



KØBENHAVNS KOMMUNE

Børne- og Ungdomsforvaltningen

Center for Policy

NOTAT

Til BUU

17-11-2015

Samlet evaluering

Sagsnr.
2015-0215637

Dette notat indeholder den samlede afrapportering på evalueringen af Københavnermodellen 2.0. Afrapporteringen består af syv devalueringssrapporter på følgende indsatser:

Dokumentnr.
2015-0215637-5

- Rådgivning om skolevalg
- Integrationsvejlederfunktionen
- Fastholdelses- og tiltrækningsinitiativer på skoler
- Fortæl din skole

Sagsbehandler
Nana Maria Bagge
Svendsen

Fagligt Indhold og Kvalitet

Gyldenløvesgade 15
1600 København V

Mobil
2048 9468

E-mail
BS0Y@buf.kk.dk

EAN nummer
5798009371201

www.kk.dk

Rådgivning om skolevalg

Evalueringen af rådgivning om skolevalg indeholder fire devalueringer:

- Fastholdelse og skoleskift
- Vurdering af elevernes trivsel
- Forældreperspektiver på rådgivningsprocessen
- Kvantitativ analyse af faglighed og trivsel for Københavnermodelbørnene

Rådgivning om skolevalg – fastholdelse og skoleskift

Fastholdelse, skoleskift og søskendes skoleskift blandt københavnermodelbørnene årgang 1, 2 og 3.

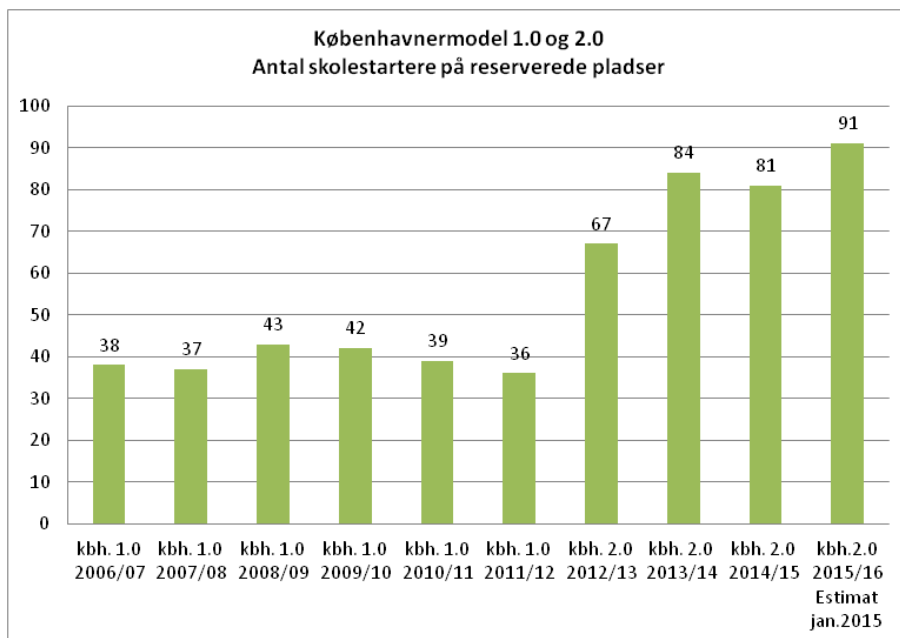
Baggrund

Rådgivning om skolevalg er et rådgivningstilbud under Københavnermodellen i forbindelse med skolevalget til børn med sproglige udfordringer identificeret ved sprogvurderingen i 5-årsalderen. Rådgivningen giver mulighed for, at børn med sproglige udfordringer kan få en plads på en folkeskole, der ikke er distriktsskolen, hvis distriktsskolen allerede har mange børn med sproglige udfordringer. De skoler, der rådgives hen til, er københavnske folkeskoler, der kun har få børn med sproglige udfordringer, og som af forvaltningen vurderes at have et godt fagligt og trivselsmæssigt miljø.

Dette notat giver en beskrivende analyse af, hvor mange af de børn, der ved skoleindskrivningen har takket ja til en københavnermodelplads, der efterfølgende fastholdes på modtagerskolen. Skoleskift kan være en indikator for manglende tilfredshed, omend den ikke er entydig. Til gengæld er skoleskift en mere entydig indikator for københavnermodellens implementering. For at københavnermodellen skal ”virke”, er det nødvendigt, at børnene bliver på københavnermodelskolen - eller hvis de skifter skole – skifter til en anden skole, der er defineret som en københavnermodelskole. Derfor er det relevant at følge op på fastholdelsen og skoleskiftermønsteret hos københavnermodelbørnene. Desuden giver notatet en opfølgning på hvor mange af københavnermodelbørnenes søskende, der flytter til samme skole som københavnermodelbarnet. Dette er også udtryk for forældretilfredshed.

Over tid har der været en stigende tendens i antallet af forældre der tog i mod en københavnermodelplads – særligt de sidste par år med udviklingen af den nye Københavnermodel 2.0. Nedenstående figur

viser udviklingen i antallet af skolestartere på reserverede københavnermodelpladser.



Status på fastholdelsen af Københavnermodelbørnene

Nedenfor gennemgås fastholdelsesgraden for henholdsvis årgang 1, årgang 2 og årgang 3 af københavnermodelbørnene, samt hvor børnene går hen, når de skifter skole.

Til denne undersøgelse indgår alle københavnermodelbørn fra årgang 1, 2 og 3. Det vil sige københavnermodelbørn, der er indskrevet på en modtagerskole, der ikke er deres distriktsskole ved skoleindskrivningen d. 1. november 2011 (årgang 1), d. 1. november 2012 (årgang 2) og d. 1. november 2013 (årgang 3).

Årgang 1

| Årgang 1 (1. november 2011) | Antal børn | Andel børn* |
|--|------------|-------------|
| Københavnmodelbørn ved indskrivning (1. nov. 2011) | 67 | |
| Startet på københavnmodelskolen i BH.KL (5. sep. 2012) | 67 | 100 % |
| Fastholdt på Københavnmodelskolen til 1. klasse (5. sep. 2013) | 57** | 85 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til anden modtagerskole i kommunen (5. sep. 2013) | 0 | 0 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til anden folkeskole i kommunen (5. sep. 2013) | 5 | 7,5 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til privatskole (5. sep. 2013) | 3 | 4,5 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til anden kommune (5. sep. 2013) | 1 | 1,5 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til specialklasse (5. sep. 2013) | 1 | 1,5 % |
| Fastholdt på Københavnmodelskolen til 2. klasse (5. sep. 2014) | 46 | 69 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til anden modtagerskole i kommunen (5. sep. 2014) | 0 | 0 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til anden folkeskole i kommunen (5. sep. 2014) | 7 | 10 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til privatskole (5. sep. 2014) | 4 | 6 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til anden kommune (5. sep. 2014) | 8 | 12 % |
| <ul style="list-style-type: none">• Skoleskift til specialklasse (5. sep. 2014) | 2*** | 3 % |

* opgjort som andel af Københavnmodelbørn ved indskrivning (1. nov. 2011)

** Opgørelsestidspunktet er i forhold til sidste års opgørelse flyttet fra 1. august til 5. sep., hvilket har resulteret i en lille ændring i antallet.

*** henholdsvis på specialskole og i taleklasse på en modtagerskole.

Skoleskift på byniveau i København i perioden 1. august* 2013 til 1. august 2014 mellem 1. klasse og 2. klasse: 4,4 %**

For købehavnermodelbørnene ligger skoleskifterandelen til sammenligning på 14,5 % mellem 1. og 2. klasse. Der er således en væsentlig forskel på skoleskiftermønsteret for købehavnermodelbørnene set i forhold til niveauet for hele byen. Der er således flere, der vælger et andet skoletilbud efter at være startet på en købehavnermodelske, end hvad der er tilfældet for resten af byens børn.

* Skæringsdatoen for opgørelsen på byniveau er 1. august hvorimod opgørelsen i ovenstående skema er 5.sep.tal. Derfor er en direkte sammenligning ikke mulig.

** Definition: alle børnenes skoleskift tæller med, alle skift uanset klasstype, og alle børn uanset eventuelt bopælsskift.

Årgang 2

| Årgang 2 (1. november 2012) | Antal børn | Andel børn* |
|--|------------|-------------|
| Københavnmodelbørn ved indskrivning (1. nov. 2012) | 99 | |
| Starter på københavnmodelskolen i BH.KL (5. sep. 2013) | 84** | 85 % |
| • Skoleskift til anden modtagerskole i kommunen (5. sep. 2013) | 2 | 2 % |
| • Skoleskift til anden folkeskole i kommunen (5. sep. 2013) | 4 | 4 % |
| • Skoleskift til privatskole (5. sep. 2013) | 3 | 3 % |
| • Skoleskift til anden kommune (5. sep. 2013) | 4*** | 4 % |
| • Skoleskift til specialklasse (5. sep. 2013) | 2**** | 2 % |
| Fastholdt på Københavnmodelskolen til 1. klasse (5. sep. 2014) | 70 | 71 % |
| • Skoleskift til anden modtagerskole i kommunen (5. sep. 2014) | 4 | 4 % |
| • Skoleskift til anden folkeskole i kommunen (5. sep. 2014) | 7 | 7 % |
| • Skoleskift til privatskole (5. sep. 2014) | 8 | 8 % |
| • Skoleskift til anden kommune (5. sep. 2014) | 8***** | 8 % |
| • Skoleskift til specialklasse (5. sep. 2014) | 2***** | 2 % |

*opgjort som andel af Københavnmodelbørn ved indskrivning (1. nov. 2012)

**Opgørelsestidspunktet er i forhold til sidste års opgørelse flyttet fra 1. august til 5. sep., hvilket har resulteret i en lille ændring i antallet.

*** Herunder et barn der er undervist i hjemland

**** Herunder et barn der på opgørelsestidspunktet var mellem skoletilbud

***** Herunder to børn der er undervist i hjemland eller udvandret

***** henholdsvis specialklasse for indlæringsvanskeligheder og taleklasse

Skoleskift på byniveau i København i perioden 1. august* 2013 til 1. august 2014 mellem BH.KL og 1. klasse: 4,5 %**

For købehavnermodelbørnene ligger skoleskifterandelen til sammenligning på 7,3 % mellem BH.KL og 1. klasse. Der er således også her forskel på skoleskiftermønsteret for købehavnermodelbørnene set i forhold til niveauet for hele byen. Der er således flere, der vælger et andet skoletilbud efter at være startet på en købehavnermodelskole, end hvad der er tilfældet for resten af byens børn.

* Skæringsdatoen for opgørelsen på byniveau er 1. august hvorimod opgørelsen i ovenstående skema er 5.sep.tal.Derfor er en direkte sammenligning ikke mulig.

** Definition: alle børnenes skoleskift tæller med, alle skift uanset klassetype, og alle børn uanset eventuelt bopælsskift.

Årgang 3

| Årgang 3 (1. november 2013) | Antal børn | Andel børn* |
|--|------------|-------------|
| Købehavnermodelbørn ved indskrivning (1. nov. 2013) | 115 | |
| Starter på købehavnermodelskolen i BH.KL (5. sep. 2014) | 81 | 70 % |
| <ul style="list-style-type: none"> • Skoleskift til anden modtagerskole i kommunen (5. sep. 2014) | 5 | 4,5 % |
| <ul style="list-style-type: none"> • Skoleskift til anden folkeskole i kommunen (5. sep. 2014) | 14 | 12 % |
| <ul style="list-style-type: none"> • Skoleskift til privatskole (5. sep. 2014) | 5 | 4,5 % |
| <ul style="list-style-type: none"> • Skoleskift til anden kommune (5. sep. 2014) | 5** | 4,5 % |
| <ul style="list-style-type: none"> • Skoleudsat – indskrevet i børnehave (5. sep. 2014) | 5 | 4,5 % |

*opgjort som andel af Købehavnermodelbørn ved indskrivning (1. nov. 2013)

** Herunder et barn der er undervist i hjemland

Status på skoleskift blandt søskende til Københavnmodelbørnene

| Søskende | Årgang 1 | Årgang 2 | Årgang 3 |
|---|----------|----------|----------|
| Antal søskende der er skiftet skole til samme skole som københavnmodelbørn i perioden 1. nov. 2011 til 1. nov. 2014** | 5* | 8 | 9 |

* Pga. ændring af opgørelsesmetoden er tallet justeret i forhold til sidste års opgørelse

**en nedgang i antallet af søskende der er på en københavnmodelskole vil løbende falde da ældre søskende går ud af folkeskolen.

Status på antallet af københavnmodelbørn der er indskrevet i fritidsinstitution

| Fritidsinstitution | Årgang 1 | Årgang 2 | Årgang 3 |
|---|--------------|--------------|--------------|
| Andel københavnmodelbørn der går i fritidsinstitution 5. sep. 2012. | 91 % (76 %*) | | |
| Andel københavnmodelbørn der går i fritidsinstitution 5. sep. 2013. | 98 % (75 %*) | 96 % (76 %*) | |
| Andel københavnmodelbørn der går i fritidsinstitution 5. sep. 2014. | 98 % (74 %*) | 93 % (75 %*) | 91 % (75 %*) |

* Byniveauet for det tilsvarende tids- og klasseinterval er skrevet i parentes. Der er således en klart større andel af københavnmodelbørn der er indskrevet på fritidsinstitutioner set i forhold til situationen på byniveau.

Beskrivelse af undersøgelsesmetoden

Til denne undersøgelse indgår alle københavnermodelbørn fra årgang 1, 2 og 3. Det vil sige københavnermodelbørn, der er indskrevet på en modtagerskole, der ikke er deres distriktsskole ved skoleindskrivningen d. 1. november 2011 (årgang 1), d. 1. november 2012 (årgang 2) og d. 1. november 2013 (årgang 3).

Årgang 1

Undersøgelsen er foretaget ved trinvis at sammenholde antallet af børn, der har takket ja til en københavnermodelplads ved indskrivningen d. 1. november 2011 med antallet af børn der:

- 1) er startet i børnehaveklasse på en københavnermodelskole/modtagerskole d. 5. sep. 2012 og
- 2) er startet i 1. klasse d. 5. sep. 2013 på:
 - a. københavnermodelskolen/modtagerskolen (fastholdt),
 - b. en anden folkeskole i kommunen (skoleskift) og
 - c. en anden skole, herunder privatskole, flyttet til anden kommune mm. (skoleskift).
- 3) er startet i 2. klasse d. 5. sep. 2014 på:
 - a. københavnermodelskolen/modtagerskolen (fastholdt),
 - b. en anden folkeskole i kommunen (skoleskift) og
 - c. en anden skole, herunder privatskole, flyttet til anden kommune mm. (skoleskift).

Da alle skoler oplever, at elever skifter skole, er ovenstående fordeling (henholdsvis skiftet fra bh.kl. til 1.kl. og fra 1.til 2. kl.) sammenlignet med skoleskiftermønstret for København på byniveau i samme tids- og klasseinterval.

Desuden er undersøgt, hvor mange af københavnermodelbørnene der har ældre søskende, der er flyttet skole til samme skole som københavnermodelbarnet. Det vil sige, søskende der er flyttet skole til modtagerskole fra d. 1. november 2011 til 5. sep. 2014.

Søskende er defineret som børn, der boede på samme adresse den 5. sep. 2014, og som gik i skole 5. sep. 2014.

Til slut er undersøgt hvor mange af københavnermodelbørnene der er indskrevet på fritidsinstitution i henholdsvis bh.kl., 1.kl og 2.kl. Dette er sammenholdt med indskrivningsprocenten for København på byniveau i samme tids- og klasseinterval.

Årgang 2

Undersøgelsen er foretaget ved trinvis at sammenholde antallet af børn, der har takket ja til en københavnermodelplads ved indskrivningen d. 1. november 2012 med antallet af børn der:

- 1) er startet i børnehaveklasse d. 5. sep. 2013 på:
 - a. københavnermodelskolen/modtagerskolen (fastholdt),
 - b. en anden folkeskole i kommunen (skoleskift) og
 - c. en anden skole, herunder privatskole, flyttet til anden kommune mm. (skoleskift).
- 2) er startet i 1. klasse d. 5. sep. 2014 på:
 - a. københavnermodelskolen/modtagerskolen (fastholdt),
 - b. en anden folkeskole i kommunen (skoleskift) og
 - c. en anden skole, herunder privatskole, flyttet til anden kommune mm. (skoleskift).

Ovenstående fordeling (skiftet fra bh.kl. til 1.kl.) er sammenlignet med skoleskiftermønstret for København på byniveau i samme tids- og klasseinterval.

Desuden er undersøgt, hvor mange af københavnermodelbørnene der har ældre søskende, der er flyttet skole til samme skole som københavnermodelbarnet. Det vil sige, søskende der er flyttet skole til modtagerskole fra d. 1. november 2012 til 5. sep. 2014.

Til slut er undersøgt hvor mange af københavnermodelbørnene der er indskrevet på fritidsinstitution i henholdsvis bh.kl. og 1.kl. Dette er sammenholdt med indskrivningsprocenten for København på byniveau i samme tids- og klasseinterval.

Årgang 3

Undersøgelsen er foretaget ved trinvis at sammenholde antallet af børn, der har takket ja til en københavnermodelplads ved indskrivningen d. 1. november 2013 med antallet af børn der er startet i børnehaveklasse d. 5. sep. 2014 på:

- 1) københavnermodelskolen/modtagerskolen (fastholdt),
- 2) en anden folkeskole i kommunen (skoleskift) og
- 3) en anden skole, herunder privatskole, flyttet til anden kommune mm. (skoleskift).

Desuden er undersøgt, hvor mange af københavnermodelbørnene der har ældre søskende, der er flyttet skole til samme skole som københavnermodelbarnet. Det vil sige, søskende der er flyttet skole til modtagerskole fra d. 1. november 2013 til 5. sep. 2014.

Til slut er undersøgt hvor mange af københavnermodelbørnene der er indskrevet på fritidsinstitution i henholdsvis bh.kl.. Dette er sammenholdt med indskrivningsprocenten for København på byniveau i samme tids- og klasseinterval.

Rådgivning om skolevalg – vurdering af elevernes trivsel

Baggrund

Rådgivning om skolevalg er et rådgivningstilbud under Københavnermodellen i forbindelse med skolevalget til børn med sproglige udfordringer identificeret ved sprogvurderingen i 5-årsalderen. Rådgivningen giver mulighed for, at børn med sproglige udfordringer kan få en plads på en folkeskole, der ikke er distriktsskolen, hvis distriktsskolen allerede har mange børn med sproglige udfordringer. De skoler, der rådgives hen til, er københavnske folkeskoler, der kun har få børn med sproglige udfordringer, og som af forvaltningen vurderes at have et godt fagligt og trivselsmæssigt miljø.

I dette notat præsenteres hovedresultaterne fra den gennemførte undersøgelse, som havde til formål at belyse, hvordan elever, der er startet i 0. klasse på modtagerskoler i august 2013, trives i de sociale fællesskaber på skolen og i fritidshjemmet.

Proces og metode

I løbet af foråret 2014 har forvaltningen gennemført gruppeinterviews med lærere og pædagoger fra fem modtagerskoler og tilhørende fritidshjem, samt telefoninterviews med 15 forældre til Københavnermodelelever i 0. klasse på de pågældende skoler.

De professionelle er i interviewene blevet spurgt til følgende overordnede temaer:

- Elevernes trivsel i de sociale fællesskaber
- Legerelationer/kammeratskaber i og uden for skoletid
- Elevernes vilkår for at trives, herunder hvilke tiltag der iværksættes for at skabe trivsel

I forældreinterviewene er tilsvarende spurgt til:

- Børnenes generelle trivsel (er de glade for at gå i skole)
- Legerelationer/kammeratskaber i og uden for skoletid
- Betydningen af afstanden mellem skole og hjem

Såvel følgeforskningen af Københavnermodellen for integration¹ som anden forskning peger på, at noget af det, der betyder mest for børnenes trivsel, læring og udvikling, er, hvordan 'de voksne' omkring børnene arbejder med og især arbejder sammen om at skabe gode rammer for børnenes skoleliv. Derfor er alle de interviewede også blevet spurgt til deres oplevelser af skole-hjemsamarbejdet.

¹ Kofoed, J. et al (2010) ”Med spredning som muligt svar – følgeforskning af Københavnermodellen for integration”

Den mest direkte indgang til viden om elevernes reelle trivsel, ville formentlig være gennem eleverne selv. Ikke desto mindre har vi fravalgt at inddrage eleverne i undersøgelserne på baggrund af et ønske om at forstyrre det sociale liv i klasserne mindst muligt. Erfaringerne fra såvel den tidligere følgeforskning af Københavnermodellen, som de nu gennemførte interviews med lærere og pædagoger, viser, at hverken Københavnermodelever eller deres klassekammerater er bevidste om eller tillægger det betydning, at de er blevet optaget på skolen gennem en fordelingsmodel. Var eleverne blevet inddraget, ville dette forhold ændre sig, og Københavnermodeleverne kunne potentielt blive stillet i en udsat position.

Da datamaterialet dermed udgøres af udsagn fra en gruppe udvalgte lærere, pædagoger og forældre kan det ikke betegnes som generaliserbart, ligesom det ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med elevernes subjektive oplevelser af deres egen trivsel. Resultaterne skal derfor betragtes som stemmer fra feltet, der giver mulighed for et indblik i nogle af effekterne af Københavnermodellen.

Hovedkonklusioner

I det følgende præsenteres de vigtigste pointer fra interviewene - set både fra et professionelt og et forældreperspektiv.

Eleverne trives og har relationer

Forældrene oplever generelt, at børnene er glade og fortæller positive historier om skolen og nye kammerater derhjemme.

De professionelle oplever generelt, at størstedelen af eleverne trives og har mindst én god ven i skolen og på fritidshjemmet, og at de på forskellige måder bliver inkluderet i store eller små fællesskaber. Dog vurderer de, at mange af eleverne er mere passive i forhold til at søge kammeratskaber. De har få relationer og skal i højere grad end andre hjælpes ind i legerelationer. Der er en oplevelse af, at jo ringere (dansk-)sproglige kompetencer børnene har, jo sværere er det for dem at deltage i ligeværdige legerelationer med alle.

Det halter med legeaftaler uden for skoletid

Legeaftaler uden for skoletid fylder meget i interviewene med de professionelle. Den gennemgående fortælling er, at Københavnermodeleverne ikke har (særlig mange) legeaftaler i fritiden. Manglen på legeaftaler beskrives som et problem, fordi det kan være med til at "*hægte børnene af*" socialt, og dermed minimere deres trivsel.

Fra et forældreperspektiv synes legeaftalerne mindre relevante. Halvdelen af de interviewede forældre giver udtryk for, at deres børn har legeaftaler med skolekammerater i fritiden, og kun enkelte giver

udtryk for, at det er noget de mangler, og bør gøre mere af. I flere tilfælde har børnene andre legekammerater i deres nærmiljø.

Forskellige behov for og forventninger til skole-hjemsamarbejdet

Alle forældre føler, at de er blevet godt modtaget af både skole og fritidshjem. De oplever, at kommunikationen med de professionelle omkring deres børn er god, men det er forskelligt, om de primært kommunikerer med læreren eller pædagogerne. Nogle mener, at lærerne har mest styr på, hvordan det går med deres børn (fagligt), andre sætter pris på at pædagogerne har mere tid og oplever, at de er bedre til at lytte. Forældrene giver i høj grad udtryk for at have tilstrækkelig kontakt med skolen og fritidshjemmet. Flere af forældrene bemærker dog, at deres behov for kontakt er lille, så længe der ikke er nogen problemer.

