

Analyse af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte i Middelfart Kommune



Thyge Tegtmejer, Hanne Louise Søgaard Jensen, Asger Graa
Andreasen, Amanda Bech og Nanna Høygaard Lindeberg

Analyse af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte i Middelfart Kommune

© VIVE og forfatterne, 2022

e-ISBN: 978-87-7582-056-6

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 301999

Finansiering: Middelfart Kommune

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

VIVE

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

Forord

VIVE har i 2021-2022 gennemført en analyse af organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte i Middelfart Kommune. Hovedformålene med analysen har været:

- at belyse styrkesider og muligheder, såvel som mulige udfordringer, ved Middelfart Kommunes aktuelle organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer i skole og dagtilbud
- at belyse dagtilbuddenes og skolernes kapacitet til at arbejde med en mere sammensat børnegruppe
- at belyse centrale såvel som decentrale muligheder for understøttelse af fagprofessionelle i forhold til skolernes og dagtilbuddenes arbejde med en mere sammensat børnegruppe.

Baggrunden for analysen er, at Middelfart Kommune ønsker at gøre status på området, samt at analysen kan indgå som et betydeligt dokument i de fremadrettede drøftelser, beslutninger og prioriteringer i forhold til den fortsatte udvikling af området. Som en del af undersøgelsen sammenholdes data fra Middelfart Kommune med data fra VIVEs nationale Evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, som er gennemført 2021-2022, for herigennem at analysere kommunens praksis og organisering i komparativ belysning.

Ud over en analyse af styrker og udviklingspotentialer på skoleområdet analyseres visitationsprocessen i Middelfart Kommune, og dagtilbuddenes praksis og organisering i forhold til børn med støttebehov belyses.

Rapporten er rekvireret og finansieret af Middelfart Kommune og er udarbejdet af analytiker Hanne Louise Søgaard Jensen, analytiker Asger Graa Andreasen, studentermedarbejder Amanda Bech, projektchef Nanna Høygaard Lindeberg samt forsker Thyge Tegtmejer, som har fungeret som projektleder. Rapporten har været i eksternt review hos to referees.

Vi ønsker at takke de deltagende fagprofessionelle og ledere fra skoler, dagtilbud, special- og socialpædagogiske tilbud for deltagelse i projektets dataindsamling. I forbindelse med projektet har der været nedsat en styregruppe ved Middelfart Kommune, og vi ønsker at takke gruppen for et godt samarbejde undervejs i processen med mange udbytterige faglige drøftelser.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef, VIVE Børn og Uddannelse

Indhold

Sammenfatning	5
1 Indledning.....	12
1.1 Metoder, dataindsamling og analyser.....	12
2 Skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer	15
2.1 Skolemedarbejdernes opgave med og kompetencer til at skabe inkluderende læringsmiljøer	15
2.2 Praksis omkring handleguiden.....	25
2.3 Faglig understøttelse af opgaverne: sparring og samarbejde.....	28
2.4 Skolernes arbejde med mellemformer	37
3 Visitationsprocessen i Middelfart Kommune.....	44
4 Dagtilbuddenes arbejde med inkluderende læringsmiljøer	50
4.1 Dagtilbuddenes organiseringer og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer	50
5 Videre perspektiver	58
5.1 Medarbejdernes specialpædagogiske kompetencer og adgang til faglig sparring	58
5.2 Visitationsprocessens organisering: Kan sparringsrummet udvides?	60
5.3 Mellemformer	61
5.4 Et videre strategiafklarende arbejde.....	61
Litteratur	62

Sammenfatning

VIVE har i 2021-22 gennemført en analyse af organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte i Middelfart Kommune. Hovedformålene med analysen har været:

- at belyse styrkesider og muligheder, såvel som mulige udfordringer, ved Middelfart Kommunes aktuelle organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer i skole og dagtilbud
- at belyse dagtilbuddenes og skolernes kapacitet til at arbejde med en mere sammensat børnegruppe
- at belyse centrale såvel som decentrale muligheder for understøttelse af fagprofessionelle i forhold til skolernes og dagtilbuddenes arbejde med en mere sammensat børnegruppe.

Analysen behandler styrkesider, muligheder og udfordringer ved den nuværende organisering og praksis, praksis omkring handleguiden, skolernes arbejde med mellemformer, organiseringen af visitation og samspillet mellem alment skoler og det social-/specialpædagogiske område samt belyser dagtilbuddenes arbejde med børn med særlige behov.

Analysen bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere på 3., 5., 7. og 9. klassetrin samt tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin. Data fra en spørgeskemaundersøgelse gennemført blandt skolemedarbejdere i en række kommuner i forbindelse med VIVEs evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand inddrages med henblik på at analysere besvarelserne fra Middelfart Kommune i komparativ belysning. Desuden bygger analysen på interviews. Der er gennemført interviews med alle kommunens skoleledere og tre dagtilbudsledere, gruppeinterviews med udvalgte skolemedarbejdere på tre skoler, gruppeinterviews med dagtilbudsmedarbejdere i tre dagtilbud, ledere/afdelingsledere på kommunens fem specialpædagogiske tilbud samt ledere/afdelingsledere på fire socialpædagogiske/familierettede tilbud. Desuden er der gennemført en række observationer af visitationsmøder og gruppeinterviews med visitationsudvalgets medlemmer.

Resultaterne er samlet i tre kapitler med en række underafsnit med hvert sit tema, og dette følges af en drøftelse af en række videre perspektiver, som Middelfart Kommune med afsæt i undersøgelsen kan overveje at arbejde videre med.

Nedenfor sammenfattes hovedresultaterne i kort form.

Skolemedarbejdernes opgave med og kompetencer til at skabe inkluderende læringsmiljøer

Undersøgelsen viser, at hovedparten af skolemedarbejderne vurderer, at opgaven med at skabe inkluderende læringsmiljøer er stor eller meget stor og kræver meget i hverdagen. Udfordringerne handler særligt om vanskelighederne forbundet med at undervise en spredt gruppe af elever med forskellige behov, hvor nogle har et stort støttebehov, og andre har brug for ekstra faglige udfordringer.

Samtidig med at mange medarbejdere vurderer, at opgaven er stor, vurderer medarbejderne dog også, at man langt hen ad vejen lykkes med opgaven. Dette gælder særligt i forhold til at skabe social deltagelse, hvor man også i vidt omfang oplever at have kompetencerne til at løfte opgaverne.

Sammenligner man besvarelsenerne fra skolemedarbejderne i Middelfart Kommune med besvarelsener fra tilsvarende skolemedarbejdere i andre kommuner, er der flere medarbejdere i Middelfart, som vurderer, at opgaven er stor eller meget stor. Samtidig er der dog også flere medarbejdere i Middelfart end i de kommuner, som vi sammenligner med, som vurderer, at man lykkes med at skabe social og faglig deltagelse for eleverne. Medarbejderne vurderer især, at man på skolerne lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber, og i noget mindre grad at man lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt.

Det forhold, at det især er i relation til social deltagelse, at medarbejderne oplever, at man lykkes, genspejles også i medarbejdernes vurdering af egne kompetencer. Der er således flere medarbejdere, som vurderer, at de i meget høj grad eller i høj grad har tilstrækkelige kompetencer i forhold til at fremme et positivt socialt miljø i de klasser, som de underviser, end det er tilfældet i vurderingen af egne kompetencer til at imødekomme elevers særlige undervisningsmæssige behov. Medarbejderne peger især på manglende kompetencer i arbejdet med elever med socio-emotionelle udfordringer og elever med adfærds- og opmærksomhedsforstyrrelser. VIVEs nationale evaluering viser, at dette også er tilfældet i de øvrige kommuner.

Hovedparten af medarbejderne bakker op om skolens tilgang til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, men for mange står en kommunal retning og strategi på området kun i nogen grad eller i mindre grad tydelig.

Praksis omkring handleguiden

Middelfart Kommune har opbygget en række faste procedurer omkring tidlig og koordineret opsporing og indsats, hvor afsættet er halvårlige trivselsmålinger foretaget af medarbejderne tæt på børnene. Med afsæt i trivselsmålingerne gennemføres efter en fast kadence en række møder i kollegateams, hvor man aftaler videre indsatser. Efter hvad behovet er, indkalder skoleleder eller dagtilbudsleder til opfølgende konsultative tværs møder, benævnt KT-møder, eller tværfaglige møder. Ved KT-møder deltager psykolog og familiekonsulent fast, og ved tværfaglige møder deltager medarbejdere fra det sociale/familierettede område. Desuden indkaldes ad hoc en række øvrige ressourcemedarbejdere såsom specialpædagogisk konsulent, psykolog, sundhedsplejerske, SSP-konsulent mv. Denne struktur benævnes sammenfattende 'handleguiden'.

Cirka hver anden medarbejder vurderer, at praksis omkring handleguiden kun i nogen grad er velfungerende og bidrager til, at eleverne modtager den rette indsats og støtte.

Medarbejderne peger på, at tidsforbruget til udfyldelse af screeningsværktøjet og møder i kollegatemet og med skolelederne er overskueligt, samt at beslutningsgangene på de skoleinterne møder er forholdsvist smidige. Også selve drøftelsen med de tværfaglige parter på KT-møder og tværfaglige møder, vurderer medarbejderne, har et godt udbytte, og man kan få god sparring og vigtige input fra ressourcepersonerne.

Derimod er der en erfaring med, at det kræver meget forarbejde, og at der går lang tid, før der bliver iværksat konkrete indsatser, som omfatter mere end sparring.

Tilfredsheden med udbyttet af trivselsvurderinger og drøftelse på de skoleinterne møder samt tilfredsheden med kvaliteten af den faglige sparring på KT-møder og tværfaglige møder er gennemgående, lige så vel som oplevelsen af udfordringer med hurtig handling og hjælp ud over sparring via møderne.

Faglig understøttelse af opgaverne: sparring og samarbejde

Undersøgelsen viser, at medarbejderne på skolerne i høj grad samarbejder i dagligdagen omkring opgaverne forbundet med at tilrettelægge et inkluderende læringsmiljø, og hovedparten af medarbejderne vurderer, at dette samarbejde er positivt og fungerer godt.

Omkring halvdelen af medarbejderne vurderer, at de let kan få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden, mens den anden halvdel vurderer, at dette kun i nogen grad eller i mindre grad er tilfældet.

Sammenligner vi med andre kommuner, er der dog en større andel af medarbejderne i Middelfart Kommune, som vurderer, at det er let at få hjælp og vejledning. På trods af dette er det dog væsentligt at være opmærksom på, at cirka hver femte medarbejder angiver, at de i mindre grad har let adgang til hjælp og vejledning i forhold til specialpædagogik.

Skolernes organisering af sparringskapaciteten

Undersøgelsen viser, at der er væsentlig forskel på, hvor stor den skoleinterne sparringskapacitet (dvs. antallet af ressourcemedarbejdere) er, samt hvordan denne kapacitet er organiseret (dvs. om den hovedsageligt anvendes til at yde sparring på møder, eller om ressourcemedarbejderne indgår i samarbejde med lærere og pædagoger).

Perspektiver fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud på sparring og støtte til almenkolemedarbejderne

Sparring fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud til skolerne organiseres primært ad hoc. Samtlige ledere fra disse tilbud peger på, at de har medarbejdere, som ville kunne yde sparring til skolerne, hvis dette var noget, man ønskede at organisere, men at forudsætninger for dette ville være, at man på forhånd frikøbte en del af disse medarbejders tid til udgående funktioner.

Skolernes arbejde med mellemformer

Mellemformer anvendes i stigende grad som betegnelse for kombinationer af almenundervisning og specialundervisning. En sådan kombination kan bl.a. organiseres i form af en særlig holddannelse eller som en tilpasset almenklasse, hvor rammer, elevantal og antal fagprofessionelle tilpasses til elevernes særlige behov.

Mens en række skoler i Middelfart Kommune har etableret mellemformer mellem almen- og specialundervisning, har andre skoler ikke for indeværende sådanne organiseringer. Skolerne har udviklet to forskellige typer af mellemformer, som hver især rummer en række muligheder og begrænsninger. Der er ikke på nuværende tidspunkt systematisk

erfaringsdeling mellem skolerne i forhold til arbejdet med mellemformer, men flere skoleledere vurderer, at det kunne være en fordel at organisere et sådant fælles udviklingsarbejde.

Nogle skoler har ikke deciderede mellemformer, men arbejder med udstrakt brug af støtte i de enkelte klasser og målrettet enkeltelever. Nogle skoler, særligt meget små skoler, peger på, at det vil være vanskeligt at finde midler til etablering af en decideret mellemform. Andre skoler peger på, at det kan være vanskeligt at gå fra, at midlerne er bundet til støtte til enkeltelever, og over til en investering i at etablere en mellemform.

Der er både i forhold til de konkrete organiseringer og i forhold til vokabular og fælles forståelser en spredning mellem skolerne, som det vil være væsentligt for den kommunale forvaltning at være opmærksom på i forbindelse med et eventuelt videre udviklingsarbejde i forhold til mellemformer. Ligeledes peger ledere på, at der kan være en overgangsproblematik, hvis en stor del af midlerne er bundet i individuel støtte ude i klasserne, hvilket vanskeliggør en investering i lokaler og personale i forhold til etablering af en mellemform.

Perspektiver fra ledere/afdelingsledere fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud i forhold til almenskolernes organiseringer af mellemformer og specialundervisning i eget regi

Flere afdelingsledere/ledere fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud peger på et dilemma i relation til almenskolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer og mellemformer. Problemstillingen består i, at når skolerne i højere grad søger at tilgodese elevernes særlige behov i regi af almenskolen, blandt andet gennem mellemformer, så indebærer det også ofte, at eleverne visiteres senere i deres forløb, end hvis skolerne ikke havde denne bestræbelse. Dette medfører ifølge flere af de interviewede ledere/afdelingsledere, at der nogle gange går for lang tid med en indsats på for lavt et indsatsstrin, således at problemstillingerne hos nogle af eleverne er forværrede væsentligt og dermed er vanskeligere at arbejde med for det særlige tilbud.

Visitationsprocessen i Middelfart Kommune

I Middelfart Kommune er hovedparten af visitationskompetencen lagt ud til de enkelte skoleledere, som præsenterer og drøfter sagerne med visitationsudvalget.

Det er intentionen, at visitationsudvalget både skal fungere som visitationsudvalg, når der træffes beslutninger om visitation af en elev til et specialundervisningstilbud, og at udvalget skal fungere som et specialpædagogisk sparringsforum. Imidlertid peger analysen på, at sagerne gennemgående præsenteres meget sent i forløbet og ofte på et tidspunkt, hvor en visitationsbeslutning de facto er truffet. Dermed vanskeliggøres mulighederne for egentlig sparring.

Ønsker man at udvide rummet for, at visitationsudvalget reelt kan yde specialpædagogisk sparring til skolelederne – herunder fx drøfte mulige alternative organiseringer af skoledagen for en elev, formidle adgangen til specialpædagogiske resourcepersoner, som i en periode kan yde sparring og samarbejde med medarbejderne om opgaven, og lignende – så vil det være hensigtsmæssigt at åbne op for, at sagerne kan præsenteres og drøftes både langt tidligere og mere uformelt.

Flere skoleledere peger på, at de i mindre grad har de fornødne kompetencer til at foretage komplekse faglige vurderinger af elevens særlige undervisningsmæssige behov, samt vurdere, hvilket tilbud, herunder i eget regi, der vil modsvare dem.

Analysen viser en tendens til, at dialogen på møderne omhandler enkeltelever frem for læringsmiljø, hvilket bl.a. hænger sammen med det allerede nævnte forhold, at sagerne oftest præsenteres og drøftes meget sent i forløbet. Her har skolelederne ofte afprøvet de tilpasninger af læringsmiljøet i almenklassen, som de vurderer, at der er mulighed for, og de har derfor bevæget sig videre til at fokusere på, hvilket andet tilbud der vil modsvare elevens særlige undervisningsmæssige behov. Analysen peger på, at dette imidlertid også kan bidrage til, at udfordringer opfattes som elevernes udfordringer, og at der dermed er mindre rum til at drøfte yderligere tilretninger af læringsmiljøet på skolen, som måske kunne være produktive. Skolelederne peger på, at de differentierede udgifter til forskellige typer af tilbud kan medføre et u hensigtsmæssigt stort fokus på den præcise diagnose, som en elev ender med at modtage på baggrund af en udredning. Det kan overvejes, om man burde organisere tilbudsviften anderledes for at fremme et mindre fokus på diagnoserne, når man oplever særlige læringsmæssige behov, men en mindre indgribende vej at gå kunne også være at genoverveje springene i takstfinansieringen. Hvis man ikke ønsker dette, kunne en tredje mulighed også være at understøtte, at den specialpædagogiske sparring kommer til at fylde mere, fx gennem tidligere drøftelser mellem udvalg og skoleledere.

Dagtilbuddenes organiseringer og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer

Som en del af analysen belyses centrale styrkesider og muligheder såvel som udfordringer ved den aktuelle organisering og praksis i forhold til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene.

En central tilgang på tværs af dagtilbuddene er en ressourcefokuseret og fællesskabsrettet tilgang, hvor man organiserer indsatsen i mindre og nøje sammensatte grupper, og hvor aktiviteter udvælges med afsæt i børn i udsatte positioner.

Kollegial sparring, herunder faglig understøttelse gennem den dagtilbudsinterne specialpædagog

Ledere og medarbejdere peger gennemgående på, at der er en bred vifte af sparringsmuligheder, herunder at man især har gode erfaringer med et højt udbytte af de udlagte specialpædagogiske ressourcer. Det er endvidere de interviewedes vurdering, at de udlagte ressourcer også over tid til en vis grad kan bidrage til at fremme de specialpædagogiske kompetencer i personalegruppen.

Begrænsende faktorer i forhold til indsatser, understøttelse og sparring i dagtilbuddene

Selv om det gennemgående fremhæves som en stor fordel, at en væsentlig del af den specialpædagogiske sparringskapacitet er udlagt i det enkelte dagtilbud, så indebærer dette også en række af dilemmaer, ligesom ressourcen selvsagt også er begrænset. Blandt andet peger nogle af ressourcemedarbejderne på, at man ved tidspres i hverdagen let kan glide over i at løse en række af andre opgaver frem for at bibeholde et ren dyrket fokus på de særlige opgaver omkring børn med behov for støtte. Det forhold, at

de specialpædagogiske kompetencer er bundet på forholdsvis få hænder, er en begrænsende faktor, og et løft af medarbejdernes såvel som ledernes kompetencer i forhold til det specialpædagogiske vil kunne bidrage til at opbygge kapaciteten til at arbejde med børns særlige behov inden for dagtilbuddenes ramme.

Medarbejdere og ledere peger på, at der kan gå uhensigtsmæssigt lang tid, fra man anmoder om særlig støtte, til man modtager den, samt at anmodningsprocedurerne er tidskrævende.

Endelig peger flere medarbejdere på, at selv om man gennemgående er meget tilfreds med kvaliteten af ekstern sparring, oplever man også ind imellem en sparring, som fokuserer for meget på det individuelle barn, og som rådgiver i retning af praksisformer, som vurderes at være urealistiske i dagtilbuddenes hverdag.

Videre perspektiver

Samlet set peger analysen på en række fund og perspektiver, som det kan være relevant for Middelfart Kommune at inddrage i overvejelserne om den videre udvikling og retning for skoleområdet. Ud over de særlige opmærksomhedspunkter, som vi løbende beskriver ned gennem analysen, vil vi særligt fremhæve fire.

For det første peger flere parter på, at igangsættelse af kompetenceudvikling vil være en hensigtsmæssig vej til generelt at løfte skolernes kapacitet til at arbejde med inkluderende læringsmiljøer. I denne sammenhæng er det hensigtsmæssigt også at medtænke sparringskapaciteten, da medarbejdernes muligheder for at løse opgaver med tilpasning af læringsmiljøet også afhænger af adgangen til specialpædagogisk sparring. Det er relevant at overveje, om for stor en del af den specialpædagogiske sparringskapacitet for indeværende er fastlåst i organiseringen omkring handleguiden, og om det eventuelt vil være hensigtsmæssigt at frigøre en del af denne kapacitet til i højere grad at kunne indgå i tæt samarbejde med skolemedarbejderne om konkrete opgaver. Også på dagtilbudsområdet kan det være relevant at udvide kapaciteten til at arbejde med børns særlige behov gennem et løft af medarbejdernes og dagtilbudsledernes specialpædagogiske kompetencer, så kompetencerne ikke i så høj grad er bundet til et mindre antal særlige ressourcemedarbejdere.

For det andet viser analysen af visitationspraksissen et potentiale i forhold til at forbedre mulighederne for at yde specialpædagogisk sparring inden for rammen af visitationsudvalget. Processen bør organiseres anderledes, så udvalgets medlemmer tidligere i forløbet og mere uformelt drøfter muligheder og udfordringer med skoleleder, evt. fagprofessionelle og evt. forældre. Dette vil også kunne understøtte skolelederne i vurderingen af eleverns særlige behov samt vurderingen af, hvilke rammer og organiseringer der vil kunne modsvare dette behov.

For det tredje peger undersøgelsens resultater på, at der er brug for et tværgående erfaringsdelings- og udviklingsarbejde i forhold til skolernes arbejde med mellemformer.

For det fjerde peger analysen på, at Middelfart Kommune kunne overveje at igangsætte et yderligere strategiafklarende arbejde i samspil med skolerne. En væsentlig andel af skolemedarbejderne peger på, at de i mindre grad oplever en klar kommunal retning og strategi i forhold til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, og flere skoleledere peger

på et lignende behov for at drøfte og i fællesskab afklare en række af de grundlæggende dilemmaer, som man står med i hverdagen, og hvor en mere udførlig strategi ville kunne bidrage til at guide beslutninger og prioriteringer.

