



BØRN OG UNGE
Aarhus Kommune



En antropologisk analyse af inklusionskraft og stærke børnefællesskaber

Indholdsfortegnelse

1

INTRODUKTION

Formål og baggrund

Læsevejledning

Sammenfatning

5

5

5

6

2

METODE OG DATAGRUNDLAG

11

3

INTRODUKTION TIL IDEALTYPEN

Idealtype A

Idealtype B

Idealtype C

13

15

17

19



4



TVÆRGÅENDE INDSIGTER	23
<u>Økonomi, ressourcer og incitamentsstrukturer</u>	23
<u>Økonomiske incitamenters i den nuværende budgettodelingsmodel</u>	23
<u>Almen- og specialområderne opleves som skarpt adskilte</u>	26
<u>Skolernes prioritering af økonomiske midler og ressourcer</u>	29
<u>Eksterne samarbejder</u>	30
<u>Ledelse</u>	32
<u>Ledelsespraksis</u>	32
<u>Ledelsespraksis i det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer</u>	34
<u>Ledelsespraksis i arbejdet med kompetenceudvikling</u>	37
<u>Personaleledelse</u>	39
<u>Kompetencer</u>	41
<u>Omsætning af teoretisk viden til kompetencer</u>	42

5

MULIGHEDSRUM

44





1

Introduktion

Formål og baggrund

Som en del af budgettet for 2020 har Aarhus Byråd besluttet at tildele midler til at styrke indsatsen for sårbare børn og unge. Det blev i samme ombæring vedtaget, at folkeskolerne i Aarhus Kommune skulle arbejde med udvikling af mellemformer. Baggrunden for byrådets beslutning er, at antallet af børn og unge, der henvises til specialpædagogiske tilbud i Aarhus Kommune, har været voksende igennem en længere årrække. Der ses en tilsvarende stigning på landsplan. En stigende gruppe af børn og unge befinder sig således i en sårbar position i en kortere eller længevarende periode, og har brug for en særligt tilrettelagt indsats.

Nærværende antropologiske analyse udgør et supplement til det praksisnære arbejde med mellemformer, og bidrager således med dybdegående viden og indsigt i, hvilke understøttende og forhindrende faktorer, der er afgørende for skolernes inklusionskraft og evne til at skabe stærke og velfungerende børnefællesskaber. Eftersom det analytiske omdrejningspunkt for analysen ligger tæt op ad formålet med analyserne af bredere børnefællesskaber på almenområdet, specialområdet og PPR (som er besluttet af byrådet som en del af budgettet for 2022) er dataindsamlingen og analysearbejdet gennemført i tæt sammenhæng med de øvrige analyser.

Læsevejledning

På de følgende sider præsenteres tre forskellige beskrivelser af, hvordan der på skoler arbejdes med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Beskrivelserne består i *idealtyper*, hvorfor de ikke kan tolkes som beskrivelser af praksis på en specifik skole. De fungerer derimod som kvalitative eksempler på, hvordan forskellige forhold i sammenhæng med hinanden kan påvirke skolernes evne til at opbygge en stærk inklusionskraft.

Beskrivelserne af de tre forskellige typer af praksis på skoler danner afsæt for en mere dybdegående præsentation af de tværgående temaer, som vurderes at have betydning for skolernes inklusionskraft. Temaer som f.eks. økonomi, ledelse, kompetencer og pædagogisk praksis beskrives derfor i særskilte afsnit under hovedafsnittet tværgående indsigter.

I analysen anvendes forskellige begreber til at beskrive praksis på skolerne. De mest centrale begreber præsenteres ganske kort her. *Inkluderende læringsmiljøer* henviser til skolernes arbejde med at etablere et miljø, der fremmer deltagelse, trivsel og læring for alle børn og unge uanset forudsætninger.

Anvendelsen af begrebet *inklusionskraft* har sit udgangspunkt i den definition, som er præsenteret i kommissoriet for arbejdet med mellemformer i Aarhus Kommune. Inklusionskraft defineres derfor som følgende i denne sammenhæng:

- At flest mulige børn starter og forbliver i almene klasser på deres distriktsskoler og trives og lærer her
- At understøtte at flere børn fra specialklasser inkluderes i almene klasser og trives og lærer her
- At sikre bedre overgange på skolerne: Mellem klassetrin, mellem timer, mellem undervisning og fritid, og mellem special og normalklasse, samt i overgangen fra dagtilbud til skole
- At forebygge udvikling af vanskeligheder og dæmme op for eksisterende udfordringer

Begrebet *professionelle læringsfællesskaber* henviser til skolers professionelle samarbejde, der understøtter det pædagogiske personales praksisnære kompetenceudvikling med udgangspunkt i børns trivsel og læring.

Begreberne *grønne, gule og røde indsatser* anvendes i beskrivelser af skolernes pædagogiske praksis. *Grønne indsatser* henviser til en praksis, der sigter mod at klæde almene lærere og pædagoger på til at arbejde med alle klassens elever med det formål at udbrede specialpædagogiske tiltag for hele klassen. *Gule indsatser* henviser til en praksis, hvor enkelte børn, der er inkluderet i en almenklasse, modtager en særlig støtte i form af individualiserede tiltag. *Røde indsatser* henviser til en praksis, hvor enkeltbørn tages uden for deres almenklasse (f.eks. miniklasser, pusterum eller aktiviteter med støtteperson).

Til sidst i analysen præsenteres de mulighedsrum, der kan arbejdes videre med i den næste fase af analysearbejdet, der i sammenhæng med de øvrige analyser, går på tværs af almenområdet, specialområdet og PPR.

Sammenfatning

I nærværende analyse adresseres udvalgte skolers praksis relateret til inkluderende læringsmiljøer og brede børnefællesskaber. I analysen gives en nuanceret beskrivelse af de forhold, der er henholdsvis understøttende og forhindrende for skolernes inklusionskraft.

Skolernes økonomiske fundament synes at være et afgørende forhold, der spiller ind på deres muligheder for at arbejde forebyggende med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Strukturelle økonomiske vilkår, der bl.a. følger med den nuværende budgettildelingsmodel, spiller indirekte ind på skolernes praksis omkring indstillinger af børn til specialpædagogiske tilbud og udslusning af børn. Organiseringen af almen- og specialområderne som skarpt adskilte fra hinanden synes i øvrigt også at have betydning for skolernes muligheder for at arbejde fleksibelt med nogle af de børn, der er i målgruppen for specialpædagogiske tilbud.

De respektive skolars økonomiske udgangspunkt har indflydelse på, hvordan økonomiske midler prioriteres og fordeles. På de skoler, hvor økonomien er presset, kan det være svært at vende en udvikling, hvor stigende udgifter som følge af indstillinger af børn til specialpædagogiske tilbud indebærer, at der inddrages midler fra almenområdet. I disse situationer opstår der typisk en negativ spiral, hvor det forebyggende pædagogiske arbejde på almenområdet nedprioriteres i varierende grader afhængig af den enkelte skoles prioritering af økonomi og ressourcer.

Skolernes eksterne samarbejde omkring børn i udfordringer involverer forskellige samarbejdspartnere, som f.eks. dagtilbud og fritidstilbud, PPR og Familiecentret. Skolerne beskriver det eksterne samarbejde med relevante samarbejdspartnere som vigtigt for arbejdet omkring børn i udfordringer. Skolerne kan dog have forskellige prioriteringer og forudsætninger for, hvordan samarbejdet organiseres, herunder i hvilken grad de arbejder med at udvikle på konkrete processer i samarbejdet. Samarbejdet synes i øvrigt at være præget af forskelle i, hvor stort et kendskab ledelserne og det pædagogiske personale har til relevante indsatser, procedurer og sagsgange, der følger med de konkrete samarbejder.

Skolernes ledelsespraksis omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer er ligeledes præget af forskellige tilgange. Der er således variationer i, hvor bevidste lederne synes at være om deres rolle i arbejdet med inkluderende læringsfællesskaber. Der ses bl.a. en spredning i, i hvilket omfang ledelserne er tæt på den pædagogiske praksis, samt hvorvidt de bidrager til udviklingen af personalets kompetencer og den pædagogiske praksis.

Hos det pædagogiske personale ses der forskelle i, i hvilken grad de oplever at være klædt på til at arbejde med inkluderende læringsfællesskaber og konkrete børn i udfordringer. En grundlæggende udfordring i arbejdet med inkluderende læringsfællesskaber synes således at være, hvorvidt det pædagogiske personale har de nødvendige ressourcer og forudsætninger for at omsætte deres teoretiske viden til reelle kompetencer i den konkrete pædagogiske praksis.



Nedenfor opsummeres, de forhold, der vurderes at være henholdsvis fremmende og hæmmende for skolernes inklusionskraft.

Fremmende forhold:

- Et børnesyn, som er kendetegnet ved at have fokus på betydningen af den pædagogiske kontekst omkring barnet. Fokus er således rettet mod, hvordan det pædagogiske personale kan lykkes med at skabe et miljø, hvor det enkelte barn trives og udvikler sig. De indsatser og tiltag, der iværksættes som led i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, har først og fremmest sit udgangspunkt i det pædagogiske personale, og sigter således mod at klæde lærere og pædagoger på til at arbejde med alle børn.
- Et økonomisk fundament med en økonomi i balance er væsentlig for, at skolerne kan opbygge en forebyggende pædagogisk praksis, hvor tidlige indsatser bl.a. prioriteres højt. Det kræver både, at skolerne får tildelt et budget, som ikke er for stramt, men også, at de enkelte skoler foretager konkrete valg i prioriteringen af deres økonomiske midler og ressourcer, som går mindst muligt udover det forebyggende pædagogiske arbejde på almenområdet.
- Strukturelle vilkår og incitamenter har en indirekte påvirkning på skolernes beslutninger i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. En justering af de manglende incitamenter i budgettodelingsmodellen kan være fremmende for en adfærd, som understøtter, at flere børn forbliver i et alment tilbud, og at flere udsluses fra specialklasser til almene klasser.
- Skoleledelserne vurderes at have væsentlig indflydelse på den enkelte skoles arbejde med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Et ledelsesmæssigt fokus på opbygningen af professionelle læringsfællesskaber i den pædagogiske praksis omkring inkluderende læringsmiljøer forventes at kunne påvirke skolernes inklusionskraft positivt. Her synes en ledelsesmæssig prioritering af kompetenceudvikling og et tillidsbaseret samarbejde, hvor gensidig sparring og feedback på medarbejderens pædagogiske praksis vægtes højt, bl.a. at være vigtige elementer.
- Samarbejdet med eksterne aktører som f.eks. PPR, Familiecentret, relevante dagtilbud i den enkelte skoles distrikt, samt fritidstilbud m.fl., er vigtigt for arbejdet omkring børn i udfordringer. Her synes et tæt, tværgående samarbejde, hvor der arbejdes udviklingsorienteret med, hvordan samarbejdet skaber mest muligt værdi for det enkelte barn i udfordringer at være centralt. Et indgående kendskab til relevante indsatser og samarbejder, samt indsigt i sagsgange og procedurer, vil have en positivt afsmittende effekt.
- Et pædagogiske personale, som har de rette kompetencer og forudsætninger for at arbejde med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. I pædagogiske miljøer, hvor praksisnær kompetenceudvikling og fælles refleksion over egen praksis prioriteres, gives arbejdet med børn i udfordringer gode betingelser.
- Et tæt forældresamarbejde, hvor forældrenes inddrages tidligt i et barns forløb, formelt (i form af møder) såvel som uformelt (i den daglige kontakt mellem skole og hjem). Her er det væsentligt, at forældrenes oplevelse af deres barn anerkendes og har indflydelse på, hvad og hvordan, der sættes indsatser i værk i det pædagogiske miljø omkring barnet.

