hver elev udregnes et gennemsnit af svarene på de spørgsmål, der indgår i indikatoren. Skalaen går fra 1, som angiver den mindst positive vurdering af trivsel, til 5, som angiver den mest positive vurdering af trivsel. En elevs besvarelse indgår kun, såfremt der er svaret på mindst halvdelen af spørgsmålene i den pågældende indikator.

Figur 7.5 viser, at 58 pct. af Billund Kommunes elever på 4.-9. klassetrin svarer meget positivt på spørgsmålene, der udgør indikatoren for 'social trivsel', idet deres gennemsnit er over 4,0. Ved at sammenligne med figur 7.6 konstateres det, at billedet ligner det, der kendetegner elever på landsplan. Fremstillingen er valgt for at kunne sammenligne direkte med den måde, disse resultater præsenteres på i statusredegørelsen fra MBUL (2015).

Vender vi blikket mod indikatoren for 'faglig trivsel', er der en forskel, når man sammenligner med landsgennemsnittet. Kun 20 pct. af Billund Kommunes elever svarer meget positivt på spørgsmål med et gennemsnit på 4,1 eller derover, jf. figur 7.5, mens det tilsvarende tal på landsplan er 30 pct., jf. figur 7.6, dvs. 10 procentpoint højere. I den modsatte ende af skalaen er der i alt 18 pct. af eleverne i Billund Kommune, der har et gennemsnit på den faglige trivselsindikator på 3,0 eller derunder. Det samme gælder for 11 pct. på landsplan.

Den indikator, hvor der er færrest, der svarer meget positivt, er den, der handler om 'støtte og inspiration', hvor blot 9 pct. af eleverne svarer meget positivt med et gennemsnit over 4,0. Her er der ikke de store forskelle mellem elevernes svarfordeling i Billund Kommune og på landsplan.

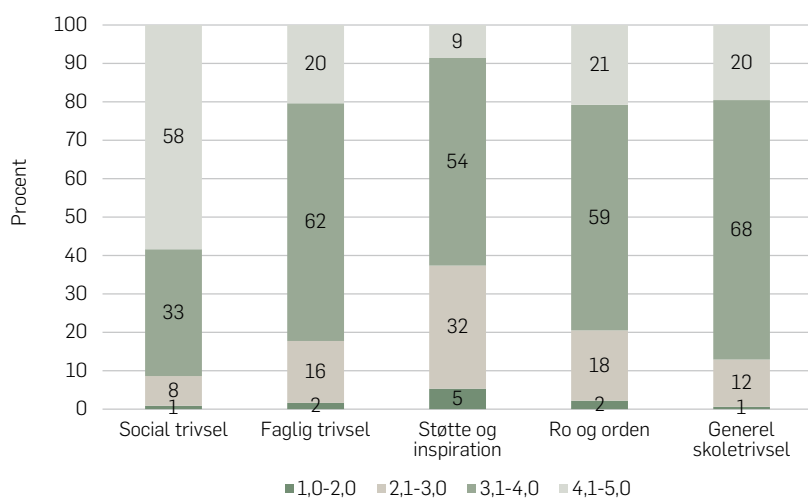
Ser man på indikatoren for 'ro og orden', svarer 21 pct. af eleverne i Billund Kommune (figur 7.5) meget positivt på de underliggende spørgsmål. Det er 3 procentpoint lavere end den tilsvarende andel på landsplan, jf. figur 7.6. Andelen, der svarer således, at gennemsnittet er på mellem 3,1 og 4,0 på skalaen for ro og orden, er imidlertid den samme både i Billund Kommune og på landsplan, nemlig 59 pct.

Ser man på indikatoren for den 'generelle skoletrivsel', som er en samlet indikator, der går på tværs af alle de 29 ud af i alt 40 spørgsmål, der indgår i de fire differentierede indikatorer, så viser det et overordnet billede af, at eleverne i Billund Kommunes 4.-9. klasser gennemsnitligt trives noget dårligere end på landsplan. Hvor 20 pct. af eleverne i Billund Kommune opnår et gennemsnit på mellem 4,1 og 5,0, så gælder det for 29 pct. af eleverne på landsplan – altså 9 procentpoint færre i Billund

Kommune. Der er til gengæld 5 procentpoint flere elever i Billund Kommune, der har et mellemhøjt gennemsnitligt generelt skoletrivselstal (3,1-4,0), sammenlignet med eleverne på landsplan. I den modsatte ende af skalaen er der 13 pct. af Billund Kommunes elever, der svarer således, at deres gennemsnitlige skoletrivsel lander på et gennemsnit på 3,0 eller derunder. Det samme kan siges om 8 pct. af eleverne på landsplan.

FIGUR 7.5

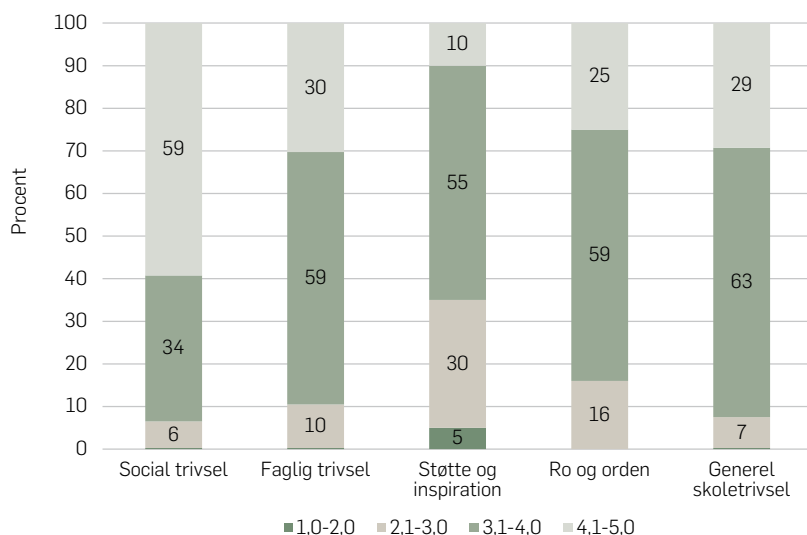
Elever i Billund Kommunes folkeskoler, fordelt efter gennemsnitlig score i den nationale trivselsmåling blandt elever i 4.-9. klasse. Særskilt for fem indikatorer for trivsel. 2015. Procent.



Kilde: Den nationale trivselsmåling, Billund Kommune, 2015.

FIGUR 7.6

Elever i danske folkeskoler, fordelt efter gennemsnitlig score i den nationale trivselsmåling blandt elever i 4.-9. klasse (landsgennemsnit). Særskilt for fem indikatorer for trivsel. 2015. Procent.



Kilde: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings "Statusredegørelse for folkeskolens udvikling for skoleåret 2014/2015", s. 21.