De professionelle fortællinger handler i modsætning til dette om, at samarbejdet dels kræver flere ressourcer, dels er mangelfuldt. Udfordringerne viser sig i det uformelle hverdagsamarbejde, hvor oplevelsen, især blandt pædagogerne, er, at mange forældre ikke selv er særligt synlige i hverdagen på skolen og i fritidshjemmet, og hvor sproglige barrierer vanskeliggør overleveringen af de gode historier og de hurtige beskeder. I det mere formelle samarbejde forventes forældrene, fra et professionelt perspektiv, at holde sig ajour på intra, læse nyhedsbreve, deltage i forældremøder og lignende. Især er lærernes oplevelse, at dette ikke sker i det ønskede omfang, og at de bruger meget energi på igen og igen at pointere vigtigheden af dette for forældrene.

Kultur, etnicitet og sprog som vigtige markører

Selvom flersprogede børn udgør den største andel af børn, der rådgives til en Københavnermodelplads (heriblandt 23 ud af de 24 børn i fokus for interviewene), er et andet modersmål end dansk i sig selv hverken en garanti eller et krav. Ikke desto mindre optager etnisk, kulturel og sproglig baggrund forholdsvis meget plads i alle interviews med skoler og fritidshjem, og på nogle skoler skelnes der slet ikke mellem Københavnermodel elever og elever med en anden etnisk baggrund end dansk.

Kulturel, etnisk og sproglig baggrund er i høj grad faktorer, der bliver brugt til at forklare blandt andet elevernes ageren i forhold til legerelationer og forældrenes syn på samt deltagelse i børnenes skolegang. På alle skoler og fritidshjem er der tillige opmærksomhed på at undgå, at elever med en anden etnisk baggrund end dansk finder for meget sammen.

Forskellige perspektiver på skole

Når forældre og professionelle spørges til om børnene trives og er glade for at gå i skole, er svarene præget af at trivsel og skole betyder noget forskelligt for de to grupper. Forældrenes fortællinger handler grundlæggende om, at skolegang er et fagligt anliggende. For mange af de interviewede forældre handler det i særdeleshed om, at børnene udvikler deres dansksproglige kompetencer, sådan at de kan forbedre deres muligheder for fremtidig uddannelse, arbejde mv. I et lærer-/pædagogperspektiv er skolegang i lige så høj grad et spørgsmål om deltagelse i de sociale fællesskaber for både børn og forældre, som der også peges på i nogle af de ovenstående afsnit.

Overordnet kan man sige, at forældre og lærere/pædagoger har forskellige perspektiver på hvordan man gør skole, elev og forældre på de 'rigtige' måder.

Andre opmærksomhedspunkter

- Flere lærere og pædagoger giver udtryk for, at Københavnermodel elever har mere fravær fra både skole og fritidshjem end andre elever. Det problematiseres både i forhold til at skabe og opretholde positive relationer og i forhold til en faglig/sproglig udvikling.
- De professionelle er ikke nødvendigvis vidende/bevidste om, hvilke af deres elever, der er Københavnermodel elever. Nogle reflekterer over, at der både kan være fordele og ulemper ved det. Ingen giver udtryk for, at de bruger deres overordnede viden om, at de har Københavnermodel elever i deres klasse til at planlægge trivselsindsatser, fx i forhold til afstand.

Opsamling

Både forældre og professionelle vurderer, at københavnermodelbørnene trives godt på skolerne. De professionelle bemærker, at københavnermodelbørnene ikke har så mange legeaftaler med skolekammeraterne uden for skolen. De oplever dog, at tosprogede generelt har nogle andre legeaftalemønstre, og at det således ikke handler om afstande mellem skole og hjem. Flere lærere og pædagoger bemærker desuden, at forældresamarbejdet kræver flere ressourcer og at Københavnermodelbørnene har et højere fravær end de øvrige elever i både fritidshjem og skole.

Forældrene vurderer, at der er gode relationer mellem børnene og deres skolekammerater. De giver ligeledes udtryk for at deres børn har legeaftaler. De tillægger det dog ikke så stor værdi, om det er gårdens børn eller skolekammerater. I forhold til skolen vurderer forældrene, at det faglige miljø er det vigtigste, og at der er et godt samarbejde med skolen.

Rådgivning om skolevalg – Forældreperspektiver på rådgivningsprocessen

Baggrund

Rådgivning om skolevalg er et rådgivningstilbud under Københavnermodellen i forbindelse med skolevalget til børn med sproglige udfordringer identificeret ved sprogvurderingen i 5-årsalderen. Rådgivningen giver mulighed for, at børn med sproglige udfordringer kan få en plads på en folkeskole, der ikke er distriktsskolen, hvis distriktsskolen allerede har mange børn med sproglige udfordringer. De skoler, der rådgives hen til, er københavnske folkeskoler, der kun har få børn med sproglige udfordringer, og som af forvaltningen vurderes at have et godt fagligt og trivselsmæssigt miljø.

Rådgivningsprocessen

I foråret og sommeren 2012 blev 1558 5-årige sprogvurderet i børnehaven forud for indskrivningen til skolestart. 733 viste sig at have behov for en målrettet sprogingdsats. Af de 733 børn var der 517 skolestartere i almenområdet til august 2013 (439 i folkeskolen, 78 i privatskole).

Som en direkte konsekvens af det rådgivningsforløb der blev iværksat under Københavnermodellen 2.0, vil 300 skolestartere i august 2013 starte i børnehaveklasse på en Københavnermodelplads, heraf mere end 100 på en skole, som ikke er deres distriktsskole.

Københavnermodelpladserne blev tilbudt til de i alt 517 børn, der i foråret og sommeren 2012 blev sprogvurderet i børnehaven forud for indskrivningen til skolestart, og som viste sig at have behov for en målrettet sproglig indsats. Det pædagogiske personale i børnehaven havde på baggrund heraf en dialog med forældrene, hvor de informerede om sprogvurderingen og dens resultater, samt spurgte forældrene til deres tanker vedrørende skolevalg. Herefter blev forældrene enten inviteret til et lokalt rådgivningsmøde eller de blev rådgivet ved et telefonmøde. Begge former for møder har været afholdt af rådgivere fra Rådgivningscenteret for skolestartere. Formålet med rådgivningsprocessen var at støtte forældre i at træffe det bedst mulige skolevalg for de børn, som havde et sprogstimuleringsbehov.

Formål og opbygning

I foråret 2013 har BUF, som en del af den samlede evaluering af og opfølgning på Københavnermodellen 2.0., gennemført en undersøgelse af forældrenes perspektiv på rådgivningsforløbet. Formålet har været at give forvaltningen og Rådgivningscenteret et indblik i, hvorvidt der i processen kan være forbedringspotentialer - og i så fald hvor og hvordan. Det gælder såvel i det perspektiv, der

handler om, at forældrene føler sig ordentligt mødt og rådgivet som i det perspektiv, der handler om, hvorvidt det er muligt at få endnu flere til at tage imod tilbuddet om en Københavnermodelplads. Desuden har der været et ønske om at blive klogere på forældrenes oplevelser af 'det system', der rejser sig foran dem, fra sprogvurderingen gennemføres i børnehaven, til de træffer deres valg om skole.

Udgangspunktet for undersøgelsen har været gennem fokusgruppeinterviews med forældre at belyse blandt andet, hvordan forældrene har oplevet mødet med de forskellige aktører samt informationerne i rådgivningsprocessen, om tilbuddet har givet mening for dem, samt hvilken fortælling om Københavnermodellen 2.0 forældrene står tilbage med. Interviewene har været bygget op omkring den konkrete rådgivningsproces, forældrene har været igennem, og de er således blevet spurgt til deres erindringer om de forskellige begivenheder i forløbet.

Indeværende notat er struktureret således at:

- Afsnit 2 indeholder en sammenfatning af rapportens konklusioner.
- Afsnit 3 indeholder en kort beskrivelse af undersøgelsens metode og metodiske overvejelser.
- Afsnit 4 omhandler forældrenes oplevelser af skolevalget, og hvilke forhold der er vigtige for forældrene, når de skal vælge skole til deres barn.
- Afsnit 5 omhandler forældrenes erfaringer med sprogvurderingerne, og den information forældrene har modtaget i forbindelse med og omkring sprogvurderingerne.
- Afsnit 6 vedrører rådgivningsprocessen, med start da forældrene modtog brev med en invitation fra Rådgivningscenteret til og med det rådgivningsmøde eller rådgivningssamtale, de deltog i.
- Afsnit 7 behandler, hvad der for forældrene var udslagsgivende for, om de valgte at sige ja tak til en Københavnermodelplads eller ej.
- Afsnit 8 beskriver forældrenes oplevelse af den samlede proces, de har været igennem. Herunder oplevelsen af de forskellige aktørers roller og betydningen heraf for forældrene.

2. Sammenfatning

Undersøgelsen viser først og fremmest, at så godt som alle forældre, der har deltaget i undersøgelsen, er glade for at have fået tilbuddet om en Københavnermodelplads – ligegyldigt om de takker ja eller nej til pladsen. Der er blandt forældrene fuld forståelse for, at tilbuddet om en Københavnermodelplads til deres børn kun er et tilbud og ikke et krav. En del af de forældre, der har deltaget i undersøgelsen, fortæller om at have ønsket skoleudsættelse, specialskole eller lignende. For flere er Københavnermodeltilbuddet netop det, der gør det muligt for

dem at se deres barn som skolestarter, og de oplever tilbuddet som en form for garanti for, at deres barn får de bedste forudsætninger for at starte i skole uden en skoleudsættelse. For andre af disse forældre er Københavnermodellen ikke den løsning, de ønsker.

En væsentlig pointe i undersøgelsen er, at en del af de interviewede forældre både før og efter rådgivningen har meget lidt viden om skolesystemet generelt. De er usikre på, hvad der skal ske hvornår, og hvem der skal gøre hvad. Eksempelvis har mange ikke haft viden om, at de har frit skolevalg til deres børn. Ikke desto mindre har alle forældrene klare holdninger omkring, hvad der kendetegner en god skole til dem ud fra deres behov og situation. Det er forskelligt, hvad de vurderer, er vigtigt, men faktorer som afstand mellem skole og hjem og hvor eventuelle søskende går i skole, vejer tungt. Også faktorer som skolens bygninger og stemningen på skolen har betydning for valg af skole. Faglighed italesættes også af flere forældre, dog oftest som en selvfølgelighed. Ikke mange påpeger gode muligheder for sproglig udvikling som særligt betydningsfuldt. Enkelte nævner, at de ser en værdi i, at der er en ligelig fordeling af elever med dansk som modersmål og elever med andre modersmål i forhold til at styrke børnenes dansksproglige udvikling. Når forældrene bliver tilbudt plads på skoler, der i mange tilfælde kan matche de faktorer, de finder vigtige, er det af stor betydning for dem. De føler sig særligt privilegerede.

Til gengæld mangler en del forældre en klar forståelse af, hvorfor netop de får dette særlige tilbud. For nogle er det blevet tydeligt på rådgivningsmødet, for nogle er det stadig ikke klart, at der er en sammenhæng mellem sprogvurderingerne af deres børn og det, at de får tilbudt en plads på en modtagerskole. Fortællingerne om Københavnermodellen 2.0 er således ikke ensartede – den mest dominerende fortælling peger i retning af, at en Københavnermodelplads udelukkende er et tilbud til tosprogede, på trods af at dette ikke længere er tilfældet (jf. Københavnermodellen 1.0).

Undersøgelsen peger endvidere på, at forældrene har oplevet rådgivningsprocessen meget forskelligt, og de har hermed også fået forskelligt udbytte. Eksempelvis har nogle oplevet et rådgivningsmøde, hvor mængden af forældre, tolke, børn og pædagoger besværliggør deres deltagelse både i forhold til forståelse af informationer og i forhold til at føle sig set og hørt som individer. Andre har en anderledes oplevelse af et møde, hvor ”brikkerne falder på plads”, og der er mulighed for individuel dialog og hjælp. Generelt har flere forældre været forvirrede omkring de forskellige aktørers roller i forbindelse med rådgivningsprocessen, hvilket også kan se ud til at have betydning for deres oplevelse af rådgivningsprocessen –

men dog ikke nødvendigvis for, om de til- eller fravælger en Københavnermodelplads til deres børn.

3. Metodisk beskrivelse

Undersøgelsens konklusioner er baseret på oplevelser. Oplevelser der, igennem forskellige former for interviews, er blevet italesat af forældre til børn, der har fået tilbudt en Københavnermodelplads i forbindelse med skolestart i august 2013, og som desuden i højere eller mindre grad har deltaget i et rådgivningsforløb omkring skolevalg.

Målet med undersøgelsen har været at blive klogere på forældrenes oplevelser, for herigennem at kunne pege på eventuelle forbedringspotentialer i rådgivningsprocessen. Da interessen ikke har været forældrenes konkrete individuelle oplevelser, men snarere det bredere, nuancerede billede, var fokusgruppeinterviews i udgangspunktet en oplagt metode. Forældrene til 51 børn blev på baggrund af forskellige metodiske og etiske overvejelser således inviteret til at dele deres oplevelser i fokusgruppeinterviews arrangeret i deres nærområde. I alt blev der arrangeret syv grupper i seks forskellige områder i København. Områder hvor der har været en tendens til, at mange siger fra over for tilbuddet allerede tidligt i rådgivningsprocessen, og/eller at mange eksempelvis vælger privatskole eller distriktsskolen, selvom de får et andet tilbud. Grupperne var derfor oprindeligt arrangeret omkring områderne Amager, indre Nørrebro, Ydre Nørrebro, Bispebjerg, Tingbjerg samt Valby/København SV (to grupper). Ved dannelsen af grupper blev der lagt vægt på forskellige faktorer for at opnå en repræsentation af så mange synspunkter som muligt. Herunder blandt andet om forældrene havde taget imod tilbuddet eller ej. Yderligere blev der, for de forældre der har afslået tilbuddet, taget højde for, hvornår i processen fravalget var gjort. Grupperne var primært blandede med både forældre, der har takket ja og nej til tilbuddet om en Københavnermodelplads. To grupper bestod dog udelukkende af de forældre, der meget tidligt i processen har takket nej til tilbuddet om en Københavnermodelplads, og således ikke har deltaget i rådgivningsmøder.

Invitationer til interviewene blev sendt ud per brev, både på dansk og eventuelt andet modersmål. Efterfølgende blev forældrene kontaktet telefonisk af de medarbejdere fra Rådgivningscenteret, der også skulle forestå interviewene. Til interviewene var der inviteret tolke til de forældre, hvor der fra børnehavens side har været angivet, at det var hensigtsmæssigt samt til forældre, som ved den telefoniske kontakt selv udtrykte ønske herom. Der var også til alle interviews inviteret en integrationsvejleder fra Rådgiverkorpset til at facilitere eventuelle uklarheder mellem forældre og interviewere, der ikke havde været en

del af rådgivningsprocessen. Ydermere var der til interviewene mulighed for at forældrene kunne medbringe deres barn/børn.

En del forældre deltog af forskellige årsager ikke i undersøgelsen; nogle havde ikke lyst, andre havde ikke mulighed. Nogle forældre har det ikke været muligt at få kontakt til, nogle er flyttet fra kommunen. Således blev det ikke muligt at gennemføre de planlagte fokusgruppeinterviews. I sidste ende har forældre til seks børn deltaget i face-to-face interviews enten alene eller to sammen. Yderligere er 11 forældre blevet interviewet per telefon, da det viste sig at være mere attraktivt for forældrene, og således vejen til at få tilstrækkelig information. Blandt de interviewede forældre er der stadig opnået en bred repræsentation af forældre, der har taget imod tilbuddet og forældre, som har afslået. De fleste har deltaget i rådgivningsmødet, enkelte har ikke. Forældrene repræsenterer desuden forskellige sociale, kulturelle og etniske baggrunde, lige så vel som de fordeler sig bredt på de udvalgte områder i København.

4. Skolevalget – det, der er vigtigt for forældrene

Samtlige forældre har – i større eller mindre grad – inden rådgivningen gjort sig tanker om deres barns skolestart, og hvad der kendetegner en god skole for dem. Disse tanker kommer til udtryk i faktorer som skal imødekomme familiens og/eller barnets behov. Det varierer, hvad der har betydning, men de mest gennemgående faktorer og forhold er nedenfor nævnt i tilfældig rækkefølge:

- **Hvor barnets søskende går i skole.** Nogle familier har flere børn på eksempelvis distriktsskolen og har gode erfaringer med denne. For andre familier vejer transporten til to forskellige skoler tungt.
- **Hvor skolen er beliggende i forhold til familiens bopæl.** For enkelte forældre er det uden betydning, men for mange af forældrene er det et væsentligt forhold.
- **Stemningen på skolen.** Her indgår flere og forskellige forhold;
 - Hvordan ser bygningen ud udefra?
 - Hvordan er skolen indrettet indvendigt?
 - Er skolen stor og uoverskuelig?
 - Er lokalerne lyse og indbydende?
 - Hvordan taler børn og voksne til hinanden indbyrdes?
 - Er der slåskamp i skolegården?
 - Holder lærerne opsyn, så kaos mindskes?
 - Hersker der en synlig disciplin på skolen?
- **Forældrenes vurdering af barnets udviklingsmæssige 'skoleparathed'.** En del forældre taler om, at de har ønsket skoleudsættelse eller specialskole.
- **Social trivsel.** Nogle forældre vægter eksempelvis højt, hvor børnehavekammeraterne går i skole.

- **Børnegruppens sammensætning.** Eksempelvis i forhold til elever med dansk som modersmål og elever med et andet modersmål end dansk.
- **Faglighed på skolen.** Nogle forældre vægter også eksplicit dygtige lærere, og nogle forholder sig meget til, hvordan skolerne ligger i statistikkerne.
- **Andres vurdering af skolen.** Et par forældre henviser til, hvad de har hørt fra andre om skolen – det kan både være pædagoger eller bekendte.

Familierne har således alle gjort sig tanker om skole, og hvad de vurderer som vigtigt i forhold til skole til lige netop deres barn. Der findes altså nogle kriterier som, allerede når rådgivningen påbegyndes, er afgørende for forældrene, når de skal beslutte sig for, om de vil tage imod tilbuddet om en Københavnermodelplads. Det er hertil værd at bemærke at forældrene ofte fokuserer på og vægter helt andre behov end barnets behov for sprogstimulering. Mange er, muligvis derfor, ikke opmærksomme på, at det er et behov barnet har på linje med de andre behov, som bør indgå i deres overvejelser. Endvidere ser det ud til, at mange forældre fravælger tilbuddet om en plads på en modtagerskole, fordi skolens beliggenhed ikke kan kombineres med familiens behov – herunder behovet for transport til skolen.

Grundlæggende er forældrene bekymrede for, om deres børn vil trives på den skole, forældrene vælger, og som deres barn skal opholde sig i otte timer om dagen de næste mange år. Det er et stort ansvar. Der er en del forældre, som nævner faglighed som en vigtig markør for en god skole, men mange siger i samme forbindelse, at 'det sociale' vægter lige så højt, og nogle vægter det højere. Det sociale handler for forældrene især om gode relationer børnene imellem, og at barnet har kammerater. Derfor vælger nogle også samme skoler som eksempelvis børnehavekammeraterne. En enkelt forælder, der har en anden etnisk baggrund end dansk, italesætter i tråd med dette en bekymring for, at sønnen bliver 'den eneste med mørkt hår' på den skole, de har fået tilbudt og sagt ja til. Det kunne dog sagtens tænkes, at der er flere forældre, som har enslydende bekymringer, da flere af de forældre som har deltaget i undersøgelsen, har en anden etnisk baggrund end dansk, og mange af dem nævner vigtigheden af, at der er en nogenlunde ligelig fordeling af børn med etnisk dansk baggrunde og børn med andre etniske baggrunde end dansk. Slutteligt møder vi i interviewene en del forældre, som har søgt om skoleudsættelse eller specialeskole til deres børn, men som enten har fået afslag, eller har haft meget svært ved at få det godkendt. Blandt andre forældre der er bekymrede for deres børns skoleparathed.

5. Sprogvurderingerne og informationen omkring sprogvurderingerne

De fleste forældre kan huske, at deres barn er blevet sprogvurderet i børnehaven. Der er generelt ingen forældre, som har oplevet sprogvurderingen i sig selv som ubehagelig.

Forældrenes forståelse af, hvorfor deres barn er blevet sprogvurderet, er lidt forskelligartet, hvilket kan illustreres ved følgende citater:

- *'Fordi vi er tosprogede'*
- *'Alle børn i børnehaven sprogvurderes'*
- *'Det er obligatorisk'*
- *'Jeg forstod ikke, hvad pædagogen mente med test'*

Rigtig mange har en forståelse af, at sprogtesten hænger sammen med at deres barns er tosproget.

Flere forældre udtrykker, at de blev meget overraskede over resultatet af sprogvurderingen. For nogle er forældreskemaet med til at skabe utryghed omkring barnets sprogfærdigheder, og hvilke konsekvenser der er i forbindelse hermed. Den manglende forståelse af formål og de udtalte konsekvenser ved sprogvurderingen har hos nogle forældre skabt stor bekymring og ubehag:

"Betød det, at min søn måske skulle skifte børnehave, hvis han ikke klarede testen godt?" (Citat fra forælder).

De fleste forældre kan altså huske, at deres barn er blevet sprogvurderet i børnehaven. De færreste er dog klar over, at der er en sammenhæng mellem sprogvurderingen og tilbud om plads på en Københavnermodelskole. Nogle forældre blev på rådgivningsmødet bevidst om sammenhængen, mens andre endnu ikke kender årsagen.

6. Rådgivningscenterets kontakt med forældrene

Invitationen fra rådgivningscenteret

Hovedparten af forældrene har sat pris på at modtage en invitation til rådgivningsmøde om skolevalg. Ikke alle har dog forstået hele brevet indhold, og flere forældre har ikke fået forståelse af, hvorfor de er inviteret til et møde. Nogle har forstået, at brevet omhandlede en mulighed for at vælge andre skoler end eksempelvis distriktsskolen – men ikke nødvendigvis årsagen til, at de får det tilbud. Det betyder, at nogle er kommet til mødet, fordi de på forhånd har ønsket sig væk fra distriktsskolen og her øjner en mulighed. Men det betyder også, at nogle forældre ikke oplever rådgivningsmødet som særligt væsentligt for dem, idet de allerede har besluttet sig for hvilken skole, de tiltænker deres børn. Et par forældre ville gerne have haft brevet oversat til deres modersmål, da de havde svært ved at forstå detaljerne på dansk, men der lader ikke til at være en direkte sammenhæng mellem forældrenes danskkundskaber og deres forståelse af invitationen.

Rådgivningsmødet

Størstedelen af forældrene har positive fortællinger om rådgivningsmødet og de informationer, de fik med sig. Flere forældre har i løbet af rådgivningsmødet fået en forståelse af, at de på mødet får tilbudt en mulighed for at vælge en anden skole end deres distriktsskole. Nogle forældre udtrykker også, at de på rådgivningsmødet fik en forståelse for sammenhængen mellem sprogvurderingen og tilbuddet om en Københavnermodelplads til deres barn, men det gælder dog ikke hovedparten af forældrene.

Mødet opleves forskelligt af forældrene, og det tyder på, at mødet har fungeret forholdsvis forskelligt i områderne. Flere oplevede et lille møde, hvor der var tid og rum for individuelle samtaler og en klar oplevelse af, hvad der foregik og skulle foregå efterfølgende. Andre oplevede et større møde, hvor det samlede antal af børn, forældre, pædagoger og tolke gav en voldsom larm. Dette gjorde, at det var svært for forældrene at forstå, hvad der foregik, og der var ikke rum for spørgsmål eller fokus på individuelle behov. Desuden oplevede nogle forældre, at mødet gik ud på at markedsføre bestemte skoler og ikke at varetage deres børns behov. Disse forældre ville foretrække individuelle samtaler.

Det tyder således på, at sammenhængen mellem barnets sprogstimuleringsbehov og muligheden for at vælge en skole med særligt mange ressourcer til at understøtte dette, på trods af intentionerne, ikke bliver tydelig nok for forældrene. Konsekvenserne, ved at forældrene ikke kender sammenhængen mellem, at deres barn sprogvurderes og efterfølgende tilbydes en Københavnermodelplads, kan blandt andet se ud til at være, at der allerede tidligt i processen sker et frafald af familier, hvis barn kunne profitere af en Københavnermodelplads, men som aldrig får en mulighed for at forstå hvordan.