- Vidensdeling og tæt samarbejde internt imellem skoler. At der synes at være en relativt forskellig praksis skolerne imellem, peger på potentialet i et tæt og tillidsfuldt samarbejde, hvor gode eksempler fra organiseringen af den pædagogiske praksis fremhæves, og hvor en praksisnær ledelsessparring på tværs af skoler understøttes og prioriteres højt.

Hæmmende forhold:

- Et børnesyn, som er kendetegnet ved, at iboende egenskaber ved barnet betragtes som hovedårsagen til, at der opstår udfordringer omkring barnet. Konsekvensen af et sådan børnesyn vil være, at de indsatser og tiltag, der iværksættes som led i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer primært vil være rettet mod det enkelte barn, og i mindre grad mod det pædagogiske personale omkring barnet.
- Fastholdelsen af et økonomisk udgangspunkt på skolerne, som bærer præg af en negativ spiral. Den negative spiral gives gode betingelser når stigende udgifter som følge af et voksende antal indstillinger af børn til specialpædagogiske tilbud medfører, at skolerne inddrager midler fra det forebyggende pædagogiske arbejde i deres almentilbud.
- En fastholdelse af de dele af den nuværende budgettildelingsmodel, som vurderes at mangle indbyggede incitamenter. I så fald vil oplevelsen på skolerne fortsat være, at ligebehandlingen af egne og andre distrikters indstillinger af børn ikke er tilstede. Det samme gælder ved udslusning af børn til almentilbud på værtsskoler.
- En ledelsespraksis, som er kendetegnet ved at være langt fra det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Skoleledelser, som ikke er tilstrækkeligt bevidste om deres betydning for den pædagogiske praksis synes at være hæmmende.
- Et samarbejde med eksterne aktører som f.eks. PPR, Familiecentret, dagtilbud og fritidstilbud m.fl., som ikke bærer præg af tæt koordinering og sammenhæng, men snarere består af vidensdeling mellem de forskellige aktører og et manglende helhedsperspektiv. Manglende kendskab til relevante indsatser for børn i udfordringer og manglende indsigt i relevante sagsgange og procedurer er ligeledes hæmmende.
- Manglende muligheder for, at det pædagogiske personale kan trække på relevante ressourcer og specialpædagogiske kompetencer i arbejdet med børn i udfordringer. I de tilfælde, hvor praksisnær kompetenceudvikling og gensidig sparring og feedback ikke prioriteres, har det en hæmmende indvirkning på skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer.
- Et forældresamarbejde, hvor forældre til børn i udfordringer ikke inddrages tidligt i barnets forløb, og hvor forældrenes oplevelser af barnet ikke anerkendes i den formelle og uformelle dialog omkring det enkelte barn.
- Fravær af vidensdeling og tæt samarbejde internt imellem skoler. At skolerne har en relativt forskellig praksis i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer, peger på udfordringer i, at der ikke hentes tilstrækkeligt synergi på tværs af skolerne.

Både og:

- Relations bårne samarbejder eksternt og internt. Gode relationer er et godt udgangspunkt for et stærkt og velfunderet samarbejde, men de relations bårne samarbejder er skrøbelige, fordi de går tabt, hvis en af parterne i samarbejdet skifter arbejde eller er fraværende i en længere periode.
- Balance mellem frihed til at foretage faglige skøn og systematik i det pædagogiske arbejde. Struktur og systematik i det pædagogiske arbejde med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer kan være fremmede for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Det er dog centralt, at vægtningen af henholdsvis frihed til at foretage fleksible valg og faglige skøn på den ene side og systematik og ensartet praksis på den anden side balanceres. En pædagogisk praksis, der kun bærer præg af tillid og frie rammer til at foretage faglige skøn kan miste retning, have varierende kvalitet, og blive fragmenteret, mens en praksis, der kun er præget af struktur og systematik kan blive fastlåst og ramme skævt i de situationer, som kalder på en fleksibel og alternativ løsning.



2

Metode og datagrundlag

Analysens data er indsamlet med udgangspunkt i etnografiske og kvalitative metoder. Dataindsamlingen er gennemført i løbet af sommeren og efteråret 2021. På baggrund af udvalgte kvantitative data om samtlige skolars segregeringsgrad over de seneste tre år, samt kvalitativ viden om skolernes tilrettelæggelse af deres pædagogiske praksis (bl.a. fra [denne rapport](#), der afdækker skolernes arbejde med mellemformer) er fire skoler blevet udvalgt som case skoler for den antropologiske dataindsamling. Analysens data er indsamlet ved hjælp af flere forskellige metoder og er nærmere beskrevet i [dette metodebilag](#).



3

Introduktion til idealtyper

På de næste sider følger en beskrivelse af væsentlige karakteristika for tre forskellige typer af skoler. Der er tale om idealtypiske modeller, hvorfor ingen skoler optræder i ren form. Idealtypene består således ikke af 1:1 beskrivelser af enkelte skoler, men skal forstås som et metodisk greb, der bidrager til at tydeliggøre centrale forskelle og nuancer i skolernes praksis. Beskrivelserne skal ikke forveksles med et ideal, som noget, der efterstræbes. De idealtypiske modeller indeholder en rendyrkning af de karakteristika, som på baggrund af de indsamlede data på samtlige skoler, vurderes at være væsentlige for skolernes inklusionskraft. Nogle karakteristika er derfor skrevet meget tydeligt frem, og bestemte karakteristika, der ses på tværs af flere skoler, er således rendyrket i typebeskrivelserne.

Idealtypene er lavet for at tydeliggøre, hvilke centrale forhold, der kan have betydning for skolernes evne til at opbygge en stærk inklusionskraft. Beskrivelserne af karakteristika kan ikke tolkes som direkte årsagsforklaringer, der kan forklare sammenhænge mellem skolers praksis og segregeringsgrader. De skal derimod forstås som kvalitative beskrivelser af, hvordan forskellige forhold som f.eks. økonomi, ledelse, børnesyn mm. i sammenhæng med hinanden kan påvirke skolernes evne til at opbygge en stærk inklusionskraft.

Idealtypene består udelukkende af *indre vilkår*, som skolerne selv har indflydelse på, og som påvirker den pædagogiske praksis i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. *Ydre vilkår* som f.eks. geografisk beliggenhed, egenskoleandel, samt socioøkonomiske baggrundsforhold i elevsammensætningen og lignende, spiller naturligvis også ind på den enkelte skoles evne til at opbygge en stærk inklusionskraft. De ydre forhold beskrives dog ikke som en del af idealtypene, da formålet med beskrivelserne er at tilvejebringe indsigt i de forhold, som primært påvirkes af skolernes konkrete praksis.



IDEALTYPE A

Segregering

Der kan være en forventning om, at skoler med disse karakteristika, vil ligge forholdsvis lavt og stabilt i det samlede antal af børn, som de indstiller til specialpædagogiske undervisningstilbud.

Kort beskrivelse af skoleprofilen

Skolen har en stabil ledelse, der arbejdes systematisk og forebyggende i det pædagogiske arbejde omkring børn i udfordringer. Skolen har opbygget et stærkt fagligt fundament for at arbejde med inkluderende læringsmiljøer på tværs af det pædagogiske personale.



IDEALTYPE B

Segregering

Der kan være en forventning om, at skoler med disse karakteristika kan have et svingende antal indstillinger af børn til specialpædagogiske undervisningstilbud. I gode perioder nedbringes antallet, mens de i udfordrende perioder potentielt vil stige.

Kort beskrivelse af skoleprofilen

Ledelsen er relativt stabil, dele af ledelsen er tæt på det pædagogiske personale, rammerne for det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer er forholdsvis medarbejderdrevne og relationelt funderede.



IDEALTYPE C

Segregering:

Der kan være en forventning om, at skoler med disse karakteristika vil indstille et relativt højt antal børn til specialpædagogiske tilbud, og at antallet af indstillinger vil være voksende.

Kort beskrivelse af skoleprofilen

Ledelsen er ikke tæt på den pædagogiske praksis, der er økonomiske og ressourcemæssige udfordringer, og det pædagogiske personale har ringe muligheder og forudsætninger for at igangsætte indsatser omkring børn i udfordringer.



IDEALTYPE A

Segregering

Der kan være en forventning om, at skoler med disse karakteristika, vil ligge forholdsvis lavt og stabilt i det samlede antal af børn, som de indstiller til specialpædagogiske undervisningstilbud.

Kort beskrivelse af skoleprofilen

Skolen har en stabil ledelse, der arbejdes systematisk og forebyggende i det pædagogiske arbejde omkring børn i udfordringer. Skolen har opbygget et stærkt fagligt fundament for at arbejde med inkluderende læringsmiljøer på tværs af det pædagogiske personale.

Organisering

Skolens ledelse er kendetegnet ved at være stabil. Denne stabilitet giver skolen et godt fundament for at etablere gode, interne samarbejdsrelationer, og for at arbejde udviklingsorienteret med den pædagogiske linje, der er lagt for skolen. Skolen har en tydelig organisering, hvor rollefordeling og ansvarsområder er klart defineret hos ledelse såvel som blandt det pædagogisk personale. Stabiliteten hos ledelsen betyder også, at skolen har et godt overblik over deres brug og fordeling af økonomiske midler, ressourcer og kompetencer i organisationen. Skolen har etableret et resourcecenter med stærke kompetencer, der spiller ind i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Resourcecentret har således tilknyttet flere lærere og pædagoger med særlige kompetencer, som kan hjælpe og give sparring til det øvrige pædagogiske personale i deres arbejde med børn i udfordringer.

Økonomi og ressourcer

Skolen har en sund økonomi, og dermed et godt fundament for at arbejde med inkluderende læringsmiljøer. De dele af skolens budget og ressourcer, der som udgangspunkt er allokeret til almenområdet bruges i vid udstrækning på forebyggende indsatser og initiativer. Det er med til at skabe en positiv spiral, hvor tidlige indsatser og forebyggelse udgør en central kerne i den pædagogiske praksis omkring alle børn. I de perioder, hvor skolen kan have brug for at trække ressourcer fra almenområdet til at dække øgede udgifter til skolens betalingsbudget eller støttecenterbudget er løsningen typisk en mere fleksibel brug af ressourcer, hvor pædagogiske ressourcer spredes over flere klasser. Skolen har erfaring med, hvor der kan skæres i ressourcerne, så det påvirker det forebyggende arbejde mindst muligt, det kan f.eks. være ved at skære ned på administration eller ved at fordele de pædagogiske ressourcer mere fleksibelt i perioder.

Ledelse

Skolens ledelse er kendetegnet ved at have høje forventninger til det pædagogiske personales arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer. Ledelsen bidrager til understøttelsen af fælles læringsprocesser, der har børnenes læring og trivsel som omdrejningspunkt, f.eks. ved at skubbe til udviklingen af en fælles praksis og sprog i det pædagogiske arbejde. Ledelsen sætter en klar retning for det pædagogiske personale ved både at kommunikere og omsætte visioner til praksis, det ses f.eks. ved indførelsen af en høj grad af systematik. Ledelsen påtager sig ansvaret for at træffe de svære beslutninger og bidrager til prioriteringen af opgaver for at skabe stabilitet i det pædagogiske arbejde. Ledelsen er tæt nok på praksis til at kunne understøtte sit pædagogiske personale i konkrete, svære sager, og er opmærksom på det pædagogiske personales trivsel.

Børnesyn

Kendetegnende for tilgangen på skolen er en grundlæggende forståelse af, at det er de professionelle, der skal lære og udvikle deres praksis således, at skolen tilpasser sig børnene. Medarbejderne taler som sådan ikke om deres børnesyn, men det kommer til udtryk i den pædagogiske praksis omkring børnene. I arbejdet med børn i udfordringer, er der fokus på klasserumsledelse, struktur, sparring på den pædagogiske praksis (f.eks. observation) og vejledning af lærere og pædagoger i klasseteamet.