ELEVER, DER MODTAGER STØTTE

I det følgende fokuserer vi specifikt på elever i 4.-9. klasse, der modtager specialundervisning og/eller anden specialpædagogisk bistand i officiel forstand (dvs. på mindst ni undervisningstimer ugentligt) på Billund Kommunes folkeskoler.⁶ Det er vigtigt at understrege, at disse elever er inkluderet i almindelige klasser på folkeskolerne og således *ikke* er i segregerede specialundervisningstilbud. For nemheds skyld betegnes disse elever i det følgende som "elever, der modtager mindst ni timers støtte".

I tabel 7.10 har vi angivet den andel af disse elever, der fortrinsvis svarer hhv. negativt og positivt på de spørgsmål, der indgår i de fem trivselsindikatorer. Det konstateres meget hurtigt, at elever, der modtager

6. Oplysninger om, hvilke elever der modtager specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand mindst ni timer ugentligt på en folkeskole, er leveret af Billund Kommunes PPR. Der er således tale om officielle registreringer i modsætning til fx elevernes egne svar på, om de modtager støtte, i forbindelse med spørgsmål herom i Inklusionspanelets spørgeskemaer til 6. og 8. klassetrin.

mindst ni timers støtte, trives dårligere end deres klassekammerater⁷. Det er kun halvdelen af de elever, der modtager mindst ni timers støtte, der fortrinsvis svarer positivt på spørgsmålene om social trivsel. Ser man på alle elever på 4.-9. klassetrin, er det 9 ud af 10, der er overvejende positive omkring deres sociale trivsel.

TABEL 7.10

Elever i Billund Kommunes folkeskolars almene undervisning, fordelt efter gennemsnitlig score på fem indikatorer for trivsel i den nationale trivselsmåling blandt elever i 4.-9. klasse. Særskilt for elever, der modtager støtte mindst ni timer om ugen, og alle elever. 2015. Procent.

Indikatorer:	Andel af elever med fortrinsvis negative svar		Andel af elever med fortrinsvis positive svar	
	Gennemsnit 1,0-3,0 Elever, der modtager støtte min. ni timer om ugen	Alle elever	Gennemsnit 3,1-5,0 Elever, der modtager støtte min. ni timer om ugen	Alle elever
Social trivsel	50	9	50	91
Faglig trivsel	42	18	58	82
Støtte og inspiration	64	37	36	63
Ro og orden	35	20	65	80
Generel skoletrivsel	46	13	54	87

Anm.: Betegnelsen "Elever, der modtager støtte min. ni timer om ugen" anvendes om de 26 elever, der går på 4.-9. klassetrin i en af Billund Kommunes folkeskoler, og som i skoleåret 2015/16 modtager specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand i mindst ni undervisningstimer ugentligt. Bemærk, at disse 26 elever, der modtager mindst ni timers støtte, indgår i opgørelsen af tallene for 'alle elever'.

Kilde: Billund Kommune og nationale trivselsmålinger vedr. Billunds Kommune.

Der er lidt mindre forskel, når vi ser på oplevelse af den faglige trivsel samt oplevelsen af ro og orden blandt elever, der modtager mindst ni timers støtte. For begge disse indikatorer svarer omtrent 6 ud af 10 af de elever, der modtager mindst ni timers støtte, overvejende positivt på de underliggende spørgsmål. Det ligger dog stadig et godt stykke under det generelle billede for 4.-9.klasseelever i Billund Kommune ('alle elever' i tabeller), hvor 8 ud af 10 elever er overvejende positive omkring disse aspekter af deres skolegang. Det bemærkes, at vi ikke kender de tilsvarende tal på landsplan, da de ikke kan deles op på denne måde uden at skulle tilkoble registerbaserede oplysninger om modtagelse af specialun-

⁷ For en god ordens skyld skal det nævnes, at de 26 'elever, der modtager mindst ni timers støtte' indgår i opgørelsen af tallene for 'alle elever'. Sidstnævnte giver imidlertid det samlede, overordnede billede for Billund Kommunes elever og kan sammenlignes med en tilsvarende opgørelse på landsplan.

dervisning eller anden specialpædagogisk bistand, hvilket ligger uden for denne analyses rammer.

SKOLESPREDNING

Skolevariationen i Billund Kommune spænder relativt bredt: fra en skole, hvor kun 43 pct. af eleverne angiver en meget høj social trivsel, til en anden skole, hvor 63 pct. af eleverne angiver en meget høj social trivsel. Det vil sige, at der er en spændvidde på 20 procentpoint i andelen af elever på den enkelte skole, der svarer *meget positivt* (dvs. med et gennemsnit på 4,1 eller derover på en skala fra 1,0-5,0) på de spørgsmål, der indgår i indikatoren for social trivsel. Der er også stor skolevariation, hvad angår andelen af elever, der svarer meget positivt på spørgsmålene, der indgår i indikatoren for 'støtte og inspiration'. På den skole, hvor der er færrest elever, der afgiver meget positive svar, er andelen 4 pct. Den skole, hvor der er flest elever, der afgiver meget positive svar, er andelen 25 pct. For de øvrige tre indeks er der 11-16 procentpoint forskel mellem minimum og maksimum.

TABEL 7.11

Andelen af elever i Billund Kommunes folkeskole almene undervisning med meget positiv score på fem indikatorer for trivsel i den nationale trivselsmåling blandt elever i 4.-9. klasse. Særskilt for skoler med højeste og laveste scorer samt for gennemsnitlig score på alle skoler. 2015. Procent.

Score for trivsel:	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel skoletrivsel
- Gennemsnit	58	20	9	21	20
- Maksimum	63	24	25	26	25
- Minimum	43	13	4	10	11

Anm.: Andel meget positive svar defineres her som andel af elever med et gennemsnit på over 4,0.

Kilde: Den nationale trivselsmåling for Billund Kommune, 2015.

Variationen i andelen af *meget negative* svar (dvs. med et gennemsnit på 2,1 eller derunder på en skala fra 1,0-5,0) på tværs af skolerne er til gengæld meget begrænset, jf. tabel 7.12.

TABEL 7.12

Andelen af elever i Billund Kommunes folkeskole almene undervisning med meget negativ score på fem indikatorer for trivsel i den nationale trivselsmåling blandt elever i 4.-9. klasse. Særskilt for skoler med højeste og laveste scorer samt for gennemsnitlig score på alle skoler. 2015. Procent.

	Social trivsel	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel skoletrivsel
Billund					
- Gennemsnit	1	2	5	2	1
- Maksimum	2	3	9	5	3
- Minimum	0	1	2	0	0

Anm.: Andel meget negative svar defineres her som andel af elever med et gennemsnit på under 2,1.

Kilde: Den nationale trivselsmåling for Billund Kommune, 2015.