7. Udslagsgivende for valg/fravalg af Københavnermodelplads

De forældre, der har valgt at tage imod en Københavnermodelplads til deres børn, påpeger forskellige faktorer som udslagsgivende. Det ser dog ud til, at de fleste har besøgt en eller flere af de modtagerskoler, de er blevet tilbudt, og nogle har også besøgt andre skoler, eksempelvis distriktsskolen eller privatskoler. Det indtryk, forældrene har fået ved besøg på skolerne, lader til at have stor betydning for deres endelige valg af skole. Og selvom der kan siges at være nogle ligheder i, hvad forældrene har fokus på, når de besøger skolerne, eksempelvis om der er 'en god stemning', så er det naturligvis meget subjektivt, hvad 'god stemning' betyder for de enkelte (jf. eksempler i afsnit 1). Nogle forældre har allerede inden rådgivningsprocessen været aktive i forhold til at undersøge skoler, og har allerede gjort sig overvejelser over – i nogen grad besluttet sig for – hvilken skole, der er den bedste for dem og deres børn. Disse forældre har været særligt

ihærdige i forhold til at få hjælp fra Rådgivningscenteret til at få plads på specifikke skoler. Således har afstanden mellem skole og hjem i disse tilfælde ikke været af betydning.

Indtrykket af distriktsskolen – hvad end det kommer fra besøg på skolen, skolens ry i omgangskredsen eller børnehavens fortællinger – er også væsentligt for nogle forældres beslutning om at tage imod en Københavnermodelplads.

For mange forældre har det også været udslagsgivende for et fravalg af Københavnermodelplads, at den tilbudte skole er placeret for langt fra deres hjem eller den skole, hvor barnets søskende går. I disse tilfælde vælger forældrene som regel distriktsskolen. Nogle børn har ældre søskende på distriktsskolen, og forældrene har herigennem gode oplevelser med skolen, eller de oplever det som meget omstændigt at have børn på to forskellige skoler. Nogle forældre har oplevet, at de faktisk ikke havde andet valg end distriktsskolen grundet de praktiske/logistiske vanskeligheder, det ville medføre at vælge anderledes. Flere af disse forældre italesætter en bekymring omkring dette, fordi de har hørt meget dårlig omtale af deres distriktsskole. En del af disse forældre ville formentligt have taget imod en Københavnermodelplads, hvis de havde set sig i stand til det.

8. Den samlede proces

Generelt set har mange forældre ikke en samlet forståelse af processen omkring sprogvurderingen, rådgivningen og tilbuddet om en Københavnermodelplads. Den entydige fortælling er således fraværende hos hovedparten af de forældre, der deltog i undersøgelsen. Nogle forældre har en fortælling – det er bare ikke altid den 'officielle' fortælling.

En del af den samlede forståelse kan også hænge sammen med, som flere forældre som nævnt i forrige afsnit giver udtryk for, at de har dårligt kendskab til det danske skole- og uddannelsessystem. De ved ikke, hvad der skal ske, hvad sker automatisk, og hvad der er op til den enkelte. Flere forældre har altså ikke kendskab til det frie skolevalg, og hvad det betyder. De ved ikke, hvornår man cirka starter i skole, og om der kommer informationer om det. Et eksempel på dette er en mor, der modtog en pjece fra en privatskole med posten, da hendes barn var 3 år, og derefter skrev barnet op på denne skole, da hun ikke kendte til andre muligheder. Dette er nok ikke et repræsentativt eksempel, men dog en fortælling fra en familie der deltog i undersøgelsen.

Den manglende forståelse for skolesystemet kan have betydning for den manglende forståelse for rådgivningsprocessen.

En del af forældrene fortæller ligeledes, at de går til mange møder, får mange breve og taler med mange mennesker fra kommunen. De har

svært ved at se et samlet billede i alle henvendelserne – og at skelne de forskellige henvendelser fra hinanden.

De forskellige aktørers roller i processen – og betydningen heraf

Der er stor variation i, hvordan forældrene har oplevet de forskellige aktører i rådgivningsprocessen, og hvordan de enkelte personer tilknyttet rådgiverkorpset har haft betydning for forældrenes møde med tilbuddet om en Københavnermodelplads.

Processen omkring københavnermodellen starter for forældrene i børnehaven, hvor det pædagogiske personale informerer om og udfører sprogvurderingen. Nogle forældre har haft en oplevelse af at de informationer, de har modtaget af det pædagogiske personale i børnehaven, har været sparsomme, eller ikke har været tydelige og entydige. Det har i forskelligt omfang haft betydning for forældrene, der i nogle tilfælde har følt sig usikre og i andre tilfælde blot uinformerede. En mor fortæller dog, at det ikke nødvendigvis skyldes manglende information, men netop det at informationerne taler ind i en baggrundsviden, som forældrene måske ikke er i besiddelse af – og som moren i dette tilfælde bagefter ikke har villet spørge pædagogerne i børnehaven yderligere ind til, blandt andet fordi ”det er svært at sige til en pædagog: Har du lige en halv time?”. Flere forældre med et andet modersmål end dansk, italesætter desuden, at de af og til – af forskellige årsager – blot nikker til de informationer, de modtager af det pædagogiske personale i børnehaven. Også selvom forældrene i mange tilfælde ikke nødvendigvis helt har forstået indholdet af informationerne.

Endvidere giver nogle forældre udtryk for en oplevelse af, at informationerne i institutionen ikke er i overensstemmelse med de informationer, der gives på andre tidspunkter i rådgivningsprocessen, hvilket har skabt forvirring.

De fleste forældre fortæller, at en pædagog fra deres barns institution deltog i rådgivningsmødet. Ingen af forældrene har selv bedt om, at en pædagog ville deltage. Mange giver udtryk for, at de er usikre på formålet med pædagogens deltagelse. Enkelte har oplevet pædagogens deltagelse i rådgivningsmødet som en fordel, idet de efterfølgende har kunnet spørge pædagogen, om vedkommende forstod mødet, som de pågældende forældre gjorde. Nogle forældre fortæller, at de også har brugt det pædagogiske personale til at få viden om de skoler, de er blevet tilbudt plads på. Nogle forældre har haft en oplevelse af, at pædagogerne ikke har haft nok viden omkring skolerne, mens andre italesætter en glæde ved, at pædagogerne har kunnet udtale sig enten positivt eller negativt om konkrete skoler, de har en eller anden erfaring med.

Mødet med rådgiverne i rådgiverkorpset har for mange forældre givet afklaring og været med til at fjerne usikkerhed. Et par forældre har dog været i tvivl om rådgivernes rolle set i forhold til rådgivernes andre professionelle roller såsom lærere og integrationsvejledere. Disse forældre har oplevet, at rådgiverne i højere grad markedsførte 'deres egen skole' frem for at rådgive om skolevalg.

I løbet af undersøgelsen møder vi desuden en forælder som i mødet med integrationsvejlederen, der er med til at facilitere interviewet, virker stødt over både at blive spurgt, om vedkommende har behov for en tolk, og om integrationsvejlederen evt. skal oversætte nogle af de svar, forælderen giver til interviewer. Den pågældende forælder gør det meget klart, at ingen af delene ønskes – selvom det er tydeligt, at vedkommende har svært ved at formulere sig på dansk. Forælderen undrer sig desuden over, hvorfor integrationsvejlederen deltager i interviewet og italesætter flere gange, at vedkommende er integreret. Denne situation udspiller sig, hvor integrationsvejlederen deltager i et interview og ikke på et rådgivningsmøde. Denne forælder har ikke selv deltaget på et rådgivningsmøde. Samme frustration kunne dog ligeledes findes på et rådgivningsmøde.

Notat om den kvantitative analyse af faglighed og trivsel for Københavnermodelbørnene

Sammendrag af den statistiske undersøgelse

Nærværende notat udgør afrapportering af den kvantitative undersøgelse af effekten af Københavnermodellen i forhold til faglig progression og trivsel.

Der gives indledningsvis et resume af analysen og hovedresultaterne. I den efterfølgende dokumentation gives en statistisk teknisk gennemgang af anvendte metoder og en nærmere beskrivelse af de undersøgte data.

Baggrund

Undersøgelsen omhandler den årgang børn, der blev sprogvurderet inden skolestart som ca. 5-årige i 2011. Undersøgelsen behandler registrerede oplysninger om den faglige udvikling i sproglig forståelse i løbet af 3½ år (fra sprogvurderingen 2011 til nationale test i læsning, 2 klasse, i foråret 2015) og børnenes oplevede trivsel (målt ved national trivselsmåling 2015).

Københavnermodellen går kort sagt ud på at give sprogligt udfordrede skolestartere, hvis distriktsskole i forvejen har mange elever med sproglige udfordringer (afgiverskoler), et tilbud om at starte på en skole med færre sprogligt udfordrede elever (modtagerskoler/københavnermodelskele), og som skønnes at kunne give disse elever, med behov for en styrket indsats, et mere egnet pædagogisk tilbud. Ud af de 1.143 sprogvurderede børn fik godt halvdelen (619 børn) en "negativ" sprogvurdering² – de resterende fungerer som referencegruppe i denne undersøgelse.

² En "negativ" sprogvurdering vil i denne sammenhæng sige, at barnet opnår en score under 15 (ud af 100). En score på under 15 fastlægges i sprogvurderingen som grænsen for hvornår, at barnet har sproglige vanskeligheder.

Oversigt over status i 2015 for de børn, der i 2011 havde sproglige udfordringer

| Sprogvurderede førskolebørn med sproglige udfordringer | | Antal | Andel |
|--|---|-------|-------|
| I københavnske folkeskoler | A: Børn, der har flyttet til modtagerskole/københavnnermodelskole | 46 | 7% |
| | B/C: Børn på modtagerskoler (distriktsskole) | 193 | 31% |
| | D/E: Børn, der bliver på afgiverskoler | 132 | 21% |
| Udenfor Københavns skolevæsen | F: Privatskoleelever | 122 | 20% |
| | G: Elever flyttet til anden kommune | 126 | 20% |
| I alt | | 619 | 100% |

Undersøgelsen fokuserer på faglig udvikling og trivsel for elever, der er optaget på Københavnske folkeskoler (60% i tabellen ovenfor). Det undersøges hvordan elever i de 3 grupper (A, B/C og D/E) har udviklet sig med hensyn til faglighed og trivsel.

Undersøgelsens resultater

Undersøgelsen finder mht. faglighed at:

- Gruppe A (Børn, der har flyttet til modtagerskole/københavnnermodelskole) har haft en lidt stærkere faglig udvikling end gruppe D/E (Børn, der er blevet på afgiverskoler) – forskellen er statistisk signifikant på 95%-niveau. Om det er skoletilbuddet der er årsagen eller om det er andre forhold fx i børnenes familier siger undersøgelsen ikke noget om.
- Gruppe B/C (Børn med modtagerskole som distriktsskole) har en lidt stærkere faglig udvikling end D/E, men forskellen er ikke signifikant.
- Børn med sproglige udfordringer i børnehaven (A, B/C og D/E) har udlignet en del af den faglige forskel der var ift. eleverne i referencegruppen (de der ikke er sprogligt udfordrede i børnehaven), som dog stadig ligger signifikant højere en alle tre grupper (dvs. A, B/C og D/E).

Undersøgelsen finder mindre markante sammenhænge ift. trivsel:

- Der er en svag tendens til (signifikant på 90%-niveau) at elever fra Gruppe A scorer højere på trivsel end andre elever på modtage skoler (Gruppe B/C). Der er ingen andre signifikante forskelle mellem grupper.
- Der er en meget svag positiv sammenhæng (signifikant på 90% niveau) mellem trivsel og faglig progression.

Alt i alt peger data i retning af, at københavnermodellen kunne have en effekt i den ønskede retning for så vidt angår faglig progression.

Med hensyn til trivsel, er der ikke fundet tilsvarende sikre statistisk sammenhænge.

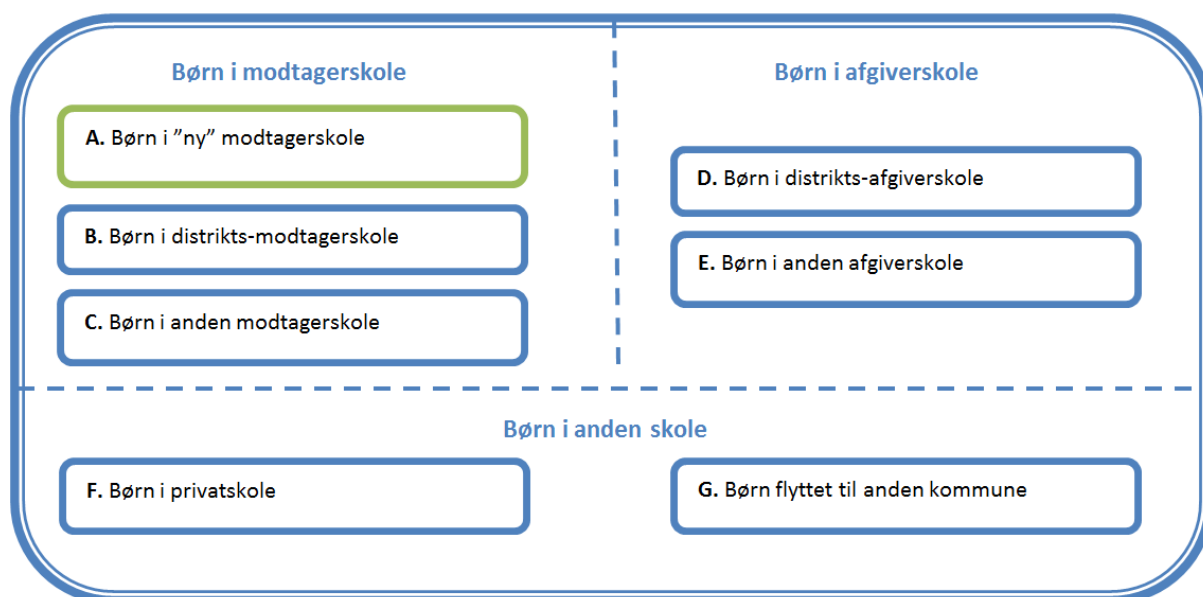
Indhold

| | |
|---|----|
| Indhold | 29 |
| Indledning..... | 29 |
| Københavnmodellen - rådgivning af skolestartere | 29 |
| Faglighed | 32 |
| Sprogvurdering, efteråret 2011 | 32 |
| DNT læsning, foråret 2015 | 33 |
| Raschanalyser, førskole sprogvurderingen | 33 |
| Korrelation mellem Sprogvurdering og DNT | 34 |
| Beregning af progression..... | 36 |
| Resultater | 37 |
| Progression | 37 |
| Trivsel | 39 |
| Raschanalyse af trivsel | 40 |
| Trivselskala, Resultater | 41 |

Indledning

Københavnmodellen - rådgivning af skolestartere

Københavnmodellen er et rådgivningstilbud i forbindelse med skolevalget til børn med sproglige udfordringer identificeret ved sprogvurderingen i 4-5 års alderen. Rådgivningen giver mulighed for, at børn med sproglige udfordringer kan få en plads på en folkeskole, der ikke er distriktsskolen, hvis distriktsskolen allerede har mange børn med sproglige udfordringer. Figur 1) nedenfor viser en oversigt over de forskellige muligheder.



Figur 1: Børn med sproglige udfordringer

Modtagerskoler kaldes de skoler, der rådgives hen til. Det er københavnske folkeskoler, der kun har få børn med sproglige udfordringer, og som af forvaltningen vurderes at have et godt fagligt og trivselsmæssigt miljø.

Afgiverskoler er skoler, som har mange sprogligt udfordrede elever. Derfor får grunddistriktsbørn med sproglige udfordringer tilbud om rådgivning i forbindelse med deres skolevalg.

Københavnmodellen indebærer således, at børn med sproglige vanskeligheder, der har en afgiverskole som distriktsskole, er blevet tilbudt en plads på en af kommunens modtagerskoler i forbindelse med rådgivningen. Nogle har valgt at takke ja til den tilbudte plads andre har takket nej.

Et af målene med københavnmodellen er, at børnene bliver så dygtige, som de kan.

Hypotesen er, at rammerne på den nye skole samt kammeratskabseffekten giver disse børn et mere positivt læringsforløb, end de ville have fået, hvis de var blevet på afgivende distriktsskole.

Et andet mål er, at københavnmodelbarnet i den "nye" skole har positive relationer blandt nye kammerater og generelt trives i sine nye omgivelser.

Datamaterialet i denne analyse består af tre datasæt

- I efteråret 2011 blev der gennemført **sprogvurderinger af førskolebørn** i København, og der foreligger tilstrækkeligt

komplette datasæt fra sprogvurderingerne for i alt 1.142 københavnerbørn.

- Af disse har 618 børn gennemsnitligt 3½ år senere (i foråret 2015) taget en **national test i læsning**, som er obligatorisk for elever i folkeskolens 2. klasse.
- Yderligere foreligger data for 723 af eleverne fra den **nationale trivselsmåling** i 2015.

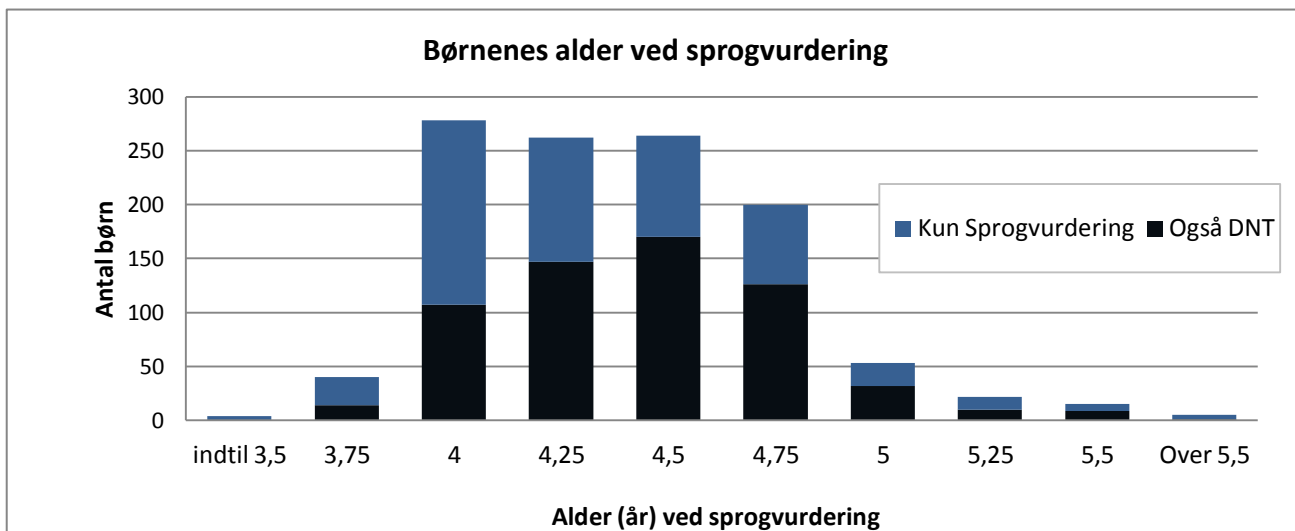
Nedenfor fremgår en oversigt over denne analyses datamateriale, baseret på en fordeling på kategorier (A-G) jf. figur 1, af 619 børn med sproglige vanskeligheder (identificeret ved en relativt lav score i den foretagne førskole sprogvurdering – højst 15 på den benyttede skala). Hertil kommer en gruppe på 523 børn (reference), der ligeledes er blevet sprogvurderet, men som opnåede et resultat på over 15 point. I nedenstående tabel gives en oversigt over, hvordan de fordeler sig på kategorierne.

Tabel 1: Oversigt over undersøgelsens data

| Status 2015 | Antal af sprogvurderede førskolebørn | Antal heraf der har gennemført DNT ³ i læsning, 2. klasse | Antal heraf, der har besvaret en trivselsmåling i 2015 |
|--|--------------------------------------|--|--|
| A (Børn, der har flytte til modtagerskole) | 46 | 40 | 39 |
| B/C (Børn på modtagerskoler) | 193 | 122 | 180 |
| D/E (Børn, der bliver på afgiverskoler) | 132 | 89 | 106 |
| F (Privatskoleelever) | 122 | 2 | 0 |
| G (Elever flyttet til anden kommune) | 126 | 53 | 53 |
| Reference | 523 | 312 | 345 |
| Hovedtotal | 1142 | 618 | 723 |

Det kunne undre, at så få børn har taget en obligatorisk test. Men det beror til dels på aldersfordelingen på tidspunktet for sprogvurderingen, som er vist i figur 2. Det er fortrinsvis de ældste elever, der er nået til 2. klasse, hvor de nationale test er obligatorisk for folkeskoleelever.

³ De nationale test



Figur 2: Fordelt på alder og om DNT er gennemført

Faglighed

Det skal belyses om de børn med sproglige vanskeligheder, der i perioden fra 0.-2.klasse har været indskrevet på en modtagerskole, særligt dem der er rådgivet over i en modtagerskole, der ikke er distriktsskolen, har danskresultater, der er bedre, end de af børnene, der ikke har været indskrevet på en modtagerskole.

Det vil blive undersøgt om der er forskelle mellem den faglige udvikling for hver af de 4 grupper: A, B/C, D/E og øvrige (dvs. F, G og reference).

Designet er et kvasiekperiment (difference in difference).

Til at vurdere den faglige udvikling hos københavnermodelbørnene foretages to målinger for hver elev: Sprogvurderingen i efteråret 2011 og Den nationale test i dansk læsning i foråret 2015, der i videst muligt omfang skal bygge på et sammenligneligt konstrukt⁴.

Sprogvurdering, efteråret 2011

Der foretages en række Rasch-analyser⁵ af udvalgte responser fra den sprogvurdering, der blev brugt som grundlag for visitationen, og som derfor blev gennemført for alle børnene i efteråret 2011.

⁴ Dvs. den egenskab, der måles

⁵ Sandsynlighedsmodel udviklet af den danske matematiker George Rasch i 1952-1960. Bl.a. De nationale test og PISA bygger herpå. Gennem en Raschanalyse kan sikres at man måler det man ønsker og at de spørgsmål der ikke passer kan kasseres, så de ikke ødelægger resultaterne.

Der udtages de items⁶, som med rimelighed kan betragtes som et bud på at måle receptiv sproglig forståelse med en så begrænset voksenvurdering som muligt. På den måde identificeres items fra tre delskalaer i Sprog vurderingsværktøjet (jf. tabel 2 nedenfor), der forventeligt vil matche de forståelsesorienterede profilmråder i de nationale læsetest i 2. klasse.

Tabel 2: Oversigt over anvendte data fra sprog vurderingsskemaet

| Test | Testdele | Skema | Testperson |
|------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|------------|
| Sprogforståelse | SA: Del A: 28 sætninger (29 item) | Registreringsskema > Inden skolestart | Pædagog |
| Bogstavkendskab | BO: 12 bogstavrækker | Registreringsskema > Inden skolestart | Pædagog |

Kilde: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_48670/cf_202/Sprogvurdering_-_Vejledning.PDF

Der gennemføres Rasch-analyser med frasortering af evt. items, der ikke passer til modellen. På det grundlag beregnes skalascorer for hvert barn med afsæt i responserne på disse items.

De nationale test i dansk, læsning, foråret 2015

resultaterne af de obligatoriske nationale test i forår 2015 i dansk, læsning i 2. klasse for de samme elever. Resultaterne for hvert af de tre profilmråder for de nationale test i læsning i 2. klasse indhentes som Rasch-scorer (logits). Det har været overvejet om elevresultater for elever, der praktisk taget er uden afkodningsfærdigheder, skulle frasorteres, da tekst- og sprogforståelsesscorerne må antages at være upålidelige for elever, der ikke har en bare nogenlunde afkodning. Dette er håndteret ved at frasortere ekstreme outliers.