Pædagogisk praksis og internt samarbejde blandt pædagogisk personale

Skolen har en praksis og samarbejdskultur, som er udviklingsorienteret, og som således også understøtter fagligheden hos det pædagogiske personale. Skolen har implementeret systematik i arbejdet omkring børn i udfordringer, som fordrer og rammesætter samarbejde, vidensdeling og kvalitet i arbejdet. F.eks. er det tydeligt for alle medarbejdere på skolen hvor, de skal henvende sig for at få sparring på bestemte udfordringer eller opgaver relateret til børn i udfordringer. Den klare struktur og arbejdsgang for, hvordan der arbejdes med børn i udfordringer betyder, at der ikke skal startes forfra hver gang det pædagogiske personale står i en svær situation, men at systematikken, der er skabt, blot kan følges. Det pædagogiske personale arbejder proaktivt ved f.eks. at sikre grundige overleveringer til nye lærere i nyetablerede klasser. Samarbejdskulturen er åben og tillidsfuld, hvilket i praksis betyder, at medarbejderne er trygge og motiverede for at udvikle på deres pædagogiske praksis med hinanden og understøtte en gensidig udvikling. Skolen har et velfunderet fokus på, hvordan de kan skabe den bedste skole for børnene og har en høj ambition om at flest mulige børn skal kunne trives og lære i en almen klasse. Der er fokus på at styrke lærere og pædagogers specialpædagogiske kompetencer og klasserumsledelse og der arbejdes med at skabe tydelige rutiner for alle klasser bl.a. med inspiration fra Nest inspireret pædagogik, arbejdet med Brede Børnefællesskaber mv.

Forældresamarbejde

Skolen prioriterer et tæt samarbejde med forældre, særligt med forældre til børn i udfordringer. Skolen er f.eks. opmærksom på at inddrage forældre tidligt i de situationer, hvor der kan være tegn på ændret adfærd eller begyndende mistrivsel hos et barn. Forældrene inddrages både formelt på netværksmøder mm., samt mere uformelt i form af en tæt og løbende kommunikation med det pædagogiske personale i det daglige. Forældrenes perspektiv vejer forholdsvis tungt i skolens arbejde med børn i udfordringer og deres forståelse af barnet anerkendes af det pædagogiske personale og ledelsen.

Eksternt samarbejde

Skolens eksterne samarbejde med forskellige aktører som f.eks. PPR, Familiecentret, samt dagtilbud i lokalområdet, er karakteriseret ved at være struktureret og tillidsfuldt. Samarbejdet er præget af en høj grad af systematik og skolen har lagt en del ressourcer i at forholde sig til, hvordan det eksterne samarbejde kommer arbejdet med børn i udfordringer mest muligt til gode. Det betyder f.eks. at samarbejdet med PPR er blevet gentænkt, så det frigiver mest muligt tid til, at det pædagogiske personale kan drage nytte af PPRs vejledning og konsultative arbejde. Den administrative og mødetunge del af arbejdet effektiviseres således til fordel for mere tid og sparring i samarbejdet omkring børn i udfordringer. I samarbejdet med relevante dagtilbud i området, PPR og Familiecentret har skolen fokus på forebyggelse og systematik i, hvornår der igangsættes samarbejder. Samarbejdet med disse aktører er kendetegnet ved en tydelig rollefordeling og høj grad af tillid og forventningsafstemning omkring samarbejdet. Samarbejderne er handlingsorienterede og søger ikke skubbe arbejde væk fra egen organisation.



IDEALTYPE B

Segregering

Der kan være en forventning om, at skoler med disse karakteristika kan have et svingende antal indstillinger af børn til specialpædagogiske undervisningstilbud. I gode perioder nedbringes antallet, mens de i udfordrende perioder potentielt vil stige.

Kort beskrivelse af skoleprofilen

Ledelsen er relativt stabil, dele af ledelsen er tæt på det pædagogiske personale, rammerne for det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer er forholdsvis medarbejderdrevne og relationelt funderede.

Organisering

Skolens ledelse er kendetegnet ved nogenlunde stabilitet, men dog med udskiftninger. Skolen har en nogenlunde tydelig organisering og medarbejdere ved, hvem de skal gå til ved behov for sparring eller lignende. Skolen er organiseret med et ressourcecenter, hvor der er tilknyttet lærere og pædagoger der har særlige kompetencer, herunder f.eks. AKT, læse- og matematikvejledere m.fl.

Økonomi og ressourcer

Skolen har en ok økonomi, og afhængigt af, hvor mange udgifter, der går til skolens henvisninger af børn til specialpædagogiske tilbud prioriteres flest mulige midler på forebyggende indsatser og initiativer. I perioder, hvor skolens udgifter til specialpædagogiske tilbud er væsentligt højere end betalingsbudgettet trækkes midlerne fra ressourcer på almenområdet. Skolen kan i perioder have succes med at nedbringe sine udgifter til henvisning af børn til specialpædagogiske tilbud. Nedbringelsen indhentes bl.a. ved at arbejde forebyggende med børn i udfordringer, og ved at følge systematisk op på, om de pågældende børn, i

skolens distrikt, som er henvist til et specialpædagogiske tilbud, fortsat trives og udvikler sig. I de tilfælde hvor der f.eks. ses et høj fravær eller lignende vil skolen undersøge mulighederne for andre relevante undervisningstilbud (f.eks. på skolen) afhængig af det enkelte barns støttebehov.

Ledelse

Ledelsen er kendetegnet ved at have en ambitiøs vision og værdisætning af, hvordan der på skolen arbejdes pædagogisk med alle børn. Den øverste ledelse synes dog ikke at have et tydeligt fokus på, hvordan visionen og værdierne kan forankres i den fælles pædagogiske praksis. Det kan bl.a. skyldes, at den øverste ledelse kan være langt fra det pædagogiske arbejde, og dermed ikke altid kan have tilstrækkelig indsigt i, hvor i skolens interne samarbejde og pædagogiske praksis, der med fordel kan arbejdes med at forankre visionen. Skolens pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer er derfor også relativt medarbejderdrevet. Den aktuelle pædagogiske praksis blandt det pædagogiske personale er inkluderende og forebyggende, men kan på grund af den forholdsvis medarbejderdrevne tilgang være omskiftelig over tid, særligt ved udskiftninger af vigtige ressourcepersoner.

Børnesyn

Skolens børnesyn italesættes ikke eksplicit hos det pædagogiske personale. Alle former for indsatser omkring børn i udfordringer anvendes i den pædagogiske praksis (grønne, gule og røde indsatser), og italesættes som vigtige. Overordnet synes der at være stor opmærksomhed på det enkelte barn, eller på flere enkelte børn i klasser. De individualiserede indsatser, differentiering og ekstra støtte foregår typisk i det enkelte barns almene klasse.

Pædagogisk praksis og internt samarbejde blandt pædagogisk personale

Skolen har en pædagogisk praksis og samarbejdskultur, som primært er relationelt funderet. Der er således en høj grad af fleksibilitet i opgaveløsningen og den enkelte medarbejder har frie rammer til at bruge sit faglige skøn i arbejdet med børn i udfordringer. Skolen vægter det interne samarbejde højt og sætter tid af til, at lærere og pædagoger kan samarbejde, planlægge og udvikle deres undervisning. Det skaber stort ejerskab blandt medarbejderne, og de griber derfor ofte mulighederne for at udvikle nye undervisningsforløb og tilgange til arbejdet med inkluderende fællesskaber mv. Der kan dog være en tendens til, at det pædagogiske personale løser deres opgaver meget forskelligt i de enkelte klasseteams. Den pædagogiske praksis bærer generelt præg af, at der er et velfunderet teoretisk afsæt for at arbejde med børn i udfordringer, men for dele af det pædagogiske personale kan det, bl.a. på grund af manglende tid og ressourcer, være svært at omsætte den teoretiske viden i praksis. Samarbejdet og udviklingen af den pædagogiske praksis på skolen kan være sårbar ved udskiftning af medarbejdere, fordi en overvejende stor del af det interne samarbejde er drevet af relationer og engagement blandt den pædagogiske ledelse og de enkelte medarbejdere.

Forældresamarbejde

Skolen har stor opmærksomhed på det gode forældresamarbejde, og der arbejdes forskelligt med forældrene, afhængig af behov og konkrete udfordringer. Det formelle samarbejde med forældre bærer præg af en individuel tilgang, hvor det pædagogiske personales kendskab til de pågældende forældre bliver definerende for samarbejdet. Der følges i øvrigt en grundstruktur for møder, der involverer forældre, men det synes at være overvejende personafhængigt hvordan denne struktur anvendes.

Eksternt samarbejde

Skolen lægger stor vægt på stabilitet i samarbejdspartnerne uden for skolen og skaber gode samarbejder gennem relationer. Samarbejder mellem skolen og aktører som f.eks. PPR og Familiecentret er kendetegnet ved, at medarbejderne kender hinanden og derfor kan handle hurtigt og forventningsafstemt. I de sammenhænge, hvor skolens samarbejdspartnerne er mindre afstemte, kan der være en tendens til, at samarbejdet primært består i erfaringsudvekslinger og refleksioner over udfordringer omkring det enkelte barn, mens samarbejdet om løsninger på den fælles udfordring bliver sekundær. Skolens eksterne samarbejde kan grundet den forholdsvis lave grad af fælles systematik og struktur i den pædagogiske praksis være skrøbelig, f.eks. med PPR, hvor der typisk kan være en hyppig udskiftning i personalet.





IDEALTYPE C

Segregering

Der kan være en forventning om, at skoler med disse karakteristika vil indstille et relativt højt antal børn til specialpædagogiske tilbud, og at antallet af indstillinger vil være voksende.

Kort beskrivelse af skoleprofilen

Ledelsen er ikke tæt på den pædagogiske praksis, der er økonomiske og ressourcemæssige udfordringer, og det pædagogiske personale har ringe muligheder og forudsætninger for at igangsætte indsatser omkring børn i udfordringer.

Organisering

Ledelsen er kendetegnet ved at give det pædagogiske personale en stor frihed i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Der er således ikke lagt vægt på at forankre en særlig systematik i det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Det kan bl.a. skyldes, at ledelsen er forholdsvis langt fra den pædagogiske praksis. Organiseringen og den interne fordeling af ledelsens ansvarsområder kan på nogle områder forekomme uklar for det pædagogiske personale. Skolen er organiseret med et ressourcecenter, hvor der tilknyttet lærere og pædagoger, der har særlige kompetencer inden for AKT, læse- og matematikvejledning mm.

Økonomiske midler og ressourcer

Skolens økonomi er udfordret eftersom der er opstået en negativ spiral, hvor skolen hen over en længere periode har henvist flere børn til specialtilbud, end hvad der er forventeligt for skolens distrikt. De ekstra udgifter, der går til betalingsbudgettet inddrages derfor fra skolens almenområde. Det udfordrer skolens muligheder for at arbejde forebyggende med børn i udfordringer, og det kan således været svært at indfri

det behov, der kan være for at arbejde forebyggende, f.eks. i form af fleksibel holddannelse blandt udvalgte børn, brug af AKT-indsatser og særligt tilrettelagte forløb mv.

Ledelse

Ledelsen er optaget af at skabe frie rammer for, hvordan det pædagogiske personale arbejder med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer. Ledelsen kan i øvrigt været optaget af administrative og driftsorienterede opgaver, og kan derfor opleves som overvejende fraværende af det pædagogiske personale. Ledelsen synes ikke at være tilstrækkeligt bevidst om dennes betydning for det strategiske arbejde såvel som for understøttelsen og udviklingen af den pædagogiske praksis omkring inkluderende læringsmiljøer.

Børnesyn

Teoretisk er skolen velfunderet i sit syn på og arbejde med børn, men det ses ikke i den del af deres praksis, der omhandler inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer, at de arbejder med at integrere deres børnesyn i de pædagogiske indsatser. Forudindtagede forståelser af, at udfordrende adfærd må skyldes iboende problemer i barnet og ikke konteksten omkring barnet, skinner til tider igennem diskursen omkring børn i udfordringer, samt i de indsatser, der iværksættes omkring denne gruppe børn.