OPSUMMERING – TRIVSELSMÅLINGEN BLANDT ELEVER I 4.-9. KLASSE

Opsamlende må det konstateres, at eleverne i Billund Kommunes 4.-9.-klasser generelt har en høj social trivsel, der ikke adskiller sig fra det mønster, der kendetegner landstallene. Det samme gælder i store træk indikatoren for støtte og inspiration. Eleverne i Billund Kommune svarer imidlertid knap så positivt på spørgsmålene om ro og orden, sammenlignet med landsgennemsnittet. Den allerstørste forskel findes imidlertid for indikatoren for faglig trivsel, hvor der er 10 procentpoint færre elever i Billund Kommune, der svarer meget positivt herpå, sammenlignet med landstallene. Den overordnede indikator for skoletrivsel ligger også noget lavere end landsgennemsnittet.

Et vigtigt opmærksomhedspunkt er de elever, der modtager støtte i mindst ni timer ugentligt. Kun halvdelen af disse elever på 4.-9. klassetrin i Billund Kommune har en overvejende positiv social trivsel. Elever, der modtager mindst ni timers støtte, oplever også i ringere grad støtte og inspiration, sammenlignet med eleverne i Billund Kommune generelt. Disse elever har endvidere en noget mere positiv faglig trivsel samt oplevelse af ro og orden, sammenlignet med deres sociale trivsel. Andelen af elever med mindst ni timers støtte, der fortrinsvis angiver positive svar, ligger dog stadig en del under de tilsvarende andele for den samlede elevpopulation i Billund Kommunes 4.-9. klasser på disse to indikatorer: 'faglig trivsel' og 'ro og orden'. Vi har som nævnt desværre ikke mulighed for at sammenligne disse tal med tilsvarende elever på landsplan, der modtager mindst ni timers støtte, men det må ikke desto mindre fremhæves som et opmærksomhedspunkt for kommunens fort-

satte arbejde med at sikre faglig trivsel og udvikling for gruppen af elever med omfattende behov for støtte.

KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

I dette kapitel samler vi op på, hvordan inklusionsindsatsen virker, herunder i første omgang på hvilken måde de forskellige forudsætninger er opfyldt. I slutningen af kapitlet fremkommer vi med en række anbefalinger til, hvordan Billund Kommune kan arbejde videre med sin inklusionsindsats. Undervejs inddrager vi relevant viden på området.

FORUDSÆTNINGER

Den forandringsteori, vi har arbejdet ud fra i evalueringen, inkluderer en række forudsætninger for, at inklusionen kan virke som forandringsteorien siger, hvilket gennemgås i de følgende afsnit.

- Der skal være en faglig tilgang og motivation, der understøtter inklusionen.
- Der skal være de rette rammer og ressourcer, for at det kan lade sig gøre.
- Lærere og pædagoger skal have relevant viden og kompetencer.
- Samarbejdet mellem skolerne og andre aktører skal fungere. I analysen har vi haft fokus på PPR og forældrene. Det er blevet tydeligt, at

også andre forvaltninger i kommunen (Socialforvaltningen/Familieafdelingen) spiller en rolle i nogle tilfælde.

- Kvaliteten af støtten til børn med særlige behov skal være god. I analysen har vi haft fokus på selve støtten, dialogen med forældrene og tidsaspektet.

I det følgende gennemgår vi de vigtigste resultater for hvert af disse elementer.

FAGLIG TILGANG OG MOTIVATION

Vellykket inklusion forudsætter, at skolen og det pædagogiske personale har den rette tilgang til at arbejde med inklusion. I modsætning til det tidligere begreb, ”integration”, så kræver inklusion, at skolen tilpasser sig eleverne med særlige behov og ikke omvendt (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Det er en betydelig opgave for skolen. Det er derfor en afgørende forudsætning for vellykket inklusion, at skolen og lærerne arbejder ud fra en inkluderende målsætning, og at de er motiverede for opgaven. Lærernes holdning til inklusion har vist sig at have en afgørende effekt på den faglige udvikling hos børn med særlige behov (Dyssegaard & Larsen, 2013).

Billund Kommune har en inklusionspolitik, ”politik om inkluderende fællesskaber”, som værdimæssigt baserer sig på, at inklusion indebærer, at fællesskaber skal være for alle og derfor skal indrettes så rummeligt, at alle kan være med. De væsentlige centrale aktører i kommunens forvaltning, såvel som skoleledelserne og til dels lærere og pædagoger, kender den overordnede politik og taler i høj grad ud fra samme værdisyn. Der er altså stor opbakning til tanken bag inklusion. Der er dog flere af dem, vi har interviewet, der sætter spørgsmålstegn ved, om det er realistisk at rumme så mange børn i almenskolen, som Billund Kommune har gjort de seneste år. Konkrete praksiserfaringer, hvor man oplever, at tilbuddet hverken har været til gavn for barnet med særlige behov eller for klassen som helhed, får nogle til at mene, at inklusionen er ”gået for langt”. Andre mener, at problemet ikke er inklusion i sig selv, men at der mangler ressourcer og/eller kompetencer, for at det kan lykkes.

Kortlægningen viser en faglig tilgang, hvor der tilbydes forskellige og varierede tilbud til børn med særlige behov, og der er bevidsthed om, at der er brug for netop forskellige tilbud og muligheder. Der er dog en oplevelse af, at man ikke gør nok for alle de elever med særlige behov

eller for deres klassekammerater, og at man ofte yder brandslukning i stedet for forebyggende indsatser. Oplevelsen er altså, at hjælpen ikke er tilstrækkelig, hvilket peger frem mod den næste forudsætning, som er ressourcer.

RAMMER OG RESSOURCER

Jo mere differentieret en elevgruppe der er i skolen, desto flere ressourcer vil inklusionen som regel kræve. Der kan også være behov for mere differentierede fysiske rammer, end der normalt er i en dansk folkeskole. Vi har ikke undersøgt detaljerne i skolernes økonomi, herunder i hvilken grad de midler, som er sparet på det segregerede specialområde, er blevet tilført almenområdet. Men det er en markant tendens blandt aktørerne på skolerne, at de oplever, at de er pressede økonomisk, og at de ikke vurderer, at der er tilstrækkeligt med ressourcer til at arbejde kvalificeret og dækkende med inklusion på skolen. For eksempel svarede 5 ud af 7 skoleledere, at deres økonomiske rammer for at arbejde med inklusion var ”dårlige” eller ”meget dårlige”.

Konkret fortæller skoleledelserne, at det er svært at få økonomien til at hænge sammen, og at man ikke kan prioritere inklusionen tilstrækkeligt, fordi mange andre af skolens udgifter er bundet af love og regler (fx lærernes løn og antal timer). Mulighederne for at søge midler til støtte i kommunens fælles pulje er meget begrænsede og benyttes kun i helt særlige tilfælde. Det er den samme sum penge på skolerne, der bruges til støtte i og uden for klassen og til brede og smalle indsatser, og skolen står ofte i et dilemma om, hvem der skal tilgodeses. Lærere og pædagoger fortæller, at de oplever, at inklusionsindsatsen primært består af ”brandslukning”, og at der ikke er tid til forebyggende indsatser. De oplever også at stå i et dilemma mellem at fokusere på ét barn, der fx optræder voldsomt eller løber sin vej, eller på resten af klassen. Det kan betyde, at opmærksomheden går til og midlerne prioriteres til de udadreagerende børn, som er meget synlige og måske forstyrrende, mens de mere stille børn med særlige behov ikke altid får tilstrækkelig hjælp.