1 Indledning

VIVE har i 2021-22 gennemført en analyse af organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte i Middelfart Kommune. Baggrunden for analysen er, at Middelfart Kommune ønsker at gøre status på området, samt at analysen kan indgå som et betydeligt dokument i de fremadrettede drøftelser, beslutninger og prioriteringer i forhold til den fortsatte udvikling af området. Hovedformålene med den samlede analyse er derfor:

- at belyse styrkesider og muligheder, såvel som mulige udfordringer, ved Middelfart Kommunes aktuelle organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer i skole og dagtilbud
- at belyse dagtilbuddenes og skolernes kapacitet til at arbejde med en mere sammensat børnegruppe
- at belyse centrale såvel som decentrale muligheder for understøttelse af fagprofessionelle i forhold til skolernes og dagtilbuddenes arbejde med en mere sammensat børnegruppe.

Analysen behandler styrkesider, muligheder og udfordringer ved den nuværende organisering og praksis, praksis omkring handleguiden, skolernes arbejde med mellemformer, organiseringen af visitation og samspillet mellem almenskoler og det social-/specialpædagogiske område samt belyser dagtilbuddenes arbejde med børn med særlige behov.

1.1 Metoder, dataindsamling og analyser

Analysen er baseret på henholdsvis kvantitative spørgeskemadata og kvalitative interviews.

Kvantitativ analyse

Det kvantitative grundlag er en spørgeskemaundersøgelse (Cohen, Manion & Morrison, 2011), som er gennemført blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin samt lærere på 7. og 9. klassetrin i samtlige af Middelfart Kommunes 11 folkeskoler. I og med at pædagoger spiller en central rolle i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på skolerne, har det været vigtigt at kunne inddrage deres perspektiver i dele af undersøgelsen, og derfor har vi inddraget pædagoger i undersøgelsen på 3. og 5. klassetrin.

Som en del af analysen sammenligner vi på en række væsentlige områder besvarelser fra medarbejderne i Middelfart Kommune med besvarelser fra medarbejdere i 11 andre kommuner, som har indgået i VIVEs landsdækkende evaluering af Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Disse sammenligningskommuner er udvalgt med henblik på at repræsentere relevant variation, for så vidt angår andelen af elever i segregerede specialundervisningstilbud samt organisering af betalingsansvar for segregeret specialundervisning. De 11 kommuner repræsenterer endvidere en geografisk spredning på tværs af landet. Eleverne i sammenligningskommunerne adskiller sig desuden ikke systematisk fra den samlede elevpopulation. Med henblik på at kunne sammenligne

direkte indgår der ikke pædagoger i spørgeskemaundersøgelserne for medarbejdere tilknyttet 7. og 9. klassetrin i Middelfart Kommune, idet spørgeskemaet i de øvrige kommuner kun er besvaret af lærere, som er tilknyttet disse klassetrin. 3. og 5. klassetrin i Middelfart Kommune er udvalgt med henblik på at kunne inddrage perspektiver fra medarbejdere fra både indskoling, mellemtrin og udskoling. Spørgeskemaundersøgelsen på 3. og 5. klassetrin bygger på 50 besvarelser, hvoraf 39 er lærere og 11 er pædagoger, hvilket giver en besvarelsesprocent på 91 %. På 7. og 9. klassetrin har 34 lærere besvaret spørgeskemaet, og besvarelsesprocenten er her 77 %. Den samlede svarprocent ligger således på 84-85 %. Svarprocenterne er nogenlunde ligeligt fordelt på tværs af skoler. For at kunne vurdere, om der er forskelle mellem Middelfart Kommune og de kommuner, som vi sammenligner med, har vi udvalgte steder gennemført statistiske t-test til at vurdere, om forskellene er tilfældige eller ej. T-testen tester, om disse andele er ens eller forskellige, og styrken af testen afhænger af antallet af personer i den enkelte svarkategori og størrelsen af forskellen på de to andele.

Kvalitativ analyse

I undersøgelsen er gennemført interviews med samtlige skoleledere i Middelfart Kommune. En enkelt skoleleder var imidlertid konstitueret som leder for en anden skole i kommunen og repræsenterer derfor to skoler i undersøgelsen, dvs. der er gennemført interviews med 10 skoleledere i alt. Desuden er der gennemført interviews med tre dagtilbudsledere. Der er gennemført tre gruppeinterviews med skolemedarbejdere, hvert af disse interviews med deltagelse af hhv. lærernes og pædagogernes tillidsmand samt to lærere og to pædagoger. Ligeledes er der gennemført tre gruppeinterviews med dagtilbudsmedarbejdere, hvert af disse med deltagelse af pædagogernes tillidsmand samt tre pædagoger. Dertil kommer, at der er gennemført interviews med ledere/afdelingsledere på kommunens fem specialtilbud, dvs. C-sporet, Heldagsklasserne, Karlsvognen, Skrilleskolen og lederen af kommunens ungdomsskole, hvor der også er et antal specialpladser. Desuden er der gennemført interviews med ledere/afdelingsledere fra Middelfart Kommunes socialpædagogiske og familierettede tilbud, dvs. teamleder fra hhv. Familiehuset, Ungehuset, døgninstitutionen Brohuset og Handicapafdelingen. Endelig er der som en del af dataindsamlingen gennemført observationer af tre visitationsmøder, fastholdt gennem håndskrevne observationsnoter, ligesom der er gennemført tre gruppeinterviews med visitationsudvalgets medlemmer, i alt cirka 2½ times lyddata. De tre gruppeinterviews er gennemført i umiddelbar forlængelse af de observerede møder, hvilket har givet mulighed for at spørge ind til specifikke detaljer i mødernes struktur og de drøftede sager, fx visitationsudvalgets vurdering af, i hvilken grad de drøftede sager og forløb er typiske eller indeholder nogle elementer, der adskiller sig fra de gennemsnitlige sager. Analysen af visitationsprocessen sammenfattes i en grafisk fremstilling i form af et flowdiagram, og dette diagram er drøftet med udvalgets medlemmer, som ad flere omgange har kommenteret på diagrammets udformning. Herigennem har de bidraget til at nuancere, udbygge og validere figuren. Samlet er der gennemført 31 interviews med i alt 57 deltagere, i alt cirka 33½ timers lyddata. Det har ligget uden for projektets rammer at inddrage perspektiver fra bl.a. PPR, læringskonsulenter, forældre og elever. Interviews er gennemført som semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewguider er drøftet med styregruppen i Middelfart Kommune, men de endelige formuleringer af spørgsmål er VIVEs faglige ansvar. Samtlige data er transkriberet. Disse data er kodet ud fra undersøgelsens fokus og hovedformål og er analyseret kvalitativt.

Jævnfør databeskyttelsesforordningen er deltagerne informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling, og alle data er opbevaret og behandlet sikkert. De deltagende personer og skoler er pseudonymiseret, og deltagerne benævnes med funktionstitler eller pseudonymiserede navne (Databeskyttelsesforordningen, 2016).

2 Skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer

I dette kapitel analyserer vi en række centrale aspekter af skolernes aktuelle organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer. Jævnfør undersøgelsens hovedformål skal kapitlet dermed belyse en række styrkesider og muligheder, såvel som udfordringer og potentialer for videreudvikling ved den aktuelle organisering og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer på skoleområdet. Et centralt aspekt af mulighedsrummet i forhold til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer angår de centrale og decentrale muligheder for sparring og understøttelse, som findes på de enkelte skoler samt i form af tværgående ressourcepersoner, samt organiseringer i form af bl.a. mellemformer, som man har opbygget på skolerne.

Kapitlets underafsnit er opdelt med følgende overskrifter:

- 2.1: Skolemedarbejdernes opgave med og kompetencer til at skabe inkluderende læringsmiljøer
- 2.2: Praksis omkring handleguiden
- 2.3: Faglig understøttelse af opgaverne: Sparring og samarbejde
- 2.4: Skolernes arbejde med mellemformer.

Som en del af analyserne vil vi flere steder sammenholde resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, som vi har gennemført i Middelfart Kommune, med nøgletal fra den nationale evaluering for herigennem at se på eventuelle forskelle og ligheder. Spørgeskemabesvarelserne udfoldes og nuanceres i analysen gennem de kvalitative interviews.

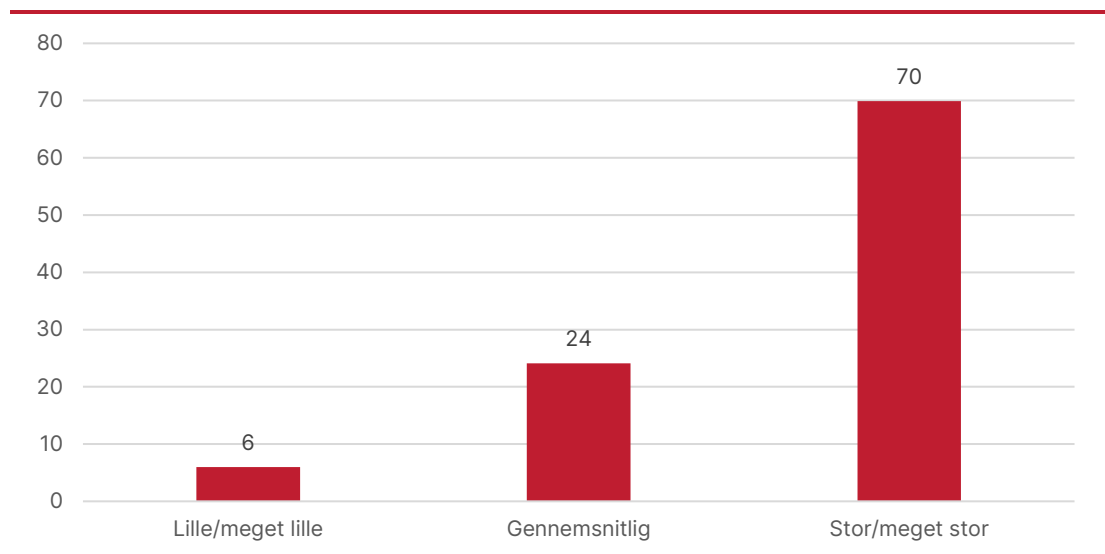
2.1 Skolemedarbejdernes opgave med og kompetencer til at skabe inkluderende læringsmiljøer

At skabe et inkluderende læringsmiljø i hverdagens undervisning stiller krav til lærernes og pædagogernes evne til at tilpasse aktiviteter, indhold og organisering til alle elever. Alt efter medarbejdernes kompetencer, elevernes særlige undervisningsmæssige behov samt de ressourcer og samarbejdsmuligheder, som stilles til rådighed til opgavernes løsning, kan dette være mere eller mindre krævende for den enkelte medarbejder. Den landsdækkende evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bi-stand, som VIVE udgav marts 2022, pegede på, at en væsentlig andel af medarbejderne i skolen oplever, at de i mindre grad eller ikke har kompetencerne til at imødekomme elevernes særlige undervisningsmæssige behov (Lindeberg et al., 2022a).

Arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer er en stor opgave

I spørgeskemaundersøgelsen er medarbejderne spurgt om deres overordnede vurdering af, hvor stor en opgave det er at skabe et inkluderende læringsmiljø i den eller de klasser, som de underviser.

Figur 2.1 3., 5., 7. og 9. klasse: Efter din vurdering, hvor stor er opgaven med at skabe et inkluderende læringsmiljø i din klasse? (i pct.)

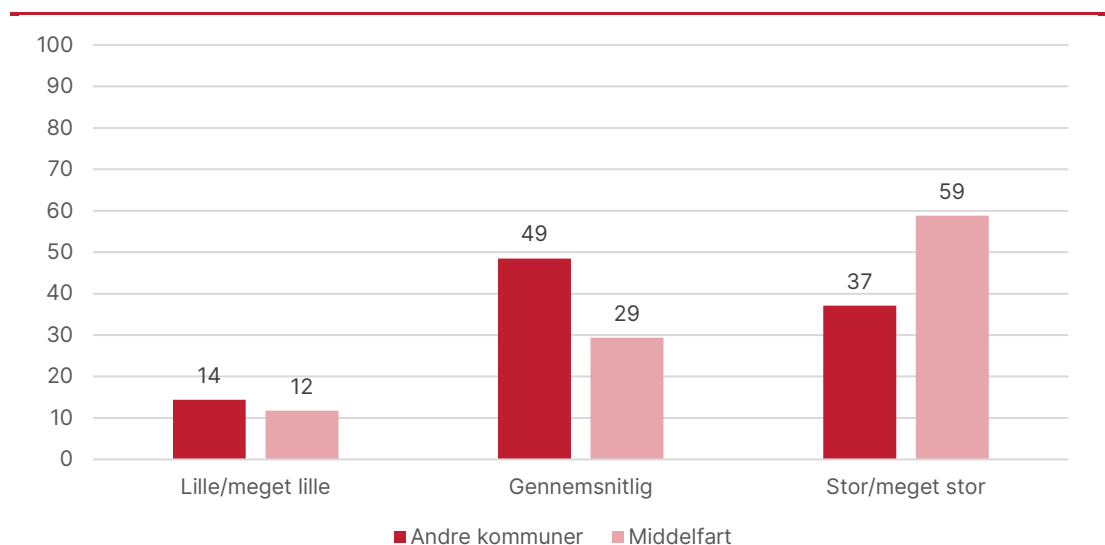


Note: N=83. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin. VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår, er der 70 % af de adspurgte lærere og pædagoger, som angiver, at opgaven er stor eller meget stor i deres klasse. I nedenstående figur har vi sammenholdt besvarelserne fra medarbejderne tilknyttet 7. og 9. klassetrin med besvarelserne fra medarbejdere i andre kommuner, som har indgået i vores nationale evaluering. Vær opmærksom på, at procentandelene adskiller sig fra den ovenstående figur, idet den sammenfatter besvarelser fra Middelfart-medarbejdere tilknyttet 3., 5., 7. og 9. klassetrin, mens den nedenstående alene går på 7. og 9. klassetrin, således som det også er tilfældet i undersøgelsen af de øvrige kommuner.

Figur 2.2 7. og 9. klasse: Efter din vurdering, hvor stor er opgaven med at skabe et inkluderende læringsmiljø i din klasse? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner? (i pct.)



Note: Andre kommuner: N=326. Middelfart Kommune: N=34. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår, er der en større andel af skolemedarbejdere i Middelfart Kommune som har svaret, at opgaven er stor eller meget stor (59 %), end det er tilfældet i de andre kommuner (37 %). Denne forskel er statistisk signifikant. En tilsvarende mindre andel har i Middelfart angivet, at opgaven er gennemsnitlig eller lille.

Der er således en væsentlig andel af skolemedarbejderne i Middelfart Kommune som angiver, at det er en stor eller meget stor opgave at skabe et inkluderende læringsmiljø i de klasser, som de underviser. I spørgeskemaet, som medarbejderne har besvaret, har der også været mulighed for at indskrive kommentarer i fritekst, bl.a. i forhold til, hvad eventuelle udfordringer består i. Et gennemgående tema i disse kommentarer er vanskeligheder forbundet med at tilrettelægge undervisningen, så man tilgodeser de enkelte elevers forskelligartede behov. Flere medarbejdere peger således på et klassisk pædagogisk dilemma mellem at tilgodesee elever med et stort behov for tæt guidning og løbende stilladsning og elever med behov for større faglige udfordringer, således som det fx udtrykkes i følgende kommentar:

Ønsket om at tilgodesee alle elever både fagligt og socialt er en udfordring. Ofte er man i et spændingsfelt, hvor de svage elever har brug for megen voksen guidning, og de stærke elever har brug for større udfordringer (Skolemedarbejder, kommentarfelt, VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger, Middelfart Kommune)

Dette går igen i de gennemførte gruppeinterviews med skolemedarbejderne. Flere medarbejdere peger på, hvordan arbejdet med elever med omfattende behov for støtte skal ses i sammenhæng med mulighederne for at komme omkring alle i klassen:

Jeg har en [elev], der er virkelig udfordret, som har kostet meget tid, som jeg også har været nødt til at sige, nu er jeg nødt til at sige, jeg har 25 andre i den klasse, så jeg er nødt til at... (...) Jeg kan simpelthen ikke sige, at én elev skal tage en tredjedel af min tid, når der er 25 andre. Og det bliver jo på bekostning af dem. (Skolemedarbejder, Skole 1, november 2021, 3)

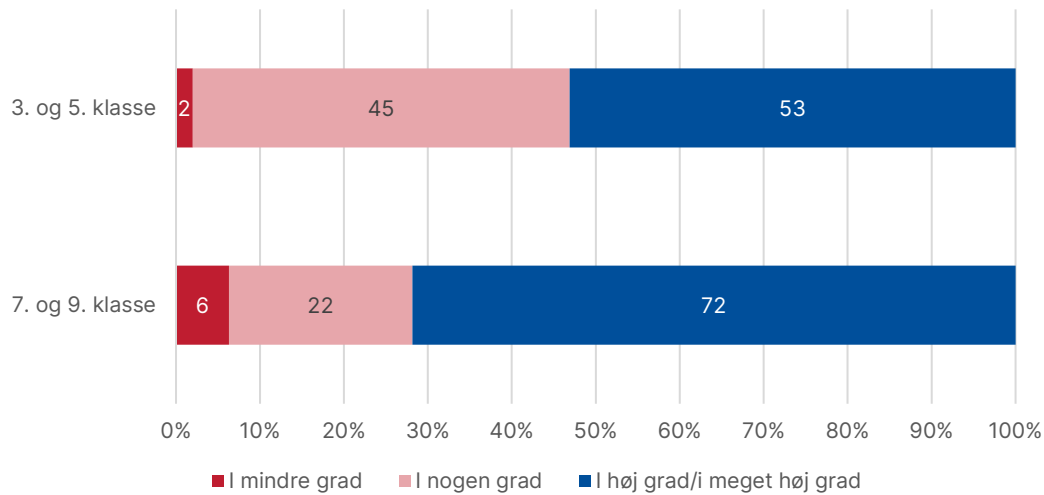
I andre dele af den videre analyse vil vi flere steder uddybe forhold, som medarbejdere og ledere udpeger som udfordrende i forhold til arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer, ligesom vi vil belyse medarbejderen og lederens perspektiver på, hvad der understøtter praksis.

Skolemedarbejderne vurderer, at man især lykkes med at skabe deltagelse i sociale fællesskaber

Til trods for at mange medarbejdere altså vurderer, at opgaven med at skabe inkluderende læringsmiljøer er stor eller meget stor, er der imidlertid også indikationer på, at ledere og medarbejdere oplever, at man på skolerne langt hen ad vejen lykkes med opgaven på en række væsentlige parametre.

Således angiver 72 % af de adspurgte medarbejdere på 7. og 9. klassesetrin, og 53 % af medarbejderne på 3. og 5. klassesetrin, at man i meget høj grad eller i høj grad lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber.

Figur 2.3 I hvilken grad oplever du, at I på skolen lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber?

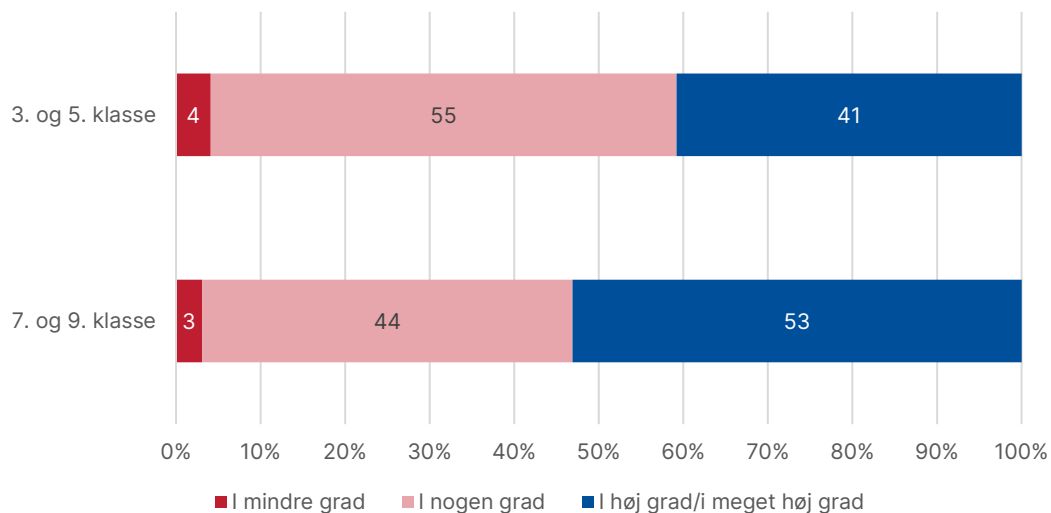


Note: 3. og 5. klasse: N=49. 7. og 9. klasse: N=32. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin. VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Adspurgt om, i hvilken grad medarbejderne oplever, at man på skolen lykkes med at tilrettelægge undervisningen så alle elever udvikler sig fagligt, svarer 53 % af medarbejderne på 7. og 9. klassetrin 'i høj grad', mens 44 % svarer 'i nogen grad'. For medarbejderne på 3. og 5. klassetrin svarer 41 % 'i meget høj grad' eller 'i høj grad', og 55 % svarer 'i nogen grad'.

Figur 2.4 I hvilken grad oplever du, at I på skolen lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt?



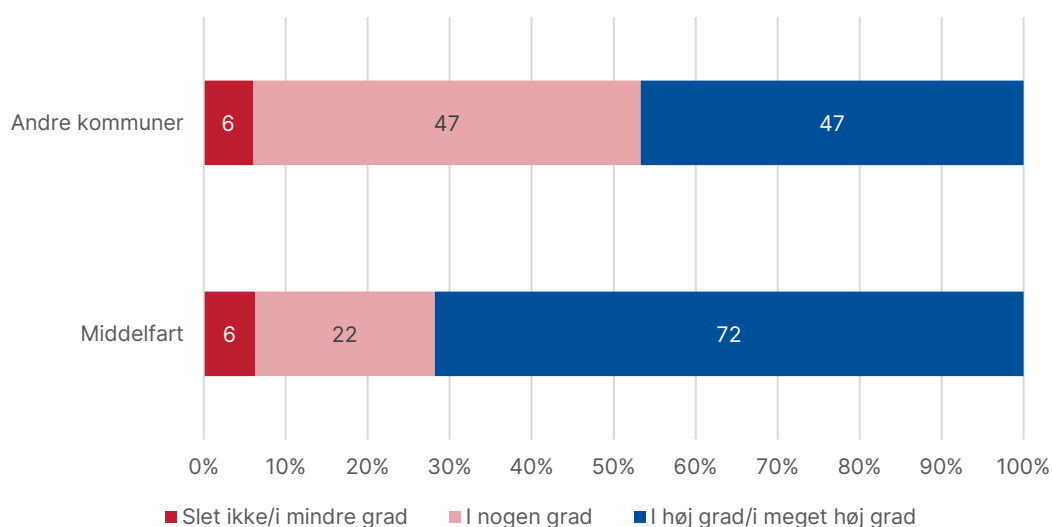
Note: 3. og 5. klasse: N=49. 7. og 9. klasse: N=32. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin. VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Selv om der således er en forskel mellem skolemedarbejdernes vurderinger på hhv. 3. og 5. klassetrin og 7. og 9. klassetrin, hvor sidstnævnte er mere positive i deres vurderinger af at lykkes med opgaverne, så er mønsteret det samme – nemlig at skolemedarbejderne gennemgående har en højere vurdering af, i hvilken grad man på skolen lykkes med at skabe social deltagelse og udvikling for alle elever.