Pædagogisk praksis og internt samarbejde blandt pædagogisk personale

Det daglige arbejde blandt skolens pædagogiske personale bærer præg af, at personalet er presset på tid og ressourcer, og der er derfor ikke mange muligheder for, at personalet kan trække på hinanden i deres opgaveløsning. På grund af de få økonomiske ressourcer, der er dedikeret til at arbejde forebyggende med alle børn, er personalet nødsaget til akut at trække på

hinanden, når der opstår udfordringer, som er svære for den enkelte lærer at håndtere i udvalgte klasser. Samarbejdet mellem personalet er derfor karakteriseret ved, at de hjælper hinanden i akutte situationer, mens gensidig kompetenceudvikling f.eks. i form af observation af undervisning mm. ikke prioriteres. Det daglige pres i opgaveløsningen efterlader ikke plads til at skabe en åben og understøttende praksis, hvor det pædagogiske personale kan udfordre hinanden og udvikle deres kompetencer og samarbejder. Det økonomiske og ressourcemæssige pres betyder, at der ikke er mange muligheder for at arbejde udviklingsorienteret med inkluderende læringsmiljøer og i arbejdet omkring konkrete børn i udfordringer. Det pædagogiske praksis bærer derfor også præg af at det er kortsigtede og relationelt funderede løsninger og indsatser, der sættes i værk. Der kan derfor også være en tendens til at det er relativt forskelligt, hvordan der arbejdes med inkluderende læringsmiljøer og konkrete processer omkring børn i udfordringer på skolen.

Eksternt samarbejde

Samarbejdet med eksterne aktører som f.eks. PPR, Familiecentret m.fl. bærer ikke præg af at være udpræget systematisk og formaliseret. Det kan synes personafhængigt, hvornår og hvordan de forskellige aktører inddrages i samarbejdet omkring børn i udfordringer, og skolen har ikke tilstrækkeligt kendskab til de forskellige arbejdsgange og procedurer, som det tværgående samarbejde kan indbefatte. Det kan bl.a. have den konsekvens, at der opstår træghed i sagsbehandlingen og uhensigtsmæssige ventetider på særlige indsatser omkring børn i udfordringer.





4

Tværgående indsigter

Økonomi, ressourcer og incitamentsstrukturer

Fordelingen af budgetter og skolernes økonomiske fundament spiller ind på det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer, og nogle af de grundlæggende strukturelle vilkår, som er væsentlige for samtlige skolers praksis beskrives derfor på de følgende sider. Herefter følger et afsnit, der redegør for, hvordan der internt skolerne imellem synes er være forskelle i den konkrete prioritering og fordeling af økonomiske budgetter og ressourcer.

Økonomiske incitament i den nuværende budgettodelingsmodel

Den nuværende budgettodelingsmodel på specialundervisningsområdet er decentral, og det betyder, at det som hovedregel er den enkelte skole, der betaler for de børn, som skolen indstiller til et specialpædagogisk undervisningstilbud. At skolerne skal betale for en specialklasseplads, betyder, at budgetansvaret følger med ansvaret for at indstille børn til specialklasse. Dette princip er netop fastholdt i forbindelse med udarbejdelsen af en ny budgettodelingsmodel for skoleområdet. I analysen af [folkeskolernes økonomi i Aarhus Kommune 2019](#) er vurderingen, at dette styringsprincip er det mest hensigtsmæssige. Fordelene ved en decentral betalingsmodel kan blandt andet være, at det giver skolerne et større medansvar i forhold til beslutningerne om, hvorvidt børn skal indstilles til et specialpædagogisk undervisningstilbud. At midlerne flyttes ud til skolerne, kan dermed give et større incitament til at forfølge en investeringslogik på almenområdet, der tilsigter at forebygge, at børn skal i specialtilbud. Rammerne for budgettodelingsmodellen er nærmere beskrevet i [analysen af specialområdet](#) og [rapporten med fælles indsigter fra praksis](#).

Arbejdet med at skabe den bedst mulige budgettodelingsmodel er kompleks, og det kan således være svært at udvikle en model, som skaber en hensigtsmæssig adfærd og incitamentsstruktur på alle områder i den decentrale praksis. Den nuværende model er hensigtsmæssig i den forstand, at den som udgangspunkt kobler ansvaret mellem hvem der beslutter og betaler, når der indstilles børn til specialpædagogiske undervisningstilbud. Der kan imidlertid være potentiale i at indbygge flere incitament, end den nuværende model indeholder.

En del af de skoleledelser, der har bidraget med viden og indsigt til denne analyse og de øvrige analyser af almenområdet, specialområdet og PPR, er optagede af de områder, ved den nuværende budgettildelingsmodel, som de oplever som værende mangelfuld hvad angår incitamenter. Det synes især at være uhensigtsmæssige incitamenter i forhold til ligebehandling af egne og andre distrikters indstillinger af børn, samt i forhold til udslusning, at skolerne kan have indvendinger. I de tilfælde, hvor en skole indstiller et barn, som er bosat uden for den pågældende skoles distrikt, er det som hovedregel distriktsskolen, der betaler for specialundervisningen. Nogle skoleledelser fremhæver den økonomiske skævhed, der opstår i en sådan situation. Det gælder i særlig grad hos de skoler, der har en lav egenskoleandel. Flere skoleledelser opfatter det således som uhensigtsmæssigt, at det er distriktsskolen der betaler for henvisningen af alle børn i distriktet uanset skolevalg.



Jeg tror på, at der er ræson i de tanker, der er gjort bag den nuværende model, forstået på den måde, at jeg har en stærk økonomisk motivation for, at jeg ikke skal sende mine distrikts elever i specialklasse. Det er den måde, det [budgetbetalingsmodellen] er tænkt på. Det giver mening. Spørgsmålet ville være, hvordan jeg også kan have en stærk motivation for, at børn, der ikke er mine distrikts elever, heller ikke skal i specialklasse?

(Viceskoleleder)



Hvis man kigger et hundrede procent på de økonomiske motivationer, så er jeg som skoleleder voldsomt motiveret, og det her kommer til at lyde koldt og kynisk, til, at de børn der bor i mit eget skoledistrikt, ikke skal komme i specialklasse. Jeg har ikke motivationen for, at børn der bor i andre skoledistrikter, ikke skal komme i specialklasse.

(Viceskoleleder)

Nogle af ledelserne på skoler med specialklasserækker fremhæver i tråd med ovenstående de manglende økonomiske incitamenter, der i øvrigt også kan opstå i de tilfælde, hvor der arbejdes på udslusning af et barn fra et specialpædagogisk undervisningstilbud til en af værtsskolens almene klasser. Foruden de praktiske opgaver, der kan være forbundet med at udsluse et barn til en almenklasse, er det forventeligt, at det for en periode kræver ekstra pædagogiske ressourcer i den pågældende almene klasse, hvis udslusningen af barnet skal lykkes. Det økonomiske incitament for at arbejde henimod flere udslusninger af børn fra specialpædagogiske undervisningstilbud til almene tilbud på værtsskolerne findes ikke i den nuværende model, og kan potentielt være med til at skabe en uhensigts-

”

En anden udfordring kan være, at der er nogle kloge tanker i forhold til, at det giver god mening, man har specialklasser på relativt få skoler, fordi vi så kan have et specialklassemiljø og nogle lærere, der bliver dygtige og eksperter indenfor området, det giver rigtigt god mening. Udfordringen er så, hvis man har relativt mange specialklasser i forhold til almenklasser på en årgang. Hvis der er mange elever, der skal sluses ind i få almene klasser, så bliver klasserne lige pludselig hårdt ramt, forstået på den måde, at det kræver noget arbejde at få børnene ind. Det kan være en udfordring, at jeg så har en stor mængde specialklasser, og jeg er begyndt at få en lidt færre mængde almene klasser. Hvis de alle sammen skulle udsluses til mine egne klasser, så ville det blive en større opgave. Mine lærerteams kan have et forbehold for det, hvis ikke vi får gjort det rigtig godt og grundigt. Det er nogle konkrete ting. Men som jeg nævnte for dig, så er der nogle problemer, hvis jeg selv som skole, kan have en overvejelse om at trække børn ud til mig. Der er et kæmpe issue, som er: Hvad motiverer os til at gøre bestemte ting?

(Pædagogisk leder)

”

Der er også noget i forhold til distrikts- og værtsskolen; der er noget med økonomi og ressourcer. Der er et rigtigt negativt incitament for værtsskolen i forhold til at tage eleven tilbage i det almene. Samarbejdet mellem distrikt og værtsskolen kan se meget forskelligt ud – det er de enkelte skoler der skal stå for det.

(Skoleleder)

”

Det handler om de interesser, der økonomisk kan være. Hvis jeg har sendt et barn i specialklasse, så er det visitationen, der bestemmer hvor barnet skal i specialklasse. Som afsender af det barn, betaler jeg hvert år 150.000 kr. og så er der jo en årlig status på den her elev, og den status bliver lavet af den skole, som har modtaget eleven, så der er simpelthen et økonomisk incitament i at beskrive, at det her barn, har stadig brug for at være i specialklasse. Der er ikke et økonomisk incitament til at lade os prøve at få det ud... Økonomien er påtrængende for, at der ikke kommer nok [elever] tilbage til [almenområdet], og så afstanden... (...) Det er klart nemmest med dem, der er vores egne børn på grund af afstanden, og fordi vores almene klasser også er pressede. Der ligger ikke noget [økonomisk] incitament for mig, andet end et pædagogisk og menneskeligt og alt muligt andet, men der ligger ikke noget incitament for mig til at sige, det kunne jeg da egentlig godt lige hjælpe med [at få barnet tilbage i en almenklasse]. Distriktskolen har et økonomisk incitament til at få eleven tilbage, men jeg har [som værtsskole] sådan set ikke. Det kræver, at der er nogle lærere i almenområdet, som kan det her, og der kan man da godt tænke, "shit mand, jeg har nok i vores egne, og det er ikke engang en af vores elever.

(Pædagogisk leder)



Problematikken er, at der er rigtigt store klasser på skolen, som inkluderer rigtig meget i forvejen og så kommer der lige en mere - så tilter klassen måske

(Pædagogisk leder)

mæssig adfærd, der fremmer eller forlænger nogle børns tilknytning til specialpædagogiske undervisningstilbud.

På nogle skoler omgås denne uhensigtsmæssighed i den nuværende budgettildelingsmodel ved, at der ved udslusningen af et barn til et alment tilbud på værtsskolen følger en indbyrdes økonomisk aftale med mellem barnets distriktsskole og værtsskolen. Værtsskolen modtager således betaling fra distriktsskolen til at dække de ekstra ressourcer, der er forbundet med udslusningen af et barn til en af værtsskolens almene klasser. Med en sådan praksis skaber man på et decentralt niveau det incitament, som den nuværende budgetbetalingsmodel mangler.

Almen- og specialområderne opleves som skarpt adskilte

Foruden de lovgivningsmæssige rammer, som definerer, hvornår et barn skal tilbydes specialpædagogisk støtte, er der forskellige måder at organisere den specialpædagogiske bistand på. Som det fremgår af §9 i Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand kan specialpædagogisk bistand gives på følgende måder:

- Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og deltager i den almindelige undervisning.
- Elevens tilhørsforhold til den almindelige klasse ophører, idet hele undervisningen gives i en specialklasse, der er placeret på en almindelig folkeskole, på en specialskole eller på et regionalt undervisningstilbud.
- Eleven har et tilhørsforhold til en specialklasse, men modtager også undervisning i en almindelig klasse.