VIDEN OG KOMPETENCER

En væsentlig faktor for vellykket inklusion er, at det pædagogiske personale har kompetencer til at arbejde med børn med særlige behov. En forskningskortlægning fra 2013 konkluderer, at vellykket inklusion (dvs. en positiv effekt på alle børns faglige og sociale udvikling) kræver, at ”læ-

terne har instruktion og efteruddannelse i interventionstiltag over for elever med særlige behov, adgang til ressourcepersoner, som kan yde supervision og støtte direkte i undervisningen, samt kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag målrettet elevernes særlige behov” (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 43).

Skoleledelserne vurderer, at deres pædagogiske personale grundlæggende er klædt godt nok på til at håndtere udfordringerne. Nogle af lærerne oplever dog modsat, at de har fået meget lidt efteruddannelse, og at de ofte er frustrerede, fordi de ikke har kompetencer til at håndtere de mange forskellige specialiserede udfordringer, de møder. De vurderer dog at have god gavn af uformel sparring med kolleger og mere formel sparring fra PPR, jf. næste afsnit om samarbejde. De ressourcer, som kommunen råder over gennem kommunens kompetencecenter på Søndre Skole, bliver derimod stort set ikke brugt af de andre skoler.

SAMARBEJDE

Et godt samarbejde med forskellige aktører uden for selve skolen er ligeledes en forudsætning for god inklusion. PPR kan bl.a. bidrage til at give den nødvendige sparring og supervision. Som nævnt er der et godt samarbejde med PPR. Alle syv skoleledere siger, at samarbejdet med PPR om inklusion ”i meget høj grad” eller ”i høj grad” fungerer. Det samme har vi hørt ved interviewene, hvor flere fremhæver, at de har fået god hjælp fra PPR. Der er dog ønske om lettere og hurtigere adgang til PPR-medarbejderne og endnu mere praksisnære råd. Igen er behovet størst helt tæt på opgaveløsningens konkrete situationer, hvilket er kvalitativt forskelligt fra overordnede råd og kompetencer.

Et emne, der blev fremhævet ved flere interview, var samarbejdet på tværs af forvaltningerne. Da mange af børnene med særlige behov har brug for indsatser også uden for skoletiden, er det relevant, at der er sammenhæng mellem indsatser i den kommunale familieafdeling og skolen. Dette blev efterlyst både af skoleledelsen og af forældrene.

Samarbejdet med forældrene er ligeledes en væsentlig forudsætning for vellykket inklusion (Amilon, 2015). Her vurderer de fleste skoleledere ligeledes, at samarbejdet fungerer godt, men billedet ved interviewene er lidt mere blandet. Nogle forældre til børn med særlige behov føler ikke, at skolen gør nok for deres børn, mens enkelte af de andre forældre ikke bakker op om graden af inklusion, fordi de fx oplever negative konsekvenser for de øvrige børn.

KVALITETEN AF STØTTEN

Som nævnt mener nogle af forældrene, at der ikke bliver gjort nok for deres børn, og at det ikke er de rette tiltag, der bliver iværksat. Blandt andet er både børn og forældre bekymrede for det faglige niveau og børnenes trivsel. De efterlyser også at blive lyttet mere til af skolen, men når der først er iværksat støtte, fungerer dialogen med støttepersonen på skolen generelt rigtig godt.

Tidsaspektet for støtten og diverse tiltag har stor betydning. Hvor megen og hvilken støtte, det enkelte barn får, skifter tit. Det giver skolen fleksibilitet til at bruge ressourcerne dér, hvor og hvornår der er mest akut brug for dem, men det gør kvaliteten af støtten dårligere, idet kvalitet forudsætter en langtidspan og en kontinuitet for barnet. Børn med særlige behov har ofte brug for meget struktur og tydelighed (Amilon, 2015; Dyssegaard & Larsen, 2013). Derfor er det særlig vigtigt for denne gruppe, at støttende tiltag planlægges og formidles til barnet og hjemmet i god tid, og at de ikke ændrer sig alt for hurtigt.

VIRKNING

Som det fremgår af ovenstående afsnit, er forudsætningerne for vellykket inklusion kun delvist opfyldt. Det kan føre til, at det er meget vanskeligt at opnå den ønskede virkning i form af deltagelse i sociale, faglige og samfundsmæssige fællesskaber. I det følgende gennemgår vi analysen af disse ønskede virkninger.

TRIVSEL OG SOCIALT FÆLLESSKAB

De kvantitative resultater fra den nationale trivselsmåling viser, at eleverne i Billund Kommune generelt trives godt socialt. Tallene adskiller sig gennemsnitligt ikke meget fra tallene på landsplan. En undtagelse er den faglige trivsel, der ligger noget under landsgennemsnittet. Det er med til at trække ned i den opsamlende indikator for 'generel skoletrivsel', hvilket vi vender tilbage til i afsnittet om fagligt fællesskab.

For børn med særlige behov er trivslen dog anderledes. I inklusionspanelmålingen, som er foretaget på 6. og 8. klassetrin, scorer elever, der selv angiver at modtage støtte, en hel del lavere på særligt den sociale trivsel. Det er kun halvdelen af eleverne med mere end ni timers støtte på 4.-9. klassetrin, der har en overvejende positiv social trivsel. Det gene-

relle billede for elever på 4.-9. klassetrin er, at 9 ud af 10 elever svarer fortrinsvis positivt angående deres sociale trivsel. Det er ret klare tegn på, at en del elever, der modtager megen støtte, har det svært socialt.

De interview, vi har foretaget med forældre, børn samt ansatte på skolerne, har både givet historier om børn, der trives godt, og om børn, der trives dårligt. Vi har også hørt om trivsel, der er betydeligt forbedret i forbindelse med, at barnet fik den rette støtte. Det generelle billede er, at skolerne prioriterer social trivsel for alle elever meget højt og lykkes med det for de fleste. Men der er tydeligvis stadig en gruppe børn, der trives dårligt i skolen – særligt blandt dem, der har behov for og modtager meget støtte.

Et centralt element i kommunens forandringsteori er, at børnene med særlige behov faktisk indgår i sociale fællesskaber med andre børn. Dette element ser ud til at være opfyldt, idet de børn, vi har interviewet, alle taler om at have venner i skolen, som de leger og snakker med i skolen og i fritiden. Det kan føre til, at både børn med og uden særlige behov kan lære noget om forskellighed og rummelighed, hvilket kan være dem til gavn hele livet. Gennem det sociale fællesskab lærer de både noget om sig selv og hinanden, hvilket kan støtte deres sociale og kognitive udvikling.

