

Hvad er inkluderende faglighed?

- på baggrund af Roskildeprojektets erfaringer og resultater

v/Carsten Pedersen

Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion

www.nvie.dk



Disposition

- Om Roskildeprojektet og dets formål
- Hvordan har vi forsøgt at leve op til formålet?
- Roskildeprojektets inklusionsstrategi og principper for arbejdet med social inklusion
- Resultater af spørgeskemaundersøgelse
- Projektdeltagernes erfaringer set gennem vendepunktsfortællinger og udsagn fra fokusgruppeinterview
- Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed – ifølge projektdeltagerne
- Fra "udsatte børn med behov for særlig støtte" til "børn i udsatte positioner (i fællesskaber med behov for særlig støtte)"
- En socialt inkluderende faglighed er en faglighed af 2. orden
- Kernekompetencer i en socialt inkluderende faglighed
- Projektdeltagernes gode råd til andre der skal i gang med et inklusionsprojekt

Om Roskildeprojektet

- Roskilde Kommunes 3-årige inklusionsprojekt (2006-2009) er støttet af Velfærdsministeriet under "Puljen for forbedret kvalitet i dagtilbud", der motiveres på følgende måde: *"Forskning fastslår, at der i Danmark gennem de seneste årtier ikke er sket en nævneværdig forandring i forhold til hvilke børn, der senere i livet klarer sig godt og skidt. Den viser dog også, at en tidlig indsats i dagtilbuddene kan gøre en forskel i forhold til udsatte børns liv. For at bryde den negative sociale arv er det derfor af stor betydning, at indsatsen i dagtilbuddene forbedres og kvalificeres"* (Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender 2006, s. 3 – et af formålene i dagtilbudsloven (2007, §1 er i øvrigt i tråd hermed, at *"forebygge negativ social arv og eksklusion"*)
- Roskilde Kommune har ifølge "Projektansøgning til familiestyrelsen" (maj 2006) med projektet ønsket *"... at udvikle inkluderende strategier i dagtilbud for derigennem at understøtte udsatte børns deltagelse i leg og læring på kort og længere sigt"*. Udviklingen af inkluderende strategier fordrer, ifølge kommunen, at *"... personalet opnår viden og kompetence til at tilrettelægge læringsmiljøer, som tilgodeser enkeltindividets deltagelsesmuligheder i fællesskabet"*. Succeskriterierne er *"... at der etableres tilbud i form af udrykningshold; tidlig indsats i dagplejen; samt at der sker kompetenceløft for pædagogisk personale i dagtilbuddene således, at læringsmiljøer for børn bygger på social inklusion"*.
- 5 daginstitutioner (beliggende i områder af kommunen karakteriseret ved koncentration af forskellige former for samfundsmæssig udsathed) deltager frivilligt. En af daginstitutionerne har særligt fokus på forældresamarbejds betydning for børnenes deltagelsesmuligheder i daginstitutionens fællesskaber.

Formålet med Roskildeprojektet

Formålet med projektet er:

- *At målrette og systematisere indsatsen i børnefællesskaber, så det er til gavn for det enkelte udsatte barn*
- *At udvikle perspektivskift fra indsatser rettet mod det enkelte individ til indsatser i barnets sociale miljø i dagtilbuddet*
- *At udvikle metoder og modeller, der understøtter inkludering i praksis med henblik på videreformidling til øvrige dagtilbud*
- *At flest mulige børn modtager den nødvendige støtte til udvikling og læring indenfor normalområdet rammer*
- *At skabe ny udvikling med udspring i erfaringerne fra implementering af "Roskildemodellen"*

(Kommissorium for projekt "Inklusion af udsatte børn i dagtilbud", Roskilde Kommune august 2006)

Projektet bygger på Roskilde Kommunes erfaringer fra implementering af Roskildemodellen, evalueret af DPU i 2005 (jf. "Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner"), hvor det anbefales at der i udviklingsprojekter tages hensyn til:

- *Deltagernes oplevelse af ejerskab*
- *Refleksion og fælles dialog*
- *Follow-up, samarbejde og ledelsesmæssig opbakning i implementering af nye ideer.*

Projektet har søgt at leve op til dette gennem involvering af *alle* ansatte i projektinstitutionerne i kursus- og mødeaktiviteter.

Hvordan har vi søgt at leve op til formålet?

Vi har bestræbt os på at sikre såvel **ejerskab** som udvikling af **inkluderende strategier** ved:

- At alle i personalegrupperne har haft mulighed for **deltagelse** – både i den faglig opkvalificering (kurserne), i kollegiale refleksioner på ”fyraftensmøder” og i institutionens egen udvikling af inkluderende indsatser (Social inklusion er at fremme muligheder for deltagelse gennem deltagelse!).
- At alle deltagere på kurser og fyraftensmøder har medvirket til at kortlægge **forskellige interesser i social inklusion**, hvilket har reduceret risikoen for ”perspektivforvikling” – dvs. at forskelle udlignes og spørgsmålet om social inklusion reduceres til én(s egen) interesse (i stedet er det blevet muligt for deltagerne hele tiden at kunne skifte perspektiv i arbejdet med at praksisrette og operationalisere begrebet, uden at de af den grund har måttet opgive egne legitime interesser!).
- At få selve **arbejdsprocessen til at afspejle visionen** om social inklusion (Konversation frem for diskussion som dialogform på alle niveauer i projektet!)
- At holde processen åben så længe som muligt ved løbende (re)definere **hvad social inklusion er** (både i specifikke situationer og som sådan) og **hvordan der kan arbejdes med at udvikle inkluderende indsatser** (både i specifikke situationer og som sådan).
- At udvikle en **fælles inklusionsstrategi** – ”bottom-up” – på tværs af de deltagende arbejdspladser med afsæt i de erfaringer deltagerne selv har gjort sig i projektperioden – resultatet blev en ”Vejledning til afdækning af ekskluderende mekanismer og udvikling af socialt inkluderende handlingsalternativer”, feb. 08 (det handler om at vide, hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer (jf. Bent Madsen)!)

Roskildeprojektets inklusionsstrategi

1. fase: Personalegruppen afgrænser et fælles udviklingstema

Gennem *konversation* finder personalegruppen i fællesskab frem til forskellige forslag til et udviklingstema – dvs. typiske situationer, aktiviteter, lokaliteter, grupper af børn m.v., der vækker *bekymring*. Bekymringer kommer sig af, at betydningsfulde værdier i pædagogisk arbejde trues – f.eks. når børn oplever hindringer for deltagelse, befinder sig udsatte positioner og rammes af ekskluderende mekanismer.

2. Fase: Videoptagelse(r)

Der gennemføres én eller flere videoptagelser af *typiske* hverdagssituationer under det valgte udviklingstema.

3. fase: Analyse af videoptagelse(r)

Analyse af videosekvens(er) foregår ved at personalegruppen i grupper konverserer omkring følgende spørgsmål:

- Hvordan skabes *udsatte positioner*?
- Hvad giver *adgang til deltagelse*?
- Hvilke *dilemmaer* befinder personalet sig i?
- Hvilke forskellige inkluderende *handlingsalternativer*, af såvel *pædagogisk* som *organisatorisk* art, findes der?

4. fase: Indsats

Dilemmaerne håndteres på *nye måder* ved at personalet prøver forskellige handlingsalternativer af. Indsatsen reflekteres løbende i forhold til projektets fire principper for social inklusion (se nedenfor).

5. fase: Nye videooptagelser

Efter nogle få uger gennemføres nye videooptagelser til *dokumentation* af indsatsen. Der gennemføres eventuelt analyser af disse optagelser (jf. fase 3).

6. fase: Vendepunktsfortællinger fremstilles

På baggrund af videooptagelser i fase 2 og 5 skrives *vendepunktsfortællinger* om "før" og "efter" den inkluderende indsats – fortællingen bygges op, så der opstår en spænding, og spændingen forløses med afsløringen af det positivt overraskende, som er et resultat af den inkluderende indsats.

7. fase: Personalegruppen overvejer i fællesskab det faglige udbytte

Gennem konversation overvejes det *faglige udbytte* af arbejdet med udviklingstemaet. Dette sker på baggrund af projektets fire principper for social inklusion (se nedenfor).

8. fase: Bidrag til kompetencekatalog

Personalegruppen overvejer, hvad det er de kan, når de arbejder socialt inkluderende – og som andre i det pædagogiske felt kunne lade sig inspirere af. Disse inkluderende kompetencer nedfældes i et kompetencekatalog.

Roskildeprojektets fire principper for arbejdet med social inklusion

Social inklusion indebærer, at professionelle på individ-, gruppe- og institutionsniveau vedvarende:

- a) overvejer og afvejer dilemmaet individ/fællesskab på baggrund af et princip om, at alle børn i dagtilbud har ret til deltagelse i hverdagslivets signifikante fællesskaber,
- b) er opmærksomme på de børn, der kontinuerligt indgår i udsatte positioner i institutionens fællesskaber og imødegår hindringer for deltagelse ved at eliminere uretfærdige og fagligt illegitime ekskluderende mekanismer i institutionens hverdag,
- c) tager ansvaret for at udvikle og udvide mulighederne for, at alle børn, ud fra forskellige sociale positioner, får adgang til at deltage og opleve deres deltagelse som meningsfulde bidrag i fleksible fællesskaber,
- d) konkret respekterer, at det enkelte barn selv skal tage initiativ til, ønske eller som minimum billige tiltag, der har til hensigt at forandre dets marginale eller udstødte position til en mere sikker og varig position præget af højere grad af deltagelse.

I Carsten Pedersen (red.): *Inklusionens pædagogik – fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, Hans Reitzels Forlag (der udkommer februar 2009), findes der i kapitel 4 og 5 en teoretisk uddybning af Roskildeprojektets strategi og principper for arbejdet med social inklusion.

Generelle resultater af spørgeskemaundersøgelse

- **97%** mener, at det er lykkedes at udvikle inklusionsstrategier/-metoder.
- **95%** mener, at institutionen arbejder støttende og forebyggende i forhold til børns deltagelse i børnefællesskaber.
- **79%** mener, at kurserne har givet den nødvendige faglige opkvalificering.
- **71 %** har oplevet ejerskab og meningsfuld inddragelse.
- **71%** har oplevet ledelsesmæssig opbakning.
- **69%** har oplevet mulighed for dialog og fælles refleksion.
- **61%** mener, at konsulentbesøgene har været en støtte.
- **45%** har oplevet at den skriftlige "Vejledning" til planlægning af indsatsen har været anvendelig.
- **39%** mener, at institutionens læreplan bærer præg af inklusionstanken.
- **37%** mener, at samarbejdet med PPR er præget af inklusionstanken.
- **36%** har oplevet forvaltningsmæssig opbakning/opmærksomhed.
- **36%** mener, at det er muligt at videreformidle erfaringerne fra inklusionsprojektet til andre dagtilbud i Roskilde Kommune.

Udspecificerede resultater af spørgeskemaundersøgelse

(N = 62, svarprocent = 82)

- **I hvilken grad opleves det, at det er lykkedes at udvikle inklusionsstrategier/-metoder?** Slet ikke: 0%. I ringe grad: 3,2%. I nogen grad: 43,5%. I høj grad: 43,5%. I meget høj grad: 9,7%. Ved ikke: 0%.
- **I hvilken grad opleves det, at institutionen arbejder støttende og forebyggende i forhold til børns deltagelse i børnefællesskaber?** Slet ikke: 0%. I ringe grad: 4,8%. I nogen grad: 24,2%. I høj grad: 38,7%. I meget høj grad: 32,3%. Ved ikke: 0%.
- **I hvilken grad opleves kurserne at have givet den nødvendige faglige opkvalificering?** Slet ikke: 0%. I ringe grad: 1,6%. I nogen grad: 30,6%. I høj grad: 32,3%. I meget høj grad: 16,1%. Ved ikke: 19,4%.
- **I hvilken grad opleves ejerskab og meningsfuld inddragelse i inklusionsprojektet?** Slet ikke: 8%. I ringe grad: 14,5%. I nogen grad: 22,6%. I høj grad: 25,8%. I meget høj grad: 22,6%. Ved ikke: 6,5%.
- **I hvilken grad opleves ledelsesmæssig opbakning til arbejdet med inklusionsprojektet?** Slet ikke: 8,1%. I ringe grad: 19,4%. I nogen grad: 25,8%. I høj grad: 24,2%. I meget høj grad: 21%. Ved ikke: 1,6%.
- **I hvilken grad opleves der mulighed for dialog og fælles refleksion i inklusionsprojektet?** Slet ikke: 6,5%. I ringe grad: 21%. I nogen grad: 17,7%. I høj grad: 25,8%. I meget høj grad: 25,8%. Ved ikke: 3,2%.
- **I hvilken grad opleves konsulentbesøgene som en støtte i arbejdet med inklusionsprojektet?** Slet ikke: 0%. I ringe grad: 9,7%. I nogen grad: 16,1%. I høj grad: 19,4%. I meget høj grad: 25,8%. Ved ikke: 29%.
- **I hvilken grad opleves "Vejledning til afdækning af ekskluderende mekanismer og udvikling af inkluderende handlingsalternativer" at være anvendelig i arbejdet med at udvikle den inkluderende indsats?** Slet ikke 0%. I ringe grad: 3,2%. I nogen grad: 22,6%. I høj grad: 19,4%. I meget høj grad: 3,2%. Ved ikke: 51,6%.
- **I hvilken grad opleves det, at institutionens læreplan bærer præg af inklusionstanken?** Slet ikke: 3,2%. I ringe grad: 3,2%. I nogen grad: 25,8%. I høj grad: 11,3%. I meget høj grad: 1,6%. Ved ikke: 54,8%.
- **I hvilken grad opleves det, at samarbejdet med PPR er præget af inklusionstanken?** Slet ikke: 3,2%. I ringe grad: 8%. I nogen grad: 6,5%. I høj grad: 19,4%. I meget høj grad: 11,3%. Ved ikke: 51,6%.
- **I hvilken grad opleves forvaltningsmæssig opbakning/opmærksomhed omkring inklusionsprojektet?** Slet ikke: 9,7%. I ringe grad 3,2%. I nogen grad: 22,6%. I høj grad: 12,9%. I meget høj grad: 0%. Ved ikke: 51,6%.
- **I hvilken grad opleves det, at det er muligt at videreformidle erfaringerne fra inklusionsprojektet til andre dagtilbud i Roskilde Kommune?** Slet ikke 0%. I ringe grad: 17,7%. I nogen grad: 14,5% . I høj grad: 14,5%. I meget høj grad: 6,5%. Ved ikke: 46,8%.