Raschanalyser, førskole sprog vurderingen

Der er gennemført tre analyser og tilsvarende beregnet 3 skalaer på grundlag af items i førskole-sprog vurderingen:

- 1) En skala, der baserer sig på de to sprogforståelsestest (SA og SB, i alt 29+5=34 items).
- 2) En skala, der baseres på de 12 bogstavrækker (BO, 12 items).
- 3) En samlet skala, der baserer sig på SA, SB og BO, I alt 46 item.

⁶ Items (dikotome) er den psykometrisk faglige term for spørgsmål, der kan besvare rigtige eller forkert – hvis det er muligt at give to rigtige svar på et spørgsmål tæller spørgsmålet for 2 items.

- Ad. 1. Analysen viser, at der kan skabes en skala med begrænset tilpasning til raschmodellen, hvis de tre dårligste fungerende Items kasseres (SA2, SA26 og SA27 underdiskriminerede massivt). Der er DIF⁷ for flere items både i forhold til køn og etnicitet, men der er en acceptabel reliabilitet (PSI= 0,816)⁸.
- Ad. 2. Der er ikke rigtigt dårligt fungerende items i denne test (to lidt problematiske), men med kun 12 dikotome items er der ikke plads til at kassere data. Der er begrænset tilpasning til raschmodellen, en kun lige akkurat tilstrækkelig reliabilitet (PSI= 0,709).
- Ad. 3. Ved gennemførelse af raschanalyse af **den samlede receptive sprogvurdering** (SA+SB+BO) er det undersøgt om BO (bogstavsgenkendelse kunne godt ligge nærmere på afkodning end sprogforståelse) og den egentlige sprogforståelse SA/SB kan repræsentere samme konstrukt. Det viser sig, at BO spiller fint sammen med SA/SB. En del BO-items overdiskriminerer, men når de tre ovennævnte dårlige items fjernes, retter det sig i en vis grad. Der er fortsat en del DIF, og nogle items der overdiskriminerer noget. Der opnås en pæn reliabilitet (PSI= 0,86), men det skal tage med det forbehold, at der er, trods forbedringer, fortsat ikke en fuld tilpasning til raschmodellen.

Korrelation mellem Sprogvurdering og DNT

Nedenfor – i tabel 3 - er de tre nye skalaer korreleret med de samme elevs resultater 3-4 år senere i de nationale test.

Tabel 3: Korrelationer

| | | DNT-Spr | DNT-Afk | DNT-Txt |
|--------------------------------------|---------------------|---------|---------|---------|
| SA/SB-skala | Pearson Correlation | ,323** | ,187** | ,226** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 616 | 616 | 616 |
| BO -Skala | Pearson Correlation | ,275** | ,306** | ,268** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 616 | 616 | 616 |
| Samlet receptiv sprogvurdering | Pearson Correlation | ,373** | ,292** | ,305** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |

7 DIF=Differentiel Item Funktion betyder at opgaven opfattes som værende af forskellig sværhed for lige dygtige fx piger og drenge.

8 PSI=Person Separations Indeks er et mål for modellens evne til at diskriminere mellem personparametre, hvilket er mål for styrken i tilpasningen til modellen altså reliabiliteten (forudsat data i øvrigt passer til modellen).

| | | | | |
|------------|---|-----|-----|-----|
| (SA/SB/BO) | N | 616 | 616 | 616 |
|------------|---|-----|-----|-----|

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Det fremgår, at det er den samlede skala, der spiller klart bedst sammen med de nationale test. Det fremgår endvidere, at korrelationen er tydeligst i forhold til de nationale test sprogforståelse. Denne rent statistiske konklusion hænger godt sammen med, at det konstrukt, der kan forventes at være fælles, er forståelsen snarere end afkodningen.

Tabel 4: Output fra Regressionsanalyse

| RESUMEOUTPUT | | | | |
|-----------------------------|----------------------|---------------------|---------------|----------------|
| <i>Afhængig variabel:</i> | | | | |
| <i>Regressionsstatistik</i> | | | | |
| Multipel R | 0,384870739 | | | |
| R-kvadreret | 0,148125486 | | | |
| Justeret R-kvadreret | 0,143949631 | | | |
| Standardfejl | 0,829968184 | | | |
| Observationer | 616 | | | |
| | <i>Koefficienter</i> | <i>Standardfejl</i> | <i>t-stat</i> | <i>P-værdi</i> |
| Skæring | 0,498187587 | 0,036601077 | 13,61128228 | 4,76605E-37 |
| DNT-Spr | 0,227484775 | 0,039308098 | 5,787224158 | 1,14319E-08 |
| DNT-Afk | 0,037122736 | 0,029483984 | 1,259081395 | 0,208480956 |
| DNT-Txt | 0,03645747 | 0,038923418 | 0,936646139 | 0,349310069 |

Men der er alligevel en betydelig samvariation at spore mellem den samlede receptive sprogvurdering og de to andre profilområder i de nationale test.

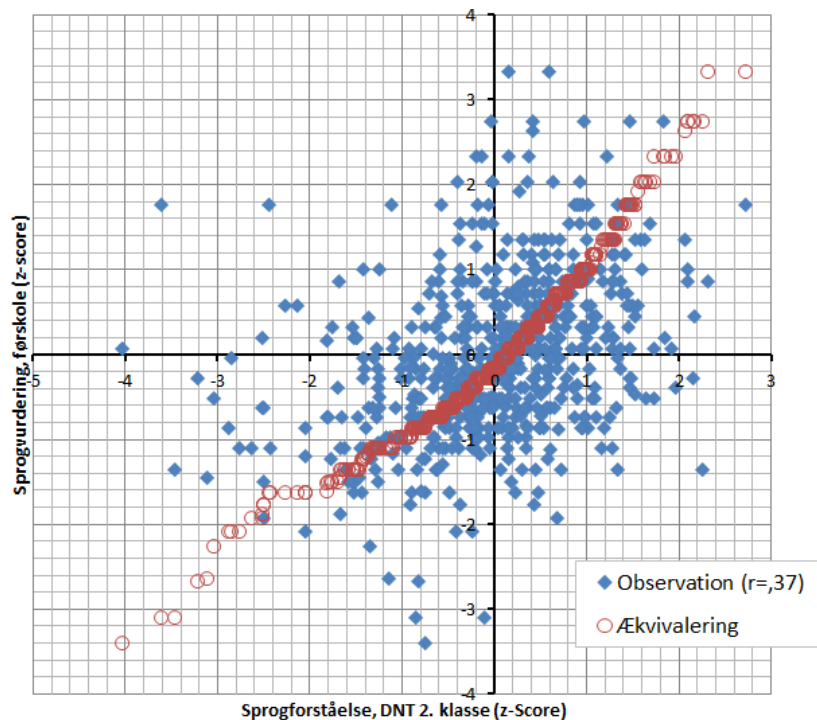
Det skal derfor afprøves, om man kan forklare en større del af variationen ved at inddrage disse ved forklaring af sprogvurderingen. Dette gøres via en regressionsanalyse (se Tabel 4) hvor estimatet af den samlede receptive sprogvurdering søges forklaret med raschscorerne fra de tre profilområder.

Som det fremgår, fortrænger de nationale test - sprogforståelse de to andre profilområder (Afkodning og Tekstforståelse), som overhovedet ikke kommer signifikant ind i analysen.

Vi kan konkludere, at den helt dominerende statistiske sammenhæng er mellem profilområdet *sprogforståelse* og den samlede *receptive sprogvurdering*, hvorimellem der er en pæn, men ikke overvældende, progression ($r = ,373$).

I figuren er observationer fra de to skalaer plottet mod hinanden. Der er endvidere indlagt en ækvivaleringslinje⁹.

At korrelationen ikke er større end den er, manifesterer sig ved, at strukturen i punktsværmen ikke er så tydelig. Endvidere kan det af figuren ses, at konstruktet for de to skalaer ikke er helt identisk, for så ville ækvivaleringslinjen være helt ret – den hænger lidt på midten.



Figur 3: Sammenhæng mellem sprogvurderingsscore og DNT, sprogforståelse, Læs2

Men sammenhængen er tydelig nok til at det giver god mening at beregne og arbejde videre med et progressionsmål.

Beregning af progression

Den absolutte udvikling (progressionen) kan ikke beregnes, da der ikke umiddelbart er grundlag for at placere målingerne fra sprogvurderingsskalaen på samme skala som resultaterne fra de nationale test. Relationen mellem de to skalaer ville kunne beregnes, men det vil kræve en større proces.

Men der laves en sammenligning af de relative forskelle mellem elevgrupper udvikling, som også er den vurdering, der skal til, for at kunne afgøre om der er signifikante forskelle mellem de enkelte grupper progression. For at kunne sammenligne elevernes progression, skal a) resultaterne placeres på samme skala og b) det skal sikres, at afstanden mellem målinger er sammenlignelige:

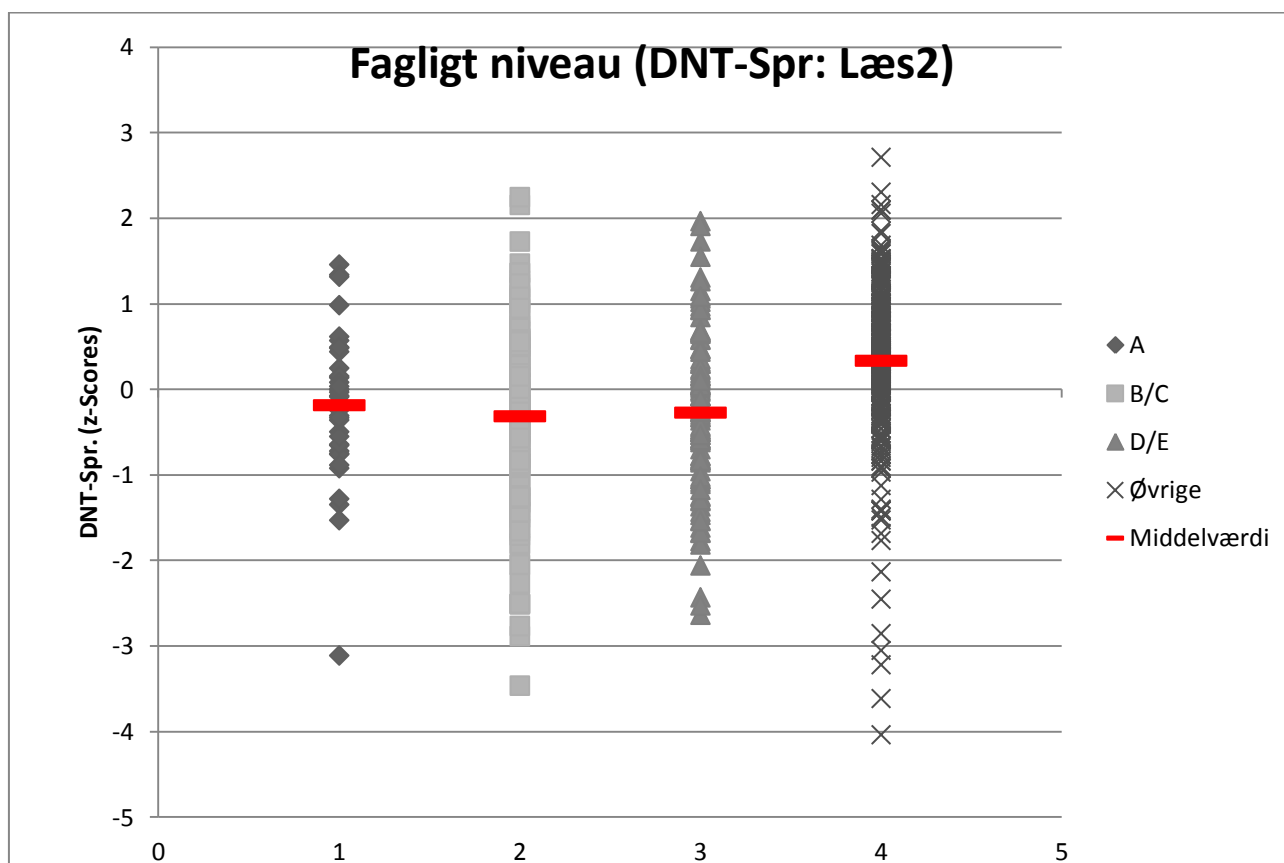
- a. For at gøre resultaterne sammenlignelige er begge skalaer transformeret til standardscorer (z-scorer) så skalaerne opgøres

⁹ Der er anvendt en såkaldt equi percentile, single group equating, for nærmere beskrivelse af metoden se fx <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/LIVINGSTON.pdf>

- i samme enhed (med en middelværdi på 0 og en spredning på 1).
- b. Endvidere skal der tages højde for at den tid der har været mellem de to test kan variere en del (i gennemsnit er der 3,5 år imellem testene, men det kan variere fra 2,5 til 4,5, hvilket er afgørende for hvordan progressionen kan sammenlignes).

Resultater

Det faglige niveau, målt ved 2. kl. elevernes sprogforståelsesscorer fremgår af figuren 4.



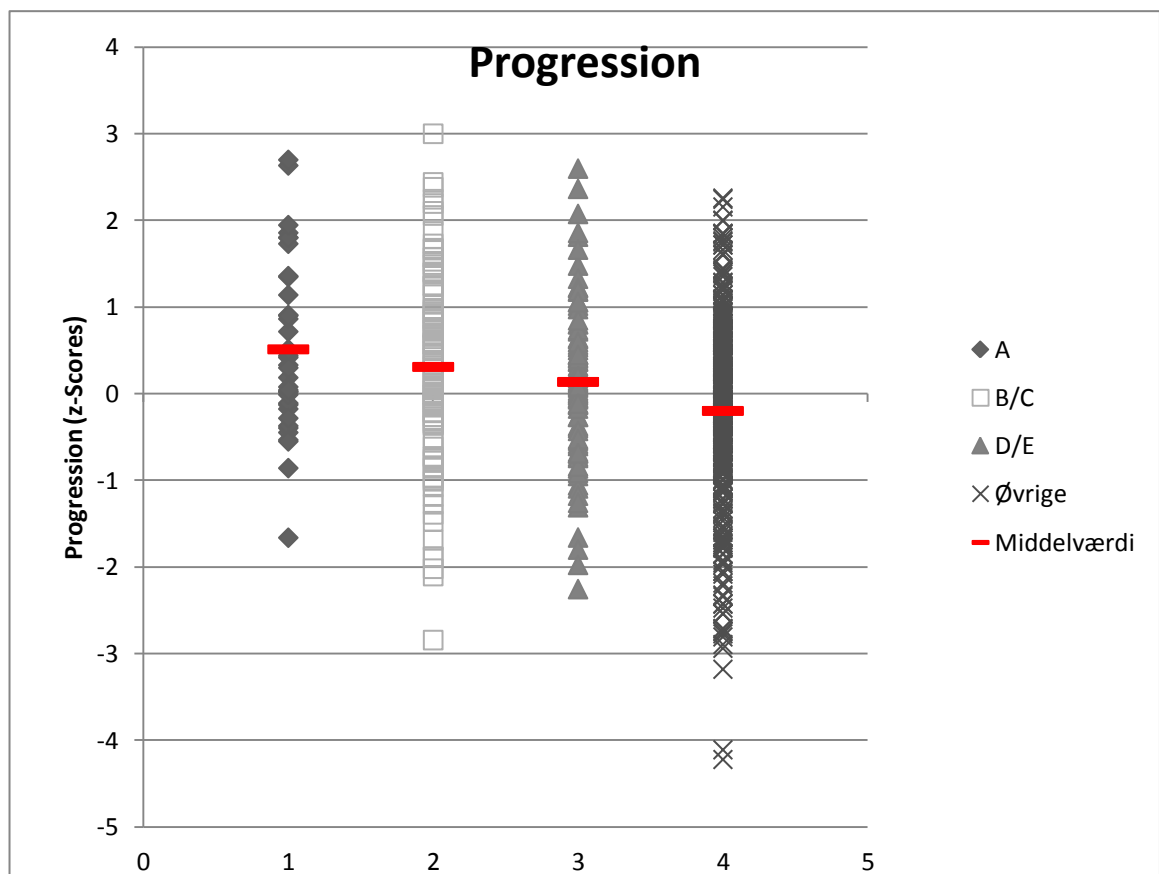
Figur 4: Forskelle i fagligt niveau mellem grupper (middelværdier se tabel 7)

Som det fremgår (hvilket også kan vises statistisk) så er der ikke signifikant forskel på A-, B/C- og D/E-elevenes faglige niveau. Mens der er massiv signifikant forskel på disse tre gruppers faglige niveau og referencegruppe (der startede med at score højt i sprogvurderings-testen i 2011)

Progression

Det ser anderledes ud, når man ser på elevernes progression, der fremgår af figuren nedenfor. Det fremgår, at den relative progression er størst for

- de børn, der har flyttet til modtagerskole (A),
- næststørst for børn på modtagerskoler (B/C),
- mindre for børn, der bliver på afgiverskoler (D/E) men
- mindst for ”øvrige” elever (dvs. elever der er fraflyttet kommunen, privatskoler og referenceelever - der scorede i sprogvurderingen).



Figur 5: Forskelle i faglig progression mellem grupper (middelværdier se tabel 7)

Spørgsmålet er imidlertid, om forskellen er tilstrækkelig stor til, at man kan anse den for at være signifikant. Dette kan man undersøge med en t-test for stikprøver med forskellig med forskellig varians, jf. tabel 5 nedenfor.

Her fremgår det, at middelværdien for A er større end for B/C, ligesom middelværdien for B/C (modtagerskoler) større end D/E, men at forskellene ikke er signifikante. Derimod kan det konstateres, at de børn, der har flyttet til modtagerskole (A) har en progression, der er signifikant større end D/E (afgiverskoler) på 95% niveau.

Tabel 5: t-test: To stikprøver med forskellig varians

| | A | B/C | A | D/E | B/C | D/E |
|--------------------------------|-----------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|
| Middelværdi | 0,512189 | 0,309205 | 0,512189 | 0,135815 | 0,309205 | 0,135815 |
| Varians | 0,916796 | 1,109288 | 0,916796 | 0,871516 | 1,109288 | 0,871516 |
| Observationer | 39 | 122 | 39 | 87 | 122 | 87 |
| Hyp. for forskel i middelværdi | 0 | | 0 | | 0 | |
| fg | 70 | | 72 | | 197 | |
| t-stat | 1,124223 | | 2,055584 | | 1,25428 | |
| P(T<=t) en-halet | 0,13238 | | 0,021725 | | 0,105613 | |
| t-kritisk en-halet | 1,666914 | | 1,666294 | | 1,652625 | |
| P(T<=t) to-halet | 0,264759 | | 0,04345 | | 0,211226 | |
| t-kritisk to-halet | 1,994437 | | 1,993464 | | 1,972079 | |

Det skal fremhæves, at der er betydelige forskelle indenfor grupperne (større end mellem grupperne), og at det ligger ud over denne undersøgelse at bestemme årsager til den konstaterede forskel.

Hvad der umiddelbart kan undre er, at progressionen tilsyneladende er signifikant større for eleverne på både modtager- og aftagerskoler, end den er for referenceelever – især set i lyset af at disse elever ligger på markant højest fagligt niveau (se figuren ovenfor). Hvad man dog skal huske på er, at referenceeleverne har det til fælles, at de blev udtaget til sprogvurdering i 2011, men at de alle besvarede, så de lå over scoren på 15. Det vil sige at ingen blandt disse havde en dårlig dag – dermed er risikoen for en lav progression overhængende.

Trivsel

Det skal nu belyses, om de børn, der havde sproglige vanskeligheder i 2011, og som er registreret indskrevet på en modtagerskole (særligt de børn, der er rådgivet over i en modtagerskole, der ikke er distriktsskolen), trives lige så godt eller bedre, end andre børn med sproglige vanskeligheder, der ikke har været indskrevet på en "ny" modtagerskole?

Metoden er en sammenligning af trivselsindikationer baseret på items i trivselsmålingen i 2. klasse fra henholdsvis københavnermodelbørnene og de resterende børn med sproglige vanskeligheder. Dette gøres ved at søge at danne en trivselskala (herunder motivation og selvtillid).

Tabel 6: Trivsels-items (besvares på en trepunktsskala fx "Nej", "Ja, lidt", "Ja, meget")

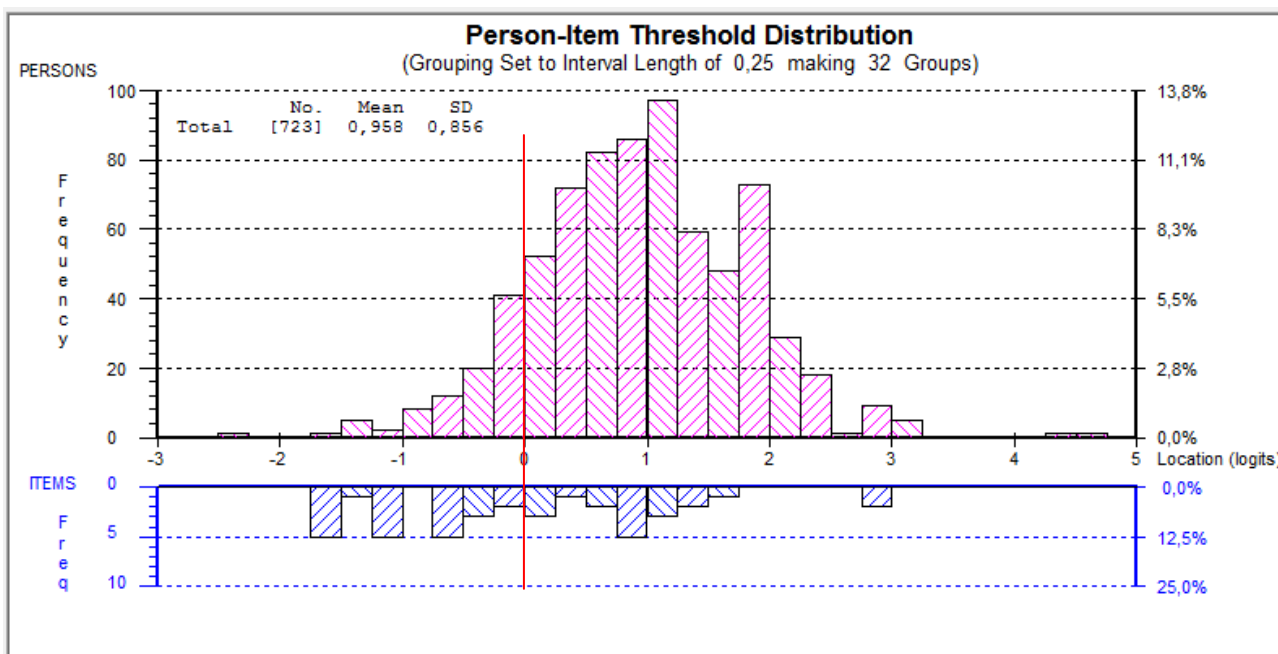
| | | | |
|----|---|---|---|
| 1 | Er du glad for din skole? | 1 | Tror du, at de andre børn i klassen kan lide dig? |
| 2 | Er du glad for din klasse? | 1 | Er lærerne gode til at hjælpe dig i skolen? |
| 3 | Føler du dig alene i skolen? | 3 | Er der nogen, der driller dig, så du bliver ked af det? |
| 4 | Kan du lide pauserne i skolen? | 4 | Er du bange for, at de andre børn griner ad dig i skolen? |
| 5 | Er du glad for dine lærere? | 5 | Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i timerne? |
| 6 | Har du ondt i maven, når du er i skole? | 6 | Er timerne kedelige? |
| 7 | Har du ondt i hovedet, når du er i skole? | 7 | Lærer du noget spændende i skolen? |
| 8 | Er du god til at løse dine problemer? | 8 | Er det svært at høre, hvad læreren siger i timerne? |
| 9 | Kan du koncentrere dig i timerne? | 9 | Er jeres klasselokale rart at være i? |
| 10 | Er I gode til at hjælpe hinanden i klassen? | 0 | Er toiletterne på skolen rene? |

Raschanalyse af trivsel

Der er ved Raschanalyse søgt dannet en trivselskala. Når spørgsmålene besvares på en trepunktsskala, og der er 20 spørgsmål, kræver det et meget fokuseret sæt af spørgsmål (der forudsættes unidimensionalitet), for at få et godt resultat.