I Aarhus Kommune er det primært en af de to førstnævnte løsninger, der anvendes til børn, der har et støttebehov på mere end 9 ugentlige timer. I langt de fleste tilfælde vil barnet blive indstillet til et specialpædagogisk undervisningstilbud, der er placeret uden for barnets almindelige klasse (og evt. skole). En mere fleksibel løsning, hvor det enkelte barn f.eks. både har tilhørsforhold til en specialklasse, men også modtager undervisning i sin stamklasse, er som udgangspunkt ikke en mulighed med den nuværende organisering. Som det er i dag, har skolerne mulighed for at lade elever som er visiteret til specialundervisning følge undervisningen i en almen klasse i det omfang, det vurderes at være gavnligt for den enkelte elev. Omvendt giver den nuværende organisering ikke mulighed for, at elever i almene klasser kan følge undervisningen i en specialklasse. Det opleves som u hensigtsmæssigt af flere skoleledere, pædagogiske ledere og pædagogisk personale. Se evt. [rapporten om specialområdet](#), der ligeledes adresserer flere forhold omkring incitamenter på tværs af almen og specialområdet.

Skoleledelserne og det pædagogiske personale forventer ikke, at en mere fleksibel brug af almene og specialklasser i sammenhæng med hinanden er den rette løsning for alle børn, der vil være i målgruppen for et specialtilbud, men for nogle børn kan det være en mere ideel løsning. I så fald vil det kræve en anden visitationsprocedure end den nuværende, som muliggør, at indstillinger af nogle børn sker til et mere fleksibelt specialtilbud i en kortere eller længerevarende periode.

En mere fleksibel brug af specialklasserne vil potentielt give mulighed for, at flere børn kan forblive i det almene tilbud, og det kan i højere grad sikres, at ingen børn places i enten almen- eller specialklasse på baggrund af tvivl. Flere pædagogiske ledere fremhæver, at det i nogle tilfælde kan være meget svært at vurdere, hvorvidt et alment- eller specialpædagogisk tilbud, er den rette løsning for et barn, og ved at opbygge en mere fleksibel struktur omkring brugen af de to tilbud, vil der kunne arbejdes mere kvalificeret med at finde den rette løsning for det enkelte barn.





Jeg ved ikke, hvordan det er i andre kommuner, men i Aarhus er der helt vandtætte skodder mellem special og almen. Når vi sender børn i specialklasse, så sender vi dem med en pose penge. 150.000 kr. om året og derfor er det også sådan på skolerne, at de skoler der modtager specialklasse, at dem må man ikke skalte og valte med (...) Så det vil sige, hvis jeg sender afsted, så betaler jeg for de medarbejdere, der er i specialklasse, der må man, som den skole, der har specialklasserne ikke lige sende en anden [et barn] over at være med i de timer, fordi så har man jo ikke betalt for det. Man må gerne den anden vej, udsluse og prøve at få nogle af specialklasserne tilbage, det må man gerne, men hvis jeg har et barn, der har brug for en periode at få helt ro på, og teste af, vil det virke, så må jeg det ikke. Jeg ville gerne, hvis jeg havde et barn, der havde brug for rigtigt meget struktur, skal vi lige prøve, hvad der ville ske, hvis vi prøver det af i tre måneder... Vi vil jo kunne kigge på, hvilke klasser der har et overskud til at have en ekstra med. Og det vil jo, det gør jo også at man kan blive lidt mere... Det ville måske også gøre, at vi ikke ville tænke, vi sender dem [børnene] afsted og vinker og ser dem aldrig igen [jf. nuværende praksis, hvor børn sjældent udsluses tilbage til en almenklasse], så jeg kunne godt tænke mig, at der ikke var de der vandtætte skodder

(Pædagogisk leder)

Udover en mere fleksibel brug af almene- og specialklasser i sammenhæng med hinanden, kan mulighederne i at arbejde med løsninger, der tager udgangspunkt i bekendtgørelsens førstnævnte mulighed, hvor barnet bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og deltager i den almindelige undervisning med en særlig støtte, potentielt også forfølges. ABA-forløb i Aarhus Kommune og BUFlex i Københavns Kommune er eksempler på mellemformer, hvor barnet bevarer tilknytningen til det almene miljø samtidig med at det får den rette støtte.

Set fra skolernes perspektiv udgør dele af den nuværende budgettildelingsmodel og opdeling af almen- og specialområderne som skarpt adskilte fra hinanden en forhindrende faktor i arbejdet med at opbygge en stærk inklusionskraft på tværs af alle skoler. Det kan, set fra skolernes perspektiv, synes modsætningsfyldt, at Børn og Unge f.eks. har en overordnet målsætning om, at der skal arbejdes oftere med udslusning af elever til almenområdet, når dele af den nuværende incitamentsstruktur og organisering ikke er fremmende for en sådan praksis set i et decentralt perspektiv.

Skolernes prioritering af økonomiske midler og ressourcer

Når der ses ud over de økonomiske vilkår, der følger med den nuværende budgettildelingsmodel, har skolerne selv indflydelse på, hvordan de ønsker at gøre brug af deres budgetter, herunder betalingsbudgettet og støttecenterbudgettet. Indsigt i de fire skolars økonomiske overvejelser og prioriteringer peger på, at der kan være forskelle i, hvordan skolerne fordeler og prioriterer deres økonomiske midler.

Nogle skoler arbejder med at fremme det forebyggende arbejde på almenområdet ved at prioritere området højt økonomisk. Det lader sig gøre for de skoler, som i forhold til det forventede i deres distrikt, ligger forholdsvis lavt eller stabilt i deres indstillinger af børn til specialpædagogiske tilbud. På disse skoler synes der at være en form for investerings- tankegang, hvor ressourcerne til forebyggende pædagogiske indsatser prioriteres højt, da forventningen er, at det vil føre til et lavere antal indstillinger af børn til specialpædagogiske undervisningstilbud. Skoleledelsen er typisk meget bevidst i sin prioritering af, hvor der kan laves omprioriteringer, hvis der for en periode kan være behov for det, og hovedreglen er, at der ikke laves besparelser på forebyggende pædagogiske indsatser på almenområdet. Det synes imidlertid at være væsentligt, at der som udgangspunkt er et nogenlunde økonomisk fundament på skoler, hvor en sådan praksis finder sted, da det ellers kan være svært at fuldføre en sådan prioritering.

På andre skoler, hvor det økonomiske fundament af forskellige årsager ikke er helt så stabilt, ses der en negativ spiral, hvor antallet af børn der henvises til specialpædagogiske undervisningstilbud, er stigende, og konsekvensen af dette bliver, at der foretages besparelser på almenområdet. I de tilfælde, hvor besparelserne primært hentes i de pædagogiske indsatser på almenområdet, kan det have u hensigtsmæssige konsekvenser som mærkes i den pædagogiske praksis omkring børn i udfordringer. Når det pædagogiske personale igennem længere perioder står uden tilstrækkelige muligheder for at iværksætte særlige indsatser omkring børn i udfordringer opleves det i nogle tilfælde som en meget svær opgave at arbejde rundt om barnet. Besparelser i de forebyggende pædagogiske indsatser på almenområdet må derfor også forventes at føre til en negativ spiral, hvor der på grund af de manglende muligheder for at arbejde forebyggende, indstilles flere børn til specialpædagogiske undervisningstilbud.

Der synes, i sammenhæng med ovenstående, at være forskel på, hvordan ledelserne på de fire skoler forholder sig til et evt. behov for at foretage besparelser. Nogle ledere iværksætter således besparelser ved at nedbringe antallet af pædagogiske ledere eller spare på deres administration. Den potentielle hovedudfordring for samtlige skoler synes imidlertid at være, at det kan være svært at vende en negativ udvikling, hvis den enkelte skoles økonomi først er blevet tilstrækkeligt presset, f.eks. på grund af et stigende antal indstillinger af børn til specialpædagogiske undervisningstilbud. At vende udviklingen er ikke en simpel øvelse. Det kræver en ledelse, der er velovervejende i sine strategiske beslutninger om, hvordan de økonomiske midler bruges. Det kræver også, at der arbejdes kontinuerligt med forebyggelse, herunder at der opbygges specialpædagogiske kompetencer blandt det pædagogiske personale på almenområdet, så flest mulige børn kan trives og udvikle sig i et alment undervisningsmiljø.

Eksterne samarbejder

Skolernes eksterne samarbejde omkring børn i udfordringer involverer forskellige samarbejdspartnere som f.eks. PPR og Børn, Familier og Fællesskaber (MSB) m.fl. Skolerne samarbejder derudover også med dagtilbuddene i deres distrikt og med fritidstilbud. Skolerne beskriver det eksterne samarbejde med relevante samarbejdspartnere som vigtigt i arbejdet omkring børn i udfordringer. De kan dog have forskellige prioriteringer og forudsætninger for, hvordan de konkrete samarbejder organiseres.

Alle skoler oplever, at samarbejdet med deres PPR-psykolog er vigtigt for det pædagogiske arbejde omkring børn i udfordringer, og at samarbejdet kan se relativt forskelligt ud afhængig af, hvilken psykolog, de har tilknyttet. Skolerne oplever, at størstedelen af samarbejdet med deres PPR-psykolog vedrører PPV'er på enkelte børn. Skolerne giver udtryk for, at de gerne vil have mere tid og et tættere samarbejde med PPR, og alle oplever (i perioder) at måtte prioritere i deres indstillinger til PPV'er, fordi der typisk er ventetid hos PPR. Nogle bruger udelukkende deres PPR-psykologs tid på opgaver, der er relateret til PPV'er, og andre opgaver som f.eks. observationer og vejledning af det pædagogiske personale må derfor nedprioriteres. En af skolerne har imidlertid valgt at udvikle på de samarbejdsprocesser, som PPR-psykologen typisk er involveret i. Det prioriteres således aktivt, hvor psykologens kompetencer og ydelser bruges bedst muligt. I praksis betyder det, at skolen har opprioriteret den tid, PPR-psykologen f.eks. bruger på observationer af børn eller klasser (hvor der ikke nødvendigvis er igangsat PPV'er), og på sparring og vejledning af det pædagogiske personale. Til gengæld nedprioriteres den tid, PPR-psykologen bruger på deltagelse i relevante møder, og processer, der er forbundet hermed. Samarbejdet mellem den konkrete skole og PPR-psykolog er således kendetegnet ved at have forebyggelse og kompetenceopbygning som et centralt omdrejningspunkt.

Skolerne samarbejder typisk også med Familiecentret (MSB) omkring børn i udfordringer, og fagpersoner herfra deltager f.eks. på relevante netværksmøder og igangsætter konkrete indsatser omkring det enkelte barn eller familien. Nogle skoler oplever at have et tæt samarbejde med Familiecentret (MSB), som er bygget op over flere år, og som i høj grad beror på en god relation. Andre synes at have et mindre tæt samarbejde. Af nogle lærere og pædagoger beskrives det mere som "vidensdeling" end et reelt samarbejde omkring det enkelte barn.

Skolernes samarbejde med relevante dagtilbud i distriktet bærer ligeledes præg af at være forskelligt tilrettelagt. Nogle skoler lægger vægt på at lave grundige overleveringer på alle børn i forbindelse med overgangen fra dagtilbud til skole. Overleveringen tager udgangspunkt i et skema udviklet til formålet, hvor potentielle udfordringer omkring det enkelte barn, afprøvede indsatser bl.a. beskrives. Andre skoler griber overgangen an på andre måder. På en af skolerne har de iværksat en særlig indsats for de børn, som der allerede i dagtilbuddet kan være en særlig opmærksomhed på. I foråret prioriterer de derfor at sende deres klassepædagoger ud i de pågældende børns dagtilbud nogle timer hver uge med henblik på at opbygge den nye relation i en tryk ramme, som barnet kender.