FAGLIGT FÆLLESSKAB

Forandringsteoriens andet virkningsspor handler om fagligt fællesskab. Virkningssporet indebærer, at elever med særlige behov lærer sammen med de andre børn, og ved at lærerne dermed har høje forventninger til dem, og de bliver trukket fagligt frem af de andre børn, vil de udvikle sig fagligt i højere grad, end hvis de ikke var i almenkolen. Det harmonerer med nogle videnskabelige studier, der viser, at elever med særlige behov, der går i specialskole, har en lavere faglig udvikling end elever, der er inkluderet i almenkolen. Der er dog andre studier, der ikke bekræfter denne konklusion (Dyssegaard & Larsen, 2013).

Vores analyse peger på, at den ønskede positive faglige udvikling ved at inkludere børn med særlige behov i almenundervisningen ikke sker som beskrevet ovenfor. Den kvalitative del af undersøgelsen peger på, at en del af børnene med særlige behov bliver trukket ud af den almindelige undervisning en stor del af tiden. Her er de i særlige forløb, som kun delvist har fokus på det faglige. Der er også flere elever, der har lov til at gå tidligere hjem, eller som sidder og spiller iPad i klassen og

dermed ikke deltager reelt. Det betyder, at mange elever med særlige behov kommer bagud fagligt. Det kan være, at de kun har få fag, eller at de kommer bagud i alle fag. I interviewene har vi talt med både børn og forældre, der var kede af og bekymrede over dette.

Lærernes forventninger til eleverne med særlige behov, som var en central del af kommunens forandringsteori, er ikke umiddelbart særligt høje. De virker ikke bekymrede over det faglige niveau, men forklarer, at det er naturligt, at der er stor faglig niveauforskel, og at det vigtigste er at arbejde med trivslen, fordi trivsel er en nødvendig forudsætning for at kunne lære.

Børn med særlige behov er en bred gruppe, og deres udfordringer og behov er meget forskellige. Hvis børnene har kognitive vanskeligheder (fx retardering/meget lav intelligens), vil det være naturligt, at de faglige forventninger er lave, og at eleven har et lavt fagligt niveau. Hvis der derimod er tale om mere generelle indlæringsvanskeligheder, vil der derimod ofte være et potentiale for faglig udvikling

Den kvantitative del af vores analyse peger også i retning af, at den faglige udvikling for børn med særlige behov er et væsentligt opmærksomhedspunkt. Ved inklusionspanelundersøgelsen i 6. og 8. klasse er forskellen alligevel ikke særlig markant, men den faglige deltagelse blandt Billund Kommunes elever ligger en anelse lavere end landsgennemsnittet. Det er endvidere på denne indikator, at der er størst forskel på børn, der angiver at modtage støtte i undervisningen, og det generelle billede for alle elever under ét. Ved den nationale trivselsmåling er der til gengæld en større forskel på indikatoren for faglig trivsel. Her er der 10 procentpoint færre elever i Billund Kommune, der svarer meget positivt, i forhold til landsgennemsnittet. Elever med støtte i over ni timer scorer desuden betydeligt lavere end eleverne generelt. Blandt støtteelever svarer 42 pct. overvejende negativt på spørgsmål om deres faglige trivsel, sammenlignet med 18 pct. blandt elever generelt.

Den opsamlende indikator for 'generel skoletrivsel' viser en væsentligt lavere andel med høj generel skoletrivsel i Billund Kommune end på landsplan, mens de andre indikatorer i store træk følger landsgennemsnittet. Det tyder på, at den lavere faglige trivsel i Billund har en væsentlig betydning for den generelle skoletrivsel. Så når det påpeges af særligt lærerne, at eleverne skal trives for at kunne lære, er det modsatte også tilfældet – eleverne skal lære for at kunne trives. Det er altså vigtigt også at have fokus på den faglige udvikling.

Forskningskortlægningen om inklusion fra 2013 understøtter denne pointe, idet det bl.a. konkluderes, at elever i de højere klasser generelt trives bedre i specialtilbud, hvor de ikke føler sig mindre fagligt kompetente end deres klassekammerater (Dyssegaard & Larsen, 2013).

SAMFUNDSMÆSSIGT FÆLLESSKAB

Det spor i kommunens forandringsteori, som vi har valgt at kalde ”samfundsmæssigt fællesskab”, indebærer, at eleverne ved at gå i skole i almen-systemet også vil føle, at de hører til i ”det almene samfund”. Det vil give dem en glæde over at ”høre til” og gøre det nemmere for dem at indgå i andre fællesskaber i samfundet.

Det har været vanskeligt at belyse dette emne i analysen, idet det er mere u håndgribeligt end det sociale og faglige fællesskab. Vi har dog undersøgt, hvilke andre fællesskaber de elever, vi har interviewet, indgår i ved at spørge til, hvad de laver i deres fritid. Det viser sig, at en del af eleverne er meget aktive i deres fritid og går til forskellige fritidsaktiviteter, tilsyneladende uden særlige behov for støtte. Et af børnene er endda hjælpetræner i en fritidsaktivitet. Det tyder på to ting. For det første for-mår børnene at deltage i andre ”almindelige” fællesskaber og har altså mod på at agere i det ”almindelige samfund” på lige vilkår med andre børn. For det andet er det bemærkelsesværdigt, at flere af børnene har svært ved at trives i skolens rammer, men tilsyneladende nemmere i fritidsaktivitetens rammer. Det understøtter den tidligere pointe om, at inklusion i høj grad består i at tilpasse skolen, så den kan rumme flere forskellige slags børn.

At børnene deltager i fællesskaber uden for skolen, tyder på, at denne del af inklusionsindsatsen virker godt. Men det er vigtigt at understrege, at deres fremtidige deltagelse i de samfundsmæssige fællesskaber kan blive begrænset af børnenes mindre deltagelse i de faglige aspekter af skolegangen, fordi det – hvis ikke det senere indhentes – vil komme til at begrænse deres muligheder for at tage en ungdomsuddannelse og eventuel videreuddannelse herefter.

ANBEFALINGER

I dette afsnit skitseres en række anbefalinger til, hvordan Billund Kom-mune kan kvalificere inklusionsindsatsen. Anbefalingerne bygger primært på analysen og de problematikker, som er skitseret ovenfor, samt anden

litteratur om emnet, men også på kommunens egne løsningsforslag, som centrale aktører arbejdede med på en workshop i december 2015. På workshoppen deltog skoleledere, PPR-ledere og ledere samt en konsulent fra skoleforvaltningen (Fagområdet Læring). Her blev forskellige problemstillinger fra analysen fremlagt, og deltagerne valgte to problemstillinger, som de arbejdede med løsningsforslag til gennem nye forandrings teorier.