Det trivselsbegreb der spørges til er meget bredt, og spørgsmålene favner mange dimensioner. Denne multidimensionalitet gør det vanskelige at danne én skala. Danner man en skala på alle 20 spørgsmål, finder man, at spørgsmål 1, 2 og 12 hører til sammen i samme kategori af spørgsmål. Netop disse spørgsmål synes særligt egnede til at identificere elever, der trives (de diskriminerer skarpere end de øvrige spørgsmål). Problemet er, at eleverne ikke opfatter fx spørgsmål 15 og 18 som noget, der drejer sig om det samme. Der er tilsyneladende meget lidt sammenhæng mellem, om elever i indskolingen er "glade for skolen", og om de synes, at de "er med til

at bestemme, hvad I skal lave i timerne”? Normalt vil man fjerne nogle af de spørgsmål, som passer mindst godt til skalaen. Problemet er, at det reducerer reliabiliteten (der med alle 20 spørgsmål er PSI= 0,76). Normalt vil man kunne få gode data ud af 20 skalaspørgsmål, men så skal skalaen være sådan indrettet, at respondenternes svar gennemsnitligt ligger ca. midt på skalaen (så er skalaens ”targetted” populationen). Problemet er her, at eleverne har en tendens til at svare for meget i den høje ende (de har for høj trivsel i forhold til hvordan der bliver spurgt), så der mangler nuancer. Dette illustreres nedenfor, hvor elevfordelingen helst skulle have haft sin tyngde omkring nulpunktet (det er der skalaen fungerer bedst). Her ligger meget få på eller til venstre for gennemsnittet (nul på akse – markeret ved lodret rød streg).



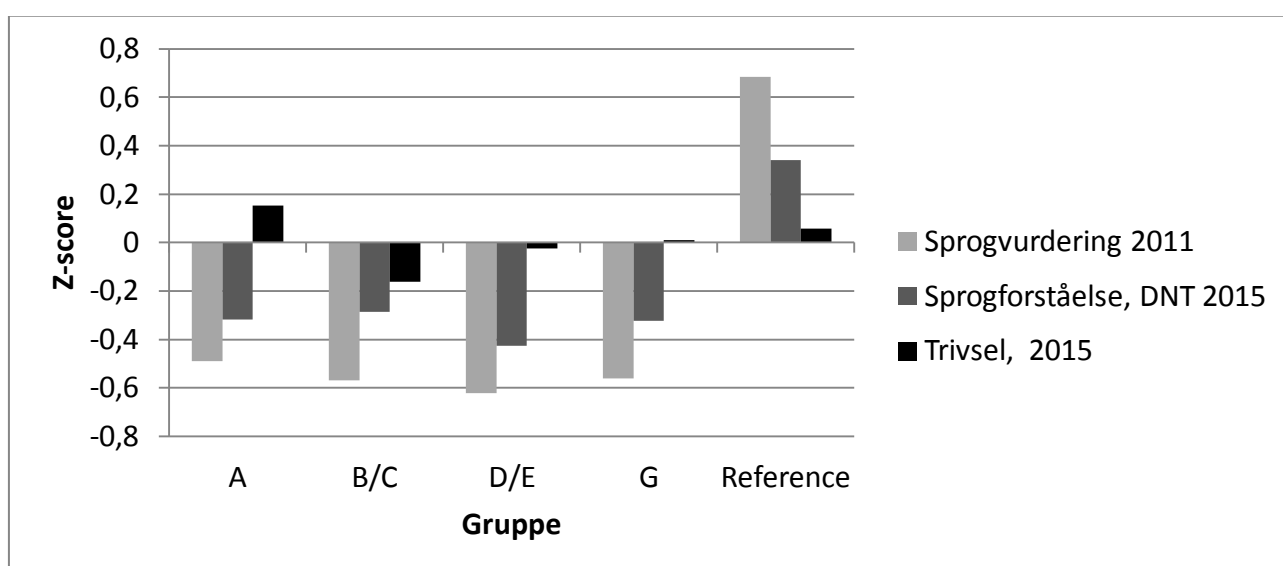
Figur 6: Trivselsskalaens targetting

Trivselsskala, Resultater

Det er valgt, at danne en skala på grundlag af alle 20 items – uanset at det ikke er en perfekt løsning. Trivselsskalaen er beregnet, og der er dannet en standardscore for trivsel, ligesom for de andre område. I nedenstående tabel 7 er angivet gennemsnit for elevgrupper på de grupperinger, der arbejdes med i dette notat. Som det fremgår, er der mindre variation mellem grupperne hvad angår trivsel, end hvad angår de øvrige faktorer, hvilket ses tydeligere af figur 7.

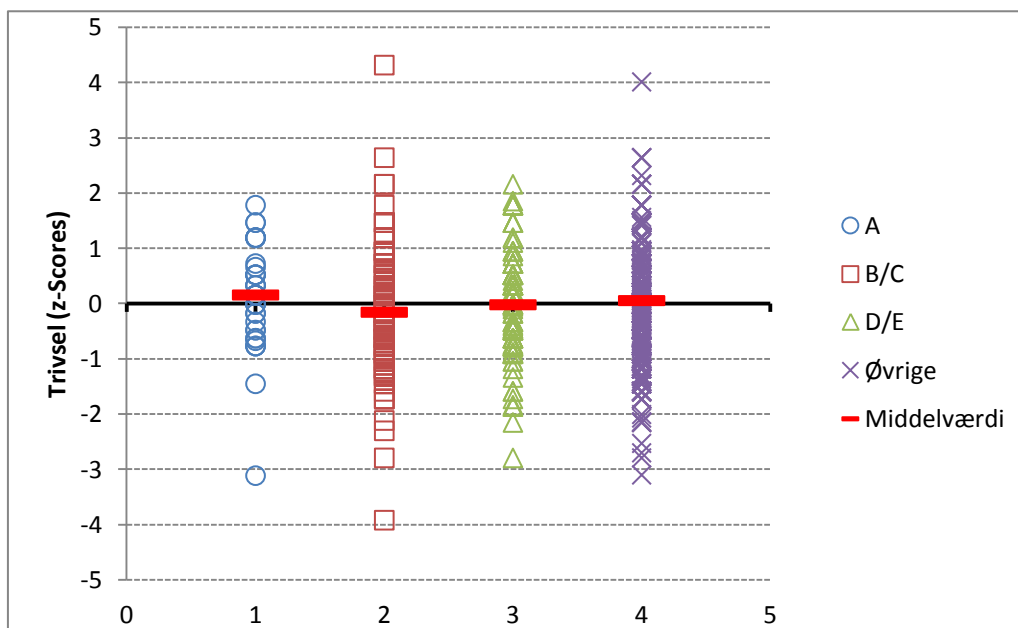
Tabel 7: Middelværdier for grupperne for sprogvurdering, fagligt niveau og trivsel

| Grupper: | Sprogvurdering 2011 | Sprogforståelse, DNT 2015 | Trivsel, 2015 |
|-------------------|---------------------|---------------------------|---------------|
| A | -0,489 | -0,318 | 0,154 |
| B/C | -0,569 | -0,285 | -0,161 |
| D/E | -0,623 | -0,426 | -0,024 |
| G | -0,560 | -0,324 | 0,011 |
| Reference | 0,685 | 0,342 | 0,058 |
| Hovedtotal | 0,000 | 0,000 | 0,000 |



Figur 7 Middelværdier (z-scorer) for grupperne for sprogvurdering, fagligt niveau og trivsel

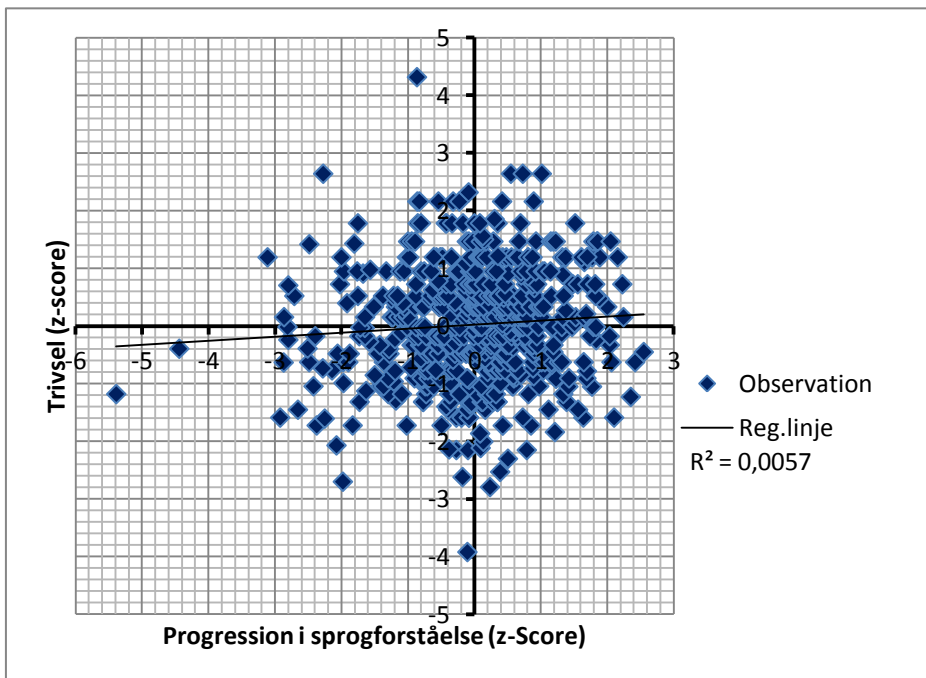
Det kan skyldes lav variation i populationen – for at belyse spredningen er der fremstillet en figur svarende til dem, der blev brugt til at vise fagligt niveau og progression. Som det ses af figur 8, er der en betydelig variation indenfor grupperne, men der er ingen mærkbar forskel i mellem gruppernes trivsel målt på denne måde (middelværdierne fremgår af tabel 7).



Figur 8: Forskelle i trivselsscore mellem grupper (middelværdier se tabel 7).

Det skal afslutningsvis belyses, om det er sammenhæng mellem elevernes trivsel og deres faglige udvikling (progressionen).

I figuren nedenfor er vist, at der er en meget svag positiv sammenhæng mellem progression og trivselsskalaen (korrelation: $r=,075$). Sammenhængen er signifikant på 10% niveau, men det er spinkelt.



Figur 9: Sammenhæng mellem trivselsscore og DNT, sprogforståelse, Læs2

Alt i alt peger data i retning af, at københavnermodellen kunne have en effekt i den ønskede retning for så vidt angår faglig progression. Med hensyn til trivsel er der ikke fundet statistisk sikre sammenhænge, men det skal understreges, at det ikke kan udelukkes at de er der, og vil kunne afdækkes med de rigtige redskaber.

Integrationsvejlederfunktionen

Opsamling på rapporten

Baggrund

Fra 2007 til 2013 var der ansat integrationsvejledere på de skoler, der modtog børn via Københavnermodellens rådgivningstilbud, som dengang var målrettet tosprogede skolestartere. Efter ændringen af Københavnermodellen i 2011 skete der en stigning i antallet af modtagerskoler og en ændring i rådgivningstilbuddet til at omfatte alle sprogligt udfordrede skolestartere, og dette gav anledning til en revidering af organiseringen af integrationsvejlederne.

Siden 2013 har integrationsvejlederfunktionen på den baggrund været en del af områdernes tværfaglige supportfunktion med det formål at understøtte alle skoler og institutioners arbejde med at styrke integrationen og vilkårene for samarbejdet mellem familier og skoler/institutioner for alle børn.

De væsentligste pointer fra evalueringen

Meningsfuldt med en ny funktion i den tværfaglige support

Overordnet er der en oplevelse af, at det giver god mening med en funktion i den tværfaglige supportfunktion, der kan bidrage med både teoretiske og praktiske perspektiver på det tværkulturelle samt metoder til at arbejde med og omsætte dette i praksis. Dette gælder særligt i relation til at understøtte mødet og samarbejdet mellem skole/institution og hjem, hvor integrationsvejlederen har tre vigtige funktioner: 1) at bygge bro i de konkrete møder mellem skole og hjem, 2) vejlede og sparre med lærere, pædagoger og ledere, 3) at være i udvidet dialog med forældrene med henblik på at bidrage til en øget forståelse af institutions- og skolesystemets logikker.

Ikke desto mindre er der i den tværfaglige chefgruppe en opmærksomhed på, om vi anvender funktionen på den rette måde. Herunder er der blandede holdninger til, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at funktionen har et indlejret integrationsperspektiv. Nogle argumenterer for at et fokus på integration kan virke hæmmende for inklusionen, mens andre argumenterer for, at integration og inklusion er forudsætninger for hinanden.

I proces

Integrationsvejlederfunktionen er endnu ikke fuldstændig på plads som ny funktion i den tværfaglige supportfunktion. I alle områder har både tværfaglige chefer, integrationsvejledere og skoler/institutioner oplevet det som en lang proces at få skabt fælles forståelse af funktionens formål, opgaver og kompetencer.

Flere oplever, at processen er godt på vej, men fortsat kræver tid og drøftelser på flere niveauer. Enkelte integrationsvejledere, tværfaglige

chefer og skoler oplever, at processen for dem er kørt fast. Her kan en udfordring være, at der ikke er overensstemmelse mellem de forskellige aktørers forventninger til funktionen.

Opgaver og kompetencer

Integrationsvejlederne løser primært opgaver på skoleområdet. Det er umiddelbart udfordringer, der skal løses nu og her, som fylder mest, men oplevelsen er også, at der efter omorganiseringen er kommet flere opgaver af forebyggende karakter, og der er generelt et ønske om, at mængden af disse opgaver øges. Der er dog enighed om, at funktionen skal kunne begge dele.

De 14 integrationsvejledere, der på nuværende tidspunkt er ansat i funktionen, udgør med hver deres profil en bred palet af kompetencer, hvilket betyder, at de som samlet gruppe kan byde ind på mange forskellige opgaver. I praksis er de enkelte integrationsvejledere dog fast tilknyttet bestemte skoler (og i nogle tilfælde klynger/netværk), og der er ikke i udpræget grad en praksis for, at integrationsvejlederne inddrager hinanden hverken inden for området eller på tværs af områder. Nogle skoler oplever på den baggrund, at de har svært ved at få funktionen i spil, da den konkrete integrationsvejleders kompetencer ikke matcher skolens behov.

Samarbejde og vejlederfunktion

En afledt effekt af organiseringen af integrationsvejlederfunktionen i den tværfaglige supportfunktion ser ud til at være et styrket samarbejde med andre supportfunktioner, men de fleste anerkender også, at der fortsat er et udviklingspotentiale på dette område.

Integrationsvejlederfunktionen er i sin nuværende form i højere grad end tidligere en vejlederfunktion. Dermed løses flere opgaver også i samarbejde med lærere og pædagoger, og mindre ved at integrationsvejlederen overtager opgaven. Selvom de fortsat ser ud til at bidrage i den praktiske løsning af opgaverne, oplever nogle skoler, at integrationsvejlederne i mindre grad end tidligere fungerer som en aflastning for lærere og ledere. Forventningsafstemning er derfor en fortløbende og krævende proces, og flere tværfaglige chefer og integrationsvejledere påpeger, at der er behov for at arbejde med vilkårene for alle eksterne vejlederfunktioner.

EVALUERING AF INTEGRATIONSVEJLEDERFUNK TIONEN

Evalueringsrapport

Indhold

| | |
|--|----|
| Indledning..... | 49 |
| Baggrund | 49 |
| Evalueringsformål og metode | 50 |
| Rapportens opbygning..... | 50 |
| Den nye funktion | 54 |
| Ny, meningsfuld ressource | 54 |
| Opbygning af ny funktion | 54 |
| Kompetenceprofiler og ny funktion | 55 |
| Integrationsperspektivet | 55 |
| Organisering og forankring i den tværfaglige supportfunktion..... | 57 |
| Tilknytning til den tværfaglige supportfunktion..... | 57 |
| Samarbejdet med de andre funktioner i den tværfaglige supportfunktion | 58 |
| Faglig supervision og ledelse | 58 |
| Områdeforskelle..... | 59 |
| Tilknytning til og samarbejdet med skoler og institutioner | 61 |
| Organisering af arbejdet på skoler og institutioner | 61 |
| Samarbejdet med skoler og institutioner | 62 |
| Opgaver | 64 |
| Formidling af skolesystemets logikker | 64 |
| Vejledning af lærere og pædagoger | 64 |
| Hjælp til enkelte og grupper af børn | 65 |
| Eksempler på konkrete opgaver..... | 65 |
| Balancen mellem akutte og forebyggende opgaver | 67 |
| Bilag 1: Fælles funktionsbeskrivelse | 69 |

1. Indledning

Baggrund

I 2007 blev de første integrationsvejledere ansat på de daværende 10 modtagerskoler under Københavnermodellen for sprog og integration. Modtagerskolerne er almindelige folkeskoler, der har et antal reserverede pladser til sprogudfordrede skolestartere, som vurderes at kunne profitere af skolestart på anden folkeskole end deres distriktsskole. I 2007 var et af kriterierne for at blive indskrevet på en modtagerskole, at barnet var tosproget, og modtagerskolerne var typisk skoler med et lavt antal af tosprogede elever.

Integrationsvejledernes opgaver var dels at agere brobyggere mellem skole og hjem, da skolerne ofte var uerfarne i forhold til at samarbejde med familier til tosprogede elever, dels at fremme udviklingen af samvær, leg og venskaber mellem etnisk danske og tosprogede børn.

Integrationsvejlederne blev ansat direkte på skolerne. Efter en årrække, hvor antallet af modtagerskoler var stigende, oprettedes delestillinger for at kompensere for denne udfordring. I 2010 var der 17 integrationsvejledere, der arbejdede på 23 skoler.

I 2011 blev Københavnermodellen ændret til at omfatte alle sprogligt udfordrede skolestartere, uanset om de var ét- eller tosprogede, og antallet af modtagerskoler blev samtidig øget til op mod 40 skoler fordelt over hele byen. Dette medførte et behov for at se på organiseringen af integrationsvejlederfunktionen og de til funktionen knyttede opgaver. Samtidig viste der sig nogle personalemæssige udfordringer omkring delestillingerne, blandt andet i forhold til forankring af ledelsesopgaven. Det blev også påpeget, at når en særlig indsats på en skole var påkrævet, hvor den tilknyttede integrationsvejleder ikke besad de påkrævede kompetencer, var det en svær øvelse at frigøre integrationsvejledere fra andre skoler.

I februar 2013 blev der på den baggrund truffet beslutning om, at integrationsvejlederfunktionen skulle forankres i den tværfaglige supportfunktion med tre fuldtidsstillinger i hvert af de fem områder¹⁰. Processen omkring omorganiseringen af integrationsvejlederne varede fra maj 2012 til den endelige beslutning blev truffet i Børne- og Ungdomsudvalget i februar 2013 og omfattede følgende aktører: den eksisterende integrationsvejledergruppe, skoleledere med ansatte integrationsvejledere, udvalgte skoleledere uden integrationsvejledere, områdechefer, tværfaglige chefer, LFS, projektledelsen under Københavner modellen, samt Børne- og Ungdomsudvalget.

¹⁰ I 2010 blev det muligt med en bevilling fra Integrationsministeriet at ansætte yderligere tre integrationsvejledere på skoler med mange tosprogede elever. I København blev stillingerne forankret på Rådmandsgades skole, Blågård Skole og Tagensbo skole. Disse integrationsvejlederstillinger indgår ikke i denne rapport.

I processen blev der udviklet en fælles funktionsbeskrivelse, der skulle gå på tværs af alle områder. Efter indstilling fra områderne blev det besluttet, at funktionsbeskrivelsen skulle efterlade et lokalt handlerum til områdeledelserne, for at sikre at det var muligt at imødekomme den lokale variation i integrationsopgaverne.

Beskrivelsen lagde derfor primært vægt på integrationsvejledernes fremadrettede mere tværgående arbejde, vejlederrollen overfor andre fagprofessionelle, opgaver i hele 0-18 års perspektivet samt at funktionen skulle indgå som en ligeværdig del af områdernes samlede tværgående støttefunktion (jf. bilag 1 – Fælles funktionsbeskrivelse).

I alt ti integrationsvejledere blev flyttet fra skoler til de tværfaglige supportfunktioner, hvilket betød en til to vakante stillinger i fire af områderne, som områderne efterfølgende selv har haft mulighed for at slå op og besætte. Områderne blev i forbindelse med omorganiseringen endvidere tilbudt støtte til et kompetenceløft, da det var forventeligt, at integrationsvejledernes kompetencer kunne have et efterslæb i forhold til de nye opgaver.

Evalueringens formål og metode

Formålet med evalueringen af integrationsvejlederfunktionen er at skabe indsigt i, hvordan det går med at forankre integrationsvejlederne i den tværfaglige supportfunktion, som en ny faglighed og ressource, alle skoler og institutioner kan trække på og samarbejde med. Herudover har evalueringen til formål at skabe overblik over, hvilke typer opgaver integrationsvejlederne løfter, og hvordan deres kompetencer bringes i spil i praksis.

Som empirisk grundlag for evalueringen er der foretaget enkeltinterviews med hver af de tværfaglige chefer, i et enkelt område også med deltagelse af skolekonsulenten. Herudover er der foretaget fem gruppeinterviews med integrationsvejlederne, ét i hvert område, samt telefoninterviews med en enkelt klyngeleder og fem skoleledere/souschefer.

Rapportens opbygning

Rapporten består udover denne indledning af fire kapitler, kapitel 2-5, som udfolder pointerne fra de gennemførte interviews.

Kapitel 2 beskriver de interviewedes oplevelser af arbejdet med at opbygge den nye funktion

Kapitel 3 har fokus på organiseringen og forankringen af integrationsvejlederfunktionen i den tværfaglige supportfunktion

Kapitel 4 beskæftiger sig med integrationsvejlederfunktionens tilknytning til og samarbejde med skoler og institutioner.

Kapitel 5 tegner til sidst et billede af de typer og eksempler på konkrete opgaver som integrationsvejlederne i den nye funktion har været involveret i og berører kort refleksioner over hvilke opgaver funktionen med fordel kunne have mere fokus på.

Resume

Meningsfuldt med en ny funktion i den tværfaglige support

Overordnet er der en oplevelse af, at det giver god mening med en funktion i den tværfaglige supportfunktion, der kan bidrage med både teoretiske og praktiske perspektiver på det tværkulturelle samt metoder til at arbejde med og omsætte dette i praksis. Dette gælder særligt i relation til at understøtte mødet og samarbejdet mellem skole/institution og hjem, hvor integrationsvejlederen har tre vigtige funktioner: 1) at bygge bro i de konkrete møder mellem skole og hjem, 2) vejlede og sparre med lærere, pædagoger og ledere, 3) at være i udvidet dialog med forældrene med henblik på at bidrage til en øget forståelse af institutions- og skolesystemets logikker.

Ikke desto mindre er der i den tværfaglige chefgruppe en opmærksomhed på, om vi anvender funktionen på den rette måde. Herunder er der blandede holdninger til, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at funktionen har et indlejret integrationsperspektiv. Nogle argumenterer for at et fokus på integration kan virke hæmmende for inklusionen, mens andre argumenterer for, at integration og inklusion er forudsætninger for hinanden.

I proces

Integrationsvejlederfunktionen er endnu ikke fuldstændig på plads som ny funktion i den tværfaglige supportfunktion. I alle områder har både tværfaglige chefer, integrationsvejledere og skoler/institutioner oplevet det som en lang proces at få skabt fælles forståelse af funktionens formål, opgaver og kompetencer.