Samarbejdet med det pædagogiske personale i SFO og Klub er ofte formaliseret ved, at de deltager i netværksmøder og specialcentermøder, når det vurderes relevant. Fritids-tilbuddenes rolle består som oftest i, at de bidrager med viden i samarbejdet om det enkelte barn, og i kraft af deres deltagelse på møderne, orienteres de om, hvad der kan være at særlige opmærksomhedspunkter i den pædagogiske praksis omkring barnet. Nogle skoler har formaliseret samarbejdet yderligere ved f.eks. at give overleveringer til Klubben inden barnet overgår hertil.

Skolernes samarbejde med eksterne samarbejdspartnere synes i øvrigt at bære præg af forskelle i, hvor velbevandrede ledelserne og det pædagogiske personale er i de procedurer og sagsgange, der følger med de konkrete samarbejder. Nogle skoler har f.eks. et omfattende og ofte erfaringsbaseret kendskab til konkrete procedurer og arbejdsgange, samt særlige indsatser og forløb, der kan være relevante for børn i udfordringer. De bevæger sig typisk hjemmevant i det kommunale system, når det omhandler indsatser og samarbejder om konkrete børn i udfordringer. Andre skoler synes at være udfordrede af, at de ikke har tilstrækkelig indsigt i og kendskab til de procedurer og sagsgange, der følger med det tværgående samarbejde. Manglende viden og kendskab til specifikke tilbud og indsatser, der er målrettet bestemte grupper af børn synes i øvrigt også at være en udfordring på nogle skoler. Endelig ses der i nogle sammenhænge en tendens til, at dialogen med nogle samarbejdspartnere reduceres til at være vidensdeling frem for at være et reelt samarbejde om, hvordan opgaver og indsatser omkring børn i udfordringer kan løses bedst muligt i fællesskab.



Ledelse

Et væsentligt forhold, der foruden økonomi, spiller ind på skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer er, hvordan skoleledelsen praktiserer sin ledelse af det pædagogiske personale. Dataindsamlingen, der er foretaget på tværs af de fire skoler, peger på, at der dels synes at være variationer i, hvilken rolle skolelederne påtager sig i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, og at der dels synes at være forskelle i, hvorvidt skoleledelserne er bevidste om, hvilken betydning deres ledelse har for praksis inden for området. Nogle skoleledere synes således at være overvejende strategiske og værdibaserede i deres ledelsespraksis, mens andre f.eks. er optagede af at udvikle og understøtte det professionelle læringsfællesskab i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Hvilke roller de respektive skoleledelser indtager hænger i høj grad sammen med den enkelte ledelses kompetencer, ledelsespraksis, samt interne organisering mellem den pågældende skoleleder og de pædagogiske ledere. Der ses ligeledes en spredning i, hvilken rolle de pædagogiske ledere har i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Det skal ofte ses i sammenhæng med, hvor mange pædagogiske ledere der er på skolen, om den pågældende skole har specialklasserækker, og om skolens klasser er fordelt på to eller tre faser/afdelinger.

Ledelsespraksis

Indsigt fra de gennemførte interviews og observationer på skolerne peger på, at de respektive skoleledere balancerer mellem forskellige forståelser af, hvordan deres ledelsespraksis understøtter arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. På baggrund af observationer og interviews beskrives de mest fremtrædende eksempler på den del af ledelsens praksis, som relaterer sig til skolernes arbejde med inkluderende læringsmiljøer.

Lederne har fokus på visioner og værdier

Skoleledere, der primært er strategiske og værdibaserede i den del af deres ledelsespraksis, som relaterer sig til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, er optaget af at sætte retning for den pædagogiske linje for skolen. Ledelsen bevæger sig således fortrinsvis på et overordnet strategisk niveau i sin ledelsespraksis ved f.eks. at italesætte mål og visioner for det pædagogiske personale. Målet om at udvikle og understøtte det pædagogiske personales arbejde med inkluderende læringsmiljøer er vigtigt for lederne, men det ligger i kraft af denne ledelsespraksis fortrinsvis uden for disse ledes rækkevidde.

På skoler, hvor skoleledere primært har denne form for ledelsespraksis i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, kan de pædagogiske ledes rolle være særligt betydningsfuld for udviklingen og understøttelsen af den pædagogiske praksis. Afhængig af, i hvilken grad de pædagogiske ledere har fokus på at kvalificere det pædagogiske personales praksis, f.eks. ved at sikre relevant understøttelse og sparring, eller ved at gå forrest i udviklingen af nye løsninger, kan de pædagogiske ledere bidrage til en stærkere forankring af skoleledernes fokus på visioner og værdier i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.

Lederne har fokus på at udvikle et professionelt læringsfællesskab og at opbygge tillid

Skoleledere, der især er optagede af at opbygge et professionelt læringsfællesskab, der har børnenes læring og trivsel som omdrejningspunkt, har høje forventninger til det pædagogiske personales arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer. Ledelserne prioriterer at være medreflekterende i fælles læringsprocesser, der f.eks. kan handle om at styrke kvaliteten af pædagogiske indsatser eller nye samarbejdsformer. Lederne har i øvrigt fokus på selve organiseringen af det pædagogiske personales arbejde, da de ser samarbejde og videndeling som væsentlige for at styrke kvaliteten i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Ledelserne er ligeledes optaget af at skabe tillid i relationen til lærere og pædagoger, og har bl.a. fokus på at skabe gode rammer for et tillidsbaseret og åbent sparringsmiljø imellem lærere og pædagoger.

De pædagogiske ledes rolle i kontekster som denne, kan især handle om at bidrage til skolelederens høje forventninger til udviklingen af et professionelt læringsfællesskab, hvor børnenes trivsel og læring i høj grad er definerende for, hvordan den daglige pædagogiske praksis tilrettelægges.

Lederne har fokus på daglig drift og selvledelse

Skolelederne er i den del af deres ledelsespraksis, som relaterer sig til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer optaget af at skabe frie rammer til, at det pædagogiske personale kan arbejde med bestemte områder, som de vurderer, er særligt relevante. Dermed understøttes mulighederne i, at der kan skabes kontekstuelle tiltag og indsatser, som kan være relevante for bestemte grupper af børn og/eller klasseteams. Et vigtigt opmærksomhedspunkt ved denne ledelsespraksis kan være, at skolelederne ikke synes at være tilstrækkeligt bevidste om betydningen af dennes rolle i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Skoleledere med denne ledelsespraksis kan derfor være relativt usynlige i det strategiske arbejde såvel som i understøttelsen og udviklingen af den del af den pædagogiske praksis, der relaterer sig til inkluderende læringsmiljøer.

De pædagogiske ledes rolle kan være særligt betydningsfulde i kontekster som denne, og de kan således have stor indflydelse på, i hvilken grad der samarbejdes omkring inkluderende læringsmiljøer blandt det pædagogiske personale. Forankringen af et fælles sprog og praksis afhænger af, hvorvidt den pædagogiske leder bidrager til udviklingen af den pædagogiske praksis inden for området.

Ledelsespraksis i det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer

På en af de skoler, hvor skolelederens ledelsespraksis er kendetegnet ved at have fokus på udviklingen af et professionelt læringsfællesskab i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, har en af strategierne for at lykkes med dette været at opbygge en høj grad af systematik. Det pædagogiske personale bruger f.eks. skabeloner for henholdsvis referater, observationer af børn i udfordringer, mødestrukturer, samt henvendelser fra lærere og pædagoger, som vedrører børn, der kan have behov for en særlig støtte ved skolens ressourcecenter. Den udbredte brug af skabeloner blandt ressourcecentret og det øvrige pædagogiske personale fungerer både som en måde, hvorpå der indarbejdes en fælles praksis og sprog om det pædagogiske arbejde, samt som et redskab til at lette kommunikationen og det interne samarbejde mellem ledelse, lærere og pædagoger. Den systematiske brug og løbende videreudvikling af skabelonerne understøtter, at et ensartet mindset omkring, hvordan man forholder sig til udfordringer og løsninger i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer siver ud og spreder sig i organisationen.

”

Når ressourceteamet f.eks. går ud og siger: "Okay, vi skal lave en handleplan, og der bruger vi den her [skabelon] og vi skal have lavet en Plan B, der bruger vi den her" og "du som klasselærer, du tager en Plan B samtale med eleven, og det giver jeg dig lige nu en vejledning i, hvordan du gør". Så bliver det stille og roligt også den måde, man arbejder på. Og bare det, at henvendelsesskabelonen stiller nogle bestemte spørgsmål, det er jo med til at konstituere en tænkning: "Nå, man skal forholde sig til handleplanen. Okay, så må jeg nok hellere have styr på den

(Skoleleder)

”

Der har været stort fokus på at få det optimale ud af det team, vi har. Og hvordan bliver vi ved med at dygtiggøre os, hvordan bliver vi ved med at arbejde hen imod at have en fælles forståelse og en fælles måde at gøre tingene på. Og det har været en proces, vi har haft i samarbejde med ledelsen. Hvordan brækker vi alt ned og bygger op forfra i forhold til at køre tingene kontinuerligt, så der er en fast struktur, en fast gang, man ligesom går, når man har de her sager [omkring børn i udfordringer], for at man ikke hver gang skal sidde og skyde i øst og vest, hvis man ved, man starter det samme sted, at vi gør det på den samme måde. Og at om det er mig eller min kollega, der kommer ud, jamen så gør vi tingene på den samme måde, og vi siger de samme- eller vi siger ikke de samme ting, men vi mener det samme. Der er en systematik i det. Vi har et fælles pædagogisk teoretisk grundlag for, hvordan vi arbejder og hvordan vi gerne vil arbejde som skole

(Lærer)

Skolelederens fokus på at udvikle systematik som en del af arbejdet med at understøtte den professionelle kultur, der har børnenes læring og trivsel som omdrejningspunkt, rækker udover brugen af skabeloner, og handler f.eks. også om klasseledelse. Her har systematikken karakter af en ensartet måde at tilrettelægge undervisningen på, blandt det pædagogiske personale. I praksis betyder det, at stort set alle lærere benytter den samme struktur for, hvordan undervisningen i udskolingen indledes og afsluttes. Skolelederen har ligeledes fokus på udviklingspotentialer i at kvalificere den pædagogiske praksis, bl.a. ved at være repræsenteret i skolens ressourcecenter, der har særlige kompetencer i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Skolelederen bidrager aktivt med sparring, og giver nye perspektiver tæt på den pædagogiske praksis.

På en af de skoler, hvor skolelederen har fokus på visioner og værdier synes det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer og konkrete børn i udfordringer at være overvejende fleksibelt og situationsbestemt. Den pædagogiske ledelse arbejder bl.a. med at give rum og frigive ressourcer til, at det pædagogiske personale har tilstrækkeligt med fagligt overskud til at arbejde med målrettede pædagogiske indsatser omkring konkrete børn i udfordringer. Det synes i øvrigt at være kendetegnende for praksis, at der udvikles individuelle løsninger afhængigt af, hvilke udfordringer der er tilstede omkring et barn eller i en klasse. Løsningerne er derfor ofte meget fleksible og i høj grad tilpasset den konkrete situation. Der ses ikke en så ensrettet og systematisk tilgang til de samarbejder og pædagogiske indsatser, der tilrettelægges i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og konkrete børn i udfordringer. Den pædagogiske ledelse bidrager aktivt til sparring og kvalificering af løsninger og indsatser i samarbejde med det pædagogiske personale efter behov, men det synes at være lidt mere vilkårligt, hvad der sættes i værk. For nogle lærere og pædagoger giver denne fleksibilitet frie rammer til, hvordan de kan tilrettelægge pædagogiske indsatser, mens det for andre lærere og pædagoger kan være en større opgave.