Når vi vælger at inddrage aktører i kommunen, er det ud fra et ønske om, at anbefalingerne kan implementeres i Billund Kommune, hvilket er meget svært, hvis tiltagene ikke passer ind i kommunens strukturer, eller hvis de vækker stor modstand. Samtidig er vi ikke bange for at ”skubbe til” strukturer og normer, da det kan være nødvendigt for at ændre negative mønstre.

På den foromtalte workshop blev der arbejdet særligt med problemstillingen ”det pædagogiske personale oplever at mangle viden og kompetencer” og ”den faglige og sociale trivsel for alle elever”. Diskussionerne og det konkrete arbejde med løsningsforslag er blevet inkorporeret i nedenstående anbefalinger, da de er godt i tråd med analysens konklusioner. Det er særligt anbefalingerne om ”bedre videndeling og rådgivning”, ”rummelighed i klasserne” og ”fleksibilitet i tilbuddene”, som ligger på linje med workshoppens idéer til tiltag.

Det er vigtigt at pointere, at nedenstående er anbefalinger til, hvordan Billund Kommune kan fremme og kvalificere inklusionsindsatsen og skabe bedre forhold for elever med og uden særlige behov. Det er en politisk beslutning, i hvor høj grad man vil prioritere dette område, herunder også økonomisk.

INKLUSIONSINDSATSEN PÅ SKOLERNE

PRIORITERING AF FAGLIGHEDEN

Analysen peger på, at elevernes faglige udvikling er blevet prioriteret lavere end den sociale trivsel ud fra den forestilling, at trivsel er en nødvendig forudsætning for at lære. Det er dog ligeledes væsentligt at være opmærksom på, at det omvendte også er tilfældet – nemlig at det i skolen er nødvendigt at lære for at trives. Derfor er det vigtigt at prioritere fagligheden for alle elever – også for dem med særlige udfordringer. Det indebærer at tænke faglighed ind i særlige tilbud og så vidt muligt sørge for, at eleverne ikke bliver hægtet af i visse fag. Der er også et potentiale i

at bruge elevernes egne interesser mere aktivt som motivation for den faglige udvikling.

RUMMELIGHED I KLASSERNE

Vi anbefaler, at skolerne forsøger at gøre den almindelige undervisning så rummelig som mulig for at rumme så mange elever som muligt. For at skabe rummelighed er det en god idé at arbejde med klasser (eller hele skolen) frem for enkelte elever og skabe rummelige strukturer, fx gennem de tiltag, som nævnes i dette afsnit. Det kan være med til at forebygge problemer for eleverne og sikre, at inklusionen er reel, dvs. ikke kun dækker over, at eleverne fysisk er i almenskolen.

Rummelighed kan fremmes ved at skabe tydelighed og struktur, så det fx er meget tydeligt, hvad der skal ske i klassen, hvordan man omgås hinanden, og hvilke målsætninger der er. Dette har vist sig i flere undersøgelser at være noget af det mest centrale for at kunne rumme børn med særlige behov (Amilon, 2015; Dyssegaard & Larsen, 2013).

Et andet tiltag kan være at indføre to voksne i klasserne, evt. kun i nogle timer eller klasser. Det vil gøre det nemmere for lærerne at kunne håndtere elever med særlige behov – særligt de udadreagerende iblandt dem - uden at det går ud over resten af klassen. To personer i klassen har en positiv effekt i forhold til inklusion, når deres respektive roller og funktioner er veldefinerede, og de er i stand til at arbejde efter en kollaborativ undervisningsmodel (Dyssegaard & Larsen, 2013). To voksne i klassen kan være en bedre model end støtte til specifikke elever i klassen, da det er mindre stigmatiserende og mere fleksibelt.

Undervisningsdifferentiering og holddannelse kan også være en måde at tilgodese forskellige elever med forskellige behov på. Det pædagogiske personale på skolerne peger selv på dette som en god løsning. Det kræver dog, at det fra skolens side bliver prioriteret at skabe strukturer, der muliggør undervisningsdifferentiering, fx båndlagte timer eller udbredelsen af ugeskemarevolutionen. Derudover vil i hvert fald nogle af eleverne med særlige behov have brug for ekstra vejledning fra lærerne i sådanne relativt ustrukturerede undervisningsforløb, da de ellers kan virke for uoverskuelige.

FLEKSIBLE, SÆRLIGE TILBUD

Det kan være nødvendigt at tage nogle elever ud af klasserne i kortere eller længere perioder eller på anden måde iværksætte særlige tilbud til

elever med særlige behov. Her anbefaler vi, at der er en høj grad af fleksibilitet for eleven, forstået på den måde, at det konkrete tilbud afhænger af det konkrete behov. Vi anbefaler også, at der bliver lavet en handleplan for alle elever med særlige behov. Formålet er at sikre kontinuiteten for eleven samt at holde fokus på faglig og social udvikling og dermed forebygge, at eleven kommer i akutte vanskeligheder i skolen. For de særlige tilbud gælder også, at tydelighed og struktur er væsentligt, da det har en god effekt for de fleste elever med særlige behov (Dyssegaard & Larsen, 2013). Det anbefales at huske, at der skal være muligheder også for de mere stille børn med særlige behov, som nemt kan blive overset. Morgen-/og formiddagsbåndet på BillundSkolen virker som et tiltag, der har hjulpet denne type elever, og derfor kan andre skoler måske få inspiration fra dette tiltag.

ORGANISERING I KOMMUNEN

BEDRE VIDENDELING OG RÅDGIVNING

Der er en oplevelse blandt lærere og pædagoger af, at deres viden og kompetencer ikke er tilstrækkelige til at løse de opgaver, de har. Det er urealistisk at forvente, at alle kan vide alt, men det er vigtigt, at det pædagogiske personale kan søge relevant hjælp, når det har brug for det. Den uformelle videndeling i lærerværelset og det formelle samarbejde med PPR fungerer tilsyneladende godt, men der mangler tilsyneladende noget et sted derimellem for at løse udfordringen.

Vi anbefaler at supplere den uformelle videndeling med en mere systematisk videndeling, hvor det bliver mere tydeligt, hvem der har viden om hvilke emner/målgrupper, og hvor de forskellige ”eksperter” har mulighed for at supervisere og sparre ved behov. Vi anbefaler også, at det bliver nemmere at få uformel sparring fra PPR. Det kan fx ske ved, at der er en PPR-konsulent, der er tilknyttet skolen og har fast mødetid på skolen, så han/hun ikke nødvendigvis skal tilkaldes. Begge forslag vil formentlig give en mere praksisnær rådgivning, som det pædagogiske personale i høj grad efterspørger. Derudover vil det give PPR-medarbejderne endnu bedre kendskab til den enkelte skole samt dens personale og ikke mindst eleverne.