Flere oplever, at processen er godt på vej, men fortsat kræver tid og drøftelser på flere niveauer. Enkelte integrationsvejledere, tværfaglige chefer og skoler oplever, at processen for dem er kørt fast. Her kan en udfordring være, at der ikke er overensstemmelse mellem de forskellige aktørers forventninger til funktionen.

Opgaver og kompetencer

Integrationsvejlederne løser primært opgaver på skoleområdet. Det er umiddelbart udfordringer, der skal løses nu og her, som fylder mest, men oplevelsen er også, at der efter omorganiseringen er kommet flere opgaver af forebyggende karakter, og der er generelt et ønske om, at mængden af disse opgaver øges. Der er dog enighed om, at funktionen skal kunne begge dele.

De 14 integrationsvejledere, der på nuværende tidspunkt er ansat i funktionen, udgør med hver deres profil en bred palet af kompetencer, hvilket betyder, at de som samlet gruppe kan byde ind på mange forskellige opgaver. I praksis er de enkelte integrationsvejledere dog fast tilknyttet bestemte skoler (og i nogle tilfælde klynger/netværk), og der er ikke i udpræget grad en praksis for, at integrationsvejlederne

inddrager hinanden hverken inden for området eller på tværs af områder. Nogle skoler oplever på den baggrund, at de har svært ved at få funktionen i spil, da den konkrete integrationsvejleders kompetencer ikke matcher skolens behov.

Samarbejde og vejlederfunktion

En afledt effekt af organiseringen af integrationsvejlederfunktionen i den tværfaglige supportfunktion ser ud til at være et styrket samarbejde med andre supportfunktioner, men de fleste anerkender også, at der fortsat er et udviklingspotentiale på dette område.

Integrationsvejlederfunktionen er i sin nuværende form i højere grad end tidligere en vejlederfunktion. Dermed løses flere opgaver også i samarbejde med lærere og pædagoger, og mindre ved at integrationsvejlederen overtager opgaven. Selvom de fortsat ser ud til at bidrage i den praktiske løsning af opgaverne, oplever nogle skoler, at integrationsvejlederne i mindre grad end tidligere fungerer som en aflastning for lærere og ledere. Forventningsafstemning er derfor en fortløbende og krævende proces, og flere tværfaglige chefer og integrationsvejledere påpeger, at der er behov for at arbejde med vilkårene for alle eksterne vejlederfunktioner.

2. Den nye funktion

Organiseringen af integrationsvejlederfunktionen i den tværfaglige supportfunktion har medført en redefinering af funktionen. Den nye funktion er overordnet beskrevet i den fælles funktionsbeskrivelse, og på baggrund af denne har områderne kunnet udarbejde opgavebeskrivelser svarende til de lokale behov. Alligevel understreger både integrationsvejledere og tværfaglige chefer, at de har oplevet det som en lang og hård proces, at komme nærmere en fælles forståelse af, hvad funktionen kan og skal. For nogle er processen godt på vej, men for andre er den kørt fast.

Ny, meningsfuld ressource

Især for skoler, der ikke tidligere har haft integrationsvejledere ansat, og i klyngen, er der en oplevelse af, at man har fået adgang til en meningsfuld ressource, der kan bidrage med nye perspektiver på mange sager. Herudover peger flere integrationsvejledere på, at det arbejde, de kan udføre som eksterne vejledere i den nye funktion, har en anden karakter og gør en forskel i et bredere perspektiv, end det arbejde de udførte tidligere. Blandt andet fordi de i højere grad har mulighed for at arbejde forebyggende og samarbejde med andre fagligheder i den tværfaglige supportfunktion.

De fleste af de omorganiserede integrationsvejledere ser det dog som et tab, at de ikke længere er en del af hverdagen på en enkelt skole, hvor de kender og kendes af alle skolens aktører. Også skoler, der før har haft integrationsvejledere ansat, beklager tabet, idet de har en oplevelse af, at integrationsvejlederne i mindre grad end tidligere er en aflastning for lærere og ledelse. Dette ses som en konsekvens af dels at integrationsvejlederne i den nye funktion skal dele deres tid mellem flere skoler og institutioner, dels at den nye funktion i højere grad end tidligere har vejlederkompetencer.

Opbygning af ny funktion

Til trods for at der forud for omorganiseringen var blevet udviklet en fælles funktionsbeskrivelse, har de fleste integrationsvejledere haft en oplevelse af, at der hverken på deres nye arbejdsplads i den tværfaglige supportfunktion eller blandt skolerne var klarhed omkring formålet med og arbejdsopgaverne for den nye funktion.

Integrationsvejlederne har således oplevet i høj grad selv at skulle skabe funktionen og formidle deres kompetencer og mulige arbejdsopgaver til skoler og institutioner, blandt andet ved selv at ”finde på” opgaver. Alle oplever, at det har krævet mange ressourcer af dem, men flere anerkender, at det har været en uundgåelig proces i og med funktionen ikke er traditionelt kendt som andre supportfunktioner. Samtidig har særligt skolerne forskellige

forventninger til funktionen, hvorfor det har været nødvendigt med løbende forventningsafstemninger helt ude i den enkelte enhed. For nogle integrationsvejledere har det været meningsfuldt at have en høj grad af frihed til selv at påvirke arbejdsopgaverne og kunne afstemme det med skolens behov, men for en del har det været en frustrerende proces, som de kunne have ønsket mere hjælp til.

Enkelte integrationsvejledere er fortsat usikre på, hvilke opgaver funktionen forventes at løse, hvor den befinder sig i organisationen, og hvordan de som ny funktion får foden ordentlig ind på skoler og i institutioner. Flere skoler og den interviewede klyngeleder peger på, at de fortsat mangler en grundig introduktion til, hvordan man konkret kan få bragt integrationsvejledernes kompetencer i spil, så funktionen bliver et større aktiv i praksis.

Kompetenceprofiler og ny funktion

Blandt de tværfaglige chefer er der bred enighed om, at det er en væsentlig udfordring for forankringen af funktionen i den tværfaglige supportfunktion, at der i omorganiseringen ikke blev set på de eksisterende medarbejderes kompetenceprofiler i relation til den opgave, den nye funktion skulle løfte. De ti medarbejdere, der blev flyttet fra skoler til den tværfaglige supportfunktion, var oprindeligt ansat til at løse en helt anden opgave, og de tværfaglige chefer vurderer, at ikke alle medarbejdere har de rette profiler til at matche den nye funktion. Nogle tværfaglige chefer oplever, at de som konsekvens har måttet forme stillingen og opgaverne med udgangspunkt i de kompetenceprofiler, de har fået, i stedet for i områdets egentlige behov. Dette opleves ikke at være en hensigtsmæssig løsning for hverken skoler, institutioner eller de medarbejdere der sidder i funktionen.

Nogle medarbejdere har, ifølge de tværfaglige chefer, haft eller har udviklet deres kompetencer, sådan at de matcher de opgaver, der ligger i den nye funktion. Ikke desto mindre er de tværfaglige chefer enige om, at funktionsbeskrivelsen bør skærpes, og at de efterfølgende må se på, hvorvidt deres nuværende medarbejdere har de rette kompetencer til at matche denne.

Integrationsperspektivet

Der er i overvejende grad et ønske om, at der i den tværfaglige supportfunktion er en funktion, der har både teoretisk og praktisk forståelse for det tværkulturelle samt metoder til at arbejde med dette. Funktionen bidrager til en øget mulighed for at understøtte trivsel for alle familier i en institutionaliseret hverdag, hvor der nemt opstår konflikter mellem de i skolen/institution dominerende diskurser og familiernes kulturelt betingede forståelser af fx skole, opdragelse mv.

De tværfaglige chefer berører ikke desto mindre alle, at integrationsperspektivet som udgangspunktet for funktionen kan være en udfordring. Der er forskellige holdninger til, i hvor høj grad de tværfaglige chefer problematiserer det. Et synspunkt er fx, at det er skævt, at vi bliver ved med at insistere på en særlig proces over for tosprogede familier/familier med en minoritetsbaggrund, fordi vi herigennem ofte kommer til at stigmatisere og ekskludere. Et par af de tværfaglige chefer understreger dog også, at det vil være problematisk, hvis vi ikke anerkender at familier med en minoritetsbaggrund ofte træder ind i skolernes og institutionernes kulturelt betingede systemer med nogle helt andre logikker og forforståelser, der kan vanskeliggøre mødet for alle parter.

Selvom enkelte integrationsvejledere har oplevet, at funktionens udspring i et integrationsperspektiv kan have visse barrierer i forhold til at få opgaver, er der i gruppen bred enighed om, at integration (som de arbejder med det) er en forudsætning for inklusion.

3. Organisering og forankring i den tværfaglige supportfunktion

Integrationsvejlederfunktionen er organisatorisk forankret i den tværfaglige supportfunktion i området, hvor de refererer til den tværfaglige chef eller andre koordinerende funktioner. De fleste integrationsvejledere er tænkt ind i tværfaglige team, deltager i uddannelsesforløb mv. sammen med deres nye kollegaer, hvilket for mange har betydet et tilhørsforhold og et stærkere fundament for løsning af opgaver. Enkelte integrationsvejledere har oplevet, at den nye funktion og de som medarbejdere ikke er blevet anerkendt i den tværfaglige supportfunktion, hvilket har stor betydning for deres muligheder for at udføre deres arbejde.

Tilknytning til den tværfaglige supportfunktion

De fleste integrationsvejledere er tænkt ind i forskellige tværfaglige team, der ligger i den tværfaglige supportfunktion. I ét område er integrationsvejlederne fx sammen med de andre supportfunktioner organiseret i mindre geografiske områder i området. Den tværfaglige chef vurderer, at det giver et strategisk forum, hvor fagpersonerne med et tværfagligt perspektiv kan gøre sig nogle overordnede overvejelser om området og ikke kun på skole- og institutionsniveau. I et andet område indgår integrationsvejlederne i forskellige arrangementer og kurser i den tværfaglige supportfunktion, men er ikke en del af de tværfaglige, distriktsopdelte team, de andre supportfunktioner indgår i.

I flere af områderne har integrationsvejlederne deltaget i fælles uddannelser med de andre supportfunktioner. Fx gennemfører to områder fælles efteruddannelsesforløb i konsultative metoder for alle supportfunktionerne i området. I begge områder peger tværfaglige chefer og integrationsvejledere på, at det har medvirket til styrkede relationer i den tværfaglige supportfunktion, og et fælles fundament at tale og handle ud fra.

Flere tværfaglige chefer peger på forskellige udfordringer i forhold til, hvordan de har arbejdet med at skabe forankring. Blandt andet vurderer nogle, at det kan have en betydning at integrationsvejlederne – når de ikke er på skoler og i institutioner – fysisk er placeret på kontorer andre steder end de funktioner, de har mest tilfælles med.

Blandt integrationsvejlederne er der mange forskellige oplevelser af, i hvor høj grad de som kollegaer og ny funktion er blevet modtaget og blevet en del af den tværfaglige supportfunktion. Nogle har oplevet, at de nye kollegaer har været åbne, mens andre har oplevet selv at skulle arbejde meget for at blive en del af gruppen. For nogle har det også været en proces, at finde sig til rette i de arbejdskulturer og –former der dominerer i den tværfaglige supportfunktion, men det gælder primært de integrationsvejledere, der før har været på skoler.

Samarbejdet med de andre funktioner i den tværfaglige supportfunktion

Samarbejdet med de andre funktioner i den tværfaglige supportfunktion synes på nuværende tidspunkt at fungere godt i de fleste områder, og mange peger på, at samarbejdet er blevet styrket gennem den nuværende organisering. Både integrationsvejledere og tværfaglige chefer peger på, at de forskellige funktioner er blevet bedre til at bringe hinandens viden og kompetencer i spil ved at samarbejde om sager, og at det giver rigtig god mening. En integrationsvejleder fortæller fx at hvis hun har en opgave i en daginstitution, er det nu oplagt først at gå i dialog med den pædagogiske konsulent for at sikre, at indsatsen hænger sammen med, hvad der ellers er på spil i institutionen.

Flere integrationsvejledere oplever, at det i nogle situationer kan være svært at vurdere om en opgave bedst løses af integrationsvejlederen eller andre supportfunktioner, fordi grænserne imellem nogle af faglighederne opleves som uklare. Den nuværende organisering i den tværfaglige supportfunktion betyder, ifølge flere integrationsvejledere, at det ikke er så vigtigt længere hos hvem opgaven ligger, fordi det er nemt at drøfte eller samarbejde om opgaverne med deres kollegaer.

Integrationsvejlederne har et netværk på tværs af byen, hvor de mødes en gang om måneden for at udveksle erfaringer samt diskutere fagligt relevante emner og problemstillinger. Kun i et enkelt område italesætter integrationsvejlederne sig som et team og giver udtryk for at bruge hinanden meget, både til at drøfte sager og til at gå med ud på hinandens skoler. De har også praktiseret at ”låne” kompetencer hos andre integrationsvejledere på tværs af byen, og de fremhæver, at det vil være relevant med et øget fokus på dette samarbejde over hele byen.

Blandt de tværfaglige chefer er der opmærksomhed på at både det mono- og tværfaglige samarbejde kan styrkes yderligere. I ét område vurderer den tværfaglige chef, at ledelsen har en opgave i at understøtte, at integrationsvejlederne internt bliver bedre til at trække hinanden ind i de sager, der måtte lande på den enkeltes bord. I et andet område har den tværfaglige chef et ønske om en struktur, hvor alle sager der kommer ind i den tværfaglige supportfunktion drøftes i et tværfagligt forum, sådan at indsatsen opleves koordineret og af højst mulig kvalitet.

Faglig supervision og ledelse

I to områder mødes de tværfaglige chefer løbende eller en gang om måneden med integrationsvejlederne for at drøfte opgaverne, samarbejdet med skoler/institutioner mv. I de tre andre områder har integrationsvejlederne mulighed for at gå til den tværfaglige chef, hvis

de har behov for det, men den løbende sparring er lagt ud til andre funktioner i den tværfaglige supportfunktion.

I ét område er integrationsvejlederne købet til inklusionskoordinatoren, fordi man havde en forventning om, at funktionerne skulle fungere ens. Inklusionskoordinatoren går på kryds og tværs i alle skoler, institutioner og opgaver, hvor det vurderes at være relevant. I praksis er denne arbejdsform ikke blevet realiseret, fordi integrationsvejledere og skoler har fastholdt et ønske om en fast tilknytning. Ikke desto mindre har den tværfaglige chef fortsat et ønske om, at de i højere grad bliver trukket ind i alle opgaver, hvor funktionens kompetencer kan tilbyde et løft/en anden dimension, fordi det vil give mere udvikling og større gevinst.

I et andet område er det skolekonsulenten der yder faglig sparring til integrationsvejlederne. Den tværfaglige chef giver udtryk for, at hun har set det som hendes og arbejdspladsens ansvar at lægge de faglige linjer for integrationsvejlederens arbejde, og derfor var det fra starten en væsentlig prioritering at knytte integrationsvejlederne til en faglig stærk profil. Sparringsmøder bliver derfor brugt på at tale om opgaver og udfordringer i integrationsvejledernes arbejde, men også på at sikre et fælles og robust fagligt fundament, så vejlederne bliver trænet i dels at være vejledere, dels at kunne vejlede ind i en læringskontekst med fokus på fx læringsmål. Både tværfaglig chef, skolekonsulent og integrationsvejledere oplever, at sparringen er meningsfuld.

I det sidste område er integrationsvejlederne af praktiske årsager tilknyttet tale-hørekoordinatoren. Integrationsvejlederne i området har individuelle oplevelser af denne organisering. Én oplever fx at være dekoblet fra organisationen og mangler en fornemmelse af at blive ledet, en anden oplever, at det giver mening at drøfte sager med koordinatoren, og at den tværfaglige chef er tilgængelig ved behov.

Områdeforskelle

Hvordan integrationsvejledere og tværfaglige chefer vurderer, at det går med forankringen af funktionen i den tværfaglige supportfunktion, varierer fra område til område. I fire ud af de fem områder fortælles der om forskellige processer, hvor ledelser og medarbejdere har arbejdet sig ind på funktionen, opgaver mv. Dette er ifølge integrationsvejlederne ikke tilfældet i det sidste af de fem områder.

I dette område oplever integrationsvejlederne, at de ikke er blevet inkluderet i den tværfaglige supportfunktion. De giver udtryk for, at der i området er et tydeligt og italesat ønske om at integrationsvejlederfunktionen nedlægges, da man i området ikke ønsker at arbejde med et integrationsperspektiv.

For medarbejderne i funktionen i dette område betyder det, at de kun har få opgaver – primært relateret direkte til forældrene – og kun på enkelte af områdets skoler. De indgår ikke de fora, der kunne være relevante for dem, og oplever ikke at deres kollegaer opsøger funktionens kompetencer.

I området har der siden omorganiseringen været en vakant integrationsvejlederstilling, der for nylig er blevet slået op og besat som en udviklingskonsulent med fokus på chancelighed. Der er, ifølge integrationsvejlederne, ikke lagt op til samarbejdsrelationer mellem deres funktion og den nye konsulentfunktion.

4. Tilknytning til og samarbejdet med skoler og institutioner

Integrationsvejlederfunktionen er primært udgående, hvilket betyder, at de fleste integrationsvejledere tilbringer det meste af deres arbejdstid i praksis fx på skoler.

Principielt kan integrationsvejlederne løse opgaver på både skole- og institutionsniveau. I praksis løser de flest opgaver på skoleområdet. Her har integrationsvejlederne naturlige samarbejdsrelationer med pædagoger, lærere samt ikke mindst børn og forældre. Overordnet ser samarbejdet ud til at fungere godt, men nogen har store udfordringer ved at få samarbejdet i gang.

Organisering af arbejdet på skoler og institutioner

I alle fem områder er integrationsvejlederne tilknyttet faste skoler, dvs. de har tre-fire skoler hver, hvor de som regel er en dag om ugen på hver skole. I alle fem områder er integrationsvejlederne tænkt ind som naturlige deltagere i skolernes ressourcecentre, men det er op til skolelederen, om de skal inviteres til alle møder eller kun, når det forekommer relevant. Nogle integrationsvejledere oplever at være med til alle møder, mens andre aldrig bliver indkaldt.

Flere skoler og integrationsvejledere giver udtryk for, at det er meningsfuldt i opgaveløsningen, at det er en fast integrationsvejleder, der kommer på skolen, fordi det styrker kvaliteten i opgaveløsningen, at vejlederen har viden om skolen; pædagogisk praksis, elever, familier mv. Samtidig bliver det af nogle skoler og de tværfaglige chefer påpeget, at denne organisering kan være en begrænsning, da den tilknyttede vejleder ikke nødvendigvis er i besiddelse af de kompetencer, der kræves for at løse en given opgave.

Blandt nogle af de tværfaglige chefer er der på den baggrund en opmærksomhed på, hvorvidt organiseringen bør være mere fleksibel. Fx ved at integrationsvejlederne i højere grad gør brug af de forskellige kompetencer, de internt besidder i området – eller bydækkende – og altså er mere generelle ressourcer, der kan træde til, hvor der er behov for netop deres kompetencer.

I tre af de fem områder er integrationsvejlederne tilknyttet ressourceteam i klynger og netværk, og de oplever i stigende grad, at de også her kan bidrage med sparring og vejledning af institutionernes personale og forældregrupper. I de to andre områder har man fravalgt integrationsvejledernes deltagelse i ressourceteam, enten fordi det vurderes, at de har tilstrækkeligt med opgaver på skoleområdet, eller at de ikke er i besiddelse af de rette kompetencer.

Flere integrationsvejledere så gerne, at de havde mere tid til at bringe deres kompetencer i spil i dagtilbudsregi, hvor de blandt andet ser

væsentlige opgaver i forhold til sprog, sproglig udvikling, skoleforberedelse samt forældresamarbejde.

Samarbejdet med skoler og institutioner

De tværfaglige chefer og integrationsvejlederne giver generelt udtryk for, at der hvor integrationsvejlederne har fået gang i samarbejdet med skoler og institutioner, fungerer det i overvejende grad godt på både ledelses- og lærer-/pædagogniveau. De fleste integrationsvejledere oplever, at de bliver efterspurgt, og at skoler og institutioner gerne vil samarbejde med dem. Det sker i højere og højere grad, når de forskellige aktører i skoler og institutioner i praksis oplever, hvilke opgaver integrationsvejlederne kan løfte og har succes med noget.

Samarbejdet mellem integrationsvejledere og institutioner er endnu ikke lige så veludviklet som samarbejdet med skolerne, men den interviewede klyngeleder fortæller i den forbindelse, at hun oplever, at der blandt institutionerne i hendes klynge er en vilje til at indgå i et samarbejde, og hun er ikke i tvivl om, at der vil ske en udvikling i brugen af integrationsvejledernes kompetencer, blandt andet ved forældremøder og til indsatser omkring særligt udsatte familier. Hun vurderer, at integrationsvejlederens perspektiver i relation til dette kan bidrage til, at institutionerne får øje på nye handlemuligheder, så det ikke kun bliver mere af det samme, fx flere socialrådgiverindsatser.

De fleste integrationsvejledere har i et eller andet omfang oplevet, at det har været svært at få opbygget samarbejdsrelationer til skolerne og vurderer, at det især hænger sammen med, at skolerne ikke vidste, hvordan de kunne bruge integrationsvejlederfunktionen. Enkelte integrationsvejledere oplever fortsat omfattende udfordringer for samarbejdet. I ét område beretter integrationsvejlederne fx, at flere skoler ikke ønsker, at der arbejdes med integration, og derfor ikke ser anvendelse for integrationsvejlederfunktionen. I samme område oplever integrationsvejlederne også, at skolens holdning understøttes af den tværfaglige chef og områdeforvaltningen generelt, hvilket i det store og hele gør det vanskeligt for de pågældende medarbejdere at få opgaver. De tværfaglige chefer peger dog omvendt på, at det hænger sammen med, at opgaven er en anden i den nye funktion, end den integrationsvejlederne var ansat til at løse på skolerne, og at det at skolerne ikke ønsker at bruge integrationsvejlederne hænger sammen med, at de ikke har de rette kompetencer til at løfte opgaven.

Næsten alle de integrationsvejledere, der før har været ansat på skoler, giver udtryk for, at det er et stort tab, at de har mistet de tætte relationer til lærerne, der blandt andet muliggjorde det hverdags-samarbejde, der gav dem indflydelse på skolens generelle historiefortælling om elevgruppen med en anden etnisk baggrund end

dansk. Noget der fx kunne finde sted gennem uformelle samtaler på lærerværelset.

På nogle skoler oplever man, at organiseringen af integrationsvejlederne i den tværfaglige supportfunktion kan gøre det svært at navigere ledelsesmæssigt i forhold til, hvad der er legitimt at bede integrationsvejlederen om, og i hvor høj grad integrationsvejlederen har ret til at bevæge sig ind i ledelsesrummet. Det er en udfordring for samarbejdet med ledelse og lærere, hvis der på skolen er for meget en oplevelse af, at her kommer en fra forvaltningen. Et udtrykt ønske er i den sammenhæng en tydeligere beskrivelse af snitflader og kompetencer.

5. Opgaver

Integrationsvejledernes primære opgave ser ud til at være at understøtte samarbejdet mellem skole og hjem for familier med etniske minoritetsbaggrunde. Herudover løser integrationsvejlederne opgaver, der fx handler om at vejlede lærere eller at bidrage til inklusion af børn i udsatte positioner. Der er dog stor variation imellem, hvilke opgaver de enkelte integrationsvejledere løser, hvilket både ser ud til at hænge sammen med lokale behov, prioritering samt hvilke konkrete kompetencer de enkelte medarbejdere besidder.

Formidling af skolesystemets logikker

Skoleledere/souschefer oplever, at de især har behov for hjælp til at løfte forældresamarbejdet og at integrationsvejlederne er en ressource i forhold til dette, når der er tale om familier med etniske minoritetsbaggrunde. Det er også den opgave, der generelt fylder mest i interview med integrationsvejledere og tværfaglige chefer.