Tanker efter et år i inklusionsprojektet

- ”Tanker efter et år i inklusionsprojektet: Den inkluderende tankegang har sneget sig ind under huden. Blikket er ikke kun vendt mod børnene, men også mod vores rolle som pædagoger/kollegaer. Taler om anerkendelse i forbindelse med inklusion. Bruger ”Udrykningsteamet”. Bruger videooptagelser aktivt (...) Spørgsmål vi stiller os selv: Hvilke fællesskaber har børn ret til at deltage i? Hvad giver adgang til meningsfuld deltagelse i forskellige typer fællesskaber? Hvilke udsatte positioner er der i institutionens fællesskaber? I hvilke sammenhænge er dilemmaet sværest at håndtere? Hvad er uretfærdige og fagligt illegitime ekskluderende mekanismer i hverdagen? Hvad vil man acceptere at barnet vælger fra?” (Fra Børnehuset Solgårdens Vendepunktsfortællinger)

Inkluderende konfliktnedtrapning

- udpluk fra fokusgruppeinterview i Børnehuset Æblehaven

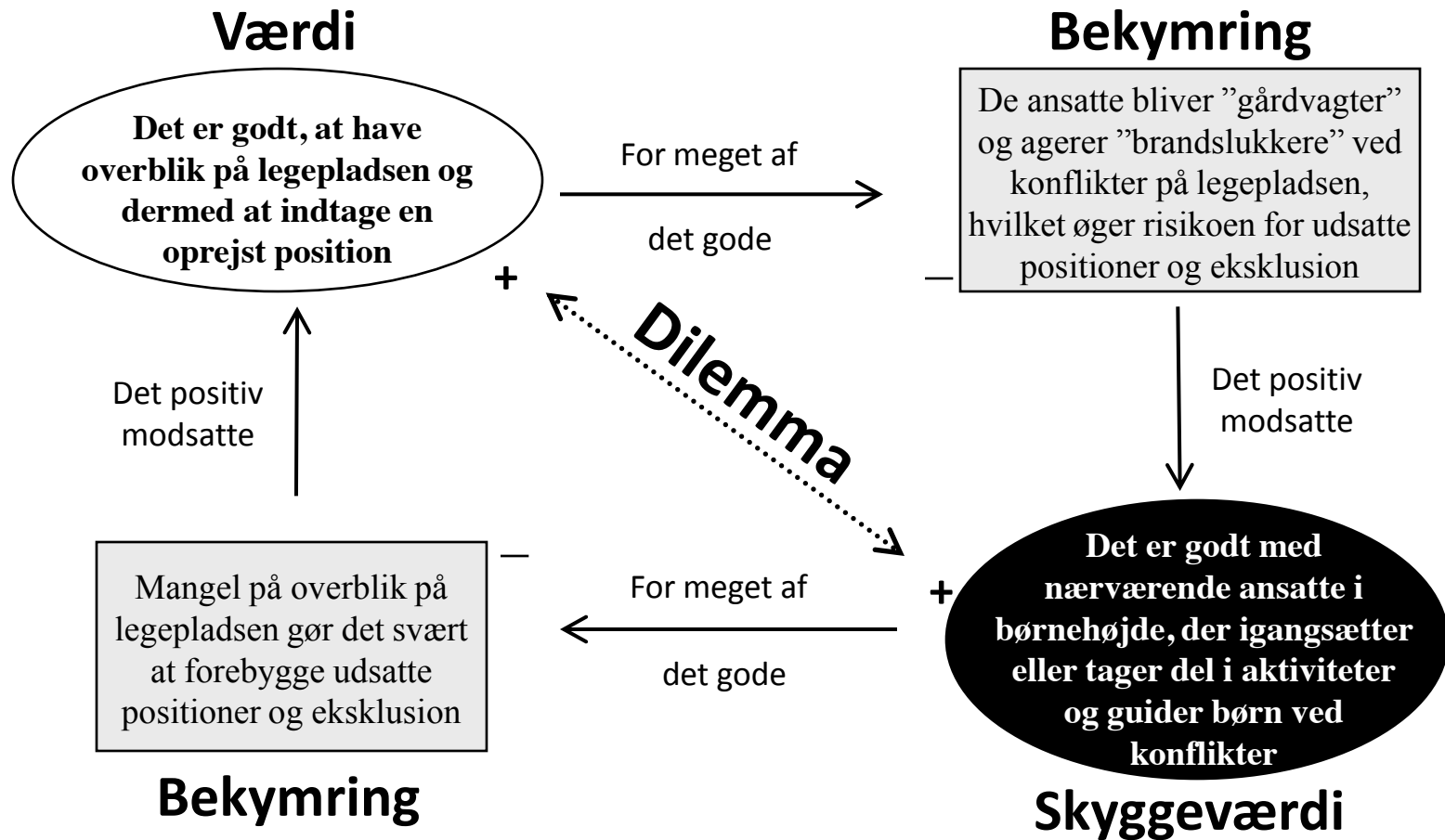
- "Vi har haft en drengegruppe (...) som havde nogle voldsomme handlemåder overfor hinanden hvor de f.eks. brugte pinde og gik over bagved hinanden og "skar halsen over bagfra". De havde også et voldsomt sprog overfor hinanden hvor de slog og sparkede. De kunne ikke rigtigt lege sammen. Det hele var et spørgsmål om hvem kommer først og hvis man ikke kom først så måtte man hellere slå (...) Og så kunne de ikke forhandle. Det var kontant afregning. Det var ikke noget med at stå og snakke sig tilrette med hinanden. Det var kontant afregning. Hellere slå engang for meget end engang for lidt (...) Der var også det, at de havde et hævnmotiv: "Selvom jeg ikke kan hævne mig nu, så kan jeg sagtens vente, jeg kan vente i både en og tre dage og så skal jeg nok hævne mig". Og de børn som kunne udløse hævnen har gået med denne her angst for hvornår er det mig der får en snebold i nakken eller et spark i ryggen".
- "Før projektet – det var et udtryk vi fandt ud af – gik vi rundt og "slukkede ildebrande" hele tiden. Vi var hele tiden 4 skridt bagefter. Vi var ikke på forkant (...) Vores måde at reagere på var at skælde ud. Trøste den ene og skælde den anden ud (...) Og holde den ene i hånden og sige så må I gå her sammen med mig. En i hver sin hånd. Og så kunne man ikke noget, så kunne man bare gå der med en i hver hånd. Eller plante dem (...) Plante dem, det er næsten det samme som at sætte dem i skammekrogen: "Du sætter dig der og du sætter dig der og der bliver I!" (...) Det var magtesløshed".

- ”Jeg tror vi meget oftere nu, hvis vi kan mærke, at den der leg der kan udløse en konflikt, så går vi ind og leger med eller vi går ind og siger, hvad med om vi gik ned og spillede fodbold eller hvad med at vi sætter det der bræt op som vi havde i går, så kan vi lege balance her. Altså enten går vi ind og leger med på deres præmisser eller vi sætter noget andet i gang for dem. Hvor så enten alle vælger at være med eller nogen vælger at være med”.
- ”Hvis drengene begynder at grave efter guld i sandkassen, så kan man høre på deres stemmer (...) om det her det er aggressivt eller de faktisk har noget sammen. Hvis det er ved at begynde at blive aggressivt, f.eks. ”du finder aldrig en guldsten”, at det er den slags snak de har, så kan det være en fordel at gå ind og sige: ”hold da op, det er da et stort bjerg du allerede har fået lavet, skal vi ikke prøve at bygge et kæmpe højt sandbjerg ” eller – lige i øjeblikket der leger de flyvemaskiner – ”skal vi ikke lave en flyvemaskine”. På den måde så bliver alle, ikke nødvendigvis alle, men alle dem der gider at være med til at lave en flyvemaskine, eller dem der gider at være med til at lave et rigtig højt sandbjerg, de bliver trukket med ind i den leg. Og så er det ikke noget med hvem der skal punke hinanden, men mere nu har vi et fælles projekt: Vi skal lave en flyvemaskine eller vi skal lave en høj bunke”.

- ”Vi har også fokuseret generelt på svage børn, der ikke kan lege. Her tænker jeg f.eks. på Lasse som er et dansk barn der ikke kan lege og som befinder sig i en meget udsat position, hvor både min kollega og jeg har fundet ud af at sætte noget musik på, det kan han godt li’ og så kommer der nogle andre drenge over og vil danse og vores drenge danser jo break dance. Så kan de lave noget snurren rundt på numsen eller på albuen eller hvad nu de kan og så kan Lasse og så lave nogle ting. På den måde kan man så sige, hov Lasse det så da flot ud det der, kan du ikke lige vise de andre det igen. Lige pludselig får Lasse en position hvor nogen skal se på noget som han gør som er godt. Det er en spæd start for ham, men han har dog måske en to-tre gange i løbet af en uge oplevet, at ”der var nogen der så mig” og at han ikke bare er en ballademager”.
- ”... selvfølgelig sker det stadig, at jeg er brandslukker, men jeg er ofte mere deltager (...) du [kan] godt f.eks. spille vendespil og være forholdsvis nærværende i det spil samtidig med at du har ørerne et andet sted. Jeg har lagt mærke, at en Lasse eller en Ali nogle gange bare skal sige mit navn og så høre min stemme, at jeg stadigvæk er her, og så kan de godt lege lidt mere. Hvor jeg før det her projekt nogle gange havde et sug i maven når jeg skulle være alene, for det går aldrig, så har jeg nu tænkt nogle strategier i forhold til f.eks. Lasse. Hvis Lasse flejner, så sætter jeg musik på, og hvis Ali gør sådan, så gør jeg sådan. Jeg har sådan nogle strategier som jeg kan hive frem fra baghovedet og jeg synes at det er blevet nemmere”.
- ”For mig var det videooptagelserne der gjorde udslaget, de synliggjorde det”.

Overblik og nærvær

– et dilemma i Æblehavens arbejde med social inklusion



Inkluderende forældresamarbejde

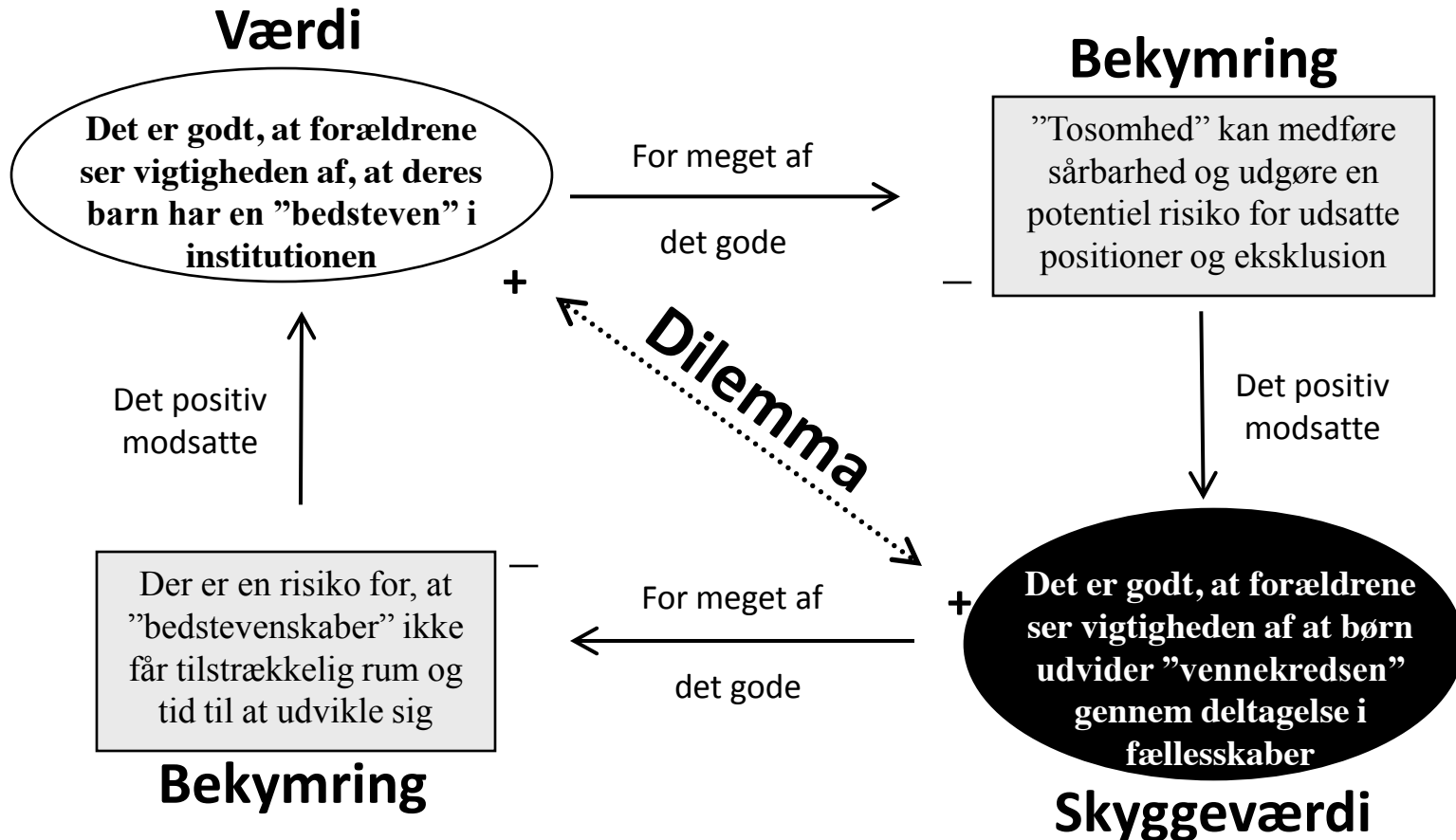
- udpluk fra Vognmandsparkens vendepunktsfortællinger