Aktørerne fra Billund Kommune foreslår selv en øget systematik blandt de organer, der kan rådgive, systematik omkring opsamling af viden og ikke mindst en mere målrettet formidling af de eksisterende til-

bud om rådgivning og sparring, kombineret med fortællinger om, hvordan denne rådgivning har hjulpet andre. Det kan måske også føre til, at kompetencecenteret på Søndre Skole vil blive brugt mere aktivt af de andre skoler.

HELHEDSTÆNKNING

Noget af det, som både forældre og skolens personale savner, er helheds-tænkning i kommunen om det enkelte barn. Børnene har ofte brug for indsatser af både skolemæssig og mere social karakter, og det vil være en fordel for barnets udvikling og forældrenes trivsel, hvis disse indsatser koordineres bedre. Det er svært at pege på, hvordan Billund Kommune konkret kan fremme denne koordination. Det kan nævnes, at nogle kommuner har gode erfaringer med skolesocialrådgivere (fx Københavns Kommune, 2013).

FLEKSIBILITET I TILBUDDENE – PASSENDE TILBUD TIL ALLE BØRN

98 pct. af alle børn inkluderes i dag i alment systemet i Billund Kommune. Det er en politisk beslutning, at en meget stor andel af børnene skal inkluderes i almenskolen, og derfor har man bl.a. standset optaget til specialklasserækken på Søndre Skole. Det betyder, at der er meget få muligheder for specialtilbud, og dem, der er, er svært tilgængelige. En af de personer, vi interviewede, beskrev det således: ”PPR har en hovedvej, de kører på, de har ingen sidevej, de har ingen parkeringspladser”. Formuleringen betyder, at han oplever, at systemet er blevet meget ufleksibelt: børnene skal gå i almenskolen, nærmest uanset deres behov.

Som status er nu, er det vores opfattelse, at der er eksempler på børn, som ikke får et tilstrækkeligt udbytte – fagligt og socialt – af at være i almenskolen, og som formentlig ville være bedre stillet i et specialtilbud. Der er beskrivelser i interviewene, hvor det virker urimeligt svært at få plads på et specialtilbud, selvom både skolen og forældrene vurderer, at det vil være den bedste løsning. Vi vil derfor anbefale en øget fleksibilitet i forhold til, hvilke tilbud der kan gives børnene. Kommunen bør blive bedre til at se på det enkelte barns særlige behov og sikre, at der er et passende tilbud til alle børn.

LITTERATUR

- Amilon, A. (red.) (2015): *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:15.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund, M. Lausten & M. Lynggaard (2014): *Dokumentationsprojektet: kommunernes omstilling til inklusion pr. marts 2014*. Århus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet.
- Billund Kommune (2015): Analyse af tilbudsstrukturen for segregerede elevers specialundervisningstilbud.
- Charmaz, K. (2014): *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Christensen, C.P. & C.P. Nielsen (2015): *Inklusionspanelet. Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Statusnotat 2*. SFI-notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dahler-Larsen, P. & H.K. Krogstrup (2003): *Nye veje i evaluering*. Århus: Academica.
- Dyssegaard, C.B. & M.S. Larsen (2013): *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Jensen, T.B. (2005): ”Praksisportrættet: Om at indsamle og anvende skriftlige kvalitative data i en forskningsproces”. I: *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 95-122.

- Kjær, B. & K.I. Dannesboe (2016): ”PPR’s konsultative funktion: Føllesomme relationer og professionelle identiteter på spil”. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr. 1
- Københavns Kommunes Socialforvaltning (2013): *Evaluering af udvidelsen af skolesocialrådgiverordningen*. København: Københavns Kommune.
- Lov nr. 379 (2012): Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler).
- MBUL (2015): Statusredegørelse for folkeskolens udvikling for skoleåret 2014/2015. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Qvortrup, A. & L. Qvortrup (2014): *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rambøll (2015a): *Kvalitetsrapport skoleområdet 2013/14 for Billund Kommune*.
- Rambøll (2015b): *Kvalitetsrapport for BillundSkolen*. Billund Kommune
- Rambøll (2015c): *Kvalitetsrapport for Hejnsvig skole*. Billund Kommune
- Rambøll (2015d): *Kvalitetsrapport for Søndre skole*. Billund Kommune
- Rambøll (2015e): *Kvalitetsrapport for Sdr. Omme skole*. Billund Kommune
- Rambøll (2015f): *Kvalitetsrapport for Stenderup Skole*. Billund Kommune
- Rambøll (2015g): *Kvalitetsrapport for Vorbasse Skole*. Billund Kommune
- Rambøll (2015h): *Kvalitetsrapport for Vestre Skole*. Billund Kommune
- Ratner, H. (2013): *Inklusion: Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & S. Brinkman (2010): ”Interviewet: samtalen som forskningsmetode”. I: Tanggaard, L. & S. Brinkman (red.) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2015

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Nogle rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kiergaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation
- 15:05 Bengtsson, S., A.L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119-284-1. Pris: 200,00 kr.

- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119-286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M.K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?* 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119-289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baseline data fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119-294-0. Pris: 120,00 kr.
- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaasiutinut tunngasut kinguaasiunitigullu innarliisarnerit qitunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119-297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119-300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A.: *Evaluering af lokale initiativer for fortidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119-301-5. Netpublikation
- 15:17: Jakobsen, V.: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119-306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af foged-*

- sager og udsættelser i perioden 2007-13. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation
- 15:19 Christensen, C.P. & C. Scavenius: *Et felteksperiment med Kærlighed i Kaos. Et forældretræningsprogram til familier med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder.* 96 sider. ISBN: 978-87-7119-308-4. e-ISBN: 978-87-7119-309-1. Pris: 90,00 kr.
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle.* 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119-311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A.-M.K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning.* 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119-312-1. Netpublikation.
- 15:22 Sievertsen, H.H. & C.J. de Montgomery: *Børn i lavindkomstfamilier.* 105 sider. e-ISBN: 978-87-7119-313-8. Netpublikation.
- 15:23 Wendt, R.E. & A.-M.K. Jørgensen: *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinaviske dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013.* 98 sider. E-ISBN:978-87-7119-314-5. Netpublikation.
- 15:24 Termansen, T., T. Dyrvig, N.K. Niss & J.H. Pejtersen: *Unge i misbrugsbehandling.* 176 sider. ISBN: 978-87-7119-315-2. e-ISBN: 978-87-7119-316-9. Pris: 170,00 kr.
- 15:25 Christensen, E.: *Det har vi lært af NAKUUSA.* 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-317-6. Netpublikation.
- 15:26 Christensen, E.: *Nakuusamit makku ilikkarpavut. NAKuusap meeqqanut isummorsorfiani ilaasortanik apersuineq.* 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-318-3. Netpublikation.
- 15:27 Keilow, M. & A. Holm: *Skalaer til måling af elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. En analyse af data fra tidligere trivselsmålinger. Bidrag til Undervisningsministeriets udvikling af elevtrivselsmålinger på erhvervsuddannelserne.* 92 sider. e-ISBN: 978-87-7119-319-0. Netpublikation.
- 15:28 Andersen, D. & B.S. Rangvid: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de 2 første år.* 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119-320-6. Netpublikation.
- 15:29 Baviskar, S: *Grønlandere i Danmark. En registerbaseret kortlægning.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-321-3. Netpublikation.