Beskrivelserne af de konkrete opgaver peger på, at integrationsvejledernes rolle i forbindelse med at løfte skole-hjemsamarbejdet er, at hjælpe skolerne med at formidle skolesystemets logikker til familierne, fx. hvordan man går i skole og institution i Danmark, hvorfor det er vigtigt, at man deltager i sociale arrangementer, lejrture og legeaftaler, og hvordan man som forældre kan understøtte børnenes faglige udvikling og trivsel.

Noget af dette arbejde foregår i de formelle møder, hvor integrationsvejledere deltager ved siden af lærerne til skole-hjemsamtaler, men ofte er det integrationsvejlederne der etablerer direkte kontakt ved særlige forældremøder, kurser, caféer, hjemmebesøg mv for målgruppen. Evt. i samarbejde med andre ressourcepersoner tilknyttet skolen eller den tværfaglige supportfunktion.

Vejledning af lærere og pædagoger

Understøttelsen af skole-hjemsamarbejdet handler også om at bidrage til skolens forståelse af og kompetencer inden for områder som kultur og kulturmøder, dansk som andetsprog samt faglige og sociale in- og ekskluderende processer, så de selv er bedre rustede til skole-hjemsamarbejdet også med etniske minoritetsfamilier. Derfor har flere af integrationsvejlederne også opgaver, der kan karakteriseres som vejledning af lærere og pædagoger. Vejledningen kan både have karakter af direkte vejledning, co-teaching, den gode rollemodel mv

Selvom flere skoleledere/souschefer giver udtryk for en interesse i, at integrationsvejlederne også bidrager til denne opgave, er den ifølge flere integrationsvejledere og tværfaglige chefer forbundet med visse

udfordringer at komme ind på skolen som ekstern vejleder og ville noget på andres vegne. De tværfaglige chefer peger på, at hvis vejledningen skal være en succes kræver det, at den enkelte vejleder har en viden, som læreren eller pædagogen ikke har og kan omsætte den til skolens/institutionens praksis. Skoleledere/souschefer vurderer, at vejledernes forståelse for og evne til at træde ind i den pædagogiske kontekst er afgørende. Herunder at vejlederen formår at omsætte vejledningen til praksis i en ligeværdig relation.

Hjælp til enkelte og grupper af børn

Nogle af integrationsvejlederne har sammen med lærere, andre ressourcepersoner eller alene opgaver på børneniveau. Fx bliver de inddraget i sager, hvor der er tale om tosprogede børn/børn med en minoritetsbaggrund i vanskeligheder, hvor der er behov for et strategisk samarbejde med andre ressourcepersoner eller igen som bindeled mellem familie og skole/institution. Det er ikke alle integrationsvejledere, der oplever, at de bliver inddraget i tilstrækkelig grad i det arbejde eller tidligt nok i forløbet.

Eksempler på konkrete opgaver

Nedenstående uddrag fra det empiriske datamateriale viser et udpluk af de opgaver, integrationsvejlederne er eller har været involveret i:

- 1) Integrationsvejlederen deltager i skole-hjemsamtaler med forældre til de tosprogede børn på skolen. Her tager hun rollen, som den der spørger ind til det, læreren beretter, fx om barnets testresultater, for at understøtte forældrene i at få en god forståelse. *”Ofte taler læreren i et sprog, der er ukendt for forældrene, så det handler om at stille spørgsmål, der fremkalder svar, som kan give mening ind i forældrenes begrebsverden. Og omvendt også spørge nysgerrigt ind til forældrene, om de kan genkende det, læreren siger”*
- 2) *”Psykologerne kan have rigtig svært ved at indhente samtykke fra forældrene. I mange kulturer er det en voldsom indsats, så det er skræmmende for forældrene, når de får besked om at deres barns udfordringer drøftes med en psykolog. Her kan man som integrationsvejleder lette vejen ved at forklare til forældrene, hvad det betyder. Eller man kan sætte sig ned sammen med psykolog og familie som brobygger”*
- 3) Integrationsvejlederen er tovholder på et projekt, hvor man arbejder med at styrke elevernes kendskab til og anvendelse af

forskellige kulturelle tilbud. Alle kan deltage, men der er et særligt fokus på at få de tosprogede elever med.

- 4) To integrationsvejledere har sammen med inklusionspædagog, AKT-vejleder og klasselærer igangsat et projekt om nye fællesskaber på skolen, der har fokus på at ændre klassekulturen i en udskolingsklasse med forskellige opdelinger mellem os og dem. Teamet arbejder med de mekanismer, der ligger bag grupperinger og med fællesskaber. *”Det handler om at ændre kulturen til en vi-kultur, hvor der er plads til alle med mulighed for at være forskellige, og hvor man anerkendes for den, man er. Hvor alle bliver inkluderet i klassens rum, og ingen ekskluderes, fordi de har en anden hudfarve, hedder noget andet, kommer fra et ghettoområde eller lignende”*. Integrationsvejledere arbejder sideløbende med at udvikle elevernes selvforståelse og selvværd gennem coaching, for at opbygge deres forståelse af, at de er mere end fx det område, de kommer fra.
- 5) Nogle integrationsvejledere vejleder lærere med udgangspunkt i et dansk som andetsprogs-perspektiv. *”Mange elever, der har dansk som andetsprog, har levet et helt andet liv end etnisk danske børn og har dermed en anden hverdags erfaring og begrebsverden at trække på. Adfærdsproblemer eller dårlige faglige resultater, som lærerne ikke forstår eller kan afhjælpe, viser sig ofte at hænge sammen med at barnet har sproglige udfordringer”*.
- 6) Integrationsvejlederen har fungeret som mentor/vejleder for en gruppe udskolingselever, der med udgangspunkt i deres etniske/kulturelle baggrund havde fundet sammen i en gruppe, der stod og hang ved porten til skolen og havde skabt en måde at agere på, der sendte en masse uhensigtsmæssige signaler. Integrationsvejlederen har med sin egen kulturelle viden og erfaring på en god måde kunnet tale med drengene om, hvad det er for nogle signaler, de sender, og hvilken betydning det får. Og har på den måde hjulpet drengene med at komme væk fra det spor, der kunne vise sig at have nogle rigtig negative konsekvenser for deres fremtid.
- 7) *”Vi er også med til at belyse det positive syn på forældre som ressourcer, fordi alle forældre har ressourcer. Vi samarbejder med alle på hele 0-18 års området, hvilket er rigtig positivt.*

At vi kan vejlede pædagoger og lærere i, hvordan de kan vejlede. Vi kompetenceudvikler daginstitutionspersonale fx i forhold til samarbejdet med forældre. Hvor vi holder nogle foredragsaftener eller fyraftensmøder om samarbejdet med forældre og de konkrete udfordringer de har. For at løfte til et andet niveau i stedet for at stemple forældrene som nogen, der ikke kan. Det er fantastisk at kunne starte så tidligt”

- 8) Integrationsvejleder samarbejder med sundhedsplejerske om at vejlede forældre og/eller børn om fx tabubelagte emner som pigers udvikling i teenageårene. Eller om overvægt. ”I mange kulturer har mad en anden betydning end i den danske kultur, og mange børn er overvægtige. Det giver god mening at sammentænke det kulturelle og sundhedsfaglige perspektiv i de opgaver”

Balancen mellem akutte og forebyggende opgaver

Der er bred enighed om, at integrationsvejlederfunktionen skal kunne løfte både de akutte ”brandsluknings”-opgaver og dem, der har et længere sigte. Men ambitionen synes at være, at de forebyggende opgaver og en tidlig indsats i stigende omfang kommer til at præge opgaverne.

Et tættere samarbejde med vuggestuer og børnehaver omkring vejledning og inddragelse af forældre ville, ifølge flere af integrationsvejlederne, gøre en stor forskel i den forebyggende indsats.

De tværfaglige chefer nævner også at integrationsvejledere med antropologiske eller sociologiske kompetencer, kunne bidrage i fx undersøgelser af, hvad det er for nogle mekanismer, der i praksis medvirker til, at nogle elever inkluderes og andre ekskluderes i vores skolesystem. Eksempelvis i forhold til at de tosprogede drenge fagligt klarer sig dårligere end de tosprogede piger. Det ville potentielt kunne bidrage med nye perspektiver på og en nuancering af drøftelserne af, hvordan vi pædagogisk og læringsmæssigt kan igangsætte tidlige indsatser på området.

Slutteligt nævnes en opgave omkring formidling af viden om det kulturelle område, tendenser i indvandring, tosprogsområdet mv. på et mere overordnet strategisk plan. Det ser dog ikke ud til at være en opgave, der reelt fylder meget på nuværende tidspunkt, men det er et ønske, der særligt fremstår blandt de tværfaglige chefer. I praksis kan det handle om, at integrationsvejlederne er med til at klæde områdeledelse eller skole-/institutionsledelse på i forhold til aktuelle

udviklinger og tendenser, der kan være relevant baggrundsviden i udviklingen af andre mere overordnede indsatser.

Bilag 1: Fælles funktionsbeskrivelse

Fælles funktionsbeskrivelse for integrationsvejledere/ skole- hjem vejledere under Københavnermodellen 2.0, ansat i de 5 områder i København

Der vil fra skoleåret 2012-13 være 14 integrationsvejledere ansat på områdeniveau i København. Integrationsvejlederne skal deltage i skolernes og institutioners arbejde med at styrke integrationen og vilkårene for samarbejde mellem familier og skoler/institutioner for alle skolens børn – med et særligt fokus på de ”kulturmøder” som mangfoldigheden i børne- og forældregruppen udgør.

Integrationsvejlederne er en kendt ressource på en række skoler og fritidsinstitutioner, men de for andre vil være en ny ressource.

Med nye faglige perspektiver på mødet mellem skole/institution og familier kan de understøtte det samarbejde som er udgangspunktet for et godt og trygt miljø med ro til både læring, leg og trivsel. Med et bredt fokus på hele barnets dagligdag, sammenhængen imellem skole/institution og hjem, fritid osv. kan de desuden styrke indsatsen for enkelte eller grupper af børns sociale udvikling og trivsel. Integrationsvejlederne skal, i samarbejde med det øvrige personale, kunne anlægge et relations- og kontekstorienteret perspektiv på samarbejde mellem skole/institution og hjem, hvor der både sættes ind over for det enkelte barn i vanskeligheder og de vilkår for samarbejde som er udgangspunktet.

Organisering og konkrete opgaver

Den enkelte integrationsvejleder er tilknyttet områdets ressourcesteam (PPR, inklusionskoordinator, sprog-vejleder) og kan løse opgaver på samtlige områdets skoler og institutioner. Integrationsvejlederen skal kunne varetage integrationsrelaterede opgaver fx:

- Opgaver relateret til samarbejde med skolernes ressourcecentre.
- Sparring med lærerne og pædagoger om og deltagelse i konkrete forløb, som retter sig mod en styrket dialog med alle familier
- Understøttelse af enkelte eller grupper af familier i at indgå i et ligeværdigt samarbejde med skole og institution.
- Varetagelse af opgaver i forbindelse med skolerådgivning

De konkrete opgaver tager, inden for denne overordnede ramme, udgangspunkt i de aktuelle udfordringer i de enkelte områder: Det enkelte område kan fx særligt prioritere:

- En helhedsorienteret indsats hvor flere integrationsvejledere indleder et konkret og fokuseret samarbejde med enkelte skoler eller
- Et arbejde som tager udgangspunkt i en løbende deltagelse på skolernes møder i resourcecentre.

Uanset opgavernes art skal integrationsvejlederens opgaver løses i tæt samarbejde med de lærere og pædagoger, som er omkring de konkrete børn. På den baggrund vil integrationsvejlederen i praksis kunne have et tæt samarbejde med alle som i det enkelte område er beskæftigede med børn og unge.

Følgende kompetencer er væsentlige for alle integrationsvejledere:

- Kompetencer inden for det almenpædagogiske område .
- Indgående kendskab til nogle af de tosprogede børns kulturelle baggrunde
- Har erfaring med arbejde med tosprogede børn og tosprogede familier og forældresamarbejde
- Kompetencer til at arbejde tværfagligt og sætte sine kompetencer i spil i forhold til andre faggrupper

Det forventes at der vil være arbejdsopgaver som pågår udenfor normal arbejdstid. For denne ulempe ydes der et tillæg.

Bundne opgaver i forbindelse med rådgivning af skolestartere under Københavnermodellen.

I forbindelse med de rådgivningsforløb for kommende skolestartere, som er besluttet under Københavnermodellen for integration, vil 1 integrationsvejleder fra hvert område skulle stå til rådighed i for de rådgivningsforløb som etableres under det centrale rådgivningscenter. I 2012 vil disse rådgivningsforløb være koncentreret om ugerne 38-43 begge incl.

Organisatorisk forankring

Integrationsvejlederen refererer til områdets tværfaglige chef og indgår i de relevante samarbejdsfora i området.

Lokal opgavebeskrivelse

Med udgangspunkt i denne fælles funktionsbeskrivelse udarbejdes der i det enkelte område en konkret opgavebeskrivelse for integrationsvejlederen.

Fastholdelses- og tiltrækningsinitiativer på skoler

Baggrund

Siden 2004 har der politisk været afsat midler til at skolerne selv kan igangsætte lokale fastholdelses- og tiltrækningsinitiativer, der kan gøre dem mere attraktive for alle familier i distriktet, for dermed at sikre en mere ligelig fordeling af et- og tosprogede elever på skolerne. Skoler med mange tosprogede elever skal således være bedre til at tiltrække danske elever og ressourcestærke tosprogede elever, der typisk fravælger den lokale folkeskole, mens skoler med få tosprogede elever skal være bedre til at tiltrække tosprogede elever især fra nærliggende skoler, der har mange tosprogede elever. Indsatsen har været en del af den samlede Københavnermodel siden vedtagelsen af denne.

I dette notat præsenteres tre tilfældigt udvalgte skolers erfaringer med at arbejde med de målrettede indsætter. Erfaringerne er fremkommet gennem interviews med skolelederen og/eller den medarbejder der er ansvarlig for indsatsen på skolen.

I det følgende præsenteres først skolernes udfordringer med fastholdelse og tiltrækning som baggrund for igangsættelsen af initiativerne. Herefter belyses nogle af de konkrete indsætter skolerne har arbejdet med gennem eksempler, og til sidst beskrives de oplevede effekter og synergieffekter.

Tiltræknings- og fastholdelsesudfordringer

De tre skoler, der er repræsenteret i denne del-evaluering har grundlæggende det til fælles, at de har haft, og i større eller mindre grad stadig har, udfordringer i forhold til både tiltrækning af distriktets skolestartere og fastholdelse af elever på skolen.

Tiltrækningsudfordringer

På skolerne har man typisk oplevet, at de elever, der vælger skolen fra, repræsenterer en anden børnegruppe end dem, der vælger skolen til. Det har betydet, at elevgruppen bliver meget ensartet og ikke repræsentativ for det samfund, den by, skolen er en del af. Jo mere ensartet børnegruppen bliver, jo flere familier ser ud til at fravælge skolerne, hvorved det har været rigtig svært for skolerne at ”komme tilbage på rette kurs”. Alle de interviewede beskriver at en udfordring er konkurrencen med de andre folkeskoler i nærområdet og op til flere privatskoler.

Ensartetheden har på de tre skoler betydet en meget høj andel af tosprogede og/eller socialt udsatte børn og familier. Alle understreger dog, at deres udfordring ikke som sådan har været, at de har haft for mange af én type elever – de har bare haft for få af nogle andre. De giver alle udtryk for, at deres distrikter fint afspejler den generelle befolkningssammensætning i København, hvilket principielt skulle

gøre det muligt at have en større spredning af forskellige elever. Men for at forældrene skal vælge skolen til, kræver det, at de kan spejle sig i de andre familier. Og for at familierne får øje på, at det er en reel mulighed, kræver det dels, at det er den fortælling om skolen, de hører i de kredse, hvor de færdes, dels at de rent faktisk kommer og ser skolen og møder de andre forældre. Og netop på de to punkter har alle tre skoler været udfordret, hvorfor det også er det, de har rettet indsatserne mod, med det formål at få flere af distriktets børn indskrevet i 0. klasse.

Fastholdelsesudfordringer

På alle skolerne oplever man, at diversiteten i elevgruppen mindskes i takt med at børnene bliver ældre. Særligt fra mellemtrinnet og op har de haft vanskeligt ved at fastholde de etnisk danske og ressourcestærke tosprogede elever.

På en af skolerne har man oplevet, at den høje andel af udsatte børn i elevgruppen bliver en udfordring på de højere klassetrin, hvor både elever og forældre oplever, at det bliver en barriere for at fastholde et fagligt fokus, når lærerne samtidig skal løfte en hel del socialpædagogiske opgaver.

På de to andre skoler giver man udtryk for, at fastholdelsesudfordringerne hænger sammen med kulturclashes, der særligt kommer til udtryk, når eleverne rammer udskolingsalderen. Her har man på skolerne oplevet, at der har været for stor forskel på forskellige kulturers tilgang til det at være et ungt menneske, og de, der har følt sig i undertal, har set sig nødsaget til at søge nye veje.

På en af skolerne har man også oplevet, at der udviklede sig et meget hårdt miljø i udskolingen i takt med, at de mest ressourcestærke familier søgte væk, hvilket fik endnu flere familier til at trække børnene ud af skolen.

Eksempler på konkrete indsatser

For at nå målet om at blive attraktive skoler for alle distriktets elever, og dermed opnå en mere ligelig fordeling af et- og tosprogede elever er skolerne grundlæggende enige om, at de indsatser der iværksættes, skal spille ind i en tosidet strategi. Strategien handler om dels at promovere skolen, dels at kigge indad og, som en skoleleder udtrykker det, *"at sikre sig, at man også leverer den vare, man sælger."*

I den nedenstående beskrives en række udvalgte eksempler på, hvilke konkrete indsatser skolerne har iværksat og i vid udstrækning fortsat arbejder med.

Tovholderfunktion

En del af midlerne fra Københavnermodellen bruger skolerne til at frikøbe fx lærerressourcer til en tovholderfunktion på indsatserne.

Tovholderne er dem, der sammen med skoleledelse udarbejder skolens strategi og konkrete indsatser for tiltrækning og fastholdelse, men har derudover på de enkelte skoler forskelligartede opgaver, fx kan det være dem, der udarbejder brochurer, skriver artikler til lokalaviserne, besøger de lokale børnehaver, mv. Tovholderen er således også bannerfører i medarbejdergruppen i forhold til at skabe og fastholde en fælles indsats.

Imageanalyse

To af skolerne har med midler og rådgivning fra Københavnermodellen fået udført en imageanalyse. Det betyder, at skolerne både har fået undersøgt både interne og eksterne fortællinger om skolen, som har givet dem et bredt billede af, hvor de skal sætte ind. Tovholderen for indsatserne på den ene skole fortæller:

”Et af fokuspunkterne var, at skabe overensstemmelse mellem de to fortællinger. Og herunder særligt at få lærerstaben til at anerkende udfordringen, og at også de skulle gøre noget anderledes. Den interne fortælling var, at vi gjorde det godt. Det tog 3-5 år og at vende den. I den periode har vi arbejdet meget med at forstå os selv.”

Promovering af skolen

Alle skolerne bruger en del af midlerne fra Københavnermodellen på at promovere skolen, og det særlige skolen kan tilbyde. Formålet er at gøre potentielle nye familier nysgerrige på skolen og at gøre lokalsamfundet bekendt med skolen på andre, og formentlig mere positive måder, end gennem de ødelæggende fortællinger, der ofte går fra mund til mund. En af skolelederne udtrykker det således:

”Vores ønske er at vende folks billede af os fra en ”skæv skole” til en ”dejlig dansk almindelig folkeskole”. At skabe den her stemning omkring landsbyskole. Når man bor i København, er der et utal af valgmuligheder lige rundt om hjørnet. Det er der ikke på samme måde, når du vokser op i de mindre provinsbyer. Der går du bare på den skole, det hele tiden har været meningen, du skulle gå på. Og alle går derhen. Vi vil være det naturlige valg, vi vil være skolen. Man kan gå i skole her, man kan gå i ungdomsskole, til fritidsaktiviteter, man kan også låne skolens lokaler til børnefødselsdage og andre sociale arrangementer mv. Skolen som Bastion.”

Skolerne anvender forskellige metoder til promovering, men alle anvender en del af midlerne til fx at fremstille brochurer, plakater, flyers, postkort, balloner, kuglepenne, t-shirts etc. Ting der hænges op i nærområdet, i børnehaverne eller som medarbejdere, forældre og børn deler ud ved forskellige events i distriktet.

Intern og ekstern kommunikation

En del af at vende fortællingen om skolen handler ifølge skolerne om kommunikation – både indadtil og udadtil. To af skolerne beskriver, at de af den årsag har etableret gode relationer til de lokale aviser, som

giver dem mulighed for at kommunikere deres små succes historier ud til lokalområdet.

En af skolerne har dog også oplevet, at det betyder meget for forældre til kommende skolestartere, at de også får fortællingerne fra nogen, der selv har været i deres sted og har førstehåndserfaringer med skolen. Derfor har skolen lavet en aftale med nogle forældre, der frivilligt har meldt sig til at være skoleambassadører, og de deltager i forskellige mødefora, i børnehaver og på skolen med familier hvis barn potentielt skal starte på skolen.

Internt oplever skolelederne også, at det er nødvendigt med hyppig kommunikation til forældrene direkte fra skoleledelsen. Det handler om, at de skal føle sig taget alvorligt, men også om at være på forkant med at negative hændelser kan udvikle sig til rygter og mistillid. En skoleleder fortæller:

”Det er vigtigt at kommunikere ud, så snart der opstår små historier – og kommunikationen skal være ærlig. Fx om hvorfor vi pt. har mange elever, der forlader skolen i udskolingen, og om hvorfor de, der er her, scorer så dårlige afgangskarakterer.”

Samarbejde med børnehaver om kommende skolestartere

Alle tre skoler har etableret et tæt samarbejde med udvalgte børnehaver i nærområdet. På en af skolerne fortæller tovholderen, at forvaltningen har taget initiativ til et systematisk samarbejde mellem skole og børnehaverne om en god skolestart, hvilket blandt andet har resulteret i, at skolen og børnehaverne sammen har planlagt et fast årshjul for fælles aktiviteter på skolen med de ældste børnehavebørn.

”Det er fedt, at vi laver noget sammen. Da vi startede op med samarbejdet med børnehaverne, først da gav Københavnermodellen virkelig mening”, fortæller tovholderen.

På en anden skole fortæller tovholderen og skolelederen: *”Børnehaver er noget af det, der har givet godt. Vi var rundt og banke på til mange af de børnehaver, vi potentielt kunne modtage børn fra, og i starten var de ikke vilde med os. Men vi fik lov at lægge vores materialer og deltage i forældremøder. Vi troede, det var forældrene, vi skulle vinde, men vi blev undervejs opmærksomme på, at det var pædagogerne. Det er dem, der skal fortælle forældrene, at vores skole er en god skole, og råde dem til at sende deres børn herover. Fem gange om året kommer børnene på skolen i et fast årshjul og deltager i nogle særlige traditioner; ser teater, planter tulipaner, kommer i ”praktik”... Børnene kommer hjem og fortæller om ikke bare én skole, men skolen!”*

Forældre- og familiearrangementer

For at "lokke" nye forældre over på skolen, så de ved selvsyn kan få en fornemmelse af stedet har skolerne arrangeret forskellige events enten kun for forældre eller for forældrene sammen med børnene. Forældrenes besøg er vigtigt. Som tovholderen på den ene skole fortæller: *"Familierne skal herover inden indskrivningen. Hvis ikke de vælger os, så har de i det mindste set, hvordan en folkeskole kan se ud. Det er ok, hvis de vælger vores skole fra, men de skal gøre det på et velinformeret grundlag"*.