- *"I foråret 2007 holdt vi forældremøde. Forældrene blev sendt på gåtur i skoven. De skulle tale om hvad de gjorde for at hjælpe deres eget barn til at blive en del af fællesskabet".*
- *"Før: En far sidder ofte på personalestuen og læser en bog for sit eget barn. Det er et fællesskab kun for de to (...) Vi holder forældremødet om hvad forældrene kan gøre for at deres barn bliver inkluderet i fællesskaber. Efter: Faren og drengen, der før sad på personalestuen og læste rykker ud på stuen og bygger lego. Flere børn komme hurtigt til. En formiddag står faren i køkkenet og laver te til flere børn".*
- *"I efteråret 2008 fik forældrene et oplæg om venskaber og fællesskaber og hvad de kunne gøre for fællesskabet. På det første forældremøde i 2007 skulle de tænke på deres eget barn og hvordan de kunne hjælpe barnet ind i fællesskaber. På det næste forældremøde gik vi skridtet videre. Nu skulle de tænke over, at alle børnene skal ind i gode fællesskaber. Forældrene vender tilbage og siger at det har de tænkt meget over: Hvor vigtigt det er at barnet har flere venner og at de også kan gå ind og observere børnene, for at kigge på positioner. Derudover fik de et oplæg om, hvad de kan bidrage med som forældre til fællesskabet i børnehaven. Vi oplever det som en stor styrke at vi kan formidle pædagogik på vores forældremøder og i dagligdagen".*

- *”Vi taler med forældrene om de oplever sig inkluderet eller ekskluderet. Vi taler med dem om hvilke positioner man kan indtage. Vi sætter ord på deres positioner. Fx ift. skilsmisse-forældre. Det er udsprunget af vores arbejde med inklusion, at vi nu snakker med forældrene om, hvilken betydning det har for deres fælles barn at de begge deltager og hvilken betydning det har for barnet, hvilke roller og positioner forældrene indtager. Efter vi er begyndt at tale med forældrene om det, deltager de nu fælles. Både til det de skal men også til frivillige arrangementer”.*
- *”Vi har lært, er at det er meget forskelligt hvordan vores forældre bruger huset. Først ville vi gerne have at alle havde lyst til at sidde i vores køkken og snakke med andre forældre. Nu har vi lært at vi kan give dem muligheden, men at det er forældrene der selv vælger hvordan og hvor meget de vil medinddrages i. Vi skal ikke vælge for dem”.*
- *”I de sidste 3 år har vi lært meget om inklusion og eksklusion. Vi tænker på positioner i det daglige og at vi konstant er i dilemmaer. Vi har opnået vores mål, da vi kan se at børnene får flere venner end før og at forældrene er blevet bedre til at se på hele børnegruppen og ikke kun deres eget barn. Her ved projektets afslutning er vi blevet bekræftet i, at det for os var vigtigt at starte med forældredelen. Vi oplever at forældre og personale i fællesskab kan hjælpe børnene med at skabe flere og bedre venskaber/fællesskaber”.*

Venskab og fællesskab

– et dilemma i Vogmandsparkens arbejde med social inklusion



Organisering og arbejdsdeling er også pædagogik

- Vendepunktsfortællinger fra Børnehuset Dommervænget

- ”Da vi startede på inklusionsprojektet, var der to fra personalegruppen der gerne ville have fokus på buffeten, og resten af personalegruppen mente at det var en god ide og bakkede op omkring dette. Dette var på baggrund af det teoretiske oplæg omkring inklusion, der gjorde det muligt at se hvor børnene blev ekskluderet. Så vi filmede buffeten og kunne se: at børn *bliver* ekskluderet, at børn kommer op til buffeten og bliver sendt tilbage, at der er meget larm og at voksne virker forvirrede, og at der er voksne der snakker(råber) til børnene fra den ene ende af alrummet til den anden ende hvor barnet står. Dette emne, buffeten, bliver taget op til et afdelingsmøde. Til dette møde bliver der nedsat en arbejdsgruppe, der skal komme med forslag til at forbedre buffeten. Overskriften på temaet i fht. buffeten er at skabe ro, nærvær samt aftaler mellem voksne. Der skal være 7 til 8 børn samt en voksen fra hver stue af gangen i buffeten (to voksne bliver på stuen). Børnene skal komme tilbage til stuen når de har spist. Der er kommet mere struktur og mindre kaos. Der sker ikke så markante eksklusioner mere, og de voksne er mere nærværende. De voksne har en fornemmelse af hvilke børn der er ved at være sultne og spørger ind til de børn, og derefter sender børnene ud at spise. Vi filmede for at se om dette var i overensstemmelse med vores opfattelse af buffet-situationen. Det vi så denne gang var: at der var mere struktur, at der var mere ro, at der var lange køer ved skranken, at der er børn der spørger ”må jeg få det?” (børn der skal ha’ halalslagtet kød), at nogle børn ikke ved hvad de skal, når de har spist, at der er børn der henter vand med vandkanden, og at nærværet glipper, når man selv er sulten. Det næste skridt er, at vi skal have kigget på handlingsalternativerne og finde ud af hvad der er brug for, for at kunne være mere inkluderende i forhold til den sidste video optagelse” (Vendepunktsfortælling fra Børnehuset Dommervænget).

- **”Hvorfor valgte vi morgensituationen:** På baggrund af nogle forældreklager om at morgen ikke var så hyggelig, og vores egne observationer af at morgen virkede kaotisk gjorde, at vi valgte at filme morgensituationen.

Vores morgensituation før: Om morgen åbner vi i alrummet, hvor børnehaven og vuggestuen er sammen. Morgen virkede kaotisk, der var mange børn og voksne. Der var meget uro og larm. Det var meget servicering og affodring over situationen om morgen. Vi oplevede at de voksne havde mere fokus på det praktiske omkring morgenmaden i stedet for at skabe nærvær ved morgenbordet. Der var børn der ikke blev mødt med det samme de kom om morgen. Der var børn der sad ved morgenbordet, selvom de ikke var sultne. De voksne rejste sig mange gange fra bordet, for at hente ting, tage imod børn, tage telefonen m.m. Der var børn der ikke blev set da de sad og spise morgenmad. Der blev smurt rugbrød ved morgenbordet som skulle bruges kl. 9.00 til formiddagsfrugten i vuggestuen. Der var børn der ikke vidste hvad de skulle tage sig til når de var kommet ned fra morgenbordet. Der var mange børn der blev afleveret i alrummet og fik serveret en bolle, selv om de havde spist hjemmefra. Der var personale der gik igennem alrummet inden de var mødt på arbejdet. Der var børn der gik rundt i alrummet uden af have noget at tage sig til.

Vores tiltag: Efter vi så videofilmen af morgensituationen, gav det os med det samme en bevidsthed om at vores fokus, som voksne, var på at få sørget for at få givet børnene noget mad, i stedet for at sørge for morgen er tryk og hyggelig, og giver en god start på dagen. Vi talte også om hvilke udviklingsmuligheder der er i morgensituationen. Vi talte om, om det var tydeligt hvem af de voksne der gjorde hvad.

Handlingsforslag ved morgensituationen:

- Kun en voksen i køkkenet, når der kommet børn (sikrer tryghed og nærvær for de børn der er kommet).
- Morgenmaden står klar på bordet inden børn og voksne sætter sig ved bordet – én voksen møder 6.15 (sikrer nærvær under spisningen og fokus på børnene i stedet for på det praktiske).
- Børnene skal først sættes ved bordet, når der er en voksen der har mulighed for at være med ved bordet (sikrer nærvær, ingen eksklusioner).
- De ting vi skal bruge ved morgenbordet, skal være ved morgenbordet – f.eks. Hægesmækker og havregrød (sikre nærværet og forhindrer at voksne rejser sig).
- Det er ”åbnerne” der bliver siddende ved bordet. Hvis der ting der mangler, så er det de andre voksne der henter det (sikrer tryghed og nærvær, én voksen har overblikket over hvad det enkelte barn har behov for).
- De voksne der sidder ved bordet skal sidde for enden af bordene (den voksne har overblik og skaber ikke udsatte positioner, men skaber tryghed).
- De voksne skal placere sig, så de kan se når forældre og børn kommer ind i alrummet (forældrene og børnene skal imødekommes, når de kommer ind i alrummet, derved skabes der tryghed for børn og voksne).
- Børnene skal gøre mange flere ting selv – f.eks. tage glas, tage hagesmækken af, tørre sig om munden, gå over med glasset, rydde af (selvstændighed, mere nærvær og mindre service).
- Smøre rugbrødet på stuerne. Tage små knive med, så de store kan smøre selv (nærvær, selvværd, børnene er med i processen).
- Den voksne der møder kl. 7.00 åbner en stue i vuggestue, så de børn der har spist hjemmefra, har noget at tage sig til noget (give mulighed for at møde barnets behov).
- Den anden voksne der møder kl. 7.00 er praktisk hjælp. Henter de ting der mangler, tager imod børn, tager telefon m.m. (er med til at sikre tryghed og nærvær, da de voksne der sidder ved bordet kan blive siddende).
- 7.30’eren (i vuggestuen) går på stuen (sikrer tryghed og nærvær på stuen).
- De børn der er færdige med at spise skal ned og ind på en stue og lege (barnet bliver set og aktiveret og der er mindre larm i alrummet).
- Børn der har spist hjemmefra bliver så vidt muligt afleveret på stuen (mindre uro i alrummet, se barnets behov).
- Ingen gennemgang i alrummet (sikrer nærvær, mindre uro mere tryghed og nærvær).
- Én voksen rydder op, når der er mulighed for det (sikrer tryghed og nærvær på stuerne”).