Jeg tror, vi har rigtig meget distribueret ledelse, de [medarbejderne] har ret brede rammer for at handle. Så vil vi [ledelsen] måske udfordre dem på nogle ting. Vi er meget opmærksomme på, ikke at drukne ting i procedurer. Vi er så tæt på dem, at jeg godt ved hvilke af mine klasseteams jeg skal være opmærksom på, om de kan rumme det [børn eller børnegrupper i udfordringer] eller ikke rumme det. Hvilke af mine klasseteams jeg ville skulle udfordre (...) Og der er nogle teams der er bedre til at nuancere end andre. Så udfordrer jeg ved at gå med på de teammøder og sige mere klart, hvad mine forventninger er til dem. Det kan også være, at det er mig der går ind og siger, at nu vil jeg have et AKT-forløb omkring lige præcis den klasse.

(Pædagogisk leder)

”

Jeg oplever en pædagogisk ledelse, som ved, hvad der foregår. Og det synes jeg, er rigtigt vigtigt. Jeg synes, det er en rigtig fornuftig tilgang, jeg føler, jeg har frie hænder, meget den med at sige, jamen, er det okay, jeg prioriterer at bruge tid på at tage hjem [til en elev]. Jeg har en elev, jeg har arbejdet meget med, som har haft skolevægring (...) Og det er der grønt lys for. Jeg synes, jeg oplever en fleksibilitet i deres tilgang til de ting, jeg spørger på. En høj grad af tillid til, at der bliver leveret. At vi også gerne vil gøre det godt

(Lærer)

På andre skoler, hvor skolelederen enten ikke synes at være tilstrækkeligt bevidst om betydningen af dennes og den øvrige ledelses betydning for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, eller er nødsaget til at prioritere andre opgaver, er det i højere grad op til de pædagogiske medarbejdere, hvordan de løser konkrete problemstillinger i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og konkrete børn i udfordringer. Arbejdet med at understøtte og udvikle inkluderende læringsmiljøer finder således primært sted i de enkelte teams, og der synes ikke at være bredt fokus på en fælles praksis og sprog. Arbejdet med konkrete børn i udfordringer bærer præg af, at der på nogle områder mangler klare retningslinjer og arbejds gange for, hvordan og hvornår det pædagogiske personale skal iværksætte særlige indsatser mv. Det manglende fokus på området betyder i øvrigt også, at det ofte bliver det enkelte klasseteam, der tager stilling til, om der skal prioriteres ressourcer på specifikke klasser eller børn. En sådan konstellation kan være skrøbelig, da det ikke nødvendigvis er alle medarbejdere, der har forudsætningerne og kompetencerne til at vurdere, hvilke indsatser der kan være relevante for en klasse eller et barn, der er i udfordringer.

”

Man har jo sin makker i klassen. Man er tit to om at være klasselærer. Det er man altid. Så det er jo ens team, som man siger. Der skal gerne være rigtig god enighed. Og der er man nødt til at arbejde lidt på samme måde. I hvert fald blive enige om en tilgang. Men altså jeg oplever ikke, at der er nogle steder at hente hjælp. Det er en selv og ens makker. Og så forældrene måske. Ellers så er det meget lidt hjælp der er at hente. Man skal ligesom løse det selv på en eller anden måde.

(Lærer)

”

Der mangler nogle rammer, der mangler noget struktur (...) Jeg tror, hvis ikke vi snart gør det [tilrettelæggelsen af undervisningen] på samme måde, så tror jeg, det bliver svært for nogle elever. Det bliver så personafhængigt. Og for flydende. Og det er der mange børn, der ikke kan finde ud af. I hvert fald i dag

(Lærer)

Ledelsespraksis i arbejdet med kompetenceudvikling

Tilstedeværelsen af de rette kompetencer er væsentlig for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. På en af de skoler, hvor skolelederens ledelsespraksis er kendetegnet ved at have fokus på udviklingen af et professionelt læringsfællesskab, der har børnenes trivsel og læring som omdrejningspunkt, har et af midlerne for at lykkes med dette bl.a. været at fremme et åbent og reflektivt samspil imellem ledere, lærere og pædagoger. Skolelederen bidrager således aktivt til at være medreflekterende i fælles læringsprocesser, som f.eks. kan handle om at kvalificere praksis og løsninger i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Udover at understøtte det åbne sparringsmiljø imellem ledere, lærere og pædagoger, vægter den pågældende skoleleder, at vigtige ressourcepersoner, der bidrager til at udvikle det pædagogiske arbejde omkring inkluderende læringsmiljøer, har gode muligheder for at udvikle sig fagligt, både i form af efteruddannelse og særligt tilrettelagte kurser for udvalgte teams. Fokus er i øvrigt på at bruge det pædagogiske personales kompetencer der, hvor de gør mest gavn. Det ses f.eks. ved, at der tages udgangspunkt i, hvilke medarbejdere, der har de bedste kompetencer til en konkret opgave omkring et barn i udfordringer.

”

Vi [ledelsen] vil gerne arbejde med at dygtiggøre vores ressourceteam og vejledere, og faglige team endnu mere. Fordi når de står stærkt i deres faglighed og i deres sko, så kan de virkelig rykke noget ude i den pædagogiske praksis, samtidig med, at de kan komme og være tilstede, fordi kollegerne rigtig gerne vil have deres hjælp. Det kan jeg ikke så godt som leder

(Skoleleder)

”

De [ledelsen] tilbyder os supervision eller sparring, hvis vi har brug for det. De [ledelsen] er meget obs på, hvordan vi har det, de ved godt, at vores arbejdspresser er stort, de ved, vi ofte står i nogle situationer, hvor vi skal holde hovedet koldt (...) De er meget opmærksomme på vores arbejdsmiljø og de lytter til, hvad vi siger, når vi kommer med ændringsforslag eller siger det her, har jeg brug for, jamen så får vi det. Jeg synes, de gør alt, hvad de kan, også i forhold til, at de holder specielle dage, kursusdage for os, hvor vi får folk ind udefra.

(Lærer)

”

Når man er ude at vejlede på den måde, som jeg er, og ude at lave observationer, så kan man heller ikke undgå at kigge på sine kolleger. Det kan også være, jeg skal sige til mine kollegaer, at de faktisk nogle gange kommer til at gøre nogle uhensigtsmæssige ting. At man også er åben overfor at tage imod konstruktiv kritik, og at man gerne vil udvikle sig og kan sige, ja, det kan jeg godt se, det var måske ikke det smarteste, jeg gjorde der. Og så selvfølgelig, at man også reflekterer over sin egen praksis, så man ikke gror fast og bare gør det, vi plejer at gøre. Det synes jeg, vi er gode til her; konstant at være i udvikling

(Lærer)

På andre skoler prioriteres kompetenceudvikling i højere grad efter behov, og den pædagogiske ledelse tager således stilling til, hvilke lærere eller pædagoger, der kan have behov for et kompetenceløft. Anledningen til kompetenceudviklingen kan f.eks. være specifikke problemstillinger i arbejdet med børn i udfordringer, som konkrete lærere eller pædagoger står overfor. Udviklingen af det pædagogiske personales kompetencer forekommer dermed at være overvejende relationelt betinget (kompetenceudviklingen er for nogle, når/hvis der opstår et behov) og kontekstafhængig (kompetenceudviklingen iværksættes på baggrund af konkrete situationer og problemstillinger omkring enkelte børn i udfordringer). Den overordnede tilgang til kompetenceudvikling på denne skole synes således ikke at have et helt så forebyggende sigte, som det f.eks. ses på førnævnte skole.

”

De [ledelsen] er hurtige til at se, om vi har brug for nye tiltag og skal have nogle afsted på kursus. Har vi brug for nogle af de voksne her på stedet bliver bedre klædt på til at tage vare på de her børn?

(Lærer)

”

Han var det første barn med den her diagnose, som skulle integreres. Der var det meget det her med inklusion in mente; Hvordan får vi ham ind i en klasse med alle de udfordringer, han har både fysisk og mentalt? Han har aldrig gået i normal skole før, hvordan får vi ham integreret både socialt og fagligt ud fra de behov han havde? Der fik jeg sådan en pilot-uddannelse i høre-syn-nedsættende handicap (...) Derudover er jeg på et kursus nu med henblik på børn med autisme i folkeskolen.

(Pædagog)

Endelig er der skoler, hvor tilegnelsen af nye og flere kompetencer i arbejdet med børn i udfordringer ikke har nogen særlig prioritet. Til trods for, at alle ledelser giver udtryk for, at det er væsentligt at have de rette kompetencer i den pædagogiske udvikling af inkluderende læringsmiljøer og i samarbejdet omkring børn i udfordringer, er der således forskel på, i hvilken grad ledelserne tager hånd om potentialt i at give det pædagogiske personale et kompetenceløft

Personaleledelse

Arbejdet med inkluderende læringsfællesskaber og børn i udfordringer fordrer et tillidsfuldt samarbejde mellem ledelsen og det pædagogiske personale. Også på dette område synes der at være variationer i, hvorvidt det pædagogiske personale på de fire skoler, oplever at deres ledelse bakker dem op i svære situationer, hvor der kan være behov for det. Nogle oplever en nærværende ledelse, som bakker personalet op og dermed også tager ansvar for at træffe svære beslutninger vedrørende konkrete børn i udfordringer. Andre oplever, at deres ledelse ikke er tilstrækkeligt tilstede til, at de kan understøttes fagligt samt i de situationer, hvor der kan være behov for involvering af ledelsen.

”

Jamen jeg ved, at de har min ryg uanset hvad. Mange af de her forløb går heldigvis nemt og smertefrit. Det kan også være ekstremt hårdt. Og det kan også nogle gange ende i noget forfærdeligt mudderkastning, hvis forældrene er uenige. Man kan tit ende i nogle konfliktsituationer, hvor det er vigtigt, at man ved, at ens leder har ens ryg, og at vi faktisk mener, de samme ting om det her, og man tør sige tingene højt, som de er (...) De er meget OBS på hvordan vi har det, og de ved godt at vores arbejdspress er stort (...) De er meget opmærksomme på vores arbejdsmiljø, og de lytter til, hvad vi siger, når vi kommer med ændringsforslag eller siger, det her, har jeg brug for, jamen så får vi det

(Lærer)

”

De er lyttende først og fremmest, så når man kommer med noget og har brug for at blive vejledt, så er der altid et øre. Det er noget af det allervigtigste; at man føler, at man altid kan gå til ledelsen og ikke føler, at man står i vejen eller kommer på et forkert tidspunkt

(Lærer)

”

Hvis der ingen ændring er, og det ender med en saks og et slag, så er vi selvfølgelig nødt til at have et møde med forældrene og barnet igen. Muligvis bliver vi nødt til at have en leder med, men det er ikke sikkert, at der er en leder, der har interesse i det. Så det er højst sandsynligt også bare noget, du selv gør

(Lærer)

”

De [ledelsen] interesserer sig ikke for, hvad der foregår ude i lokalerne. De interesserer sig ikke for børnenes trivsel. Det er den oplevelse, man får. Jeg ved bare, at når jeg sidder her, hvor jeg sidder, så oplever jeg ikke, at de [ledelsen] er opsøgende omkring, hvordan det går. Det kan godt være, at når vi henvender os, så er de medspillere, men der er ingen, der interesserer sig for dem.

(Lærer)



Kompetencer

At det pædagogiske personale har de rette kompetencer til at understøtte arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, har naturligvis en afgørende betydning for skolernes praksis på området. I svære situationer som f.eks. involverer børn, der mistrives igennem længere tid, oplever det pædagogiske personale ind i mellem at være så pressede på både tid og ressourcer, at situationen forekommer uoverskuelig og svært at løse. Flere lærere giver f.eks. udtryk for at være ramt af afmagt og frustration, og at det kan være svært at vurdere, hvad der kan være den rette indsats for de børn, som af forskellige årsager ikke trives i deres almene klasse. Nogle lærere oplever at have klasser, hvor der er uforholdsmæssigt mange børn, som på hver deres måde kan have behov for en særlig støtte. Andre oplever at have enkelte børn, som fylder så meget i klassefællesskabet, at det kan være svært at gennemføre en undervisning, som kommer alle til gavn.