I forhold til spørgsmålet om, i hvilket omfang medarbejderne oplever at lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber, har vi sammenholdt besvarelserne fra skolemedarbejdere tilknyttet 7. og 9. klassetrin i Middelfart Kommune med tilsvarende besvarelser fra medarbejdere i andre kommuner.

Figur 2.5 7. og 9. klasse: I hvilken grad oplever du, at I på skolen lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner.



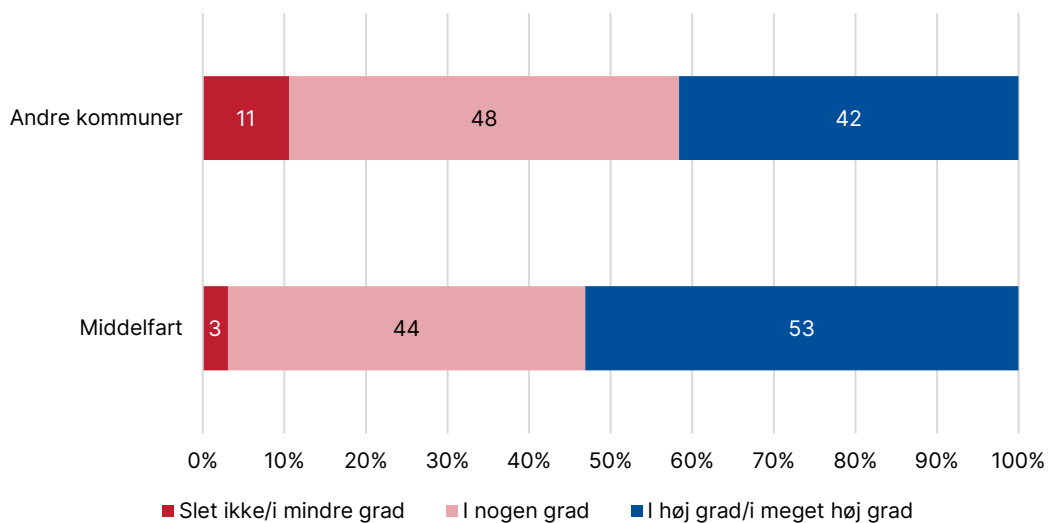
Note: Andre kommuner: N=319. Middelfart Kommune: N=32. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår af figuren, er der en markant højere andel af skolemedarbejdere i Middelfart Kommune, som angiver, at man i høj grad eller i meget høj grad lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber (72 %), end det er tilfældet i de kommuner, som har indgået i VIVEs evaluering af Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (47 %). Forskellen er da også statistisk signifikant.

På tilsvarende vis har vi sammenholdt besvarelserne fra skolemedarbejdere i Middelfart Kommune med de øvrige kommuner i forhold til spørgsmålet om, i hvilket omfang man oplever at lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt.

Figur 2.6 7. og 9. klasse: I hvilken grad oplever du, at I på skolen lykkes med at tilrettelægge undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner.



Note: Andre kommuner: N=322. Middelfart Kommune: N=32. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår, er der også her flere skolemedarbejdere i Middelfart Kommune, som vurderer, at man i høj grad eller i meget høj grad lykkes med dette (53 %), end det er tilfældet i de øvrige kommuner (42 %).

Går vi på tværs af de ovenstående analyser, er det således tilfældet, at skolemedarbejderne i Middelfart Kommune på den ene side oplever, at opgaven er større end, hvad skolemedarbejdere i andre kommuner vurderer. Men samtidig vurderer skolemedarbejderne i Middelfart Kommune også i højere grad, at man faktisk lykkes med opgaverne.

I interviews med skolemedarbejderne peger medarbejderne gennemgående på, at de har et stort fokus på at sikre social deltagelse for eleverne. Dette sker fx gennem målrettet arbejde med gruppedannelser, hvor man sætter bestemte elever sammen for at bidrage til, at de får øje på hinanden på andre måder og danner nye relationer. Ligeledes fremhæver flere skolemedarbejdere, hvordan man gennemgående er opmærksomme på at organisere støtten til elever på nogle måder, hvor de andre elever i klassen også får en rolle at spille og bliver en aktiv part i fx den faglige støtte:

Vi vil rigtig gerne arbejde med fællesskabet, og vi prøver også at rette vores indsats til, at vi også bruger de andre elever ind i det. (...) Vi bruger altid resten af klassen ind i det, og det er lige præcis en af vores styrker. (Skolemedarbejder, Skole 1, november 2021, 6)

På den anden side drøftes også en række eksempler på, at medarbejderne oplever at komme til kort i forhold til at få alle med i de faglige fællesskaber og sikre, at alle udvikler sig fagligt. Ifølge medarbejderne handler det blandt andet om rammer og kompetencer, hvilket uddybes nedenfor. Det handler imidlertid også om det tidligere nævnte dilemma mellem at tilgodese de læringsmæssige behov hos en bred gruppe af elever kontra at

bruge tiden på elever med et væsentligt støttebehov. En lærer fortæller fx om at undervise en klasse, hvor der blandt flere andre elever med støttebehov også er en elev, som er urolig og har et stort behov for tæt faglig stilladsering:

Der må jeg sige, der vælger jeg nogle gange den brede midtermasse, at undervise dem, fordi det er umuligt for mig at opfylde alle de her forskellige krav i en lektion (...) Så vælger jeg at lade vedkommende gå (...) så må vedkommende sætte sig ud, eller lignende, og så bliver det dén slags løsninger... (Skolemedarbejder, Skole 2, november 2021, 6)

I det næste afsnit om skolemedarbejdernes kompetencer vil vi yderligere belyse en række forhold i relation til medarbejdernes arbejde med alle elevers læring.

Skolemedarbejdernes vurdering af egne kompetencer i forhold til det inkluderende arbejde

Det ovennævnte forhold, at det især er i relation til social deltagelse, at medarbejderne oplever at man lykkes, genspejles også i medarbejdernes vurdering af egne kompetencer.

Medarbejderne på 3., 5., 7. og 9. klassetrin er blevet bedt om at vurdere egne kompetencer i forhold til at fremme et positivt socialt miljø i de klasser, som de underviser, herunder modvirke eksklusion og mobning. Her vurderer samlet 62 % af de adspurgte medarbejdere på tværs af de nævnte klassetrin, at de i meget høj grad eller i høj grad har tilstrækkelige kompetencer.

Set i forhold til vurderingen af egne kompetencer til at fremme et positivt socialt miljø er vurderingen af egne kompetencer til at imødekomme elevers særlige undervisningsmæssige behov lavere. 28 % vurderer, at de i meget høj grad eller i høj grad har kompetencer til at imødekomme elevernes særlige undervisningsmæssige behov, mens 60 % svarer 'i nogen grad'. Sidstnævnte spørgsmål er kun besvaret af medarbejdere på 3. og 5. klassetrin, og spørgsmålet indgår ikke i datasættet fra den nationale undersøgelse, som på dette punkt er konstrueret anderledes.

De lærere og pædagoger tilknyttet 3. og 5. klassetrin i Middelfart Kommune, som har angivet, at de kun i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke vurderer at have kompetencerne til at arbejde med eventuelle særlige undervisningsmæssige behov, er blevet stillet et opfølgende spørgsmål om, hvad det er for typer af særlige undervisningsmæssige eller adfærdsmæssige behov, som de mere specifikt oplever at mangle kompetencer i forhold til. Her fremhæver flest, at det drejer sig om arbejdet med elever med socioemotionelle udfordringer, fx udadreagerende adfærd eller voldsomme følelsesmæssige belastninger eller udbrud (angivet af 60 % af medarbejderne, som har fået dette spørgsmål) samt arbejdet med elever med udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser, hvilket fx kan være ADHD og autismespektrumforstyrrelser (angivet af 57 % af medarbejderne, som har fået dette spørgsmål).

Besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen i forhold til, hvilke typer af udfordringer skolemedarbejderne særligt oplever at mangle kompetencer i forhold til, genspejles og

nuanceres i de gennemførte gruppeinterviews. Flere medarbejdere på tværs af de deltagende skoler fortæller om udfordringer i relation til arbejdet med elever med specifikke funktionsnedsættelser. Der er imidlertid forskel på, hvilke typer af udfordringer man fremhæver som særligt udfordrende, men det kan fx være autismespektrumforstyrrelse, således som det kommer til udtryk i følgende uddrag fra et gruppeinterview:

(...) da vi endelig fik undersøgt drengen rigtigt, viste det sig også, at han var autist – og det kan vi ikke dække her (...) børn som er autistiske. Hvis man står alene med dem, så er det for svært for os at lave en undervisning, der også giver dem det, de har brug for (...) det er vi ikke dygtige nok til. (Skolemedarbejder, Skole 2, november 2021, 4-5)

Gennemgående er skolelederne på linje med medarbejdernes vurdering af egne kompetencer, herunder i vurderingen af, hvor skolemedarbejderne særligt mangler kompetencer.

Hvis man kigger på den samlede lærerflok, så har de jo ganske almindelig lærererfaring inden for de fag, som de nu er uddannet i, og har ikke den her store inklusions- og specialpædagogiske indsigt (Skoleleder 7, november 2021, 5)

Som det fremgår af spørgeskemabesvarelserne, er der imidlertid også en gruppe af skolemedarbejdere, som selv vurderer, at de i meget høj grad eller i høj grad har kompetencerne til at arbejde med elevers særlige undervisningsmæssige behov. Det vil sige, at der er tale om en væsentlig spredning, hvor nogle medarbejdere vurderer, at de har stærke specialpædagogiske kompetencer, mens andre vurderer, at de kun i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke har kompetencerne i forhold til dette arbejde. Dette billede af en væsentlig spredning i forhold til medarbejderkompetencer nævnes også flere gange i de gennemførte interviews med skolelederne. Fx siger en skoleleder:

Jeg vil sige, at på [Skole 9], og det bliver sådan et sjus i det her, min påstand vil være, at vi har 50 % af personalet, som er rigtigt gode til at inkludere og rumme og lave tiltag. (...) Så har vi 30 %, de kan godt, men de er ikke helt oppe at ringe. Så har vi 20 %, som har det svært med det. (Skoleleder 9, november 2021, 8)

En anden skoleleder peger på, at det bl.a. handler om, hvorvidt man har haft noget specialpædagogik undervejs i sin uddannelse som en del af et efteruddannelsesforløb, eller om man gennem arbejdet på skolen eller andre steder i skolesystemet har haft anledning til at udvikle kompetencer i denne retning.

Ud over skolemedarbejdernes egne kompetencer i forhold til at tilrette læringsmiljøet til en mere sammensat elevgruppe spiller adgangen til specialpædagogisk sparring og samarbejde med ressourcpersoner en væsentlig rolle. Samarbejdet med skoleinterne eller centralt placerede ressourcemedarbejdere såsom konsultative PPR-medarbejdere eller læringskonsulenter vil vi vende tilbage til senere i rapporten.

Perspektiver på skolemedarbejdernes kompetencer fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud

Som en del af undersøgelsen er der gennemført interviews med afdelingslederne af kommunens specialpædagogiske tilbud samt fire ledere/afdelingsledere fra socialpædagogiske/familierettede tilbud.

I de gennemførte interviews med ledere/afdelingsledere fra specialtilbuddene samt fra de socialpædagogiske/familierettede tilbud peges der gennemgående på gode erfaringer med praksis på skolerne og med skolemedarbejdernes tilgange i forhold til arbejdet med elever med særlige behov. Nogle af lederne peger dog også på, at der er en væsentlig spredning i forhold til skolemedarbejdernes kompetencer i forhold til at arbejde med elever med særlige behov. Fx siger en afdelingsleder:

Noget af det, vi ser, det er også, at der er (...) forskel på de enkelte lærere. Hvor vi nogle gange siger: "Yes, det er den der klasselærer, hun har. Det her det bliver godt. Vi ved, at hun kan noget". (...) Så der er også forskel både på personlige og faglige kompetencer derude (Leder af socialpædagogisk/familierettet tilbud, januar 2022, 10)

En leder peger også på, at der synes at være forskel ikke blot på de enkelte medarbejderes kompetencer, men også på skolernes kapacitet, alt efter i hvor høj grad man på den enkelte skole formår at ændre sin tilgang efter, hvad de enkelte børn og unge har brug for.

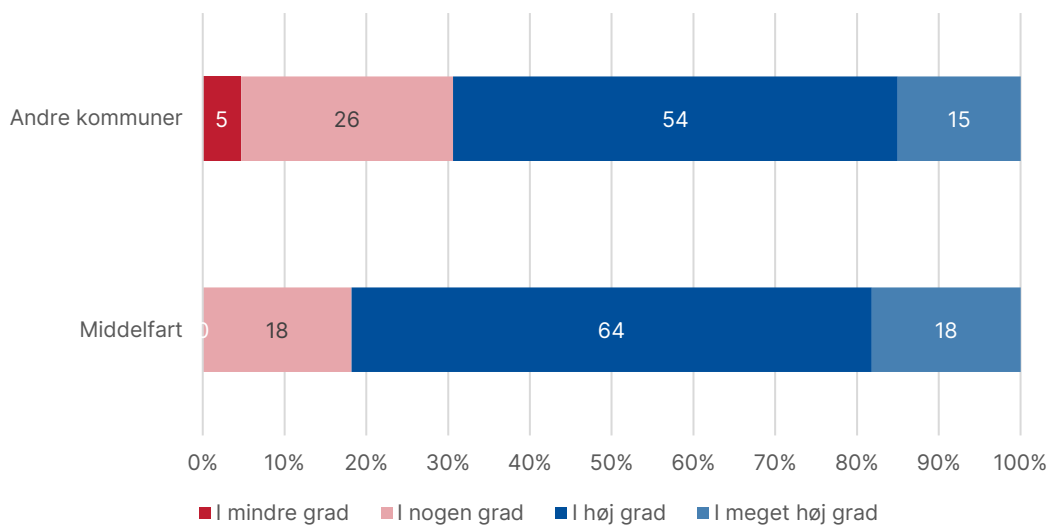
Noget af det, vi kan se, er jo bare... på nogle af skolerne der er bare... der er mere skolevægring, fordi de unge de ikke føler sig velkomne på skolen, eller føler sig godt taget imod eller føler sig forstået. Og det er jo en udfordring! Og der er nogle skoler der er enormt gode til at gribe det, og tage imod, og begynde at gøre noget andet. (Leder af socialpædagogisk/familierettet tilbud, januar 2022, 10)

I afsnittet om sparring og samarbejde vil vi uddybe en række forhold omkring de muligheder, der ligger i almenskolemedarbejdernes adgang til sparring med medarbejdere fra de special- og socialpædagogiske/familierettede tilbud. I afsnittet om handleguiden analyseres samarbejdet mellem det specialpædagogiske område, det socialpædagogiske/familierettede område og almenskolerne desuden yderligere.

Skolemedarbejdernes opbakning og vurdering i forhold til retning og strategi

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skolemedarbejderne viser en forholdsvis høj opbakning til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på skolerne. Således svarer 82 % af lærerne på 7. og 9. klassetrin og 74 % på 3. og 5. klassetrin, at de i meget høj grad eller i høj grad bakker op om tilgangen til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på deres skole. Vi har sammenholdt besvarelserne fra medarbejderne på 7. og 9. klassetrin med data fra de øvrige kommuner.

Figur 2.7 7. og 9. klasse: I hvilken grad bakker du selv op om tilgangen til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på din skole? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner.



Note: Andre kommuner: N=320. Middelfart Kommune: N=33. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår af figuren, er der flere medarbejdere i Middelfart Kommune, som i meget høj grad og i høj grad bakker op om skolens tilgang til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer (82 %) end det er tilfældet i de øvrige kommuner (69 %). Tilsvarende er der færre, som har svaret 'i nogen grad', og ingen i Middelfart Kommune har svaret 'i mindre grad'.

Spørgsmålsformuleringen i relation til den ovenstående figur går på, i hvilken udstrækning medarbejderen bakker op om den enkelte skoles tilgang. Det er imidlertid også interessant at søge at belyse, hvordan medarbejderne oplever en bredere kommunal retning på området. Medarbejderne på 3. og 5. klassetrin er derfor blevet spurgt til deres vurdering af, i hvilken grad de oplever, at der er en tydelig kommunal strategi og nogle tydelige kommunale forventninger i forhold til skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte. Her svarer et flertal på 72 % imidlertid, at dette kun i nogen grad eller i mindre grad er tilfældet, mens 6 % har angivet, at det slet ikke er tilfældet. Dette billede går igen i de gennemførte gruppeinterviews med skolemedarbejderne, som gennemgående efterspørger en klarere og mere handlingsanvisende strategi på området.

Skolelederne står i praksis for at udmønte en kommunal strategi på den enkelte skole og har med den udlagte økonomi et væsentligt lokalt råderum. I de gennemførte interviews har vi spurgt skolelederne om deres oplevelse af samarbejdet omkring at bringe skolevæsnet i en strategisk bestemt retning i et samspil med forvaltningen. Skolelederne peger gennemgående på, at samarbejdet mellem skoler og forvaltning er godt og velfungerende. Skolelederne er imidlertid samtidig på linje med medarbejderne i forhold til efterspørgslen efter en klar og konkret strategisk retning for, hvor skolevæsnet skal bevæge sig hen, og vel at mærke en strategisk retning, der er så klar, at den kan være

retningsgivende i forhold til de dilemmaer og afvejninger, man står med i praksis. Fx siger en skoleleder:

Generelt set synes jeg, at jeg har et godt samarbejde med forvaltningen (...) Det synes jeg, er et godt samarbejde, og der er også et fortroligt samarbejde (...) Der kunne måske godt mangle en tydelighed i: Hvad er det, vi vil som skolelæreren i forhold til at arbejde med inkluderende læringsmiljøer ned i praksis? Altså, er der en bestemt retning, vi gerne vil gå i i forhold til det her? Det synes jeg, vi mangler lidt. (...) Hvilken retning er det, vi vil gå i, hvordan er det, vi vil løse de her problemstillinger, og hvordan håndterer vi forskellige dilemmaer, vi kommer til at stå i? (Skoleleder 9, november 2021, 9)

På lignende vis peger en anden skoleleder på, at der generelt er en fælles forståelse for opgaven på skolerne og for de dilemmaer, som man står i, men at der mangler en vigtig diskussion om strategi og afvejning af ressourcer, man vil bruge på inklusion kontra andre gode formål i skolen:

Jeg synes, vi har nogle politikere, som har en forståelse for de udfordringer, der er. Jeg synes også, vi har en forvaltning, som har en stor forståelse. Jeg tror også, der er – både politisk og vilje i forvaltningen – til, at vi skal kunne løfte den her opgave på en ordentlig måde. Jeg tror, det der i sidste ende, det som det i sidste ende står og falder på, det er simpelthen et spørgsmål om prioriteringer. (Skoleleder 10, november 2021, 10)

Et keredilemma, som flere gange nævnes i de gennemførte interviews med skolelederne, angår den udlagte økonomi og dermed sammenhængen mellem segregeringen og muligheden for at bedrive almenskole. Det ligger jo netop i funktionen af den udlagte økonomi, at det er skolen selv, som afholder udgiften, hvis en elev fra skolens distrikt segregeres – men segregeres man for mange, så får det hurtigt konsekvenser for mulighederne for fx at arbejde med tolærerordning, holddelingstimer og inkluderende indsatser. Omvendt kan det skabe et stort pres på medarbejderne og de almene læringsmiljøer, hvis man forsøger at inkludere en elev, som man måske i mindre grad oplever at have kompetencerne og rammerne til at arbejde med på skolen. Der er næppe et simpelt eller entydigt svar på, hvordan man afvejer sådanne dilemmaer, men medarbejdernes såvel som skoleledernes efterspørgsel peger på et behov for en fælles drøftelse af forholdene og prioriteringerne.