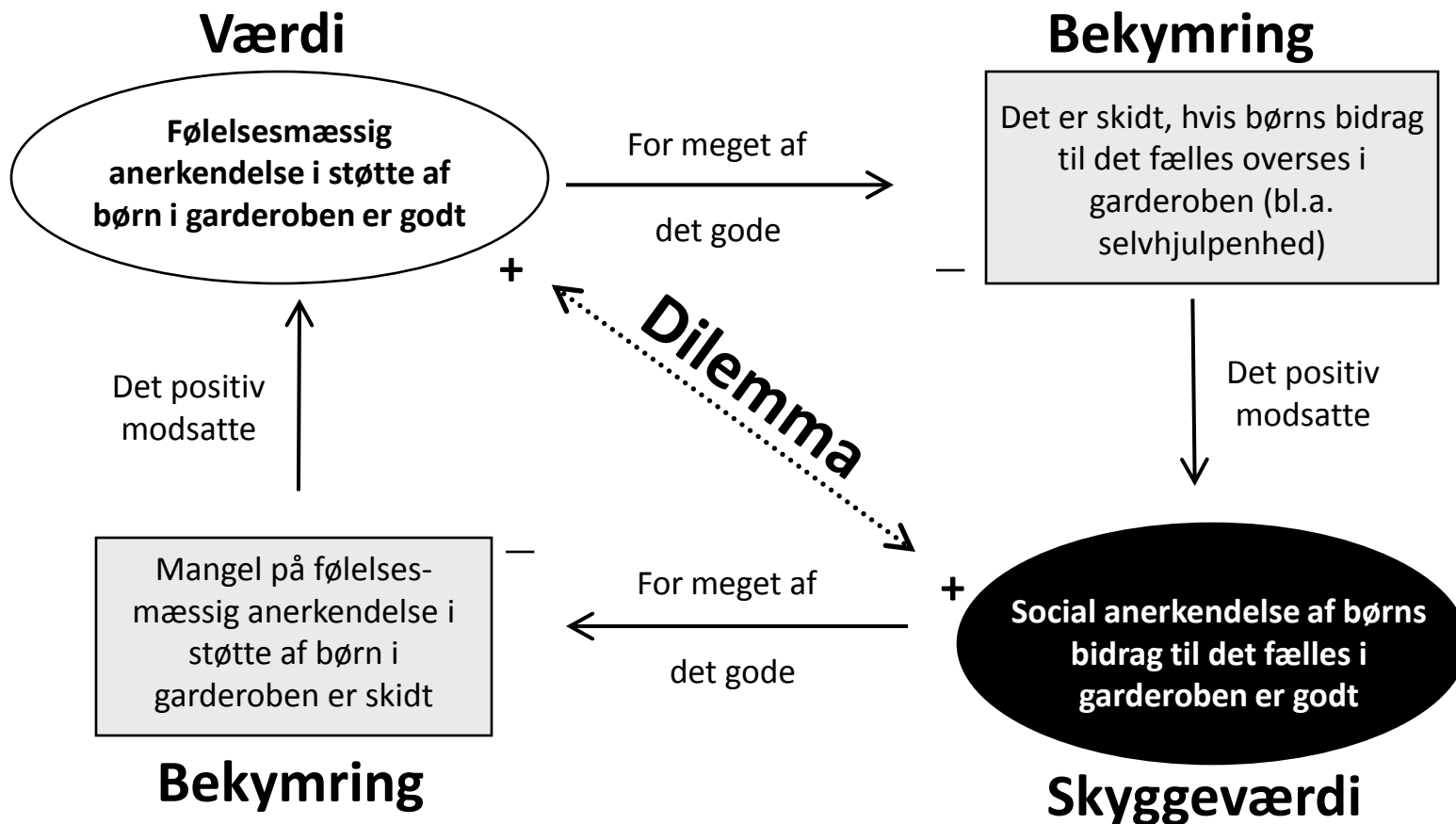
- *”Vi snakkede om hvad er det egentlig for nogle værdier vi gerne vil have i den der morgensituation. Vi ville gerne have der var ro, vi ville gerne have at der var hyggeligt og det var nærværende og det var der absolut ikke. Så hvad kunne vi gøre med denne her gruppe børn som var færdige med at spise og som sad på en stol i en time. De skulle jo videre. Så hvad var det der skulle give adgang til det næste skridt. Det var at de var mætte og havde fået noget at spise. Men vi manglede ligesom den der struktur på hvad gjorde vi så, hvem var det der skulle gøre hvad (...) Jeg kan huske at der var forældre på videooptagelserne hvor der er forældre som simpelthen står og kigger på os og ikke siger noget og står og kigger på os med deres barn, sådan oplever jeg det absolut ikke i dag. Forældrene kommer hen og vi er opmærksomme på forældrene og siger godmorgen. Og de kommer hen og giver os barnet eller sætter barnet på en stol (...) Der er da også mange af forældrene der giver dem morgenmad inden de går” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*
- *”Jeg synes også at det har ændret at der i hvert fald er en voksen der forbliver ved bordet så man bedre kan se hvad det enkelte barn har behov for. For der var nogen der havde siddet næsten en time ved det her bord da vi så filmen og vi lægger ikke mærke til det som voksen fordi vi har gang i alt muligt andet. Så når det er at der sidder en voksen der lægger mærke til hvem der har siddet, hvem der har drukket mælk og hvem der har spist en bolle, så kan man bedre: ”nå nu skal du vist ned for nu har du siddet her længe og gerne ville ind”. Især de små som ikke siger noget. Så man kan bedre varetage det enkelte barns behov når der en der har ansvaret for at sikre nærværet” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*

- *”Gaderobesituationen i Filuren var i efteråret 2007 en oplevelse af meget uro, hvor 28 børn myldrede imellem hinanden og 5-6 voksne var gået i gang med at hjælpe børn i tøjet. Der var børn, som løb op og ned ad gangen. Der var børn, som tog tøjet ned fra gaderoben. Andre børn kørte på scooter og kørte nogen gange ind i de andre børn og nogen gang også ind i de voksne. Der var børn, der kom i konflikt med hinanden omkring legetøjet. De rev og slog hinanden. Når man var i gaderoben, kunne man høre rigtig meget larm, man kunne høre børn der græd, børn der råbte og voksne, der talte højt og skældte ud. De voksne sagde ofte nej og sagde de samme ting mange gange. ”Tag dit tøj på, nej ikke den, den anden...” osv. Efter et stykke tid lå der tøj i hele gaderoben, og det var svært for de voksne at finde det tøj, der skulle bruges. Når børnene var kommet i tøjet stod de og ventede og svedte. Mens de ventede, brugte nogen af dem tiden til at komme i kontakt/konflikt med de andre børn. Andre børn ventede på at blive hjulpet af de voksne. En voksen, der hjalp et barn i tøjet, måtte ofte afbryde kontakten på grund af en konflikt mellem to drenge, som havde brug for at blive skilt ad. Da den voksne kom tilbage til barnet, havde barnet i mellemtiden opgivet at vente og var gået hen til en anden voksen. Andre gange var barnet gået i gang med at lege eller var kommet i kontakt/konflikt med nogle andre børn. Når den voksne så havde tid til at hjælpe barnet, var barnet mange gange gået i gang med noget andet og havde ikke lyst til at komme og tage tøj på. Der var hele tiden børn der ventede. Enten på at komme i tøjet eller på at komme ud på legepladsen, når de havde fået tøj på. Dette måtte vi gøre noget ved, der var ingen der kunne holde gaderobesituationen ud – hverken børn eller voksne. Det var en situation, i løbet af dagen, som bare skulle overstås, så børnene kunne komme ud på legepladsen. Vi filmede gaderobesituationen, og fik kigget på den på et afdelingsmøde. Vi fandt hurtig ud...*

- *...af, at der var alt for mange børn ude på gangen på en gang. Vi talte om hvad vi skulle nå, om gaderobesituationen ikke kunne ses som en selvstændig aktivitet. For i gaderobesituationen er der mulighed for meget læring. F.eks. i forhold til selvhjulpenhed, sociale kompetencer og sproglig udvikling. Nu opleves gaderobesituationen meget mere rolig. Der er ikke så mange børn og voksne. Børnene ved hvad de skal, og den voksne er der hele tiden til at guide dem. Der er mere tid til det enkelte barn. Den voksne er opmærksom på, at hun skal guide flere børn på en gang. Men højst fire børn. Den voksne er meget bevidst om at bruge sproget til at guide barnet til at blive mere selvhjulpen. Den voksne har ikke travlt, da det er et mål/en aktivitet i sig selv at være i gaderoben og få det til at være en rar og hyggelig situation. De voksne, der er ude i gaderoben sammen, kommunikerer om hvem der går ud på legepladsen hvornår. De voksne er bevidste om, at de ikke behøver at gøre det samme, for på den måde at sikre, at de ikke lader en kollega i stikken. Vi har fået sat forskellige ting op på gangen for at give børnene mulighed for at beskæftige sig med noget, mens de venter på, at den voksne har tid til at hjælpe dem. Men det viser sig, at børnene er meget fokuseret på, at de skal ud og at de skal i tøjet, så de benytter sig ikke af de ting der hænger ude på gangen i den situation (men de bruger tingene på andre tidspunkter af dagen). Der er meget få konflikter, da de voksne har overblik over hvilke børn der er i gaderoben og hvad de er i gang med. De voksne er begyndt at inddrage de største børn, når de mindste børn skal have tøj på. "Lise (en store pige) vil du hente Sofies (en lille pige, som ikke kan gå) sko?" De voksne oplever stor tilfredshed, da de ikke skælder ud eller behøver at tale højt i gaderobesituationen mere. De har en god kontakt med børnene og der er tid til det enkelte barn. Børnene oplever nu mere tryghed og anerkendelse, og de får større selvværd, i det der nu er tid til at se det enkelte barns behov og mulighed for at give det udfordringer som passer til dets overskud og udvikling".*

Følelsesmæssig og social anerkendelse i garderoben

– et dilemma i Dommervænget's arbejde med social inklusion



Fra stigmatisering til inklusion

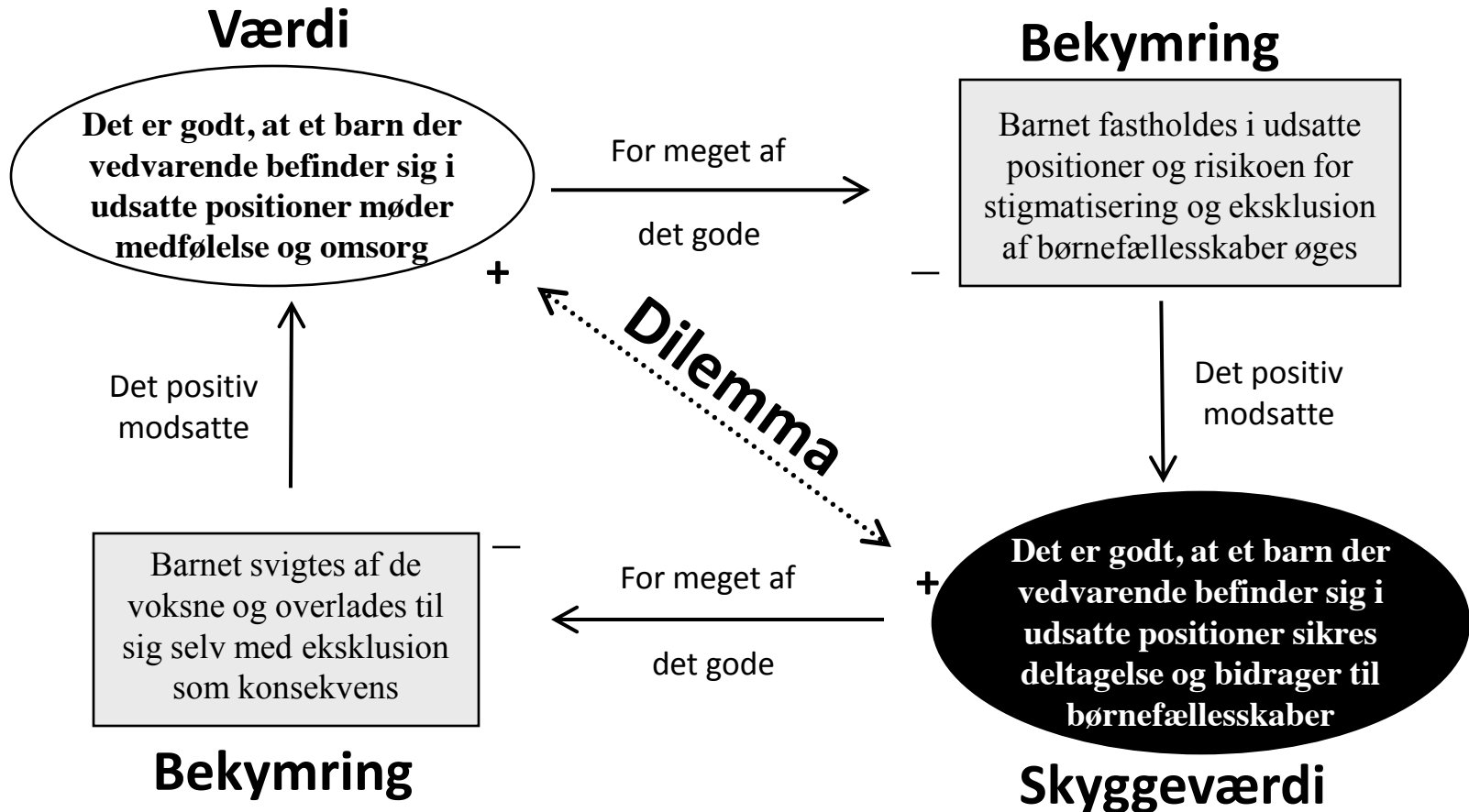
- udpluk fra Børnehuset Solgårdens vendepunktsfortællinger

- "Vores lille historie tager udgangspunkt i arbejdet med et specifikt barn, som vi oplever som et klassisk eksempel på, hvordan det, at arbejde med social inklusion i dagligdagen, kan gøre en forskel, samt hvad samarbejdet med Udrykningsteamet kan gøre. FØR INKLUSIONSKURSET: Vi modtager drengen, da han er 3 år og opdager hurtigt, at noget er helt galt. Han er udadreagerende, slår, skriger. Han viser næsten kun negative følelser og bruger udtryk som "Jeg hader min børnehave" og "Jeg hader de andre børn". Vi var meget bekymrede, og det samme var drengens mor, da han havde haft de samme reaktionsmønstre i hans vuggestue og derhjemme. Vores tanker gik i retning af diagnose, støttepædagog, psykolog m.m. Vi så drengen som den ansvarlige i de fleste relationer, og så at han konstant ekskluderede sig selv. Vi stigmatiserede ham ofte som ondskabsfuld og uempatisk. Vi tænkte ikke altid over, hvordan vi forstærkede vores negative følelser/holdninger overfor hinanden ved at tale negativt om ham. Vi så ham som enkeltstående individ og ikke så meget hans reaktioner i sammenhold med de andre børn og deres reaktionsmønstre. Vi så ikke nogen bedring/udvikling i hans adfærd. EFTER INKLUSIONSKURSET: Vi begynder at se på drengens position i fællesskabet. Er han virkelig altid den ansvarlige, blot fordi han råber og slår, eller er der ting der "trigger" hans reaktioner i den måde, vi planlægger hverdagen på, eller i den måde de andre børn omgiver ham på? Vi begynder derfor at se på hans venner, og hvilke positioner de og vi som voksne indtager omkring ham. Vi begynder stille og roligt at kunne tage situationerne i opløbet ved at forberede drengen på det, der skal ske. Vi begynder, at anerkende hans følelser, sætte ord på hans tanker og frustrationer. Vi tager os tid til at være anerkendende i den enkelte situation, da dette bevirker at situationen faktisk er hurtigere over, og at drengen føler at han er blevet forstået. Vi bruger humor i stedet for irritation. Vi husker hinanden på hans stærke sider. Vi bruger videooptagelser og bliver opmærksomme på de udsatte positioner vi selv sætter drengen i. Dette kan eksempelvis være til samling, hvor vi gennem mange år har haft en dagsorden som voksne, som ikke nødvendigvis er den bedste for børnene. Vi begynder at se på relationerne og gruppen i samspil med drengen i stedet for at se på drengen alene og vi kontakter "Udrykningsteamet".