- 15:30 Siren, A., R.N. Brunner & R.C.H. Jørgensen: "*Øvelse gør mester*" i Næstved Kommune. *Evaluering af livskvalitet i forbindelse med et rehabiliteringsforløb på plejecentre*. 71 sider. e-ISBN: 978-87-7119-322-0. Netpublikation.
- 15:31 Holt, H., M. Larsen, H.B. Bach & S. Jensen: *Borgere I fleksjob efter reformen*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-323-7. e-ISBN: 978-87-7119-324-4. Pris: 200,00 kr.
- 15:32 Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm: *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-325-1. e-ISBN: 978-87-7119-326-8. Pris: 170,00 kr.
- 15:33 Christensen, E: *3-5 år efter ophold i Mælkebøtten – en opfølgning af 26 børn og unge*. 64 sider. ISBN: 978-87-7119-327-5. e-ISBN: 978-87-7119-328-2. Pris: 60,00 kr.
- 15:34 Christensen, E: *Meeqqanik inuusuttunillu 26-nik malinnaaqinneq - Mælkebøttenimit nuunnerinit ukiut 3-5 kingorna*. 64 sider. ISBN: 978-87-7119-329-9. e-ISBN: 978-87-7119-330-5. Pris: 60,00 kr.
- 15:35 Benjaminsen, L. & H.H. Lauritzen: *Hjemløshed i Danmark 2015. National kortlægning*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-333-6. e-ISBN: 978-87-7119-334-3. Pris: 200,00 kr.
- 15:36 Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt: *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. 137 sider. E-ISBN: 978-87-7119-335-0. Netpublikation.
- 15:37 Jensen, M.T., K. Karmsteen, A.-M.K. Jørgensen & S.B. Rayce: *Psychosocial Function and Health in Veteran Families - A Gap Map of Publications within the Field*. 220 sider. e-ISBN: 978-87-7119-336-7. Netpublikation.
- 15:38 Sievertsen, H.H: *En god start – betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling*. 83 sider. e-ISBN: 978-87-7119-337-4. Netpublikation.
- 15:39 Mehlsen, L., H. Holt, H.B. Bach & C. Törnfeldt: *Ressourceforløb. Koordinerende sagsbehandlere og borgeres erfaringer*. 108 sider. ISBN: 978-87-7119-338-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:40 Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter: *Skoleledelse I folkeskolereformens første år. En kortlægning*. 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-340-4. Netpublikation.
- 15:41 Benjaminsen, L., S.B. Andrade, D. Andersen, M.H. Enemark & J.F. Birkelund: *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark*.

- En registerbaseret kortlægning.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-341-1. e-ISBN: 978-87-7119- 342-8. Pris: 330,00 kr.
- 15:42 Lausten, M., S. Frederiksen, R.F. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson: *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer – del II. Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-343-5. e-ISBN: 978-87-7119- 344-2. Pris: 120,00 kr.
- 15:43 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge.* 129 sider. e-ISBN: 978-87-7119-345-9. Netpublikation.
- 15:44 Jakobsen, V., M. Larsen & S. Jensen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2015.* 272 sider. ISBN: 978-87-7119-346-6. e-ISBN: 978-87-7119- 347-3. Pris: 270,00 kr.
- 15:45 Christensen, G., R.C.H. Jørgensen & M.R. Larsen: *Erfaringer med at ændre socialt mix i udsatte boligområder. Evaluering af brugen af anvisnings- og udlejningsredskaber som led i Landsbyggefondens 2006-10-midler.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-348-0. e-ISBN: 978-87-7119- 349-7. Pris: 200,00 kr.
- 15:46 Mehlsen, L., M.T. Jensen, A.-M.K. Jørgensen, R.E. Wendt & G. Christensen: *Effektfulde indsatser i boligområder til forebyggelse af kriminalitet. En systematisk forskningsoversigt, nr. 1 af 4.* 112 sider. ISBN: 978-87-7119-350-3. e-ISBN: 978-87-7119- 351-0. Pris: 110,00 kr.
- 16:01 Skårhøj, A., A.-K. Højen-Sørensen, K. Karmsteen, H. Oldrup & J.H. Pejtersen: *Anbragte unges overgang til voksenlivet. Evaluering af fire efterværnsinitiativer under efterværnspakken.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-352-7. e-ISBN: 978-87-7119- 353-4. Pris: 160,00 kr.
- 16:02 Andersen, D., M.B. Holtet, L. Weisbjerg & L.L. Eriksen: *Alkoholbehandling til socialt udsatte borgere. Systemets tilbud i borgerperspektiv.* 176 sider. ISBN: 978-87-7119-354-1. e-ISBN: 978-87-7119-355-8. Pris: 170,00 kr.
- 16:03 Baviskar, S., M.N. Christoffersen, K. Karmsteen, H. Hansen, M. Leth-Espensen, A. Christensen & J. Brauner: *Kontinuitet i anbringelser. Evaluering af lovændringer under Barnets reform, delrapport 1.* 128 sider. e-ISBN: 978-87-7119-356-5. Netpublikation.
- 16:04 Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen: *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune.* 131 sider. e-ISBN: 978-87-7119-357-2. Netpublikation.

16:05 Benjaminsen, L, M.H. Holm & J.F. Birkelund: *Fattigdom og afsavn. Om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-358-9. e-ISBN: 978-87-7119-359-6. Pris: 320 kr.

EVALUERING AF INKLUSIONSINDSATSEN I BILLUND KOMMUNE

I denne rapport evalueres inklusionsindsatsen i Billund Kommune. Formålet med evalueringen er at give Børne- og Kulturudvalget i Billund Kommune viden om, hvordan inklusionen i kommunen opleves, og en vurdering af, om man har tilrettelagt inklusionsindsatsen på den rette måde.

Evalueringen beskriver, hvordan inklusionen i kommunen er tilrettelagt, og hvordan indsatsen opleves at fungere for børn, forældre og det pædagogiske personale.

Evalueringen undersøger endvidere, om forudsætningerne for vellykket inklusion er til stede, og om inklusionsindsatserne virker på den måde, kommunen ønsker det.

Der er kommet øget fokus på inklusion i skolen, siden en ændring i Folkeskoleloven i 2012 medførte, at flere elever skal inkluderes i almenundervisningen. Billund Kommune påbegyndte arbejde med inklusion flere år før lovændringen, og inkluderer en større andel børn i almenundervisningen end landsgennemsnittet. Den viden, som evalueringen giver, er derfor også relevant for landets øvrige kommuner.

Evalueringen munder ud i en række anbefalinger til Billund Kommune, som også vil kunne bruges som inspiration for andre kommuner og aktører på skoleområdet.