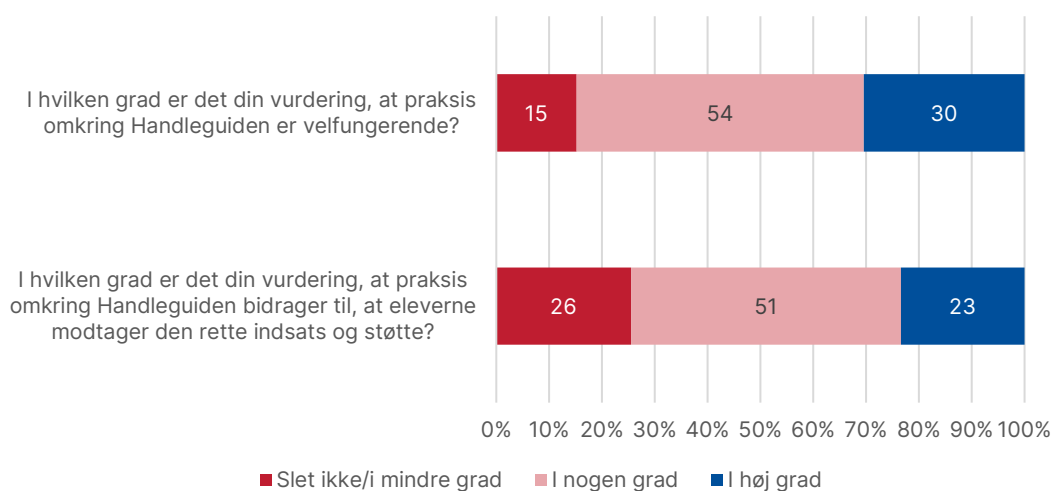
2.2 Praksis omkring handleguiden

En kommunes organisering af procedurer og indsatser, når et barn vurderes at mistrives eller at have særlige undervisningsmæssige behov, er centrale i forhold til at sikre en tidlig indsats, før problemerne vokser sig større. Middelfart Kommune har opbygget en række faste procedurer omkring tidlig og koordineret opsporing og indsats, hvor afsættet er halvårslige trivselsmålinger foretaget af medarbejderne tæt på børnene. Med afsæt i trivselsmålingerne gennemføres efter en fast kadence en række møder i kollegateams,

hvor man aftaler videre indsatser og efter behov indkalder skoleleder eller dagtilbudsleder til opfølgende konsultative tværs møder eller tværfaglige møder. Ved tværs møder deltager psykolog og familiekonsulent fast, og ved tværfaglige møder deltager medarbejdere fra det sociale/familierettede område. Desuden indkaldes ad hoc en række øvrige ressourcemedarbejdere, såsom specialpædagogisk konsulent, psykolog, sundhedsplejerske, SSP-konsulent mv.

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen er medarbejderne blevet spurgt om deres vurdering af, i hvilken grad praksis omkring handleguiden er velfungerende, og i hvilken grad de vurderer, at den bidrager til, at elever modtager den rette indsats og støtte. Spørgsmål omkring handleguiden indgår kun i skemaet, som er besvaret af medarbejdere på 3. og 5. klassetrin.

Figur 2.8 3. og 5. klasse: Praksis omkring handleguiden



Note: N=46-47.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin

Adspurgt om, i hvilken grad de vurderer, at praksis omkring handleguiden (de halvårige vurderinger samt opfølgende KT-møder og tværfaglige møder) bidrager til, at eleverne modtager den rette indsats og støtte, svarer 23 % 'i høj grad', mens 51 % svarer 'i nogen grad'. 26 % svarer 'i mindre grad' eller 'slet ikke'. Adspurgt om, i hvilken grad medarbejderne vurderer, at praksis omkring handleguiden med de halvårige vurderinger og de opfølgende KT- og tværfaglige møder er velfungerende, svarer 30 % 'i høj grad', 54 % svarer 'i nogen grad', og 15 % svarer 'i mindre grad' eller 'slet ikke'.

Cirka hver anden medarbejder vurderer altså, at praksis omkring handleguiden kun i nogen grad er velfungerende og bidrager til, at eleverne modtager den rette indsats og støtte.

Dette giver anledning til at være nysgerrig på dels, hvad der i et medarbejderperspektiv opleves som velfungerende og udbytterigt, og dels hvad der i mindre grad opleves som sådan. I de gruppebaserede medarbejderinterviews udfolder medarbejderne differentierede perspektiver på udbyttet af organiseringen omkring handleguiden.

Det der rød, gul og grøn [dvs. kategorierne i trivselsmålingen, red.], det er godt. Det er godt for os, og jeg synes, de der klassekonferencer er megagode for os, når vi holder dem to gange om året. Men jeg synes KT og tværfaglige møder – det er et tungt maskineri (Lærer, Skole 2, november 2021, 11)

Medarbejderne peger på, at tidsforbruget til udfyldelse og møder i kollegatemet og med skolelederne er overskueligt, samt at beslutningsgangene på de skoleinterne møder er forholdsvist smidige. Også selve drøftelsen med de tværfaglige parter på KT-møder og tværfaglige møder vurderer medarbejderne, har et godt udbytte, hvor man kan få god sparring og vigtige input fra ressourcepersonerne. Derimod er der en erfaring af, at det kræver meget forarbejde, og at der går lang tid, før der bliver iværksat konkrete indsatser, som omfatter mere end sparring:

(...) den allertungeste del, og der, hvor vi støder mod en mur, også ved de elever, som (...) vi ikke kan magte selv, det er i det system her. (...) vi oplever det så langsomt, man skal fortælle de samme ting på tre møder (...) Og samtidig så er der en eller anden elev et sted, der hænger. (Lærer, Skole 2, november 2021, 12-13)

Tilfredsheden med udbyttet af trivselsvurderinger og drøftelser på de skoleinterne møder samt tilfredsheden med kvaliteten af den faglige sparring på KT-møder og tværfaglige møder er gennemgående blandt de interviewede, lige så vel som oplevelsen af udfordringer med hurtig handling og hjælp ud over sparring via møderne.

Bredde kontra dybde i sagerne, som man arbejder med

De kvalitative interviews med både medarbejdere og skoleledere peger på en oplevelse af, at organiseringen omkring handleguiden på den ene side sikrer en klar systematik og en bredde i indsatsen, men at organiseringen samtidig lægger beslag på en væsentlig del af ressourcemedarbejdernes kapacitet til fleksibelt at gå ind i konkrete sager i samarbejde med skolemedarbejderne. Gennemgående er der således blandt medarbejdere og ledere et ønske om en mere uformel adgang til praksisnær sparring med de centrale ressourcemedarbejdere – og gerne en sparring, som i højere grad kommer helt ud i klasselokalerne:

Jeg kunne godt have et ønske om, at de [læringskonsulenterne, red.] kom mere ud i praksis. (...) Jeg tror, nogle af de her inkluderende problematikker eller udfordringer, vi har, dem kan man ikke løse på møder. (...) Jeg synes, det er meget svært at komme med gode råd og sparring, hvis man ikke ved, hvordan klassen og eleverne og læreren ser ud. (Skoleleder 9, november 2021, 14)

Sammenfattende kan man således sige, at der både blandt ledere og medarbejdere er tilfredshed med kvaliteten af den sparring- man modtager på KT-møder og tværfaglige møder – men at der samtidig er en oplevelse af, at der er udfordringer, som kalder på andet og mere end mundtlig sparring, og at dette opleves som en knap ressource.

Perspektiver fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud på organiseringen af handleguiden

Som en del af undersøgelsen er der gennemført interviews med ledere/afdelingsledere fra de socialpædagogiske/familierettede tilbud. Gennemgående deler disse ledere skolernes perspektiv på strukturens styrker og svagheder. Det vil sige, at man med den aktuelle organisering på den ene side sikrer, at man kommer omkring alle, men på den anden side har fastlåst en væsentlig del af de timemæssige ressourcer:

Det her med, at timerne er så fastlåste, kan gøre, at det kan være svært. (Leder af socialt/familierettet tilbud, januar 2022, 3)

I det følgende afsnit om faglig understøttelse gennem sparring og samarbejde vil vi yderligere inddrage en række perspektiver fra ledere fra de socialpædagogiske/familierettede samt specialpædagogiske tilbud på mulighederne for sparring og samarbejde på tværs af almenskole og de specialiserede tilbud.

2.3 Faglig understøttelse af opgaverne: sparring og samarbejde

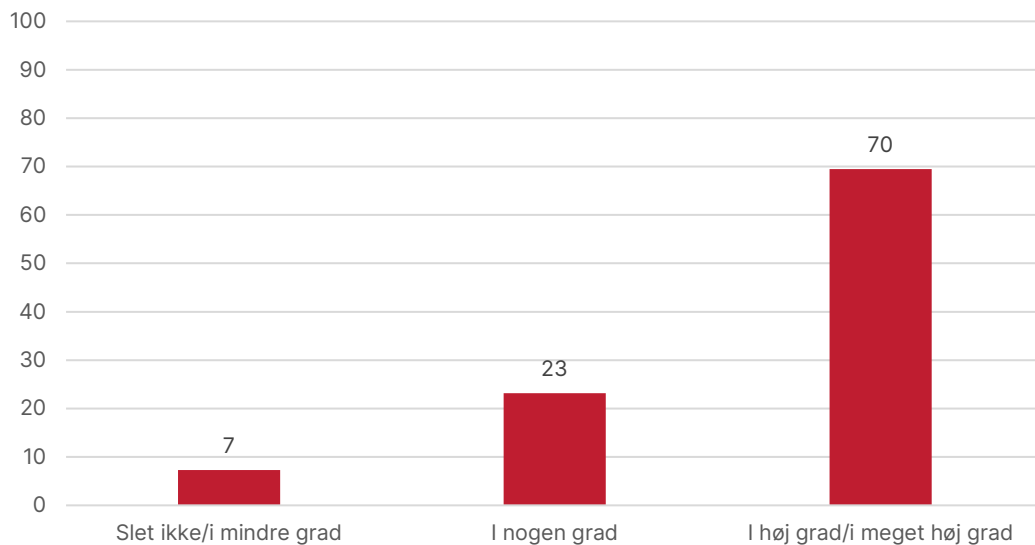
Skolemedarbejdernes adgang til specialpædagogisk sparring er i disse år i fokus i mange kommuner. Mange steder handler rationalet om at sikre, at skolemedarbejderne kan sparre med fx skoleinterne specialpædagogiske ressourcemedarbejdere, konsultative PPR-medarbejdere, kommunale specialpædagogiske konsulenter eller udgående medarbejdere fra specialskoler i forhold til helt konkrete tilpasninger af læringsmiljøet i almenskolen, når en elev har særlige behov. Ofte tilstræbes en form, hvor de specialpædagogiske ressourcepersoner ved behov kan indgå direkte i samarbejde og herigennem i en periode bidrage til at løse opgaven i fællesskab med almenmedarbejderne. Dermed er det også en del af rationalet, at man gennem sådanne organiseringer over tid spreder de specialpædagogiske kompetencer til skoleområdet generelt, og at man herigennem kan bidrage til at opbygge specialpædagogisk kapacitet på almenskoleområdet (Tegtmeyer et al., 2022a).

Som vi pegede på i afsnittet om skolemedarbejdernes kompetencer, er der en vis spredning i medarbejdernes vurdering af egne kompetencer. Dette hænger sammen med, at samtlige skoler har en række ressourcemedarbejdere i form af AKT-medarbejdere, inklusionsmedarbejdere og lignende, som på forskellig vis indgår i den daglige undervisning og samarbejder med kolleger om at løse opgaverne i skolen.

Positive vurderinger af samarbejdet på skolerne

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen er skolemedarbejderne spurgt om, i hvilket omfang de samarbejder med deres kolleger omkring tilrettelæggelsen af inkluderende læringsmiljøer.

Figur 2.9 3., 5., 7. og 9. klasse: I hvilken grad sparrer du med dine kollegaer om tilrettelæggelse af et inkluderende læringsmiljø?



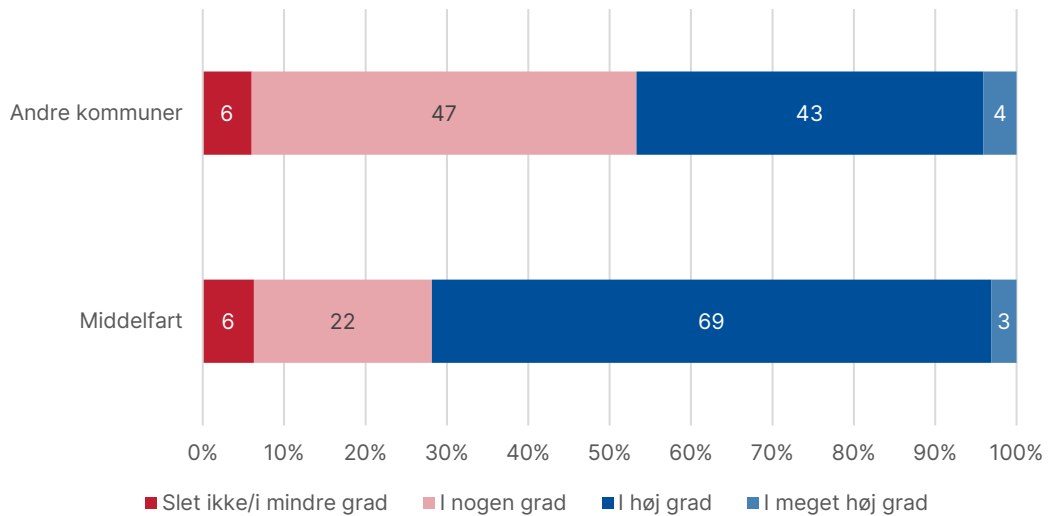
Note: N=82. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin. VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår af ovenstående tabel, svarer 70 %, at de i høj grad eller i meget høj grad sparrer med deres kollegaer om tilrettelæggelse af et inkluderende læringsmiljø. 23 % af de adspurgte sparrer i nogen grad, og 7 % sparrer i mindre grad eller slet ikke med kollegaer om tilrettelæggelse af et inkluderende læringsmiljø. Billedet af, at man i dagligdagen i høj grad samarbejder omkring opgaverne, går igen i de kvalitative interviews med medarbejderne, som gennemgående understreger, at dette samarbejde er vigtigt og godt.

Tendensen til, at lærerne i høj grad sparrer med deres kollegaer om tilrettelæggelse af et inkluderende læringsmiljø, er mere udtalt i Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner. Figur 2.10 viser, at 72 % af lærerne i 7. eller 9. klasse i Middelfart Kommune i høj grad eller meget høj grad sparrer med deres kollegaer, mens det samme gælder for 47 % af lærere i andre kommuner. Denne forskel er statistisk signifikant.

Figur 2.10 7. og 9. klasse: I hvilken grad sparrer du med dine kollegaer om tilrettelæggelse af et inkluderende læringsmiljø? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner.

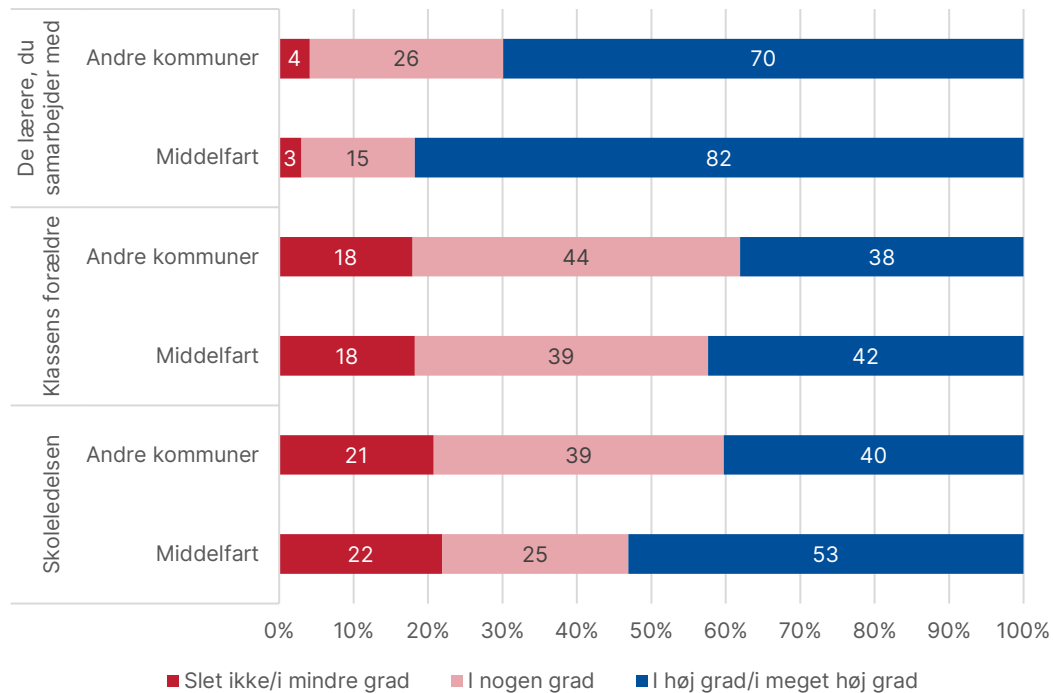


Note: Andre kommuner: N=319. Middelfart Kommune: N=32. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen har vi bedt medarbejderne vurdere samarbejdet med deres kolleger i forhold til opgaverne forbundet med at skabe inkluderende læringsmiljøer. Her er det hovedparten af de adspurgte lærere og pædagoger, som vurderer, at samarbejdet med deres kolleger i forhold til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i høj grad fungerer godt.

Figur 2.11 7. og 9. klasse: I hvilken grad fungerer samarbejdet omkring inkluderende læringsmiljøer med centrale personer? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner.



Note: Andre kommuner: N=307-319. Middelfart Kommune: N=32-33. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.
 Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

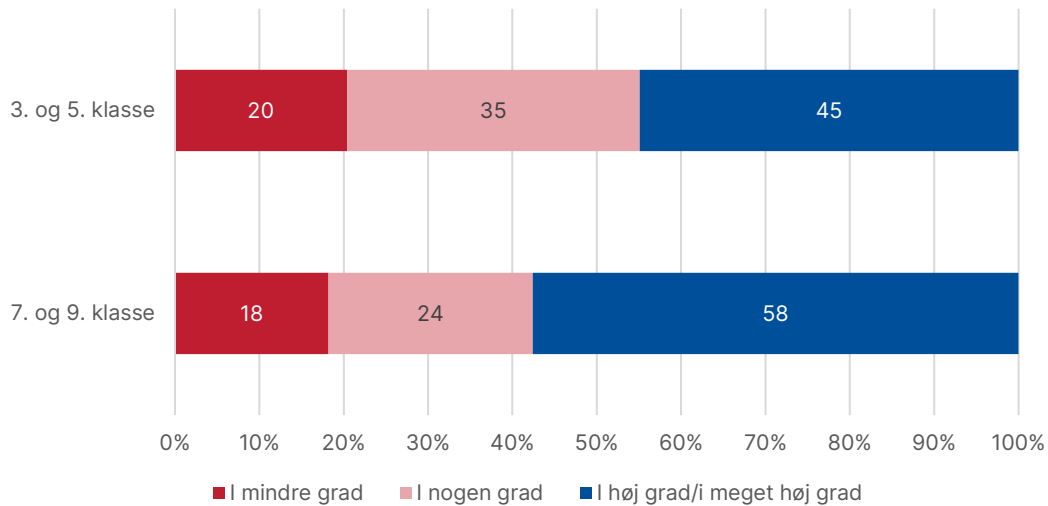
I de gennemførte gruppeinterviews fremhæver mange af medarbejderne også både vigtigheden af og oplevelsen af et godt samarbejde. Der er imidlertid også en spredning her, idet nogle medarbejdere peger på, at der periodevist kan være et stort tidspres, som medfører, at nogle kolleger bliver pressede i teamsamarbejdet:

(...) det har de ikke tid til, så det er sådan noget, man måske lige hurtigt får skrevet ud, at vi har snakket om det og det, men man når ikke at høre, om de har en helt anden oplevelse af det der barn, eller den gruppe, for det har man simpelthen ikke [tid til, red.]. (Skolemedarbejder, Skole 3, november 2021, 14)

Adgangen til hjælp og vejledning

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt skolemedarbejderne om, i hvilket omfang de vurderer, at de let kan få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden, fx en AKT-vejleder, en medarbejder fra specialtilbud, en specialpædagogisk konsulent eller en PPR-medarbejder.

Figur 2.12 I hvilken grad er det din vurdering, at du let kan få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden, fx en AKT-vejleder, medarbejder fra specialtilbud, specialpædagogisk konsulent eller PPR-medarbejder?

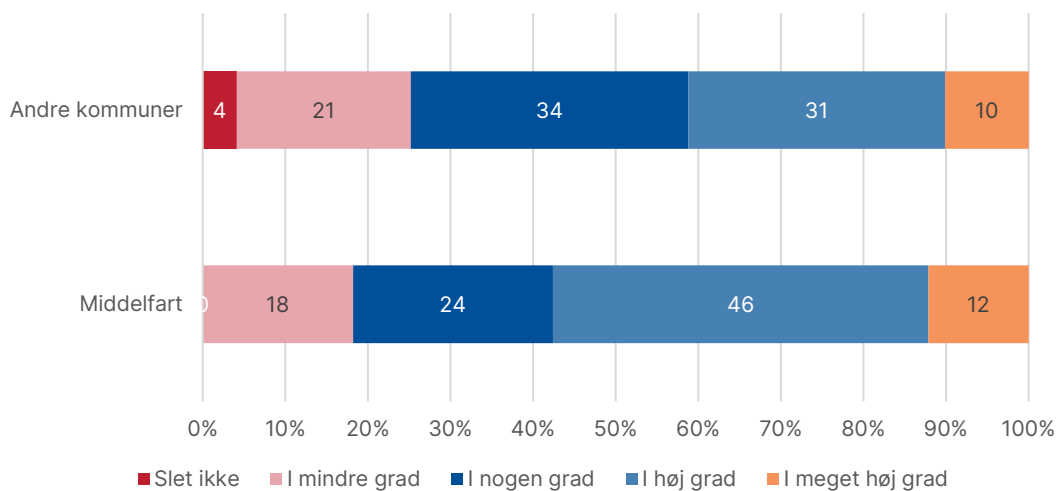


Note: 3. og 5. klasse: N=49. 7. og 9. klasse: N=33. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin. VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Som det fremgår, angiver omkring halvdelen af lærerne og pædagogerne, at de let kan få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden. Blandt lærerne og pædagogerne på 3. og 5. klassetrin angiver 45 %, at de i høj eller meget høj grad let kan få hjælp og vejledning, mens 35 % angiver, at dette i nogen grad er tilfældet. Over halvdelen (58 %) af lærerne på 7. og 9. klassetrin vurderer i høj eller meget høj grad at have let adgang til hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden, og 24 % har svaret, at de i nogen grad let kan få hjælp og vejledning. Der er dog også en andel af skolemedarbejderne, som angiver, at de i mindre grad oplever, at der er let adgang til at få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden. For lærerne og pædagogerne på 3. og 5. klassetrin drejer det sig om 20 %, mens samme gør sig gældende for 18 % af lærerne på 7. og 9. klassetrin.

Figur 2.13 7. og 9. klasse: I hvilken grad er det din vurdering, at du let kan få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden? Middelfart Kommune sammenlignet med andre kommuner.