- ”Udrykningsteamet (...) var ude (...) og lave observationer. De kunne se at det ikke bare var ham, men også (...) to andre, det var så to piger, der var ”skyld” i meget af det. Så hvis ikke han blev ekskluderet så var det en af dem der blev det (...) Sammen med Udrykningsteamet lavede vi nogle fokuspunkter (...) og det var bl.a. det der med (...) at sige ”vi vil godt have at I går ned og hjælper hinanden i garderoben” – det var et af fokuspunkterne. Så de hjalp os til at se hvad det var vi skulle fokusere på det næste stykke tid. Og det var rart at det var nogen ude fra for man kan godt have svært ved at se det når man selv står i det, så kan man ikke se skoven for bare træer (...) Og man tyer let til de handlemuligheder som man plejer at benytte sig af (...) Det var nogle friske øjne. Også på det der trekløver der var. Det tror jeg ikke sådan lige vi havde set på samme måde. Det var fordi de kom helt ude fra og ikke anede noget om børnene” (fokusgruppeinterview i Børnehuset Solgården).
- ”Drengens relationer til de andre børn er ændret. Han har specielt to drenge fra børnehaven som han er venner med. Han løser flere konflikter selv og er blevet god til at få fat i en voksen i konfliktsituationer, som kræver voksen-hjælp. Han kan vente på tur og bliver ikke højt-skrigende, hvis andre kommer før ham på f.eks. legepladsen. Han er en god igangsætter og der er blevet skabt en ny historie omkring ham (...) Han er blevet meget opmærksom på sig selv, har fået rigtig meget selvværd og tro på sig selv. Fordi han troede jo heller ikke på sig selv eller på at han kunne noget. Mange gange skulle han have hjælp til både det ene og det andet, og nu er det sådan at når han er nede i garderoben så er det bare ham der har først tøj på og det giver jo i sig selv en styrke at man ikke sidder og ikke kan finde ud af tingene. Og det bliver han selvfølgelig også anerkendt for og så kan han jo nå at hjælpe nogle andre.” (fokusgruppeinterview i Børnehuset Solgården).

Omsorg og deltagelse

– et dilemma i Solgårdens arbejde med social inklusion



Fra problemløser til procesudvikler

- Udrykningsteamets vendepunktsfortællinger

- ”I mit specialpædagogiske arbejde i daginstitutioner og SFO’er var jeg *visiteret* til en opgave/et barn, som en institution havde søgt støtte på. I mit nuværende arbejde i udrykningsteamet *kontakter* institutionerne mig for at få sparring og vejledning i forhold til den pædagogiske praksis /dilemma som personalet oplever i hverdagen omkring et barn/gruppe. Førhen blev jeg opfattet som en ekspert /redningsmand, der skulle *overtage ansvaret* for barnets udvikling og tilrettelægge rammer som barnet kunne trives i. I arbejdet i Udrykningsteamet *bevares ansvaret* for barnets udvikling og trivsel i institutionen. Institutionens medarbejdere havde tidligere *svært ved at se muligheder* for inklusion af børn i udsatte positioner på gruppe-, individ- og institutionsniveau. I udrykningsteamet vejleder vi personalet (ud fra teamets *observationer*) i at se *muligheder* og bevare fokus på barnets kompetencer med henblik på udviklingsmuligheder. Som støttepædagog *arbejdede jeg for det meste alene*. I udrykningsteamet *arbejder vi altid to og to sammen*, hvilket bl.a. gør at vi reflekterer og gør brug af hinandens ressourcer, vi er hinandens sparringspartnere. Før kunne institutionen *vente op til ¾ år på at få hjælp fra PPR*. I udrykningsteamet går der *max. to dage* før den første kontakt til institutionerne er etableret. Før oplevede jeg moderate muligheder for personlig kompetenceudvikling. Nu giver vores påbegyndte Diplomuddannelse os en masse ny viden, nye ideer og energi til at sætte ting i gang (Ex. når der etableres kontakt til en ny institution, holder vi et oplæg for personalet omkring inklusion/relationer og ressourceorienteret tænkning samt anerkendende pædagogik)”.

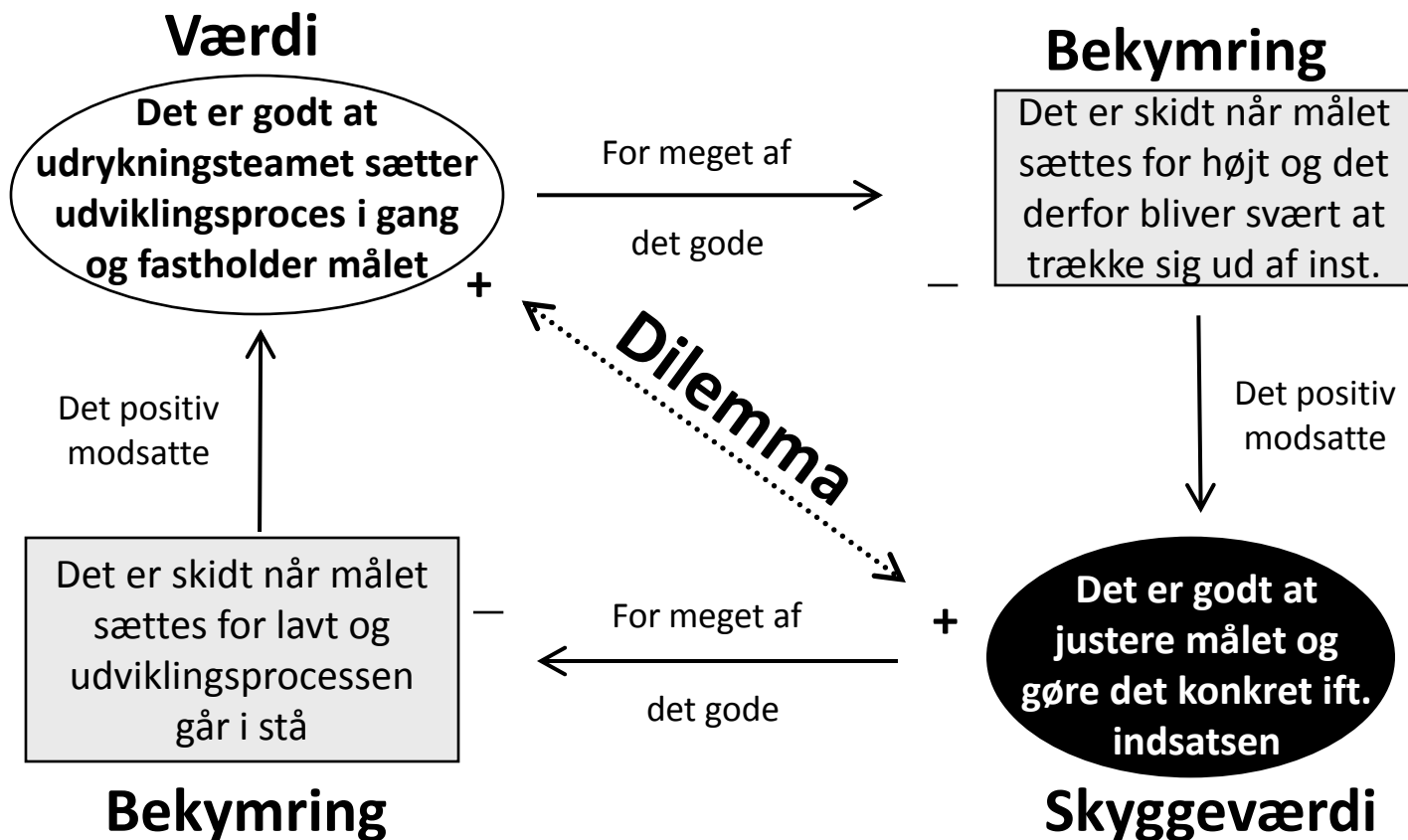
- **”Før:** Problemerne havde ofte vokset sig store. Den specialpædagogiske indsats blev modtaget af institutionen som værende rettet lokalt på det enkelte barn i en konkret problematik. Som specialpædagog blev jeg inviteret til at yde støtte til det enkelte barn – ”løse gåden” indtil at problemet forsvandt/blev rettet. Personalet følte sig ofte frustreret, når jeg ikke var til stede i institutionen. De udtrykte ofte en magtesløshed overfor problemstillingen, ofte beskrev de, at de oplevede en ”effekt” eller ”ændring” når jeg var til stede, men idet jeg ”gik ud af døren” forsvandt ”effekten” også. Mit samarbejde med institutionens personale bestod af løbende samtaler med primærpædagogen i institutionen med fokus på det enkelte barn, samtalen tog udgangspunkt i beskrivelser af barnet generelle udvikling, herunder hvor var barnet ”bagud” i sin udvikling. Det var svært at udvide perspektivet og give plads til forskelligheden.
- **Nu:** Den hurtige specialpædagogiske indsats opleves af personalet som forløsende. I mit første møde med institutionens frontpersonale gøres de aktive i forandrings- og udviklingsprocessen. Mit specialpædagogiske arbejde består i at invitere frontpersonalet ind i et refleksionsrum, hvor problemstillingen belyses i forhold til de kontekstuelle betingelser. Personalet møder min specialpædagogiske indsats med en åbenhed, hvor de ønsker nye handlemuligheder. Når personalet beskriver problemstilling om et barn, tilskrives de individuelle forhold en mening, men de belyses ud fra den sociale sammenhæng de opstår i. Mit fokus er at beskrive den interaktion, der er i de konkrete omgivelser, det gensidige påvirknings forhold. Jeg oplever, at denne tilgang skaber et handlingsrum hvor institutionen oplever, at de har mulighed for at ændre deres udgangspunkt i forhold til problemstillingen, forholdende ændrer sig, idet de oplever sig selv som aktør. Mit samarbejde med institutionens personale består af vejledningssamtaler med frontpersonalet og ledelsen på institutionen. Der er fokus på processen hos frontpersonalet, deres udviklingspunkter for deres pædagogiske praksis”.

- ”I mit job som støttepædagog, havde jeg en stor professionel stolthed over at kunne gøre en forskel for de børn jeg arbejdede med og at, de positive oplevelser og erfaringer de måtte have fået, kunne ingen tage fra dem. Samtidig, var jeg også meget bevidst om at, for mange af disse børns velkomne, var der kun tale om en lappeløsning, for en del af disse børn var i den grad ekskluderet af børnefællesskabet og de voksne ville helst være fri for at have dem på deres stue. Jeg vidste at, i det øjeblik jeg forlod institutionen, ville barnet ofte føle sig overladt til sig selv. I mange år havde jeg arbejdet bevidst med at få inddraget personalet i det specialpædagogiske arbejde omkring barnet. Det var ofte en vanskelig opgave at trænge igennem med, da holdningen i mange af institutionerne, var/er, at det er ”dit” barn eller ”din” opgave. Følelsen af ”alenehed” kunne ind imellem være nedslående, især i de opgaver hvor det var svært at få institutionen med på at samarbejde. Følelsen af at ”slå i en dyne” over for andre instanser, f.eks. social forvaltningen, kunne ind imellem være nedslående. I mit nuværende arbejde i udrykningsteamet oplever jeg en stor personlig og faglig udvikling samt en yderst tilfredsstillende arbejdsmetode og arbejdsglæde. Det betyder rigtig meget for mig, at jeg ikke føler mig alene. Det at være et team, det at have nogle at sparre med, nogle at diskutere faglitteratur med og reflektere sammen med, højner min faglighed og professionalisme. Det er vældig interessant at opleve den forskel i måden vi bliver taget imod i institutionerne nu fra da jeg arbejdede som støttepædagog. Jeg tror at dette skyldes at, før var jeg en foranstaltning til et barn, personalet så ikke sig selv som en del af det arbejde der skulle gøres ifht. barnet. Nu kommer jeg som et tilbud til hele personalegruppen, et tilbud som de selv ønsker hjælp af. Jeg oplever at mit arbejde i udrykningsteamet giver mening ude i de institutioner, hvor vi kommer og hjælper personalet med at reflektere over egen praksis, vejlede dem i at finde veje til hvordan de kan inkludere børn som ellers befinder sig i udsatte positioner og som er udelukket fra børnefællesskabet”.