Arrangementer spænder over blandt andet spændende foredragsaftener, åbent hus hvor børn og forældre kan hente det kreative projekt, børnene har lavet, da de var på besøg med børnehaven, eller hvor børnene kan gå op på skolebiblioteket og få deres første bog. Der afholdes fastelavn for kommende skolestartere og deres familier, og markedsdag, hvor alle kan deltage. En af skolelederne udtrykker, at arrangementerne er en succes: *"Folk er glade for at komme herover, se faciliteterne og mulighederne og på en eller anden måde få det hele afmystificeret."*

Superfag og Turboforløb

En af skolerne har etableret, det de kalder superfag og turboforløb målrettet de elever, der er dygtige og ambitiøse. Det giver eleverne og forældrene et incitament til ikke at søge andre veje, når der på mellemtrin og i udskolingen kommer mere fokus på, om eleverne får nok ud af det faglige. Skolelederen fortæller: *"Vi vil gerne signalere, at vi prioriterer fagligheden, og at man godt kan have ambitioner på sine børns vegne og gå på vores skole. Vi kommer aldrig til at være sådan en skole, der ligger i top på karaktergennemsnit, men derfor kan den enkelte elev godt komme til at præstere godt. Selvom lærerne på vores skole, skal løse utroligt mange socialpædagogiske opgaver, så nægter vi simpelthen at slippe det faglige fokus. Vi vil fastholde de høje forventninger til børnene, for hvis vi giver slip på dem, hvad er der så tilbage."*

Oplevede effekter og synergieffekter af indsatserne

Den generelle oplevelse er, at indsatserne har en effekt, særligt på udviklingen af antallet af indskrivninger og særligt øget indskrivning af elever, der bidrager til en bredere elevsammensætning. Som en skoleleder siger: *"Forældrene sætter pris på initiativerne, og mange giver os en chance nu."*

Alle tre skoler giver udtryk for, at det, der er særligt ved Københavnermodellen, er muligheden for at yde en målrettet indsats på et meget konkret område, med nogle indsatser de ikke kunne have iværksat, uden de midler der tilføres gennem Københavnermodellen. Fx den del af midlerne, der bliver anvendt til tovholderfunktionen og til fysisk at reklamere for skolen. Merchandise ville skolelederne have vanskeligt ved at bruge skolens eget budget på.

En anden, lidt mere abstrakt, men dog lige så væsentlig synergieffekt, der fremstår fra skolernes fortællinger er, at processen omkring Københavnermodelinitiativerne presser skolerne til at gøre sig grundige overvejelser over, hvad det er for en skole, de kan tilbyde og hvor de skal justere for at tilbyde netop det, der er attraktivt. Eller som en af tovholderne udtrykker det: at *"Københavnermodellen tilbyder os en lup, hvorigennem vi får mulighed for at se os selv grundigt efter i sømmene"*. Herigennem kommer der også i højere grad en fælles forståelse og et fælles sprog blandt det pædagogiske personale, ledelse, og i sidste ende elever og forældre.

Skolerne peger også på, at de gennem Københavnermodellens "lup" er blevet opmærksomme på den rolle, lokalsamfundet spiller i historiefortællingen om skolen. Lokalaviser, ejendomsmæglere og plejehjem er nogle af de aktører, der nævnes, som skolerne har arbejdet på at vise, hvad det er, de kan tilbyde.

Dog er skolerne blevet bevidste om, at de vigtigste aktører i lokalområdet, er børnehaverne. Derfor har de alle på den ene eller anden måde arbejdet på at skabe et stærkere samarbejde med børnehaverne i nærområdet og oplever, at det har medført flere positive gevinster. Dels oplever skolerne nu loyale børnehaver, der på et reelt vidensgrundlag kan fortælle forældre om skolen. Dels er der kommet tættere samarbejde om de enkelte børns overgange fra børnehave til skole og de aktiviteter der iværksættes for de kommende skolebørn.

Fortæl din skole

Baggrund

I 2014 gennemførte 11 Københavnermodelskoler (jf. bilag 1) kommunikationsforløbet Fortæl din skole som et pilotprojekt. Skolerne havde det tilfælles, at de alle havde udfordringer relateret til tiltrækning og/eller fastholdelse af elever, og formålet med forløbet var således at forsøge at ændre på dette ved at forbedre skolernes interne og eksterne kommunikation. På baggrund af de umiddelbare erfaringer med pilotprojektet er det blevet besluttet, at alle københavnske folkeskoler skal have tilbud om at gennemføre forløbet. I 2015 har yderligere 19 skoler (jf. bilag 1) tilmeldt sig. Såvel pilotprojektet som de kommende forløb er delvist finansieret af Københavnermodellen.

De 11 skoler, der deltog i pilotprojektet, har på tidspunktet for evalueringen af Københavnermodellen haft mulighed for at arbejde med kommunikationsprocesser og -værktøjer i mindre end et år. Derfor er det ikke muligt at se effekter på skolernes data på tiltrækning og fastholdelse, der kan relateres direkte til dette, selvom det var en formuleret målsætning ved projektets start. Dette notat har til formål at belyse forløbet i Fortæl din skole og, med en enkelt skole som case, eksemplificere, hvilken betydning forløbet ser ud til at have for skolerne i praksis. Del-evalueringen er således en fortælling om nogle af de erfaringer, der er gjort med pilotprojektet, og fortælles fra henholdsvis et kommunikationskonsulent-perspektiv og et skoleleder-perspektiv.

Konceptet Fortæl din skole

Med konceptet Fortæl din skole har forvaltningen samlet en række indsatser og skabt et fælles afsæt for at rådgive skolerne om deres kommunikation med omverdenen med særligt fokus på potentielt kommende forældre. Konceptet indeholder følgende elementer:

- 1) Individuelt rådgivningsforløb, skræddersydet handleplan, kommunikationsstrategi og –politik samt behovsbaserede værktøjer
- 2) Tilbud om professionel præsentationsvideo
- 3) Tilbud om 'Skole TV' – et læringsforløb, hvor lærere og elever arbejder med videomediet som led i undervisningen
- 4) Tilbud til skoleledelsen om kompetenceudvikling i strategisk forandringskommunikation.

Undervejs i pilotprojektet er Skoleporten blevet relanceret, og skolernes hjemmesider har fået nyt design. De deltagende skoler er i den forbindelse også blevet tilbudt undervisning i, hvordan de bruger hjemmesiden til at formidle den bedste fortælling om deres skole

Fortæl din skole varetages primært af kommunikationskonsulenter fra Børne- og Ungdomsforvaltningen mens enkelte ydelser tilkøbes hos eksterne samarbejdspartnere – herunder kursusforløbet for ledere.

Den første fase – afklaring af behov og udfordringer

Som udgangspunkt for det videre arbejde indledes et forløb i Fortæl din skole med et møde mellem skolens ledelse og kommunikationskonsulenter fra forvaltningen, hvor målet er at afklare skolens udfordringer, ønsker og behov.

Kommunikationskonsulenterne har fokus på at stille spørgsmål, der giver skolerne selv mulighed for at formulere, hvor de er, og hvor de gerne vil hen, sådan forløbet bliver meningsfuldt i forhold til deres aktuelle situation. Skolerne kender ikke nødvendigvis deres udfordringer på forhånd, men i så fald er målet med samtalen at de bliver mere bevidste om dem gennem konsulenternes spørgsmål.

Skoleledelsen på case-skolen var på tidspunktet for projektets opstart allerede opmærksomme på en række problemstillinger, som havde betydning for blandt andet deres attraktivitet. Flere af problemstillingerne handlede om kommunikation – dels den eksterne kommunikation, og de historier der florerede omkring skolen, som ikke nødvendigvis var i overensstemmelse med den virkelighed skoleledelsen oplevede, dels den interne kommunikation, mellem fx skole og familie. Skolelederen fortæller: *”Vi mødte jævnligt sådan en ”hvorfor har I ikke fortalt om det og det?”, hvor vi faktisk tænkte, det synes vi da også, vi har fortalt om. Men vi kunne også se, at dagligdagen tager meget nemt overhånd, så vi var ikke gode til at få fortalt alle de gode historier. Det blev ikke struktureret og systematiseret. Og så begyndte vi i samarbejde med skolebestyrelsen at tage fat i, hvad er god kommunikation og hvad er tilstrækkelig kommunikation. Det var omkring dette tidspunkt, at skolen fik tilbuddet om at deltage i Fortæl din skole-projektet. Det faldt rigtig fint i tråd med den proces, vi allerede var i gang med, så det sagde vi selvfølgelig ja tak til.”*

For skoleledelsen handlede de nye erkendelser i den første samtale med konsulenterne derfor ikke så meget om at finde de konkrete udfordringer, men mere om at forstå dem i en struktureret helhed: *”Konsulenterne kom med nogle spørgsmål, der forstyrrede på en god måde, og noget struktur der gjorde, at der var nogle ting, der faldt på plads. Det, der kunne virke uoverskueligt for os og ustruktureret, kunne vi ved hjælp af de spørgsmål se, nå men, vi kan jo lade det falde ned på den måde der.”*

Kommunikationsstrategi og andre behovsbaserede redskaber

På baggrund af informationen om, hvem den pågældende skole er, og hvordan de ønsker at deres kommunikation skal være, skræddersyer

konsulenterne en kommunikationsstrategi, en kommunikationspolitik, skabeloner til en handleplan og et kommunikations-årshjul. Det er ikke et fast koncept: *"Alt hvad der foreslås af værktøjer, strategier og politikker kan justeres ind, så det passer til og giver mening for den enkelte skole. Det er sparring, rådgivning og inspiration konsulenterne tilbyder."* Den interviewede skoleleder fremhæver netop det helt håndgribelige output, de har fået, i form af nedskrevet politik og strategi, som noget af det særligt brugbare fra forløbet.

Ud over at der bliver udviklet og arbejdet med generelle kommunikationsstrategier og kommunikationspolitikker har skolerne også behov for nogle konkrete ændringer, der kan iværksættes nu og her, så arbejdet ses og mærkes. På mange af skolerne har det været meningsfuldt at starte med at se på struktur i kommunikationen. Konsulenten fortæller: *"At få rådgivning i at få ryddet op og sat struktur på, er et af de steder, hvor der kan opleves hurtig gevinst. Det kan fx være en politik for kommunikation mellem skole og hjem, så ikke forældre til børn på to forskellige klassetrin oplever, at de i den ene klasse kan ringe til lærerne om aftenen, men i den anden er det no go. Så er det ikke den enkelte lærer, der skal forsvare, hvorfor det er som det er, de kan bare henvise til, at det er skolens politik. På den måde står skolen i højere grad bag den enkelte lærer."*

Den interviewede skoleleder fortæller, at strukturen er noget, de særligt har arbejdet med på ledelsesniveau: *"Vores intention er at skabe så synlig en kommunikationsstreng som overhovedet muligt, således at det for både elev, forældre, medarbejder eller ekstern vil være meget klart og tydeligt, hvem går jeg til med hvad. Både når man har et behov for at tale med nogen, at man kommer direkte til den rigtige med det samme, og dernæst også at man ikke bruger for meget tid på tingene, og for at sikre, at de bedste løsninger kommer frem. I ledelsen har man med det udgangspunkt arbejdet med, hvordan deres kompetencer bruges bedst muligt, og lavet en ansvarsfordeling de forskellige opgaver imellem, der skal synliggøres for både medarbejdere, elever og forældre."*

Også indholdet i kommunikationen fra skole til forældre kan, ifølge konsulenten, med nogle enkle greb forbedres: *"Skolerne er generelt dårlige til at fortælle om deres faglighed. Der er ikke en prale-kultur blandt lærerne, hvilket betyder, at de ofte ikke får kommunikeret alt det gode, der sker i undervisningen, ud til forældre. Derfor opfordrer vi dem til at tænke det ind i det ugentlige nyhedsbrev. At få fortalt hvad der sker fagligt i timerne, inklusive hvilke læringsmål, det er relateret til, på tre linjer. Dette hjælper også til at få sat medarbejdernes faglighed på dagsordenen, og det er med til at fremme den faglige stolthed. Skolen kan i øvrigt samle de små historier, i et slags katalog over skolens faglighed, som kan bruges i alle mulige forskellige"*

sammenhænge. På hjemmesiden, forældremøderne, i avisen mv.”, fortæller konsulenten.

På case-skolen har dette særligt handlet om at skabe et intranet, der er overskueligt for forældrene, sådan at de nemt kan finde den information, de har brug for og i et tilfredsstillende omfang. ”Vi kender alle sammen til det her med dokumenter, der hober sig op. Og så ligger der ti dokumenter, der faktisk er enslydende, men man ved ikke, hvad for et af dem, der er gældende. Og sådan er det med hele vores intrasystem, hvor der bare er blevet lagt mere og mere ind i. Og der er vi begyndt at strukturere således, at man hurtigt kan komme til den information, man har brug for og dermed få en meget større tilfredshed.”.

Slutteligt får skolerne fra konsulenternes side hjælp til dels at sætte ord på, hvad der er deres grundfortælling, deres identitet, dels at få øje på, om der er nogle kanter, der skal slibes, for at skolen også er den fortælling. ”Det giver en fælles bevidsthed ud i alle led på skolen, og det bliver på en måde det fælles kompas, man kan navigere efter.”, fortæller konsulenten.

Skolelederen fortæller i relation til dette: ”Grundloven er vores værktøj til at synliggøre, hvem vores skole er. Således at man føler en tilfredshed ved at være i organisationen, og så man som ny eller kommende forældre er fuldstændig klar over, hvad er dna’et her på skolen. Vi vil ikke have et kæmpe værdisæt stående i et ringbind et eller andet sted, som ingen kan huske. Det er fem overområder, med tre statements under, og dem skal man helst hele tiden kunne tale ud fra.”.

Som et redskab til at formidle og fastholde grundfortællingen får skolerne også tilbudt hjælp til at få lavet en kort professionel præsentationsvideo. I pilotprojektet tog flere af skolerne imod dette tilbud, og resultaterne kan ses på skolernes hjemmesider.

Kursus i forandringskommunikation

En del af Fortæl din skole er et todages kursus i forandringsledelse for skoleledelserne. Kurset er et tilbud, men et tilbud, der i høj grad er blevet valgt til og i en kort spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført af forvaltningen i december 2014 (jf. bilag 2), skinner det også igennem i de enkelte kommentarer, at det har givet skoleledelserne nogle meget konkrete værktøjer, der er direkte anvendelige i praksis, og at det har været med til at forandre deres måde at kommunikere i hverdagen. Som konsulenten udtrykker det: ”De får en opmærksomhed på, at der er kommunikation i alt”.

Skolelederen fortæller, at fordi kurset lå placeret i juni måned, oveni en masse andre opgaver, havde hun, sammen med resten af ledelsen,

faktisk overvejet ikke at deltage. *"Men det var så godt, vi gjorde det! Vi var helt høje bagefter"*. På kurset skulle lederne blandt andet fremvise en præsentation af skolen for de andre kursister, men målrettet forældregruppe, medarbejdergruppe eller en tilsvarende målgruppe efter eget valg. Præsentationen blev filmet og efterfølgende gennemgået sammen med professionelle. Skolelederne fortæller videre: *"Vi fik noget af vide omkring præsentation, og hvordan virker vi. Noget af det kendte vi godt, men det blev meget konkret, da vi stod i praksis med nogle professionelle interviewere og journalister og filmfolk og blev filmet i vores præsentation. Det blev synligt for én, om man siger "øh" mange gange, bruger sine hænder rigtig meget, og hvor klart er det egentlig, det budskab jeg vil ud med, når jeg efterfølgende ser det. Og man får feedback fra de andre i gruppen på kropssprog, det talte sprog, og tydeligheden i budskabet. Og så lavede man optagelsen en gang til med den feedback man havde fået."*

Kommunikationsudvalget – kommunikationens ambassadører

På det første møde opfordrer kommunikationskonsulenterne skolen til at nedsætte et kommunikationsudvalg. Nogle der kan være ambassadører/agenter for at føre de nye kommunikationsstrategier og -måder ind i organisationen, understøtte ledelsen, og løbe med de praktiske opgaver, der også måtte opstå i forbindelse med arbejdet. Kommunikationsteamet deltager i resten af forløbet med konsulenterne.

Skolelederen på case-skolen fortæller, at de har nedsat et kommunikationsudvalg, der består af ledelsen, to medarbejderrepræsentanter fra henholdsvis udskoling og indskoling samt en repræsentant for forældrebestyrelsen, sådan at arbejdet er bundet op på de tre interessenter, der både er modtagere og afsendere. En af de beslutninger kommunikationsudvalget har truffet er, at skolen skulle have et digitalt kvartalsmagasin, der kunne ligge på hjemmesiden og henvende sig til eventuelt interesserede. Magasinet skulle give et billede af skolen, men ikke være et skoleblad med elevproducerede historier. For at sikre en ensartethed og et professionelt præg har skolen ansat en journalist, som også er læreruddannet, til at producere historierne til magasinet. Det er kommunikationsudvalget der rammesætter indholdet af artiklerne, og her har de i første omgang udviklet et årshjul med emnerne for de fire kvartaler.

Herudover har kommunikationsudvalget arbejdet vider med kommunikationsstrategi og –politik, som repræsentanterne i udvalget skal arbejde på at brede ud via deres respektive bestyrelser og udvalg i medarbejder- og forældregruppe. *"Noget af det, vi har haft meget fokus på er den gode historie. Helt konkret på at skabe så mange gode historier, at den dårlige historie drukner, men dernæst også for at tvinge sig selv til at tænke den gode historie før den dårlige historie."*

Vi ved jo alle sammen, at man meget nemt kan komme ind i sådan en øv-rolle, så det der med at dele den gode historie, både for at booste sig selv, og selvfølgelig for at booste skolen.”, fortæller skolelederen.

Forandringer og oplevede effekter

De deltagende skoler har, siden de har gennemført forløbet, været optagede af at implementere folkeskolereformen, og konsulenten vurderer derfor, at skolerne endnu ikke har haft mulighed for at arbejde med værktøjerne og den dybdegående implementering af politik og strategi. Dette samt den relativt korte tid der er gået siden forløbet blev gennemført, er årsager til at det på nuværende tidspunkt ikke er realistisk at forvente, at der kan ses en udvikling i tiltræknings- og fastholdelsesdata for de skoler, der har deltaget i pilotprojektet.

Den interviewede skoleleder medgiver, at reformen har fyldt meget og også sænket nogle af processerne i arbejdet med kommunikationen, men oplever samtidig at den nye viden og erfaring fra forløbet har kunnet understøtte arbejdet med blandt andet reformen: *”Det er ikke sådan en ting, der hænger og har sit selvstændige liv. Det her er jo en grundsubstans i alt. Reformen skal man jo også kunne kommunikere ud.”.*

Måden at organisere på, oplever den interviewede skoleleder som en af de største gevinster fra forløbet. Blandt andet er de blevet inspirerede af måden, møderne med konsulenterne har været bygget op, hvor man tillader sig at blive i processen og refleksionerne i længere tid, før man handler: *”Det har måske været klippet lidt meget ud i pap, men for os har det været en fantastisk hjælp, fordi det gør, at man har fået bragt ro over det. Og hvis ikke de [konsulenterne, red.] havde været der, så havde vi måske nok sprunget den første del over.”.* I forlængelse af dette pointerer skolelederen, at de i dette projekt har været glade for at have udefrakommende konsulenter tilknyttet processen, og at arbejdsmetoderne og den læring de har fået gennem projektet, ikke forsvinder ud af organisationen sammen med konsulenterne. Skolelederen fortæller: *”Der har i det her forløb ikke været noget negativt ved, at der kommer nogle eksterne konsulenter ind i ledelsesrummet. Måske er det også fordi, at i forhold til nogle af de andre processer, vi har været igennem, der var det ikke det her quick fix. For vi får godt nok mange quick fixes, hvor jeg nogle gange sidder og tænker over, at for det første koster det jo en frygtelig masse penge, og for det andet så virker det ikke ret længe.”.*

Bilag 1. Oversigt over skoler, der har deltaget i Fortæl din skole

Pilotprojekt 2014

Bavnehøj Skole
Blågård Skole
Dyvekeskolen(Kun delvist med i projektet)
Ellebjerg Skole
Kirsebærhavens Skole
Lykkebo Skole
Nørre Fælled Skole
Rådmandsgades Skole
Sønderbro Skole(kun delvist med i projektet)
Tingbjerg Skole
Vanløse Skole

Fortæl din skole 2015

Utterslev Skole
Grøndalsvængets Skole
Guldberg Skole
Korsager Skole
Kirkebjerg Skole
Bellahøj Skole
Katrinedals Skole
Vibenshus Skole
Randersgades Skole
Kildevældsskolen
Sønderbro skole
Engskolen
Valby Skole
Vigerslev Allés Skole
Frejaskolen
Gasværksvejens Skole
Tove Ditlevsens Skole
Europaskolen
Oehlenschlägersgades Skole

Bilag 2. Overordnede perspektiver – spørgeskemaresultater

Tovholderne for projektet har i slutningen af 2014 gennemført en kort spørgeskemaundersøgelse, med ti spørgsmål, der skulle besvares på en skala fra 1-5, hvor 1= I meget ringe grad/meget utilfredsstillende/meget lidt udbytte, og 5 = I meget høj grad/meget tilfredsstillende/meget stort udbytte. Det har været muligt at skrive kommentarer til alle spørgsmål. Spørgsmålene er besvaret af skolelederne.

Svarene peger på, at der er en meget høj grad af tilfredshed blandt de deltagende skoler. 9 ud af 10 spørgsmål får en gennemsnitsscore på 4 eller derover.

| Spørgsmål | Score (skala 1-5) | Evt. kommentarer |
|--|-------------------|--|
| 1: Vurder det udbytte, I indtil nu har fået ud af at deltage i ”Fortæl din skole” | Gennemsnit = 4,44 | Første gang var virkelig god, 2 gang fik vi ikke så meget ud af det, da vi ikke var forberedte grundet vi ikke havde fået materialet ud i god tid Særlig Above kurset var helt i top, har ændret min kommunikationsadfærd Dejligt at gå fra kursus, som er tilrettelagt så man går hjem med ting der umiddelbart kan sættes i gang Dygtige konsulenter som løftet en konkret opgave på skolen positivt uden at påfører skolen en masse ekstra arbejde - meget brugbart!!! |
| 2: Er det lykkedes at finde frem til de kommunikationsudfordringer, I har brug for at arbejde med? | Gennemsnit = 4,33 | Vi er i gang men vil først i næste skoleår inddrage det øvrige personale, da vi i år har brugt tid på visionsarbejde Vi har koblet det med indsats omk. Social kapital |
| 3: Har forløbet øget dit fokus på kommunikation som leder? (Syv besvarelser) | Gennemsnit = 4,25 | Har altid haft det som fokus, men især kurserne var meget brugbare Der er iværksat |

| | | |
|--|-------------------|--|
| | | nyhedsbreve + der arbejdes med ændring af ugeplaner Vi har brugt meget tid på kommunikation, men konsulenterne var gode til at støtte op der hvor der var et behov - det blev meget målrettet |
| 4: Har forløbet øget arbejdsgruppens fokus på kommunikation? | Gennemsnit = 3,78 | Vi er stadig ikke færdige med forløbet, men ser frem til dette |
| 5: Vurder effekten af møderne | Gennemsnit = 4 | Både og som angivet tidligere |
| 6: I hvor høj grad er relevansen af ”Fortæl din skole” anerkendt i arbejdsgruppen? | Gennemsnit = 4,55 | |
| 7: I hvor høj grad er det klart for dig, hvordan du skal bruge kommunikationsstrategi, kommunikationspolitik og værktøjer? | Gennemsnit = 4,44 | |
| 8: Kan I bruge kommunikationsstrategien som overordnet styringsredskab? | Gennemsnit = 4,33 | Det ved jeg ikke helt endnu |
| 9: Kan I bruge kommunikationspolitikken som konkret handlingsredskab | Gennemsnit = 4,33 | Udfordringen er at finde tiden til at sætte planen i værk |
| 10: Hvor tilfredse har I været med den måde, kommunikationskonsulenterne har faciliteret processen på? | Gennemsnit = 4,44 | Begge var meget dygtige og lyttende og samtidig gode til at samle op, da vi var en stor gruppe |