Note: Andre kommuner: N=318. Middelfart Kommune: N=33. 'Ved-ikke'-svar er sorteret fra.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger på 7. og 9. klassetrin.

Sammenholder vi besvarelserne fra 7. og 9. klassetrin i Middelfart Kommune med besvarelserne fra skolemedarbejdere på tilsvarende klassetrin i sammenligningskommunerne, er der en højere andel af medarbejderne i Middelfart Kommune, som angiver, at de i høj grad eller i meget høj grad har let ved at få hjælp og vejledning fra en medarbejder med stor specialpædagogisk viden. Samtidig er der en tilsvarende mindre andel, som har angivet, at de i nogen grad eller i mindre grad har adgang til en sådan sparring, end det er tilfældet i de øvrige kommuner.

Sammenligner vi med andre kommuner, er der altså en større andel af medarbejderne i Middelfart Kommune, som vurderer, at det er let at få hjælp og vejledning. På trods af dette er det dog væsentligt at være opmærksom på, at cirka hver femte medarbejder angiver, at de i mindre grad har let adgang til hjælp og vejledning i forhold til specialpædagogik.

Skolernes organisering af sparringskapaciteten

De kvalitative interviews peger på, at der er markante forskelle imellem skolerne i forhold til, hvordan de lokalt har prioriteret deres interne kapacitet, både hvad angår antal resourcepersoner, hvilke faglige profiler der er til stede, timerne til rådighed og formen, som man arbejder med. Nogle skoler sætter betydelige timemæssige ressourcer af til, at vejledere og resourcepersoner i skolens resourcecenter kan støtte op om skolemedarbejdernes opgaver og over tid sprede kompetencer og særlige tilgange i medarbejdergruppen som en bredere opkvalificering:

(...) jeg har valgt at investere i det her, på den måde ment, at de har ret mange timer sammenlignet med andre skoler på vores niveau. (Skoleleder, Skole 1, november 2021, 3)

Også bl.a. Skole 11 har prioriteret, at der er en række af skoleinterne ressourcemedarbejdere, der som en fleksibel ressource kan gå med i klasserne og samarbejde med lærere og pædagoger. Formen for samarbejde kan variere og kan bl.a. bestå i en form for holddeling, hvor ressourcepersonen går i et andet lokale med en eller nogle få børn, men kan også bestå i at arbejde med fælles undervisning inde i lokalet som en form for co-teaching. En AKT-pædagog understreger den store fordel, der er i samspillet inde i klassen, i og med at man her over tid kan sprede bestemte greb og pædagogiske strategier bredere ud i personalegruppen og herigennem i højere grad forebygge, at den samme type af udfordringer opstår igen. Hun fortæller ligeledes, at man på skolen bevidst har arbejdet med dette samarbejde som en vej til at sprede kompetencerne og bevæge sig i retning af at kunne gribe ind tidligere:

På et tidspunkt, der synes jeg, skolen bar meget præg af brandslukning, og det synes vi ikke, var særligt fedt – at skulle have det. Så vi skulle prøve at forebygge i stedet for, at vi skulle brandslukke. Så der prøvede vi at ændre lidt på nogle ting, som gjorde, at der faktisk ikke blev ringet hele tiden efter enten os, akut, eller ledelsen. (AKT-pædagog, Skole 11, marts 2022, 4)

AKT-pædagogen fortæller videre, at det har været en proces og en kulturændring på skolen at få opbygget et godt samarbejde, hvor lærerne og pædagogerne i de forskellige almenklasser er trygge ved og lydhøre i forhold til at modtage sparring på egen tilgang til eleverne:

De slog sig [på det, red.] før i tiden, vil jeg sige, rigtig meget, og der var også på et tidspunkt lidt en kultur om, at "Kom lige og red os, tag det her barn ud!" Og det lærer man jo ikke noget af. Så det her med, at man er faktisk ude, og man hjælper dem: "Hvordan kan tilgangen være? Hvordan kan du spørge, når en dreng sidder med ADHD? (...) Og det synes jeg, erfaringsmæssigt, at de er ikke lige så skræmte overhovedet, altså... De tror også på sig selv, og det der med (...) at det er jo en fælles opgave det her, og man kommer ikke til at stå alene med det. Det tror jeg, har en kæmpe betydning i samarbejdet i at inkludere nogle af de børn her. (AKT-pædagog, Skole 11, marts 2022, 4-5)

Andre skoler prioriterer sådanne typer af samarbejde markant mindre. Det vil sige, at der på disse skoler både er færre medarbejdere i skolens ressourcecenter, og at disse medarbejdere har færre timer til rådighed til sparring og samarbejde i klasserne. I forhold til hvilke arbejds måder man arbejder med, ser et mønster ud til at være, at hvis ressourcen er relativt lille, anvendes timerne gennemgående på mundtlig sparring på møder (bl.a. Skole 3 og i nogen grad indskolingen på Skole 1), hvorimod flere ressourcer giver bedre muligheder for konkret samarbejde inde i klasselokalerne (bl.a. Skole 2 og overbygningen på Skole 1). Flere lærere og pædagoger peger på, at de kan have et betydeligt behov for sparring i forhold til elevernes særlige undervisningsmæssige behov, men at denne sparring kan være en mangelvare, hvis skolens ressourcecenter kun har meget lidt kapacitet til at gå med ind i sagerne, eller hvis der ikke er andre i personalegruppen med specialpædagogiske kompetencer, som kan bringes i spil:

(...) der hvor det gør ondt, det er de børn, der har det svært (...) Vi har ikke evner til dem, fordi det er jo lidt tilfældigt. Nu har jeg tilfældigt noget AKT, jeg kan hive op af min rygsæk, men (...) langt de fleste på den her skole har jo ikke noget, nogen kurser eller noget, der gør, at. – andet end ud fra ens almindelige læreruddannelse eller erfaringer som lærer – at man kan trække på. (Lærer, Skole 3, november 2021, 3)

Selv de steder, hvor man er enige om, at der gennemgående er gode muligheder for specialpædagogisk sparring fra skoleinterne ressourcepersoner, oplever man også et behov for at fokusere kræfterne, hvilket i praksis ofte vil sige de mest udfordrede elever.

(...) det positive er, at vi har noget sparring (...) men at nå rundt til alle, det er nok der, hvor man kan sige, at det er det umuliges kunst. (...) Og det er jo typisk dem, som er mest udfordrede, der får tiden. (Lærer, Skole 1, november 2021, 3)

En måde at arbejde med dette dilemma på over tid er at bestræbe sig på, at ressourcepersonerne ikke blot går med i klasserne og løser udfordringerne, men at samarbejdet organiseres, så man samtidig opbygger almenmedarbejdernes kompetencer til at arbejde med fremtidige problemstillinger. Skolelederen på skole 1 peger fx på, at man aktuelt organiserer hovedparten af ressourceteamets timer som tolærerordninger, der gennemføres som forløb med co-teaching, hvor et vigtigt delformål netop er, at skolemedarbejderne over tid skal tilegne sig kompetencer til at arbejde med flere elevers særlige behov i almenundervisningen:

(...) meningen er jo, at vi skal kompetenceudvikle, og man kan sige, at hvis vejlederne går ind og kører forløbene, så står lærerne jo tilbage og står i samme situation næste år, og så er vi jo lige vidt. Det skal jo helst være sådan, at vi kan videregive de kompetencer, vi har, og så kan de selv gøre det næste gang. (Skoleleder 1, Skole 1, november 2021, 3)

Samme princip gør sig gældende på bl.a. skole 2, hvor AKT-koordinatoren deltager i undervisning med henblik på både at bidrage til at løse den konkrete opgave og med henblik på kompetenceudvikling. Dertil kommer, at hun løbende yder sparring på møder.

På nogle af de mindre skoler med et lille elevtal er der naturligvis også færre ressourcepersoner, og flere skoleledere peger på, at man derfor er nødt til at samle en række af funktioner hos den samme medarbejder. Det gælder fx på Skole 6, hvor ressourceteamet består af en enkelt person, som både fungerer som inklusionsvejleder, AKT og læsevejleder. Denne ressourceperson går derfor på tværs af alle klasserne, yder mundtlig sparring til sine kolleger og arbejder med indsatser i mindre grupper af elever (fx læseindsatser) samt individuelle elever (fx samtaler i forhold til mistrivsel og fravær). Dette er et vilkår, som det for indeværende er vanskeligt at ændre på, og som stiller store krav til at kunne ansætte og fastholde ressourcemedarbejdere med en meget bred kompetenceprofil.

Flere skoleledere peger på, at man indimellem meget direkte oplever at mangle de rette kompetencer til en specifik opgave omkring en elev med særlige behov. Her peger flere på, at der kunne ligge nogle gode muligheder i at skabe en organisering, hvor medarbejdere fra kommunens specialtilbud kan yde sparring til medarbejderne i almenskolen.

Kunne man hente specialviden fra [et specialtilbud, red.] ud ved at arbejde systematisk omkring det? Og det tror jeg faktisk godt, man kan i en større grad, end vi gør. (Skoleleder, Skole 3, november 2021, 13)

Nogle få skoleledere peger på, at de på eget initiativ og på enkeltsagsbasis har taget kontakt til fx lederen af et specialtilbud og har indgået aftaler om sparring. Det gælder fx en aftale om en elev med en specifik funktionsnedsættelse i en af skolernes mellemform, hvor en medarbejder fra kommunens specialiserede tilbud til netop denne type af funktionsnedsættelser ydede velfungerende sparring. Ud over sparringen i forhold til konkrete løsninger omkring elever med funktionsnedsættelser og diagnoser er der flere skoleledere, som peger på, at det også i høj grad er i forhold til særligt sårbare elever og familier, at lærerne mangler kompetencer – det kan fx omhandle socio-emotionelle reaktioner på seksuelle overgreb, udadreagerende adfærd, angstreaktioner eller vanskelige sager om fravær fra skolen. Flere ledere peger på, at det i sådanne sager ville være hensigtsmæssigt at få tilknyttet en sagsbehandler eller en familierådgiver i en periode på skolen, som også over tid kunne udbrede viden om særlige sociale og familierettede tilgange til det pædagogiske personale på skolen. Men lederne peger også på, at dette kan være vanskeligt, og at der har været en del udskiftning af personale i form af skiftende sagsbehandlere og PPR-medarbejdere over kort tid, hvilket kan vanskeliggøre samarbejdet med både familier og skolemedarbejdere. Enkelte socialpædagogiske/familierettede tilbud har dog i et vist omfang en række fremskudte medarbejdere som kan yde sparring på skolerne.

Perspektiver fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud på sparring og støtte til almenskolemedarbejderne

Gennemgående peger lederne fra de specialiserede tilbud på, at meget af den sparring, som for indeværende finder sted, er organiseret i og omkring handleguiden, som er analyseret ovenfor. Ud over den sparring til skolemedarbejderne, som finder sted her, er det gennemgående, at lederne peger på, at man i et vist omfang, men ikke systematisk, organiserer sparring og samarbejde på skolernes foranledning. Flere ledere peger på, at det indimellem sker på enkeltsagsbasis, hvor fx en skoleleder henvender sig, og hvor skolen fx i en periode modtager sparring omkring tilrettelæggelsen af læringsmiljøet i forhold til en specifik elev på skolen.

Det her med at give sparring fra vores side af, når der er elever, der kunne have [en specifik diagnose, red.], indtil de bliver udredt. Vi har været ude at gøre lidt i den dur (...), [men] formen er ikke, der er ikke noget fast form eller struktur. (Afdelingsleder, Specialtilbud 1, november 2021, 2-3)

Et enkelt socialpædagogisk/familierettet tilbud har dog en række fremskudte medarbejdere, som i et vist omfang yder sparring på skolerne.

I forbindelse med de gennemførte interviews med lederne af de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud har vi spurgt til ledernes vurdering af, om de har medarbejdere i deres tilbud, som har kompetencerne til at yde sparring til almen-skolemedarbejderne, hvis man fra centralt hold valgte at organisere dette. Samtlige ledere peger på, at de i deres tilbud har medarbejdere, som har kompetencerne til dette. Fx siger en afdelingsleder:

(...) jeg kan gå ind og udpege de medarbejdere, som ville være spidskompetente i at komme ud og både holde oplæg og give sparring til skolerne. (Afdelingsleder, Specialtilbud 2, november 2021, 8)

Lederne peger imidlertid på, at det, hvis man ønsker at organisere i større omfang, vil kræve, at en række af medarbejdere fra specialtilbuddene og de socialpædagogiske/familierettede tilbud på forhånd får booket en del af deres tid til sådanne opgaver. En ad hoc-løsning vil derimod ikke fungere godt, da den vil kræve, at medarbejdere løbende tages ud af andre opgaver, som så skal vikardækkes, og dette vil være klart uhensigtsmæssigt i forhold til de sårbare brugergrupper ved disse tilbud. Men der er altså en potentiel mulighed for at organisere sparring og samarbejde med medarbejdere med stor erfaring i forhold til arbejdet med sårbare børn, unge og familier, udadreagerende børn og unge, samt børn med udfordringer relateret til bl.a. autismespektrumforstyrrelser og indlæringsvanskeligheder.

2.4 Skolernes arbejde med mellemformer

I disse år pågår der i mange kommuner et udviklingsarbejde i forhold til at udvide almen-skolernes rammer for at tilgodese elevers særlige undervisningsmæssige behov gennem etablering af mellemformer. Mellemformer er organiseringer, som kombinerer almenundervisning og specialundervisning, som eleverne kan modtage inden for almenskolens regi. VIVE har for Børne- og Undervisningsministeriet/Styrelsen for Undervisning og Kvalitet gennemført en kortlægning, en litteraturundersøgelse og en række casestudier af skolers arbejde med mellemformer (Lindeberg et al., 2022b; Tegtmejer et al., 2022b). Undersøgelsen peger på, at skolerne særligt arbejder med to hovedtyper af mellemformer, nemlig dels som fleksible særlige hold eller specialklasser (hvor elever både følger undervisning i mellemformen og en almenklasse) eller som klasser med tilpasset struktur, didaktik og elevantal (hvor eleverne udelukkende er tilknyttet den særligt tilpassede almenklasse).

Som det vil fremgå af analysen nedenfor, er disse to hovedtyper begge i spil på skolerne i Middelfart Kommune. Imidlertid er det ikke alle skoler i Middelfart Kommune, hvor man har etableret mellemformer. Nogle skoler arbejder også med typer af organiseringer, fx udstrakt brug af tolærerordninger eller holddelinger på tværs af klasser, som kan betragtes som mellemformer, men hvor skoleledere og medarbejdere ikke selv anvender en sådan betegnelse. Der er således både i forhold til de konkrete organiseringer og i forhold til vokabular og fælles forståelser en spredning mellem skolerne, som det vil være væsentligt for den kommunale forvaltning at være opmærksom på i forbindelse med et eventuelt videre udviklingsarbejde i forhold til mellemformer. I analysen i dette afsnit vil vi fremdrage centrale erfaringer i arbejdet med mellemformerne på forskellige skoler,

herunder især styrkesider og begrænsninger ved organiseringerne i forhold til skolernes kapacitet til at arbejde med elevers støttebehov inden for skolernes rammer.

Mellemformer som en særlig holddannelse eller specialklasse på tværs af en række klasser/årgange og med en sammensat elevgruppe

Skolerne 1, 7, 9 og 10 har etableret et særligt hold/en specialklasse. På Skole 1 har mellemformen en blandet målgruppe for elever fra 0. til 5. klasse. Skolelederen fortæller om prioriteringen og udbyttet:

(...) så valgte jeg at ansætte en inklusionsvejleder, som skulle være med til at starte det her (...) mellemformstilbud. (...) Så det har jeg prioriteret. Og det koster jo, men jeg kan jo se, at allerede nu har det haft en positiv effekt i forhold til vores segregeringsniveau. (Skoleleder 1, Skole 1, november 2021, 2)

Skoledagen for eleverne, som er visiteret til mellemformen, er organiseret i bånd, således at der er en fast kadence for samspillet mellem timer i mellemformen og timer i almenklassen. For eleverne fra 6. til 9. klasse er nogle af klasserne samlæst, og en specialpædagogisk ressourceperson indgår i tovoksenordning, hvor man benytter holddeling med særligt fokus på, at nogle af eleverne kan modtage en udstrakt grad af støtte. Skolen har således to forskellige typer af mellemformer. På det tidspunkt, hvor vi besøgte skolen, har de netop været nødt til at opsplitte mellemformen i to lokaler, frem for at den er samlet i ét. Opsplitningen sker, fordi man på denne måde bedre kan tilgodese behovene for en gruppe af elever med angstsymptomer/behov for et roligt og overskueligt miljø, og en mindre gruppe elever med et meget højt aktivitetsniveau og indimellem udadreagerende adfærd.

Fra vores andre undersøgelser af mellemformer kan vi sige, at dette behov for opsplitning af gruppen af elever, som man anvender mellemform i forhold til, er udbredt på tværs af kommuner og skoler. Ofte sker opsplitningen med afsæt i, at det er meget vanskeligt at opbygge et godt læringsmiljø, hvor man samler både elever med behov for ro og overskuelighed og elever med udadreagerende, hyperaktiv eller oppositionel adfærd. Fra disse øvrige skoler er det imidlertid også erfaringen, at netop sådanne opsplitninger kan presse økonomien i mellemformerne, idet opsplitningen selvsagt medfører et øget og ofte dobbelt så stort behov for personaleressourcer. Fra vores undersøgelser i en række andre kommuner om mellemformer ved vi også, at det fra et elevperspektiv kan være en udfordring, at man mangler nogle at spejle sig i faglig og socialt, hvis grupperingerne bliver meget små.

Skole 7 har en mellemform af lignende tilsnit, og skolelederen peger på, at det er en central del af rationalet med denne type af mellemform, at den giver mulighed for at arbejde med flere forskellige typer af udfordringer, dvs. med en blandet gruppe af elever. Skolelederen peger imidlertid også på, parallelt til erfaringerne fra Skole 1, at det er en vigtig ledelsesopgave løbende at vurdere sammensætningen af elever i mellemformen:

(...) i det øjeblik jeg gør det [dvs. etablerer en mellemform, red.], så skal jeg kunne rumme rigtig mange inden for mange forskellige områder. (...) Men det er bare... når jeg kigger på de (...) psykolograpporter, der ligger på dem, med

de diagnoser man kan sige, at de ligesom har fået stillet, så er det jo ikke alle børn, jeg bare kan sætte sammen. Hvis det skal give mening. Det er det, vi bliver udfordret på inklusionsmæssigt. Fordi det er ikke alle, der er gode kombinationer. (Skoleleder 7, november 2021, 3-4).

Skolelederen peger ydermere på, at sammensætningen af elever ikke blot afhænger af, om elevernes typer af udfordringer går godt i spænd eller ej – det er i høj grad også et spørgsmål om medarbejdernes specifikke kompetencer. Som skolelederen peger på: Har man ikke kompetencerne tilknyttet mellemformen i forhold til en konkret elevs problemstilling, så begrænser det også mulighederne i forhold til arbejdet i mellemformen. Endelig peger skolelederen på Skole 7 også på den centrale erfaring, at det ikke fungerer at koncentrere kompetencerne i for høj grad i mellemformen, idet eleverne jo skal tilbage til almenklasserne igen.

[Vi har] et team, der sidder omkring det specialpædagogiske, og så har vi vores ganske almindelige medarbejdere (...) Men de støder jo også på de her børn, når de kommer tilbage fra vores mellemformer. Så kan du jo godt – hvis jeg står og har dansk med femte klasse, og Søren nede i femte klasse har lige været ovre i vores mellemformer, og så skal han sluses tilbage to timer om ugen, og han er en meget udadreagerende person... Så ofte så flytter vi en pædagog eller en lærer, som kender Søren ovre fra mellemformen, med over i klassen. Men stille og roligt så skal den lærer, som har klassen, jo overtage. Og det er jo der, at vedkommende kommer lidt til kort en gang imellem. Fordi at de ikke har kompetencen til at tage sig af det. De er uddannet til at tage sig af dansk eller historie eller matematik. De er ikke uddannet til at tage sig af den specialpædagogiske tilgang til de her børn. (Skoleleder 7, november 2021, 5-6)

Der er således også et væsentligt behov for at styrke de specialpædagogiske kompetencer hos medarbejderne i almenklasserne, hvis man vil sikre, at der kommer den nødvendige bevægelse fra mellemformerne og tilbage til klasserne.

Skole 9 har oprettet en mellemform, hvor tre elever p.t. modtager en stor del af deres undervisning, samtidig med at de beholder så mange timer i deres oprindelige almenklasser, som det er muligt. Skolelederen forklarer om den todelte målsætning med skolens mellemform, nemlig at man ønsker at forebygge et behov for segregering til et mere specialiseret tilbud uden for skolen, og at man samtidig gennem en målrettet indsats søger at bringe eleverne tilbage i deres almenklasser i flere og flere timer.