- ”Som støttepædagog tog mit arbejde meget udgangspunkt i det enkelte barn. Jeg skulle skabe forståelse for det enkelte barn, i barnets omgivelser, samt udvikle og støtte det enkelte barnet til at være i trivsel (...) Som støttepædagog følte jeg meget ”alene” i feltet, min viden kunne modtages eller afvises af personalet. Hvis barnet forsat skabte forstyrrelse, begrundede personalet årsagen med at jeg var der for lidt og de ville have bevilliget flere timer til barnet, eller at barnet ikke kunne blive i institutionen. Jeg kunne igennem dialog prøve at skabe udvikling omkring barnet, men ofte med en klar afvisning fra personalet om at ændre struktur og praksis – dette var et domæne som jeg med yderst forsigtighed måtte betræde. Hvad er forandret med etablering af Udrykningstemaet? Personalet har mulighed for hurtig tilkalde mig til at hjælpe dem, hvilket har en afgørende betydning for min position og den intervention som jeg yder. Jeg oplever at personalet stiller sig åbne over for organisering og strukturelle ændringer til gavn for barnet og fællesskabet (...) vi modtages med stor åbenhed. I kraft vores position og måden vi positionerer os på, modtages vi som velkvalificerede til opgaven og vores hurtige respons skaber glæde og energi. Formen med at vi er to ude i feltet og fire i vores team er helt afgørende for vores position og vores interventioner i feltet, samt vores hurtighed og vores faglige niveau. Vi arbejder med egen og hinandens refleksion, viden, dilemmaer og dette har for mig skabt en ny vej til faglig udvikling, refleksion og forøget viden. Mit ”arbejde” har skifte karakter på flere niveauer:
 - fra ”alenehedsfølelse” til teamspiller,
 - fra leder i egen proces til proces udvikler,
 - fra ”ekstra hænder” til vidensformidler,
 - fra rapportskriver til konsultativt møde,
 - fra problemløser til vejleder
 - fra anvisning til refleksion”

Idealisme og realisme

- et dilemma Udrykningstemaets arbejde med social inklusion



Inklusion af for tidligt fødte børn

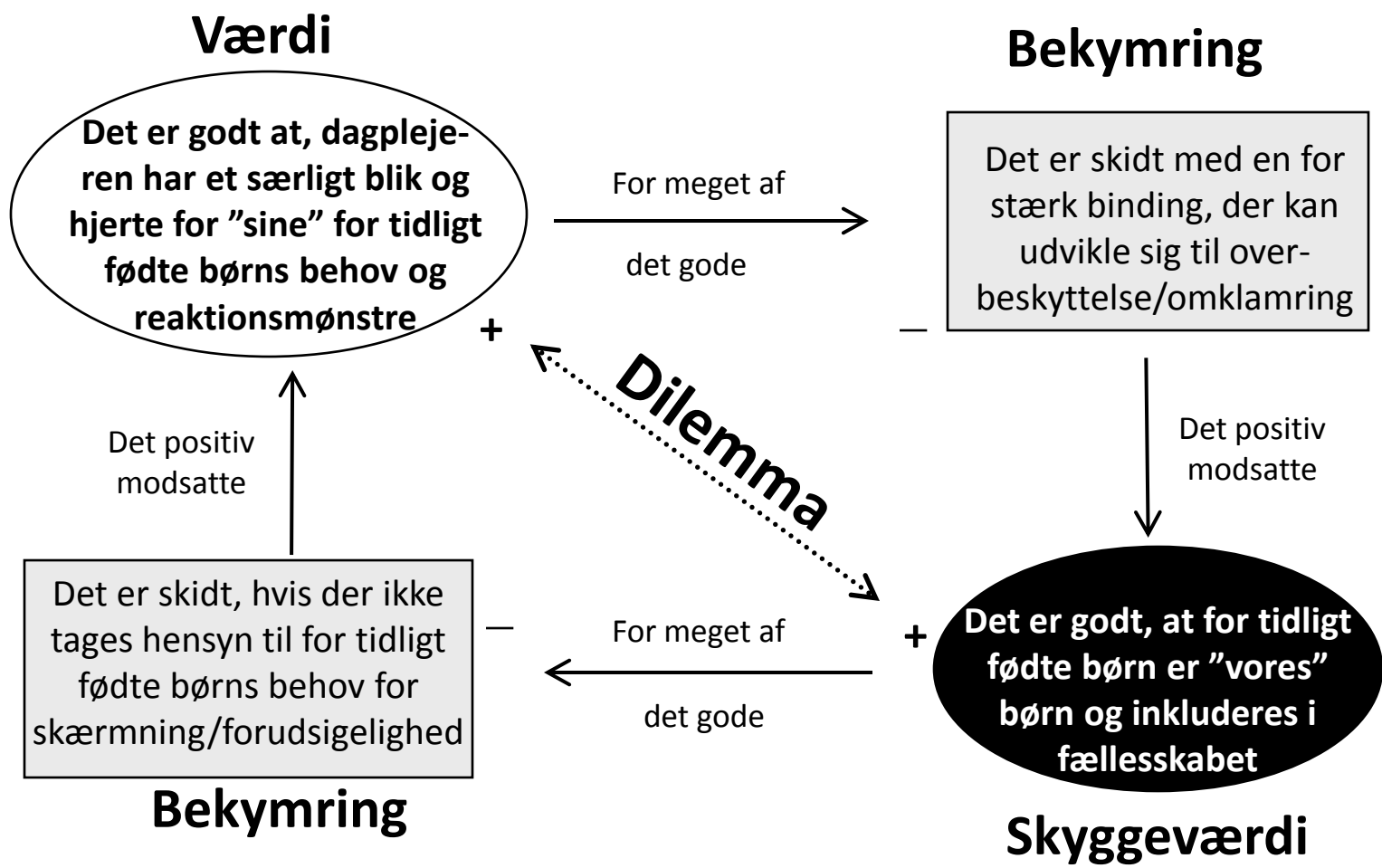
- udpluk fra fokusgruppeinterview i Dagplejen

- ”Vi har et for tidlig født barn som er meget spastisk i den ene side og han har ikke noget sprog. Han skal have hjælp til mange ting. Bl.a. kan han jo ikke selv komme ind i Postmand Per bilen. Det er en boble plastik bil der er meget eftertragtet og når han så får sin dårlige side først så kommer der en lyd. Ham oplevede vi meget sådan udenfor de andre hvor der sådan kan være spæde små rollelege og parallel lege med de andre. Så sidste sommer havde vi fysioterapeuten til at komme og kigge og hun foreslog så nogle lege med hulahopringe fordi han havde brug for at træne nogle specielle muskelgrupper. Nogle lege hvorpå man kunne få nogle andre med (...) Og han havde altid været lidt bagefter alle de andre og nogle gange var de løbet fordi ham uden han opdagede at der var nogen i nærheden af ham. Og lige pludselig så var han jo i fokus og han skulle have trænet sin dårlige side op og holde den lille hulahopring og så var der nogle til de andre og så lige pludselig løb de ude i gangen hvor han var en del af den leg. Det var altså lige så vi andre var lige ved at fælde en tåre fordi han var en del af det der som var sjovt at være med i. Der blev det rigtig tydeligt også for os andre – nå ja at lave noget på betingelse af at han kunne være med. Det var bare rigtig rigtig vigtigt. Det gav ham noget” (Fra fokusgruppeinterview i dagplejen).

- "Alle de børn, der på nuværende tidspunkt er indskrevet i projektet, deltager i legestuen en gang om ugen, men for nogle har det taget op til et år, inden de har kunnet klare de mange sanseindtryk og fået opbygget et immunforsvar, således at hver legestuedag ikke resulterer i, at barnet blev sygt (...) I de legestuer, dagplejerne fra projektet tilhører, er der blevet arbejdet med inklusionstanken. Dvs. der er sammen med de respektive dagplejere reflekteret over, og taget tiltag i retning af, hvordan legestuen kan gøres bedre i forhold til også at rumme de for tidligt fødte børn med deres behov for at blive skærmet og for forudsigelighed" (Slutevaluering af "Projekt for tidlig fødte børn i Dagplejen", 2008)
- "I forhold til spørgsmålet omkring hvornår det er, at vi omklammer dem og overbeskytter dem og hvornår er det vi sætter dem fri og hvornår ved man at man skal gøre det, der kan man sige at der faktisk er en meget god måler i forhold til at vi har vikarer i dagplejen. Når de for tidligt fødte børn skal passes så bliver de passet af vikardagplejerne (...) når der er en stærk binding, hvad er det så der sker. Kommer vi til at begrænse det for tidligt fødte barns udvikling fordi det bliver for tæt forbundet med dagplejeren. Og hvad kan dagplejeren så gøre for at slippe hende mere fri. (...) I og med at der er en vikardagpleje som bliver brugt så er der en eller anden regulator på, for ellers er det jo en grøft at falde i, men det kan man også gøre med de almindelige dagplejebørn, at man har en der er tæt til hjertet og det kan være svært. Og der er jo hele øvelsen i forhold til legestuen – det er dine, mine og vores børn" (Fra fokusgruppeinterview i dagplejen).

Dine/mine og vores børn i legestuen

– et dilemma i Dagplejens arbejde med social inklusion



Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?

(Udsagn fra spørgeskemaundersøgelse, fokusgruppeinterviews og vendepunktsfortællinger)

Inkluderende faglighed er opmærksomhed på inklusion/eksklusion og deltagelse i fællesskaber

- *”Refleksion over hvad der er socialt inkluderende – ser på sammenhænge frem for enkeltheder/Fra fejl- og mangeltænkning til at tænke i børnefællesskaber/At tænke i børnefællesskaber, helheder og alles aktive deltagelse i fællesskabet/Guide børnene i deres legefællesskaber, så man undgår eksklusion/At den store gruppe kan flytte sig således at den lille gruppe kan være med” (udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: ”Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?”).*
- *”Hos os har vi diskuteret det der eksklusionsspørgsmål rigtig meget (...) Vi er meget mere opmærksomme på og fokuserede på hvornår vi vælger at ekskludere et barn. At vi har en faglig begrundelse for hvorfor det lige er, at vi gør det. Vi har også diskuteret meget i forhold til sproggrupper og sådan noget. Når man tager nogle børn væk og hen i en anden gruppe for at lave sprogarbejde i 2-3 timer en eller anden formiddag, altså fordele og ulemper ved det. Hvad betyder det for barnet?” (Medarbejder i Børnehuset Solgården).*

- *”Det som jeg synes er lykkedes rigtig godt og som har været spændende det er at vi er gået i dialog med forældrene og har set dilemmaerne og så har det udviklet sig hen til det som det skulle, nemlig at det er smittet af på børnene, hvor vi så via vores faglige viden og nye kompetencer er begyndt at tale med forældrene om fællesskaber og om hvornår deres barn er inkluderet og ekskluderet” (Medarbejder i Vognmandsparkens børnehave)*
- *”Når forældrene deltager i fællesskaber i børnehaven bliver børnene gladere og oplever en god relation mellem os og forældre. Børnene trives bedre” (Medarbejder i Vognmandsparkens børnehave).*
- *”Man kan ikke arbejde uden at man ekskluderer engang imellem, men man må vælge hvornår det er okay at gøre det og også have sparring med de andre i huset, hvis man nu lige er i tvivl om man gør det godt nok. Nogen gange ved man også godt at man ikke gør det godt nok, men at man får det vendt og får sagt det, så man får dialogen om hvad handlemuligheder der er i stedet for” (Medarbejder i Børnehuset Solgården).*
- *”Man kigger ikke på barnet som et problem, man kigger på de positioner som barnet kommer i og de relationer som barnet har. Det kigger man på som muligheder for at ændre for at barnet kan agere anderledes sådan så barnet kan komme til at trives bedre (...) Det er (...) befriende fordi det giver flere handlemuligheder. Før i tiden dér var det barnet vi skulle have ændret på. Vi skal have ham til at lade være med at slå. Vi må skælde ham ud så han får af vide at det er noget han ikke skal. Det giver os flere handlemuligheder fordi vi kan kigge på relationerne. Hvad er det for nogle relationer han har. Vi kan kigge på de positioner som han kommer i. Hvilke positioner han er i når han gør det. Der bliver flere handlemuligheder – på den måde er det ikke anstrengende” (Medarbejder i Dommervænget)*