”

Her ved os bliver det ofte, at elever må sidde ved borde ude på gangen eller ude foran lokalet. Så kan jeg sætte fire piger derud og sidde og arbejde. Og måske fire piger over til et bord herovre. Eller fire drenge. Så har jeg nogen, som har brug for at komme væk fra alt den larm. Samtidig med det, så er der elever inde i klassen. Men problemet er, når jeg kun er én lærer, så kan jeg ikke være begge steder på samme tid. Den gruppe jeg har her, med det samme jeg går fra den ene gruppe for at arbejde med nogle andre elever, så er der junglelov. Og så råber og skriger de. Og spiller op til hinanden. Og spiller fodbold inde i klassen. Og driller ham de ved, at de kan få til at flippe ud lige om lidt

(Lærer)

”

Det der med, at man får så mange gode råd om, hvordan man skal gøre... Men hvordan skal man omsætte det i praksis, når man står alene i klasserummet? Det deler vi, det er ikke bare vores skole, det er en generel frustration blandt lærere og pædagoger, at opgaven nogle gange kan blive for uoverskuelig. Det synes jeg er en generel bekymring, som jeg kan have på hele standens vegne

(Pædagogisk leder)

En del lærere og pædagoger giver således udtryk for at være pressede i deres daglige arbejde, og nogle oplever, at de trods muligheder for at bruge ekstra tid og ressourcer i de situationer, hvor det er nødvendigt, stadig kan komme til kort i deres pædagogiske arbejde.

Omsætning af teoretisk viden til kompetencer

Arbejdet med inkluderende læringsmiljøer fordrer udover et godt teoretisk fundament for, hvordan man arbejder med børnenes deltagelsesmuligheder en evne til at omsætte teoretisk viden til kompetence. At det kan være udfordrende for det pædagogiske personale at lykkes i svære og krævende situationer, hvor de står med op til flere børn, som af forskellige årsager har det svært i deres almene klasse, kan udover at handle om manglende tid og ressourcer også handle om at have de rette kompetencer til at arbejde med inkluderende læringsmiljøer.

”

Der er sådan en uro på skoleområdet i forhold til at få samlet et team, der skal arbejde med den problemstilling [inkluderende læringsmiljøer], og gøre det kontinuert og systematisk. Tit og ofte bliver vi [PPR] inviteret ind, de kalder det nogle gange sidste skud i bøssen, det er sidste skud, vi har i forhold til stressmeldinger og sygemeldinger. Så vi kommer jo tit ud til et personale, der ligger ned, et personale, der har været igennem en lang, sej proces, der har oplevet nederlag og manglende faglige kompetencer gennem lang tid, så de er slidte og de er pressede, rigtigt pressede ... Så jeg ville gerne arbejde mere forebyggende og før det hele er væltet, og det er lige før, de ikke kan mere, fordi så peger de nemlig på eksklusion, så er det der, vi begynder at sige (...) så bliver det [eksklusion] tit og ofte løsningen

(Medarbejder i PPR)

Nogle lærere og pædagoger synes at mangle kompetencerne til at registrere begyndende tegn på, at et barn kan have behov for en særlig støtte eller måske ligefrem er på vej ud i at mistrives. Andre oplever, at det er svært at sætte deres kompetencer i spil i praksis. Indsigt fra de gennemførte interviews med lærere og pædagoger peger på, at langt de fleste oplever at have et teoretisk fundament for at arbejde med børn i udfordringer, men det imidlertid langt fra er ensbetydende med, at teorien er tilstrækkeligt forankret i det pædagogiske personales praksis.

”

Det, der er det sværeste, det er at få vores kolleger i spil, fordi hvad er graden? Hvor slemt skal det være? Fordi nogle af de tilfælde, hvor vi [ressourcecentret] kommer ind, der er det meget slemt. Så jeg gad godt, og det har jeg altid sagt, kom nu bare og sig det. Så smider vi, hvad vi har i hænderne og hjælper. Jeg tror, nogle af vores kolleger ikke bryder sig om at blive forstyrret for meget i deres normer. Så det, jeg synes er sværest, det er at få vores kolleger i spil. For jeg kan jo heller ikke gå ind og sige "helt ærligt, prøv lige at åbne øjnene

(Lærer)

”

Det kan handle om lærernes værktøjskasse, at de ikke har værktøjerne til, hvordan de løser det. Og de heller ikke nødvendigvis kan tage mod vejledning til det. Jeg kan i hvert fald bemærke, og sådan har det jo altid været, at der er nogle klasser, hvor det her [svære situationer med børn i udfordringer] nærmest ikke sker. Fordi der er nogle lærere, som formår at rumme børnene næsten ligegyldigt, hvad de kommer ind med. Og så er der nogle steder, hvor det sker oftere

(Skoleleder)

”

Det, der nok er mest sigende, det er, at det kommer an på, hvad for en lærer du har, der er virkelig nogle, hvor jeg er dybt imponeret over, hvad de formår at rumme, og så er der andre klasser, hvor jeg tænker, det her, det kommer aldrig til at lykkes, uanset hvor meget jeg vejleder, og jeg ved også godt, at de er underlagt rigtigt mange vilkår og rigtigt meget pres, og især lærerne skal spænde utroligt vidt i forhold til både at leve op til en masse faglige krav, og at de her børn skal rykke sig, og det presser dem helt vildt meget samtidigt med, at de her børn har det svært, og der er faktisk ikke overskud til lave den omstilling, jeg tror der skal til, for at det her skal lykkes. At man f.eks. tænker meget mere systematisk og Nest-orienteret. Og så er der nogle, der bare har det naturligt i sig, og som bare giver den en skalle og som er helt med på, at vi er nødt til at tænke specialpædagogik for alle og slet ikke stiller spørgsmålstejn ved den præmis. Der kan vi lykkes med rigtigt meget

(Medarbejder i PPR)

”

Det er fint at få en masse viden om, hvilke pædagogiske redskaber, der fungerer til det, det og det, men hvis ikke man har overskud til at omsætte det. Eller også, så har vi faktisk viden, vi har bare problemer med at få det omsat

(Pædagogisk leder)

En grundlæggende udfordring i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer på skolerne er således, i hvilken grad det pædagogiske personale formår at omsætte deres teoretiske viden til reelle kompetencer, som kommer dem selv og børnene til gode. På nogle skoler og i nogle klasser lykkes man ganske fint med dette. På andre skoler synes dele af det pædagogiske personale at være udfordrede. I de tilfælde er der som udgangspunkt ikke tale om, at det pågældende pædagogiske personale mangler at tilegne sig mere teoretisk viden, f.eks. om specialpædagogik. De mangler derimod praksisnær sparring og et kompetenceløft i, hvordan de kan omsætte deres teoretiske viden i det konkrete arbejde med inkluderende læringsmiljøer.

5 Mulighedsrum

MULIGHEDSRUM 1

HVORDAN KAN VI STYRKE SKOLERNES MULIGHEDER FOR
AT ARBEJDE MERE FOREBYGGENDE
(og forankre et børnesyn, der understøtter en sådan praksis)?

Stigningen i antallet af børn, der befinder sig i en sårbar position, kalder på en højere grad af forebyggelse i det almene miljø. Her kan det bl.a. være relevant at kigge på den nuværende praksis, hvor stigende udgifter til indstillinger af børn til specialpædagogiske tilbud presser det økonomiske fundament på almenområdet. I udviklingen af nye løsninger er der behov for at kigge på, hvilke tiltag og indsatser, der kan bidrage til at vende den negative udvikling, så det forebyggende arbejde i det almene miljø gives bedre betingelser.

MULIGHEDSRUM 2

HVORDAN KAN VI ARBEJDE MERE FLEKSIBELT MED BØRN, DER ER I
MÅLGRUPPEN FOR SPECIALTILBUD, PÅ TVÆRS AF ALMEN- OG SPECIALOMRÅDET?

En mere fleksibel brug af special- og almenklasser i sammenhæng med hinanden er ikke nødvendigvis den rette løsning for alle børn, der er i målgruppen for et specialtilbud. I udviklingen af nye løsninger kan det være relevant at kigge på forskellige muligheder for, at nogle børn modtager dele af deres undervisning i et specialpædagogisk tilbud samtidigt med, at de bibeholder tilknytningen til en almen klasse. Der kan ligeledes være et potentiale i udviklingen af særlige mellemformer, der gør, at flere børn kan forblive i et alment tilbud med en særlig støtte tilknyttet. ABA-forløb og Nest i Aarhus Kommune, samt BUflex i Københavns Kommune er eksempler på mellemformer, hvor barnet bevarer tilknytningen til det almene miljø.

MULIGHEDSRUM 3

HVORDAN KAN VI STYRKE INCITAMENTERNE I BUDGETTILDELINGSMODELLEN?

I udviklingen af nye løsninger kan det være relevant at kigge nærmere på, hvordan man kan lykkes med at opbygge flest mulige økonomiske incitament i budgettildelingsmodellen, som opleves som fremmede for arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer, set i et decentralt perspektiv. Her er det især de manglende incitament i forhold til ligebehandling ved skolernes indstillinger af egne og andre distrikters børn, i forhold til udslusning af børn til værtsskoler, samt i forhold til specialpædagogisk bistand over 9 timer, som det kan være relevant at arbejde videre med.



MULIGHEDSRUM 4

HVORDAN KAN VI STYRKE SKOLERNES LEDELSESPRAKSIS I ARBEJDET MED INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØER OG BØRN I UDFORDRINGER?

Individuelle forskelle i, hvordan skolernes ledelser arbejder med inkluderende læringsmiljøer og børn i udfordringer peger på, at man med fordel kan arbejde mere udviklingsorienteret med skolernes ledelsespraksis. Det kræver et åbent og tillidsfuldt samarbejde, hvor gode eksempler på konkrete ledelsespraksisser (f.eks. i form af peer-to-peer fællesskaber) kan bidrage til at kvalificere ledelsernes arbejde.

MULIGHEDSRUM 5

HVORDAN KAN VI LØFTE DET PÆDAGOGISKE PERSONALES KOMPETENCER I ARBEJDET MED INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØER OG BØRN I UDFORDRINGER?

Skolerne har siden loven om inklusion fra 2012 løftet en stor opgave i den pædagogiske praksis omkring inkluderende læringsmiljøer. I udviklingen af nye løsninger kan det være relevant at forholde sig til, hvorvidt det pædagogiske personale kan styrkes yderligere i deres kompetencer. Her er det især praksisnær sparring og kompetenceudvikling, hvor teoretisk viden omsættes til reelle kompetencer i det konkrete arbejde med inkluderende læringsmiljøer, som er relevant at forfølge.

MULIGHEDSRUM 6

HVORDAN KAN VI GENTENKE DET TVÆRGÅENDE SAMARBEJDE OMKRING BØRN I UDFORDRINGER?

Et mere tæt og gensidigt informerende samarbejde mellem skoler og relevante samarbejdspartnere som f.eks. dagtilbud, fritidstilbud, PPR, Børne- og Ungdomspsykiatrisk Afdeling og Familiecentret (MSB) m.fl. forventes at kunne bidrage positivt til det forbyggende arbejde omkring børn i udfordringer. PPR inddrages ofte sent i et barns forløb (bl.a. på grund af ventetid), og den store efterspørgsel på PPRs ydelser betyder, at de typisk kun bidrager i et begrænset omfang til forebyggende indsatser rettet mod børnegrupper og klassefællesskaber. Skolernes og samarbejdspartnernes gensidige manglende viden og kendskab til særlige indsatser og tilbud for bestemte målgrupper af børn, synes i øvrigt at hæmme det tværgående samarbejde omkring børn i udfordringer. Der kan således være et potentiale i at gentænke, hvordan de forskellige aktørers indsatser, arbejdsgange og samarbejder omkring børn i udfordringer kan organiseres bedst muligt.