(...) vi tror, at nogle af de elever, vi har gående der, kan vi, ved at lave sådan en bevidst målrettet indsats specifikt mod dem, undgå, at de kommer i et specialtilbud (...) Vores mål med dem er sådan set, at de skal lære at gå i skole. (...) Vi har holdt nogle møder om de her elever. Og det, vi kan konstatere, det er, at deres læring, når de sidder ude i en klasse og med måske tre støttetimer hen over en uge, den er minimal. Og det er den, fordi at det at gå i skole for dem er svært! Altså der kommer en modstand, selvom det er en tilpasset krav-situation, så kommer der en modstand mod dem. Fordi det at gå i skole, på

den måde man går i skole, det er meget svært for dem. Så vi har nogle, synes vi selv, meget dygtige AKT-vejledere, som er ved at lære dem at gå i skole. Og så håber vi jo på, at når de ligesom har lært det, at så kan de komme tilbage igen. (Skoleleder 9, november 2021, 4-5)

Ud over et mindre antal elever, som er i mellemformen en stor del af timerne i hver uge, så er der også til samme mellemform tilknyttet et antal elever, som modtager mindre intensiv støtte, og som derfor befinder sig i mellemformen i væsentligt færre timer. For nogle af disse elever består mellemformen fx kun af samtaler med en AKT-medarbejder, hvor man drøfter, hvordan det går, eller af en udslusning fra mellemformen til et højere antal timer i almenklassen hvor en medarbejder herfra går med i overgangsfasen. Skolelederen understreger at der er en vanskelig balancegang mellem økonomi og kvalitet i arbejdet med mellemformerne, men at man på skolen for indeværende skaber et tilbud, som man lykkes med og fagligt fuldt ud kan stå på mål for:

Styrkesiden ved, at vi har den her enhed [med mellemformer, red.] (...) det er, at vi opretholder faktisk et tilfredsstillende skoletilbud til de her børn. (...) Det er den ene ting, det er jo så den pædagogiske del i det, at det er tilfredsstillende. Hvis jeg skal vende den om, så er det også økonomisk dyrt det her. Men jeg siger jo ikke, at det nødvendigvis er dyrere end, hvis vi havde sendt eleverne i specialtilbud. (Skoleleder 9, november 2021, 5)

Skolelederen peger imidlertid også på dilemmaet i, at der er en balancegang imellem at anvende ressourcerne i mellemformen kontra at anvende ressourcerne på bredt rettet støtte ude i klasserne. Hvor førstnævnte i høj grad tilgodeser eleverne med et forholdsvis stort behov for støtte, så tilgodeser den bredt rettede støtte i højere grad elever med mindre og mere forbigående støttebehov. Dilemmaet består i, at det kan være vanskeligt at tilgodese begge disse grupper samtidigt inden for budgettet. Og etablerer man en mellemform, kan denne fastlåse en væsentlig andel af skolens personaleressourcer til støtteforanstaltninger, som derfor i mindre grad kan bringes i spil ude i klasserne. Her kunne det have været givtigt at supplere med elev-/forældreperspektiver på de to typer af organisering af støtten, men som sagt ligger det uden for den nærværende undersøgelses rammer at inddrage sådanne perspektiver.

Skole 10 har også etableret en mellemform, som blev igangsat med afsæt i en konkret elev, hvor udfordringerne over meget kort tid eskalerede, så eleven i en periode ikke kunne være i sin almenklasse. Frem for at segregere til et fuldtids-specialtilbud på en anden matrikel etablerede skole 10 en mellemform, og det lykkedes at arbejde med eleven i eget regi. Skolelederen forklarer, hvordan den udlagte økonomi skaber et incitament til at gå i denne retning, men at det også, set fra et pædagogisk synspunkt, synes at være det rigtige:

Hvis vi segregerer elever herfra til et andet skoletilbud, så betyder det en mindre tildeling til os. (...) Det ville betyde for os, hvis vi havde en høj grad af segregering, så var vi nødt til at nednormere, og den nednormering ville betyde, at vi ville udhule vores evne til at fastholde elever. Så det ville være sådan en nedadgående spiral. (...) Vi var nødt til at investere, for ellers så ville vi

fuldstændig miste vores grundlag for at drive en skole. Det er den ene side, og det er jo sådan de økonomiske overvejelser. Og ja, så er der jo sådan det rent pædagogiske, menneskelige, det her med, at vores filosofi er jo, at lokalområdets elever skal gå på den lokale skole. Og det – den vejer rigtig, rigtig tungt. (Skoleleder 10, november 2021, 2)

Mellemformer som en tilpasset almenklasse

Skole 3 har etableret to NEST-lignende klasser, dvs. klasser, hvor man samler en række af elever med forholdsvis sammenfaldende typer af udfordringer (typisk autismespektrumforstyrrelser) og en række elever uden støttebehov, og hvor man så tilpasser elevantal, organisering og didaktik. I hver af disse klasser er der tre elever, som modtager specialpædagogisk støtte, der er et lavere antal elever i klassen, og der er en fast tilknyttet pædagog med specialpædagogiske kompetencer. Skolelederen peger på, at valget om at anvende ressourcerne på en NEST-lignende konstruktion, frem for at benytte den ovenfor nævnte model med en holddannelse på tværs, i høj grad handler om, hvad det er for nogle konkrete elever der er tale om:

De her tre børn vil heller ikke kunne tåle at være på et hold, hvor der er for stor udskiftning. (...) Der kan være børn, der fx er der i to måneder. Altså hvis vi nu forestillede os, at vi lavede et hold på tværs af årgangen for de samme ressourcer, så ville vi jo få børn ind fra nogle af de andre klasser. (...) Og det kan de slet, slet ikke være i. (Skoleleder 3, november 2021, 5)

Skolelederen peger ydermere på, at valget af en NEST-konstruktion i dette tilfælde er det pædagogisk set rigtige, men at det også medfører den udfordring, at det fastlåser en stor del af skolens ressourcer til støtte i nogle få, specifikke klasser, og at det dermed kan være vanskeligt samtidig fx at lave en holddannelse til støtte for børn med andre typer af udfordringer og på andre årgange:

(...) lige så snart vi kører, nu siger jeg bare NEST, ind i klasserne, eller socialpædagogiske indsatser ind i klasserne, så kan man jo ikke for de samme ressourcer også lave hold på tværs, fordi, altså, der er noget omkring det der setup (...) som låser det lidt, som betyder, at... (...) det er jo sådan nogle helt organisatoriske grundlæggende valg, der skal træffes. (Skoleleder 3, november 2021, 3-4)

Skoler hvor man bl.a. arbejder med udstrakt støtte i de enkelte klasser og målrettet enkeltelever

Det er selvfølgelig et spørgsmål om definitionen af, hvad en mellemform er, hvorvidt nogle af de øvrige skoler også arbejder med mellemformer. Det gælder for flere af skolerne, bl.a. Skole 4 og Skole 6, at de arbejder med en bred vifte af støttetiltag ude i de enkelte klasser eller med støtte til individuelle elever uden for klasserne. Flere skoleledere peger på, at man aktuelt er i gang med overvejelser omkring etablering af mellemformer som et skoleinternt særligt tilbud, blandt andet fordi der vedvarende er et stort forbrug af personaletimer forbundet med at yde støtte i de enkelte klasser eller til enkeltelever. Skolelederen på Skole 4 peger dog på, at det er vanskeligt at gå fra, at midlerne

er bundet i støtte i klasserne eller hos enkeltelever til at etablere mellemformerne, idet mellemformerne kræver en investering i lokaler og personale:

Mange af pengene er låst (...) Hvis jeg skal overgå fra det ene øjeblik til det andet og lave et [mellemform-]tilbud, så har jeg en udfordring på den økonomiske del (...). Det koster nogle penge. Det koster nogle penge at have mulighed for, i den ramme, at vende op og ned på tingene. (Skoleleder 4, november 2021, 3-4)

Det er værd at være opmærksom på en sådan overgangsproblematik, såfremt den kommunale forvaltning ønsker at understøtte en videre udviklings- og arbejdsproces med mellemformer på skolerne.

Endelig har Skole 11 haft en mellemform, som egentlig var velfungerende. Imidlertid oplevede man, at den lukkede sig om sig selv, i den forstand at der blev for langt mellem almenklasserne og mellemformen, og at der skoleinternt blev visiteret for mange til mellemformen, uden at særligt mange vendte tilbage til almenklassen. Derfor valgte man at flytte personalet og eleverne ud i klasserne i stedet. Mellemformen er nu bredere lagt ud, således at eleverne som udgangspunkt er nogle timer i almenklasserne hver uge, mens de så samtidigt har nogle timers støtte med ressourcepersoner i andre lokaler på skolen efter en fleksibel organisering.

Perspektiver fra ledere/afdelingsledere fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud i forhold til skolernes organisering af mellemformer og specialundervisning i eget regi

Flere afdelingsledere/ledere fra de specialpædagogiske og socialpædagogiske/familierettede tilbud peger på en særlig problemstilling i relation til skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer. Problemstillingen består i, at når skolerne i højere grad søger at tilgodese elevers særlige behov i regi af almenskolen, blandt andet gennem mellemformer, så indebærer det også ofte, at eleverne visiteres senere i deres forløb, end hvis skolerne ikke havde denne bestræbelse. Dette medfører ifølge flere af de interviewede ledere/afdelingsledere, at der nogle gange går lang tid, og også *for* lang tid, således at problemstillingerne hos nogle af eleverne er forværret væsentligt og dermed er vanskeligere at arbejde med for det særlige tilbud. En afdelingsleder giver et eksempel i forhold til fravær over lang tid i forbindelse med mistrivsel i skolen:

(...) der fik vi et barn, der ikke har været i skole i et helt år. Og hvor jeg så tænker, altså: "Hvad fanden er det?" Altså, hvorfor får vi dem så sent? (...) Der har de [på skolen, red.] jo gjort rigtig, rigtig meget, men det, det handler om for mig, det er, at vi gør det rigtige fra starten af. Altså sådan så vi bliver bedre til at vurdere, hvad er det, der skal til fra starten af. Og så er det bedre at sætte ekstra meget ind fra start. (Afdelingsleder, socialpædagogisk/familierettet tilbud, januar 2022, 8)

Som afdelingslederen nævner, så har skolen gjort meget i løbet af det forgangne år op til visitationen. Skolen er imidlertid ikke lykkedes med indsatsen, og eleven er derfor blevet visiteret til et andet og mere specialiseret tilbud. Flere andre ledere nævner sager,

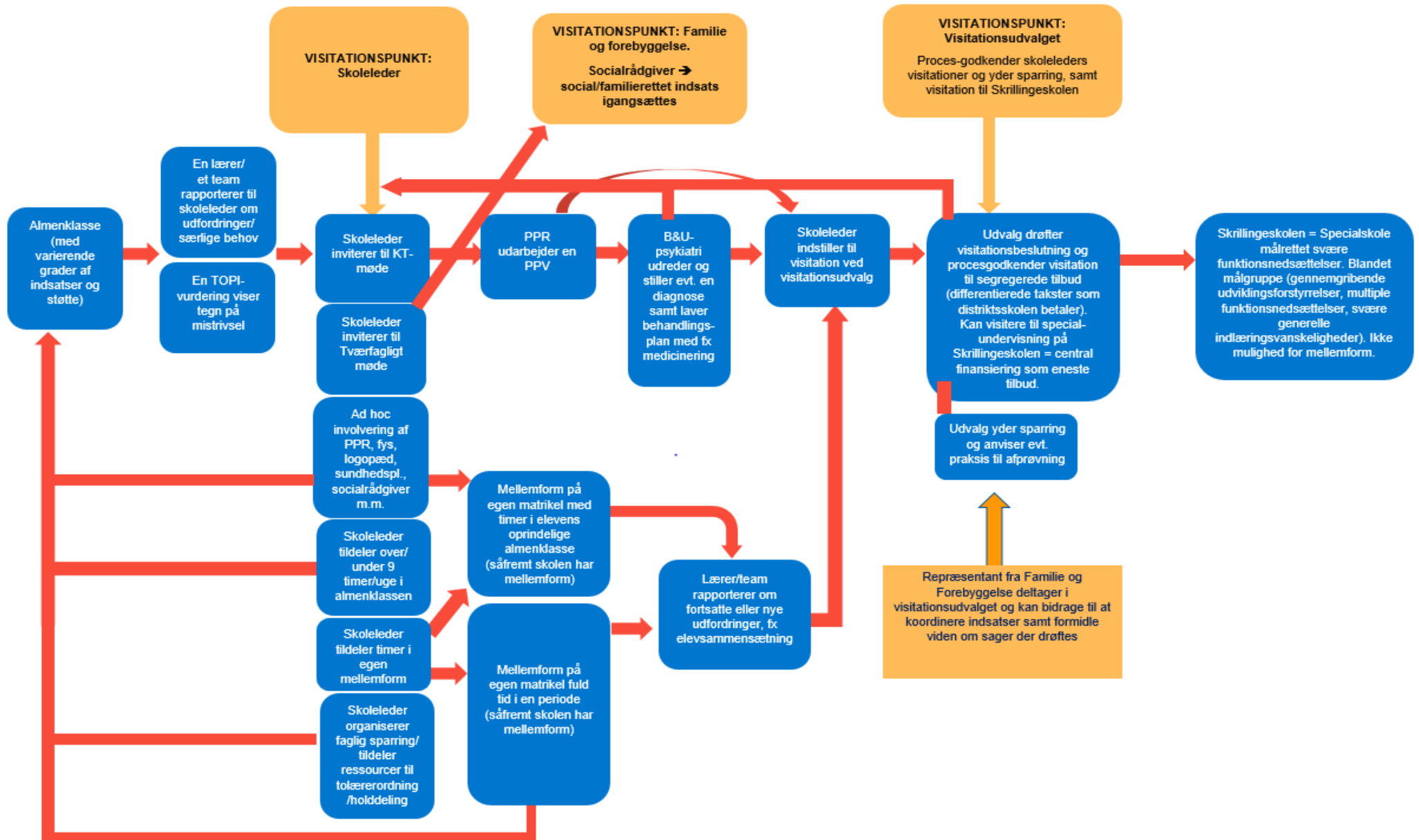
hvor man på skolerne gennemgående forsøger over længere tid med tilpasninger af læringsmiljøet, før man går i retning af en eventuel visitation.

Det forhold, at skolerne over længere tid end tidligere forsøger at arbejde med en tilpasning af læringsmiljøet i eget regi før en eventuel visitation, er en indbygget følge af bestræbelsen på at udvide skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer. Det er imidlertid vigtigt både for skolerne og for den kommunale forvaltning at være opmærksomme på sager, hvor udviklingen hen imod en højere grad af deltagelse i skolens læringsmiljø tager uhensigtsmæssigt lang tid, således at man kan søge at undgå, at problemstillingerne forværres. Under afsnittet med videre perspektiver vil vi uddybe, hvordan dette blandt andet kan ske gennem at styrke almenmedarbejdernes kompetencer og gennem at iværksætte bedre special- og socialpædagogiske sparringsmuligheder for medarbejderne i almenkolen.

3 Visitationsprocessen i Middelfart Kommune

Kommunerne adskiller sig i forhold til, hvorvidt visitationskompetencen er centraliseret hos et visitationsudvalg hos den kommunale skoleforvaltning, eller om visitationskompetencen helt eller delvist er lagt ud til de enkelte skoler. For indeværende har 43 % af kommunerne centraliseret visitation, mens 57 % helt eller delvist har udlagt visitationskompetencen til skolerne (Lindeberg et al., 2022a: 68). Den mest udbredte form for organisering er, at hovedparten af beslutningskompetencen er decentraliseret, mens der samtidig bibeholdes et centralt udvalg, som bl.a. forvalter en mindre, central pulje målrettet elever, som visiteres til en række særlige tilbud, som dermed er undtaget fra skolernes finansieringsansvar (Lindeberg et al., 2022a: 98). Samtidig fungerer et sådant udvalg ofte som en form for specialpædagogisk sparringsforum, hvor skolelederne kan drøfte visitationsbeslutninger.

Disse træk gælder også for organiseringen i Middelfart Kommune. Her er hovedparten af økonomien til specialundervisning samt hovedparten af visitationskompetencen lagt ud til skolerne. Samtidig forvalter det centrale visitationsudvalg en mindre andel af budgettet og træffer visitationsbeslutningen, hvis en elev skal visiteres til kommunens tilbud målrettet elever med forholdsvis svære generelle indlæringsvanskeligheder og multiple funktionsnedsættelser. Endelig er det også en del af organiseringen i Middelfart Kommune, at skolerne skal drøfte visitationsbeslutninger med visitationsudvalget. Udvalget skal dermed både fungere som en form for specialpædagogisk sparringsudvalg og procesgodkende skolernes visitationsbeslutninger, hvilket i praksis fx kan handle om at sikre, at der er udarbejdet den lovpligtige Pædagogisk-Psykologiske Vurdering (PPV). Analysen af visitationsprocessen er sammenfattet i den grafiske fremstilling på følgende side i form af et flowdiagram, som viser den vej, som visitationssager typisk følger. Analysen knyttes an til en række særlige opmærksomhedspunkter.



Flowdiagram over visitationsprocessen i Middelfart Kommune.

Organiseringen af visitationsprocessen

Som det fremgår af flowdiagrammet, tager en sag ofte sin begyndelse gennem de trivselsvurderinger, der iværksættes med afsæt i handleguiden, hvor fagprofessionelle omkring barnet bliver opmærksomme på en elev. Alternativt tager sagerne deres begyndelse ved, at lærere og pædagoger henvender sig til skolelederen med en sag i forhold til en specifik almenklasse eller en elev med særlige undervisningsmæssige behov. Ofte sker dette efter drøftelser med forældrene til den pågældende elev. Skolelederen kan betragtes som det første mulige visitationspunkt, idet skolelederne i regi af handleguiden dels står for at invitere til tværfaglige møder eller KT-møder og dels ad hoc kan involvere PPR samt en række andre tværprofessionelle samarbejdsparter, som eventuelt yder støtte og sparring til lærere og pædagoger i en elevs almenklasse. Ved de tværfaglige møder deltager en repræsentant for Familie og Forebyggelse for at kunne koordinere med eller stå for, at der iværksættes sociale eller familierettede indsatser. PPR-medarbejderen kan udarbejde en PPV, og såfremt denne indikerer, at der kunne være tale om en eventuel diagnose, fx ADHD, kan sagen overdrages til videre udredning ved børne- og ungdomspsykiatrien, og den vil da overdrages som en "OBS ADHD"-sag. Endelig kan skolelederen, inden for rammerne af den udlagte økonomi, tildele timer til særlige indsatser omkring en eller flere elever, herunder skoleinternt visitere til et antal ugentlige timer i skolens mellemform, hvis der er etableret en sådan. Mange elever vil, helt eller delvist, herefter vende tilbage til almenklasseregi.

Sagerne kan imidlertid, såfremt skolelederen beslutter dette, bringes videre til visitationsudvalget med henblik på at drøfte en eventuel visitation til et af kommunens specialtilbud. Afsættet vil ofte være en PPV, som beskriver et særligt undervisningsmæssigt behov, som skolelederen ikke vurderer, at skolen er i stand til at imødekomme i eget regi, eller at man, eventuelt efter at have forsøgt at arbejde med eleven i skolens mellemform i en periode, fortsat oplever udfordringer og utilstrækkeligheder med det tilbud, man er i stand til at give eleven. Når sagerne tages op med visitationsudvalget, har forældrene til den pågældende elev indvilget i, at man her drøfter sagen, hvilket oftest indebærer, at der er enighed mellem skole og forældre i forhold til at overveje, om et skoletilbud uden for almenskolen er den rigtige løsning. Visitationsudvalget er i flowdiagrammet angivet som det andet visitationspunkt, idet sagerne passerer igennem udvalget, før en elev eventuelt visiteres til et specialtilbud. Kernen i visitationsudvalget består af PPR-lederen, en specialpædagogisk konsulent, en repræsentant for Familie og Forebyggelse samt en PPR-medarbejder, og derudover kan en række andre fagprofessionelle deltage ad hoc. Via repræsentanten for Familie og Forebyggelse kan udvalget bidrage til at koordinere indsatser med indsatser på det sociale og familierettede område. Typisk fremsendes en række centrale dokumenter til udvalget, forud for at en sag drøftes, herunder en eventuel udredning ved psykiatrien, en PPV og en beskrivelse af de tiltag, som man allerede har arbejdet med i skoleregi. Til visitationsmøderne er der fysisk fremmøde, typisk af skolelederen og en central fagprofessionel såsom klasse-/kontaktlæreren for den elev, som sagen drejer sig om. Visitationsudvalget kan yde specialpædagogisk sparring i forhold til sagerne, de kan procesgodkende visitationsindstillingen i form af at sikre at de korrekte processuelle skridt er blevet fulgt, og de kan drøfte, hvilket skoletilbud der vil være det rigtige for den enkelte elev. Såfremt sagen peger i retning af, at eleven

eventuelt skal visiteres til kommunens tilbud målrettet børn med svære generelle indlæringsvanskeligheder og multiple funktionsnedsættelser, er det visitationsudvalget, som træffer visitationsbeslutningen og dermed også forvaltningen, som bærer finansieringen af dette tilbud. I forhold til visitation til de øvrige tilbud er det skolelederen, som træffer denne beslutning og afholder udgiften, hvilket også er understøttet af den udlagte økonomi. I forhold til sager, hvor elever, som allerede er visiteret, flytter til skolens distrikt, eller hvor et barn har gået i et special-dagtilbud op til skolestart, så afholder skolelederen udgiften til det segregerede tilbud, men vedkommende har oftest et stærkt begrænset råderum i forhold til reelt at træffe en visitationsbeslutning. Som en skoleleder udtrykker det:

Jeg har dem, jeg selv visiterer, som går på min skole, og som – hvad hedder det – hvor jeg er i tvivl om hvad jeg skal. Og så er der dem, der kommer udefra, som også ryger på visitation, men hvor jeg bliver indkaldt, fordi jeg bare er distriktsskolen, og de bor i mit distrikt (...) Den [form for visitation og finansieringsforpligtelse, red.] er meget, meget forstyrrende for vores budgetter (...) Det har jo kostet mig [X] millioner her inde siden sommerferien i mit næste årsbudget – på grund af elever der kommer andre steder fra. Som jeg ikke har nogen indflydelse på. (Skoleleder 7, november 2021, 9)

Sagerne præsenteres og drøftes ofte sent i processen, hvilket vanskeliggør sparring

I udgangspunktet er det intentionen, at visitationsudvalget både skal fungere som visitationsudvalg, når der træffes beslutninger om visitation af en elev til et specialundervisningstilbud, samt at udvalget skal fungere som et specialpædagogisk sparringsforum. Visitationsudvalgets medlemmer peger på, at der ofte i meget ringe omfang reelt er tale om sparring med skolelederne i forhold til organisering og praksis. Særligt det træk, at sagerne gennemgående er meget fremskredne, når de præsenteres for visitationsudvalget, bidrager ifølge visitationsudvalgets medlemmer til, at det kan være vanskeligt at sparre på eventuelle andre løsningsforslag i skolekonteksten, som man kunne afprøve, før der tages stilling til en visitation.