Inkluderende faglighed er fokus på udsatte positioner frem for udsatte børn

- *”Man bruger video og har et fælles sprog om ekskluderende mekanismer og udsatte positioner/De forskellige faglige udtryk er ikke fremmedord, men kendte ord som kan bruges af alle – vi er ikke bange for at bruge dem/Opmærksomhed på udsatte positioner/ Synet på udsatte positioner i stedet for udsatte børn/Vi ser på positioner – fællesskaber/ Teori, indlevelsessevne, øvelse, være opmærksom på at positioner og kapital ændrer sig hele tiden, så du må ændre dit syn/Vi er bevidste om at vore børn er i udsatte positioner og skal hjælpes til at få andre positioner” (udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: ”Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?”).*
- *”Jeg tænker at man skal se barnet i en sammenhæng og ikke selvstændigt. Altså at tingene påvirker hinanden. Når tingene påvirker hinanden så er det også sådan at man kan ændre på nogle ting udvendigt, ændre på relationerne, ændre på positionerne fordi det påvirker barnet. Så man skal tænke barnet som en del af et fællesskab, som en del af en social sammenhæng og ikke som et selvstændigt væsen der ikke påvirker andre eller bliver påvirket af andre” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*
- *”Tidligere tænkte jeg: Vi har nogle udsatte børn. Hvor jeg i dag tænker: Vi har nogle børn som befinder sig i udsatte positioner. Hvor, når det var udsatte børn, så var det på en eller anden måde stationært, de var så dårlige, deres betingelser var så dårlige, det kunne der ikke ændres særlig meget på. Man kunne give dem noget kærlighed og opmærksomhed osv., men de var dårlige. Hvor nu tænker jeg, at de børn er i nogle udsatte positioner og dem kan vi alle sammen – børn, voksne og jeg og barnet selv ændre på (...) Det giver mig nogle muligheder for at få de børn der befinder sig i udsatte positioner til at komme i nogle andre positioner, hvor de ikke bare er nogle sølle børn. De har faktisk nogle kompetencer. De kan nogle ting (...) Man skal være parat til at lægge forskellige strategier så børn i udsatte positioner ikke blot forbliver i udsatte positioner” (Medarbejder i Børnehuset Æblehaven).*

- *”Jeg tænker at man skal se barnet i en sammenhæng og ikke selvstændigt. Altså at tingene påvirker hinanden. Når tingene påvirker hinanden så er det også sådan at man kan ændre på nogle ting udvendigt, ændre på relationerne, ændre på positionerne fordi det påvirker barnet. Så man skal tænke barnet som en del af et fællesskab, som en del af en social sammenhæng og ikke som et selvstændigt væsen der ikke påvirker andre eller bliver påvirket af andre” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*
- *”Jeg synes, at man bruger mere tid på det forberedende arbejde end vi før har gjort. Når man siger, at et barn er udsat, så kommer man det ligesom i en kasse, det er f.eks. fordi det har sprogproblemer og så gør vi sådan og sådan. Nu siger vi; det er et barn i en udsat position og så går vi ind og ser hvad det lige præcis er, der gør at barnet har de talevanskeligheder. Hvad kan vi gøre og hvor er ressourcerne? Det vil sige, at vi skal bruge rigtig mange ressourcer på at finde ud af, hvad er det for nogle handlinger det her barn kræver, hvad det er vi kan gøre. Hvor er det vi kan støtte ind og hvad er det vi kan gøre i forhold til hele gruppen (...) det tager længere tid end det før har gjort, men til gengæld så synes jeg at det praktiske arbejde bliver meget nemmere fordi alle ved hvad de skal gøre (...). Så det synes jeg er forskellen fra før til nu” (Medarbejder fra Børnehuset Solgården).*

Inkluderende faglighed er at kunne spore og håndtere dilemmaer mellem hensyn til individ og fællesskab

- *”At være bevidst om at man står i forskellige dilemmaer og kan varetage forskellige værdier/Bevidst om hvor man har fokus – på fællesskabet eller individet” (udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: ”Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?”).*
- *”Vi støtter forældrene i (...) at se deres barn i nogle fællesskaber frem for at de ser deres barn udelukkende som et individ. At de kan se at deres barn er i et fællesskab og hvorfor det er rigtig vigtigt at barnet er i det her fællesskab” (Medarbejder i Vognmandsparkens børnehave)*
- *”Siden vi startede på inklusionsprojektet er vi blevet klar over at vi dagligt kommer i dilemmaer. Det skete f.eks. når forældrene lige skulle snakke om noget imens vi stod med 4 børn omkring os som lige skulle have hjælp til det ene og det andet. Nu er vi blevet bevidste om, at vi står i et dilemma i stedet. Forældrene har en grund til at de gør som de gør og vi er blevet bedre til at sige, at de må vente til vi er færdige med det vi var i gang med. Vi bruger vores professionalisme over for forældrene frem for at blive irriteret. Vi er blevet mere tydelige og direkte overfor forældrene. Fx hvis forældrene kommer tilbage med noget tøj deres børn har haft lånt, kan vi nu sige ”tak, det skal bare lægges ned i skabet”. Før tog vi imod det og stod så ofte med tøjet i hånden samtidig med at vi skulle hjælpe et barn i flyverdragt eller andet” (Vendepunktsfortælling fra Vognmandsparkens børnehave).*
- *”Jeg synes det virker rigtig godt med de redskaber, vi har fået til at arbejde med video. Det giver en rigtig stor bevidsthed når vi får kigget på videoen, hvad der egentlig sker. Og den måde vi arbejder med video, det er at vi har fået et fælles sprog, at vi kigger på hvad det er for nogle udsatte positioner, at vi kigger på hvad det er for nogle dilemmaer vi som voksne står i og hvad det er for nogle værdier vi gerne vil varetage. Så det der med at man har fået en struktur omkring hvordan man kan arbejde med video synes jeg gør rigtig meget” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*

Inkluderende faglighed indebærer respekt for forskellighed

- *”At se børnene som de er, forskellige, og at det er OK at være det/ Være åben for forskelligheder/Rumme eller respektere det enkelte menneske/Børn er unikke væsener med hver deres personlighed/Den voksne møder og opmuntrer barnet til udvikling og skal kunne indgå i et fællesskab på lige fod, således at ingen bliver overset/Man skal behandle børnene lige uafhængig af deres baggrund – de skal have lige mange chancer/Vi behandler børn forskelligt – alle har brug for noget forskelligt på forskellige tidspunkter/Rummelighed – vi kan rumme det enkelte barn uanset baggrund, opførsel, herkomst osv./Plads til alle – og accept af forskelligheder/At arbejde med rummelighed og tolerance/accept af forskellighed/Opmærksomhed på at skabe plads til det enkelte barn, også de med specielle behov” (udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: ”Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?”).*
- *”Når man siger, at man skal behandle forskelligt for at behandle ens, så er der mange pædagoger på institutionerne der tænker: ”hvis Emil skal have alternative muligheder for at spise så begynder alle de andre også og skal have alternative muligheder”. Der er min erfaring, at det sker slet ikke. For bare, at de andre børn ved hvorfor Emil skal have nogle andre betingelser, jamen så er det ganske naturligt. Det er de voksnes hoveder der er fyldt op med frygten for at de andre skal gøre det samme som det Emil har fået lov til. Indtil videre har jeg ikke hørt nogen sige at det sker” (medlem af Udrykningstemaet).*

- *”...bevidstheden om (...) når man er inkluderende og ekskluderende er en meget vigtig overgang til at lave et inkluderende miljø. Selvfølgelig tror jeg ikke, at man kan undgå at der nogle gange er nogen der bliver ekskluderet i nogle sammenhænge i nogle situationer. Der er mange børn der mangler så mange redskaber til at indgå i et almindeligt fællesskab, som mangler redskaber og adgangstegn til at komme derind, men i det øjeblik du tænker ”at ham skal jeg have skabt deltagerbaner for” i stedet for at lave en dårlig historie så er du allerede nået meget langt. Sådan tænker jeg når jeg kigger på hvad der er et inkluderende miljø. Når jeg først begynder at fortælle om en dreng der er rigtig rigtig bund irriterende og at han er umulig. At han faktisk er dum og hans mor også er lidt dum og faren tror vi måske drikker, så tænker jeg nu er jeg i gang med noget hvor jeg skal tænke på en anden måde” (medlem af Udrykningsteamet).*
- *”En institution hvor en kollega og jeg er, er der en pige som går ind i sig selv og dimser lidt og som ikke svarer relevant på spørgsmål. Når hun går på toilettet sidder hun der i en halv time. Altså der er sådan en masse ting der gør det meget bekymrende for personalet. Men det er sådan en lille bitte børnehave man kan mærke at på en eller anden måde så er de også åbne med det. Jeg hører f.eks. et barn der går hen når hun ligger på gulvet og nulrer med nogle ting, så siger hun: ”du må gerne være med mig selvom du ikke leger”. Det synes jeg var så flot fordi hun er ikke i stand til at lave rollelege, men hun er i stand til at parallellege. Så den invitation synes jeg var så flot (...) og på helt andet tidspunkt; denne her pige hun har sin dukke med, og hun vil have noget dukketøj til den som ikke findes i denne her kurv som hun leder i, og så stiller hun sig og hviner, så kommer der et andet barn hen til hende og siger, ”ved du hvad min dukkes tøj kan godt bruges, så du kan bruge mit dukketøj for det er synd at du bliver så ked af det når tingene driller dig”. Hvor jeg tænkte at der er nogle ting som helt klart er skabt i det her. Hun kunne meget let være blevet gjort endnu mere forkert end hun umiddelbart fremstår...” (medlem af Udrykningsteamet).*

Inkluderende faglighed er at professionelle tager ansvar for egen position og deltagelse

- *At man "tør" se på sin egen praksis/Evne til at ændre praksis/Man skal kunne se sagen fra flere forskellige sider og afprøve flere handlemuligheder/Man er opmærksom på om der skal laves ændringer ved det, der ikke fungerer/At se muligheder frem for begrænsninger/Tager det pædagogiske ansvar for at tænke barnet ind i fællesskabet/At de voksne står for "iscenesættelsen" og er dem der viser vej/Tager ansvaret for lederskabet for udviklingen af fællesskabet/Faglig sparring (udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: "Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?").*
- *"Jeg har haft en rigtig god oplevelse, hvor jeg tænkte, at det der gjorde at de var så super inkluderende, (...) hænger sammen med hvor meget de oplevede sig selv som aktører (...) en pædagog sagde helt konkret, at hun oplevede, at når hun ændrede sig, så ændrede det andet sig også; barnet eller samspillet i den lille gruppe som de ellers oplevede var enormt fyldt af mange konflikter. F. eks. i konfliktsituationer er det meget godt at gå ind og se på hvor let man kan gå ind og ændre på det der faktisk udspiller sig, fordi man oplever sig selv som aktører i et gensidighedsforhold (...) Noget der har gjort indtryk på mig, det er at de tager ansvar og ikke lægger ansvaret på børnene. Vi kommer så mange steder hvor de simpelthen har givet ansvaret til børnene og det går jo ikke. Det er altså dem der er ansvarlige i relationen – så er der en god proces i gang" (medlem af udrykningsteamet).*

- *”Nu er det os der kan skabe nogle andre rammer, hvor de der positioner kan ændres, det er ikke barnet der kan gøre det, det er os andre der skal være med til at skabe nogle ting, hvor barnet ikke bliver sat i den der udsatte position (...) Det er jo bare det modsatte af at være brandslukker (ler) – så vi skal gå og tænde noget ild!” (Medarbejder i Børnehuset Æblehaven).*
- *”Det er noget med at tage ansvar. Hvor man ikke kan lægge ansvaret over på barnet. Det er slet ikke et ansvar de har mulighed for at kunne tage (...) Vi har jo også set at det har hjulpet. Det er et smadder godt værktøj vi har fået” (Medarbejder fra Børnehuset Solgården)*
- *”Inden vi fik debatteret den nye praksis igennem og fik den socialt inkluderende tankegang ind under huden, kunne den nemt forsvinde/ blive glemt i den daglige travlhed. Social inklusion skal hele tiden på dagsordenen for at den ikke går i glemmebogen i starten! Det tager tid, at alle får sat sig sammen og får drøftet hvordan den nye praksis skal være, for det giver mest mening at alle er med i debatten om den nye måde at gøre tingene på, for at den enkelte kan stå inde for det i praksis” (Fra vendepunktsfortælling fra Børnehuset Dommervænget).*

- "... en tankegang som man er vant til skal pludselig til at ændres og man skal til at tænke i nye baner og det kan godt være anstrengende. Man falder tit tilbage og skal mindes om hov, hvordan var det nu det der med inklusion, hvordan var det nu lige man skulle tænke og hvad var det for nogle mekanismer og hvordan kan man gøre det anderledes. Så på den måde kan det godt være anstrengende (...) "Det er også ham", "Han slår også altid", så må jeg hellere sætte ham udenfor eller gøre et eller andet der ekskluderer ham fra fællesskabet så han ikke kommer til at rive eller slå de andre børn. At det er barnet der er problemet. At man falder tilbage til "at det er også ham" "det er også hans mor", i stedet for at se det på den anden side, hvad er det for nogle positioner han indtager eller hvad er det for nogle roller vi putter ham ind i. Og hvordan kunne vi ændre det. Og for at ændre det kræver det virkelig meget energi og tankeproces. Det er trættende. Man falder tit tilbage altså. Og det kræver også at vi er fælles om det her så vi kan støtte hinanden og sige "Hvad var det nu lige der skete der" eller "kunne du have gjort det på en anden måde" altså støtte hinanden ved at bryde de her mønstre (...) Den voksnes rolle er ekstremt vigtig her fordi du som voksen har nogle mønstre med dig og nogle tankegange, nogle bestemte måder du tænker på og nogle værdier med dig. Og pludselig skal du kigge på dig selv og dine handlemønstre og din forhåndsforståelse for nogle ting. Dine antagelser på en helt anden måde. Du skal jo forholde dig til dig selv på en anden måde. Jeg har jo en antagelse om at det her det er værdifuldt og jeg gør det og det fordi det her det er vigtigt. Og pludselig har jeg fået en teori eller viden der siger hov hvad er det egentlig du udsætter det her barn for eller hvordan er det nu lige du tænker, hvad er det for nogle værdier der egentlig er på spil. Så i bund og grund handler alt om hvordan jeg agerer i forhold til det enkelte barn, hvordan jeg agerer i forhold til en struktur i forhold til de voksne. Så i bund og grund handler det om hver enkelt af os hvordan vi agerer overfor fællesskaber og overfor mennesker overhovedet (...) Det kan godt være at du slår og at du river og niver, men du er unik i den som du er og du har noget du kan bidrage med og noget vi alle sammen kan lære af og nyde godt af. Og den bevidsthed tror jeg er den vigtigste i inklusionen at man har den med sig og at den faktisk sidder i ryggen og at man ikke siger "nå du forstår ikke det her så du har ikke noget at bidrage med så gider vi ikke at have dig med" eller når tøserne rigtig bliver tøsede og siger "hvis ikke jeg må låne den så må du ikke lege med os". Det der med ikke at føle sig god nok, men at alle og enhver har en værdi i sig selv og uanset hvad de gør og hvad de siger og hvordan de handler så er de unikke og perfekte som de er. Og at vi alle sammen har noget vi kan bidrage med på en eller anden måde til fællesskabet. For hvis man ikke har det menneskesyn i sig så er det også svært at se andre mennesker, at have andre mennesker inkluderet i ens fællesskab, for hvis jeg gerne vil være inkluderende men ikke har det grundlæggende menneskesyn i mig, så vil jeg hele tiden bidrage til de her ekskluderende mekanismer der siger "du er ikke god nok", "du kan ikke det der", "du må ikke være med"" (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).

Inkluderende faglighed er at fokusere på børns ressourcer og at afsøge alternative handlemuligheder

- *Helhedstænkning – arbejde anerkendende og relations- og ressourcerorienteret/”Vi regner med dig i fællesskabet – du har også noget at byde ind med”/Vi hjælper barnet til at indgå i en social relation – hjælper barnet til at få nye handlemuligheder og giver barnet positive oplevelser ved at vi sætter fokus på det det kan/At man ser børnenes styrker eller stærke sider og kan udnytte dem/At se det enkelte barn og dets behov/Nærvær (udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: ”Hvad karakteriserer en socialt inkluderende faglighed?”).*
- *”Vi er meget bevidste, når vi siger til de ansatte i institutionerne: ”hver gang I gør sådan, så bliver barnet jo gjort forkert”. De ord ”at blive gjort forkert” er håndgribelige. Så skal jeg jo gøre noget andet. Og der er vi meget bevidste om hvad de ord vi bruger gør, når vi taler om det problem de ligger foran os. Bare sådan en lille ting ændrer perspektiv (...) Vi har en masse ting vi godt kan forklare om hvad der faktisk sker når man bliver ved med at tale om at et bestemt barn bider og slår og niver og alle bliver mere og mere vrede og der kommer mere og mere skæld ud og børnene taler om det indbyrdes og forældrene, jamen så er man også med til både at stigmatisere og ekskludere barnet” (medlem af udrykningsteamet).*
- *”Vi er nødt til at være meget nærværende, og for at se det enkelte barns behov og vurdere, på hvilket niveau udfordringerne i garderoben skal være. Har barnet en dag hvor det har overskud, eller har det ikke så meget overskud og derfor skal støttes lidt mere. Når børnene kommer i konflikt, ser vi det som en udsat position barnet er kommet i, hvor vi før så, at det var barnet, der var udsat og dermed var problemet. Det har givet os flere handlemuligheder for at hjælpe barnet i konflikten og vores indstilling til barnet er anderledes. Vi vægter relationer mellem børnene mere” (Vendepunktsfortælling fra Dommervænget).*

Fra "udsatte børn med behov for særlig støtte" til "børn i udsatte positioner (i fællesskaber med behov for særlig støtte)"

- Udskiftningen af vendingen "**udsatte børn**" (der indgår i Roskildeprojektets titel) med vendingen "**børn i udsatte positioner**" har været helt afgørende i projektet.
- **Positionsbegrebet** sikre såvel en **relationel** som en **kontekstuel** faglig opmærksomhed, hvor brugen af vendingen "udsatte børn" indebærer en mere traditionel individfokusering.
- En **position** indtages i forhold til noget, man er sammen med andre om (det kontekstuelle aspekt) samtidig med, at man forholder sig til, at andre deltagerere indtager andre positioner og dermed forholder sig anderledes til det, man er sammen om (det relationelle aspekt).
- Positionsbegrebet hænger tæt sammen med deltagelsesbegrebet og **sammenkædningen af begreberne inklusion og deltagelse** har vist sig meget frugtbar i et praktisk pædagogisk perspektiv, idet inddragelse og deltagelse i fællesskaber umiddelbart kan forbindes med erfaringer fra hverdagslivet.
- Med positionsbegrebet **flyttes fokus fra relationen mellem pædagog og barn til relationen mellem individ og fællesskab**.
- **Sagens kerne** i inklusionsbestræbelser bliver, at **pædagoger gennem deres deltagelse**, med et dobbeltblik på dilemmaet individualitet/fællesskab, søger at **fremme børns deltagelsesmuligheder** i hverdagslivets fællesskaber.

En inkluderende faglighed er en faglighed af 2. orden

- Deltagerne i Roskildeprojektet har med positionsbegrebet udviklet en faglig opmærksomhed på, at de (og deres samarbejdspartnere) **gennem deres deltagelse** (eller mangel på samme) bidrager til at strukturere muligheder og begrænsninger for **børns (og forældres) deltagelse**.
- En sådan faglig opmærksomhed kunne man kalde en **pædagogisk faglighed af 2. orden**.
- En faglighed af første 1. orden fokuserer overvejende på pædagogens relation til det **enkelte** barns livsudfoldelse, trivsel, selvstændighed, udvikling, læring m.v..
- En faglighed af 2. orden repræsenterer og begrunder et **fagligt dobbeltblik**. Her drejer det sig i højere grad om, at pædagogerne, gennem deres samarbejde (og arbejdsdeling), retter deres pædagogiske indsats mod fællesskabers måde at fungere på (og den kontekst disse fællesskaber fungerer i) **samtidig** med, at pædagogerne tager hensyn til den individuelle forskellighed og mangfoldighed i børnegruppen.

Kernekompetencer i en socialt inkluderende faglighed er...

- At professionelle forstår den **pædagogiske sag** som et spørgsmål om at **eliminere uretfærdig og fagligt illegitim social eksklusion** – både pædagogisk (dvs. i det konkrete samspil) og organisatorisk (dvs. i arbejds gange, arbejdsdeling og strukturer i bredere forstand).
- At professionelle formår at fremme alle børns muligheder for **deltagelse** gennem egen **deltagelse**.
- At professionelle løbende reflekterer over såvel **magt** som **afmagt** i det, som det sociale samspil drejer sig om i den givne kontekst – ved at være opmærksom på dominerende, dominerede og herunder især **udsatte positioner**.
- At professionelle **respekterer forskellighed**, også når alvorlige bekymringer trænger sig på i hverdagen, ved at dyrke en **professionel forbløffelse** frem for en **personlig forargelse**.
- At professionelle udvikler et **fagligt dobbeltblik**, der gør det muligt at spore **dilemmaer** mellem såvel hensyn til individuelle præmisser for deltagelse som fællesskabers præmisser for deltagelse – og dermed kollegialt reflekterer over pædagogiske og organisatoriske **handlingsalternativer** vel vidende, at dilemmaerne **altid kunne have være håndteret anderledes**.

Afrunding: Gode råd til andre der skal i gang med et inklusionsprojekt

(udsagn fra spørgeskema under spørgsmålet: "Hvilke gode råd, kan man give til pædagoger/institutioner/kommuner, der skal i gang med et lignende inklusionsprojekt?")

- God information til og inddragelse af personalet inden deltagelse.
- Det er vigtigt at personalet får ejerskab til projektet og føler, at det er noget de har lyst til at arbejde videre med fremover.
- Det er en god metode at videofilme. Lad kameraet køre en periode og se det sammen bagefter. Jo flere gange man ser den samme sekvens, jo mere får man ud af den. Analyser og del tanker + skriftlig dokumentation. Brug video til at dokumentere før- og efter-situationer for dermed at kunne se en faktisk forskel. Brug videoptagelser løbende, da det er det man lærer mest af.
- Der skal være kurser i inklusion, hvor de forskellige begreber bliver gennemgået. Alle der skal arbejde med inklusion SKAL på kursus – det kan ikke overleveres. Tag jer tid til at alle kommer på kursus – også de nyansatte. Det giver en fælles følelse og et fælles sprog. God ide at kurser afholdes med andre institutioner – inspirerende.
- Sæt tid af til snak på hvert eneste stuemøde og p-møde – sæt det ind i skemaet med hvem gør hvad og hvornår – altså fast punkt på dagsordenen hver gang!

- Godt at institutionerne selv kan vælge fokuspunkt.
- Skab dialog så projektet ikke ryger ud på sidelinjen.
- TID TIL REFLEKSION (gerne skemalagt).
- Man skal være klar til forandring, åben og imødekommende.
- I er medansvarlige for egen udviklingsproces: Skab SYNLIGE mål og ønsker.
- Vær opmærksom på det sårbare i at lave et projekt, som er medarbejderafhængigt (f.eks. medarbejdere der holder op midt i et forløb).
- Kontakt nogle institutioner der har prøvet det – hør om erfaringerne.
- Husk at det er en lang proces, hvor resultaterne ikke viser sig med det samme, men over tid.
- Personaledækningen hjemme i institutionen skal være i orden – så dem der er på kursus ikke har dårlig samvittighed.
- Vigtigt at der ikke kører andre projekter samtidig.
- Folk skal komme på banen med deres erfaringer, tanker og refleksioner omkring emnet.
- Afdæk dilemmaer jævnlige – det gavner.

- Hvis kommunen pålægger en institution at igangsætte et projekt, bør der følge en eller anden form for kompensation med (personale, timer, penge).
- Godt med løbende ekstern vejledning/rådgivning og opfølgning.
- Den enkelte skal have små opgaver at arbejde med i den pædagogiske praksis, for at det bliver vedkommende.
- Man skal være enig i huset om hvor meget energi der skal bruge på det, og hvad og hvordan den nye viden skal bruges.
- Opfølgning/repetition for nye personaler. Opfølgningskurser kan evt. sætte nye medarbejdere ind i projektet, det er svært for os ansatte
- Hold fast i projektet – og begreberne. Det er nemt at falde tilbage. Det kan for nogen være meget svært at holde fast, selvom man gerne vil projektet.
- Hold gang i gryden. Høj prioritering på p-møde og p-weekend. Jævnlig konsulentbistand – møder/e-mails. Godt at afsætte hele personalemøder kun om inklusion så hele personalegruppen er sammen om at arbejde med projektet. Bakke op om hinanden.
- Løbende evaluering og justering af mål og indsats.
- Gå i gang, ”på med vanten” 😊

- *”Det er vigtigt at der bliver holdt kog i gryden fordi det kan godt være tungt det der med at man skal tænke på en anden måde, så der skal være plads til refleksion. Der skal også ligesom være skabt rum for det. Det er det her vi arbejder med, nu er det denne her situation vi arbejder med. Der skal være noget struktur omkring det, ellers kan man hurtigt glemme det i det daglige og køre over og gøre de ting som man plejer at gøre” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*
- *”Sidste gang vi så en video der fik vi sådan et papir hvor der stod helt præcist hvad det var vi skulle kigge på. Hvilke udsatte positioner der var? Altså sådan forskellige ting vi skulle kigge efter. Det gjorde det også nemmere, at det ikke var sådan en dunken oveni hovedet. Det blev nemmere at kigge efter de specifikke ting der var på båndet frem for at det kom til at handle om personer” (Medarbejder i Børnehuset Dommervænget).*
- *”Et andet godt råd til en institution der skal i gang med sådan et projekt det er virkelig at prioritere det tidsmæssigt og at få samlet op på det løbende og få snakket om det jævnlige, det synes jeg i hvert fald at jeg personligt har manglet. Og så er det nemlig at det går lidt i glemmebogen eller at så kan man godt falde tilbage. Jeg synes at man skal virkelig have god tid og man skal ikke have alt for meget andet i gang også. Jeg tænker at vi har haft ”quick” og andre ting og vi var en ny institution og det kan jeg ikke anbefale at man gør. Hvis man skal arbejde med det her skal man have rigtig god tid til at reflektere over de ting som vi gør og hvad erfaringer vi drager. Det er i hvert fald min tanke” (Medarbejder i Dommervænget).*
- *”Jeg er fuldstændig enig. Jeg tænker, at man måske skulle lave fokus på at tage det op som emne på stuemøder og så sige hvordan går det egentlig med eksklusionen? Simpelthen så det kom op hver uge. Det har vi manglet synes jeg” (Medarbejder i Dommervænget).*