Vi besidder jo tilsammen nogle kvaliteter, hvor vi godt kunne spille lederne gode. Men det sker sjældent her, fordi toget jo allerede er kørt, når de kommer hertil. (Medlem af visitationsudvalget, Middelfart Kommune, oktober 2021, 1)

Det forhold, at sagerne oftest er vidt fremskredne, og at forældrene har givet tilsagn om, at skoleledelsen drøfter et eventuelt andet skoletilbud med visitationsudvalget, bidrager ifølge visitationsudvalgets medlemmer ligeledes til, at sagerne de facto ofte på det nærmeste er afgjort, og at skolelederne ofte har truffet en beslutning. Det medfører nemlig, at det ofte ville være vanskeligt at komme tilbage med en helt anden løsning efter drøftelsen på visitationsmødet, hvis forældrene har indstillet sig på et specialtilbud.

Medlemmerne af visitationsudvalget peger også på, at der ofte ligger en uafklarethed i forhold til, om mødet reelt omhandler sparring på en eventuel anden organisering af læringsmiljøet, som måske ville kunne afhjælpe problemstillingen inden for alment skolens rammer. Eller der kan være en uafklarethed i forhold til, om mødet handler om at drøfte, hvilket andet skoletilbud eleven skal visiteres til, og hvor visitationsbeslutningen egentlig

allerede på forhånd er truffet af skolelederen, som jo formelt set har beslutningskompetencen.

Den der med hvornår er det sparring og hvornår er det visitation? Det er jo sådan lidt, altså, hvad er hvad her? Og jeg kan nogle gange have den der med: "Hvad er det helt I har brug for fra min side i det?" (Medlem af visitationsudvalget, februar 2022, 10)

Konkret kommer uklarheden til udtryk i de sager, hvor der reelt allerede er truffet en beslutning, og hvor sparringen fra udvalgets medlemmer derfor rammer skævt i forhold til, hvad der reelt er behov for.

Ønsker man at udvide rummet for, at visitationsudvalget reelt kan yde specialpædagogisk sparring til skolelederne, herunder fx drøfte mulige alternative organiseringer af skoledagen for en elev, formidle adgangen til specialpædagogiske ressourcepersoner, som i en periode kunne yde sparring og samarbejde med medarbejderne om opgaven, og lignende, så vil det være hensigtsmæssigt at åbne for, at sagerne kan præsenteres både langt tidligere og mere uformelt. Vi vil vende tilbage til dette punkt i forbindelse med de videre perspektiver.

Skoleledernes kompetencer til at foretage vurderinger af særlige læringsmæssige behov

Et andet aspekt, som peger i retning af et øget behov for tidligere og mere omfattende sparring i forhold til visitationsbeslutninger, angår det forhold, at en række skoleledere peger på, at de i mindre grad har kompetencerne til at foretage en kompleks vurdering af, hvilket tilbud der vil kunne modsvare en elevs særlige læringsmæssige eller sociale behov. Nogle skoleledere kommer med en baggrund fra et specialtilbud og vil da have en højere grad af erfaring med at vurdere, hvilke organiseringer og tilgange en specifik elev vil profitere af. Men det gælder ikke alle, og med den udlagte visitationskompetence er der nogle skoleledere, som oplever at blive udfordret her. Som en skoleleder siger: *"Men jeg har simpelthen ikke... Jeg har ikke... jeg er ikke klædt på til at kunne foretage den vurdering selv"* (Skoleleder, november 2021, 9), ligesom en anden skoleleder siger:

Jeg har jo ikke kompetencer til at sige, hvad det er for et tilbud [der er behov for, red.]. Og så sidder jeg der, lidt, med håret i postkassen, og jo, men jeg kan godt sutte på min finger og så stikke den op i luften og så se, hvad vej blæser vinden – jamen så placerer jeg det barn her. Men dér har jeg bare brug for nogle, der med lidt større kompetence inden for feltet kan sige: "Det er dét her, vi gør". Og der bliver vi udfordret på den måde, det er strikket sammen på i dag, synes jeg. (Skoleleder, november 2021, 10)

Det er væsentligt for forvaltningen at være opmærksom på, at skolelederne med den udlagte økonomi får et stort råderum for samt ansvar i forhold til at iværksætte støtte og tilpasse læringsmiljøet til en mere sammensat elevgruppe, herunder i forhold til elever med forskellige typer af særlige behov. Det er ikke nødvendigvis noget, man som skoleleder er uddannet til eller har erfaring i forhold til, og her vil en bredere anlagt sparring med visitationsudvalget kunne bidrage til at løfte og støtte ledernes beslutninger.

Fokus på den enkelte elev frem for miljøet

Et iøjnefaldende træk ved dialogen på møderne i visitationsudvalget angår det forhold, at sagerne ofte primært handler om individuelle elever og i mindre grad om skolekonteksterne. Et eksempel er fx følgende uddrag fra en sag som præsenteres af en skoleleder.

Vi har sat Mikkel på visitationsmødet her. (...) Mikkel er blevet udredt her i august ved [regionens børne- og ungdomspsykiatri, red.]. Og der blev vi meget klogere på, hvordan han er som dreng (...) De skriver, at han ligger i det mentale retarderingsområde. Hvad betyder det, og er det mest lig med, hvad man arbejder med på C-sporet eller på Skrillingskolen? (Skoleleder, visitationsmøde, oktober 2021, 1-3)

Denne måde at rammesætte sagen på peger drøftelsen væk fra skolens og læringsmiljøets organisering, og bidrager til, at problemstillingen anskues som en specifik elevs problemstilling. Dermed virker det mindre relevant at begynde at drøfte læringsmiljøets indretning på skolen, og hvordan denne eventuelt kunne tilrettes for at imødekomme Mikkels særlige undervisningsmæssige behov. Et andet forhold, som er beslægtet hermed, og som også fremgår af ovenstående uddrag, er, at psykiatriske diagnoser og psykiatrisk udredning ofte spiller en væsentlig rolle i dialogen på møderne. Ydermere kobles diagnoserne ofte tæt og direkte til overvejelserne omkring et andet skoletilbud, således som det også fremgår. Ifølge udvalgets medlemmer er medvirkende årsager til dette dels, at kommunens specialtilbud er organiseret efter diagnoser og diagnoselignende kategorier, og dels, hvilket også er synligt i sagen her, at visse typer af tilbud ikke er forbundet med udgifter for skolen, hvis eleven visiteres.

(...) der er gratis tilbud. Skrillingskolen er et gratis tilbud for skolelederen. Hvorimod hvis man havde valgt, at Mikkel nu skulle på C-sporet, så havde det kostet 190.000 om året. Og hvis man havde valgt, at det var i Karlsvognen eller noget andet, så havde det været et sted mellem 250.000 og 300.000 (...) Og det betyder, synes jeg, at vi har oplevet et større pres imod de tilbud, der ikke koster noget. (Medlem af visitationsudvalget, oktober 2021, 9)

Forholdet nævnes også i de gennemførte interviews med skolelederne, som peger på, at de differentierede udgifter til forskellige typer af tilbud kan medføre et u hensigtsmæssigt stort fokus på den præcise diagnose, som en elev ender med at modtage på baggrund af en udredning.

Det kan overvejes, om man burde organisere tilbudsviften anderledes for at fremme et mindre fokus på diagnoserne, når man oplever særlige læringsmæssige behov, men en mindre indgribende vej at gå kunne også være at genoverveje springene i takstfinansieringen. Hvis man ikke ønsker dette, kunne en tredje mulighed også være at understøtte, at den specialpædagogiske sparring kommer til at fylde mere, fx gennem tidligere drøftelser mellem udvalg og skoleledere.

4 Dagtilbuddenes arbejde med inkluderende læringsmiljøer

Som en del af analysen har Middelfart Kommune bedt VIVE om at belyse centrale styrkesider og muligheder såvel som udfordringer ved den aktuelle organisering og praksis i forhold til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene. Dette handler både om at belyse dagtilbuddenes tilgange og kapacitet i forhold til disse opgaver, og hvilke centrale og decentrale understøttelsesmuligheder der står til rådighed for dagtilbuddene.

Det er vigtigt indledningsvis at pege på, at denne delundersøgelse har et smallere datagrundlag end den øvrige analyse, idet den bygger på interviews med tre dagtilbudsledere samt gruppeinterviews med medarbejdere i tre dagtilbud. Vi må derfor tage forbehold for, at de fremanalyserede punkter ikke nødvendigvis kan generaliseres til at gælde for hele dagtilbudsområdet i Middelfart Kommune. Ligesom analysen af skoleområdet har peget på, er der nemlig givetvis en række væsentlige forskelle på dagtilbuddenes organiseringer og tilgange. Med den reviderede dagtilbudslov og med indførelsen af *Den styrkede pædagogiske læreplan* er forskellene næppe blevet mindre, idet det enkelte dagtilbud jf. denne lovgivning har et væsentligt styrket råderum i forhold til at formulere egne pædagogiske pejlemærker, herunder i forhold til arbejdet med børn i udsatte positioner (Tegtmejer et al., 2021). Børn i udsatte positioner er et bredt begreb, som både kan dække over børn med funktionsnedsættelser, børn, som oplever sociale udfordringer i den kontekst, de befinder sig i, og børn i mistrivsel. Ifølge dagtilbudsloven skal det *"... fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for børn i udsatte positioner, så børns trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes"* (dagtilbudsloven § 8, stk. 5). Det vil sige, at det enkelte dagtilbud skal have en formuleret tilgang i forhold til, hvordan man sikrer sig, at de børn, som har behov for støtte for at udvikle sig, også tilbydes denne støtte. Dette kan imidlertid ske på mange forskellige måder, hvorfor analysen nedenfor vil tage afsæt i og analysere en række konkrete eksempler på dagtilbuddenes organisering og praksis.

4.1 Dagtilbuddenes organiseringer og praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer

De gennemførte interviews belyser dagtilbuddenes organisering og praksis i forhold til arbejdet med at tilpasse læringsmiljøet til en sammensat børnegruppe og fremme deltagelse og udvikling for børn i udsatte positioner. Gennemgående peger dagtilbudslederne på, at de konkrete tiltag, som man arbejder med, i høj grad afhænger af personalesammensætningen og personalets forskellige kompetencer og erfaringer. Nogle af de dagtilbud, som har deltaget i interviews, har betydelige specialpædagogiske ressourcer, hvor andre har færre. Nedenfor vil analysen udfolde de organiserende principper og pædagogiske strategier i forhold til et par af de centrale tiltag, der fremhæves og vurderes at fungere godt i hverdagens arbejde med inkluderende fællesskaber. Derefter vil vi belyse styrkesider og muligheder såvel som udfordringer ved den aktuelle organisering og

praksis i forhold til inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene, herunder den decentrale og centrale understøttende kapacitet i dette arbejde.

Organiserende principper og pædagogiske strategier i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene

I Dagtilbud 1 har man gode erfaringer med at rodfæste indsatsen rettet mod børn med behov for støtte i en mindre gruppe, som sammensættes dels med børn med behov for en indsats og dels med børn, som kan bidrage med stærkere kompetencer. Herigennem kan man arbejde med social læring gennem deltagelse i et fællesskab, og børnene kan inspirere og støtte hinanden. Fx har man en ugentlig eftermiddag, hvor en gruppe børn og en række pædagoger, herunder med specialpædagogiske kompetencer, tager i skoven og gennemfører en række aktiviteter.

Jamen, vi er jo to specialpædagoger ansat, og vi har haft to forløb nu med seks-otte børn, som vi sådan trækker ud. Børn, som har brug for noget særligt, men også en god sammensætning af børn med nogle behov, og nogle, som kan være gode rollemodeller, kan man sige. Hvor vi laver et forløb ude i skoven, hvor vi tager afsted engang i ugen og har fokus på sanser, og krop og bevægelse og sociale relationer. Det har vi haft rigtig god erfaring med allerede. Vi har haft to forløb, og det er noget, vi kommer til at fortsætte året rundt. Vi får gode tilbagemeldinger på, at det er noget, børnene også har god glæde af, og det gør en forskel. (Pædagog, Dagtilbud 1, november 2021, 1)

Denne type af bevidst sammensætning af børnene i mindre grupper, som kan støtte hinanden i forbindelse med aktiviteter, anvendes også i vidt omfang i Dagtilbud 2. Her er grupperne imidlertid typisk lidt større, og børnene er i gruppen i forbindelse med aktiviteter over en lang periode. I denne periode arbejder man så med en række af aktivitetsformer, så man kommer omkring de enkelte børn på en måde, hvor de forskellige børns styrker bringes i spil, og andre børn får anledning til at tilegne sig nye kompetencer gennem deltagelse. En pædagog beskriver rationale som følger:

Så jeg ser barnet, og jeg ser: "Du har brug for det, du har brug for det, du har brug for det." Og så laver man puslespillet med de der 28 børn, og så siger man: "Okay, dén der gruppe og dén der gruppe, og så er der også det her sociale, så vi tager lige dig". Og (...) [er der] en, der er særligt kompetent (...) så er det hans kompetence ind i den her yogasession. Så han bliver spillet god der. Det er jo lidt ligesom at sætte et team af personale, grundlæggende. Og så gør vi det jo bare i hver enkelt aktivitet, så vi kigger på: Hvad har børnene brug for? Og så over en uge satser man på at ramme: "Her har vi noget sansemotorik på dét barn, her har vi sproget på dét barn". (Pædagog, Dagtilbud 2, november 2021, 7-8)

På denne vis er pædagogernes blik for børnenes styrker og udviklingsområder et helt grundlæggende organiserende princip i forhold til både gruppedannelse og valg af aktiviteter. Dette fokus på at arbejde med at styrke børnene ved at have fokus på børns ressourcer og sammensætningen af grupper går igen som en væsentlig tilgang i arbejdet

i gruppeinterviewet med pædagogerne i Dagtilbud 3. Som eksempel beskriver pædagogerne et forløb med en dreng, der trivedes dårligt og var meget ked af at gå i daginstitutionen, og hvordan man arbejdede intensivt med ham over en længere periode. Som en del af processen drøftede de tilgangen til ham med en række af ressourcepersoner på et KT-møde, hvilket bekræftede samt nuancerede og udbyggede deres grundlæggende ressourcefokuserede og fællesskabsrettede tilgang.

Han var også oppe på et KT-møde, hvor at... det var jo nærmest hele butikken, der var der. Og vi fik snakket om nogle af hans ressourcer og fik fremhævet dem i hverdagen, og det var igen: Finde en legegruppe, få bygget nogle relationer til nogle drenge, så han fik en værdi i fællesskabet. (Pædagog, Dagtilbud 3, november 2021, 10)

Pædagogen fortæller videre om vigtigheden i at organisere aktiviteter, hvor den pågældende drengs interesser, ressourcer og styrkesider fremhæves og er væsentlige omdrejningspunkter for det, der foregår, således at de øvrige børn lettere kan få øje på disse ressourcer og styrkesider. Herigennem kan aktiviteterne bidrage til barnets deltagelse, relationer og trivsel i dagtilbuddet, og man oplever ofte en høj grad af motivation til deltagelse fra det pågældende barn, når aktiviteterne er valgt ud fra barnets interesser.

Gennemgående på tværs af de tre dagtilbud fremhæver man således et fokus på at opdele børnene og skabe mindre fællesskaber, hvor man kan temasætte bestemte aktiviteter, og hvor børnene lettere kan få øje på hinanden. Det er interessant at organiseringen, hvor en specialpædagog udvælger en mindre børnegruppe og arbejder målrettet med særlige udviklingspunkter, minder om skolernes mellemformer, og at nogle af de kvaliteter man fremhæver er de samme som inden for skoleområdets mellemformer.

Kollegial sparring, herunder faglig understøttelse gennem den dagtilbudsinterne specialpædagog

I arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene lægger samtlige ledere vægt på den fundamentale betydning af kollegial sparring. Som nævnt ovenfor finder sparringen blandt andet sted på KT-møder og tværfaglige møder, hvor pædagogerne kan drøfte særligt vanskelige sager med en række af ressourcepersoner. På tværs af dagtilbuddene nævnes KT-møder og tværfaglige møder som vigtige sparringsrum, hvor det blandt andet er muligt at drøfte sager med PPR-medarbejdere og andre ressourcepersoner. Her finder både ledere og personale, at der er en bred og tilstrækkelig vifte af sparringsmuligheder. Særligt understreger lederne og pædagogerne vigtigheden i, at adgangen til den eksterne sparring er nær og let tilgængelig, samt at man over tid får opbygget et fælles kendskab til hinanden:

Jeg har jo et fast team, der kommer i huset til mine KT-møder. Og den psykolog og den fra familiehuset, der kommer der – også fys og ergo og logopæd, når jeg indkalder dem – det fungerer rigtig godt, fordi de er tæt på. Så de er herude (...) Så jeg synes egentlig, at vi kommer tættere på dem. Og det gør vi selvfølgelig, fordi de har sager i huset. Så de kommer her også månedligt og er her. Og derfor bliver de også mere kendte for os. Også for pædagogerne.

De bliver ufarlige. "Nåh, det er Janni. Jamen hende kan jeg godt lige ringe til eller skrive en mail til". Så det synes jeg egentlig, at det er sådan noget, der vokser. (Dagtilbudsleder 2, november 2021, 11)

En stor del af sparringen finder imidlertid sted i hverdagen i det enkelte dagtilbud. Det gælder fx til personalemøderne:

På vores personalemøder, der har vi faktisk ikke noget planlægning, der snakker vi pædagogik. (...) og det er noget så simpelt som, at de nogle gange har en case med. Så beder jeg en gruppe om: "Hvad er det, I står i, hvad vil I gerne have sparring til fra jeres kollegaer?" Og det elsker de. For det er jo det her med "Jamen åh ja, det havde jeg da ikke lige – men det er rigtigt", for man ser det ikke lige, når man selv går i det hele tiden. Så har man altså brug for at få noget sparring, eller måske er man lige løbet tør i det, eller måske er det lige ens vedholdenhed, der skal have det sidste, for at man lykkes i forhold til det, man lige står i. (Dagtilbudsleder 1, november 2021, 4)

Middelfart Kommune havde tidligere et klassisk centralt placeret korps af støtte- og specialpædagoger. Med afsæt i en erfaring af, at man ofte blev rekvireret sent og med en tendens til et for stort fokus på enkeltbørn frem for børnegrupper, valgte man at udlægge en del af medarbejderne, samtidig med at man også har beholdt en central kapacitet. Hvert dagtilbud har således tilknyttet en specialpædagog som en del af personalegruppen. Specialpædagogen skal ikke indgå i den ordinære bemanning, men anvendes på forskellig vis som en understøttende ressource med et særligt fokus på børn i udsatte positioner og børn med særlige behov. Lederne beskriver også, hvordan specialpædagogerne spiller en betydelig rolle i forhold til sparringen. Som lederen i Dagtilbud 2 fremhæver, forudsætter dette et indgående kendskab til det enkelte dagtilbud og en fortrolig kollega-relation til de øvrige medarbejdere, og at dette ville være vanskeligere, hvis specialpædagogen kom udefra eller var forankret hos forvaltningen og gik på tværs af dagtilbuddene. Den daglige kontakt og løbende drøftelser bidrager ligeledes til, at sagerne kan gribes tidligere, og at man i højere grad kan arbejde forebyggende frem for indgribende.

Det gør, at hjælpen, den er lige her. Og mit personale de har telefonnummeret (...). Så vi får taget rigtig mange ting i opløbet, hvor det er sådan, at vi tænker: Der er fandt me noget her, vi ikke kan løse. Så kan personalet... altså den her hjælp tæt på gør, at vi ikke bliver magtesløse, men faktisk tager tingene i opløbet. Det er det allerbedste ved det. (Dagtilbudsleder 2, november 2021, 3)

Specialpædagogernes placering i dagtilbuddene frem for centralt i den kommunale forvaltning har således givet en større fleksibilitet og adgang til sparring. Medarbejdere og ledere fremhæver desuden som et vigtigt punkt, hvordan dette over tid og til en vis grad kan bidrage til at fremme de specialpædagogiske kompetencer bredere i personalegruppen gennem det daglige samarbejde og sparringen mellem pædagoger og specialpædagog.

Begrænsende faktorer i forhold til indsatser, understøttelse og sparring

Selvom man gennemgående peger på, at det er en styrke, at specialpædagogerne er organiseret i de enkelte dagtilbud, er der også en række udfordringer og begrænsninger, som både ledere og medarbejdere peger på. Specialpædagogerne med deres større viden og kompetencer til at tilrettelægge anderledes indsatser er en begrænset ressource, og den bedste udnyttelse af denne ressource kræver, at også lederne har en høj grad af specialpædagogisk indsigt, så arbejdet kan organiseres og tilrettelægges, så kræfterne bruges bedst muligt. En af specialpædagogerne udtrykker, hvordan det i en somme tider presset hverdag kan være svært at holde et entydigt fokus på børnene med behov for støtte, når man er en del af personalegruppen og dermed også i et eller andet omfang skal have et helhedsperspektiv. Hun beskriver blandt andet, hvordan hun indimellem skal balancere de særlige specialpædagogiske og inklusionsrettede tiltag med forskellige børns behov samt med praktiske opgaver, når enderne skal mødes.

Men jeg tænker også, at som specialpædagog, man kan sige – altså der kan jo være fordele og ulemper ved også at være en del af huset her. For der er jo også perioder, hvor vi har meget sygdom og mangler folk. Og så er det svært for mig at adskille den her rolle i forhold til: "Jeg skal faktisk lave noget særligt med de her børn". Fordi så er man jo også nødt til at være en del af hele gruppen. (Pædagog, Dagtilbud 1, november 2021, 12)

Det er gennemgående i de gennemførte interviews, at specialpædagogernes særlige rolle, og de måder, hvorpå den adskiller sig fra de øvrige pædagogers rolle, kræver opmærksomhed fra både ledere, kolleger og specialpædagogerne selv, for at specialpædagogerne, som en særlig ressource, kan udnyttes bedst muligt og tænkes ind i hverdagen på meningsfulde måder. Hvis forvaltningen ønsker at understøtte gode løsninger i forhold til brug af de specialpædagogiske kompetencer, såvel som drøftelse af dilemmaer, kunne dette med fordel ske gennem organisering af erfaringsdeling og sparring mellem de forskellige dagtilbud. Et løft af ledernes specialpædagogiske kompetencer vil kunne bidrage til, at arbejdsprocesserne tilrettelægges, så kapaciteten bruges bedst muligt. Ligeledes er der en sårbarhed i, at de specialpædagogiske kompetencer er koncentreret på få medarbejdere, så et arbejde med at fremme de specialpædagogiske kompetencer hos dagtilbudsmedarbejderne vil kunne bidrage væsentligt til at løfte kapaciteten til at arbejde med inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene.

Som nævnt vægtes tæt samarbejde og tilgængelighed i forhold til sparrings- og samarbejdspartner højt, og gennemgående udtrykkes der stor tilfredshed med det faglige udbytte af sparring og samarbejde. Både ledere og pædagoger peger dog på erfaringer med, at der kan være u hensigtsmæssigt lang ventetid, når man oplever et barn med behov for en særlig indsats, ud over hvad man selv kan levere.

[Der er] nogle af dem, hvor jeg tænker "Okay, lille ven. Du er jo fuldstændig låst i ryggen, og du har ikke kravlet, men nu er du oppe og stå, men du er stiv som en pind. Kunne det ikke være fedt at have en ergoterapeut, der kunne give nogle behandlinger". Og jeg kan godt søge om det, men det er faktisk her,

hvor jeg tænker, at her er vi lidt udfordrede. For der er faktisk tre til fem måneders ventetid, og det er lang tid, når vi laver en anmodning. (Dagtilbudsleder 1, november 2021, 11)

Frustrationen ligger især i, at børn i dagtilbudsalderen udvikler sig hurtigt, og at det derfor er afgørende med hurtig hjælp, når behovet opstår. Udover at pege på ventetiden som en udfordring peger samtlige ledere på, at procedurerne for anmodning om ekstern støtte er uhensigtsmæssige og for tidskrævende.

Så har vi et korps af specialpædagoger centralt, som vi kan søge. (...) På den måde kan vi søge om hjælp til noget. Men det er en hjælp, der er længere væk. Og den er tungere. Det er noget med at skrive. (...) Og enten går pædagogen væk fra børnene for at gøre det, eller også er der nogle ting, som jeg ellers ikke når. Og det gør, at den hjælp er langt væk. Den føles langt væk. (Dagtilbudsleder 2, november 2021, 3)

Her beskriver lederen udfordringen i at bruge tid og ressourcer, som går fra børnene lige nu og her, til at søge om ekstern sparring. Denne proces opleves frustrerende, fordi den får hjælpen til at føles utilgængelig. Forvaltningen kunne overveje, om der kan udvikles måder at rekvirere ekstern sparring på med en lavere tærskel, men dette hænger givetvis også sammen med, hvor mange ressourcer der er i forhold til den samlede række af dagtilbud.

De fleste dagtilbud oplever som nævnt, at den eksterne sparring er af høj kvalitet. Flere udtrykker dog, at de indimellem oplever en udfordring i sparringen, hvilket enten kan skyldes for lidt indsigt i barnets og dagtilbuddets kontekst eller en tilgang, som i for høj grad fokuserer på det enkelte barn.

Vi kan jo godt få følelsen af, hvis vi sidder til et tværs møde, så kan man... tilbuddet bliver, at så kan man sende en flyver ud, der kommer og observerer, men den flyver observerer jo på barnet. Den flyver observerer jo ikke på barnet i helheden, og det er jo det, som vi arbejder med. Det er jo barnet i helheden, for at vi kan inkludere det i det læringsmiljø. Vi kan jo ikke på noget tidspunkt tilbyde ét barn – hvor der er én voksen og meget, meget få børn, for det er der jo slet ikke hverken normeringer eller noget som helst til i nogen børnehaver. (Pædagog, Dagtilbud 3, november 2021, 4)

Når sparringen i for høj grad fokuserer på det enkelte barn frem for på barnet i konteksten, eller de pædagogiske strategier, der drøftes, i for høj grad lægger op til at arbejde med én voksen og ét eller meget få børn, peger flere af pædagogerne på, at det kan være en udfordring at implementere de råd, der kommer ud af sparringen.

(...) man [er] måske også (...) nødt til at tænke lidt mere i, også, altså hvad kan man gøre med flere børn. Altså, hvordan kan vi støtte et barn med sprog eller med sociale, ja, udfordringer. Hvordan kan vi støtte det i det store? Og ikke det der med at tage fra og tage fra og tage fra, som man tit får rådgivning til – at tage fra og arbejde med udtagning én til én med det her barn, gå fra og

gør... Altså det kan simpelthen ikke lade sig gøre. (Pædagog, Dagtilbud 3, november 2021, 14)

Som det fremgår, fremhæves det gennemgående som en væsentlig forudsætning for særlige indsatser, at der er mulighed for at foretage en bevidst opdeling og sammensætning af børnegruppen. Jævnfør den ovenstående pointe om, at løsninger med ét eller meget få børn er urealistiske, handler gruppedannelsen om at finde den rigtige gruppestørrelse, som både giver mulighed for ro og fordybelse, og samtidig er realistisk set i forhold til huset som helhed.

Altså man kan sige: Går man fra, og laver dialogisk læsning, hvor man læser og har børnene inddraget i noget her... Det kan man bare ikke gøre med tyve børn. Altså, det kræver en mindre gruppe. Og skal man lave nogle kreative læreprocesser med maling og forskellige ting, de kan sidde med, jamen det kræver også, at det er mindre grupper, for det er jo små børn, vi har med at gøre. Så både for at fastholde koncentration og opmærksomhed og give børn ro til fordybelse, så kræver det tit færre børn. (Pædagog, Dagtilbud 3, november 2021, 12)

Dette betyder både, at antallet af pædagoger i forhold til børnegruppens størrelse og antallet af specialpædagoger er afgørende for, hvornår og hvordan inddelingen af børn i mindre grupper er mulig. På tværs af de deltagende ledere og pædagoger peges der på, at knapheden på hænder og tidspres til tider er en væsentlig udfordring i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Dette kommer især til udtryk, når der ikke er personale nok til at dække ind, fx i tilfælde af sygdom, eller når pædagoger må prioritere kontortid til at udarbejde handleplaner, ressourceplaner, anmodninger eller dokumentation eller til andet papirarbejde. Det er i disse tilfælde, at planlagte aktiviteter må aflyses og det bliver svært at skabe de mindre læringsrum.

Jamen det kan være, at man fx er nødt til at aflyse en tur. Eller der, hvor man havde regnet med, at man kunne sidde med en lille gruppe på seks og lave nogle ting, der er man lige pludselig ni. Og det gør jo noget ved dynamikken, ikke også? Ja, og det der med, at børnene i højere grad kommer til at passe sig selv, fordi der kommer flere praktiske opgaver, når der er sygdom. Så er der flere bleer, der skal skiftes, og flere øjne, der skal tørres, og sådan nogle ting. (Dagtilbudsleder, Dagtilbud 3, november 2021, 9)

I forlængelse af dette fremhæver pædagogerne især morgenen og eftermiddagen som tidspunkter i hverdagen, hvor det ofte kan være særligt vanskeligt at arbejde målrettet med alles deltagelse i læringsmiljøet. Dette skyldes både, at dialogen med forældre, som bringer og henter børn, optager en del tid, og at den personalemæssige tyngde ofte prioriteres lidt oppe ad dagen, hvor der er bedre muligheder for samlede aktiviteter. Dette kan imidlertid gøre det vanskeligt at skabe en struktur og rammesætte nogle aktiviteter, som understøtter alles deltagelse.

Ud over tidspunkter med sygdom eller for lidt personale af andre grunde som en barriere for at skabe mindre, inkluderende fællesskaber, nævner flere ledere og pædagoger også

de fysiske rammer både inde og ude som en vigtig faktor for at kunne opdele børnegruppen i mindre grupper.

Jamen [de fysiske rammer, red.] gør, at vi kan dele os ind i mindre grupper. (...) For mindre grupper er det, der inkluderer de fleste børn. Så vi ikke er alle sammen sammen hele tiden. Det tror jeg sådan, er den overordnede strategi, og også det, der lægger sig op af den styrkede læreplan, at vi skal. Og nogle af de ting, de bliver bare bedre implementeret – vi får arbejdet med flere ting, når vi ligger i mindre grupper. (Dagtilbudsleder 2, november 2021, 1)

Der er dog væsentlige forskelle på daginstitutionernes fysiske rum og indretning og derfor også deres mulighed for at organisere de mindre læringsfællesskaber i de mest hensigtsmæssige rammer. Her udtrykker flere et ønske om at opgradere dagtilbuddenes fysiske omgivelser, så de kan understøtte de inkluderende fællesskaber og dermed alle børns trivsel og udvikling. Der lægges særligt vægt på indretning af flere mindre rum både inde og ude, der kan understøtte og skabe gode rammer for de opdelte fællesskaber.

5 Videre perspektiver

Der er undervejs i analysen peget på en mængde af særlige opmærksomhedspunkter. I dette afrundende kapitel vil vi i kort form udpege fire udvalgte centrale videre perspektiver, som analysen giver anledning til.

5.1 Medarbejdernes specialpædagogiske kompetencer og adgang til faglig sparring

En række af deltagere i undersøgelsen peger på et behov for at fremme almenskolemedarbejdernes specialpædagogiske kompetencer som en vej til at fremme skolernes kapacitet til at arbejde med inkluderende læringsmiljøer. Spørgeskemaundersøgelsen peger som sagt på, at skolemedarbejderne især angiver, at man lykkes med at tilrettelægge læringsmiljøerne, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber, og i noget mindre grad at man lykkes med at tilrettelægge læringsmiljøerne, så alle udvikler sig fagligt. Dette afspejles også i medarbejdernes vurdering af egne kompetencer, hvor flere angiver, at de har kompetencer til at fremme et positivt socialt miljø og modvirke eksklusion og mobning, mens vurderingen af egne kompetencer i forhold til arbejdet med at tilpasse læringsmiljøet til elevers særlige undervisningsmæssige behov er lavere. Endelig viser undersøgelsen også, at omkring hver femte medarbejder ikke oplever, at der er let adgang til specialpædagogisk sparring.

Det er væsentligt for den kommunale forvaltning såvel som for skolelederne at være opmærksomme på denne spredning i kompetencer, og det fremstår som et væsentligt sted at sætte ind i forhold til at styrke skolernes kapacitet til at arbejde med forskellige elevers særlige behov. Det er naturligvis et åbent spørgsmål, om en sådan kompetenceudvikling skal igangsættes (og finansieres) lokalt eller på tværs af alle skoler, men nogle af skolelederne sætter meget direkte ord på et ønske om, at man fra centralt hold igangsætter et kompetenceløft på området:

Noget af det, som jeg godt kunne tænke mig fra forvaltningens side, det er mere kompetenceudvikling. For hele personalet, og ikke kun for dem, som er udvalgt som ressourcepersoner. Fordi det er sjældent ressourcepersonerne, som står ude i klassen og skal løfte den i klassefællesskabet. Så jeg tænker egentlig, at vi har brug for at klæde alle på til at løfte opgaven. (Skoleleder 6, november 2021, 10)

I forhold til et sådant ønske om at styrke medarbejdernes kompetencer er der dog også flere skoleledere, som peger på en erfaring af, at medarbejdernes kompetencer bedst styrkes gennem faglig understøttelse i praksis. Som en skoleleder formulerer det:

(...) kompetenceudvikling, den tror jeg er rigtig vigtig. For mig så er det noget, vi skal gøre her på skolen i fællesskab med dem, der står med det til hverdag. Det vil sige det her med at tage ud og få inspiration, det kan også noget, men jeg tror simpelthen ikke, det er den måde, vi forankrer tingene på. (Skoleleder, Skole 1, november 2021, 1)

Skolelederen peger derfor på, at man, ud over at tænke i et eventuelt forløb, også bør overveje, hvordan løsningerne kan understøttes og rodfæstes på den enkelte skole. Dette kan fx ske gennem samspillet med skoleinterne specialpædagogiske ressourcpersoner.

Analysen af dagtilbudsområdet belyste adgangen til sparring og samarbejdet med både de dagtilbudsinterne specialpædagoger og de centralt placerede ressourcpersoner. Også i forhold til dagtilbudsmedarbejderne peger analysen på, at det kan være relevant at udvide kapaciteten til at arbejde med børns særlige behov gennem et løft af medarbejdernes og dagtilbudsledernes specialpædagogiske kompetencer. Dette vil bidrage til at kompetencerne ikke i så høj grad er bundet til et mindre antal særlige ressourcmedarbejdere, men er mere bredt funderede hos medarbejderne i dagtilbuddene.

Analysens fund om, at en andel af medarbejderne kun i nogen grad eller i mindre grad oplever at have let adgang til sparring og vejledning fra specialpædagogiske ressourcmedarbejdere, er et punkt, som det er væsentligt at være opmærksom på i forhold til skolernes kapacitet på området. Inden for rammerne af den udlagte økonomi er det i væsentlig grad den enkelte skoleleder, som beslutter, hvor stor kapaciteten i eget regi skal være, og hvordan den skal organiseres. Og som analysen peger på, er der væsentlige forskelle mellem skolernes organisering af ressourcen.

Ved siden af den skoleinterne kapacitet er der spørgsmålet om den centrale specialpædagogiske kapacitet, hvor bl.a. konsultative PPR-medarbejdere og specialpædagogiske konsulenter spiller en væsentlig rolle. Analysen peger på, at organiseringen omkring handleguiden rummer en styrke i forhold til at sikre, at man kommer omkring alle, og at man får samlet en bred skare af fagligheder til drøftelse af problemstillinger, men at organiseringen samtidig medfører, at der er lagt beslag på en væsentlig del af sparringskapaciteten. Dette har konsekvenser for mulighederne for at yde sparring i praksis og indgå i direkte samarbejde med skolemedarbejderne. Forvaltningen kunne overveje, om det ville være hensigtsmæssigt at frigøre en del af denne sparringskapacitet og hermed forbedre mulighederne for praksisnær sparring og samarbejde.

En anden eller supplerende mulighed kunne være at udbygge kapaciteten. Her er det et spørgsmål, om og i givet fald hvor Middelfart Kommune råder over specialpædagogisk ekspertise, som muligvis kunne bringes i spil. I forbindelse med de gennemførte interviews med hhv. lederne af de specialpædagogiske og de socialpædagogiske tilbud er det drøftet, hvorvidt det enkelte tilbud har medarbejdere, som eventuelt ville kunne yde sparring til almenskolemedarbejderne. Samtlige ledere har svaret bekræftende til dette. Lederne har imidlertid også peget på, at hvis dette skulle finde sted i større omfang, end det sker i dag, ville det kræve

- at den eller de medarbejdere, som ville få en udgående funktion, på forhånd skulle være frikøbt en del af sin/deres arbejdstid, for at der ikke opstår u hensigtsmæssige huller i medarbejderdækningen af opgaver i det enkelte tilbud. Dette er vigtigt, idet vikardækning i større omfang vurderes at være u hensigtsmæssigt for de ofte sårbare bruger-/børnegrupper.

- at der tilvejebringes en organisering, som kan sikre nogenlunde ligelig adgang til sparringsforløb, idet en ad hoc-løsning hurtigt vil kunne medføre skævheder mellem skolernes adgang til sparring. Dette er erfaringen med de allerede eksisterende ad hoc-løsninger, som man arbejder med.

Første punkt kunne fx indfris ved, at de rekvirerende skoler afholder udgiften, men en anden mulighed kunne være, at der i en periode investeres i at opbygge kapaciteten. Andet punkt kunne fx indfris ved, at visitationsudvalget får et råderum til at tildele sparringsforløb, eller at man sammentænker et eventuelt kompetenceløft med sparring med skoleinterne og eksterne ressourcepersoner. Endelig kunne en mulighed være, at sparringskapaciteten tænkes sammen med PPR, hvor en række medarbejdere kunne have en udgående funktion og rekvireres i samme regi som PPR. Det er vigtigt at pege på, at en model med udgående medarbejdere fra de forskellige specialtilbud blot er én ud af flere muligheder, idet sparringskapaciteten også kunne opbygges gennem fx flere eller anderledes organiserede konsultative PPR-medarbejdere eller konsulenter. Analysen peger på dette sted alene på det forhold, at Middelfart Kommune faktisk råder over et potentiale og en væsentlig kapacitet her.

5.2 Visitationsprocessens organisering: Kan sparringsrummet udvides?

Analysen viser, at nogle skoleledere rejser spørgsmålet om, hvorvidt man som skoleleder nødvendigvis har kompetencerne til at vurdere elevens særlige undervisningsmæssige behov, og hvilket organisatorisk og pædagogisk tilbud der vil modsvare elevens behov. Dette peger på et behov for kompetenceudvikling af skolelederne eller en udbygning af sparringen, som skolelederne har adgang til – eventuelt i regi af visitationsudvalget. Som analysen af visitationsprocessen har peget på, medfører den nuværende organisering, at visitationsudvalgets muligheder for at yde specialpædagogisk sparring er begrænsede. Sparringen kunne fx bestå i at komme med forslag til organiseringer og praksis, foreslå ressourcepersoner, som i en periode kunne bistå personalet i at løse opgaven, drøfte tilrettelæggelsen af eventuelle mellemformer, som kunne imødekomme en elevs særlige undervisningsmæssige behov etc.

Hvis Middelfart Kommune ønsker at forbedre mulighederne for at yde specialpædagogisk sparring inden for rammen af visitationsudvalget, bør man organisere processen anderledes, så udvalgets medlemmer tidligere i forløbet og mere uformelt drøfter muligheder og udfordringer med skoleleder og evt. fagprofessionelle.

I andre kommuner, som har arbejdet med en sådan praksis, sker dette fx gennem løbende videomøder mellem visitationsudvalg og skolelederne, hvor man kan drøfte mulige forebyggende indsatser, optræk til udfordringer i læringsmiljøerne, elever i begyndende mistrivsel osv., samt diskutere mulige løsninger af disse udfordringer.

5.3 Melleformer

Undersøgelsens resultater peger på, at der er brug for et tværgående udviklingsarbejde og erfaringsdeling i forhold til etableringen af melleformer. Gennemgående er skolerne forskellige modeller valgt med afsæt i de tilgængelige medarbejderkompetencer og elevernes behov og har en række fordele i forhold til at imødekomme disse behov inden for skolens rammer. Men det gælder også for de forskellige modeller, at skolelederne og medarbejderne peger på de indbyggede begrænsninger og omkostninger ved modelerne. Der er ikke for indeværende en systematisk erfaringsdeling mellem skolerne i forhold til udvikling af melleformer. Ligeledes er det på nuværende tidspunkt ikke tilfældet, at skolerne har mulighed for at udnytte pladser og kompetencer hos hinanden. Som en skoleleder peger på, kunne der muligvis være et potentiale i, at man i et eller andet omfang får mulighed for at udnytte tilbuddene på tværs af skolerne.

Det der jo så kunne være helt fantastisk i mine øjne, fra mit perspektiv, det var, hvis man kunne benytte hinandens melleformer. (Skoleleder, Skole 3, november 2021, 5)

Her skal man dog også være opmærksom på, at en sådan konstruktion bør organiseres, så man undgår en omfattende transport af elever på tværs af skolerne, hvilket fjerner meget af idéen med i højere grad at kunne imødekomme særlige behov, uden at eleven fjerner sig fra almenmiljøet. En anden vej at gå kunne fx også være at udnytte personalekompetencer på tværs af en række skoler, eller en blanding. For indeværende involveres kommunens visitationsudvalg som nævnt forholdsvist sent i de sager, hvor elever ender med at blive visiteret til et specialpædagogisk tilbud uden for almenskolen. Såfremt skolerne i væsentlig grad udbygger kapaciteten til at arbejde med elevers særlige behov i form af melleformer, og især hvis skolerne gør det i forskellige retninger og med en vis arbejdsdeling i forhold til specialiseringer, er det væsentligt at overveje, om visitationsudvalget kan og skal spille en rolle i forhold til at finde eller konstruere et tilbud, som modsvarer elevens særlige undervisningsmæssige behov. Visitationsudvalgets mellemkomst kunne have den fordel, at man herigennem kan modvirke, at der opstår en for stor spredning mellem forskellige skolers tilbud og visitationspraksis.

5.4 Et videre strategiafklarende arbejde

Undersøgelsens resultater peger på, at ikke alle medarbejdere oplever en klar kommunal retning i forhold til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, og at der dermed kunne være behov for at arbejde med at tydeliggøre en kommunal strategisk retning og nogle kommunale forventninger til skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer. Også flere skoleledere peger på et behov for at drøfte og i fællesskab afklare en række af de grundlæggende dilemmaer, som man står med i hverdagen, og hvor en mere udførlig strategi ville kunne bidrage til at guide beslutninger og prioriteringer.

Et strategiafklarende arbejde kunne også, såfremt forvaltningen ønsker dette, bidrage til at samle yderligere udviklingstiltag i forhold til melleformer, sparringskapacitet og kompetenceunderstøttende tiltag.

Litteratur

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7. udgave. New York: Routledge
- Dagtilbudsloven (2022). *LBK nr 454 af 19/04/2022. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/454>
- Databeskyttelsesforordningen (2016). *Europa-Parlamentets og Rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger og om ophævelse af direktiv 95/46/EF (generel forordning om databeskyttelse)*. Lokaliseret d. 07. 2. 2022: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A.G., Ibsen, J.T., Rangvild, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellerman, K.G. (2022a). *Styring, organisering og faglig praksis: Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE.
- Lindeberg, H.H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L.V. & Nicolajsen, J.S. (2022b). *Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE.
- Tegtmejer, T., Langerhuus, J.T., Jerg, K., Nielsen, K.W., Huusfeldt, M. & Ellebæk, L.S. (2021). Børn i udsatte positioner i implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan: Et pædagogisk dilemma flytter med. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 100-109.
- Tegtmejer, T., Nicolajsen, J.S., Bech, A. & Lindeberg, N.H. (2022a). *Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almen-skoler: Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE.
- Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N.H., Nøhr, K. & Johansson, G. (2022b). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning: Casestudier af mellemformer på to skoler*. København: VIVE.

VIVÉ

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD